

**NIE-VERBALE KOMMUNIKASIE IN 'N MULTI-KULTURELE
ONDERRIGKONTEKS**

deur

JOHANNA JACOBA DU PLESSIS

SKRIPSIE

**voorgelê ter gedeeltelike vervulling
van die vereistes vir die graad**

MAGISTER EDUCATIONIS



in die

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE EN VERPLEEGKUNDE

aan die

RANDSE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT

STUDIELEIER : DR SJ GRAVETT

MEI 1998

DANKBETUIGINGS

My opregte dank en waardering aan die volgende persone en instansies:

Dr Sarah Gravett, vir haar voortdurende leiding, geduld en ondersteuning.

Alle vriende, kollegas en ander persone wat bereid was om met my in gesprek te tree oor my studie.

Finansiële bystand gelever deur die **Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing** word hiermee erken. Menings in hierdie navorsing uitgespreek of gevolgtrekkings waartoe geraak is, is diè van die outeur en moet nie noodwendig aan die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing toegeskryf word nie.

Die **hoof en onderwysers** van die skool waar die empiriese komponent van die navorsing uitgevoer is.

My man, **Johan**, en kinders **Mariè, Hannes en Willie**, vir hulle ondersteuning en begrip.

Maar bo alles, eer aan my Skepper vir Sy genade en seën.

SYNOPSIS

During the political dispensation of separate development, differentiation between cultural groups was based on skin colour (racial criteria), and contact between these different groups was inhibited by law. The same applied for the educational system - even the training of teachers was aimed at monocultural education.

The present political dispensation provides for a multicultural educational situation where learners are admitted to a school, regardless of race, language, or culture. Language and cultural differences between teacher and learner may lead to problems in classroom communication. Communication entails verbal as well as nonverbal communication which can be distinguished, but not separated from one another, and an understanding of both contributes to effective facilitation of learning and acquisition of skills. Nonverbal communication, however, takes place on an unconscious, non-intentional level, and it is this aspect of communication which may lead to major misunderstandings in the classroom. Black learners in large numbers are admitted to schools where the educational context is predominantly white. Considering the limited contact which used to exist between the different racial groups, and the monocultural training of some teachers, the question has arisen as to how teachers as educators experience the nonverbal communication of black learners.

As this research is aimed at gaining insight into the world of experience of these teachers, a qualitative approach has been used. Collection of data was done by means of in-depth (phenomenological) interviews and direct observation, and the data was analysed by means of an inductive-descriptive method (the constant comparative method of data analysis).

From the results of the analysis, it appeared that some teachers found the nonverbal aspect of the black learners' communication interruptive upon effective facilitating of learning and acquisition of skills. A lack of knowledge of, and exposition to intercultural communication has led to the teachers experiencing some aspects of the black learners' nonverbal communication as disciplinary problems, and that teachers have paid so much attention to this, that they feel they are unable to fulfill their professional task effectively. Some teachers experienced this aspect of feeling incompetent personally, and it also influenced their private lives.

The implications of the research point toward an urgent need for the training of teachers in intercultural communication skills, especially the nonverbal aspects of intercultural communication. This should be addressed in the initial training of teachers. Teachers who are already qualified and operational should be provided with information regarding intercultural communication as well as in-service training where they could practise these skills. The Educational Psychologist has a major role to play in the planning and execution of supplying this information and training.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

ORIËNTASIE TOT DIE NAVORSING

1.1	INLEIDING	1
1.2	KONTEKSTUALISERING VAN EN MOTIVERING VIR DIE NAVORSING	1
1.3	PROBLEEMSTELLING	3
1.4	DOELSTELLING VAN DIE NAVORSING	4
1.5	NAVORSINGSONTWERP EN -METODES	4
1.5.1	Die navorsingsontwerp	4
1.5.2	Navorsingsmetodes	5
1.5.2.1	Die steekproeftrekking	6
1.5.2.2	Die loodsstudie	6
1.5.2.3	Data-insameling	7
1.5.2.4	Data-analise	7
1.6	Die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing	8
1.6.1	Geldigheid	8
1.6.1.1	Interne geldigheid	8
	i) Die ouditspoor	9
	ii) Uitklaring met die kundiges	9
	iii) Repliseerbaarheid van die navorsing	9
	iv) Die invloed van die navorser	10

1.6.1.2	Eksterne geldigheid	10
1.6.2	Die betroubaarheid van die navorsing	11
1.6.3	Etiese oorweginge	11
	* Die waarde van die navorsing	12
	* Ingeligte toestemming	12
	- vertroulikheid en anonimiteit	12
	- vrywillige deelname	12
1.7	KONSEPVERHELDERINGS	13
1.7.1	Die Opvoedkundige Sielkundige	13
1.7.2	Opvoedkundige Sielkunde	13
1.7.3	Die taak van die Opvoedkundige Sielkundige	13
1.7.4	Rassegroepe	14
1.7.5	Kultuur	15
1.8	HOOFSTUKINDELING	15
1.9	SAMEVATTING	16

HOOFSTUK 2

LITERATUURSTUDIE

2.1	INLEIDING	17
2.2	KOMMUNIKASIE	17
2.2.1	Kommunikasie en kultuur	21
2.2.2	Nie-verbale kommunikasie	22
2.2.3	Gebruik van nie-verbale kommunikasie	24

2.2.4	Aspekte van nie-verbale kommunikasie	26
2.2.4.1	Kinestesie	26
2.2.4.2	Paralinguistiek	28
2.2.4.3	Proksemie	29
2.2.4.4	Die konsepsie van tyd	31
2.3	SAMEVATTING	32

HOOFSTUK 3

DIE METODOLOGIE, RESULTATE EN IMPLIKASIES VAN DIE NAVORSING

3.1	INLEIDING	33
3.2	DIE NAVORSINGSONTWERP	33
3.3	DIE KONTEKS VAN DIE EMPIRIESE NAVORSING	33
3.4	DIE NAVORSINGSMETODES	35
3.4.1	Die steekproeftrekking	35
3.4.2	Die loodsstudie	36
3.4.3	Die metodes van data-insameling	37
3.4.3.1	Die onderhoude	37
3.4.4	Die data-analise	40
3.4.4.1	Die voorbereiding van die data	41
3.4.4.2	Induktiewe kategorie-kodering	41
3.4.4.3	Verfyning van die kategorieë	44
3.4.4.4	Soek na verbande en patrone tussen kategorieë	45

3.4.4.5	Die resultate van die analise	46
	Kategorie 1: Ontoepaslike klasgedrag/leergedrag	46
	Kategorie 2: Emosioneel vasgeloop	49
	Kategorie 3: Onbekende situasie	50
	Kategorie 4: Hanteringstrategieë	51
	Kategorie 5: Professioneel nie geslaag	52
	Kategorie 6: Wyer invloed	53
	Kategorie 7: Prosesmatigheid	54
3.5	DIE BESPREKING VAN DIE RESULTATE VAN DIE NAVORSING	55
3.6	DIE IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS	61
3.7	LEEMTES IN DIE NAVORSING	63
3.8	SAMEVATTING	64
3.9	SLOTWOORD	64
	 GRAFIESE VOORSTELLING:	
	Die konstante vergelykende metode van data-analise	42
	BRONNELYS	65

Human beings draw close to one another by their common nature, but habits and customs keep them apart.

-Confucian saying

As the traveler who has once been from home is wiser than he who has never left his own doorstep, so a knowledge of one other culture should sharpen our ability to scrutinise more steadily, to appreciate more lovingly, our own.

Source: Margaret Mead

HOOFSTUK 1

ALGEMENE ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING

Die fokus van hierdie navorsing is die nie-verbale aspekte van interkulturele kommunikasie in 'n multikulturele onderwyssituasie, waar die skoolkonteks dominant blank is. Dominant blank dui hier op 'n numeriese meerderheid, met ander woorde, die onderwysers en die leerders in hierdie konteks is oorwegend lede van die blanke rassegroep. Die onderskeid wat hier getref word tussen blank en ander lede van die skool, is deel van die "bagasie" van die vorige sosialiseringbeleid van aparte ontwikkeling waar velkleur 'n maatstaf was en dit is vanuit hierdie raamwerk wat daar onderskeid gemaak word tussen blank en nie-blank.

In hierdie hoofstuk word aandag gegee aan die kontekstualisering van en motivering vir die navorsing en, voortvloeiend hieruit, word die probleemstelling en die doelstelling van die navorsing gegee. Die navorsingsontwerp en -metode asook die strategieë om die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing te verseker, word bespreek. Sommige kernkonsepte word ook verhelder.

1.2 KONTEKSTUALISERING VAN EN MOTIVERING VIR DIE NAVORSING

Suid-Afrika is in die proses van verandering, ook wat die onderwys aanbetref. Die grootste verandering in die onderwys is dat daar beweeg is vanaf 'n stelsel van gesegregeerde onderwys, waar die voorsiening van onderwys aan leerders gedifferensieer is op grond van ras, na 'n multikulturele onderwyssituasie. Hierdie multikulturele onderwyssituasie impliseer bloot dat leerders toegelaat word tot 'n skool, ongeag van ras, taal of kultuur, met ander woorde, dat 'n skool leerders van verskillende bevolkingsgroepe en kulturele agtergronde akkommodeer. Hier is dus nog nie sprake van 'n volwaardige benadering van multikulturele

onderwys nie. Volgens Goodey (1989:133/134) vereis 'n onderwysstelsel wat werklik multikulturele onderwys wil bied, diepliggender veranderinge as slegs die akkommodering van leerders uit verskillende rassegroepe en kulturele agtergronde.

In die multikulturele onderwyssituasie bly die verwagting nog steeds dat alle leerders die geleentheid tot volle ontplooiing van hul potensiaal gebied moet word wat, in die Suid-Afrikaanse konteks, groot druk op die onderwyser plaas. Die verskille in taal, onvoldoende kennis van die ander se kultuur en gedepriveerdheid as gevolg van sosio-politieke en sosio-ekonomiese faktore, is maar enkele van die faktore wat onderwysers in hulle taak kan kortwiek en onder druk plaas.

Daar word in hierdie studie in die besonder gefokus op swart leerders aangesien hulle 'n groter groep verteenwoordig en dus in groter getalle toegelaat word tot skole as die ander nie-blanke bevolkingsgroepe. 'n Groot persentasie van die swart leerders is afkomstig uit 'n gedepriveerde omgewing. Die voorskoolse situasie van sommige swart leerders kan gesien word as ontoereikend ten opsigte van die voorbereiding vir formele onderrig in die skool, ongeag of die skoolkonteks dominant swart of blank is. Die omstandighede en omgewing waarin hulle opgroei, laat hulle met 'n verskraalde ervaringsagtergrond ten opsigte van dié tipe ervaring wat nodig is om akademies te presteer (Booyse, 1991:126; Metcalfe, in Olivier, 1992:21). Wanneer hierdie swart leerders toetree tot 'n dominant blanke skoolkonteks, kan die kultuur- en taalverskille 'n verswarende faktor wees ten opsigte van effektiewe onderrig.

Die kultuurandersheid van die swart leerling ten opsigte van die dominant blanke skoolkonteks beïnvloed 'n belangrike aspek van die onderrig, naamlik kommunikasie. Kommunikasie in die klaskonteks is belangrik, nie net ten opsigte van die fasilitering van kennis- en vaardigheidverwerwing nie, maar volgens Van der Merwe (1993:4) dien kommunikasie ook om die selfkonsep van die kind op te bou. Kommunikasie bestaan uit verbale en nie-verbale kommunikasie. Hierdie aspekte van kommunikasie kan onderskei word van mekaar maar nie geskei word nie. Vir effektiewe kommunikasie in die onderrigsituasie is dit noodsaaklik dat die leerder en die leerkrag die verbale sowel as die nie-verbale aspekte van die boodskap verstaan. Saam vorm dit die totale inhoud (gestalt) van die boodskap (De Villiers, 1979:3; Neill & Caswell, 1993:13). Daar bestaan egter 'n noue verband tussen kommunikasie en

kultuur (Hall, 1959:51; Porter & Samovar, 1991:10; Korzenny, 1991:56; Anderson, 1991:286). Kultuur bepaal kommunikasie en deur kommunikasie word kultuur onderhou.

In die multikulturele onderrigsituasie vind kommunikasie plaas vanuit verskillende kulture, verskillende verwysingsraamwerke. Die moontlikheid dat daar misverstande in die kommunikasie kan ontstaan, kan nie uitgesluit word nie. Barnlund (1991:29) stel dit treffend soos volg: "If two people, both of whom spring from a single culture, must often shout to be heard across the void that separates their private worlds..., it is surprising that people of alien cultures are able to hear each other at all".

Kontak tussen die verskillende rassegroepe is tydens die apartheids-era statutêr bepaal. Die gevolg was dat kommunikasie tussen die rassegroepe grootliks beperk is. Ras en kultuur is tydens die vorige beleid van aparte ontwikkeling met mekaar gekoppel. Kennis en begrip vir die verskille in kultuur, en die vaardighede wat noodsaaklik is vir interkulturele kommunikasie, kon nie verwerf word nie. In die onderwys het ras en die kultuur ook 'n norm geword waarvolgens onderwysopleiding geskied het. Onderwysers is etnosentriek en monokultureel opgelei. Hiermee word bedoel dat die onderwysers opleiding volgens die eie kultuur ontvang het met die doel om diens te doen in skole van hierdie kultuur. Die eie kultuur dien dan as die enigste en absolute verwysingspunt waarmee ander kulture beoordeel word, gewoonlik negatief.

1.3 PROBLEEMSTELLING

'n Groot persentasie van die swart leerders wat tot die dominant blanke skoolkonteks toetree, is gedepriveerd ten opsigte van die dominante kultuur van die skool. Spesiale insette van die onderwysers is nodig om hierdie swart leerders tot volle aktualisering van hulle potensiaal te bring en hiervoor is effektiewe kommunikasie nodig. Effektiewe interkulturele kommunikasie in multikulturele onderrigsituasies vereis dat kulturele verskille in kommunikasie in ag geneem moet word. Daar moet wedersydse respek, begrip en aanvaarding vir hierdie verskille wees, wat verkry word deur kennis van die ander kultuur - en dit ontbreek tans as gevolg van beperkte kontak tussen die twee kulture. Dit is ook nodig dat daar 'n opregte behoefte aan kommunikasie moet bestaan wat gerig is op die vergemeenskapliking van betekenis. 'n Positiewe houding ten opsigte van interkulturele

kommunikasie is nodig.

Met inagneming van die agtergrond van die blanke leerkrag asook diè van die gedepriveerde swart leerling in die dominant blanke onderrigkultuur, is die vraag dan nou:

Hoe beleef die blanke onderwysers, as lede van die dominant blanke skoolkonteks, die nie-verbale aspekte van die swart leerders se kommunikasie in die onderrigsituasie?

1.4 DOELSTELLING VAN DIE NAVORSING

Hierdie navorsing is daarop gerig om vas te stel hoe blanke onderwysers die nie-verbale aspekte van kommunikasie van die swart leerders in die onderrigkonteks ervaar en om, afhange van die bevindinge, die implikasies vir mede Opvoedkundige Sielkundiges aan te dui met die oog op die moontlike bemagtiging van onderwysers in 'n soortgelyke situasie.

Vervolgens sal die navorsingsontwerp en -metodes wat gebruik gaan word in die navorsing, bespreek word.

1.5 NAVORSINGSONTWERP EN -METODES

Daar word eerstens aandag aan die tipe navorsingsontwerp gegee waarna die metodes van navorsing kortliks uiteengesit sal word.

1.5.1 Die navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp kan as die navorsers se plan van aksie beskou word, "...the researcher's plan of how to proceed" (Bogdan & Biklen, 1992:58). Die keuse van 'n navorsingsontwerp vir hierdie navorsing is bepaal deur die doelstelling daarvan naamlik, om vas te stel hoe die blanke onderwyser in die dominant blanke skoolkonteks die nie-verbale aspekte van die swart leerders se kommunikasie in die onderrigsituasie beleef (sien paragraaf 1.4).

Aangesien die beleweniswêreld (lived experience) van hierdie onderwysers binne hierdie spesifieke konteks verken gaan word, is die kwalitatiewe benadering (beskrywend-interpretatief) die geskikste om in-diepte insig in hierdie verskynsel te verkry (Van Leent,

in Mouton & Marais, 1994:168). 'n Kwalitatiewe benadering verskaf data "...well suited for locating the **meanings** people place on the events, processes, and structures of their livesand for connecting these meanings to the **social world** around them" (Miles & Huberman, 1994:10).

Die betekenis wat die onderwysers (as deelnemers aan die navorsing) heg aan hul ervaring van die swart leerders se nie-verbale kommunikasie, is 'n persoonlike aangeleentheid en word bepaal deur die wyse waarop hulle die belewenis interpreteer, verstaan en ervaar. Elkeen se betekenis/perspektief van die aangeleentheid is uniek tot die self en kan alleenlik ontdek word wanneer die deelnemers toegelaat word om hierdie perspektief **in hulle eie woorde** te beskryf.

Kwalitatiewe data is in die vorm van **woorde, en nie syfers nie** (Leedy 1993:144; Maykut & Morehouse, 1994:18; Berg, 1995:7). Woorde dra betekenis - in woorde en deur woorde kan die onderliggende gedagtes en gevoelens van die deelnemers ook ontdek word en 'n **holistiese beeld** van die kompleksiteit van die belewenis verkry word. Hierdie is in teenstelling met die kwantitatiewe benadering wat fokus op objektiewe data "...that exist apart from the feelings and thoughts of individuals..." (Leedy, 1993:144).

Betekenishegging is 'n **proses** waardeur die deelnemers beweeg en **langdurige kontak** kan hierdie proses blootlê. Langdurige kontak laat toe dat 'n vertrouensverhouding met die deelnemers gestig word waarin hierdie proses van betekenishegging, in samewerking met die deelnemers, verstaan word. Langdurige kontak laat ook toe dat waarnemings van die konteks gemaak word en sodoende bydra tot die begrip van die belewenis. Om in staat te wees om die persepsies en die betekenis wat daaraan geheg word, in diepte te kan verstaan en interpreteer, vra om geskikte metodes en prosedures "... (to) provide a means of accessing unquantifiable facts about the actual people..." (Berg, 1995:7). Die geskikste metodes wat die doel van die navorsing die beste sal aanspreek, sal vervolgens kortliks aangedui word. In hoofstuk 3 sal dit meer breedvoerig bespreek word.

1.5.2 Navorsingsmetodes

Die metodes wat gebruik word om hierdie belewenis van die blanke onderwysers te verken,

behels 'n doelgerigte steekproeftrekking, die loodsstudie, kwalitatiewe data-insamingsmetodes (onderhoude, waarneming en veldnotas) en die konstante vergelykende metode van data-analise.

1.5.2.1 Die doelgerigte steekproeftrekking

Hierdie navorsing is daarop gerig om in-diepte begrip te verkry. Daarom sal daar slegs van 'n klein groepie deelnemers gebruik gemaak word. Die teikenpopulasie, die steekproefseleksie en die kriteria vir insluiting word kortliks genoem en sal in hoofstuk 3 breedvoerig bespreek word (sien paragraaf 3.4.1).

- * Die **teikenpopulasie** bestaan uit blanke onderwysers wat deel vorm van die dominant blanke skoolkultuur.
- * Die steekproefseleksie: 'n **Doelgerigte steekproeftrekking** word vanuit die genoemde teikenpopulasie gemaak (verwys Lincoln & Guba, 1985:201; Morse, 1991:129).
- * Aangesien 'n doelgerigte steekproeftrekking gedoen gaan word, is dit nodig om **kriteria** vir insluiting in die steekproef te stel (sien paragraaf 3.4.1).

Vervolgens word aandag aan die loodsstudie gegee.

1.5.2.2 Die loodsstudie

'n Loodsstudie is nie eie aan kwalitatiewe navorsing nie maar is tog noodsaaklik om vas te stel of daar veranderinge aan die formaat van die onderhoud aangebring moet word. Een onderwyser, wat voldoen aan die kriteria vir insluiting in die studie, sal deel vorm van die loodsstudie. Daar word beplan om die onderhoud op oudioband te neem en volledige veldnotas van die waarnemings tydens hierdie onderhoud te maak. Wanneer daar bepaal is dat die metodes, soos gebruik in die loodsstudie, voldoende is, sal verdere deelnemers uit die teikengroep geselekteer word vir onderhoude.

Die volgende aspek van die navorsingsmetodologie wat kortliks bespreek gaan word, is die metodes van data-insameling.

1.5.2.3 Data-insameling

Semi-gestruktureerde onderhoude sal met die geselekteerde deelnemers gevoer word (Poggenpoel, 1993:1-3). 'n Oorkoepelende vraag sal deurgaans aan die deelnemers gevra word. Die vraag is: "Vertel my hoe het jy die nie-verbale aspekte van die swart leerders se kommunikasie beleef". Veldnotas aangaande die **waarnemings** wat tydens die onderhoude gedoen is, sal na afloop van elke onderhoud gemaak word. Sodoende word 'n meer volledige beeld van die belewenis verkry. Die veldnotas sal ook my **eie indrukke en ervarings** tydens die onderhoude weerspieël. Die veldnotas sal dus insluit nie net **wat** gesê is nie maar ook **hoe** dit gesê is (Kvale, 1983:175). **Teoretiese notas** sal ook gemaak word waarin daar doelgerig gepoog word om betekenis uit die waarnemings te ekstraheer en notas rakende die **metodologie** sal ook gemaak word.

Hierdie metodes van data insameling vra na 'n gepaste wyse van data-analise.

1.5.2.4 Data-analise

Die data wat verkry is tydens die onderhoude, (insluitend die waarnemings en veld-notas) sal geanaliseer word volgens die **konstante vergelykende metode** (Maykut & Morehouse, 1994:126-149). Hierdie metode van analise laat toe dat kategorieë op induktiewe wyse gevorm word, met ander woorde vanuit die data self. Daar word op hierdie stadium volstaan met die benoeming van die stappe wat gevolg sal word tydens die analise. Die stappe is die volgende:

- * Die voorbereiding van die data (sien paragraaf 3.4.4.1).
- * Die werklike analise begin deur die ontwikkeling van voorlopige kategorieë (sien paragraaf 3.4.4.2).
- * Die volgende stap sal die verfyning van hierdie voorlopige kategorieë behels waar tydens daar 'n reël vir insluiting vir elke kategorie ontwikkel sal word (sien paragraaf 3.4.4.3).
- * Vervolgens sal daar gesoek word na verbande en patrone tussen die onderskeie kategorieë (sien paragraaf 3.4.4.4).
- * Dan volg die integrering van die data. Hierdie integrering lewer insig in en begrip van die deelnemers se belewenis in die spesifieke konteks (sien paragrawe 3.4.4.5 en 3.5).

Die metodes van data-insameling en die metode van data-analise is bespreek. 'n Aspek van

navorsing wat nou ter sprake kom, is die aspekte van geldigheid en betroubaarheid van die navorsing en word vervolgens bespreek.

1.6 Die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing

Geldigheid verwys na die geloofwaardigheid van die uitkomste van die navorsing en betroubaarheid dui op die wyse waarop ek hierdie geloofwaardigheid verseker het. Vir Brink (1991:183) dui geldigheid en betroubaarheid op "...the minimization of error and the control over the accuracy and veracity of the research process...".

Vervolgens word die geldigheid van hierdie navorsing bespreek en sal daar aangedui word watter strategieë beplan word om dit te verseker.

1.6.1 Geldigheid

In die kwalitatiewe navorsingskonteks verwys geldigheid na die **waarheidswaarde** (truth value) van die bevindinge. Ek moet bewys kan lewer dat die uitkomste van die navorsing 'n akkurate, geloofwaardige interpretasie van die belewenisse van die deelnemers is. Hierdie aspek word vervolgens bespreek as die **interne geldigheid** van die navorsing.

1.6.1.1 Interne geldigheid

Interne geldigheid of waarheidswaarde word verseker wanneer die uitkomste van die navorsing in ooreenstemming is met die realiteit van die deelnemers (Merriam, 1995:101; Maxwell, 1996:86; Miles & Huberman, 1994:278).

Realiteit is 'n verstandskonstruk (mental construct) wat gevorm word deur die **betekenisse** wat 'n persoon heg aan daaglikse gebeure in die sosiale interaksie met andere binne die spesifieke konteks waarin dit plaasvind (Bogdan & Biklen, 1992:34; Anderson, 1991: 29) Om hierdie realiteit te kan verstaan, moet daar vasgestel word h^oè en w^{at}ter betekenis gekonstrueer word. Kwalitatiewe navorsing, in teenstelling met kwantitatiewe navorsing, gaan van die standpunt af uit dat daar meer as een realiteit bestaan. Die onus rus op die navorser "...for collecting (these) images of reality" (Morse, 1994:1) en om 'n juiste, geloofwaardige interpretasie van hierdie realiteite aan die deelnemers voor te lê.

Die "...collecting (of) images of reality" vra na spesifieke geskikte metodes van data-

insameling om akkurate inligting te verkry. Verskeie navorsers soos Eisenhart en Howe (1992:655-659), Maxwell (1996:92), Mason (1996:146) en Berg (1995:7) is dit egter eens dat interne geldigheid verseker kan word deur die keuse van geldige data-insamelingsmetodes - die metodes moet geskik wees om die navorsingsvraag te beantwoord.

Die volgende strategieë sal aangewend word interne geldigheid te verseker:

i) Ouditspoor ("audit trail")

'n Ouditspoor is dokumentasies van die besluite wat geneem word oor die **wat** (metodes) gedoen sal word in die navorsing en **hoe** (prosedures en tegnieke) dit gedoen sal word. Volgens Lincoln en Guba (1985:366) en Miles en Huberman (1994:280) is hierdie dokumentasies noodsaaklik vir die evaluering van die geloofwaardigheid (interne geldigheid) van die navorsing aangesien daar vasgestel kan word of daar samehang tussen die metodes van data-insameling, die analise van die data en die interpretasie daarvan is. Die ouditspoor laat toe dat ander die proses van die navorsing kan volg "...so they can understand the path you took and judge the trustworthiness of your outcomes" (Maykut & Morehouse, 1994:146). Die data en die interpretasie daarvan moet bevestigbaar wees.

ii) Uitklaring met die kundiges

Om te verseker dat die uitkomst van die navorsing 'n akkurate weerspieëling ("recognizable reality") is van wat die navorser gehoor, gesien of ervaar het rakende die onderwerp van die navorsing, vereis direkte bevestiging vanaf die deelnemers aan die navorsing (Leininger, 1994:105; Maykut & Morehouse, 1994:147; Miles & Huberman, 1994:275). Opvolgonderhoude sal gehou word met een of meer van die onderwysers waartydens die geïdentifiseerde kategorieë (tentatiewe interpretasie) met hulle bespreek word om vas te stel of hierdie interpretasie "...ring true" (Merriam, 1995:102) .

iii) Repliseerbaarheid van die navorsing

Repliseerbaarheid impliseer dat die uitkomst van die navorsing dieselfde moet wees indien die navorsing herhaal word. In kwalitatiewe navorsing het ons egter te doen met menslike

gedrag/belewenis wat dinamies van aard is en sal die interpretasie daarvan ook verskil. Volgens Merriam (1995:102) is die vraag: "...whether the results are consistent with the data collected" meer van pas.

Daar sal van **ewegroep evaluering** gebruik gemaak word om te verseker dat daar 'n logiese samehang tussen die bevindinge van die navorsing en die data is. 'n Kollega, wat goed onderlê is in kwalitatiewe navorsingsmetodologie, sal genader word om op 'n gereelde basis die proses van die navorsing te monitor (die ouditspoor kan hiervoor gebruik word) en om die moontlike kategorieë wat gevorm word vanuit die data mee te bespreek. Daar sal ook van **kodering/herkodering** gebruik gemaak word. 'n Onafhanklike kodeerder sal die data aan die hand van 'n protokol herkodeer. Na afloop hiervan sal ek en die herkodeerder ontmoet om vas te stel of die resultate ooreenkoms toon (Krefting, 1991:221).

Volgens Maykut en Morehouse (1994:147) kan ewegroep evaluering ook dien om die navorser "eerlik" te hou "... (by) raising questions of bias when necessary" en om probleme wat ondervind word, aan te spreek.

(iv) Die invloed van die navorser (researcher effect).

Kwalitatiewe navorsers is aktiewe deelnemers aan die navorsing en daarom "...concerned with the effect their own subjectivity may have on the data they produce" (LeCompte, in Maykut & Morehouse, 1994:46). Die navorser moet hierdie subjektiwiteit blootlê om die invloed daarvan op die uitkomst van die navorsing te beperk.

Enige vooropgestelde idees, verwagtinge, opinies, houdings en vooroordele wat ek het rakende die deelnemers, die konteks asook die proses van die navorsing, sal aangeteken word in die veldnotas. Hierdie veldnotas sal ook tydens ewegroep evaluering bespreek kan word (sien 1.6.1.1(iii)).

1.6.1.2 Eksterne geldigheid

In kwantitatiewe studies word die eksterne geldigheid bepaal deur die mate waarin die statistiese bevindinge van die navorsing veralgemeen kan word vanaf 'n relatief groot steekproef na die populasie. Kwalitatiewe navorsing is kontekstuele navorsing en die interpretasie wat die navorser vanuit die data maak, is uniek tot die deelnemers en die konteks. Die eksterne geldigheid van kwalitatiewe navorsing word bepaal deur die waarde en vertrouens-

waardigheid van die uitkomst, "...whether we believe the findings strongly enough to act on them" (Mischler, in Maykut & Morehouse, 1994: 147). Die volgende verbruiker moet self besluit of die bevindinge van die navorsing toegepas kan word in die nuwe situasie - in watter mate die bevindinge oordraagbaar is na die nuwe situasie.

Om die **oordraagbaarheid** van hierdie navorsing moontlik te maak, sal 'n **digte beskrywing** van die konteks, die deelnemers en die doelgerigte steekproeftrekking gegee word. Verbatim aanhalings vanuit die onderhoude sal ook gegee word. Sodoende kan ander persone self besluit of die bevindinge van die navorsing oorgedra kan word na hulle situasie (Lincoln & Guba, 1985:316; Krefling, 1991:220/221; Merriam, 1995:103).

Die betroubaarheid van die navorsing hang nou saam met die geldigheid van die navorsing en sal vervolgens bespreek word.

1.6.2 Die betroubaarheid van die navorsing

In kwalitatiewe navorsing word die betroubaarheid van die uitkomst verseker wanneer die navorser die totale proses van die navorsing met omsigtigheid en noukeurigheid beplan en uitgevoer het om te verseker dat die uitkomst verteenwoordigend is van die fenomeen wat die onderwerp van die studie is (Leedy, 1993:144; Miles & Huberman, 1994:278). Die betroubaarheid van hierdie navorsing sal verseker word deur die reeds genoemde strategieë (sien paragraaf 1.6.1) wat aangewend sal word om die interne en eksterne geldigheid van die navorsing te verseker.

Vervolgens word die etiese maatreëls bespreek wat sal geld vir hierdie navorsing.

1.6.3 Etiese oorweginge

In kwalitatiewe navorsing word etiese oorweginge beklemtoon en word dit deur verskeie outeurs aangespreek, soos byvoorbeeld Eisenhart en Howe (1992:661/662), Miles en Huberman (1994:290 e.v.) en Mason (1996:29 e.v.). Etiese oorweginge verwys na die wyse waarop die navorsing en die deelnemers daaraan benader word en hierdie benadering kan 'n beperking plaas op die geloofwaardigheid, en dan ook die geldigheid, van die navorsing.

*** Waarde van die navorsing:** Die suksesvolle voltooiing van hierdie navorsing is 'n voorvereiste vir my registrasie as Opvoedkundige Sielkundige. My persoonlike waardes van juistheid en verpligting teenoor die deelnemers aan die navorsing dien as motivering om hierdie navorsing na die beste van my vermoë te voltooi. Ek glo ook dat hierdie navorsing oor die potensiaal beskik om 'n wyer invloed uit te oefen as slegs in die navorsingskonteks.

Die verpligting wat ek voel teenoor die deelnemers noop my om voorsorg te tref dat die navorsingsituasie en die uitkomst van die navorsing nie skadelik is vir die deelnemers nie. Om hierdie rede sal die volgende etiese maatreëls toegepas word:

*** Ingeligte toestemming (informed consent):** Die doel van die navorsing en die beplande uitvoering daarvan sal eers volledig met die hoof bespreek word om te bepaal of dit moontlik sou wees om die navorsing in hierdie skool te doen. Hierdie versoek sal ook skriftelik ingedien word. Geïdentifiseerde deelnemers sal ook volledig ingelig word aangaande die doel en formaat van die navorsing asook ten opsigte van die volgende aspekte:

- Vertroulikheid en anonimiteit:

In kwalitatiewe navorsing is detail baie belangrik en "...the methods for validating one's analysis tend to emphasize making personal detail and context more rather than less visible..." (Mason, 1996:166).

Die name van die deelnemers aan die navorsing asook die institusie waaraan hulle verbonde is, sal weerhou word. Alle inligting sal, wanneer dit nie gebruik word nie, op 'n veilige plek bewaar word. Daar word ook onderneem om alle navorsingsrekords, byvoorbeeld die oudiobande, te vernietig na verifikasie.

- Vrywillige deelname:

Deelname moet vrywillig en sonder dwang wees. Sodoende kan 'n vertrouensverhouding tussen die navorser en die deelnemer gevestig word waarin eerlike inligting verkry kan word (Miles & Huberman, 1994:291).

Hierdie genoemde etiese maatreëls sal aan hulle voorgelê word sodat hulle in staat kan wees om 'n ingeligte besluit kan neem omtrent hulle deelname.

Onderhoude sal ook getermineer word voor voltooiing indien die deelnemer dit verkies.

Hierdie maatreëls dien as basis vir die ingeligte besluitneming. Maatreëls is egter onderhandelbaar en aanpasbaar soos die navorsing verloop.

1.7 KONSEPVERHELDINGS

Enkele konsepte word kortliks toegelig om as kort bondige verwysings te dien. In hoofstuk twee sal sommige relevante konsepte meer breedvoerig bespreek word.

1.7.1 Die Opvoedkundige Sielkundige

Die Opvoedkundige Sielkundige is gemoeid met die ontwikkeling van die kind as mens-in-totaliteit. Die onderwyser, as opvoeder in die skoolkonteks, speel 'n belangrike rol in hierdie ontwikkeling van die kind.

In hierdie navorsing sal ek, as Opvoedkundige Sielkundige, poog om deur middel van samewerking en waarneming vas te stel hoe die blanke onderwysers die swart leerders se nie-verbale aspekte van kommunikasie in die onderrigkonteks ervaar. Ek gaan van die standpunt af uit dat kommunikasie 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling van die kind as mens-in-totaliteit en om die kind in staat te stel om sy volle potensiaal te aktualiseer.

1.7.2 Opvoedkundige Sielkunde

Die Opvoedkundige Sielkunde fokus in die besonder op probleme wat kinders gedurende hul skoolloopbaan beïnvloed, ongeag daarvan of die aard van die probleem intellektueel, emosioneel, akademies of ten opsigte van gedrag is. Die wetenskappe wat hierdie probleme aanspreek, sluit in die besonder die Opvoedkunde en die Sielkunde in (Van Niekerk, 1986: 36).

1.7.3 Die taak van die Opvoedkundige Sielkundige

Die taak van die Opvoedkundige Sielkundige is om probleme wat die kind se normale ontwikkeling inperk, te diagnostiseer en om hierdie kind by te staan met beradering (counseling), terapie of te verwys na ander professionele persone.

Daar word van die Opvoedkundige Sielkundige verwag om 'n voorkomende, raadgewende,

begeleidende en terapeutiese funksie ten opsigte van die kind met emosionele, skolastiese of gedragsprobleme te vervul (Van Niekerk, 1986:47).

Die Opvoedkundige Sielkundige behoort tred te hou met die realiteite van die samelewing. In die huidige Suid-Afrikaanse multikulturele onderwyssituasie toon leerlinggetalle 'n fenomenale groei en elkeen van hierdie leerders is geregtig op ondersteuning. Individuele aandag aan elke leerder is nie meer haalbaar nie. Die Opvoedkundige Sielkundige moet eerder betrokke raak by die "cascading of services" waar "Highly skilled specialists with postgraduate training would be responsible for specialized assessments, diagnosis and intervention, **and for consultation, training and support...**" (eie klem) (Du Toit, 1996:16). Die klem verskuif na die indiensopleiding van onderwysers deur onder andere die Opvoedkundige Sielkundige om sodoende meer pro-aktief te wees ten opsigte van moontlike probleme wat mag voorkom.

1.7.4 Rassegroepe

Rassegroep verwys na 'n groep mense wat gekenmerk word deur min of meer vaste erflike eienskappe. Die klem val op genetiese en waarneembare fisiese eienskappe soos byvoorbeeld velkleur en haartekstuur (HAT, 1984:879; Goodey, 1989:11; Coutts, 1992:98) en nie op kulturele eienskappe nie. Kulturele eienskappe speel, volgens Goodey (1989:10) 'n beduidende rol in die identifisering van etniese groepe waar etnisiteit die basis vorm vir sosiale kategorisering. Hierdie sosiale kategorisering word beliggaam deur 'n kombinasie van komponente soos 'n gemeenskaplike taal en kultuur, gemeenskaplike norms en waardes, groepsolidariteit en 'n bewutheid van 'n historiese lotsverbondenheid. Goodey (1989:11) sien etniese groepe en bevolkingsgroepe as sinoniem met mekaar aangesien beide "...deur eenheid van taal en historiese ontwikkeling 'n duidelike wese van samehorigheid besit" (HAT, 1984:1301). 'n Rassegroep word as 'n oorkoepelende begrip beskou en sluit etlike etniese/bevolkingsgroepe in.

In die Suid-Afrikaanse konteks is **ras** en **etniese/bevolkingsgroep** egter as sinoniem beskou aangesien groepe hoofsaaklik volgens rassekriteria geklassifiseer is en "...kultuurverskille hoofsaaklik op grond van rasseverskille verklaar word" (Goodey, 1989:11) en die konsep **ras** "...has sometimes been conflated (combined in a confused way) with culture" (Coutts, 1992:98).

Hierdie "verwarring" het bygedra dat stereotipes op grond van ras gevorm word. Wanneer daar dan na die "swart kultuurgroep" in hierdie studie verwys word, word daar nie na 'n besondere etniese groep verwys nie, maar veralgemeen na die swart rassegroep ("Africans") in die geheel.

1.7.5 Kultuur

Kultuur verwys na die geheel van die idees, gelowe, waardes en aktiwiteite wat kenmerkend is aan en gedeel word deur 'n groep mense. Kultuur is dinamies en word in 'n aangepaste vorm oorgedra van geslag tot geslag. Kulture word in sommige literatuur van mekaar onderskei op grond van dimensies (Schwartz, 1990:139-157; Kotze, 1993).

Hierdie dimensies is:

- * **Die kollektivistiese dimensie:** Hierdie kulture beklemtoon die belangrikheid van die "ons" identiteit en sodoende word die verpligtinge teenoor en die behoeftes van die groep as primêr gestel. Hierteenoor word die ander dimensie gestel naamlik
- * **Die individualistiese dimensie:** Hierdie kulture beklemtoon die belangrikheid van die individu en word die individu se regte en behoeftes bo die an die groep gestel. In die Suid-Afrikaanse konteks neig die blanke kultuur meer na die Westers georiënteerde individualistiese dimensie en die swart kultuurgroep meer na die kollektivistiese dimensie.

1.8 HOOFSTUKINDELING

In hoofstuk een is die konteks en rasionaal van die navorsing gegee, asook die probleemstelling en die doelstelling. Daar is kortliks aandag gegee aan die navorsingsontwerp en -metodes. Die maatreëls wat beplan word om die vertrouenswaardigheid van die studie te verhoog, is bespreek.

Die verdere verloop van die navorsing is as volg:

Hoofstuk twee: In hierdie hoofstuk word die proses van kommunikasie en die rol van kultuur daarin bespreek. Spesifieke aandag word aan die uiteensetting van die nie-verbale

aspekte van kommunikasie gegee en die kultuurverskille wat daar bestaan in die nie-verbale kommunikasie van die twee betrokke groepe.

Hoofstuk drie: In hierdie hoofstuk sal die navorsingsontwerp en -metodes, soos gebruik in die empiriese navorsing, uiteengesit word. Die resultate van die navorsing sal bespreek word, leemtes uitgewys word en aanbevelings gedoen word.

1.9 SAMEVATTING

Die skoolstelsel in Suid-Afrika is besig om te verander maar as gevolg van die beleid van afsonderlike ontwikkeling, is een belangrike aspek vir effektiewe interkulturele kommunikasie besonderlik getref, naamlik kennis van die ander kultuur. In die volgende hoofstuk word daar in diepte aandag gegee aan wat die rol van kultuur in kommunikasie en dan spesifiek die nie-verbale aspekte daarvan.



HOOFSTUK 2

DIE LITERATUURSTUDIE

2.1 INLEIDING

Die huidige multikulturele onderwyssituasie vra na verandering in die wyse van kommunikasie. Taal, as kommunikasiemiddel, kan beskou word as 'n voorwaarde vir die verwerwing van kennis en vaardighede. Die verbale aspekte van taal word in die onderrigsituasie beklemtoon. Kunutu (1996:269) meld egter dat, in die multikulturele onderrigsituasie, kennis van die verbale aspekte van 'n taal nie voldoende is nie "...because the distinctive character of verbal language lies in its cultural idiom, and this involves not only grammatical or theoretical knowledge but also connotative usage of language". Kunutu lig hiermee die verband uit tussen taal, as kommunikasiemedium, en kultuur.

In hierdie hoofstuk word kommunikasie en kultuur bespreek. Alhoewel die nie-verbale aspekte van kommunikasie nie geskei kan word van die verbale aspekte nie, gaan die nie-verbale aspekte van kommunikasie apart aangespreek word (sien paragraaf 2.2.2).

2.2 KOMMUNIKASIE

Om die rol van die nie-verbale aspekte van kommunikasie te verstaan, is dit nodig om eers menslike kommunikasie te verstaan. Die mens is 'n sosiale wese en deur kommunikasie word die behoefte aan kontak en interaksie met die medemens bevredig.

Kommunikasie is meer as net 'n boodskap wat een persoon aan 'n ander oordra tydens hul kontak. Kommunikasie is 'n komplekse proses. Verskeie navorsers het definisies vir kommunikasie daargestel. Van der Merwe (1993:20) beskryf kommunikasie as "...die vertolking en interpretasie van verbale en nie-verbale boodskappe wat op formele, informele, bewustelike en nie-bewustelike wyse deur die deelhebbers aan die kommunikasieproses, wedersyds gekommunikeer word". Dit blyk hieruit dat kommunikasie plaasvind wanneer een persoon se waarneembare optrede as 'n boodskap met betekenis deur die ander persoon waargeneem

en vertolk word. Lustig en Koester (1993:25) sien kommunikasie as 'n simboliese, interpretatiewe (vertolkende), transaksionele, kontekstuele proses "...in which people create shared meanings". Lustig en Koester (1993:26) en Samovar en Porter (1991b:33) beskou simbole as uiters belangrik in die kommunikasieproses. 'n Simbool is iets wat verteenwoordigend is of 'n voorstelling is van 'n bepaalde begrip. 'n Simbool kan 'n woord, 'n aksie of 'n voorwerp wees wat gedeelde betekenisse verteenwoordig en deur kommunikasie (boodskappe) oorgedra word. Gedeelde betekenisse impliseer nie dat die ontvanger van die boodskap presies dieselfde betekenis aan die boodskap gaan heg as wat die sender daarmee bedoel het nie - mense is uniek en het 'n eie persoonlike betekenis wat aan 'n simbool geheg word.

Kommunikasie is 'n interpretatiewe proses. Die ontvanger van die boodskap interpreteer die boodskap deur afleidings te maak vanuit die verbale en nie-verbale kommunikasie. 'n Mate van ooreenkoms oor die betekenis moet egter bereik word alvorens die boodskap verstaan word (Lustig & Koester, 1993:28/29; Samovar & Porter, 1991b:32).

Om hierdie mate van ooreenkoms te bereik, beteken dat 'n intensionele poging aangewend word deur al die deelnemers aan die kommunikasieproses om die ander se wyse van interpretasie van die verbale en die nie-verbale boodskap te verstaan. Menslike kommunikasie is gevolglik meer as net 'n aksie of 'n interaksie. Dit is transaksioneel (Hall in Wolfgang, 1979:xi; Lustig & Koester, 1993:31; Van der Merwe, 1993:28). Dit is dinamies daarop gerig om wedersydse begrip en gedeelde betekenisse te bewerkstellig. Die mens kan nie nie-kommunikeer nie. Terwyl die sender die boodskap verbaal en nie-verbaal oordra, kommunikeer die ontvanger op 'n nie-verbale wyse. Dit is dan nie moontlik "...to describe one person as exclusively the sender and the other as exclusively the receiver" (Lustig & Koester, 1993:31). Daar is 'n gedurige wedersydse terugvoering tussen sender en ontvanger wat die voortdurende betrokkenheid van beide partye tot die kommunikasieproses uitlig en daarop wys dat die mens nie kan nie-kommunikeer nie (Jordaan & Jordaan, 1989:737/740).

Die feit dat die mens nie kan nie-kommunikeer nie, bring aspekte soos onbewustelike en nie-intensionele kommunikasie in die proses in. Dit geld veral ten opsigte van die nie-verbale aspekte van kommunikasie byvoorbeeld liggaamstaal en gesigsuitdrukkinge. Die mens frons onbewustelik of tik die voet onbewustelik wanneer daar ontevredenheid is met die inhoud

van die boodskap. Samovar en Porter (1991a:9; 1991b:36) voeg hierby die onomkeerbaarheid van die proses van kommunikasie. "Once we have said something and someone has received and decoded the message, we cannot retrieve it". Hierdie stelling geld veral ten opsigte van die nie-verbale aspekte van kommunikasie, aangesien nie-verbale kommunikasie hoofsaaklik op die nie-bewustelike vlak geskied.

Kommunikasie vind altyd plaas in 'n konteks. Die konteks of situasie waarin kommunikasie plaasvind, bepaal die reëls van die kommunikasieproses. Die konteks kan 'n fisiese (waar), sosiale (hoe) of interpersoonlike (met wie) konteks wees. In elkeen van hierdie kontekste geld 'n ander stel kommunikasiereëls. Die konteks bepaal watter tipe kommunikasiereëls sou geld maar kultuur bepaal die reëls (Lustig & Koester, 1993:31-34; Samovar & Porter, 1991b:232). Wanneer persone bewus is van die reëls vir 'n spesifieke konteks, vergemaklik dit die kommunikasieproses.

Kommunikasie is, soos reeds genoem, 'n proses wat daarop gerig is om gedeelde interpersoonlike betekenis te skep. Daar word kortliks 'n beskrywing gegee van die verloop van die intensionele kommunikasieproses. Hiermee word nie geïmpliseer dat kommunikasie 'n spesifieke begin- of eindpunt het nie. Volgens Jordaan en Jordaan (1989:740) is elke gesprek wat nou plaasvind, slegs 'n greep uit 'n voortgaande proses. Geskiedenis van vorige interaksies en dit wat nou gebeur, oefen 'n invloed uit op toekomstige interaksies. Vervolgens word 'n opsomming van die kommunikasieproses gegee.

- * Die oorsprong van die kommunikasiagedrag: Een persoon het 'n behoefte daaraan om inligting met 'n ander te deel.
- * Enkodering: Hierdie behoefte aan kommunikasie word intern omgeskakel in verbale en nie-verbale simbole wat toepaslik is vir die situasie (konteks).
- * Die boodskap: Enkodering lei tot die formulering van 'n boodskap wat uit die verbale en nie-verbale simbole bestaan en verteenwoordigend is van die interne stand van die sender op daardie spesifieke tydstip. Die boodskap is die waarneembare gedrag tussen individue.
- * Die oordrag: Die boodskap word oorgedra vanaf die sender na die ontvanger deur middel van kommunikasiekanale. Hierdie kanale vorm 'n verbinding tussen die sender en die ontvanger van die boodskap en is die fisiese wyse waarop die boodskap oorgedra word. Sig

en gehoor is die twee belangrikste kommunikasiekanale.

- * Die ontvanger: Dit is die persoon wat die boodskap ontvang. Die ontvangs van die boodskap impliseer sintuiglike betrokkenheid deurdat een of meer van die sintuie gestimuleer word.
- * Dekodering of interpretasie van die boodskap: Soos met enkodering is hierdie 'n interne proses. Dit is in hierdie fase wat die ontvanger betekenis heg aan die kommunikasiagedrag van die sender, vanuit die eie vorige ervarings.
- * Respondering: Die ontvanger evalueer die boodskap wat ontvang is en neem besluite daaromtrent. Hierdie besluite berus op die betekenis wat aan die boodskap geheg is.
- * Terugvoering: Die ontvanger maak inligting bekend aan die sender (die oorsprong van die boodskap) wat op sy/haar beurt sekere kwalitatiewe aanpassings aan die kommunikasiagedrag maak in die voortdurende situasie. Terugvoer is inligting aangaande die effektiwiteit van die kommunikasie.

(Samovar, Porter & Jain, 1981:14-16; Porter & Samovar, 1991a:8/9; Samovar & Porter, 1991b:29/30; Van der Merwe, 1993:30)

Bakhtin (Wertsch, 1991:48 e.v.) het 'n belangrike bydrae gelewer om menslike kommunikasie vanuit 'n sosio-kulturele perspektief te verstaan. Volgens Bakhtin is die uiting ("utterance") die werklike eenheid van spraakkommunikasie en spraak kan in werklikheid slegs bestaan in die vorm van 'n konkrete uiting wat tot 'n spesifieke persoon behoort. Hierdie persoon (enkodeerder) bepaal die betekenis van die uiting. Die betekenis lê nie in die uiting self nie. Die konteks waarin die uiting plaasvind, dra by tot die betekenis wat aan die uiting geheg word. Uitinge, gesproke of geskrewe, weerspieël die standpunt van die spreker en is waardebelaaid aangesien die spreker se perspektief, wêreldbeskouing, konseptuele horison en intensie hierin vervat is. Kommunikasie vind altyd in 'n sosiale milieu plaas en impliseer dat daar meer as een stem by die proses betrokke is. Kommunikasie verkry sodoende 'n dialogiese karakter waarin daar 'n gerigtheid is - die een stem rig die uiting tot 'n ander stem. Daar is wedersydse betrokkenheid van twee stemme en albei moet in ag geneem word. Uitinge staan nie los van mekaar nie, hulle hou verband met mekaar en in die geheel dra dit by tot die proses van betekenisgewing. Betekenisgewing is 'n aktiewe proses. Daar vind 'n gedurige wedersydse innerlike dialoog plaas in 'n poging om die uiting van die ander persoon in konteks te plaas.

Uit hierdie siening van interpersoonlike kommunikasie blyk dit dat elkeen van die deelnemers aan die kommunikasieproses vanuit 'n eie persoonlike verwysingsraamwerk kommunikeer waarin kultuur 'n belangrike rol speel.

Vervolgens sal daar na die verband tussen kommunikasie en kultuur gekyk word.

2.2.1 Kommunikasie en kultuur

Kommunikasie en kultuur kan nie van mekaar geskei word nie en word soms as bykans sinoniem met mekaar beskou. Dit is nodig om eers die konsep kultuur onder oë te neem en vas te stel wat kenmerkend is aan die verskynsel.

Kultuur is aangeleer, nie aangebore nie. Vanaf geboorte word die kind blootgestel aan die kultuur van die groep. Hierdie kultuur het sy wortels in die verlede, waarmee bedoel word dat dit wat oorgedra word, alreeds bestaan, hoewel nie noodwendig in dieselfde vorm nie. Kultuur word op meer as een manier oorgedra en aangeleer, bewustelik, deur aan die kind voor te skryf, en onbewustelik deur die voorlewing van ander lede van die kultuurgroep. "Since culture influence us from the very day we are born, we are rarely conscious of many of the messages that we are receiving. This "hidden dimension" of culture leads many researchers to claim that culture is invisible" (Samovar & Porter, 1991b:56). Omdat kultuur op 'n nie-bewustelike vlak funksioneer, is dit moeilik om te kontroleer, manipuleer of te verwyder.

Kultuur is omvattend. Dit omvat die geheel van die mens se aktiwiteite - taal, denkpatrone, probleemoplossing, argitektuur, kuns, ervarings, waardes, houdings, om maar 'n paar te noem. Harner (1995:10) beskryf kultuur as "...the body of ideas, beliefs, values and activities and tradition that are common to people". Kultuur is ook deurdringend omdat dit teenwoordig is in alle aktiwiteite waaraan die mens deelneem. Hall (Wolfgang, 1979:162) stateer "...you cannot shed your culture, you cannot erase it,...it can penetrate the very roots of your nervous system".

Kultuur word deur mense geskep maar mense word gevorm deur kultuur. Kultuur skryf voor waarin ons glo, hoe ons oor belangrike sake voel, wat ons veronderstel is om in sekere

situasies te doen, wat die moeite werd is om voor te veg. Kultuur verskaf aan mense die grense waarin hulle funksioneer. McGurk (1990:100) maak die stelling dat kultuur, hoewel dit 'n menslike skepping is, "...acquires an independence of its own". Kulture word van mekaar onderskei volgens sekere dimensies naamlik kollektivisties en individualisties (sien paragraaf 1.7.5) en persone vanuit elkeen van hierdie tipes kulture kommunikeer volgens die kenmerke van die dimensies.

Wanneer daar gekyk word na die omvattendheid en deurdringendheid van kultuur, dan wil dit logies blyk dat daar 'n besondere verband tussen kultuur en kommunikasie bestaan en dat dit noodsaaklik is om hierdie verband te verstaan alvorens interkulturele kommunikasie verstaan kan word. Navorsers soos Korzenny (1991: 56) en Peter Andersen (1991:286) het hierdie verband beskryf. Kommunikasie is naamlik volgens hulle noodsaaklik vir die oordrag van kultuur en kultuur bepaal die vorm van kommunikasie.

Tydens interkulturele kommunikasie is daar twee of meer individue vanuit verskillende kulturele agtergrond wat in interaksie tree. Die boodskap word deur 'n individu, as lid van een kultuur, "oorgedra" aan 'n individu van 'n ander kultuur - en hierdie boodskap moet verstaan word. Peter Andersen (1991:286) verduidelik dat hierdie kommunikasie nie altyd gladweg verloop nie. Volgens hierdie outeur is die grootste probleem in interkulturele kommunikasie nie ten opsigte van die gesproke taal nie, maar "...larger problems occur in the nonverbal realm".

Nie-verbale kommunikasie word vervolgens bespreek om aan te toon waarom dit juis 'n struikelblok in interkulturele kommunikasie kan wees.

2.2.2 Nie-verbale kommunikasie

In die proses van kommunikasie is dit nie net die woorde wat betekenis oordra nie. Woorde, of die verbale ekspressie van taal, dra slegs 'n klein gedeelte van die betekenis oor in sosiale interaksie. Dit is die nie-verbale aspekte van kommunikasie wat die grootste gedeelte van die betekenis dra, ongeveer 65% teenoor die 35% van die verbale (Eakins & Eakins, 1991:297; Van der Merwe, 1993:50).

Nie-verbale kommunikasie omvat daardie aspekte van kommunikasie wat nie deur die verbale prosesse van taal uitgedruk word nie. Oor die algemeen word nie-verbale kommunikasie misverstaan as sou dit slegs liggaamstaal beskryf. Nie-verbale kommunikasie is egter meer omvattend. Aspekte wat ingesluit word, is onder andere liggaamstaal, die organisasie van ruimte en die siening en gebruik van tyd, kleredrag, die keuse en rangskikking van meubels. Mehrabian (1972:1) het wegbeweeg van die konsep "nie-verbaal", wat slegs dië aksies insluit wat onderskei kan word van spraak, na die term "implisiete kommunikasie". Implisiete kommunikasie sluit volgens die outeur ook daardie subtiele elemente van kommunikasie in wat verband hou met spraak, naamlik die paraliguistiek soos intonasie, spraakspoed, die duur van spraak, die frekwensie en intensiteit van spraak.

Spraak, as ekspressiewe dimensie van kultuur, ontwikkel nà nie-verbale kommunikasie. Nie-verbale kommunikasie kan as die oorspronklike wyse van kommunikasie beskou word. Maar deur die proses van sosialisering word die kind mettertyd verplig om die verbale aspekte van kommunikasie meer te gebruik is sy/haar omgang met ander. Sodoende vind die nie-verbale aspekte van kommunikasie meer op die onbewustelike vlak plaas. Northover (1988:207) stel dit dat die kind, nog voor taal ontwikkel, alreeds blootgestel word aan die nie-verbale gedrag van die familie waarin hy gebore is en waarvan hy deel vorm.

Die vraag ontstaan nou of nie-verbale kommunikasiepatrone aangebore of aangeleer is, of deur nabootsing gevestig is. Vroeë navorsers (Darwin, in Wolfgang, 1979:161; Eibl-Eibesfeldt, 1979:17-25) het geredeneer dat die uitdrukking van basiese emosies soos vrees, lag en huil aangebore en dus universeel herkenbaar is. Meer resente kultuurspesifieke navorsers soos Samovar en Porter (1991a) gaan van die standpunt af uit dat nie-verbale kommunikasie aangeleer en deur nabootsing van die ander lede van die groep gevestig word. Beide hierdie denkrigtings het meriete. Sogon en Masutani (1989:35) maak die stelling dat "...we cannot ignore sociocultural factors when investigating the emotional expression even though the facial expressions are universal". Hierdie siening skakel met die sosiokulturele siening van kommunikasie van Bakhtin (Wertsch, 1991:48 e.v.). Daar kan wel universeel herkenbare nie-verbale kommunikasie-uitinge wees, maar die kultuur waarin die kind opgroei, bepaal die betekenis en die kulturele gedragsreëls van die waar, die hoe, die wanneer en die graad van die optrede.

Nie-verbale kommunikasie het 'n sekere rol te speel in die kommunikasieproses en dit sal vervolgens bespreek word.

2.2.3 Die gebruike van nie-verbale kommunikasie

Soos reeds aangedui, is verbale en nie-verbale kommunikasie interafhanklik van mekaar, word gelyktydig gebruik en is kultuurgebonde in sosiale interaksies. As die kind dan deur die proses van sosialisering wegbeweeg het van die gebruik van die nie-verbale na die meer rasonale, verbale kommunikasie, kan die vraag ontstaan na wat die belangrikheid van die nie-verbale aspekte van kommunikasie dan is.

Nie-verbale kommunikasie neem soms die plek van die verbale kommunikasie (gesproke taal) in en toon die emosionele stand van die individu aan. Deur die proses van sosialisering word individue geleer dat sommige negatiewe emosies en houdings onderdruk moet word in sosiale interaksies. Mens sê nie altyd hoe jy oor 'n saak of 'n persoon voel nie. Hierdie negatiewe emosies en houdings word dan deur die nie-verbale gekommunikeer, byvoorbeeld deur gesigsuitdrukkings.

Die verbale word ook deur die nie-verbale aangevul en ondersteun. Die betekenis van 'n woord of sin kan bepaal word deur die gepaardgaande nie-verbale kommunikasie, byvoorbeeld deur stemintonasie. Argyle (1991:35) stel dit dat spraak deur nie-verbale kommunikasie ondersteun word "...by elaborating on utterances". In kommunikasie gaan dit nie slegs om WAT gesê word nie maar ook HOE dit gesê word.

Nie-verbale kommunikasie word ook gebruik om 'n gesprek te sinkroniseer. Deur 'n kopknik dui 'n individu aan dat die spreker maar kan voortgaan, deur die hand op te hou word aangedui dat die spreker nie in die rede geval wil word nie en word die spreker wel in die rede geval, praat hy ietwat harder. In 'n gesprek is gereelde terugvoering ("feedback") vanaf die hoorder nodig. Op grond van hierdie nie-verbale terugvoering besluit die spreker hoe effektief hy gekommunikeer het. Byvoorbeeld, 'n hoorder se gesigsuitdrukking kan toon dat hy nie verstaan wat die spreker sê nie, of dat daar nie saamgestem word nie. Hierdie nie-verbale aanduiders stel die spreker in staat om aanpassings te maak. Porter en Samovar

(1991a:9) tref 'n onderskeid tussen terugvoering en respons. Die outeurs sien hierdie begrippe as verwant maar nie dieselfde nie. "Response is what a person decides to do about a message, and feedback is information about the effectiveness of communication". Die effektiwiteit van kommunikasie word ook bepaal deur die mate waarin daar geluister word. Luister word tydens kommunikasie op 'n nie-verbale wyse aangetoon deur oogkontak, liggaamshouding en paralinguistiek. Indien hierdie aanduiders ontbreek, sal die spreker heel moontlik dink dat die hoorder nie luister nie en dan 'n poging aanwend om die hoorder oor te haal om te luister (Erikson, in Porter & Samovar, 1991:35).

As in ag geneem word dat die nie-verbale aspekte van kommunikasie aangeleer is, op 'n onbewustelike vlak funksioneer en kultuurgebonde is, dan blyk dit heel logies dat daar misverstande in kommunikasie in die multikulturele onderrigsituasie kan ontstaan, veral ten opsigte van die nie-verbale aspekte van kommunikasie. Die verbale aspekte van 'n taal kan nog in 'n mate suksesvol aangeleer word, maar verskille rondom die gepaardgaande nie-verbale aspekte van die taal kan problematies wees. Neill en Caswell (1993:15) het gevind dat immigrante kinders in Engeland wel die plaaslike dialek aanleer, maar die outeurs is nie seker of die nie-verbale kommunikasie 'n korresponderende "dialek" aanneem nie. In die huidige multi-kulturele Suid-Afrikaanse onderrigkonteks kan die nie-verbale aspekte van kommunikasie 'n haakplek wees wat effektiewe klaskommunikasie in die wiele ry.

In die volgende afdeling word daar aandag gegee aan die nie-verbale aspekte (prosesse) van kommunikasie en sal daar gepoog word om moontlike ooreenkomste en verskille tussen die tradisionele blanke kultuur en tradisionele swart kultuur aan te dui soos wat dit in die jare van segregasie "apart" ontwikkel het. Die bespreking sal uiteraard veralgemenend wees ten opsigte van die swart kultuur, maar Cheikh Anta Diop redeneer "...profound unity (is) still alive beneath the deceptive appearance of cultural hetero-geneity" (Reagan, 1996:18). Hier word van "aspekte" gepraat aangesien nie-verbale kommunikasie meerkanalig is - dit word op meer as net een manier aangetoon en ook nie in isolasie van mekaar nie maar gelyktydig. Weens die beperkte omvang van hierdie navorsing is dit nie moontlik om 'n volledige indiepte beskrywing van elke aspek te gee nie.

2.2.4 Die aspekte van nie-verbale kommunikasie

Volgens Porter en Samovar (1991a:18) bestaan die gebied van die nie-verbale prosesse uit die volgende: **nie-verbale gedrag** (liggaamsbewegings en -houdings, gebare, gesigsuitdrukkings, oogkontak/staar en aanraking), **paralinguistiek**, **die gebruik en die organisering van ruimte** en die **konsepsie van tyd**.

Op grond van die dimensies van kultuur organiseer die mens homself (intern) en sy omgewing (ekstern) en hierdie organisasie is kommunikatief en het 'n invloed op die proses van kommunikasie. Eerstens word die nie-verbale indikatore bespreek wat met die mens se liggaam te doen het en wat visueel en ouditief waarneembaar is.

2.2.4.1 Kinestese

Kinestese behels die studie van postuur, beweging, gebare, ooggedrag en gesigsuitdrukkings. **Gesigsuitdrukkings** van emosie is belangrik in sosiale interaksie, moontlik omdat dit die grootste, en opvallendste, bron van nie-verbale inligting is. Volgens Iruju (1988:147) is gesigsuitdrukkings ook die enigste nie-verbale kommunikasiekanaal wat op universaliteit aanspraak maak. Dit beteken dat gesigsuitdrukkings wat die basiese emosies soos vrees, woede, afkeur, vreugde, verdriet en afstoting aandui, herkenbaar is tussen kulture. Maar al is gesigsuitdrukking van emosies universeel van aard, bepaal kultuur nog steeds die reëls van waar, wanneer, hoeveel en die intensiteit van emosies wat vertoon mag word en die betekenis wat daaraan geheg word (Sogon & Matusani, 1989:35; Aune & Aune, 1995:67-81). Die glimlag is een van die gesigsuitdrukkings wat maklik manipuleerbaar is en gebruik kan word om inkongruente boodskappe oor te dra. Matsumoto en Kudoh (1993:231-243) se navorsing het aangetoon dat geen ander gesigsuitdrukking soveel verskillende en komplekse boodskappe kan oordra soos die glimlag nie.

In die Suid-Afrikaanse konteks kan gesigsuitdrukkings interkulturele boodskappe "verkeerd" oordra. Finlayson (1991:9) maak die volgende opmerking in hierdie verband: "The often false expressions of glee at meeting acquaintances among whites would not generally be given among blacks who might appear in contrast to be somewhat glum". 'n Ander aspek van nie-verbale kommunikasie wat verband hou met gesigsuitdrukkings, is

ooggedrag.

Ooggedrag oefen ook 'n groot invloed uit op die proses van kommunikasie. Ooggedrag speel 'n rol in die sinkronisering van 'n gesprek, dit is 'n teken dat die hoorder aandag gee en betrokke is by die kommunikasie, en dit is 'n wyse waarop die mens kontak maak met die medemens. De Villiers (1979) het 'n omvattende studie oor nie-verbale kommunikasie gedoen en hierdie navorser beskryf die oë as die "vensters van die siel" en dat die blik van die medemens toegeneëtheid of afkeur kan kommunikeer (p 53).

Ooggedrag, en dan spesifiek oogkontak, toon groot kulturele verskille en hierdie verskille kan misverstande in interkulturele kommunikasie veroorsaak. As daar na oogkontak, of die gebrek daaraan, in die Suid-Afrikaanse konteks gekyk word, is die verskille tussen die blanke kultuurgroep en die swart groep opvallend en kan hierdie verskille 'n negatiewe invloed uitoefen op interkulturele kommunikasie. Du Preez (1989:75) en Finlayson (1991:9) toon albei dat die swart kultuur die ander persoon se meerderwaardigheid erken wanneer oogkontak vermy word. Die blanke kultuur sien die vermyding van oogkontak egter as skelm ("shiftiness"). Dit kan ook gesien word as 'n poging om die spreker se woorde te ignoreer. Iruju (1988:143) voeg hierby dat, wanneer swart individue hulle oë rol, dit 'n teken van vyandigheid, brutaliteit en afkeur is, "...often unrecognized as such by whites". Hierdie stelling is vanuit 'n Amerikaanse perspektief en geld moontlik nie vir die Suid-Afrikaanse konteks nie. Dit sal eers bevestig moet word.

Gesigsuitdrukkings verskaf 'n groot hoeveelheid inligting rakende die emosionele stand van die mens in die proses van kommunikasie, maar dit is nie die enigste kanaal waardeur emosies nie-verbaal getoon word nie. **Liggaamshouding en gebare** is nog 'n kanaal waardeur nie-verbale aanduiders van die onderliggende emosionele stand van individue gekommunikeer word. Hierdie liggaamshouding en bewegings is waarneembaar deur die medekommunikator terwyl daar gepraat of geluister word. Sekere liggaamshoudings en gebare kom universeel voor, maar die betekenis wat daaraan geheg word deur die verskillende kulture verskil. Hierdie verskille is dikwels radikaal en kan spanning en misverstande in interkulturele kommunikasie veroorsaak. Neill en Caswell (1993:14) sê dat die gebaar in sigself nie die probleem is nie, maar "...because it's use reflects different understandings of

the situation". Selfs die manier van loop kan deur kultuur bepaal word. Samovar, Porter en Jain (1981:167) beskryf die verskille in loopaksies van blanke en swart seuns. Die blanke seun loop vinniger terwyl die swart seun stadiger loop. Johnson (soos aangehaal deur Samovar, et al., 1981:167) sien hierdie "Black stroll" as 'n nie-verbale uitdrukking van 'n houding.

Die kultuurgebondenheid van gebare kom ook in die Suid-Afrikaanse konteks voor. Die verbale "dankie" word in die swart kultuur met tye vervang deur 'n nie-verbale enkele handeklap en 'n effense buig van die knieë. Finlayson (1991:9) beskryf nog 'n gebaar wat, onbewustelik, probleme in die interkulturele kommunikasie kan veroorsaak. Die lengte van 'n kind word in die blanke kultuur aangedui deur die hand horisontaal op die hoogte van die kind te hou. In die swart kultuur word diere se grootte (hoogte) op hierdie manier aangedui. Die korrekte manier sou wees om die vingers opwaarts (na bo) te hou op die geskatte hoogte van die kind.

Hoe en wanneer daar **gesit** word, dui ook op sekere kulturele houdings. In die multikulturele onderrigkonteks kan hierdie nie-verbale aspek aanleiding gee tot wrywing as die blanke leerkrag onbewus is van hierdie verskille. Volgens Finlayson (1991:9) verwag blanke onderwysers dat die leerders opstaan as die onderwyser die klas binnekom. In die tradisionele swart kultuur word dit egter as uiters ongeskik ervaar om hoër te wees as die persoon vir wie daar respek gekoester word.

Nog 'n aspek van nie-verbale kommunikasie wat aandag verdien, is paralinguistiek.

2.2.4.2 Paralinguistiek

Paralinguistiek omvat die ouditiewe elemente van die verbale boodskap. Dit bepaal HOE iets gesê word, nie die werklike betekenis van die woord nie. Maar hoe iets gesê word, kan as bydraend tot die betekenis van die woord gesien word. Paralinguistiek behels, volgens Van der Merwe (1993:51) "...alle mondelinge aanwysings wat met spraak geassosieer word..". Hieronder word elemente soos stemkwaliteit, tempo, spoed, artikulasie, ritme, volume, ruspunkte, intensiteit en stiltes aangetref. Emosionele betekenis van 'n woord word deur paralinguistiek beklemtoon. So byvoorbeeld kan woede op 'n afgemete spraakwyse oorgedra

word en opgewondenheid deur 'n vinniger, harder stemtoon.

Paralinguistiese aanduiders is, net soos die verbale aspekte van kommunikasie, kultuurgebonde. Die verkeerde gebruik of die misinterpretasie daarvan in die interkulturele interaksie kan 'n individu die ander se gramskap op die hals haal. Kultuurgebondenheid deur middel van kultuurbepaalde kommunikasieëls bepaal byvoorbeeld die volume waarteen 'n individu kommunikeer.

In die Suid-Afrikaanse konteks gebruik die blanke kultuur 'n laer stemvolume tydens kommunikasie en word dit ook onaanvaarbaar gevind om oor groot afstande heen te kommunikeer (deur te skree). In die swart kultuur is dit, volgens Kotze (1993:8) aanvaarbaar om 'n hoë (harde) stemvolume te gebruik en oor groot afstande heen te kommunikeer. Hierdie wyse van kommunikasie hou verband met die swart kultuur se "sosiale oopheid". Du Preez (1989:78) meld dat veral aspekte soos interaksie-tempo, tydsduur van die uiting, spraak-tempo, stotter, aksent en dialek 'n invloed het op interkulturele kommunikasie, en dat die aanhoor van 'n dialek of aksent dadelik stereotipes en vooroordele wek.

Hierdie voorafbespreekte aspekte van nie-verbale kommunikasie het die gebruik van die mens se liggaam behels. Die volgende aspekte beskryf hoe die mens sekere eksterne aspekte organiseer sodat dit kommunikatief is en hierdie aspekte is ook kultuurgebonde. Die aspekte wat bespreek gaan word, is proksemie (ruimtebenutting) en die konsep van tyd. Hierdie twee aspekte word bygevoeg aangesien daar beduidende verskille tussen die twee tradisionele Suid-Afrikaanse kulture voorkom.

2.2.4.3 Proksemie

Proksemie behels die beskrywing van die hantering van ruimte en is hoofsaaklik kultuurbepaald. Verskille in die gebruik van interpersoonlike ruimte tydens interkulturele kommunikasie kan probleme veroorsaak wat die kommunikasieproses negatief beïnvloed. Die belangrikste aspek hier ter sprake, is die gebruik van interpersoonlike ruimte en afstand. In sekere kulture is die persoonlike ruimte en die afstand tussen kommunikeerders kleiner as in ander kulture as gevolg van sekere voorkeure ten opsigte van persoonlike ruimte,

liggaamsoriëntasie, kykgedrag en aanraking (Hall, in Remland, Jones & Brinkman, 1991: 216).

In die Suid-Afrikaanse konteks, waar die blanke kultuur die meer individualistiese dimensie van kultuur verteenwoordig en die swart kultuur die meer kollektivistiese dimensie, kan verskille in die gebruik van ruimte verwag word tydens interkulturele kommunikasie. Kotze (1993:10/11) toon aan dat individue wat tot die individualistiese kultuur behoort, groter interpersoonlike ruimte benodig aangesien hulle 'n tekort aan fisiese afstand ondraaglik vind - dit veroorsaak emosionele ongemak. Daarenteen toon individue wat tot die meer kollektivistiese kultuur behoort, geen emosionele ongemak in beperkte interpersoonlike ruimte nie. Inteendeel, "...situations that require the expression of a unique personal identity, cause great discomfort to people with collective consciousness". Persoonlike ruimte kan in so 'n mate betree word tydens interpersoonlike kommunikasie, dat **aanraking** plaasvind. Aanraking is, volgens Du Preez (1989:76) en Lustig en Koester (1993:198) die mees primitiewe en basiese vorm van kommunikasie. Die mens het ook 'n universele behoefte daaraan om aangeraak te word. Kultuurreëls bepaal egter die soort en hoeveelheid aanraking wat aanvaarbaar is, wanneer aanraking mag geskied en waar dit toelaatbaar en aanvaarbaar is. In die meer kollektivistiese kultuur kom aanraking tussen deelnemers meer dikwels voor as by die meer individualistiese kultuur.

Aanraking tussen individue in die huidige Suid-Afrikaanse multikulturele konteks kan nog die houdings, stereotiperings en vooroordele dra van die vorige apartheidsera, waartydens 'n "moenie-my-aanraak-nie"-beginsel gehandhaaf is (Du Preez, 1989:77). Kennis in verband met sekere aanrakings kan egter die interkulturele kommunikasie tussen die blanke, westers georiënteerde kultuurgroep en die tradisionele swart kultuur vergemaklik en laat vlot. As daar byvoorbeeld gekyk word na die wyse waarop 'n handdruk uitgevoer word, en die rol wat dit speel, kan daar 'n groter sensitiwiteit ontstaan vir die verskille wat bestaan.

Finlayson (1991:10) dui aan dat 'n handdruk in die tradisionele swart kultuur sag is, en nie ferm (hard) soos die blanke kultuur dit doen nie. Navorsing deur Skow en Samovar (1991:95) oor die kulturele patrone van die Masaai, wat 'n sterk tradisionele groep is, het aangetoon dat 'n handdruk in daardie kultuur gewoonlik 'n baie ligte aanraking is, "...in fact,

so light is the touch, the hands appear barely to touch". 'n Sagte handdruk word deur die swart kultuur as 'n bewys van toegeneëtheid beskou, as 'n boodskap van vriendskap en nie as "...aggressive, rude challenges.." nie (Kotze, 1993: 16).

Die volgende aspek van nie-verbale kommunikasie wat belangrik is in interkulturele kommunikasie, is die konsep van tyd. Konsep van tyd word ingesluit aangesien 'n kultuur se siening van tyd verband hou met die siening van die wêreld, die eie plek daarin asook die plek wat andere inneem.

2.2.4.4 Die konsep van tyd

Alle kulture handhaaf nie dieselfde konsep van tyd nie. Vir sommige kulture is tyd, en die gebruik daarvan, belangrik. In ander kulture speel tyd nie so 'n belangrike rol nie. Hoe tyd gesien word deur 'n kultuur, weerspieël daardie kultuur se filosofie teenoor die verlede, die hede en die toekoms. Skow en Samovar (1991a:95) meld dat "The meaning cultures attach to time also reveals something of their view toward life and other people". Hall (1991:333) het twee konsepte daargestel om die verskil in tydgebruik te verduidelik: Monochrome tyd (M-tyd), wat aandui dat een ding op 'n keer gedoen word, volgens 'n vooraf opgestelde skedule, en Polichrome tyd (P-tyd), wat aandui dat daar gelyktydig aan verskeie dinge aandag gegee word. Individue wat P-tyd handhaaf, sien tyd as aaneenlopend. Vooraf geskeduleerde afsprake word nie as sò belangrik beskou nie en word dikwels nie nagekom nie. Betrokkenheid by mense is belangrik en tyd wat hieraan spandeer word, word nooit as vermors gesien nie. "...priority belongs to what is happening at that instant" (Porter & Samovar, 1991b:19). Hall (1991a:333) maak die interessante opmerking rondom hierdie verskille: "Like oil and water they don't mix".

In die Suid-Afrikaanse multikulturele konteks leef die blanke kultuurgroep grootliks volgens M-tyd en die swart kultuurgroep waarskynlik meer volgens P-tyd. 'n Goeie voorbeeld hiervan is die groetritueel. Vir die individu vanuit die swart kultuur is dit belangrik om tyd te spandeer aan die groet van 'n medepersoon. Hierteenoor het die blanke kultuur die gewoonte om slegs in die verbygaan te groet (Finlayson, 1991:10). Op hierdie wyse het hy tyd gespaar! In die skoolkonteks kan daar ook probleme opduik. Probleme rondom stipte-

likheid is een van die aspekte. Maar dan kan die vraag gevra word: Hoe laat is laat? sou 'n swart leerder laat kom vir skool. 'n Ander aspek wat probleme kan oplewer, is die klasroetine en werkbeplanning.

2.3 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is kommunikasie as sosiokulturele proses bespreek. Daar is aangedui dat kommunikasie in 'n sosiale milieu plaasvind en dat die deelnemers aan die kommunikasieproses elkeen vanuit 'n eie kultuurspesifieke verwysingsraamwerk betekenis heg aan die kommunikasie. Die verband tussen kultuur en kommunikasie is aangetoon en enkele nie-verbale aspekte van kommunikasie is uitgelig en die verskille tussen die twee betrokke kultuurgroepe is aangetoon. Dit is hierdie verskille wat moontlik 'n rol kan speel in die Suid-Afrikaanse multikulturele onderrigsituasie.

In die volgende hoofstuk word die empiriese navorsing uiteengesit.



HOOFSTUK 3

DIE METODOLOGIE, RESULTATE EN IMPLIKASIES VAN DIE NAVORSING

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n geïntegreerde digte beskrywing van die totale navorsingstrategie gegee. Die verskillende stappe in die navorsing word aangetoon. Dit sluit in die metodes van data-insameling, naamlik die steekproeftrekking, die loodsstudie, die onderhoude en die probleme en leemtes wat daarmee ondervind is, die analisering van die data asook die implikasies en aanbevelings van die navorsing.

Daar word eers aandag gegee aan die keuse van die navorsingsontwerp.

3.2 DIE NAVORSINGSONTWERP



Die keuse van en die motivering vir die kwalitatiewe benadering is in Hoofstuk 1 gegee (sien paragraaf 1.5). Die metodes van data-insameling is ook kortliks daar uiteengesit en die aanwending daarvan sal in hierdie hoofstuk gevolg kan word (sien paragraaf 3.4). Aangesien konteks 'n baie belangrike rol speel in kwalitatiewe navorsing, sal daar vervolgens so 'n volledig moontlike beskrywing van gegee word.

3.3 DIE KONTEKS VAN DIE EMPIRIESE NAVORSING

Die keuse van die konteks vir die empiriese studie is medebepaal deur die navorsingsvraag (sien paragraaf 1.3) en die voortvloeiende doelstelling (sien paragraaf 1.4) van die studie. Die konteks vir data-insameling moes voldoen aan sekere vereistes, naamlik dat

dit 'n multikulturele onderwyssituasie moet wees met 'n dominant blanke skoolkultuur. Ander oorweginge was die beskikbaarheid en toeganklikheid van so 'n skool.

Die skool wat die konteks van die navorsing gevorm het, is 'n Model C-skool aan die Wesrand waarmee ek, as Intern-Opvoedkundige Sielkundige verbonde aan die Onderwys Hulpentrum vir hierdie area, gereelde kontak gehad het deurdat ek psigo-opvoedkundige evalueringe daar gedoen het as deel van my internskap. Dit het toegang tot die skool vergemaklik en was daar geen probleme om toestemming te verkry om die empiriese navorsing daar te doen nie. Dit was 'n interne besluit wat deur die skool self geneem is. Ek het wel skriftelik aansoek gedoen en die doel van die navorsing, die formaat en die etiese maatreëls (sien paragraaf 1.6.3) daarin uiteen gesit.

Hierdie skool is 'n goedversorgde, goedtoegeruste skool in 'n area wat moontlik as mindergegoed beskou kan word. Die onderwysers verbonde aan hierdie instansie is almal blank en het feitlik almal hulle opleiding ontvang tydens die vorige bedeling en hulle is dus nie toegerus vir multikulturele onderwys nie. Leerders word hoofsaaklik vanuit die blanke woongebied getrek, maar daar is ook 'n redelike kontingent swart leerders vanuit Kagiso en ander nabygeleë swart "townships" en plakkerskampe. Hierdie leerders vorm 'n nie-dominante kultuurgroep in hierdie oorwegend (dominant) blanke skoolkultuur en is deur hul ouers in hierdie skool geplaas omdat die standaard van onderrig aan hulle vereistes voldoen. Die skool akkommodeer ook 'n aantal sogenaamde Kleurling- en Indiërleerders. Die onderrig in die skool vind hoofsaaklik in Afrikaans-medium plaas, wat vir sommige swart leerders problematies is aangesien hulle nie die taal behoorlik magtig is nie. Sommige van die leerders is nie Afrikaans of Engels magtig nie, wat effektiewe onderrigkommunikasie bemoeilik en die fasilitering van leer- en vaardigheidsverwerwing in die gedrang bring. Hierdie swart leerders kan beskou word as gedeprimeerd ten opsigte van die dominant blanke skoolkultuur. Daar is wel Engelse klasse, maar slegs in die juniorfase.

Vervolgens word die navorsingsmetodes beskryf wat in hierdie spesifieke konteks gebruik is om die navorsingsdata in te samel, naamlik die steekproeftrekking, die loodsstudie en die onderhoude.

3.4 DIE NAVORSINGSMETODES

Vir kwalitatiewe navorsing is sekere navorsingsmetodes meer geskik om die beste resultate te verkry en is daar in die beplanning van die navorsing voorsiening gemaak vir 'n doelgerigte steekproeftrekking, 'n loodsstudie en in-diepte onderhoude.

3.4.1 Die steekproeftrekking

Die teikengroep was die blanke onderwysers wat, as lede van die dominant blanke skoolkultuur in hierdie betrokke skool, onderrig verskaf aan swart leerders, wat lede is van die nie-dominante kultuurgroep in die skool. Om onderwysers uit hierdie teikengroep te selekteer wat die nodige ervaring het ten opsigte van die verskynsel wat ondersoek gaan word, is 'n doelgerigte steekproef uitgevoer. Morse (1991:129) beskryf deelnemers wat op 'n doelgerigte wyse geselekteer is as "...those who have undergone the experience and whose experience is considered typical". Daar is ook sekere kriteria vir seleksie gestel waaraan die moontlike deelnemers (respondente) moes voldoen om die veld meer af te baken en te verseker dat die inligting wat verkry word, relevant tot die navorsing is.

Die kriteria vir insluiting was die volgende:

- * Die onderwysers moes blank wees, en
- * deel wees van 'n dominant blanke skoolkonteks.
- * Die klas waarin hulle onderrig, moes swart leerders insluit en
- * van hierdie swart leerders moet vir die eerste keer tot 'n dominant blanke skoolkultuur toegelaat wees.

'n Bykomende vereiste, wat nie as 'n kriterium beskou is nie, was dat die moontlike deelnemers gemaklik sou kon en wou praat oor hulle ervaring. Met ander woorde, die deelnemer "...must be able and willing to critically examine the experience and their response to the situation..." (Morse, 1991:132).

Die skoolhoof en die departementshoof vir die Juniorfase het my bygestaan in die identifisering van vyf geskikte deelnemers. Nadat die etiese maatreëls aan hulle gestel is, het almal toestemming gegee tot die onderhoud asook dat die onderhoud op oudioband geneem word. Die vyf deelnemers was vrouens, waarvan vier juniorfase-klasse gehad het. Van hierdie vier het drie klasse gehad waar die meerderheid van die leerders swart was, terwyl die een slegs twee swart leerders gehad het. Die vyfde vrou het die remediërende groepie gehad. Een van die vrouens wat 'n groot groep swart leerders onderrig het, het intussen uit die onderwys bedank en het as rede aangevoer die ongedisiplineerdheid van die swart leerders.

Die etiese maatreëls wat geld vir hierdie navorsing is met die deelnemers bespreek en dit is aanvaarbaar gevind. Die werklike navorsing (research proper) is voorafgegaan deur 'n loodsstudie om vas te stel of enige veranderinge in die beplanning aangebring moet word en sal vervolgens beskryf word.

3.4.2 Die loodsstudie

Hierdie was 'n informele onderhoud en alhoewel daar nie 'n audio-opname gemaak is nie, is veldnotas na die tyd gemaak.

Die onderhoud is begin deur die oorkoepelende vraag te vra, naamlik: "Vertel my hoe jy die nie-verbale kommunikasie van die swart leerders in jou klas ervaar". Die respons het getoon dat daar onduidelikheid bestaan oor presies wát nie-verbale kommunikasie behels. Die deelnemer het net ten opsigte van liggaamstaal geantwoord. 'n Aanpassing sou dus gemaak moet word. Daar is besluit om op 'n inligtingstukkies die oorkoepelende

vraag: "Vertel my van jou belewing van die nie-verbale kommunikasie van die swart leerders in jou klas" en 'n kort uiteensetting van sekere nie-verbale aspekte van kommunikasie aan elke deelnemer te verskaf. Hierdie inligtingstuk kon vir ongeveer drie minute bestudeer word, waarna die oorkoepelende vraag herhaal sou word. Deur hierdie vasgestelde wyse van aanbieding word konsekwentheid in die navorsing verseker. Nadat die aanpassing gemaak is, kon daar begin word met die werklike insameling van data.

3.4.3 Metodes van data-insameling

Data is al die onverwerkte inligting wat in die loop van die navorsing ingesamel is. Die metodes van data-insameling wat gebruik is om die beleweniswêreld van die blanke onderwyser in die dominant blanke skoolkonteks te ondersoek, word vervolgens bespreek. Dit sluit die onderhoude en, geïntegreerd daarmee, die veldnotas in wat gemaak is na elke onderhoud (sien paragraaf 1.5.2.3).



3.4.3.1 Die onderhoude

In die aanvanklike beplanning van die navorsing is voorsiening gemaak vir drie onderhoude: die eerste, om kennis te maak en moontlike probleme te bespreek, die tweede sou die oudio-opname wees en die derde, om met die deelnemers te bevestig of die inligting wat verkry is ná analise van die transkripsies, korrek is en of hulle iets wil byvoeg of weglaat. Aangesien ons reeds goed bekend was met mekaar, is die eerste onderhoud weggelaat.

Daar is besluit om onderhoude as metode van data-insameling te gebruik aangesien 'n aspek van die beleweniswêreld van die deelnemer verken en begryp wil word en dit kon alleenlik gedoen word deur die deelnemers toe te laat om dit in hulle eie woorde te beskryf (Kvale, 1983:174; Bogdan & Biklen, 1992:26). 'n Onderhoud word beskou as

'n gesprek tussen twee persone waarin die een persoon die vrae vra (onderhoudvoerder) en die ander persoon (die respondent) die vrae beantwoord, met die doel om spesifieke inligting van een of ander aard mee te deel. Hierdie eng siening laat nie ruimte vir die aktiewe betrokkenheid van beide die onderhoudvoerder en die respondent in die proses van betekenishegging nie. Bergum (1991:61) en Holstein en Gubrium (1995:4) is dit eens dat betekenishegging nie 'n eensydige aangeleentheid is nie, maar dat dit 'n proses van samewerking (collaboration) is. Hierdie siening pas in by die kwalitatiewe benadering van navorsing. Die fenomenologiese onderhoud is gekies aangesien "...you can understand and experience and reconstruct events in which you did not participate" (Rubin & Rubin, 1995:1). Daar is verskeie wyses waarop die onderhoude gevoer kan word. Dit wissel vanaf gestruktureerd met geslote vrae tot ongestruktureerd.

In hierdie navorsing is semi-gestruktureerde onderhoude met die vyf deelnemers gevoer en oop-end vrae is sover moontlik gestel. Die onderhoude is op oudio-band geneem wat verbatim getranskribeer sou word. Om die konsekwentheid van die navorsing te verseker, het die onderhoude almal dieselfde patroon volg: Die etiese maatreëls is weer genoem en die oorkoepelende vraag is herhaal nadat die deelnemers die inligtingstukkies deurgegaan het (sien paragraaf 3.4.2). Spesifieke vrae wat hierna gevolg het, het voortgevloei uit die beskrywing wat die deelnemer in haar eie woorde gee van haar belewing van die swart leerder se nie-verbale aspekte van kommunikasie in die onderrigsituasie. Hierdie vrae was daarop gerig om 'n duidelike beeld te verkry van die ervaring, gevoelens en gedagtes van die deelnemers. Vrae soos "Gee vir my 'n voorbeeld?" of "Verduidelik wat jy hiermee bedoel?" is gebruik. Ander kommunikasievaardighede wat gebruik is, is parafrasing en opsomming van wat die deelnemers sê, om te verseker dat ek met aandag luister en presies verstaan wat die deelnemers bedoel. Moontlike onderliggende gevoelens is uitgelig en aan die deelnemers voorgelê en kon hulle daarmee saamstem of verskil. Volledige veldnotas is tydens die onderhoude gemaak van temas en aspekte wat opgeval

het. Nà elke onderhoud het ek ook persoonlike indrukke en ervaring van die onderhoud aangeteken, asook hoe ek die deelnemer ervaar het.

Die deelnemers was deurgaans op hulle gemak tydens die onderhoude, moontlik omdat ons in die loop van die jaar dikwels kontak met mekaar gehad het. Daar was aanvanklik 'n onsekerheid oor wat presies van hulle verwag word maar dit het verdwyn namate die onderhoud gevorder het. My rolverandering vanaf medewerker, wat luister na probleme en dan moontlike aanbevelings maak, na diè van navorser, het blykbaar nie vir hulle 'n probleem opgelewer nie. Inteendeel, dit het voorgekom asof hulle hierdie geleentheid verwelkom het om hulle ervaring te deel en ander probleme wat hulle in die klas ondervind, ook te bespreek. Hierdie rolverandering het egter vir my probleme ingehou. As Opvoedkundige Sielkundige word daar geluister en oordink en dan word 'n vraag sorgvuldig geformuleer. Die deelnemers het my soms nie daardie geleentheid gegee nie met gevolg dat sekere vrae nie goed geformuleer of selfs voltooi kon word nie. Ek het ook enkele leidende vrae gevra. Die vrae was egter van sò 'n aard dat dit nie die geldigheid van die onderhoude negatief beïnvloed het nie.

Dit was opvallend dat dit vir die deelnemers besonder moeilik was om die verbale en nie-verbale aspekte van kommunikasie te onderskei, wat in die eerste onderhoud frustrerend was, want ek het gevoel die deelnemer gee nie wat ek vra nie. Met refleksie is besef dat ek met sekere vooropgestelde idees en aannames in die onderhoud ingegaan het. Ek het aangeneem dat die deelnemer dieselfde agtergrondkennis van die verskynsel het as wat ek het. Wat ek uit die oog verloor het, was die feit dat nie-verbale kommunikasie onbewustelik en nie-intensioneel plaasvind en nie van verbale kommunikasie geskei kan word nie. Dit het ook geblyk dat hulle van die aspekte van nie-verbale kommunikasie as dissiplineprobleme ervaar het en nie as nie-verbale kommunikasie nie en hoe meer swart leerlinge daar in die klas was, hoe moeiliker was dit om dissipline te handhaaf. Dit was op grond hiervan wat een van die deelnemers besluit het om haar bedanking in te dien.

Vanaf die tweede onderhoud het sekere temas herhaaldelik begin voorkom ten opsigte van die aspek van dissipline, tydsbeleving en ruimtebenutting. Wat interessant was, was dat dit hoofsaaklik die swart leerders se nie-verbale aspekte van kommunikasie is wat die deelnemers problematies gevind het aangesien dit inbreuk gemaak het op die verloop van onderrig. Een van die deelnemers was tranerig (emosioneel) tydens die onderhoud - sy het die onderrigsituasie werklik moeilik beleef. Daar is besluit om te volstaan met die vyf onderhoude.

Na die verbatim transkribering van die oudio-bande, wat die grootste bron van data in hierdie navorsing is, is begin met die werklike analise van die data.

3.4.4 Die data-analise

Data-analise is die begin van die proses waarin daar sistematies en analities gesoek word na betekenis in al die versamelde data. Maykut en Morehouse (1994:121) stel dit soos volg: "The process of qualitative data analyses.....is fundamentally a non-mathematical analytical procedure that involves examining the meaning of people's words and actions". 'n Induktiewe benadering tot data-analise is gebruik waarmee die groot hoeveelheid data gereduseer word tot onderskeie temas en kategorieë. In die literatuur word verskeie wyses beskryf waarop induktiewe data-analise gedoen kan word (Tesch, in Creswell, 1994:155, Bogdan & Biklen, 1992:165 e.v. en Giorgi, in Omery, 1983:57), maar daar is besluit om die konstante vergelykende metode van Maykut en Morehouse (1994, hoofstuk 5) te gebruik. Die hele proses van analise is vergemaklik deurdat dit in duidelike stappe gedoen kan word. Die stappe is soos volg: die voorbereiding van die data, induktiewe kategorie-kodering, die verfyning van die kategorieë, die soek na verbande en patrone tussen kategorieë en die resultate van die data-analise.

Die verloop van hierdie stappe sal vervolgens bespreek word.

3.4.4.1 Die voorbereiding van die data

Die data is voorberei vir analise deur **elke bladsy data te kodeer**. Byvoorbeeld, die eerste onderhoud (O/1) was 'n onderhoud met Clarissa en die bladsynommer (8).

Dieselfde is gedoen met waarnemings (W) en indrukke (I). Fotostate is gemaak van hierdie gekodeerde transkripsies en die veldnotas, wat gebruik word om die eenhede van betekenis uit die woorde en aksies van die deelnemers te identifiseer.

Om hierdie eenhede van betekenis te identifiseer, is die betrokke databron (byvoorbeeld 'n transkripsie) noukeurig en aandagtig deurgelees om 'n geheelindruk te verkry. Eie aannames en vooropgestelde idees is tersyde gestel en is daar gekonsentreer op wat die deelnemer beskryf het, wat die onderliggende betekenis kan wees. Die transkripsie is vir 'n tweede keer deurgelees en **eenhede van betekenis is aangedui** deur 'n streep daar- onder, dwarsoor die bladsy te trek en dit af te skei van 'n volgende eenheid van betekenis. In die kantlyn is aangedui waar die eenheid voorkom in die data, byvoorbeeld O/4 (6). 'n Woord of kort sinnetjie wat die essensie van die eenheid beskryf, is hieronder aangebring. Nadat die hele transkripsie volgens hierdie prosedure in eenhede opgedeel is, is hierdie **eenhede losgesny van mekaar en op kaarte geplak**. 'n Praktiese voorbeeld uit een van die transkripsies word gegee, waarin T (terapeut) die onderhoudvoerder aandui en R die respondent:

T: As jy nou sê "vreemd"..

O/5(2) R: Dis vrèemd om aan daai kinders te vat. E..e.. dis 'n ànder kind, dis
aanraking vreemd om aan hulle haartjies te raak, dis vreemd dat hulle jou om
vreemd die lyf vat en.... om ook aan die handjie te vat en ook aan die skou-
ertjies te druk.

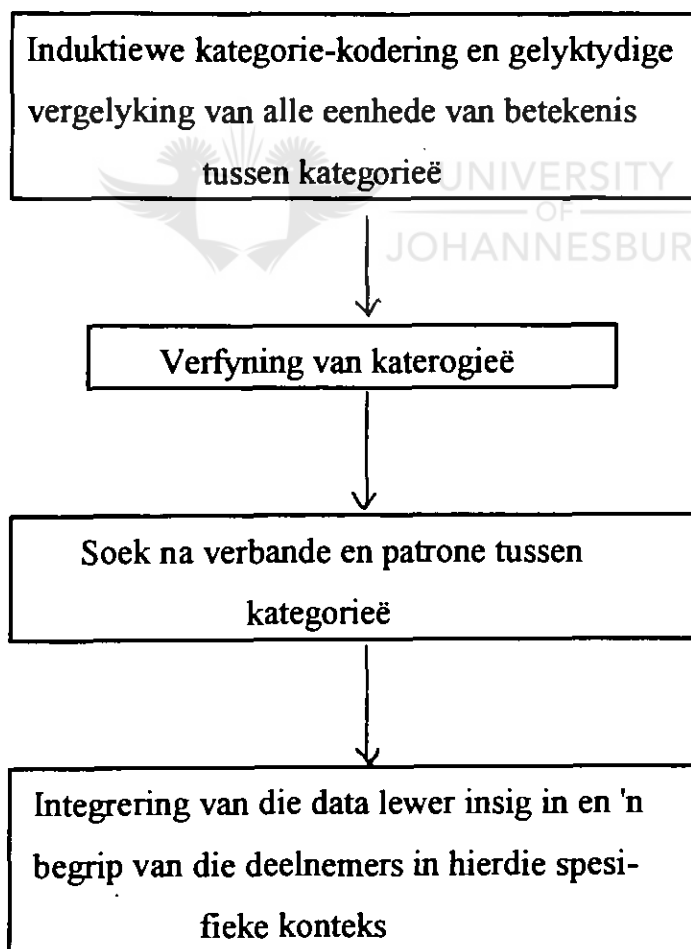
3.4.4.2 Induktiewe kategorie-kodering

Vervolgens word **kategorieë ontwikkel** wat 'n aanvaarbare rekonstruering van die ingesamelde data verskaf. Soos reeds gemeld, is die konstante vergelykende metode gebruik,

waar induktiewe kategorie-kodering gekombineer word met gelyktydige vergelyking van alle eenhede van betekenis wat verkry is. Elke nuwe eenheid van betekenis wat geanaliseer moet word, word vergelyk met vorige eenhede van betekenis en gegroepeer met soortgelyke eenhede.

'n Grafiese voorstelling van die konstante vergelykende metode van data-analise word gegee om die stappe aan te dui wat gevolg is om die verskillende kategorieë te ontwikkel.

**Die konstante vergelykende metode van data-analise
(Maykut & Morehouse, 1994:135)**



Daar is begin met die analise deur **voorlopige kategorieë** te ontwikkel. Woorde, frases en temas wat herhaaldelik opgeduik het tydens die onderhoude en wat in die veldnotas aangeteken is, is op 'n vel papier neergeskryf. Ander idees wat voorgekom het, is ook neergeskryf en waar idees of woorde met mekaar oorvleuel het, is dit saamgevoeg om 'n sentrale idee te vorm. So byvoorbeeld is "raserig", "luid" en "skree" geïntegreer by "luidrugtigheid".

Een van uitstaande frases, byvoorbeeld "klasdissipline gee probleme", is op 'n nuwe datakaart aangebring en op 'n volgende groot vel papier geplak. Dit het gedien as 'n eerste, voorlopige kategorie. Die datakaarte met die eenhede van betekenis is deurgegaan om vas te stel of daar een of meer kaarte is wat moontlik inpas in hierdie kategorie. Elke volgende kaart is eers met die voriges in die voorlopige kategorie vergelyk om te bepaal of dit dieselfde of soortgelyke betekenis weerspieël ("look alike" en "feel alike" beginsel). Sommige van die eenhede van betekenis wat hieronder geplaas is :

O/3E(2): "Maar nou...daai een wat die probleem het, het maar die probleem, sal ek maar sê. Jy weet, jy...jy kàn nie by hom uitkom nie, want dan breek die ander die klas af.....".

O/4V(4): "Ag wat, dit (aanpassing van onderrigstyl) het my nie...dit het my nie moedeloos gemaak nie....., maar dis..ek dink die grootste ding is die.. die lawaai en die ongedissiplineerdheid maak...het my klaargemaak...kon dit nie hanteer nie".

O/5H(3): "Ja-a-a, ek dink hulle dissipline verskil van ons s'n,ek gaan nie sê dis verkeerd nie. Hulle kinders is seker meer spontaan as ons kinders wat ons meer demp. Want hulle is luidrugtig, maar ek meen, dit is hulle maniere van doen. Hulle praat hard.

Wanneer 'n datakaart nie in hierdie voorlopige kategorie ingepas het nie, is daar gekyk of dit by enige van die ander voorlopige kategorieë op die vel papier sou inpas. 'n Nuwe voorlopige kategoriekaart is geskep, wat dan op die papier vasgeplak is. Op hierdie wyse van vergelyking is deur al die datakaarte gewerk, voorlopige kategorieë geskep en die toepaslike datakaarte daaronder gesorteer. Sommige datakaarte het in meer as een kategorie ingepas. In daardie geval is 'n afskrif daarvan gemaak en onder die onderskeie toepaslike voorlopige kategorieë geplaas.

Die volgende stap in die proses van analise was die verfyning van die kategorieë.

3.4.4.3 Verfyning van die kategorieë

Eerstens is 'n **reël vir insluiting** vir elke kategorie ontwikkel wat as 'n stelling rondom hierdie kategorie gemaak kan word. Hierdie reël word op induktiewe wyse afgelei vanuit die eienskappe wat die aantal kaarte onder die kategorie toon en is 'n weerspieëling van die kollektiewe betekenis van die datakaarte in die kategorie.

Die voorlopige kategorie "Klasdissipline gee probleme" dien weer as voorbeeld. Van die ander datakaarte in hierdie voorlopige kategorie het aanhalings ingesluit soos "En omdat dit ... nou so deurmekaar en raserig is, jy weet, dan mors mens soveel tyd" en "Ék dink dit hou verband. Ek dink nie daar word ooit vir hulle gesê hoor hier, praat nou saggter, sit nou stil nie", dat die klas in 'n ongeorganiseerde deurmekaarspul ontaard en dat daar chaos ontstaan. Die onderliggende betekenis wat hierdie kaarte in gemeen het, was dat sekere gedrag van die swart leerders in die klas inbreuk maak op effektiewe fasilitering van leer. Die reël vir insluiting in hierdie kategorie wat ontwikkel is, lui as volg:

Onderwysers ervaar sommige gedrag van die swart leerders in die klas as teenstrydig met wat benodig word vir die effektiewe fasilitering van leer.

Die kategoriernaam is verander na "Ontoepaslike klasgedrag", 'n nuwe kaart is geskep en gekodeer (O/K). Datakaarte wat nie volgens hierdie reël in hierdie kategorie ingepas het nie, is hersorteer onder 'n toepaslike kategorie sodat elke datakaart in elkeen van die kategorieë duidelik dieselfde betekenis oordra. Hierdie prosedure is ten opsigte van al die kategorieë gevolg en was nou gereed vir die volgende stap in die proses van data-analise.

Die volgende stap was die soek na verbande en patrone tussen die onderskeie kategorieë.

3.4.4.4 Soek na verbande en patrone tussen kategorieë

'n Verskeidenheid reëls vir insluiting, wat stellings vorm, was op hierdie stadium beskikbaar. Hierdie stellings is noukeurig bestudeer om vas te stel watter van hulle verband hou met mekaar en watter losstaande is. Daar is ook gekyk of hierdie stellings 'n patroon vorm en hoe dit met mekaar inskakel.

In die soeke na verbande en patrone tussen die kategorieë, is daar besluit om sommige van die kategorieë saam te voeg wat 'n spesifieke aspek van die belewing verteenwoordig. Byvoorbeeld, daar is opgemerk dat kategorieë soos "Oogkontak" "Luidrugtigheid", "Ruimtebenutting" (dit sluit "Aanraking" in), "Die organisasie van tyd", "Roetine/orde" en "Gesigsuitdrukkings" ook tipes gedrag omvat wat inbreuk maak op effektiewe fasilitering van leer. Dit was terselfdertyd ook verteenwoordigend van die nie-verbale aspekte van kommunikasie, wat die fokus is in hierdie navorsing. Daar is besluit om hierdie tipes gedrag saam te groepeer onder 'n oorkoepelende kategorie met die stelling **"Onderwysers ervaar sommige nie-verbale aspekte van kommunikasie van die swart leerders as ontoepaslik vir die effektiewe fasilitering van leer"**. Die geïntegreerde kategorieë is egter behou as sub-kategorieë met 'n toepaslike stelling vir elkeen. Hierdie prosedure is deurgaans gevolg ten opsigte van al die kategorieë. Vervolgens word die resultate van die analise aangetoon.

3.4.4.5 Die resultate van die data-analise

In die bespreking van die resultate word daar onderskeid tussen die kategorieë en subkategorieë gemaak, maar in werklikheid kan hulle nie geskei word nie. Elke kategorie moet as deel van die geheel gesien word. Om hierdie kategorieë te verduidelik en te verhelder, word daar gebruik gemaak van direkte aanhalings wat verbatim, sonder enige veranderings, gebied word. Wanneer dit nodig was, is verduidelikings ingesluit in die aanhalings. Hierdie verduidelikings is tussen hakies geplaas.

KATEGORIE 1: Ontoepaslike klasgedrag/leergedrag

Onderwysers ervaar sommige nie-verbale aspekte van kommunikasie van die swart leerder as ontoepaslik vir die effektiewe fasilitering van leer.

Luidrugtigheid: Onderwysers ervaar die stemvolume van die swart leerders as baie luid en steurend in die klas.

(O/2): "Hier sal hy hier staan by die asblik, dan skree hy vir die ou agter in die klas.

Dis niks...dis nie vir hulle verkeerd nie.....Jy weet, dis nie vir hom verkeerd nie, want hulle skrèè maar vir mekaar."

(O/4): "Soos ek sê, dit vat net soveel langer om te kan begin....., want dis sò luid en raserig, dan moet jy hulle nou eers stil kry en kalmeer.....Ek sê vir jou, dis chaos."

(O/5): "Want hulle is luidrugtig, maar ek meen, dit is hulle manier van doen. Hulle prààt hard."

Die hantering van interpersoonlike ruimte tussen swart leerders: Sommige onderwysers beleef hierdie aspek as 'n "ongeorganiseerde deurmekaarspul".

(O/3): "Ek sal vir jou sê, hulle sal bo-op mekaar sit en bo-op mekaar klim en hulle is absoluut... jy weet, gun nie die ander ook 'n spasie nie."

"Dis nou nog vir my moeilik. As hulle in 'n ry moet staan, sal hulle almal vo-
rentoe storm en in 'n bondel, jy weet....."

(O/4): "...of hulle moet op die mat kom sit, dan val hulle bo-oor mekaar.....Dis
altyd...dan ontaard dit in 'n ongeorganiseerde deurmekaarspul."

Die subkategorieë **Die hantering van interpersoonlike ruimte tussen die swart leerders**
en **Aanraking** groepeer eintlik saam onder **Ruimtebenutting**. Dit word hier geskei
aangesien daar vir die onderwysers 'n verskil tussen die twee was. Die een was
aanvaarbaar, die ander een nie.

Aanraking: Sommige onderwysers het die aanraking deur die swart leerders as vreemd
en ongemaklik ervaar (emosioneel ongemaklik).

(O/2): "In die begin was dit vir my erg, ek kon nie gewoon raak daaraan nie. Hulle
het my gesoen in my nek, hulle het my hare opgetel, my oorbelle afgehaal,
hulle het my gevryf."

(O/5): "Weet jy wat, dit is nie so...dit is nou-nog nie vir my maklik nie, maar nou-
ja....As hulle te naby aan jou staan, voel jy nog steeds...(trek lyf eenkant toe)."

Oogkontak: Sommige onderwysers ervaar gebrek aan oogkontak om verskillende redes
steurend in die multikulturele klassituasie.

(O/2): "Dit pla my, want ek wil vir iemand kyk as hy met my praat. Dis hoe ons mos
maar geleer is. Maar hy is altyd skuldig oor iets, dis hoekom hy my nie in die
oë kan kyk nie.....Maar soos ek jou sê, die skuldiges...hulle probeer dit altyd
vermy."

(O/1): "Ek weet dat, as jy met iemand praat, en jy kyk hom in die oë, dan...is dit of
julle, hoe kan ek sê, kommunikeer. Maar hy maak nie oogkontak nie, hy is
heeltemal ontwykend. So, jy kan nie met hom kommunikeer nie."

Gesigsuitdrukings: Sommige onderwysers ervaar dat die afwesigheid van gesigsuitdrukings die effektiwiteit van fasilitering beïnvloed.

(O/1): "Onder enige omstandighede...hy toon gèen emosie nie. Hy sal nie vir jou "smile" nie, hy sal nie huil as hy iets nie regkry nie." " ... jy sal met hom raas oor iets, dan kyk hy net vir jou. Het dit ingedring? Verstaan hy hoekom het jy met hom geraas?"

(O/3): "Sy (die Indiërdogtertjie) kan maklik kliek of dit 'n grap is en of as dit nie so ernstig bedoel is nie. Maar die ander (die swart leerders) sal jou net so aankyk en dan...gèen reaksie toon nie".

Tyd: Sommige onderwysers ervaar dat die swart leerders se konsepsie van tyd inbreuk maak op die leerders sowel as die fasiliteerder se effektiewe taakverrigting.

(O/1): "Ja, ek...hulle het nie werklik 'n idee van tyd nie".

(O/3): "...nou gaan dit al beter, maar aan die begin van die jaar is dit nou...was dit absoluut ook 'n geval van Afrika-tyd, soos wat hulle dit noem. Want hulle het geen erg aan maak jou werk klaar nie en daar is nou die volgende ding wat wag, ons moet aangaan, ons moet hierdie goed voltooi nie".

(O/4): "O jete, hulle het nie 'n begrip van tyd nie. Dit gaan maar so Afrika-tyd...".
" ...al wat my pla is dat ek nie deur my werk kom nie. Mens kry nie soveel werk met die ...met hulle gedoen as wat die blanke klasse....."

Roetine: Sommige onderwysers ervaar dat die daaglikse volgorde van klasaktiwiteite vir die swart leerders problematies is.

(O/1): "...hulle bind nie tyd aan iets nie.....Agtuur moet jy slaap, sê nou maar - half agt gaan jy bad en hare was en agtuur is jy in die bed, jy gaan slaap, Dit het hulle nie. Hulle het nie daai...daai dissipline of roetine nie".

(O/2): "Party het dit nou nog nie agtergekom nie, die jaar is verby. Hy weet nou nog nie om in die oggend sy tas uit te pak en sy leesboekie in sy stoelsakkie te

sit nie. As ek hom roep om te kom lees, dan wil hy in sy tas soek".

KATEGORIE 2: Emosioneel vasgeloop

Onderwysers ervaar negatiewe emosies as gevolg van hul belewing van die swart leerders se nie-verbale aspekte van kommunikasie in die klassituasie.

Oorspoeldheid: Onderwysers voel oorweldig deur die situasie.

(O/1): "...dit is baie frustrasie. Jy mag dalk vir my sê dis...dis nie frustrasie nie."

(O/3): "Ek is net moedeloos en ek voel partykeer lām, soos ek sê. In die middag voel dit vir my nou het ek nie meer asem om met hulle te praat nie, want dit voel vir my ek bereik hulle nie. Net lām, moedeloos".

(O/4): "O, dit was vir my traumaties! Ek het dit rērig...rērig sleg gewees".

Hulpeloosheid: Onderwysers ervaar dat hulle "gewone" wyse van fasilitering nie voldoende is in die multikulturele klassituasie nie.

(O/1): "Jy raak rērig gefrustrēerd. Want ek meen, jy wil hierdie kind help, maar hōe gaan jy te werk".

(O/3): "Ag, jy weet, ek voel ek kon vir hulle baie meer gedoen het of e.. jy weet, ek weet nie...ek...ek voel net ek kon baie meer vir hulle gehelp het...". (Trane loop)

(O/4): "Wel, ek weet nie hoe...mens kan tog nie as hulle raas en...gesels...iets probeer doen nie. Hulle moet mos tog na jou luister".

Fisiologiese aspekte van negatiewe emosies: Onderwysers ervaar dat hul emosionele spanning hulle fisies beïnvloed.

(O/2): "En wanneer ek vanmiddag huis toe gaan, is jy klàar, kapot."

(O/4): "Ag, en jy's moeg, jy's heeltēmal gedreineer en uitgeput as jy vanmiddag by die huis kom. Ek was nog nooit in my lewe sō moeg na 'n dag...."

KATEGORIE 3: Onbekende situasie

Sommige onderwysers ervaar dat daar verswarende faktore in die multikulturele klassituasie aanwesig was wat hul fasiliteringstaak bemoeilik het.

Onvoorbereidheid: Sommige onderwysers het gevoel dat hulle in 'n situasie geplaas is waarvoor hulle nie toegerus was nie.

(O/2): "Kyk, toe ek in hierdie klas ingeloop het, was daar niks. Daar was nie eens vir my 'n lêer nie. Ek het 'n dōp gekry.....Ek weet nie, ek dink als het net vir my te veel geword".

(O/3): "Die skool het verlede jaar begin, toe sê Meneer, jy weet, môre is daai E... (van) se klas.....toe het ek begin. Ek het niks gehad nie, absoluut niks. Niks geweet....waar moet ek nou begin".

(O/4): "Kyk, ek is nie eens 'n juniorwerk onderwyseres nie en ek is by die graad eens ingesit en nou nog hierdie las ook. Ek het nog nooit graad eens gehad nie".

Kultuurvreemdheid: Sommige onderwysers ervaar 'n tekort aan kennis (en ervaring) ten opsigte van die swart kultuur.

(O/2): "Ons moet...ons het nog baie om te leer".

(O/3): "Ek dink hoe...met die jare...sal ek dalk mèer van hulle sal leer of meer van hulle...ja, van hulle sal leer, van hulle agtergrond sal weet en van hulle opset en hulle omstandighede, dan sal dit vir ons makliker wees".

(O/5): "Maar ek dink as 'n mens net 'n bietjie mèer agtergondkennis kan hê, sal dit al beter gaan".

Kultuurandersheid: Sommige onderwysers ervaar min raakpunte tussen hul eie kultuur en die van die swart leerders.

(O/2): "Kyk, hulle is net...hulle is net anders".

(O/4): "Jy weet, hulle is net...dis net heeltemal anderster mense as wat jy is. Dit...daai

verskil kan jy nooit verander nie, al leer jy wat. Vir jou as blanke persoon teenoor 'n nie-blanke gaan daai....nie-verbale kommunikasie altyd maar 'n probleem bly. Miskien is ek verkeerd....mens is altyd bewus van hoe..hoe anderster hulle is en en hoe anderster hulle optree..."

(O/5): "Ja-a-a, die kultuurverskil. ...Want ek meen, M...(naam) se kultuur verskil tòè-tentààl. Haar eetgewoontes, haar àlles het totààl verskil van wat òns dan nou gewoond is".

Klasgrootte: Sommige onderwysers ervaar dat die hoeveelheid swart leerders in die klas hul effektiwiteit van fasilitering beïnvloed.

(O/2): "Maar ons wat...ek meen, ek wat sewe-en-twintig van hulle het.....Dis vir my 'n moeilike jaar".

(O/3): "Ek het mos verlede jaar die eerste klas gehad, en hulle was minder. Ek het een-en-twintig gehad verlede jaar. En dit was vir my verlede jaar baie, honderd maal, duisend maal makliker as wat dit hierdie jaar was."

(O/5): "...ek hòr nou mos maar hoe die ander ouens praat. Ek dink 'n groep van dertig kàn jou miskien oorweldig.....Want dis maklik om te sê: bly stil, dis wat ons gaan doen. Maar as jy dertig het, kan dit dalk anders uitwerk"

KATEGORIE 4: Hanteringstrategieë

Onderwysers het die kultuurvreemdheid en -verskille in die multikulturele klassituasie probeer verstaan vanuit hul eie kultuur en hul beperkte verwysingsraamwerk ten opsigte van die swart kultuur.

Etnosentries: Onderwysers gebruik hul eie kultuur (blanke kultuur) as punt van verwysing om die swart kultuur mee te vergelyk.

(O/2): "...ek kan nog nie gewoond raak daaraan nie. Want ons leer òns kinders....".

(O/4): "...kyk, die kleintjies is in elk geval maar 'n bietjie ongedissiplineerd, maar hulle

(die swart leerders) is soveel erger".

(O/5): "Jy weet, ons leer ons kinders van kleins af,"

Stereotipering: Onderwysers veralgemeen dit wat hul van die swart kultuur weet om die swart leerders in die klas te verstaan.

(O/1): "...ek dink dis seker maar weer 'n mate van kultuur...hmm..Hulle het nie 'n horlosie by die huis waarop hulle, jy weet, soos ons het in die huis horlosies en ons is heelyd tydgebonde".

(O/2): "...ek voel op hierdie stadium...die begin van die jaar het almal (die swart leerders) vir my dieselfde gelyk...".

(O/5): "Ek dink as hulle...hulle kinders word eintlik nie eens ge"potty train" nie. Hy loop maar daar rond".

KATEGORIE 5: Professioneel nie geslaagd

Die onderwysers ervaar dit persoonlik dat hulle professioneel nie die standaard van fasilitering kon bereik met die swart leerders wat van hulle verwag word nie.

Professionele skuldgevoelens: Sommige onderwysers voel dat hulle aanspreeklik is vir die swakker prestasie van die swak leerders.

(O/1): "So, dit voel net vir my, jis, jy's vas, en jy gaan aan en jy stuur werkies huistoe, jy help nog in die wagklas. Jee, dan kom die einde van die jaar, dan kan hy nog nie vir jou skryf nie."

(O/3): "Ag, jy weet, ek voel ek kon vir hulle baie meer gedoen het of e...jy weet, ek weet nie ...ek...ek voel net ek kon baie meer vir hulle gehelp het en...daar waar hy die probleem het,... ." (die trane loop vrylik)

(O/4): "Ek weet nie of ek dalk tē krities is teenoor myself nie. Dis oor mens nie alles gedoen kry...in die dag, wat jy weet behoort gedoen te geword het nie, wat jy beplan het nie."

Professionele vertwyfeling: Sommige onderwysers ervaar dit persoonlik dat hulle professioneel nie geslaag het in hulle taak as fasiliteerders van kennis vir die swart leerders nie.

(O/2): "...dan hou ek op (met huil) en ek dink, jee, nou raak dit vir my te veel. Maar môre voel ek...huil ek maar lekker...dan moet ek weer voor begin."

(O/3): "Ek voel hierdie jaar het niks gewerk nie."

(O/4): "Baie teleurgesteld. Dit voel vir my ek is net 'n mislukking...regtig. Daar is min dae wat ek goed voel as ek huis toe gaan...rêrig."

Ambivalensie: Sommige onderwysers ervaar saam met die negatiewe ook positiewe gevoelens.

(O/1): "Nes jy voel nou's ek gedaan, nou weet ek nie meer watter kant toe nie, dan kom so iets, jy weet, dat hy vir jou 'n sinnetjie kan skryf."

(O/2): "...dit is vir my wonderlik, jy weet, elke ou het so sy eie persoonlikheid."

(O/3): "...ek dink tóg daar is 'n verbetering....ek dink soos hulle die skoolopset leer ken en ons mekaar leer ken, dink ek tog daar is 'n verbetering."

(O/4): "...as mens nou weer kyk na wat het hulle nou al geleer, hoe mooi hulle nou al skryf, hoe mooi kan hulle al lees, het hulle darem iets geleer. Dit was net moeilik om hulle daar te kry."

KATEGORIE 6: Wyer invloed

Sommige onderwysers ervaar dat hul belewenis in die multikulturele klassituasie hul optrede buite die situasie ook beïnvloed.

(O/1): "As ek vanmiddag huis toe ry, dan sluit ek my heeltemal af van alles wat by die skool gebeur het. Maar ook nie altyd nie.Jy dink tog daaraan. Maar dis nie so dat ek in depressie gaan daaroor of dat ek gefrustreerd is by die huis of jy weet, voel ek wil my kop teen die muur slaan of so iets nie."

(O/2): "Party dae, ek sê mos, ek...ek is nog sterk hier by die skool en vanmiddag, as ek huis toe ry... een of twee keer het ek al uitgebars by die huis in tranes."

(O/3): "As ek by die huis kom, is ek baie ongeduldig, dan is niks vir my reg nie."

(O/4): "Nee weet jy, ek is al suur by die huis ook. Want jy kan nie die hele dag so (wys suurgetrokte mond) loop en skel en raas en dan by die huis kom en dan sit jy 'n "smile" op nie."

KATEGORIE 7: Prosesmatigheid

Onderwysers ervaar dat die multikulturele klassituasie met die verloop van tyd makliker aanvaar en ervaar word.

Meer empaties: Onderwysers ervaar dat hulle meer begrip toon vir die situasie waarin die swart leerder hom bevind.

(O/1): "...waar ek met dit leer saamleef het, is, ek het myself in sy situasie gesien. As iemand my in 'n Noord-Sotho klas sit en ek moet "cope..."."

(O/2): "Ek verstaan die posisie, so, ek kan hulle nie kwalik neem nie."

(O/5): "Ek voel daai kind word nie 'n kans gegun nie, ..."

Ervaring bring verandering: Die verloop van tyd bring mee dat die onderwysers die situasie meer positief ervaar.

(O/1): "En regtigwaar, jy kan sien daar is 'n verbetering, hoor."

(O/3): "As aan die begin van die jaar? Daar is...daar is van hulle wat al meer gemaklik is....my beter verstaan dink ek, en ek hulle beter verstaan."

(O/4): "Dit...eintlik...dit gaan darem al beter as die begin van die jaar."

Wedersydse aanvaarding: Die ervaring wat deur die verloop van tyd deurgaans is, maak dit vir die onderwysers, en die swart leerders, moontlik om mekaar te aanvaar.

(O/2): "Hulle het daai behoefte om aan my te vat en my te vryf en dan los ek hulle."

(O/3): "..en ek dink...hulle het dalk nou my as mens beter leer ken, hoe ek in die klasse en hoe ek teenoor hulle optree." "...my beter verstaan, dink ek, en ek hulle beter verstaan."

(O/4): "..hulle drukke en die goed pla my nie....hulle is baie.. baie liefderik en...dis vir my snaaks dat ek altyd so kan gil en skree en baklei en môre-oggend is hulle weer sò lief vir my."

In die voorafgaande aantal paragrawe is die onderskeie kategorieë wat tydens die analise geïdentifiseer is, kortliks genoem en geïllustreer. In die volgende paragrawe word die resultate meer breedvoerig bespreek en met ander navorsing in verband gebring en vergelyk.

3.5 DIE BESPREKING VAN DIE RESULTATE VAN DIE NAVORSING

Tydens interkulturele kommunikasie bestaan daar dikwels die moontlikheid van misverstande. Ting-Toomey (1991:363) meld dat, wanneer persone van twee kulture kommunikeer, ".. they typically communicate out of their culturally based assumptions and beliefs, stereotypic images of each other, and habitual communication patterns". Die kulture in hierdie navorsing is twee kontrasterende kulture, elk met eie verwagtinge en sosiale norme betrokke by die kommunikasieproses in die klaskonteks. "When teachers and students come from different cultural backgrounds, they are likely to have some different expectations about what behaviors are appropriate in a given situation..." (Albert & Triandis, 1991:418).

In hierdie navorsing het dit geblyk dat die blanke onderwysers, as lede van die dominant blanke skoolkultuur, **sommige optrede/gedrag van die swart leerders in die klaskonteks as problematies ervaar het** - dit het nie aan die verwagtinge van die onderwysers voldoen vir hierdie spesifieke konteks nie ("sit stil, bly stil, gedra julle"). Wat deur die

onderwysers as "luidrugtig" en 'n "ongedissiplineerde deurmekaarspul" beskryf is, het geblyk sekere van die nie-verbale aspekte van die swart leerders se kommunikasie te wees, naamlik stemvolume, ruimte- en tydbenutting.

LaFrance en Mayo (York, Wilderman & Hardy, 1988:736) meld dat die kulturele verskille ten opsigte van nie-verbale kommunikasie moontlik die grootste bron van "miskommunikasie" kan wees. Peter Anderson (1991:287) het gevind dat twee van die mees fundamentele nie-verbale verskille in interkulturele kommunikasie die siening van tyd en die gebruik van interpersoonlike ruimte is.

Dit is hierdie aspekte wat inbreuk maak op die effektiwiteit van taakverrigting van die onderwysers en die swart leerders. Die taak van onderwysers is, volgens Calitz (1989:77), "...om leerlinge se gedrag te kontroleer, of om die aktiwiteite in die klas, binne 'n beperkte tyd te reël, sodat leer optimaal kan plaasvind". Dissipline in die klas is dan 'n noodsaaklike voorwaarde vir optimale leer. Jackson (1991:5) meld dat "die leerproses 'n gedissiplineerde reaksie van die kind vereis". Dissipline word ook as nou verwant aan onderwys en opvoeding gesien en as sinoniem met ordelike gedrag (Prinsloo, 1990:49).

Vir die onderwysers was daar nie voldoende ordelikheid/dissipline in die klassituasie nie en dit het hul beplanning van die aktiwiteite en die organisering daarvan nadelig beïnvloed. Beskikbare didaktiese tyd het verlore gegaan waarin bepaalde inhoud van die sillabus afgehandel moes word - "Jy moet Wiskunde doen, jy moet lees..". Calitz (1989:78) meld dat hierdie versuim om bepaalde inhoud af te handel, nadelig is vir die leerders aangesien hulle geëvalueer gaan word "...oor leerinhoud wat nog nie met hulle behandel is nie". Dit is hierdie kwessie van werk wat nie voltooi of afgehandel kan word nie, wat die grootste bron van emosionele spanning (stres) by die onderwysers veroorsaak en hulle negatiewe emosies ervaar as gevolg van die belewenis van die swart leerders se nie-verbale aspekte van kommunikasie in die klaskonteks. Daar word van die onderwysers verwag om funksioneel te wees in 'n kulturele konteks wat grootliks verskil

van die een waaraan hulle gewoon is. Albert en Triandis (1991:411) postuleer dat met sò 'n verandering (persone) "...are likely to experience stress, alienation, and other negative consequences". Die negatiewe gevolge wat hierdie outeurs aangetoon het, was 'n afname in positiewe uitkomst, 'n laer selfsteem en 'n algemene demoralisering en anomie. (Hierdie gevolge kan ook geldig wees ten opsigte van die swart leerders)

Die onderwysers het hulself **emosioneel vasgeloop** gevoel in hierdie multikulturele konteks. Hulle fasilitering lewer nie die resultate wat hulle verwag het nie, en het ook nie voldoen aan die vereistes wat hulle meen aan hulle gestel is nie (Badenhorst, 1989: 31). Dit plaas sò 'n mate van spanning op die onderwysers, dat hulle **oorweldig** voel deur die situasie. Volgens Jordaan en Jordaan (1989:615) plaas onuitgesproke "reëls" (ek mòet..) 'n hoë lading spanning op 'n persoon wanneer nie aan die "reëls" voldoen kan word nie. Badenhorst (1989:32,33) meld dat probleme met onderrig en die hantering en dissiplinering van leerders as 'n algemene bron van stres beskou kan word.

Te hoë mate van stres kan egter veroorsaak dat onderwysers ondoeltreffend raak. Die onderwysers in die multikulturele klaskonteks ervaar die situasie baie moeiliker aangesien hulle **hulpeloos** voel omdat hulle "gewone" wyse van fasilitering en dissiplinering oneffektief blyk te wees en hulle nie in hulle taak slaag nie. Met "gewone" wyse word bedoel diè wyse waarop hulle die blanke klasse hanteer het. Anderson en Powell (1991:208, 209) meld dat onderwysers se siening van 'n effektiewe leeromgewing "...are inextricably linked to (their) familiarity with and experience in learning environments." en dat 'n afwyking van hierdie verwagte norm steurend is - ons wil onderrig soos wat ons onderrig is!

Die hoë mate van stres wat deur die onderwysers beleef word, manifesteer ook op 'n **fisiologiese vlak**. Jordaan en Jordaan (1989:611) beskryf die verband tussen spanning en siekte en sê dat die opeenhoping van spanning oor 'n lang tydperk uiteindelik manifesteer

in die vorm van liggaamlike simptome (psigosomatiese siekte). Van die onderwysers het gekla van uitgeputheid en gedreineerdheid en voel of die asem opraak.

Hierdie emosionele beleving van die onderwysers is die gevolg van die feit dat die onderwysers die totale multikulturele situasie as 'n **onbekende situasie** ervaar het en dat daar verswarende faktore in die situasie was wat die uitvoering van hul taak negatief beïnvloed het. Die onderwysers het die kultuur van die swart leerders as **vreemd** ervaar en gevoel dat hulle 'n **beperkte kennis** ten opsigte daarvan het. Suksesvolle interkulturele kommunikasie, soos wat dit plaasvind in die ware multikulturele klaskonteks, vereis erkenning en begrip vir die invloed wat kultuur uitoefen, nie net op die verbale interaksie nie maar ook op die nie-verbale interaksie (Samovar & Porter, 1991:284). In die vorige politieke bedeling van aparte ontwikkeling was daar nie genoegsaam geleentheid vir kontak tussende verskillende kultuurgroepe om voldoende kennis van mekaar se kulture te verwerf nie. Die kennis wat wel bestaan, is baie oppervlakkig. Kennis van die reëls wat 'n kultuur stel vir toepaslike gedragskodes tydens interkulturele kommunikasie is egter noodsaaklik. "To crash another culture with only the vaguest notion of it's underlying dynamics, reflects.....a dangerous form of cultural arrogance" (Barnlund, 1991:24).

Die onderwysers ervaar in die klaskonteks, in die direkte kontak met die swart kultuur, totale **kultuurandersheid**, wat verband hou met die tekort aan kennis wat ervaar word. Die verskille tussen die kultuur van die swart leerders en dié van die onderwysers word ervaar as groot, as uiteenlopend. Die verskille kan weereens teruggevoer word na die dimensies individualisties - kollektivisties en hoe dit manifesteer. Ting-Toomey (1991: 361/362) haal Markus en Kitayama se beredenering aan dat "..the placement of our sense of self-concept has a profound influence on our communication with others". Die "ek en my individuele behoeftes" word eerste geplaas in individualistiese kulture terwyl die kollektivistiese kulture die "onsheid terwille van die groep se welsyn" primêr stel. In die

dominant blanke (individualistiese) klaskonteks word van die swart leerders verwag om sag te praat, in 'n ry te staan en nie "bo-op mekaar " te sit nie. Die swart leerders (kollektivistiese kultuur) daarenteen, handhaaf sosiale oopheid en maak nie aanspraak op groot persoonlike ruimte nie (Kotze, 1993:8,10). Daar word van die swart leerders in die klaskonteks verwag "to unlearn or, at least, to modify their own culturally sanctioned interactional and behavioral styles and adopt those styles rewarded in the school context..." (Fordham, 1988:54).

Die onderwysers het die spanning wat hulle ervaar het as gevolg van die swart leerders se kultuurandersheid probeer teenwerk met verdedigingsmeganismes. Hulle het die swart kind se nie-verbale kommunikasie, as deel van kultuur, met die eie vergelyk (**etnosentrisme**). Barna (1991:341) meld dat elke persoon sy kultuur en sy manier van dinge doen sien as die regte een, as die mees toepaslike een. Brislin (1991:367) postuleer dat mense sekere vooroordele het omdat dit gaan oor aspekte waaraan hulle groot waarde heg. Die onderwysers het ook die swart leerders **gestereotipeer** op grond van die mees basiese eienskappe van die kultuur wat aan almal bekend is. Volgens Carmichael (1991:130) het stereotipering 'n negatiewe sy in diè sin dat dit nie voorsiening maak vir individuele verskille nie.

Onderwysers beoordeel hul professionele bevoegdheid op grond van die sukses wat hulle in die klas behaal. Sommige van hulle het gevoel dat hulle **professioneel nie geslaag** het nie. Hulle het hierdie mislukking persoonlik ervaar. Hulle het **skuldig** gevoel en persoonlike aanspreeklikheid geneem vir die swak prestasie van die swart leerders omdat hulle voel hulle kon soveel meer gedoen het vir die leerders. As gevolg van die swak prestasie, byvoorbeeld ongeveer veertien swart leerlinge in die klas wat dit nie gaan maak nie, ervaar hulle **professionele vertwyfeling**.

Daar was 'n mate van **ambivalensie** teenwoordig, wat verband kan hou met die **prosesmatigheid** van verandering. Verandering en aanpassing neem tyd en met die verloop van tyd het hulle gewoon geraak aan die verskille en positiewe punte gesoek in die hele ervaring. Die onderwysers was meer empaties teenoor die leerlinge en het hulle aanvaar en die leerders het die onderwysers aanvaar.

Sommige van die onderwysers het ervaar dat hul negatiewe belewenis van die multi-kulturele klaskonteks hulle optrede buite die situasie ook beïnvloed - dit **kring wyer** as die onderrigsituasie. Die negatiewe emosies wat in die klaskonteks ervaar word, het ook 'n invloed gehad op hul funksionering by die huis. Dit was vir hulle nie lekker nie!

Daar was egter 'n **patroon van verskille** wat voorgekom het. Daar het deurgaans 'n verskil voorgekom in wat die onderwysers as moeilik ervaar het en ook in die mate waarin hulle dit moeilik ervaar het. Hierdie verskille kan toegeskryf word aan die verskille in persoonlikheid - belewenis is 'n persoonlike aangeleentheid. Daar was egter twee aspekte wat uitgelig kan word: **professionele voorbereiding en toegerustheid** asook die **klasgrootte**.

Sommige van die onderwysers het gevoel dat hulle nie voldoende tyd gegee is om leerstof of administratiewe sake voor te berei vir die effektiewe verloop van die klas nie. Daar is skielik besluit dat hulle die klasse moet hanteer. Hierdie aspekte het druk op hulle geplaas. Sommige van hulle is ook nie opgelei om die juniorfase te hanteer nie aangesien hul opleiding vir die seniorfase ondergaan het. Die hoeveelheid swart leerders in die klas het ook 'n invloed uitgeoefen. Die onderwysers het gevind dat die swart leerders meer op individuele hulp aangewese is, en as die klas te groot is, hulle nie die nodige hulp kon verleen waar nodig is nie. 'n Groot klas swart leerders kan ook, as gevolg van die nie-verbale kommunikasieverskille, die onderwyser oorweldig met die harde spraakvolume en manier van ruimtebenutting, wat effektiewe fasilitering benadeel.

3.6 IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS

Wanneer daar gekyk word na hoe die onderwysers die nie-verbale kommunikasie van die swart leerders in die klaskonteks beleef, word opgemerk dat daar negatiewe gevolge vir sowel die leerders as die onderwysers is. Alhoewel hierdie navorsing vanuit 'n Opvoedkundige Sielkundige perspektief is, kan onderwysers baat vind hierby. Die uitkomst van hierdie navorsing dui daarop dat die onderwysers in hierdie besondere konteks 'n tekort aan inligting en ondervinding ervaar ten opsigte van interkulturele kommunikasie, en in die besonder die nie-verbale aspekte van interkulturele kommunikasie. Hierdie tekort beïnvloed die kwaliteit van die onderrig asook die onderwysers se ingesteldheid op hul taak. Die swart leerders is in 'n sterk mate afhanklik van die onderwysers se fasilitering om in staat te wees om te leer en om vaardighede te verwerf. Met die groot hoeveelhede swart leerders wat tot die multikulturele onderwyssituasie toetree, blyk inligting aangaande die nie-verbale kommunikasie en opleiding in die gebruik van interkulturele kommunikasie vir onderwysers 'n noodsaaklikheid te wees.

Alhoewel hierdie navorsing kontekstueel is, glo ek dat die implikasies hiervan wyer dra as hierdie besondere konteks waarin dit gedoen is. Hierdie was in 'n skool waar hoofsaaklik 'n benadering van assimilasië gevolg word (inpas, aanpas en byhou, volgens Crafford, 1996:6), maar die implikasies kan ook van toepassing wees in 'n ander multikulturele onderwyssituasies.

Die Opvoedkundige Sielkundige kan 'n belangrike rol speel om hierdie **inligting en indiensopleiding** aan die onderwysers te verskaf om sodoende die effektiwiteit van onderrig in die multikulturele onderrigkonteks te verhoog. Inligting aangaande die volgende aspekte van interkulturele kommunikasie is nodig:

*** Kommunikasievaardighede:**

Inligting aangaande kommunikasievaardighede is nodig wanneer konfliktsituasies in die klas opduik. Byvoorbeeld, deur die gebruik van "ek"-boodskappe kan die onaanvaarbare gedrag van die leerders aangespreek word.

*** Kommunikasieproses:**

Inligting aangaande **kommunikasie as proses** is nodig. Dit is belangrik dat onderwysers kommunikasie begryp as dat kommunikasie intensioneel gerig is op die vergemeenskapliking van betekenis en dat die proses van kommunikasie uit verbale en **nie-verbale aspekte** bestaan en die belangrikheid van die nie-verbale aspekte in die totale proses.

*** Nie-verbale kommunikasie:**

Inligting aangaande die verskillende **aspekte van nie-verbale kommunikasie** word benodig sodat onderwysers beseft dat nie-verbale kommunikasie meer behels as slegs liggaamstaal en dat ander aspekte soos paralinguistiek (sien paragraaf 2.2.4.2), ruimtebenutting (sien paragraaf 2.2.4.3) en tydbenutting (sien paragraaf 2.2.4.4) ook hierby ingesluit word. Die benutting van ruimte en tyd, as aspekte van die nie-verbale prosesse van kommunikasie, word ingesluit aangesien dit die nie-verbale prosesse is wat die grootste verskille tussen die kultuurgroepe toon en die meeste probleme veroorsaak in die onderrigssituasie (dissiplineprobleme).

*** Kultuur:**

Inligting aangaande **kultuur** en meer spesifiek, inligting aangaande die dimensies van kultuur naamlik **individualisties-kollektivisties** moet verskaf word sodat die verskille tussen die kulture begryp kan word (sien paragraaf 2.2.1).

*** Die rol van kultuur:**

Inligting aangaande die **rol van kultuur** in die kommunikasieproses, veral ten opsigte van die nie-verbale aspekte van kommunikasie word benodig. Dit sou die verskille tussen die nie-verbale aspekte van kommunikasie meer in perspektief stel (die "waarom" van die verskille verklaar ten opsigte van aspekte soos oogkontak, gesigsuitdrukkings, aanraking, ruimtebenutting, stemvolume, ensovoorts). Vergelyk ook paragraaf 2.2.1

Maar om slegs inligting rakende interkulturele kommunikasie aan die onderwysers te verskaf, is nie voldoende nie. Die Opvoedkundige Sielkundige behoort betrokke te wees by die **indiensopleiding** van die onderwysers, waar onderwysers die geleentheid kry om die probleme wat hulle ten opsigte van interkulturele kommunikasie ervaar, te bespreek en saam met die reeds genoemde inligting ook 'n geleentheid gebied word om die interkulturele kommunikasievaardighede in te oefen. Om meer pro-aktief te wees, kan Opvoedkundige Sielkundiges betrokke raak by die opstel van programme vir onderwyseropleiding wat die aspekte rondom interkulturele kommunikasie aanspreek (sien ook paragraaf 1.7.3). Sodoende kan moontlike probleme vroegtydig onderskep word.

3.7 LEEMTES IN DIE NAVORSING

Vir my, as navorser, was hierdie 'n besondere moeilike studie-onderwerp. Daar is nog nie voldoende navorsing oor hierdie tema vir die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks beskikbaar nie. Die meeste van die inligting wat gebruik is, moes uit veral Amerikaanse navorsing verkry word. Die moontlikheid bestaan dan altyd dat sekere essensies verlore kan gaan.

3.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n geïntegreerde beskrywing van die hele navorsingsproses gegee. Motivering is gegee waarom die kwalitatiewe navorsingsontwerp en -metodes gebruik is en daar is gepoog om 'n digte beskrywing van die konteks van navorsing gegee. 'n Volledige uiteensetting van die steekproeftrekking, loodsstudie, onderhoude en data-analise voorsien die volgende navorser wat dieselfde navorsing in 'n soortgelyke konteks wil doen, van 'n duidelike ouditspoor. Die kategorieë is bespreek en voortvloeiend daaruit is aanbevelings gedoen en op die leemtes in die navorsing gewys.

3.9 SLOTWOORD

Al was hierdie 'n moeilike onderwerp vir navorsing en het ek sekere probleme ondervind in die loop hiervan, het ek dit baie bevredigend ervaar. Ek was beïndruk met die wyse waarop die onderwysers nog steeds, selfs onder "beproeuwende" omstandighede, hul professionele taak na die beste van hul vermoë verrig het. Hulle het 'n besondere vermoë openbaar om balans te handhaaf tussen empatie met die swart leerders se probleme en 'n doelgerigtheid om hul opvoedingstaak te verrig. Ek glo dat die onderwys in Suid-Afrika sal baat by sulke insette.

BRONNELYS

- ALBERT, RD & TRIANDIS, HC 1991: Intercultural education for multicultural societies: critical issues. (In: Samovar, LA & Porter, RE eds. 1991a: Intercultural communication: a reader; sixth edition. Belmont California: Wadsworth, pp 411-421.)
- ANDERSEN, P 1991: Explaining intercultural difference in nonverbal communication. (In: Samovar, LA & Porter, RE eds. 1991a: Intercultural communication: a reader; sixth edition. Belmont California: Wadsworth, pp 286-295.)
- ANDERSON, JF & POWELL, R 1991: Intercultural communication and the classroom. (In: Samovar, LA & Porter, LE eds. 1991a: Intercultural communication: a reader; sixth edition. Belmont California: Wadsworth, pp 208-214.)
- ANDERSON, JM 1991: The phenomenological perspective (In: Morse, J ed. 1991: Qualitative nursing research: a contemporary dialogue; revised edition. London: SAGE Publications, pp 25-37.)
- ARGYLE, M 1991: Intercultural communication. (In: Samovar, LA & Porter, LE eds. 1991a: Intercultural communication: a reader; sixth edition. Belmont California: Wadsworth, pp 32-45.)
- AUNE, KS & AUNE, RK 1995: Cultural differences in the self-reported experience and expression of emotional relationships. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 27 (1), Jan. 1995 :67-81.
- BADENHORST, DC 1989: Interpersoonlike verhoudinge in die skool as organisasie. (In: Badenhorst, DC red. 1989: Skoolbestuur: die rol en taak van die onderwyser; tweede druk. Pretoria: HAUM, pp 22-34.)
- BARNA, LM 1991: Stumbling blocks in intercultural communication. (In: Samovar, LA & Porter, RE eds. 1991a: Intercultural communication: a reader; sixth edition. Belmont California: Wadsworth, pp 345-353.)

- BARNLUND, DC 1991: Communication in a global village. (In: Samovar, LA & Porter, RE eds 1991a: Intercultural communication: a reader; sixth edition. Belmont California: Wadsworth, pp 22-32.)
- BERG, BL 1995: Qualitative research methods for social sciences; second edition. Toronto: Allyn & Bacon.
- BERGUM, V 1991: Being a phenomenological researcher. (In: Morse, J ed. 1991: Qualitative nursing research: a contemporary dialogue; revised edition. London: SAGE Publications, pp 55-71.)
- BOGDAN, RC & BIKLEN, SK 1992: Qualitative research for education: an introduction to theory and methods; second edition. Toronto: Allyn & Bacon.
- BOOYSE, AM 1991: Die milieu-geremde kind. (In: Kapp, JA red. 1991: Kinders met probleme. 'n Ortopedagogiese perspektief; tweede uitgawe. Pretoria: JL van Schaik, pp 122-133.)
- BRINK, PJ 1991: Issues of reliability and validity. (In: Morse, J ed. 1991: Qualitative nursing research: a contemporary dialogue; revised edition. London: SAGE Publications, pp 164-186.)
- BRISLIN, RW 1991: Prejudice in intercultural communication. (In: Samovar, LA & Porter, RE eds. 1991a: Intercultural communication: a reader; sixth edition. Belmont California: Wadsworth, pp 366-370.)
- CALITZ, LP 1989: Klaskamerbestuur: fundering. (In: Badenhorst, DC red. 1989: Skoolbestuur: die rol en taak van die onderwyser; tweede druk. Pretoria: HAUM, pp 70-83.)
- CARMICHAEL, CW 1991: Intercultural perspectives of ageing. (In: Samovar, LA & Porter, RE eds. 1991a: Intercultural communication: a reader; sixth edition. Belmont California: Wadsworth, pp 128-135.)

- COUTTS, A 1992: Multi-cultural education: the way ahead. Johannesburg: Shuter & Shooter.
- CRAFFORD, R 1996: Multikulturele onderwys. Informedia, 43(2), Sept. 1996: 6-8.
- CRESWELL, JW 1994: Research design: qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- DE VILLIERS, I 1979: Liggaamstaal en gesagshandhawing in die onderwysituasie. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M. Ed. verhandeling).
- DU PREEZ, H 1989: Rndom interkulturele kommunikasie in Suid-Afrika. Pretoria: Unibook Uitgewery (Edms) Bpk.
- DU TOIT, L 1996: An introduction to specialized education (In: Engelbrecht, P; Kriegler, SM & Booysen, M I eds. 1996: Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: Van Schaik pp 6-20.)
- EAKINS, BW & EAKINS, RG 1991: Sex differences in nonverbal communication. (In: Samovar, LA & Porter, RE eds. 1991a: Intercultural communication: a reader; sixth edition. Belmont California: Wadsworth, pp 297-313.)
- EIBL-EIBESFELDT, I 1979: Universals in human expressive behavior. (In: Wolfgang, A ed. 1979: Nonverbal behavior: applications and cultural implications. New York: Academic Press, Inc.)
- EISENHART, MA & HOWE, KR 1992: Validity in educational research. (In: LeCompte, MD; Millroy, WL & Preissle, J eds. 1992: The handbook of qualitative research in education San Diego, Cal.: Academic Press, Inc., pp 643-680.)
- FINLAYSON, R 1991: Education in a multicultural environment. The Transvaal Educational News 89 (5), Aug. 1991 pp,6-11.
- FORDHAM, S 1988: Racelessness as a factor in black students' school success: pragmatic strategy or pyrrhic victory? Harvard Educational Review, 58(1), Febr. 1988. pp. 54-84.

- GOODEY, JS 1989: Multikulturele onderwys: ideaal en werklikheid. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (D.Ed.-proefskrif)
- HALL, E T 1959: The silent language. New York: Doubleday & Company Inc.
- HALL, ET 1991: Monochronic and polychronic time. (In: Samovar, LA & Porter, RE eds. 1991a: Intercultural communication: a reader; sixth edition. Belmont California: Wadsworth, pp 332-339.)
- HARMER, LP 1995: The mastering of life skills by disadvantaged black pupils in a dominant white school. Johannesburg: Rand Afrikaans University (D. Ed. thesis).
- HOLSTEIN, JA & GUBRIUM, JF 1995: The active interview. Qualitative Research Methods Volume 37. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- IRUJU, S 1988: An introduction to intercultural differences and similarities in nonverbal communication. (In: Wurzel, JS ed. 1988: Toward multiculturalism: a reader in multicultural education. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, Inc., pp142-150.)
- JACKSON, D 1991: Dissipline sonder toorn of transe: 'n handleiding vir onderwysers en skoolhoofde. Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers Beperk.
- JORDAAN, W & JORDAAN, J 1989: Mens in konteks; tweede uitgawe, eerste druk. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.
- KORZENNY, F 1991: Relevance and application of intercultural communication: theory and research. (In: Samovar, LA & Porter, RE eds. 1991: Intercultural communication: a reader; sixth edition. Belmont California: Wadsworth, pp 56-61.)
- KOTZE, JC 1993: In their shoes: understanding black South Africans through their experiences of life. Kenwynn: JUTA.
- KREFTING, L 1991: Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. The American Journal of Occupational Therapy, 45(3), March 1991:214-222.

- KUNUTU, PJM 1996: Education and culture. (In: Engelbrecht, P; Kriegler, SM & Booyen, MI eds. 1996: Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: JL van Schaik, pp 263-272.)
- KVALE, S 1983: The qualitative research interview: a phenomenological and hermeneutical mode of understanding. Journal of Phenomenological Psychology, 14, March 1983: 171-196.
- LEEDY, PD 1992: Practical research: planning and design; fifth edition. New York: MacMillan Publishing Company.
- LEININGER, M 1994: Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. (In: Morse, JM ed. 1994: Critical issues in qualitative research. Thousand Oaks: SAGE Publications; pp 95-115.)
- LINCOLN, YS & GUBA, EG 1985: Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: SAGE Publications.
- LUSTIG, MW & KOESTER, J 1993: Intercultural competence: interpersonal communication across cultures. New York: HarperCollins College Publishers.
- MASON, J 1996: Qualitative researching. London: SAGE Publications.
- MATSUMOTO, D & KUDOH, T 1993: American-Japanese cultural differences in attributions of personality based on smiles. Journal of Nonverbal Behavior, 17 (4), Winter 1993:231-243.
- MAXWELL, JA 1996: Qualitative research design: an interactive approach. Applied Social Research Methods Series, vol. 41. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- MAYKUT, P & MOREHOUSE, R 1994: Beginning qualitative research - a philosophic and practical guide. Washington: The Falmer Press.
- McGURK, NJ 1990: I speak as a white: education, culture, nation. Johannesburg: Heinemann.

- MERRIAM, SB & SIMPSON, EL 1995: Guide to research for educators & trainers of adults; second edition. Malabar, Florida: Kriegler Publishing Company.
- MEHRABIAN, A 1972: Nonverbal communication. New York: Aldine-Atherton Inc.
- MILES, MB & HUBERMAN, AM 1994: Qualitative data analysis: an expanded sourcebook; second edition. London: SAGE Publications.
- MORSE, JM 1991: Strategies for sampling. (In: Morse, JM ed. 1991: Qualitative nursing design: a contemporary dialogue; revised edition. London: SAGE Publications, pp 127-145.)
- MORSE, J M 1994: Qualitative research: fact or fantasy. (In: Morse, J M ed 1994: Critical issues in qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, pp 1-7.)
- MOUTON, J & MARAIS, HC 1994: Basic concepts in the methodology of the social sciences. Pretoria: HSRC.
- NEILL, S & CASWELL, C 1993: Body language for competent teachers. London: Routledge.
- NORTHOVER, M 1988: Bilinguals or "dual linguistic identities"?. (In: Berry, JW & Annis, RC eds. 1988: Ethnic psychology. Research and practice with immigrants, refugees, native people, ethnic groups and sojourners. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.)
- ODENDAAL, FF; SCHOONEES, PC; SWANEPOEL, CJ; DU TOIT, SJ & BOOYSEN, CM eds. 1984: Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT); tweede uitgawe, vierde druk. Johannesburg: Perskor Uitgewery.
- OLIVIER, L 1992: The need for counselling in South Africa. (In: Uys, J ed. 1992: Psychological counselling in the South African context. Johannesburg: Maskew Millar Longman, pp 14-33.)
- OMERY, A 1983: Phenomenology: a method for nursing research. Advances in Nursing Sciences, 5(2):49-63.

- POGGENPOEL, M 1993: Phenomenological research: summary. Aucklandpark: Department of Nursing Science, Rand Afrikaans University.
- PORTER, RE & SAMOVAR, LA 1991: Basic principles of intercultural communication. (In: Samovar, LA & Porter, RE eds, 1991a: Intercultural communication: a reader, sixth edition. Belmont, California: Wadsworth, pp 5-22.)
- PRINSLOO, JG s.j.: Die regte en verpligtinge van die onderwyser: dissipline en tug op skool. (In: Botha, P; Oosthuizen, IJ; Oosthuizen, L & Prinsloo, JG s.j.: Geselekteerde temas in die onderwysreg.
- REMLAND, MS; JONES, TS & BRINKMAN, H 1991: Proxemic and haptic behavior in three European countries. Journal of Nonverbal Behavior, 15 (4), Winter 1991: 215-232.
- REAGAN, T 1996: Non-western educational traditions: alternative approaches to educational thought and practice. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- RUBIN, HJ & RUBIN, IS 1995: Qualitative interviewing: the art of hearing data. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- SAMOVAR, LA & PORTER, RE 1991b: Communication between cultures. Belmont, California: Wadsworth.
- SAMOVAR, LA; PORTER, RE & JAIN, NC 1981: Understanding intercultural communication. Belmont, California: Wadsworth.
- SCHWARTZ, SH 1990: Individualism-Collectivism: critique and proposed refinements. Journal of Cross-Cultural Psychology, 21 (2), June 1990:139-157.
- SKOW, L & SAMOVAR, L A 1991: Cultural patterns of the Masaai. (In Samovar, L A & Porter, L E eds, 1991: Intercultural communication: a reader, sixth edition. Belmont: Wadsworth, pp 87-96.)

- SOGON, S & MASUTANI, M 1989: Identification of emotions from body movements: a cross cultural study of Americans and Japanese. Psychological reports, 65, 1989: 35-46.
- TING-TOOMEY, S 1991: Managing intercultural conflicts effectively. (In: Samovar, LA & Porter, RE eds. 1991a: Intercultural communication: a reader, sixth edition. Belmont, California: Wadsworth, pp. 360-371).
- VAN DER MERWE, MP 1993: Uitnodigende kommunikasie in die onderwys. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (D.Ed. proefskrif).
- VAN NIEKERK, PA 1986: Die opvoedkundige-sielkundige. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en boekhandelaars.
- WERTSCH, JV 1991: Voices of the mind - a sociocultural approach to mediated action. London: Harvester Wheatsheaf.
- WOLFGANG, A 1979: Introduction. (In: Wolfgang, a ed. 1979: Nonverbal behavior: applications and cultural implications. New York: Academic Press, Inc. pp xi-xvi.)
- WOLFGANG, A 1979: The teacher and nonverbal behavior in the multicultural classroom. (In: Wolfgang, A ed. 1979: Nonverbal behavior: applications and cultural implications. New York: Academic Press, Inc. pp 159-174.)
- YORK, MW; WILDERMAN, SK & HARDY, ST 1988: Categories of implicit interpersonal communication: cross-cultural responses. Perceptual and Motor Skills, 67, 1988: 735-741.