



**KULTUURSTEREOTIPERING IN
MOEDERTAAL-TAALHANDBOEKE
IN AFRIKAANSE, NEDERLANDSE EN VLAAMSE
GEMEENSKAPPE**

deur

ALTA ENGELBRECHT

Voorgelê ter vervulling vir die graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR

Fakulteit Opvoedkunde
Universiteit van Pretoria
Suid-Afrika

Studieleier:

Professor L Sercu
(Katholieke Universiteit Leuven, België)

Mede-studieleiers:

Dr CN van der Westhuizen
(Universiteit van Pretoria, Suid-Afrika)

Drs ET van Praag
(Voorheen van Hogeschool Rotterdam, Nederland)

PRETORIA
2009



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

VIR JONATHAN JANSEN

ERKENNING

MY OPREGTE DANK AAN DIE VOLGENDE PERSONE VIR HUL GEWAARDEERDE BYDRAE TOT DIE SUKSESVOLLE AFHANDELING VAN HIERDIE NAVORSING

- Prof Lies Sercu, my studieleier van die Katholieke Universiteit Leuven, België, vir haar begeleiding en ondersteuning die afgelope twee jaar.
- Dr Carol van der Westhuizen, my mede-studieleier van die Universiteit van Pretoria, Suid-Afrika, vir die daadwerklike verskil wat sy van meet af aan ten opsigte van hierdie studie gemaak het deur meer as die spreekwoordelike ekstra myl te loop.
- Drs Theo van Praag, my mede-studieleier, vir sy meeewing, gasvryheid en deelname aan die fokusgroepbespreking in Utrecht, Nederland.
- My hartsvriende Lutgart Stuyver (Hogeschool Artevelde, België) en GerritJan Koopman (Universiteit Utrecht, Nederland) vir hulle ongelooflike ondersteuning in hul (vir my vreemde) lande – as gewaardeerde vriende, verblyfverskaffers, organiseerders en fasiliteerders van die fokusgroepe in België en Nederland.
- My kritiese leser en akademiese gespreksgenoot, Hatim El Sgiar, by wie ek soveel geleer het.
- My Suid-Afrikaanse fokusgroepefasiliteerder, Lizette de Jager, vir haar hulp en meeewing, asook die fokusgroeplede in Nederland, België en Suid-Afrika vir hulle bydrae.
- Prof Cecelia Jansen van die Universiteit van Suid-Afrika (Unisa), vir die taalversorging en morele ondersteuning.
- Ludo de Caluwé, Karin Koopman, Anna-maria Laäs, Hilde Meysman, Joris Pauwels, Veronique Schnoek, José Vandekerckhoven, Inga Verreet en Werner von Meerbergen wat elkeen op sy/haar besondere manier in Nederland en België instrumenteel was in die suksesvolle afhandeling van hierdie studiereis.
- Herman en Marili, my kinders, vir hulle liefde, aanmoediging en onwrikbare geloof in my, ook tydens my maandelange verblyf in Nederland en België.
- Olga de Waal, Chantelle en Pieter de Wet, Marianne Driescher, Marili Engelbrecht, Grietjie Haupt, Danielle Heyns en Adrie van Dyk vir hulle tegniese bystand.
- Lojale vriende en kollegas – te veel om op te noem – vir soveel opofferings, meeewing en daadwerklike ondersteuning.



ABSTRAK

Die navorsingsdoel van hierdie studie is om insig te verkry in die rol van handboeke in die instandhouding en legitimering van etniese magsverhoudinge, in die besonder deur middel van die bevestiging van kulturele stereotipes onderliggend aan die nie-geformuleerde, maar effektiewe verspreiding van norme, waardes en houdings. Gegrond op die aanname dat handboeke sosiale en politieke werklikhede weerspieël, ondersoek hierdie kwalitatiewe studie die voorstellingspraktyke in Nederlandse, Vlaamse en Afrikaanse taalhandboeke. 'n Kritiese diskoersanaliseontwerp, ondersteun deur 'n tematiese analise en fokusgroepbesprekings, word aangewend om die visuele materiaal in een handboekreeks van elk van die drie gemeenskappe te ondersoek. Ter aanvang word die drie Dietsse tale se moontlike invloed op mekaar, ook ten opsigte van diversiteit, bespreek. Die teoretiese begroning is geanker in die veld van houding-, kultuur- en visuele studies. Die kennisbasis aangaande handboekvoorstellings in die onderskeie gemeenskappe word ontgin. Die bevindinge word as indikatore van die fokusgroepbesprekings in die drie tersaaklike gemeenskappe, sowel as 'n tematiese analise van die visuele voorstellings in die handboeke aangebied. Daar is in die Nederlandse en Vlaamse data stereotipering gevind. Die bevindinge toon dat die visuele materiaal in die Nederlandse data as ideologiese retoriek van die dominante wit groep dien, wat die 'ander' as problematies, arm en 'anders' voorstel. Die Vlaamse reeks toon enkele voorbeelde van kulturele uitsluiting, maar gebruik ook teensimbole om self-refleksiwiteit onder leerders aan te moedig – wat outomatiese stereotipering teenwerk. As gevolg van Afrikaans se politiese verlede oorbeklemtoon die Afrikaanse handboeke 'n utopiese 'nuwe Suid-Afrika' waar ras en verskil *non-issues* is. Geen tekens van apartheidmeestersimbole kon in die Afrikaanse handboeke gevind word nie en Afrikaans as witmanstaal is in 'n groot mate gedemitologiseer. As gevolg van die sterk hekwagtersrol wat handboekbelanghebbendes soos die onderwysdepartement en uitgewers in Suid-Afrika speel, kan die Afrikaanse handboekdata slegs in 'n geringe mate met die Nederlandse en Vlaamse data vergelyk word. Anders as wat aanvanklik vermoed is, toon hierdie studie dat taal die belangrikste, indien nie die enigste, gemene deler tussen die drie gemeenskappe is.

SLEUTELWOORDE

kwalitatiewe studie – kritiese diskoersanalise – taalhandboeke – Nederlands, Vlaams, Afrikaans – kulturele voorstellingspraktyke – tematiese analise – fokusgroepbesprekings

ABSTRACT

The research goal of this study was to provide insight into the role of textbooks in the maintenance and legitimization of ethnic power relations, specifically the reproduction of cultural stereotypes informing the unstated, but effective distribution of norms, values and attitudes. Based on the assumption that textbooks serve as a mirror of the social and political order, the purpose of this qualitative study is to determine the extent to which Dutch, Flemish and Afrikaans language textbook series foster cultural stereotyping of the 'other'. Data sources for the critical discourse analysis are constituted by the visual material of one textbook series from each of the three language communities. The contextualisation includes an explanation of how the three Pan Dutch languages might influence each other, and their perspectives on diversity. The conceptual framework comprises an explication of the concepts and theories on attitude, culture and visual studies. Influential issues in the literature on textbook representation, language and identity are described in the literature study. The findings are presented as indicators derived from focus group discussions in the three countries, as well as a thematic analysis of visual representation in the textbooks. Traces of stereotyping were found in the Dutch and Flemish data. The findings show that visual material in the Dutch data serves as ideological rhetoric of the dominant white group, projecting the 'other' as problematic, poor and different. The Flemish series shows indications of cultural exclusion, but incorporates counter-symbols to encourage self-reflectivity among Flemish learners, thus countering automatic stereotyping. The Afrikaans textbooks, because of their highly politicised past, over-emphasize a utopian 'new South Africa' where race and difference are non-issues. No signs of apartheid master symbols could be found in the Afrikaans textbooks and Afrikaans is demythologised as a 'white' language. As a result of the controlling nature of the gatekeeping function in South Africa of the education department and textbook publishers, the Afrikaans textbook-data can be compared to the Dutch and the Flemish textbook-data to a limited extent only. This study has shown that the major characteristic the three communities share is language.

KEY TERMS

qualitative design – critical discourse analysis – language textbooks – Dutch, Flemish and Afrikaans – cultural representation – thematic analysis – focus groups



HOOFSTUK 1 INLEIDENDE ORIËTERING EN PROBLEEMSTELING

	Bl	
1.1	AGTERGROND EN ORIËTERING	1
1.2	NAVORSINGSVRAE	1
1.3	RASIONAAL	2
1.4	TERMINOLOGIE	3
1.5	AFBAKENING	4
1.6	BETEKENIS EN RELEVANSIE VAN DIE STUDIE	5
1.7	KONSEPTUELE RAAMWERK	6
1.8	LITERATUURSTUDIE	8
1.8.1	INLEIDING	8
1.8.2	DIE AARD VAN HANDBOEKE	8
1.8.3	NAVORSINGSTENDENSE TEN OPSIGTE VAN HANDBOEKE	9
1.8.4	VOORSTELLINGSPRAKTYKE IN HANDBOEKE VAN WES-EUROPA EN AFRIKA	11
1.8.4.1	Inleiding	11
1.8.4.2	Wes-Europa	11
1.8.4.3	Afrika	12
1.8.5	GEVOLGTREKKING	13
1.9	KRITIESE DISKOERSANALISE-ONTWERP (KDA)	14
1.9.1	VERONDERSTELLINGS	14
1.9.2	NAVORSINGSTRATEGIE	15
1.9.3	DATAGENERERING	16
1.10	STEEKPROEF	16



1.11	DATA-ANALISE	18
1.11.1	TEMATIESE ANALISE VAN DIE STEEKPROEF	18
1.11.2	VERSLAG VAN DIE FOKUSGROEPBESPREKINGS	18
1.12	KRITERIA VIR GEHALTEVERSEKERING	18
1.12.1	GELOOFWAARDIGHEID	18
1.12.2	GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID	19
1.13	ETIESE OORWEGINGS	20
1.14	SLOT	20

---oOo---



HOOFSTUK 2 KONSEPTUALISERING VAN KULTUURSTEREOTIPERING

	Bls	
2.1	INLEIDING	21
2.2	KONSEPTUELE RAAMWERK	22
2.2.1	INLEIDING	22
2.2.2	VISUELE PERSEPSIE	22
2.2.3	WIT AS NORM	24
2.2.4	STEREOTIPERING	25
2.2.4.1	Inleiding	25
2.2.4.2	Vooroordeel en stereotipering	26
2.2.4.3	Kognisie en affeksie	26
2.2.4.4	Implisiete stereotipering	27
2.2.4.5	Samevatting	29
2.2.5	TOEPASSING VAN KONSEPTUELE RAAMWERK	29
2.3	LITERATUURSTUDIE	30
2.3.1	DIVERSITEIT IN NEDERLAND, VLAANDERE EN SUID-AFRIKA	30
2.3.1.1	Inleiding	30
2.3.1.2	Nederland	31
2.3.1.3	Vlaandere	34
2.3.1.4	Suid-Afrika	38
2.3.2	OOREENKOMSTE TUSSEN DIE DRIE GEMEENSKAPPE	40
2.3.2.1	Nederlanders, Vlaminge en Afrikaners	40
2.3.2.2	Nederlanders en Vlaminge	42
2.3.3	TEMAS EN TENDENSE IN NEDERLANDSE , VLAAMSE EN AFRIKAANSE HANDBOEKE	43
2.3.3.1	Die invloed van die koloniale verlede op huidige voorstellingspraktyke	43
2.3.3.2	Nederlandse handboeke	44
2.3.3.3	Vlaamse handboeke	46
2.3.3.4	Afrikaanse handboeke	47
2.3.4	TOEPASSING VAN LITERATUURSTUDIE	51
2.4	SAMEVATTING	52

HOOFSUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

	Bls
3.1 INLEIDING	53
3.2 PARADIGMA	54
3.3 EPISTEMOLOGIE (METATEORIE)	55
3.4 REGVERDIGING VIR 'N SUIWER KWALITATIEWE BENADERING	55
3.5 DIE KRITIESE DISKOERSANALISE-NAVORSINGSONTWERP (KDA)	58
3.5.1 INLEIDING	58
3.5.2 DIE BEGINSELS VAN KDA	58
3.5.3 TOEPASSING VAN KDA OP HIERDIE STUDIE	61
3.6 METODOLOGIE	62
3.6.1 INLEIDING	62
3.6.2 DATA-GENERERING	63
3.6.2.1 Steekproef	63
3.6.2.2 Loodsstudie	65
3.6.2.3 Fokusgroepbesprekings	66
3.6.3 DATA-ANALISE	72
3.6.3.1 Inleiding	72
3.6.3.2 KDA-strategie	72
3.6.3.3 Tematiese analise van die visuele materiaal	74
3.6.4 ROL VAN DIE NAVORSER	79
3.6.5 DIE ROL VAN NAVORSINGSBELANGHEBBENDES	80
3.6.5.1 Keuse van fokusgroepfasiliteerders	80
3.6.5.2 Die rol van fokusgroepfasiliteerders	81
3.6.5.3 Keuse van fokusgroepdeelnemers	81
3.7 KWALITEITSKRITERIA VAN DIE STUDIE	82
3.7.1 BETROUBAARHEID EN GELOOFWAARDIGHEID	82
3.7.2 GELDIGHEID VAN DIE STUDIE	82
3.8 ETIESE OORWEGINGS	83
3.9 SLOT	84

HOOFSTUK 4

VERSLAG VAN DIE LOODSSTUDIE EN FOKUSGROEPBESPREKINGS

	Bls	
4.1	INLEIDING	85
4.2	VERSLAG VAN DIE LOODSSTUDIE	85
4.2.1	DIE <i>INSIDER/OUTSIDER</i> -GROEP	85
4.2.2	DIE <i>INSIDER</i> -GROEP	87
4.2.3	TEORETIESE BEGRONDING	89
4.2.4	SAMEVATTING	92
4.3	VERSLAG VAN DIE FOKUSGROEPBESPREKING IN NEDERLAND OOR <i>NIEUW NEDERLANDS (NN)</i>	92
4.3.1	ALGEMENE INDRUKKE	92
4.3.2	ANDERS-AS-‘ONS’	94
4.3.3	PROBLEME, PRIMITIWITEIT EN ARMOEDE	95
4.4	VERSLAG VAN DIE FOKUSGROEPBESPREKING IN VLAANDERE OOR <i>MARKANT</i>	96
4.4.1	ALGEMENE INDRUKKE	96
4.4.2	NORMDENKE IN <i>MARKANT</i>	97
4.5	VERSLAG VAN DIE FOKUSGROEPBESPREKING IN SUID-AFRIKA OOR <i>AFRIKAANS ONS TAAL (AOT)</i>	99
4.5.1	RASSESENSITIWITEIT	99
4.5.2	AARD VAN DIE VISUELE MATERIAAL	100
4.5.3	OUTENTIEKHEID VAN DIE VOORSTELLINGS	102
4.5.4	AFRIKAANSE TAALVARIASIE	103
4.5.5	KONFRONTERING MET DIE APARTHEIDSVERLEDE	105
4.6	VERGELYKING VAN DIE BEVINDINGE	105
4.7	SLOT	106



HOOFSTUK 5 BEVINDINGE VAN DIE TEMATIESE ANALISE VAN DIE STEEKPROEF

	Bls	
5.1	INLEIDING	115
5.2	VERSLAG VAN DIE TEMATIESE ANALISE VAN <i>NIEUW NEDERLANDS</i>	115
5.2.1	MAKROKONTEKS	115
5.2.2	MIKROKONTEKS	118
5.2.2.1	Die konstruksie van binêre opposisies	118
5.2.2.2	Identifiseerbaarheid van alle leerders met die foto's	119
5.2.2.3	Die skep van 'n (soms) religieuse ander	122
5.2.3	GEVOLGTREKKING	123
5.3	VERSLAG VAN DIE TEMATIESE ANALISE VAN <i>MARKANT</i>	123
5.3.1	MAKROKONTEKS	124
5.3.2	MIKROKONTEKS	124
5.3.2.1	Nie-Westerlinge uitgebeeld as deel van die (Westerse) wêreld	125
5.3.2.2	'Ons' en 'hulle' saam in Vlaandere geprojekteer	127
5.3.2.3	Positiewe uitbeelding van nie-Westerlinge	129
5.3.2.4	Negatiewe uitbeelding van nie-Westerlinge	131
5.4	VERSLAG VAN DIE TEMATIESE ANALISE VAN <i>AFRIKAANS ONS TAAL</i>	133
5.4.1	MAKROKONTEKS	134
5.4.2	MIKROKONTEKS	136
5.4.2.1	Pogings om aan alle leerders identifikasie moontlikhede te bied	136
5.4.2.2	Pogings tot taalinsluiting	138
5.4.2.3	Pogings tot nasiebou	140
5.5	VERGELYKING VAN TEMAS	142
5.5.1	INDUKTIEWE TEMAS	142
5.5.2	DEDUKTIEWE TEMAS	143
5.6	SAMEVATTING	145



HOOFSUK 6 IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS

	Bl	
6.1	INLEIDING	157
6.2	TEMAS EN TENDENSE	158
6.2.1	<i>NIEUW NEDERLANDS (NN)</i>	158
6.2.1	<i>MARKANT</i>	160
6.2.3	<i>AFRIKAANS ONS TAAL (AOT)</i>	161
6.2.4	VERGELYKING VAN <i>NN</i> , <i>MARKANT</i> EN <i>AOT</i>	163
6.2.5	DIE HOOFNAVORSINGSVRAAG	164
6.3	DIE IMPLIKASIES VAN HIERDIE STUDIE	165
6.4	STERK PUNTE EN BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	166
6.4.1	STERK PUNTE	166
6.4.2	BEPERKINGE	167
6.5	AANBEVELINGS	168
6.6	VOORGESTELDE VERDERE NAVORSING	169
6.7	SLOTSOM	170
	---oOo---	
BIBLIOGRAFIE		171
	---oOo---	



LYS VAN FIGURE

	Bls
Figuur 1.1 Die drie gemeenskaplike gemeenskappe	6
Figuur 1.2 Konseptualisering van magswerking in kulturele stereotipering	7
Figuur 3.1 Skematiese voorstelling van die navorsingsproses	53
Figuur 5.1 Tematiese kaart: <i>Nieuw Nederlands</i>	118
Figuur 5.2 Tematiese kaart: <i>Markant</i>	125
Figuur 5.3 Tematiese kaart: <i>Afrikaans ons taal</i>	136
Figuur 5.4 Deduktiewe temas	144

LYS VAN TABELLE

	Bls
Tabel 1.1 Aanvanklike steekproef van handboeke	17
Tabel 1.2 Finale steekproef van handboeke	17
Tabel 1.3 Bevordering van ontwerp geldigheid	19
Tabel 2.1 Beoogde toepassing van konseptuele raamwerk	29
Tabel 2.2 Beoogde toepassing van literatuurstudie	51
Tabel 3.1 Voorgestelde kwalitatiewe ontwerp	57
Tabel 3.2 Beoogde toepassing van KDA-ontwerp	62
Tabel 3.3 Fase 1 – Nederlandse en Vlaamse fokusgroepbesprekings	70
Tabel 3.4 Fase 2 – Nederlandse en Vlaamse fokusgroepbesprekings	70
Tabel 3.4 Fase 3 – Nederlandse en Vlaamse fokusgroepbesprekings	71
Tabel 3.5 Stappe in tematiese analise (Braun & Clarke 2006)	75
Tabel 4.1 Bespreking van spotprent 1	89
Tabel 4.2 Bespreking van spotprent 2	91
Tabel 4.3 Bespreking van spotprent 3	91
Tabel 4.4 Vergelyking van fokusgroepbesprekingbevindinge	105
Tabel 5.1 Vergelyking van die steekproef: voorstelling van ‘ons’ en ‘hulle’	142

		Bls
Visuele voorstelling 3.1	Inleidende foto	69
Visuele voorstelling 4.1	Spotprent 1 (Sleeuwaert <i>et al.</i> 2004:111)	89
Visuele voorstelling 4.2	Spotprent 2 (Sleeuwaert <i>et al.</i> 2004:111)	90
Visuele voorstelling 4.3	Spotprent 3 (Sleeuwaert <i>et al.</i> 2004:111)	91
Visuele voorstelling 4.4	Voorblad (<i>Nieuw Nederlands 5</i>)	107
Visuele voorstelling 4.5	<i>Nieuw Nederlands 5/6:47</i>	107
Visuele voorstelling 4.6	<i>Nieuw Nederlands 5/6:187</i>	107
Visuele voorstelling 4.7	<i>Nieuw Nederlands 5:90</i>	107
Visuele voorstelling 4.8	<i>Nieuw Nederlands 5/6:228</i>	107
Visuele voorstelling 4.9	<i>Nieuw Nederlands 4:13</i>	107
Visuele voorstelling 4.10	<i>Nieuw Nederlands 5/6:17</i>	108
Visuele voorstelling 4.11	<i>Nieuw Nederlands 4:146</i>	108
Visuele voorstelling 4.12	<i>Nieuw Nederlands 5/6:167</i>	108
Visuele voorstelling 4.13	<i>Nieuw Nederlands 4:27</i>	108
Visuele voorstelling 4.14	<i>Markant 6:92</i>	108
Visuele voorstelling 4.15	<i>Markant 6:90</i>	108
Visuele voorstelling 4.16	<i>Markant 6:103</i>	109
Visuele voorstelling 4.17	<i>Markant 6:91</i>	109
Visuele voorstelling 4.18	<i>Markant 6:87</i>	109
Visuele voorstelling 4.19	<i>Afrikaans ons taal 10:6</i>	109
Visuele voorstelling 4.20	<i>Afrikaans ons taal 10:28</i>	109
Visuele voorstelling 4.21	<i>Afrikaans ons taal 11/12:190</i>	109
Visuele voorstelling 4.22	<i>Afrikaans ons taal 10:15</i>	110
Visuele voorstelling 4.23	<i>Afrikaans ons taal 11/12:11</i>	110
Visuele voorstelling 4.24	<i>Afrikaans ons taal 11/12:52</i>	110
Visuele voorstelling 4.25	<i>Afrikaans ons taal 11/12:653</i>	111
Visuele voorstelling 4.26	<i>Afrikaans ons taal 11/12:13</i>	111
Visuele voorstelling 4.27	<i>Afrikaans ons taal 11/12:186</i>	112
Visuele voorstelling 4.28	<i>Afrikaans ons taal 11/12:91</i>	112
Visuele voorstelling 4.29	<i>Afrikaans ons taal 11/12:24</i>	112
Visuele voorstelling 4.30	<i>Afrikaans ons taal 11/12:193</i>	112

Visuele voorstelling 4.31	<i>Afrikaans ons taal 11/12:6</i>	112
Visuele voorstelling 4.32	<i>Afrikaans ons taal 11/12:79</i>	113
Visuele voorstelling 4.33	<i>Afrikaans ons taal 11/12:62</i>	113
Visuele voorstelling 4.34	<i>Afrikaans ons taal 11/12:79</i>	114
Visuele voorstelling 4.35	<i>Afrikaans ons taal 11/12:80</i>	114
Visuele voorstelling 5.1	<i>Nieuw Nederlands 4:79</i>	146
Visuele voorstelling 5.2	<i>Nieuw Nederlands 5/6:255</i>	146
Visuele voorstelling 5.3	<i>Nieuw Nederlands 5/6:324</i>	146
Visuele voorstelling 5.4	<i>Nieuw Nederlands 4:135</i>	146
Visuele voorstelling 5.5	<i>Nieuw Nederlands 4:107</i>	146
Visuele voorstelling 5.6	<i>Nieuw Nederlands 5/6:156</i>	146
Visuele voorstelling 5.7	<i>Nieuw Nederlands 4:35</i>	147
Visuele voorstelling 5.8	<i>Nieuw Nederlands 4:129</i>	147
Visuele voorstelling 5.9	<i>Blikopener – Markant 5:4</i>	147
Visuele voorstelling 5.10	<i>Voorblad – Markant 6</i>	148
Visuele voorstelling 5.11	<i>Markant 6:80</i>	148
Visuele voorstelling 5.12	<i>Markant 4:150</i>	148
Visuele voorstelling 5.13	<i>Markant 6:85</i>	148
Visuele voorstelling 5.14	<i>Markant 5:19</i>	148
Visuele voorstelling 5.15	<i>Markant 6:81</i>	148
Visuele voorstelling 5.16	<i>Markant 5:85</i>	149
Visuele voorstelling 5.17	<i>Markant 5:84</i>	149
Visuele voorstelling 5.18	<i>Markant 6:91</i>	149
Visuele voorstelling 5.19	<i>Markant 5:263</i>	149
Visuele voorstelling 5.20	<i>Markant 6:86</i>	149
Visuele voorstelling 5.21	<i>Markant 5:179</i>	149
Visuele voorstelling 5.22	<i>Markant 6:86</i>	150
Visuele voorstelling 5.23	<i>Markant 6:174</i>	150
Visuele voorstelling 5.24	<i>Markant 4:152</i>	150
Visuele voorstelling 5.25	<i>Markant 6:100</i>	150
Visuele voorstelling 5.26	<i>Markant 6:100</i>	150
Visuele voorstelling 5.27	<i>Markant 6:153</i>	151
Visuele voorstelling 5.28	<i>Markant 6:80</i>	151



Visuele voorstelling 5.29	<i>Markant 6:86</i>	151
Visuele voorstelling 5.30	<i>Markant 5:207</i>	151
Visuele voorstelling 5.31	<i>Markant 6:84</i>	151
Visuele voorstelling 5.32	<i>Markant 5:199</i>	152
Visuele voorstelling 5.33	<i>Voorblad – Afrikaans ons taal 10</i>	152
Visuele voorstelling 5.34	<i>Inhoudsopgawe – Afrikaans ons taal 11/12</i>	152
Visuele voorstelling 5.35	<i>Afrikaans ons taal 11/12:199</i>	152
Visuele voorstelling 5.36	<i>Afrikaans ons taal 11/12:44</i>	153
Visuele voorstelling 5.37	<i>Afrikaans ons taal 10:29</i>	153
Visuele voorstelling 5.38	<i>Afrikaans ons taal 10:139</i>	153
Visuele voorstelling 5.39	<i>Afrikaans ons taal 10:159</i>	153
Visuele voorstelling 5.40	<i>Afrikaans ons taal 10:190</i>	153
Visuele voorstelling 5.41	<i>Afrikaans ons taal 11/12:27</i>	153
Visuele voorstelling 5.42	<i>Afrikaans ons taal 10:75</i>	154
Visuele voorstelling 5.43	<i>Afrikaans ons taal 10:60</i>	154
Visuele voorstelling 5.44	<i>Afrikaans ons taal 11/12:187</i>	154
Visuele voorstelling 5.45	<i>Afrikaans ons taal 10:79</i>	155
Visuele voorstelling 5.46	<i>Afrikaans ons taal 10:92</i>	155
Visuele voorstelling 5.47	<i>Afrikaans ons taal 11/12:10</i>	156
Visuele voorstelling 5.48	<i>Afrikaans ons taal 10:7</i>	156

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 AGTERGROND EN ORIËTERING

Skoolhandboeke se relevansie vir die samelewing staan die afgelope paar dekades prominent binne die internasionale onderwysontwikkelingsdebat (Giroux 1981; Loewen 1995; Montgomery 2005). Skoolhandboeke tree as agente in die sosiaal-politiese magsbasis van ‘n outoritêr-verskuilde kurrikulum op (Apple & Christian-Smith 1991; Rice 2005). Hierdie studie ondersoek die visuele voorstellingspraktyke in Nederlandse, Vlaamse en Afrikaanse taalhandboeke met die doel om insig te verkry in die rol wat handboeke in die instandhouding en legitimisering van etniese magsverhoudinge in drie verwante gemeenskappe speel.

1.2 NAVORSINGSVRAE

Om die navorsingsdoel te bereik, gaan die volgende primêre navorsingsvraag ondersoek word:

In watter mate versterk of deurbreek die visuele materiaal in taalhandboeke van verwante gemeenskappe bestaande kultuurstereotipering?

Die volgende subvrae vloei hieruit voort:

1. In watter mate kom kultuurstereotipering in die visuele materiaal van Nederlandse taalhandboeke voor?
2. In watter mate kom kultuurstereotipering in die visuele materiaal van Vlaamse taalhandboeke voor?
3. In watter mate kom kultuurstereotipering in die visuele materiaal van Afrikaanse taalhandboeke voor?
4. Hoe vergelyk die visuele voorstellings van die drie Dietse tale (Nederlands, Vlaams en Afrikaans) ten opsigte van kultuurstereotipering?

Vervolgens word die persoonlike en intellektuele rasionaal van hierdie studie beskryf.

1.3 RASIONAAL

In 1892 het Walter Lipmann die konsep van stereotipering aan die sosiale wetenskappe bekendgestel deur te verduidelik dat mense reeds van die wêreld om hulle kennis neem voordat hulle dit sien (Ladegaard 1988; Rice 2005). Nele (1996) skryf hierdie verskynsel toe aan die feit dat evaluering voor waarneming plaasvind, omdat waarneming deur die mens se eie filters geskied nog voordat hy/sy met feite, mense of groepe gekonfronteer word. Dominante ideologieë word in die gemeenskap waarbinne dit funksioneer onwillekeurig as normaal beskou en word die norm van hoe die wêreld behoort te funksioneer (Rice 2005). As 'n sesjarige wit Afrikaanse dogtertjie het ek¹ byvoorbeeld uit die 'Europeans only'²-bordjies in Suid-Afrika afgelei dat toeriste van Europa baie besonders moes wees. Toe ek ontdek dat 'European' 'wit' beteken, het dit my onmiddellik ook 'besonders' en 'anders' gemaak. Voor ek 'n keuse gehad het, het die filters van die apartheidsideologie die fondasie vir latere Euro-en etnosentrisme gelê. Ongeveer op hierdie selfde stadium verskyn die eerste studie oor rasvooroordel in Suid-Afrikaanse handboeke, te wete die opspraakwekkende studie van Auerbach (1965), wat later as motivering gedien het vir die *Educational, Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO)-verslag *History in black and white* (Dean, Hartmann & Katzen 1983). Hierdie studie het my in retrospek laat besef watter deurslaggewende determinant die handboek in die bevestiging van etniese filters is.

Tydens my verblyf in Nederland en België (2004 en 2007), waar ek 'n gedeelte van my literatuurstudie afgehandel het, is ek by 'n Vlaamse volksfees met die sing van die Afrikaanse weergawe van die apartheidsvolkslied gekonfronteer. Eurosentriese filters, wat volgens Mok (1999) altyd rasonderskeiding ten grondslag het, was die enigste manier waarop ek hierdie poging tot gemeenskaplikheid kon verklaar. Terwyl ek my in Nederland bevind, het die moord van filmmaker Theo van Gogh 'n golf rassisme in die Nederlandse pers ontketen, waarin onder andere voorgestel word dat die Marrokaanse bevolking in kampe opgesluit moet word (Ahalli, Amerrouss, Maly & Hatim 2005). Ek het begin wonder of die reaksie dieselfde sou gewees het indien 'n wit Nederlander die moord gepleeg het. Ek het begin oplet na die ooreenkomste tussen die psige van wit Afrikaners en hul stamvaders in die Lae Lande en het ook begin wonder oor die invloed van 'n gemeenskaplike taalerfenis op verskillende kulture.

¹ Alhoewel die derdepersoon-skryfstyl deur sommige navorsers verkies word, kies ek om die eerstepersoon-skryfstyl te gebruik, soos voorgestel deur Leedy (2001), aangesien dit myns insiens die betroubaarheid van die studie versterk.

² In hierdie studie word ander tale as Afrikaans, ter wille van onderskeiding, kursief aangedui. Direkte aanhalings in Nederlands en Engels sal kursief en binne aanhalingstekens geplaas word wanneer dit binne die teks voorkom en slegs kursief wanneer dit as 'n aanhaling alleen geplaas word. Woorde wat op 'n bepaalde manier in die volksmond gebruik word, sal binne enkel aanhalingstekens geplaas word.

Enersyds hoof Nederland, wat Suid-Afrika gekoloniseer het (en waaruit die Afrikaners eintlik ‘ontstaan’ het), tot op hede nie rekening te gehou het met ‘n meerderheid van (‘ander’) mense, soos wel in Suid-Afrika die geval is nie. Aan die ander kant, oorweeg ek die moontlikheid dat die Nederlanders en Vlaminge moontlik nog nie vrede gemaak het met hul koloniale verlede nie. Die destydse eksploitering van die Khoi, sowel as die Bataafse Republiek se sogenaamde ‘Hottentotbeleid’ het weliswaar die basis vir die latere segregasiebeleid gevorm (Dean *et al.* 1983). Is Suid-Afrika dalk in ‘n sekere sin hul gewete? Was die destydse uitgesproke verwerping van die Suid-Afrikaanse rasideologie nie maar net ‘n manier om hul eie hande in onskuld te was nie? Die sondebokteorie³ ten opsigte van projeksie en attribusie kom immers algemeen in die Nederlandse literatuur voor (Gijtenbeek & Verbeek 1998; Van Dijk 1987). Van Dijk (1987:1) sê byvoorbeeld diskriminasie in Nederland word “*ver van het eigen bed geplaatst, liefst in Zuid-Afrika.*”

Die bespiegeling, diskrepancies en ervarings wat pas beskryf is, is stukke van die persoonlike en intellektuele legkaart wat die rasionaal vir hierdie studie oor die handboeke van die drie genoemde taalverwante gemeenskappe vorm. Enkele outeurs het wel ondersoek oor Nederlandse handboeke (Van Dijk 1987), Vlaamse handboeke (Kusendila 2003) en Afrikaanse handboeke (Du Preez 1983; Kusendila 2003) gedoen. Daar is egter na my wete tans ‘n leemte in die literatuur ten opsigte van die vergelyking van stereotipering in die handboeke van die drie gemeenskappe onder bespreking.

Ek bespreek vervolgens bepaalde terminologieë, die afbakening van hierdie studie, sowel as die betekenis en relevansie van die studie.

1.4 TERMINOLOGIE

Die volgende terme wat in die titel en navorsingsvrae voorkom, word nou gedefinieer soos wat hulle in die studie gebruik word:

- **Kulturstereotipering:** Kulturstereotipering word as sambreelterm gebruik waarvolgens algemene en tipiese eienskappe ten opsigte van ras, godsdiens, herkoms, voedsel, rituele, ensovoorts, verabsoluteer word.
- **Taalhandboek:** ‘Taalhandboeke’ is Afrikaanse of Nederlandse taalhandboeke en nie handboeke van ander vakdissiplines (waarvan die medium van onderrig Afrikaans of

³ Projeksie van skuld om die binnegroep te beskerm (Kortram 1990).

Nederlands is nie). ‘Handboeke’ weer, verwys na skoolhandboeke in enige taal en enige vakdissipline.

- **Moedertaal:** Die term moedertaal verwys na ‘eerste taal’. Die term verwys na die niveau (vlak) waarop die taal op skool aangebied word - dus eerstetaalonderrig vir moedertaalsprekers.
- **Vlaams(e):** “Behorende tot, afkomstig van Vlaandere, of in ‘n wyer sin, van Nederlandsprekende België” (Odendal & Gouws 2005). Vlaams verskil ten opsigte van uitspraak en woordeskat van die Nederlands wat in Nederland gepraat word. Vlaamse skole onderrig egter nie Vlaams nie, maar Nederlands. Vlaams en Nederlands het gesamentlik een standaardtaal, naamlik Standaardnederlands.
- **Nederlands(e):** Nederlands, soos in Nederland gepraat. “Van, uit, betreffende Nederland” (Odendal & Gouws 2005:736).
- **Afrikaans(e):** “Taal met Nederlands as basis, maar wat in Suid-Afrika tot ‘n onafhanklike taal ontwikkel het onder invloed van veranderde omstandighede, maar ook verskillende uit- en inheemse tale” (Odendal & Gouws 2005:26).
- **Gemeenskappe:** Taalgebruik gekoppel aan ‘n geografiese gebied (Nederland, Vlaandere en Suid-Afrika) bepaal die verwysing na elke gemeenskap.
- **Verwante:** Op grond van herkoms en taal, is gemeenskappe aan mekaar verwant. Die Engelse ekwivalent van ‘verwantskap’ (*kinship*) het ook, as gevolg van dieselfde herkoms, die betekenisonderskeidinge van bloedverwantskap en gedeelde kenmerke (Soanes & Stevenson 2004).⁴
- **Dietse tale:** Afrikaans, Vlaams en Nederlands staan bekend as die Dietse tale – ‘n term wat in die breedste sin na Nederlands verwys.

1.5 AFBAKENING

Enige studie is van beperkte omvang, wat impliseer dat wanneer ‘n mens insluit, jy outomaties uitsluit.

- Hierdie studie word eerstens ten opsigte van kultuurstereotipering beperk. Dit is nie ‘n ondersoek wat fokus op geslags-, ouderdom- of enige ander vorm van stereotipering nie, alhoewel godsdienst-, taal- en geslagstereotipering as manifestasies van kultuurstereotipering erken en aangespreek sal word.

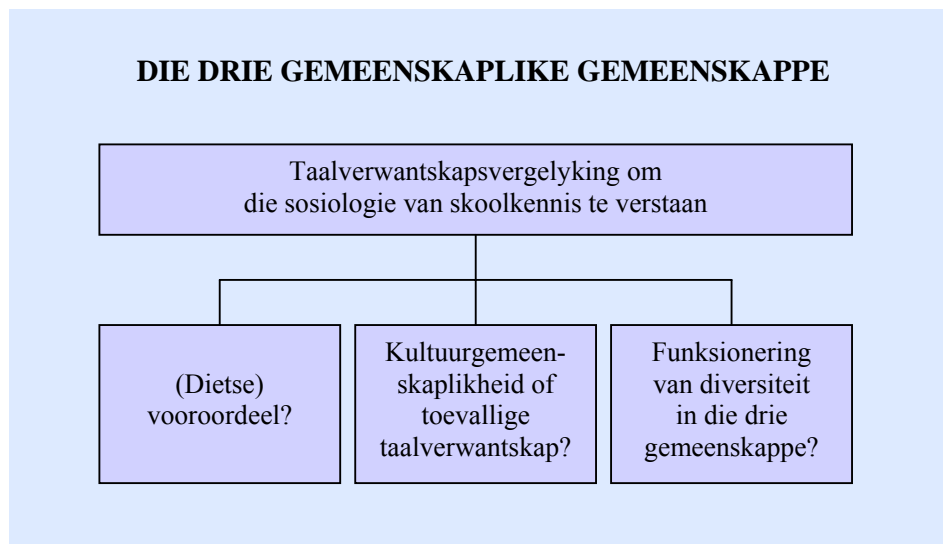
⁴ Wanneer daar in hierdie studie na gemeenskappe verwys word, word hierdie verwantskap tussen die drie gemeenskappe veronderstel.

- ‘n Onderzoek na skoolhandboeke veronderstel dat daar onder andere leerlingdata sal wees. Ek het leerderpersepsie egter doelbewus nie ingesluit nie, aangesien Kritiese Diskoersanalise (KDA) ten opsigte van terme soos hegemonie en normdenke kundigheid vereis, wat beswaarlik van leerders verwag kan word. Alhoewel ek leerders beslis nie as ‘leë kruike’ (*empty vessels*) beskou nie, gaan hierdie ondersoek nie oor die (meetbare) effek op die leerders nie, maar oor die veronderstellings en vanselfsprekendhede wat moontlik vir hulle normaal en alledaags voorkom, en waarvan hulle moontlik self nie eers bewus is nie. Soos Jansen (2009) sien ek leerders eerder as die ‘produk’ van die omstandighede wat in ‘n bepaalde tydsgewrig vir hulle aangebied word. Die studie ondersoek dus die mate waarin die visuele materiaal in diens van die hegemoniese magswerking binne gemeenskappe aangewend word, en nie die effek daarvan op leerders nie.
- België se tien miljoen inwoners is kultureel-linguïsties in 60% Vlaamse sprekers en 40% Franse sprekers verdeel, en elke taalgemeenskap is vir sy eie onderwysstelsel verantwoordelik (Lauwers 2006). Omdat die taalverwantskap net ten opsigte van die Vlaamse sprekers bestaan, sal ek in my studie net na Vlaandere en nie na België verwys nie.
- Visuele materiaal is in hierdie ondersoek die eenheid van analise. Omdat ‘n tematiese analise en ‘n KDA-strategie gebruik word, word die konteks waarbinne die visuele materiaal funksioneer, ook by die data ingesluit. Daar word na die visuele materiaal en die tekste waarin dit voorkom as semantiese episodes verwys (Van Dijk 1987). Semantiese episodes wat nie aan visuele materiaal gekoppel is nie, is dus nie deel van die data nie.

1.6 BETEKENIS EN RELEVANSIE VAN DIE STUDIE

Die verwantskap tussen die drie Dietse taalgemeenskappe bied ‘n natuurlike navorsingvergelyking. ‘n Onderzoek na die funksionering van ‘dieselfde’ taal in verskillende diversiteitskontekste, die kultureel-historiese emansipasie van die drie gemeenskappe en die verskille en/of ooreenkomste ten opsigte van onderliggende stereotipes kan betekenisvolle inligting ten opsigte van die sosiologie van skoolkennis oplewer. Figuur 1.1 gee die betekenis en relevansie van die studie sinopties weer:

FIGUUR 1.1: Die drie gemeenskaplike gemeenskappe

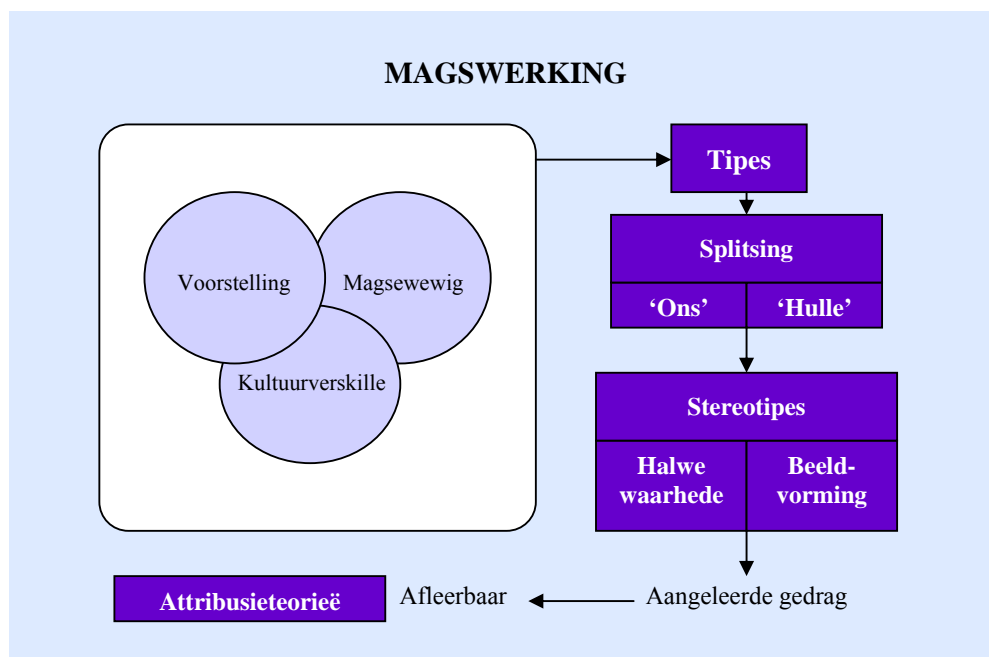


Handboeke bind die seleksie, interpretasie en omseiling van feite tot ‘n teoretiese struktuur wat leerders se singewing van hul ervaring in die wêreld waarin hulle leef, skei (Rice 2005). Die fynkam van taalhandboeke vir gelaaide konsepte, verdoeseling van bepaalde perspektiewe en moontlike konfliktsituasies poog om hierdie teoretiese struktuur te ontmasker. Visuele voorstellings is nie meer so blatant en ooglopend stereotiperend as wat dit dekades gelede was nie (Montgomery 2005), maar hierdie studie veronderstel tog dat kultureel-dominante boodskappe wat ander kulture se tradisies en perspektiewe marginaliseer, steeds in moedertaalhandboeke gereflekteer word. Die insigte ten opsigte van stereotipiese voorstellings van drie histories-gebonde taalgemeenskappe is die intellektuele regverdiging vir hierdie studie. Die teoretiese begroning (die beoogde konseptuele raamwerk en literatuurstudie) word nou bespreek.

1.7 KONSEPTUELE RAAMWERK

Hierdie studie word gerig deur ‘n sterk konseptuele raamwerk wat teoreties begrond is in die Kritiese Diskoersanalise (KDA)-tradisie wat ‘n verskeidenheid ‘middelklasteorieë’, eerder as ‘n sogenaamde *grand theory* gebruik (Seale, Goko, Gubrium & Silverman 2004). Die interdisiplinêre aard van KDA het my gelei na ‘n verskeidenheid sosiale dissiplines, te wete kultuurstudies, visuele antropologie en sosiale stereotipering. In hoofstuk 2 sal in besonderhede hierop ingegaan word. As inleiding tot die teoretiese besinning, beskryf ek hier slegs die onderliggende magswerking in die konstruering van kultuurstereotipering soos in figuur 1.2 gekonseptualiseer.

FIGUUR 1.2: Konseptualisering van magswerking in kulturele stereotipering



Hall (1997) gaan van die standpunt uit dat die verbintenis tussen voorstelling (representasie), kultuurverskille en magsewewig manifesteer in die kategorisering van mense in tipes – ‘n natuurlike proses wat mense help om sin te maak van die wêreld. Tipes word stereotipes wanneer splitsing plaasvind (die proses waardeur alles wat nie by die tipe inpas nie, uitgesluit word). Die proses van splitsing word ‘n norm wat klassifiseer wat aanvaarbaar is en wat nie, wat tot die tipe behoort en wat nie; gevolglik word binnegroepe en buitengroepe gevorm (die sogenaamde ‘ons’ en ‘hulle’). Wat ‘n mens gevolglik as ‘n teks lees, is eintlik halwe waarhede, want die ander helfte van die waarheid word bepaal deur die magswerking ten grondslag van hierdie proses van voorstelling. Laasgenoemde helfte van die waarheid is dit wat nie gesê word nie, maar gefantaseer, geïmpliseer, en nie bewys word nie. Dit gaan dus hier om ‘n diskoers tussen wat oënskynlik gesê word en wat in werklikheid gesê (of bedoel) word. Daarom beskryf Lipmann (in Ladegaard 1988:190) stereotipes as “*the rest of the picture we carry in our heads*” – ‘n beskrywing wat gepas aansluit by die Nederlandse woord vir stereotipering, te wete *beeldvormen*.

Nganda (1996:50) beskryf etniese stereotipering as “*turning either side of the coin into justification for out-group rejection.*” Dunbar, Saiz, Stela en Salez (2000), Leyens, Paladino, Rodriguez-Torres, Vaes, Demoulin, Rodriguez-Perez en Gaunt (2000) en Stephan (1999), sluit hierby aan deur te verduidelik juis waarom hierdie omkeringsproses ten opsigte van die

buitegroep so moeilik is om te verander. Inligting oor buitegroep word geprosesseer in terme van die buitegroep se karaktereenskappe, terwyl inligting ten opsigte van die binnegroep as gedragsuiting gesien word. Omdat binnegroep geïndividualiseer word, is hul gedrag verklaarbaar, terwyl buitegroep gemerk, beoordeel en geëtiketteer word omdat hulle gedrag aan bepaalde eienskappe toegeskryf word. Aangesien hierdie studie op kulturele stereotipes in handboeke fokus, word die literatuur ten opsigte van diversiteit in handboekstudies ondersoek.

1.8 LITERATUURSTUDIE

1.8.1 INLEIDING

Die literatuurstudie in hierdie hoofstuk dien as inleiding tot die literatuurstudie in hoofstuk 2 en verwys na die volgende aspekte van skoolhandboeke: die teenstrydige aard van handboeke; die ontwikkeling van navorsingstemas en die funksionering van handboeke in die breër konteks van die kontinente waar hulle gepubliseer word en waarvan hulle deel vorm. Hierdie aspekte is gerig op die hoofvraag van hierdie studie, aangesien dit die norm beskryf ten opsigte van wát versterk of deurbreek moet word in die dilemma rondom overte en kovert stereotipering in handboeke. Hoofstuk 2 fokus op die onderliggende magswerking binne elk van die drie gemeenskappe, naamlik Nederlands, Vlaams en Afrikaans, en hoe diversiteitsperspektiewe in die ontwikkeling van elke gemeenskap se handboeke manifesteer.

1.8.2 DIE AARD VAN HANDBOEKE

Die amptelikheid waarmee kennis binne die parameters van identiteit en kultuur in handboeke oorgedra word, berus op drie teenstrydighede. In die eerste plek is handboeke enersyds algemene, inleidende bronne van kennisverwerwing ten opsigte van bepaalde vakgebiede. Andersyds het dit 'n outoritêre magsbasis ten grondslag wat ten nouste saamhang met die beginsels van sosiale beheer (Giroux 1981; Rice 2005) en die 'selektiewe tradisie' (Apple & Christian-Smith 1991). Selander (1996:33) beskryf hierdie dualisme soos volg:

A textbook is neither just subject content, nor pedagogy, nor literature, nor information, nor morals, nor politics. It is the freebooter for public information, operating in the gray zone between community and home, science and propaganda, special subject and general education, adult and child.

In die tweede plek bestaan dieselfde teenstrydigheid ten opsigte van die sosiale verantwoordelikheid van handboeke (Marsden 2001; McCall 2005; McKinney 2005). Handboeke is gebaseer op veralgemenings (Selander 1996), maar moet terselfdertyd veralgemenings soos stereotipes en vooroordele teëwerk en dien as bron van algemeen-aanvaarde houdings. Omdat leerders van verskillende kulture dieselfde handboeke gebruik, behoort handboeke van vooroordele gestroop te wees (Greaney 2004; Homan 2003). Die implikasie vir hierdie studie is dat handboeke wat stereotipering doelbewus probeer teëwerk, eintlik téén die kenmerkende aard van die handboek as genre optree.

Derdens is daar 'n bepaalde spanning tussen die outoriteit en die status van handboeke. Handboeke is die medium vir die oordra van kragtige boodskappe, maar dit funksioneer op 'n lae statusvlak, aangesien leerders die teikengroep is. Boonop is die kliënt in hierdie geval nie die koper nie, omdat leerders geen sê het in die keuse van watter handboeke hulle gebruik nie. Daardie besluit word deur onderwysers of onderwysdepartemente, of selfs die regering geneem (Asser 2001; McKinney 2005). Die kragtigheid van boodskappe in handboeke word dus gerelativeer deur die feit dat handboeke in die hande van die onderwyser wat dit gebruik blote hulpmiddels word (Selander 1996).

1.8.3 NAVORSINGSTENDENSE TEN OPSIGTE VAN HANDBOEKE

Internasionale navorsingstemas ten opsigte van handboeke het gedurende die afgelope dekades 'n verwickelde ontwikkelingspatroon getoon. Voor die Eerste Wêreldoorlog was navorsingstemas toegespits op post-koloniale invloede, gedrewe deur 'n beskawingsmissie wat by implikasie enige produktiwiteit in ontwikkelende lande misken het (Greaney 2004). Na-oorlogse studies het probeer lig werp op die impak van verdraaide historiese feite, uitbeeldings van minderwaardigheid en politieke vooroordele op die onderwyssisteme van verskillende lande, gemeenskappe en rasminorhede. 'Onderliggende aannames' en 'verskuilde agendas' was die akademiese *jargon* van die afgelope drie dekades. Kwantitatiewe inhoudsanalises het gelyke voorstellings van ras, geslag, klas en gestremdheid in tekste en illustratiewe materiaal bereken, wat op grond van die letterlike en simboliese betekenis wat hieraan geheg kon word, gekategoriseer is (McDiarmid & Pratt 1971; Paton & Deverill 1974; Stewart 1950).

In die afgelope twee dekades het die navorsingsmetodes verander van positivistiese ontledings van negatiewe beelde wat in diens staan van óf 'ons' óf 'hulle' tot konstruktivistiese pogings om wetenskaplike kennis te ontwikkel oor hoe stereotiperende voorstellings en blote

assimilerende werksywyses effektief teëgewerk kan word (McKinney 2005; Rice 2005). Kontemporêre ondersoek is merendeels kwalitatief van aard en word gekenmerk deur interaksie tussen verskillende antropologieë en sisteme. Klem word dus geplaas op nuwe en verskillende stemme wat in hierdie ondersoekveld te voorskyn kom en wat hierdie stemme ten opsigte van bepaalde sosiale en politieke wêreldbeelde weerspieël (Montgomery 2005; Roberts-Schweitzer 2006; Sierens 2000).

Nie alleen is hierdie nuwe navorsingsfokus reeds in 1990 deur akademiese afgevaardigdes na die *George Eckhardt Institute (GEI) for Textbook Research*⁵-werkswinkel in Braunschweig, Duitsland, bevestig nie, maar die navorsingstemas in die handboek-onderzoekveld is ook tydens hierdie navorsingswerkswinkel 'n stap verder gevoer. Konsensus is bereik dat toekomstige navorsing oor handboeke van die veronderstelling moet uitgaan dat kontroversiële kwessies wat voorheen gerieflikheidshalwe omseil of geïgnoreer is, aangespreek behoort te word (Bourdillon 1992). Wat nie verander het nie, is die amper onaantasbare rol van handboeke in die konstruksie van sosio-politiese paradigmas waarbinne leerders se sosialisering plaasvind; asook die inherente regverdiging wat handboeke aan kulturele norme verleen (Apple & Christian-Smith 1991; McKinney 2005; Mok & Reinsch 1996). Handboeke word dus steeds beskou as sosio-kulturele 'agente' wat as voedingstof vir formele en verskuilde kurrikula dien. Evaluerende studies wat kennis aangaande onbewustelike persepsies, waardes en stereotipes ontwikkel, poog om alle leerders se sosiale werklikhede op grond van die herkennings- en identifiseringsbeginsel wat in handboeke behoort voor te kom, te weerspieël (Homan 2003; Höpken 2006; McKinney 2005).

Interaksie tussen leser, teks en onderwyser bepaal betekenisgewing (McKinney 2005; Nele 1996), maar terselfdertyd funksioneer handboeke ook toenemend as hulpmiddels vir selfstandige leer. Daar word al hoe meer werkboeke gepubliseer wat leerders sonder onderwyserinsette in staat stel tot selfontdekking en kennisontginning. In die lig hiervan, word 'n al hoe hoër premie op die ontwikkeling van leerders se kognitiewe denkvlakke deur toepaslike leeraktiwiteite wat analise, sintetisering en kreatiewe meewerking vereis, geplaas (Homan & Van Praag 2004; Höpken 2006; Sercu 1999).

⁵ Hierdie instituut, gestig in 1951, publiseer studies oor die inhoud van nasionale, Europese en globale geskiedenis in skoolhandboeke. Internasionale seminare oor handboekanalise word ook aangebied, byvoorbeeld die *Baltic States History Textbooks Project* wat op die gemeenskaplike interpretasie en insig ten opsigte van historiese gebeure in Estland, Letland en Litawe gemik is. Uiteindelik is een handboek met al die betrokke lande se historiese perspektiewe ten opsigte van die Baltiese streek uitgegee (Stradling 2001).

Dit is binne dié navorsingsparameters dat hierdie studie ten opsigte van kultuurstereotipering beslag kry: daar word beoog om nie bloot na owerste, negatiewe voorstellingspraktyke te soek nie, maar om eerder implisiete stereotiperingstegnieke binne die dieper magswerking van voorstellings in handboeke te ondersoek.

1.8.4 VOORSTELLINGSPRAKTYKE IN HANDBOEKE VAN WES-EUROPA EN AFRIKA

1.8.4.1 Inleiding

Handboeke word wêreldwyd as noodsaaklike opvoedkundige hulpmiddele gebruik. In die VSA is 90% van klas- en tuiswerk aan handboekgebruik gekoppel en ook in ander lande is skoolhandboeke onvervangbaar (Farrel & Heymann 1989; Greaney 2004; Höpken 2006). Die voorstellingspraktyke in skoolhandboeke van Wes-Europa en Afrika word vervolgens beskryf, omdat dit ten opsigte van die drie lande wat in hierdie studie ter sprake is, agtergrond verskaf.

1.8.4.2 Wes-Europa

Al is die Europese gemeenskap 'n konglomeraat van etniese groepe, het die konsep multi-kulturele onderwys eers bekend geraak toe die sogenaamde gasarbeiders in 1970 vir tydelike werk in Europa gewerf is. Opvoedkundiges en onderwysers het die sogenaamde '*Ausländer-Pädagogik*' aangewend om kinders van gasarbeiders te probeer help met leergeremdheid wat as gevolg van hul taalagterstand ontstaan het. Sederdien het hierdie assimilasiëbenadering ('hulle' moet by 'ons' aanpas) verander weens die (relatief onlangse) besef dat alle leerders in vandag se globale leefwêreld by 'n positiewe benadering teenoor diversiteit in onderwys baat (Homan 2003). Dit is tans in Wes-Europa algemene praktyk om neerhalende en onakkurate verwysings in handboeke te elimineer. Homan (2003) asook Höpken (2006) wys op die volgende positiewe tekens in Wes-Europa met betrekking tot die rol van handboeke in die ontwikkeling van multi-kulturele opvoedingstelsels:

- Swede, waar die bevolking uit ongeveer 20% immigrante of persone van gemengde afkoms bestaan, het binne enkele dekades van 'n monokulturele in 'n multi-kulturele gemeenskap verander, en dien vir ander Europese lande as model ten opsigte van hulpmiddele wat interkulturele vaardighede ondersteun.
- Sedert die vroeë 1950's het Duitsland verskillende handboek-inisiatiewe ten opsigte van voormalige slagofferlande van die Nazibeleid geneem. Reeds in 1954 (10 jaar na die Tweede Wêreldoorlog), het Frankryk en Duitsland 'n gesamentlike projek van

handboekhersiening onderneem (al het dit hulle 15 jaar geneem het om konsensus oor die kriteria vir die proses te bereik). Duitsland het ook in die vyftigerjare met die Tsjeggiese Republiek en in die tagtigerjare met Israel soortgelyke projekte onderneem (Höpken 2006).

- Ondersteuning van die Europese Raad en die Europese Kommissie bevorder diversiteit binne en buite die grense van Europese state deur interkulturele projekte soos die Socratesprojek.
- UNESCO, in samewerking met rolspelers soos Euroclio⁶ en die George Eckhardt Institute (GEI) for Textbook Research dra ook grootliks by tot die veranderende beeldvorming in Europese handboeke. Sedert 1972 het meer as 300 akademië, outeurs van handboeke en onderwysers deel geword van ‘n projek wat aanvanklik historiese wanopvattinge en foutiewe persepsies in handboeke teëgewerk het en later ‘n gemeenskaplike historiese narratief ontwikkel, wat wedersydse onkunde, onverdraagsaamheid en wantroue tussen na-oorlogse Duitsland en Pole teëgewerk het. Hierdie projek het die fondament gelê vir die goeie verhoudinge na 1989 tussen Pole en Duitsland, sedert die unifikasie van Duitsland en die demokratisering van Pole. Die projek duur steeds voort, maar fokus tans op implisiete stereotipering en die “*lack of symmetry in knowledge of each other*” (Höpken 2006:10).

Die demitologisering van persepsies aangaande ontwikkelende lande word (volgens Kaomea 2000 en McCall 2005) egter steeds deur Eurosentriese perspektiewe in die wiele gery. Vervolgens sal voorstellingspraktyke in Afrika onder die loep geneem word.

1.8.4.3 Afrika

Navorsing toon dat die gebruik van handboeke in Afrika in die onderwys koste-effektief is (Farrel & Heyman 1989; McCall 2005). Volgens ‘n verslag van die Britse Raad, gelewer tydens ‘n konferensie in 1991, *Textbook provision and library development in Africa* (Proctor & Monteith 1999; Robert-Schweitzer 2006), is bevind dat handboeke in die meeste Afrikalande die belangrikste kurrikuluminstrument asook die belangrikste, indien nie die enigste, bron van inligting vir onderwysers is – ook met die oog op eksaminering en assessering.

⁶ ‘n Organisasie in Den Haag wat hom beywer vir ‘n gemeenskaplike geskiedenis-kurrikulum in Europa.

Nganda (1996:10) redeneer in haar ondersoek na geslagsgelykheid in handboeke in Kenia dat handboeke as “*Africa’s mass medium for children*” funksioneer. Ook McKinney (2005) en Proctor en Monteith (1999) beweer dat die handboek in ontwikkelende lande effektief as kurrikulum gebruik word. Uitgewers in Afrikalande leun swaar op skoolhandboekpublikasies. Oor die afgelope dekade het die uitgewersrol verskuif van die staat-as-uitgewer na die privaatsektor; ‘n tendens wat McCall (2005:6) ondersteun:

Governments ought not to publish books. They are notoriously bad at it ... Publishers know how to publish books and should be left to get on with it.

In Afrika speel siviele onrus egter ook ‘n groot rol met betrekking tot die verandering van persepsies in handboeke. Soos Giroux (1995) en Nele (1996), waarsku Greaney (2004) ook dat veranderinge wat deur handboeke teweeggebring word ‘n stadige proses is, maar dat verandering nie in tye van siviele onrus plaasvind nie. Enige onsekerheid dien as vrugbare teelaarde vir bevooroordeelende perspektiewe en praktyke. Siviele onrus het ‘n vernietigende effek op die opvoedingsterrein: die helfte van die primêre skole in Mosambiek is vernietig en weens die volksmoord in Rwanda is twee derdes van die onderwyserskorps en 200 000 kinders uitgewis. Ook Höpken (2006) waarsku dat handboeke slegs wanneer geweld beëindig is, ‘n ondersteunende rol kan speel, omdat leerders handboekinhoud aan hulle alledaagse ervarings meet. Solank kinders daagliks met geweld gekonfronteer word, kan selfs die ‘ideale handboek’ nie werklik ‘n verskil maak nie.

1.8.5 GEVOLGTREKKING

Dit is duidelik dat daar nie in die handboekwêreld ‘n “bibliotopia”⁷ bestaan nie. Tradisionele rassisme, diskriminasie, etikettering en growwe veralgemenings kom baie minder voor as in die verlede, maar terselfdertyd is daar voortdurend nuwe mutasies en manifestasies van etnosentrisme, wat die ondersoek na stereotipiese voorstellings kompliseer (Paton & Deverell 1974; Rice 2005). Die ontwerp wat vir hierdie studie gekies is, sal nou bespreek word.

⁷ James McCall van *The Centre for Publishing Studies University of Stirling*, gebruik hierdie term in September 2005 tydens ‘n aanbieding by die Universiteit Pretoria.

1.9 KRITIESE DISKOERSANALISE-ONTWERP (KDA)

1.9.1 VERONDERSTELLINGS

Die volgende aannames, paradigmas en ontologiese uitgangspunte het die keuse van hierdie ontwerp beïnvloed en het vereis dat ek my navorsingsmetodes in heroënskou moes neem (Cohen, Manion & Morrison 2001:6).

▪ **Aannames en vertrekpunte**

My vertrekpunt is om die subjektiewe wêreld van menslike ervaring (Cohen *et al.* 2001:22) beter te verstaan. Ek is van voorneme om die veelvoudig-gekonstrueerde voorstellings in die gekose handboeke holisties te bestudeer (Lincoln & Guba 1994:37) in 'n poging om 'n hoë vlak van begrip (ontologie) te verkry. Hierdie studie gaan van die aanname uit dat die voorstellingsmateriaal wat as eksemplaar gekies is, nie arbitrêr is nie, maar geënkodeer word deur die sosiale wêreld waarin dit gereproduseer word.

Ek besef dat daar verskillende standpunte oor die wêreld is en dat daar verskillende maniere is om dit te verstaan. Kritiese diskoersanalise se standpunt is dat 'n ongelyke magstruktuur binne die samelewing manifesteer (Blommaert 2005; Idema, Schrijvers & Smith 1990; Van Dijk 1987). My studie, geanker in hierdie epistemologie, gaan van die aanname uit dat daar ook binne die drie verwante gemeenskappe wat in hierdie studie betrek word, 'n hegemonese magstryd voorkom.

▪ **Paradigmas**

'n KDA-ontwerp is vir hierdie studie gekies; gevolglik sal die kritiese paradigma die lens wees waardeur ek na die werklikheid kyk. Die kritiese paradigma veronderstel dat ideologiese voorstellings die werklikheid versteek, aangesien die werklikheid altyd op magsverhoudings-netwerke berus, wat op 'n gepaardgaande stryd oor betekenis, etikettering en identiteite uitloop (Merriam 2002). Die kritiese paradigma is versoenbaar met die interpretatiewe en die konstruktivistiese paradigmas, maar kan nooit eindig by die blote interpretasie van wat gesê word nie, omdat dit altyd op die dieperliggende betekenislae inspeel om die implikasies te verreken (Jansen 2000). In hierdie studie sal die kritiese lens dus voortdurend soek na die implikasies van die reproduksie van kultuurstereotiperings binne die drie gemeenskappe wat ondersoek word. Die ondersoek sal aangebied word as 'n verkenning, beskrywing en vergelyking van die ideologiese posisies en voorstelling van die 'ander' in onlangs gepubliseerde moedertaal-taalhandboeke in Afrikaans, Nederlands en Vlaams.

▪ **Ontologie**

Ek aanvaar dat navorsing begrip van die wêreld behels en dat sodanige begrip deur my wêreldbeskouing (deur wat ek as begryp/verstaan beskou) gevoed word. Die basiese motivering vir hierdie studie is ‘n soeke na betekenis; wel nie ‘ware’ of ‘egte’ betekenis nie. In dié opsig sluit ek aan by Cohen *et al.* (2001:6) wat sê: “*I see knowledge as personal, subjective and unique*”, en wel om die volgende redes:

- Waar die menslike samelewing ter sprake is, is die wêreld nie objektief nie, maar ‘n plek waar betekenis, interpretasie en waarde menslike ongelykheid deur kultuurmagswerking wettig (Hall 1997). Terselfdertyd verbloem vooroordeel en stereotipering ongelykheid en bevorder dit die miskenning van sekere sektore van die samelewing (Baldwin, Longhurst, McCracken, Ogborn & Smith 2004; Castelli, Vanzetto, Sherman & Arcuri 2001; Mok 1999).
- Ras en vooroordeel is sosio-politieke konstruksies wat voortbou op ‘n reeks insluitings en uitsluitings ten opsigte van handboeke, wat “prominensie verleen aan sekere vorme van kennis, terwyl dit ander verskuil of ignoreer” (Apple & Christian-Smith 1991:97, eie vertaling).
- Die werklikheid is sosiaal gekonstrueer en derhalwe in wese kontekstueel. ‘n Kwalitatiewe navorser stel ondersoek in na die samehangende idees wat betekenis vorm en die gevolge wat sulke konstruksies mag onthul (Cohen *et al.* 2001).

Die navorsingstrategie sal vervolgens bespreek word.

1.9.2 NAVORSINGSTRATEGIE

‘n Kwalitatiewe strategie wat van die induktiewe ondersoekwyse gebruik maak, word vir hierdie studie voorgestel. Aangesien die studie veral gerig is op die manifestasie van die verskuilde kurrikulum in handboeke, is ek as navorser agterdogtig en vol twyfel, “*like a detective who cannot be satisfied with quantities but is obliged to pay attention to the most delicate semantic clues*” (Selander 1996:105). Die ondersoekwyse sal fenomenologies van aard wees omdat dit my in staat sal stel om die inhoud van die handboeke deur middel van beskrywing, verkenning en vergelyking te bestudeer en te verstaan. Volgens die vier dimensies in ontwerptipe (Mouton 2002) is hierdie ‘n empiriese studie wat bestaande data (dokumente) hermeneuties sal ontleed. Volgens Ahl (1992) behels so ‘n ontleding die sistematiese, objektiewe bestudering van ‘n konsep, ‘n persoon of gebeure in data wat sorgvuldig uitgekies is. Die kwalitatiewe navorsingstegniek wat ek beoog om te gebruik, is ‘n

tematiese analise van gekodeerde materiaal. Die waarnemingswyse is dokumentêr en die ontledingseenhede is die temas wat uit die visuele boodskappe in die handboeke kristalliseer.

Die data-generering om vas te stel in watter mate die handboeke van die drie gemeenskappe stereotipering van die ‘ander’ versterk of deurbreek, sal vervolgens bespreek word, waarna die steekproefvorming verduidelik sal word.

1.9.3 DATAGENERERING

Die visuele materiaal en die konteks waarin dit aangebied word, sal gekodeer word. Die gekodeerde visuele materiaal sal elektronies geskandeer word. Verdere data sal gegenereer word uit die kultuurspesifieke perspektiewe van deelnemers soos dit tydens die fokusgroepbesprekings kristalliseer. Fokusgroepbesprekings sal gebruik word om persepsies te meet en die bevindinge, kennis en interpretasies van belanghebbendes te verkry (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996:28). Kontrolegesprekke ten opsigte van betekenis sal met die Nederlandstalige fokusgroepfasiliteerders gevoer word om te verhoed dat die taalverskil die data beïnvloed.

1.10 STEEKPROEF

Moedertaal-taalhandboeke word om drie redes vir hierdie studie gebruik. Eerstens is moedertaalonderrig verpligtend, wat impliseer dat ‘n groot aantal leerders en onderwysers die handboeke sal gebruik. Tweedens is die teikengroep moedertaalsprekers en behoort dit dus normdenke in elke gemeenskap te reflekteer. Derdens is daar by moedertaal-taalhandboeke gewoonlik ‘n doelbewuste integrering van taal-, denk- en visuele vaardighede. ‘n Doelmatige steekproef van drie gevallestudies van elk van die drie gemeenskappe is gekies, wat aan bepaalde kriteria moet voldoen. Die handboeke moet relevant en eietyd wees sodat die uitbeelding verteenwoordigend sal wees van kontemporêre voorstellingspraktyke en sodat onlangse beleidsbesluite daarin gereflekteer word. Aanbevelings deur onderwysers en uitgewers sal ook in ag geneem word. Ten opsigte van Vlaandere en Nederland, waar daar geen regeringsinmenging of amptelike liggaam is wat die handboeke goedkeur nie, sal daar staat gemaak word op die aanbevelings van persone met gespesialiseerde kennis. Die verkope van die boeke en hoe wyd verspreid die boeke gebruik word, sal aandui hoe die boeke in die mark vaar. Die beginsel is dat die boeke nie (noodwendig) die topverkopers hoef te wees nie, maar dat dit wel veelgebruikte boeke moet wees wat in die mark goed vaar. Tabel 1.1 toon die

aanvanklike steekproef waaruit gekies is, terwyl tabel 1.2 die finale steekproef waarop besluit is, aandui. Kopiëreg is van die drie tersaaklike uitgewers verkry vir gebruik van visuele voorstellings; erkenning word aan *Foto Natura/Picture Box* vir die gebruik van visuele voorstellings 4.4 - 4.15 en 5.1 - 5.8 gegee.

TABEL 1.1: Aanvanklike steekproef van handboeke

TITEL VAN HANDBOEKE	PUBLIKASIE
Afrikaanse handboeke	
<i>Ruimland</i> ⁸	1989
<i>Afrikaans ons taal</i> ⁹	2005
<i>Raamwerk</i> ¹⁰	2005
Vlaamse handboeke	
<i>Vitaal</i> ¹¹	2004
<i>Nieuw netwerk Nederlands</i> ¹²	2004
<i>Markant</i> ¹³	2005
Nederlandse handboeke	
<i>ned.werk@ taalvaardigheid voor de tweede fase. Havo en vwo</i> ¹⁴	1998
<i>Kiliaan: methode taalvaardigheid Nederlands voor de tweede fase havo en vwo</i> ¹⁵	1998
<i>Nieuw Nederlands voor havo en vwo</i> ¹⁶	2004

TABEL 1.2: Finale steekproef van handboeke

TITELS VAN HANDBOEKE	PUBLIKASIE
Afrikaanse handboek	
<i>Afrikaans ons taal</i> ¹⁷	2005
Vlaamse handboek	
<i>Markant</i> ¹⁸	2005
Nederlandse handboek	
<i>Nieuw Nederlands voor havo en vwo</i> ¹⁹	2004

⁸ Esterhuyse, Pienaar, Gouws, Botha & Links.

⁹ Hamman, Esterhuizen, Van Niekerk & Le Cordeur.

¹⁰ Traut, Gouws, Peacock & Snyman.

¹¹ Sleeuwaert, Geudens, Luyten, Roosen & Van Ballaer.

¹² Wastijn, Decock, Delbeke, Desmet, Van Auwenis, Van Herbruggen, Wyffels & Bonne

¹³ Casteleyn, Cocquyt, Crommelinck, De Maesschalk, De Paepe, Debbaut, Dewulf, Deygers, Ducatteeuw, Minnaard, Mottart, Van Durme & Vandercammen.

¹⁴ Dussenbroek, Schilleman & Burghouts.

¹⁵ Meindersma, De Heer, Van Roozendaal & Van Vlezen.

¹⁶ Steenbergen, Beernink, Frank, Kooiman & Van Nieuwenhuijsen.

¹⁷ Hamman, Esterhuizen, Van Niekerk & Le Cordeur.

¹⁸ Casteleyn, Cocquyt, Crommelinck, De Maesschalk, De Paepe, Debbaut, Dewulf, Deygers, Ducatteeuw, Minnaard, Mottart, Van Durme & Vandercammen.

¹⁹ Steenbergen, Beernink, Frank, Kooiman & Van Nieuwenhuijsen.



1.11 DATA-ANALISE

1.11.1 TEMATIESE ANALISE VAN DIE STEEKPROEF

Tematiese ontleding is 'n navorsingsmetode waarvolgens die inhoud afgebreek word tot die sentrale temas binne die datastel (Braun & Clarke 2006). Die temas reflekteer patroonmatige betekenis wat verband hou met die navorsingsvraag van die studie. Die KDA-strategieë sal die tematiese analise verryk. In hoofstuk 3 word volledig verslag gelewer oor die fases van die analise.

1.11.2 VERSLAG VAN DIE FOKUSGROEPBESPREKINGS

Verslag sal gedoen word van die bevindinge van die fokusgroepbesprekings aangaande die steekproef en die bevindinge met voorbeelde uit die fokusgroep ter staving, sal gerapporteer word. Ten slotte sal die verskille en ooreenkomste tussen die bevindinge uit die drie fokusgroepbesprekings getabelleer word.

1.12 KRITERIA VIR GEHALTEVERSEKERING

Die belangrikheid van gehalteversekering kan nie onderskat word nie (Creswell 2005; McMillan & Schumacher 2001). Die volgende gehalteversekeringskriteria vir hierdie studie word nou beskryf:

1.12.1 GELOOFWAARDIGHEID

Vir die doeleinde van hierdie studie sal die geloofwaardigheid van die data by wyse van die volgende verseker word:

- **Kontrole deur lede**

Krefting (1991) beveel kontrolering deur lede aan waardeur deelnemers aan die navorsingsproses aangemoedig word om die data te interpreteer. Kontrolering deur lede is 'n vorm van triangulasie en beperk die navorser se vooroordeel (Creswell 2005).

▪ **Portuurbeoordeling**

Die data word vir kommentaar en advies aan onpartydige akademici wat ervare is met betrekking tot kwalitatiewe metodes, voorgelê (Krefting 1991). Die akademici met wie ek tydens my verblyf in die Nederlande my navorsingstrategieë bespreek het, sal aan hierdie behoefte voldoen en sal deurlopend gekonsulteer word om te verseker dat die navorsingsaktiwiteite in die drie verskillende lande ten opsigte van proses en metodologie ooreenkom.

1.12.2 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Maxwell (1992:284, eie vertaling) voer aan dat “geldigheid nie ‘n inherente eienskap van ‘n bepaalde metode is nie, maar betrekking het op die data, verklarings of gevolgtrekkings wat gemaak word deur daardie metode in ‘n bepaalde konteks vir ‘n bepaalde doel te gebruik.” McMillan en Schumacher (2001:408) stel strategieë voor om die geldigheid van kwalitatiewe ontwerp te verbeter. Tabel 1.3 beskryf hoe ek beoog om elke strategie te hanteer.

TABEL 1.3: Bevordering van ontwerpgeldigheid

STRATEGIE	BESKRYWING VAN BEOOGDE HANTERING
Langdurige en volgehoue veldwerk	My ses maande-verblyf in die Nederlande in 2004 en 2007 getuig van langdurige, volgehoue veldwerk.
Veelmetodiese strategieë	My studie maak die triangulasie van data-insameling en -ontleding moontlik.
Deelnemertaal, verbatimverslae	Hervertalings tussen Nederlands en Afrikaans sal gebruik word om taalmisverstande te voorkom. Fokusgroepbesprekings sal opgeneem en getranskribeer word.
Meganies-opgeneemde data	Band- en video-opnames sal gebruik word.
Deelnemer-navorser	Ek sal my persepsies sowel as die navorsingsverloop deurentyd in ‘n navorsingsjoernaal aanteken.
Kontrole deur lede	Navorsingsbelanghebbendes sal akkuraatheid bevorder.
Deelnemerbeoordeling	Ek sal belanghebbendes versoek om die sintese van alle besprekings te hersien ten einde die akkuraatheid van die bevindinge te verseker.
Negatiewe gevalle of teenstrydige data	Ek sal teenstrydige data aanteken en oor afwykende patrone verslag lewer.

1.13 ETIESE OORWEGINGS

Daar word algemeen aanvaar dat etiek te make het met opvattinge oor wat reg en verkeerd, geoorloof of ongeoorloof, goed of sleg is (McMillan & Schumacher 1989:197). Daar word onderneem om op die navorsingsvrae te konsentreer sodat die integriteit van die data nie deur inmenging van enige aard aangetas word nie. Daar sal geen skadelike gevolge vir enige individu of die omgewing (die werkplek) wees nie. Die doel, oogmerke, aard en toekomstige gebruik van bevindinge sal voor die data-insameling aan deelnemers verklaar word. Deelname is vrywillig en (geskrewe) toestemming sal van deelnemers verkry word.

1.14 SLOT

In hierdie hoofstuk is die navorsingvrae van die studie gestel, waarna die rasionaal, betekenis en relevansie daarvan bespreek is. 'n Inleiding tot die konseptuele basis, sowel as die literatuurstudie is aangebied. Die KDA- navorsingontwerp en -strategie is ontologies en paradigmatis gemotiveer, waarna die beoogde generering en analise van die data onder die loep geneem is. Die hoofstuk is afgesluit met 'n beskrywing van die beoogde kriteria vir gehalteversekering. In hoofstuk 2 sal op die konseptuele raamwerk en die literatuurstudie uitgebrei word, terwyl hoofstuk 3 die navorsingsontwerp en metodologie sal verfyn. Hoofstuk 4 bied die bevindinge van die fokusgroepbesprekings, terwyl hoofstuk 5 die bevindinge van die tematiese analise rapporteer. In hoofstuk 6 sal 'n opsommende evaluering van die navorsing gegee word. Die konseptualisering van kultuurstereotipering sal vervolgens aangespreek word.

---oOo---



HOOFSTUK 2

KONSEPTUALISERING VAN KULTUURSTEREOTIPERING

2.1 INLEIDING

*Everyone has the right to his opinion. A person also has the right to be wrong.
But a textbook has no right to be wrong, or to lie, evade the truth,
falsify history or insult or malign a whole race of people*
(Costo in Kirkness 1977:596).

Internasionale studies oor kultuurstereotipering in handboeke (Aronson 2004; Asser 2001; Homan 2003; King & Morrissey 1988; Ledic 2000; McDiarmid & Pratt 1971) onderskryf in wese hierdie uitspraak van Rupert Costo, redakteur van *Textbooks and the American Indian*, dat skoolhandboeke nie die luukse van foute gegun word nie. Van Dijk (1987) beweer selfs dat 'n handboek stereotipering óf doelbewus teëwerk óf tot die reprodusering en legitimisering van stereotipering bydra. Die vraag kan egter gestel word of 'n handboek ooit volledig vry kan wees van vooroordele, marginalisering en stereotipes. Is dit moontlik om die meganismes onderliggend aan insluitings en uitsluitings, verwarrende voorstellings, linguïstiese tekens, kulturele kodes, waardes, voorkeure en taboes vas te pen? Binne die kritiese paradigma bestaan so 'n ideale handboek nie. KDA gaan van die veronderstelling uit dat die heersende groep se meesternarratiewe ten alle koste in stand gehou word (Blommaert 2005; Van Dijk 1987). Ten einde die navorsingsvraag aan te spreek, gaan die literatuur in hierdie hoofstuk ondersoek word om sogenaamde grys areas tussen die 'ideale' en die stereotipiese voorstellingspraktyke in die handboekwêreld te probeer verstaan.

Omdat KDA 'n probleemgeoriënteerde benadering ten opsigte van sosiale verskynsels is, bestaan die neiging om nie die sogenaamde *grand theories* te gebruik nie, maar eerder 'n verskeidenheid sosiale teorieë wat met die verskynsel verband hou. Die konseptuele raamwerk is dus uit verskeie sosiale en kulturele teorieë, eerder as 'n enkele teorie, saamgestel. Seale *et al.* (2004:200) noem sodanige konseptuele raamwerk 'n *study from the inside* wat heen-en-weer tussen die teorieë en die empiriese data beweeg om te verhoed dat die data "ingepas word ten einde 'n bepaalde teorie te illustreer" (eie vertaling). Ter aanvang word die konseptualisering gerig op die kritiese teorieë oor **kultuur, visuele antropologie** en **implisiete stereotipering**, wat die teoretiese begroning vir die interpretasie en analise van die data sal wees.

Vervolgens sal die literatuurstudie die kritiese vrae van hierdie studie, soos op bladsy 1 uiteengesit, aanspreek. Handboekinhoud word deur die geskiedenis en onderwyssisteem van elke land beïnvloed (Blommaert 2005; Van Dijk 1987). Daarom word die drie gemeenskappe eerstens ten opsigte van die manifestasie van **diversiteit** in elke land onder die loep geneem waarna die **verwantskap, verweefdheid en dinamika** tussen die drie gemeenskappe bekyk sal word. Ten slotte volg ‘n oorsig oor die **ontwikkeling van diversiteitstemas en -tendense** in Nederlandse, Vlaamse en Afrikaanse handboeke.

2.2 KONSEPTUELE RAAMWERK

2.2.1 INLEIDING

My konseptuele raamwerk sal my analyse van die handboeke en die fokusgroeponderhoude teoreties rugsteun. Ten einde die studie te situeer ten opsigte van die magdom teorieë, uitgangspunte en benaderingswyses ten opsigte van stereotipering, gaan ek drie fasette bespreek. Eerstens kyk ek na die prosesse en beginsels onderliggend aan persepsie, en in die besonder visuele persepsie, aangesien die data vir hierdie studie uit visuele materiaal in skoolhandboeke bestaan en omdat visuele persepsie die basis van alle voorstellingspraktyke vorm. Tweedens reflekteer ek op die sosialiseringsspeelplanne waarbinne witheid geen etniese posisie inneem nie, omdat dit die norm is waaraan alle ander etniese posisies gemeet word. Derdens sal ek teoretiseer oor denkrigtings en prosesse onderliggend aan stereotipering. Implisiete stereotipering se assosiasie-strategieë ten aansien van die buitegroep, sal in oënskoue geneem word.

2.2.2 VISUELE PERSEPSIE

Van al die sintuie, is die gesigsintuig die mees gevorderde (Prosser 2001). Die oog is in staat om fyn detail te verwerk, kleure oor ‘n wye spektrum te onderskei en driedimensioneel te sien. Dit gee ‘sien’ ‘n eerstehandse waarde: ‘sien is glo’ bied ‘n sekerheid wat ander sintuie nie kan bied nie, omdat dit gebaseer is op ‘werklike’ observasies van die wêreld, en dus die implikasie inhou dat dit objektief en onbevooroordeeld is ten opsigte van die verskynsels wat waargeneem word. Tog is wat ons sien, nie enkelvoudig of deursigtig nie. Al is ‘sien’ ‘n natuurlike sintuig, is die manier waarop ons kyk en die manier waarop ons die wêreld waarneem, nie ‘n natuurlike proses nie. “*Seeing is always cultured seeing*” sê Baldwin *et al.* (2004:365). Wat ons sien, word gerig deur wat ons weet. Wat ons weet, word bepaal deur die

kulturele kategorieë wat ons aanwend as gevolg van gesosialiseerde wyses van dink, doen en voel, waaraan ons vir ‘n lang tydperk onderwerp was. Wat ons sien, is wat Gramsci ‘*common sense knowledge*’ (Baldwin *et al.* 2004) noem, dit wat ons as vanselfsprekend aanvaar, maar wat net binne ‘n sekere konteks wáár is en dus op individuele vooroordele berus (Baldwin *et al.* 2004; Montgomery 2005).

In die visuele antropologie word daar ten opsigte van dit wat ons ‘sien’, van bepaalde aannames uitgegaan. Eerstens is sien polisemies, want wat ons sien, hang altyd af van hoe dit geartikuleer word (Cohen 1991). Foto’s byvoorbeeld, bring dadelik wat Stuart Hall (1997:82) “*truth-value*” noem na vore. Tweedens is sien nie ‘n natuurlike handeling nie, omdat dit ‘n produk van spesifieke intensionaliteit is. Strokiesprente gebruik doelbewus bespottig of humor en berus dikwels op stereotipes (Prosser 2001). Gevolglik is voorstellings van wat gesien word, ook nie natuurlike voorstellings nie (Banks 2001). Derdens is ‘sien’ gekoppel aan kulturele en historiese kontekste. Dit is altyd deel van die sosiaal-gefiltreerde perspektiewe van bepaalde gemeenskappe. Prosser (2001:9) definieer visuele antropologie dan ook as “*the study of visual forms and visual systems in their cultural context.*” Vierdens funksioneer sien meer kollektief as individueel. In die Westerse kultuur word sien in so ‘n mate bo die primêre kommunikasiemiddele, naamlik praat en skryf verhef, dat Baldwin *et al.* (2004:365) die dominansie van die visuele in Europese en Noord-Amerikaanse denke die “*hegemony of the visual*” noem. Laastens word dit wat gesien word in die verbeeldingsstelsel van die brein gestoor, terwyl outomatiese integrering daarvan terselfdertyd in die verbale stelsel plaasvind:

There are two processing systems which function independently: a verbal system specialized in processing linguistic information and an imaginal system specialized in processing visual information. A text is predominantly processed and stored in the verbal system. Pictures on the other hand, are primarily processed and stored in the imaginal system, yet at the same time they enter the verbal system as a partially verbalized ‘copy’: the ‘picture-superiority effect’ (Mandl & Levin 1989:7).

In die lig hiervan, kry verskeie idiomatiese uitdrukkings ‘n nuwe betekenis. ‘Ek kon my oë nie glo nie’ en ‘sien is glo’ word gerelativeer, terwyl uitdrukkings soos ‘siende blind’ die kompleksedede rondom visuele antropologie en visuele sosiologie aandui. In wese korreleer hierdie besinning met De Saussure se ‘*sign*’ en ‘*signifier*’ en Jacobson se uitbreiding van die tekensistelsel na nie-linguïstiese items (Sim & Van Loon 2002). Volgens die strukturalisme is kodes kultureel, omdat dit die uitdrukking is van mense se gedeelde konvensies op ‘n

bepaalde tydstep. De Saussure beklemtoon dat ‘n kode staan vir ‘n kulturele konvensie van hoe dinge in ‘n bepaalde kultuur gedoen word (Baldwin *et al.* 2004). In die lig van bogenoemde word dit duidelik dat visuele voorstellings in handboeke ‘n potensieel kragtige en veilige meganisme vir implisiete stereotipering kan wees.

2.2.3 WIT AS NORM

Deur die bril van kultuurstudies word kulturele kodes nie bloot ‘n Saussuriaanse tekensisteem nie, maar ‘n dinamiese sosialiseringpraktiek wat sigself konstant deur sosiale instellings en praktieke reproduseer (Baldwin *et al.* 2004). Rice (2005:411) stel dit soos volg:

The social production and reproduction of sense and meaning involved in the cultural process is not only a matter of signification, but also a matter of power. The intimate connection of signifying practices and the exercise of power is a focal interest of cultural studies.

Die post-strukturalistiese filosoof, Jacques Derrida, se teorie dat Westerse denke altyd verskillende stemme, binêre opposisies of hiërargieë in kulturele tekste blootlê, sluit hierby aan. Die dekonstruksie van tekste poog dus om hierdie antieke kulturele vooroordele, konflikte en magstrukture te ontmasker deur die ‘*non-place of the other*’ te ontdek (Deconstruction 2006). Wekker (2002:9) noem dit die “*verlammende wij-zij dichotomie waarin mense bevroren word in een rol van etnisch anders.*” Volgens Barthes se semiotiese analise is ‘ons’ altyd wit, positief, verdraagsaam en modern, terwyl ‘hulle’ (swart) problematies, bedreigend en bedrieglik is (Sim & Van Loon 2002).

Wekker (2002) beskryf die aanbring van grense (objektiwiteit teenoor subjektiwiteit; hoë kultuur teenoor lae kultuur; teorie teenoor praktiek; wetenskap teenoor spiritualiteit) as die mees wesenlike kenmerk van die Westerse wetenskap, wat uit Wes-Europese imperialisme ontwikkel het. Volgens Wekker (2002:9) dra die Westerse wetenskap die aura van “*producent van neutrale informasie, die objektief beskryf hoe die wêreld in elkaer steek.*” In post-koloniale studies word die verskynsel van ‘objektiewe’ beskrywing sinoniem met wat Wekker (2002:13) “*Homo Europaeus*” noem: nie-Westerse kennisstelsels word as magies, bygelowig en onwetenskaplik ter syde gestel. As gekoloniseerde groepe se kennisstelsels as irrasioneel geëtiketteer kon word, kon die Europese selfkonsepsie as rasioneel geëtiketteer word. As die Europese samelewing dinamies en ontwikkelend was, moes die ander samelewings staties en barbaars wees.

Hierdie kulturele magspel het etnosentrisme ten grondslag. In 'n hoofstuk, getiteld “*De oogverblindende witheid van de wetenskap: (zelf)reflektie als academische vaardigheid*” in Pattynama en Verboom (2000), word die gebrek aan wit selfrefleksie in Westerse samelewings en dus die wetenskap, aan die kaak gestel. Selfrefleksie is 'n wetenskaplike vaardigheid waarvoor elke student behoort te beskik, omdat dit ten doel het om insig te verkry in vanselfsprekendheid, uitgangspunte, idees en menings. Die wit etniese posisie bestaan egter nie. Vir witmense is etnisiteit ten opsigte van hul eie wese nie belangrik nie:

Witte mense stellen [sic] nooit hun eigen etniese posisie aan de orde in discussies over diversiteit en de multiculturele samenleving, maar spreken uitsluitend over (de problemen van) de groepen met een 'niet-witte' achtergrond (Pattynama & Verboom 2000:26).

Pattynama en Verboom praat van “*woordeloos wit zijn*” (2000:30). Hierdie ‘onsigbaarheid’ van wit is toe te skryf aan die feit dat wit die norm is: “*het is natuurlijk, vanzelfsprekend en 'nu eenmaal zo'*” (Pattynama & Verboom 2000:30). Al hoe wit sigself wel deeglik benoem, is via die voorstellings van die nie-wit ‘ander’ (McIntyre 1997; Pattynama & Verboom 2000). Wit is dus nie 'n raskategorie nie, wel 'n onveranderlike norm ten opsigte waarvan alles wat nie-wit is nie, gekontrasteer kan word (Ferree & Hall 1990; Mok 1999).

2.2.4 STEREOTIPERING

2.2.4.1 Inleiding

Volgens Nele (1996) is *beeldvormen*²⁰ 'n proses wat nie losgedink kan word van die persepsieproses of die kulturele prisma waardeur mense kyk nie. Uit die inligting wat die omringende wêreld aanbied, selekteer individue dit wat vir hulle betekenis het (dié seleksie word sosiaal en kultureel bepaal). Die geselekteerde inligting word in die brein in beelde vasgevang waar dit eventueel georden word tot beelde waaraan óf positiewe óf negatiewe waarde geheg word. Smelink (1999) beweer dat beeldvorming nie die werklikheid weerspieël nie, maar wel aan die werklikheid vorm gee en daardeur self 'n nuwe werklikheid skep. Dit is dus 'n proses van betekenisgewing en in daardie sin is beeldvorming in beginsel onbegrens, omdat dit voortdurend be-teken.

²⁰ Die Nederlandse term “*beeldvormen*” word ter wille van die semantiese ooreenkomst daarvan met visuele persepsie gebruik.

Volgens Stephan (1999) het stereotipering vier funksies. Eerstens vestig en handhaaf stereotipering 'n gunstige selfwaarde in die binnegroep; tweedens regverdig dit die binnegroep se sosiale status na buite; derdens reduceer dit die kompleksiteit van die sosiale wêreld, en vierdens bied dit gedragslyne vir sosiale interaksie. Hierdie funksies integreer met die prosessering van inligting sodat bestaande stereotipering bevestig word, selfs wanneer inligting ontvang word wat die stereotipe weerspreek.

Smelink (1999:16) beweer egter dat stereotipering 'n kontinue proses is wat “*geconstrueerd is en dus op elk moment gedeconstrueerd kan worden.*” Die mens kan nie sonder veralgemening en kategorisering bestaan nie, maar wanneer tipes stereotipes en oordeel vooroordeel word, is 'n proses van dekonstruksie nodig, wat Smelink (1999:33) beskryf as “*je kunt niet zonder stereotypen, maar je kunt er wel mee leren spelen.*” Volgens haar moet die stereotipe eers herken word en daarna deur insig in die stereotipe van vanselfsprekendheid ontnem word.

2.2.4.2 Vooroordeel en stereotipering

Vooroordeel en stereotipering is onlosmaaklik aan mekaar verbonde: “*Stereotyping is the engine that drives prejudice*” (Aronson 2004). Allport (1954:236) onderskei vooroordeel en stereotipering soos volg:

Stereotyping is the faulty and inflexible generalization that lacks the affective component of prejudice. Negative stereotyping rationalises prejudice by adapting to the temper of prejudice or to the needs of the situation.

Castelli *et al.* (2001:425) beweer dat stereotipering nie net “*powerful norms of shared knowledge*” is nie, maar dat die emosioneel-irrasionele faset oor die intellektuele faset seëvier. Stephan (1999) onderskei tussen vooroordeel en stereotipering deur in die stereotiperingsproses vier stappe te onderskei, naamlik identifisering, etikettering, die assosiëring van persoonlikheidseienskappe met die etiket en die gee van voorbeelde van die betrokke stereotipering. Vooroordeel ontstaan wanneer affektiewe reaksies met die laaste fases van stereotipering verbind word (Smelink 1999; Stephan 1999).

2.2.4.3 Kognisie en affeksie

Hedendaagse navorsers (Castelli *et al.* 2001; Rudman 2004) is dit eens dat stereotipering op die interaksie tussen die kognitiewe en emosionele pilare waarop dit gebou is, berus. Die

klassieke kognitiewe perspektiewe ²¹ word deur die meer resente emosionele benaderingswyses (Leyens, Yzerbyt & Schadron 1994; Rudman 2004; Steele 1997) uitgedaag. Castelli *et al.* (2001) noem stereotipering die binnegroep se affektiewe soeke na bevestiging. In 'n gesamentlike navorsingsprojek van die Universit  Catholique de Louvain in België en die Universiteit van La Laguna in Spanje word die metafoor van 'n 'affektiewe monster' gebruik om aan te toon dat motivering en kognitiewe pogings geen invloed het op die aktivering van outomatiese stereotipering nie, omdat dit affektief bepaal word (Leyens *et al.* 2000).

Studies oor die emosionele sy van stereotipering dui daarop dat wanneer mense in die 'ander' kategorie geplaas word, hulle van tipies menslike eienskappe ontdaan word (Dunbar *et al.* 2000; Leyens *et al.* 2000). Leyens *et al.* (2000) onderskei tussen primêre en sekondêre emosies: eersgenoemde is byvoorbeeld vreugde, hartseer, vrees, aggressie, afkeur en verrassing, terwyl laasgenoemde byvoorbeeld nostalgie, berou, bewondering, bedrog en trots is. Sekondêre emosies is menslike emosies, terwyl primêre emosies by die mens en die dier voorkom. Hierdie studie dui aan dat slegs primêre emosies aan die buitegroep gekoppel word, terwyl beide primêre en sekondêre emosies aan die binnegroep verbind word. Assosiasie van die binnegroep met sekondêre emosies geskied onwillekeurig, terwyl dit ten opsigte van buitegroepe 'n intensionele (dus 'n kognitiewe) proses verg. Hierdie dehumaniseringsproses is dus die direkte gevolg van uiteenlopende attribusies van menslikheid aan die binnegroep en die buitegroep (Leyens *et al.* 2000; Smelink 1999).

2.2.4.4 Implisiete stereotipering

Daar is ook 'n kousale verband tussen die affektiewe element en implisiete en outomatiese stereotipering (Castelli *et al.* 2001; Steele 1997). Rudman (2004) se navorsing toon dat implisiete houdings meer sensitief is vir affektiewe ondervindings terwyl eksplisiete houdings hoofsaaklik kognitief bepaal word. Verder word implisiete houdings meer deur die kulturele milieu beïnvloed as wat die geval met eksplisiete houdings is. Implisiete stereotipering word gegenerer uit vorige (soms selfs vergete) ondervindinge en funksioneer op onbewuste en affektiewe vlak in teenstelling met eksplisiete stereotipering, wat dikwels bewustelik deur onlangse gebeure of ervarings opgeroep word. Eksplisiete stereotipering is dus meer

²¹ "Bij de cognitieve benadering gaat het om het waarnemen en verwerken van visuele informatie met behulp van mentale schema's" (Perkins 2003:2).

kognitief ‘kontroleerbaar’ as implisiete stereotipering wat deur outomatiese emosionele reaksies verwerf word.

Implisiete stereotipering toon verskeie manifestasies, byvoorbeeld die sogenaamde “*protection-bias*” (Leyens *et al.* 2000:194), waarvolgens menslike tragedies soos die Rwanda-volksmoord deur buitelanders gerasionaliseer word as ‘n *‘they-are-sad-but-they-will-get-over-it-quickly’*-sindroom. Daar word wel met die buitegroep gesimpatiseer, maar omdat die buitegroep onbewustelik gesien word as minder menslik as die binnegroep, kom ware empatie nie voor nie.

Ignorering of omseiling is die algemeenste vorm van implisiete stereotipering. Dit neem verskeie vorme aan: nie al die feite word gegee nie; die buitegroep se bydrae word verklein; die binnegroep alleen word uitgebeeld as verantwoordelik vir positiewe ontwikkeling en negatiewe, eerder as positiewe menings, word aangaande die buitegroep gegee (Kirkness 1997; Roberts-Schweitzer 2006).

Drie manifestasies van implisiete stereotipering is op die drie gemeenskappe in hierdie ondersoek van toepassing. Eerstens: wanneer etniese groeperinge as probleemense gesien word, soos in Nederland en België (De Figueiredo & Elkins 2003; Perkins 2003; Smelink 1999), vind stereotipering plaas, omdat daar veralgemeen word en omdat ‘probleem’ ‘n negatiewe assosiasie het. Terselfdertyd is dit eufemisties omdat dit nie openlik vyandig is nie. Tweedens berus Westerse lande se vrees vir vreemdelinge ook op implisiete stereotipering (Ledic 2000; Nganda 1996). Hoe sterker die xenofobie, hoe sterker die implisiete stereotipering waarvolgens ‘hulle’ andersheid ‘ons’ eendersheid bedreig. Die persepsie dat daar geen raakpunte tussen ‘ons’ en ‘hulle’ is nie, word deur hierdie manifestasie van implisiete stereotipering bevestig (De Figueiredo & Elkins 2003). Van Cauwelaert (2007:3) beskryf die etikettering van etniese groepe in België soos volg:

De migrant is als een fles waar niet op staat wat erin zit. De vreemdeling probeert op alle manieren aan te tonen dat hij het vertrouwen van zijn gastheer waard is. Maar gewoonlijk begint hij aan de verkeerde kant. Hij onderstreept zijn vreemdheid. En daar gaat het weleens fout.

Steele (1997:616) beskryf “*spotlight anxiety*” as ‘n negatiewe stereotipering wat vir die binnegroep relevant word wanneer dit ‘n verklaring bied vir ‘n situasie wat relevant is tot self-definiëring. Fanon se post-koloniale, anti-kolonialisme is ‘n ooreenstemmende teoretisering

vir die manier waarop swart gekoloniseerde rasse mettertyd die idees van hulle wit koloniseerders geïnternaliseer het. Langdurige blootstelling aan negatiewe groepstereotipering het tot gevolg dat stereotipes geïnternaliseer word (Sim & Van Loon 2002; Smelink 1999). Jordaan (2004) dui byvoorbeeld aan hoe wit Suid-Afrikaners se negatiewe stereotipes aangaande swartmense oor 'n lang tydperk algaande daartoe kon gelei het dat swartmense 'n negatiewe selfbeeld geïnternaliseer het.

2.2.4.5 Samevatting

Die slotsom van hierdie teoretiese ondersoek na stereotipering is dat stereotipering die gekonstrueerde sosiale en kulturele identiteit in 'n taalgemeenskap in stand hou. Haslam, Turner, Oakes, Reynolds en Doosje (2003:161) stel dit soos volg:

Groups develop stereotypes in order to appreciate the socially structured world they confront (which contains groups of different status, different power, different ideology) and as a platform for creating or maintaining a world with the social structure they desire.

Kategorieë waardeur die hegemonie van 'n bepaalde sosiale orde in stand gehou word, word deur stereotipering geskep (Brand & Carstens 2004; Montgomery 2005). Groepverskille wat op waarde-gelaaide dimensies berus, bevestig hierdie kategorieë en gevolglik word stereotipering 'n ideologiese instrument in die retoriek van die dominante klas (Haslam *et al.* 2003).

2.2.5 TOEPASSING VAN KONSEPTUELE RAAMWERK

Vervolgens word in tabel 2.1 'n opsomming gegee van hoe die teoretiese aspekte van die konseptuele raamwerk in die studie geïmplementeer sal word.

TABEL 2.1: Beoogde toepassing van konseptuele raamwerk

KONSEPTUELE RAAMWERK	BEOOGDE TOEPASSING
Kultuurstudies: Wit-as-norm. Kulturele kodes. Magspel tussen voorstellings en kultuurverskille. Westers <i>versus</i> nie-Westerse kennissisteme.	Uitwys van die vanselfsprekendheid van 'wit'. Hoe kulturele kodes gebruik word om uit te sluit. Hoe kulturele vooroordeel in visuele uitbeeldings verskille beklemtoon.

KONSEPTUELE RAAMWERK	BEOOGDE TOEPASSING
Gebrek aan wit selfrefleksie.	Westers is dinamies; nie-Westers is staties. Wit gedefinieer deur die ‘ons/hulle’ opposisie.
Visuele antropologie: Sien is polisemies. Kulturele kategorieë bepaal pespektief. <i>‘Commonsense knowledge’</i> .	Toon dat <i>‘what you see, is not what you get’</i> . Tekste gekonstrueer vanuit bepaalde perspektief. Onderliggende aannames in visuele tekste.
Implisiete stereotipering: Funksies van stereotipering. Herkenning van stereotipering is belangrik. Outomatisasie word affektief bepaal. Dehumanisering deur stereotipering. <i>Protection-bias</i> . Omseiling. Klem op waarde-gelaaide verskille.	Binnegroepregverdiging en vereenvoudiging. Dui pogings tot identifisering van stereotipes aan. Simpatie word gewek om stereotipes te bevestig. Dui voorbeelde aan waar net primêre emosies by buitengroep voorkom. Voorbeelde van simpatie eerder as empatie. Dui verkleining van buitengroep se bydrae aan. Dui geen raakpunte (‘ons’ en ‘hulle’) aan nie.

2.3 LITERATUURSTUDIE

In die literatuurstudie word die kring nouer getrek na die drie verwante gemeenskappe. Die volgende vrae is ter sprake: hoe manifesteer diversiteit in elke gemeenskap; wat is die verwantskap tussen die gemeenskappe en hoe word temas en tendense in hierdie gemeenskappe se handboeke ontwikkel?

2.3.1 DIVERSITEIT IN NEDERLAND, VLAANDERE EN SUID-AFRIKA

2.3.1.1 Inleiding

Daar is ‘n groeiende besef onder leidende stemme in handboekondersoeke (Apple 1990; Giroux 1995; Marsden 2001; Montgomery 2005) dat kulturele waardes, kennismanipulering en amptelike perspektiewe onwillekeurig integreer tot ‘n magospel wat veroordelende perspektiewe en ideologiese voorstellings in diens van die verskuilde of kovert kurrikulum²² vertroetel. In die lig hiervan, tree heelwat vrae ten opsigte van my studie na vore. Wat sou die invloed van die gemeenskaplike herkoms en kulturele waardes op die ideologiese voorstellingspraktyke van die gemeenskappe in Nederland, Vlaandere en Suid-Afrika wees?

²² Apple (1990:84) definieer die verskuilde kurrikulum as “*the norms and values that are implicitly, but effectively taught in schools and that are not usually talked about in teacher statements of end or goals*” en voeg by: “*... children learn to falsify certain aspects of their behaviour to conform to the reward system extant in most classrooms.*”

Is daar op grond van ‘n koloniaal-gemeenskaplike verlede ooreenkomste in die onderliggende denkprosesse van die drie gemeenskappe, of is die ooreenkoms beperk tot (toevallige) taalverwantskap? Is die feit dat die Afrikaner van oorsprong Europees is, deel van bepaalde ingeboude vooroordele en etniese filters? Hoe vergelyk Nederlandse en Vlaamse gemeenskappe met mekaar ten opsigte van kultuur, multi-kulturaliteit en amptelike perspektiewe?

Die bespreking van die drie gemeenskappe wat nou volg, is ‘n poging om dié taalverwantskap binne die werklikheid van diversiteit in elk van die drie lande te ondersoek.

2.3.1.2 Nederland

Volgens Pattynama en Verboom (2000) het Nederland in die afgelope dekades verander van ‘n mono- na ‘n multi-kulturele en multi--etniese demokrasie, maar dit beteken nie dat daar ‘n vrye uitwisseling tussen kulture bestaan nie. Die verskillende kulture leef onafhanklik naas mekaar. ‘Verskil’ is die uitgangspunt in besinnings oor etnisiteit en diversiteit. In Nederland dui die term ‘etnisiteit’ slegs op ‘ander’ Nederlanders en nooit op “*de autochtone*”²³ *Nederlander*” (Botman, Jouwe & Wekker 2001:38):

Diversiteitsdenken heeft vaak een stapelend karakter; het leidt tot opsommingen als mannen en vrouwen; witten en zwarten; allochtonen en autochtonen, hetgeen precies de dichotomieën herhaalt die overstegen zouden moeten worden.

Wekker, ten tye van my besoek aan Utrecht Universiteit die enigste swart professor aan ‘n universiteit in Nederland, gaan selfs ‘n stap verder deur te verwys na die “*verborgen, maar zeer gestructureerde werking van ras/etniciteit in Nederland: zwart zijn en geleerd zijn kunnen niet samen gedacht worden*” (Wekker 2002:20).

Die kollektiewe geheue van wit Nederlanders ten opsigte van hul koloniale verlede en hul aandeel in slawerny het lank in gebreke gebly en is selfs onderdruk. Die sogenaamde Goue Eeu was immers dieselfde periode waarin Nederland skepe met slawe na die Weste vervoer het om te verkoop, en dit was trouens die bron van die destydse Nederlandse rykdom (Wekker 2002).

²³ Die Nederlandse gebruiksterm vir ‘wit’ Nederlanders.

Islamitiserings, immigrasie en diversiteit in skole het in die afgelope dekade skielik brandende kwessies geword. Dit wil voorkom asof die multi-kulturele werklikhede waarvoor Nederland tans staan, die land (nou eers) met sy donker koloniale verlede konfronteer. In 1997 reeds skryf die kontroversiële politikus Pim Fortuyn²⁴ oor die “*islamisering van onze cultuur*” (Botman *et al.* 2001:11); in 2000 skryf Paul Scheffer, hoogleraar tot 2005 aan die Universiteit van Amsterdam en prominente lid van die Arbeidersparty, dat die huidige beleid te veel ruimte laat vir “*migranten en vluchtelingen*” (Botman *et al.* 2001:11) en kort daarna betoog die sosioloog Paul Schnabel dat Nederland geen multi-kulturele samelewing is nie en dit ook nie moet word nie (Botman *et al.* 2001). Schnabel, vanaf 2006 direkteur van die Nederlandse regering se *Sosiaal en Cultureel Planbureau*, word in 2006 gelys as een van die top tien persone in Nederland (Paul Schnabel 2009). Al drie bogenoemde meningvormers fokus op die die verskil tussen ‘ons’ (wit) en ‘hulle’ (ander) Nederlanders.

Die verskillende benamings wat sedert die 1970's aan Nederlanders van kleur gegee is, asook die chronologie daarvan, gaan van dieselfde polarisende vertrekpunt uit en bied ‘n kykie in die diversiteitsdenke en identiteit van wit Nederlanders. Naamgewing, terminologieë en begrippe is nooit blote feite nie, maar dien as “*signale voor denkwijzen*” (Nele 1996:46). Dit weerspieël historiese ontwikkelings wat in ‘n sosiale magstruktuur ingebed is. Name, terme en begrippe verberg dikwels etnosentriese konnotasies en is affektief en kultureel gelaai (Hagendoorn 1986; Nele 1996; Shadid 1994).

Die aanvanklike gasarbeiders uit Suid-Europa, Turkye, Noord-Afrika en Nieuw-Guinee²⁵, was slegs gaste in Nederland. Die owerheidsbeleid was dat hulle na hulle eie lande sou terugkeer (ná hulle voorsien het in die tekort in ‘ons’ arbeidsmark) (Botman *et al.* 2001; Hager 2007). In die 1980's word die term ‘gasarbeiders’ vervang deur ‘*migranten*’, ‘n term met twee konnotasies, naamlik iemand wat heen-en-weer beweeg tussen verskillende lande en ‘n nie-wettige (im)migrant. ‘n Nuwe term, ‘*asielzoekers*’, het ontstaan toe vlugteling in die 1980's om Nederlandse paspoorte aansoek doen. Teen die einde van die tagtigerjare was dit duidelik dat nóg die ‘*asielzoekers*’ nóg die ‘*migrante*’ weer teruggaan na hul eie lande. ‘*Minderhede*’ is ingestel as die nuwe amptelike term. Hagendoorn (1986) kritiseer die term ‘*minderhede*’ omdat dit dui op ‘n sosiale groepering met weinig mag. Die kwantitatiewe term kry ‘n kwalitatiewe assosiasie van onwaardig en ongelykwaardig. Ook kry die term in die

²⁴ “Pim Fortuyn was the centre of controversy for his views on Islam and his anti-immigration positions. He called Islam “a backward culture” and said that he would close the borders to Muslims if it were legally possible” (Pim Fortuyn 2009).

²⁵ Die eerste groep Nieuw-Guinee-Molukkers is in 1951 na Nederland gebring. In 1962 is die Nederlandse deel van Nieuw-Guinea aan Indonesië oorhandig, maar Molukkers wat vir die Nederlandse bestuur gewerk het, het die opsie gehad om na Nederland te gaan, waar hulle dan Nederlandse burgerskap sou verkry (Molukkers naar Nederland Sa.).

maatskaplike sin 'n stereotipiese betekenis. Dit roep selektiewe assosiasies oor agterstand en probleme op, wat 'n stigma kan word weens die assosiasie met 'n maatskaplik agtergestelde posisie en gebrek aan institusionele mag. In 1989 beklemtoon die regering integrasie meer as die behoud van kulturele identiteit in sy *Allochtonenbeleid*. 'Minderhede' word vervang met die sambreelterm 'allochtonen'. 'Allochtoon' sluit die volgende groeperings in: gasarbeiders, mense uit voormalige kolonies en mense van wie minstens een van die ouers nie in Nederland gebore is nie (*Allochtoon Sa.*).

Twee teenstrydighede spreek uit hierdie naamgewing. Alle etniese minderhede word volgens (Botman *et al.* 2001:159) op "een grote hoop gegooid":

De terminologie 'allochtoon' schijnt voor ons migranten, vreemdelingen, zwarten, asielzoekers, vluchtelingen, zigeuners, burgers van EEG-lidstaten een verzamelnaam te zijn zolang alles maar controleerbaar blijft en rust en harmonie heerst in dit landje.

Die Nederlandse regering se *Centrale Buro vir Statistiek (CBS)* definieer die begrip 'allochtoon' deur te onderskei tussen eerste en tweede generasie 'allochtonen'. Eersgenoemde verwys na 'n persoon wat in Nederland woon, maar elders gebore is en van wie ten minste een ouer ook in 'n ander land gebore is. Laasgenoemde verwys weer na 'n Nederlander van wie minstens een ouer in 'n ander land gebore is. 'n Nederlander van wie een ouer byvoorbeeld in Vlaandere gebore is, behoort, volgens hierdie definisie, dus 'allochtoon' te wees. Die algemeen-aanvaarde omgangstaal wyk egter heeltemal hiervan af. Iemand is slegs 'allochtoon' wanneer hy/sy ten opsigte van voorkoms en gedrag duidelik van wit Nederlanders verskil (*Allochtoon Sa.*).

Die term 'allochtoon' sluit dus witmense uit. 'n (Wit) Poolse of Suid-Afrikaanse immigrant sal nie 'allochtoon' wees nie, al is nie een van die ouers in Nederland gebore nie; maar 'n swart Pool of Suid-Afrikaner sou wel 'allochtoon' wees (Wekker 2006). Dit is ook die geval met die chronologie van die name tot dusver bespreek: 'gasarbeider', 'asielsoeker', 'migrant', 'minderheden'- almal het een kenmerk gemeen: hulle is nie-wit. Ook die nuutste toevoeging tot hierdie naamgewingsproses, 'niewwkomers' verwys amptelik na "mensen boven de achttien jaar, die minder dan een jaar geleden in Nederland zijn gekomen", maar daar word selde indien ooit, na witmense as 'niewwkomers' verwys (Botman *et al.* 2001:159).

Die veranderende terme reflekteer die onderliggende politieke en kulturele assosiasies wat met naamgewing gepaard gaan, maar ook die altyd-veranderende dinamiese proses van kultuur en etnisiteit (Pattynama & Verboom 2000). Daarom suggereer (Botman *et al.* 2001:156) dat die oorsaaklike vraag “*waar kom je vandaan?*” tog besig is om in Nederland te verander na “*wie ben je geworden?*” Laasgenoemde vraag is ‘n positiewe skuif binne Nederlandse diversiteitsdenke omdat dit die klem op die prosesmatige eerder as die statiese aspek van identiteit lê.

In 2004 egter, met die moord op Theo van Gogh deur ‘n Marrokaan, kry hierdie positiewe denkskuif ‘n terugslag. In ‘n kritiese diskoersanalise van die mediaverslaggewing in Nederland tussen 2 en 14 November 2004 oor die moord, wys Ahalli *et al.* (2005:2) hoe die moord indeksief voorgestel word as ‘n “*clash of civilizations*” of te wel die ‘*clash*’ van Moslemekstremiste teenoor die sogenaamde ‘oop Nederlandse gemeenskap’. Volgens Ahalli *et al.* (2005) bou hierdie insident op die reeds bestaande interpretasiekader dat die Islam *per se* fanaties is, terreur bring en anti-Westers is. Theo van Gogh, Islamfobiese opiniemaker, verwerf oornag martelaarskapstatus deurdat hy die simbool word van die reg op ‘vrye meningsuiting’. Sy haatspraak (“*Moslems zijn de vijfde colonne van geitenneukers die onze samenleving bedreigen*” (Ahalli *et al.* 2005:3), word as vrye mening gewettig. So lui die koerantopskrif van *De Morgen*, 3 November 2007: “*Het vrije woord is vermoord.*” In die dae na die moord bereik xenofobie in Nederland ‘n ongekeende hoogtepunt. Onwetenskaplike veralgemenings en beskuldigings word rondgeslinger: “*ze spreken onze taal niet eens*” (Ahalli *et al.* 2005:10), en “*ook bij u op straat kan een terrorist wonen*” (Ahalli *et al.* 2005:10). Die sosioloog Herman Vuijsje wakker die xenofobie in *De Volkskrant* aan: “*De cijfers zijn zo ‘n vijftigduizend. Van die mensen hoeft er maar één een mes en een pistool te pakken om Nederland in een diepe crisis te storten*” (Sommer & Wagendorp 2004).

Die gebeure word ‘n wapen teen alle minderhede. ‘Hulle’ is die ‘probleem’. ‘Hulle’ is fundamentalisties en ekstremisties. Van Gogh se retoriek word deur die dominante diskoers oorgeneem. Die konsep ‘Moslem’ (die kultuur van die dader) word die skuld gegee vir die moord (Ahalli *et al.* 2005).

2.3.1.3 Vlaandere

Die stryd om taalberegtiging loop soos ‘n goue draad midde-in die stormagtige geskiedenis van België. Reeds in die vyftiende eeu was daar tussen die Dietse en Boergondiese adellikes

konflik oor Vlaams en Frans. As daar nie geveg is teen taaloorheersing deur die Nederlanders in die noorde nie, was dit teen die Franse in die suide. Vlaamse nasionalisme was telkens die deurslaggewende faktor ten opsigte van die afskeiding van die noorde (Nederland) en die suide (Wallonië). Nadat taal aan nasionalisme verbind is met die slagspreuk ‘*Het taal is gansch het volk*’, was daar aan die Vlaamse taalstryd geen keer nie en na ‘n eeulange nasionalistiese taalstryd kom ‘n verdeling tussen Vlaams en Frans uiteindelik in 1995 tot stand, waarvolgens Vlaandere en Wallonië deelstate van België word met onderskeidelik Vlaams en Frans as amptelike tale (Lauwers 2006).

Na 1975 is daar in Vlaandere ‘n skuif vanaf etnosentrisme na kulturele relativisme, maar etnosentrisme, aldus Nele (1996), beskik oor die vermoë om aan te pas ten einde te oorleef. Voor 1975 was dit die ‘wilde en primitiewe’ wat beskaaf moes word, na 1975 was dit die ‘honger en die armes’ wat ontwikkel moes word (Nele 1996:58). Sedert 1950 is laerskole wel in Vlaandere aan interkulturaliteit blootgestel, maar volgens Homan (2003) was hierdie pogings nie veel meer as folkloristiese aktiwiteite nie. Die Vlaamse jeugboekskryfster Maritha de Sterck (in Nele 1996:60) verduidelik dat die immigrantebeeld in België in ‘n groot mate ontviktimiseer is, maar dat wit etnosentrisme muteer in onvoldoende kennis en kontak tussen Belge en immigrante en dat “*wat wit over zwart, bruin en geel schreef, ons vaak meer vertelt over blanke angsten, tegenstrijdigheden en onzekerheden dan over de reële situatie.*”

In 1991 bied die regering ondersteuning vir die implementering van interkulturaliteit in die kurrikulum en praktyk. ‘n Nie-diskriminerende beleid sien die lig; interkulturele perspektiewe word in die onderwysontwikkelingsuitkomst ingesluit en studente uit ‘*etniesch-culturele minderheidsachtergronde*’ word vir onderwysersopleiding gewerf. Tans is daar weens die rigtinggewende leiding van die minister van Onderwys, Frank Vandenbroucke, verskeie aksies wat ten doel het om interkulturaliteit in Vlaamse onderwys te bevorder (Vandenbroucke 2005). So byvoorbeeld, word jaarliks ‘n *Gelyke Onderwijskansenkongres* gehou en is daar ‘n studiegroep in die lewe geroep wat hom beywer vir gelyke kanse vir alle kinders in die *authentieke middenscholen*. Hierdie skole fokus veral op die behoeftes van kinders uit minderheidsgroepe en hoe om leeragterstande en onderprestasie die hoof te bied (Delrue, Loobuyck, Pelleriaux, Sierens & Van Houtte 2006; Sierens 2000). Tans is Vlaandere dus ‘n multi-kulturele land in elke sin van die woord – behalwe wat taal betref. Delrue *et al.* (2006) beskou die eentalige karakter van Vlaamse skole as die belangrikste rede vir immigrantekinders se taalagterstand en as die grootste rede vir hul swak skolastiese prestasies:

Vlaanderen is – mede door immigratie – feitelijk geëvolueerd naar een meertalige samenleving. In de Vlaamse steden worden in het dagelijks leven tientallen talen gesproken. In de scholen stijgt het aantal kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands gestaag. Het officiële curriculum van Vlaamse scholen heeft daarentegen een eentalig karakter: het Nederlands is de dominante instructie - en doeltaal – Gogolin (1994) spreekt van een ‘monolinguale habitus’.

Hager (2007) toon tydens ‘n werkswinkel oor multi-kulturaliteit in die Nederlandse klaskamer te Artevelde Hogeschool (Gent), hoe immigrantekinders ten opsigte van skoolresultate kan baat indien Nederlands as voertaal vereenvoudig word. Geen pogings word aangewend om by die taalniveau van tweedetaalsprekers aan te pas deur byvoorbeeld die Nederlands van die handboeke wat immigrantekinders gebruik, te vereenvoudig nie. Selfs in konsentrasieskole²⁶ word Nederlands net op eerstetaalniveau aangebied. Delrue *et al.* (2006) spreek hul sterk uit teen die persepsies in die Vlaamse gemeenskap dat konsentrasieskole ‘swak’ skole sou wees:

Die diaboliserende perceptie dat concentratiescholen per definitie ‘slechte’ scholen zijn, is wijdverbreid - niet het minst onder ouders ... Men vindt meertaligheid (vooral met Europese talen) best wel verrijkend voor de kinderen uit de Vlaamse middenklasse, maar dat nut geldt blijkbaar niet voor de talen van allochtonen. Daarom pleiten wij voor vernieuwing van het taalbeleid in het onderwijs, om zo verschillende doelen en benaderingen met elkaar te combineren: vreemde talen leren, allochtone talen benutten, en talen sensibilisering.

Blommaert (1997) gaan van die veronderstelling uit dat taal in Vlaandere gebruik word om ander kulture te marginaliseer. Immigrante moet Nederlands aanleer ten einde binne die Vlaamse gemeenskap te kan funksioneer en dit het die “*classical vicious circle*” (Blommaert & Verschuren 1998:132) tot gevolg. Immigrante kan nie sonder goeie Vlaams deel word van die gemeenskap nie, maar dit is amper ‘n onbegonne taak om wel die moeilike Nederlandse taal goed te kan beheer. Gevolglik word hulle selde deel van die tersiêre sektor of die hoofstroom in die onderwys en verdwyn hul motivering om Vlaams vir meer as blote kommunikasie-oorlewing in ‘n vreemde land aan te wend.

Die tweede manier waardeur taal ander kulture marginaliseer, is deur Nederlandse standaardtaal te verhef tot die enigste norm. Volgens Blommaert en Verschuren (1998:129)

²⁶ Skole met ‘n groot aantal immigranteleerders.

wil Vlaamse ideologiese homogeneïteit taalvariasie as feitlike verskynsel nie aanvaar nie, behalwe wanneer dit verwys na die folkloristiese vlak van streekgebonde dialekte:

A common language simplifies communication. But if a language is thought of as a homogenous instrument, used by all speakers in similar or perfectly comparable ways, so that a common language ensures successful communication, then one suffers from delusions. The anthropological linguistic literature on intercultural communication abounds with examples demonstrating that a homogeneous lack of attention and appreciation for variation is the pre-eminent recipe for communication breakdowns.

Tydens my drie maande-lange verblyf in België in 2007, het ek onder die indruk gekom van die feit dat Standaardnederlands mense kategoriseer, nie net ten opsigte van geografiese dialekte of sosiale status soos in ander tale nie, maar ook ten opsigte van etnisiteit. Blommaert en Verschuren (1998:130) meen dat taalpurisme ingespan word om ras-etniese grense te trek wat die konstruksie van die ‘linguïstiese ander’ tot gevolg het:

Their fluency in Dutch is seen as being indexical of ‘Westernization’ and ‘integration’, including imputations of a desire for modernity, rejection of Islam and the so-called traditional culture of their parents, and of a desire for independence and individualism.

Soos in Nederland, bly die gevaar dat die assimilerende monokulturele aard van Europese opvoeding nie in wese verander sal word voordat diskriminasie, rassisme en xenofobie openlik gekonfronteer word nie (Homan 2003; Sierens 2000; Smelink 1999). Kohlberg (1974) se vrees vir vreemdelinge-teorie (Nganda 1996) is veral by die konserwatiewe drukgroep *Vlaamse Belang* ‘n werklikheid. ‘n Studie oor binnegroep-vooroordeel (De Figueiredo & Elkins 2003) ondersoek vyandigheid teenoor immigrante en bevind dat nasionalisme ‘n kragtige, bevestigende meganisme van chauvinisme en xenofobie is, terwyl patriotisme (die positiewe sykant van nasietrots) nie negatiwiteit teenoor vreemdelinge projekteer nie. In België is nasionalisme al eeue ‘n “middelpuntvlietende krag” (Lauwers 2006:11). Blommaert (1997) beweer dat Belgiese nasionalisme daarvoor verantwoordelik is dat die kultuur van alle migrante in België gereduseer word tot kuns, musiek en kos, omdat sodanige folkloristiese kultuuruitinge geen bedreiging vir die fundamentele gemeenskaplike waardes in België inhou nie.

Die historiese nasionalistiese Vlaamse taalbeheerstryd het geëvolueer. Taal is nou ‘n medium waardeur identiteit ten alle koste bewaar moet word. Die monolinguale ingesteldheid (Gogolin 1994) geld as enigste indeks van kulturele aanpassing. Die een taal-/een kultuurklimaat in Vlaandere dra, volgens Blommaert (1997:10), die boodskap van “*cultural closure*” oor:

Our culture is a closed unit, which should not undergo any transformations due to the presence and the ‘insertion’ of migrants. The condition for accepting migrants, and for respecting their culture, is that our own culture should remain unchanged.

Vervolgens sal die makrokonteks ten opsigte van Suid-Afrika in die algemeen en Afrikaans in die besonder bespreek word.

2.3.1.4 Suid-Afrika

Daar is reeds soveel oor die impak van die apartheidsideologie geskryf dat die impak daarvan myns insiens al feitlik verdwyn het. Na demokratisering in Suid-Afrika in 1994 het ‘n nuwe stryd om nasievorming in Suid-Afrika begin. Bam (2000:6) verwoord hierdie siening só: “*We struggle to reconcile the two moments and two worlds of being both Western and African.*” In die land se WVK²⁷ het Suid-Afrika letterlik terapie ondergaan ten einde haar geskiedenis binne-in haarself te demitologiseer (Bam 2000). Enige ideologie, maar by uitstek die ideologie van apartheid, het sekere wesenskenmerke. Ideologie verduister die waarheid deur eerstens die eie aan te prys deur ‘n “onkritiese geloof in kernwaardes” (Instituut vir Reformatoriese studie 1984:74). Tweedens wys ideologie ander deur negatiewe evaluering af of deur die skep van pseudo-vyande sodat die blaam gelê kan word op ‘n ‘samesweringskomplot’ van buite. In hierdie verband het die destydse opspraakwekkende studie van Du Preez (1983) (sien par. 2.3.3.4) die meestersimbole van Afrikaneridentiteit gedurende die apartheidstyd, blootgelê.

Afrikaanse koerante na 1994 het in die stelselmatige demitologisering van hierdie meestersimbole die voortou geneem. Voor apartheid is daar min oor swartmense berig en as daar wel berriggewing was, was dit negatief in die sin dat swartes misdadig of uitdagend uitgebeeld is. Later was die uitbeelding van die swartmense dié van primitiewe, onnosele mense of naïewe bediendes. Hierna word die uitbeeldings meer realisties toe swartmense naas

²⁷ Die Waarheids- en Versoeningskommissie (WVK). (*The South African Truth and Reconciliation Commission (TRC) was set up by the Government of National Unity to help deal with the consequences of apartheid. The TRC is based on the Promotion of National Unity and Reconciliation Act, No 34 of 1995*) (Truth: *The road to reconciliation* Sa.).

‘n voornaam ook ‘n van gekry het en later selfs ‘n titel. Tydens apartheid is stereotipiese uitbeeldings minder eksplisiet maar steeds gegrond op die aanname dat daar ‘n agterstand in die ontwikkelingsgang van nie-wit mense is. Swartmense is altyd in verskeie etniese groepe, volgens onveranderlike wesenskenmerke uitgebeeld (Jordaan 2004). Hierdie etniese pluralisme waarvolgens kulturele verskille erflik en dus onveranderlik is, staan in kousale verband met die Rousseauïstiese voorstelling van die onbeskaafde, ongerepte, edele barbaar (Dean *et al.* 1983:17).

In die afgelope vyftien jaar het saam met die demitologisering van swartmense ook ‘n demitologisering van Afrikaans as witmanstaal in die pers plaasgevind (Jansen 1991). Achmat Davids bevind na intensiewe navorsing oor die oorsprong van Afrikaans: “*Afrikaans, the language of the white tribe of SA, is a black tongue*” (Harvey 2000:1). Die oudste opgetekende Afrikaanse teks is in Arabiese skrif gevind nadat die godsdiensteleer Abu Bakr dele van die Koran in Afrikaans vertaal het (Harvey 2000; Van Rensburg 1997).

Pieterse (1994) se proefskrif *Taalpolitiek en alternatiewe Afrikaans* bied ‘n insiggewende diachroniese en sinchroniese beskouing van hoe miteskepping rondom Afrikaans as ‘n werktuig gedien het vir die vestiging van taalhegemonie. Die mite begin met die voorstelling van Afrikaans as ‘n ‘wonder’ in drie opsigte: die ontstaanswonder, die opgang van ‘kombuistaal’ tot medium van onderrig en die opbloei van die letterkunde na die Tweede Vryheidsoorlog. Al drie hierdie ‘wonders’ het in die verheffing van Standaardafrikaans gemanifesteer. Standaardafrikaans as onbetwiste norm, het sinoniem geword met taalstatus, nasionalisme en stigmatisering van ander variëteite. Wit Afrikanereksklusiwiteit was die gevolg en het tot die skeuring tussen die wit en bruin Afrikaanse taalgemeenskappe gelei (Esterhuyse 1986; Pieterse 1994). Eers in die sewentiger- en tagtigerjare ontstaan ‘n nuwe teen-hegemonie deur die fel kritiek van navorsers soos Esterhuyse (1986) en Willemsse (1997). Die ‘Alternatiewe Afrikaanse Beweging’ vorm die voorfase van die nuwe politieke en kulturele bedeling. Afrikaans word steeds as ‘n politieke instrument gebruik, maar hierdie keer dien dit as etiket vir die ideologie van bevryding (Pieterse 1994).

Volgens die rubriekskrywer van die Afrikaanse koerante *Beeld* en *Rapport*, Wilhelm Jordaan, het kru stereotiperings as gevolg van die demitologiseringsprosesse grootliks verdwyn, maar in die plek daarvan verskyn ‘n nuwe soort stereotipering wat deur ou stereotipes gevoed word. Witmense gee ‘swart onbevoegdheid’ die skuld vir alles wat in Suid-Afrika skeefloop, sonder om dit wat reg is of wat verbeter, raak te sien. Jordaan (2004:34) verduidelik:

Daarby kom daar 'n soort verlekking oor die profetiese ergste wat nog kom. Ingeklee met sinnetjies soos: “Swartes het nie die vermoë om hul agterstand in te haal nie. Gelyke status sal hulle nie in die praktyk kan gestand doen nie. Hulle kan nie organiseer nie; nie woorde in dienslewerende daade omskep nie.”

Geïsoleerde voorvalle van omgekeerde stereotipering waar swartmense witmense as rassisties etiketteer wanneer witmense ter wille van heropbou en transformasie kritiek uitspreek, werk ook tans polarisierend en verlammend in op die wit/swart verhoudinge en multi-etniese saambestaan in Suid-Afrika (Jordaan 2004).

2.3.2 OOREENKOMSTE TUSSEN DIE DRIE GEMEENSAPPE

2.3.2.1 Nederlanders, Vlaminge en Afrikaners

Die historiese verwantskap tussen Nederland, Vlaandere en Suid-Afrika lyk myns insiens na méér as 'n toevallige taalverwantskap. Collins en Gillespie (1993:33) beskryf apartheid as “*the great post-colonial disease.*” Apartheid het uit koloniale denke voortgespruit (Kaomea 2000; King & Morrissey 1988) en dit is histories juis dat die koloniseerders ook die inisieerders van segregasie in Suid-Afrika was (Dean *et al.* 1983). Al drie gemeenskappe in hierdie ondersoek het óf tydens apartheid óf tydens kolonisasie as die aggressors opgetree.

Tussen die Afrikaner se apartheidsbeleid, die Nederlanders²⁸ se koloniale beleid en hul huidige assimilasie is daar opmerklike ooreenkomste. Eerstens beweer Botman, Jouwe & Wekker (2001); Shadid (1994) en Smelink (1999) dat Nederlanders in die algemeen ‘*allochtonen*’ as minderwaardig sien en dat ‘*allochtonen*’ se kultuur alles wat vir Nederland belangrik is, bedreig. Hierdie ‘bedreiging’ verskil nie veel van die Afrikaner se destydse pseudo-bedreiging deur ‘swart oorheersing’ (Engelbrecht 2003) nie. Dit kom ook ooreen met die Afrikanermeestersimbool (Du Preez 1983) dat swart teenoor wit minderwaardig is.

Tweedens, histories beskou is daar 'n sterk ooreenkoms tussen die lot van die *allochtonen* in Nederland en België en die lot van swartmense tydens apartheid. In beide gevalle is nie-witmense as arbeiders gewerf omdat die wit ekonomie nie sonder hulle kon klaarkom nie. Maatreëls is in werking gestel om wit werkers in Nederland en België te beskerm (Dean *et al.*

²⁸ Wanneer na Nederlanders verwys word ten opsigte van die koloniale tydperk, word ook die Vlaminge veronderstel, omdat beide lande op daardie tyd as ‘Die Nederlande’ bekend gestaan het.

1983; Shadid 1994). Gasarbeiders het lae lone gekry; hulle kon nie hul gesinne saambring nie en hulle was nie op burgerskap of stemreg geregtig nie. In Suid-Afrika is die swart arbeidsmag ook ter wille van die wit ekonomie uitgebuit, trekarbeid vanaf die tuislande²⁹ het negatief ingewerk op die gesinslewe van die arbeiders en hulle het in die land waarin hulle gewoon en gewerk het, geen stemreg gehad nie (Vervliet 1986).

Derdens is taal altyd deel van kulturele en sosio-politieke magstryde; die vooropstelling van taalkwessies word altyd onderlê deur verskuilde agendas oor mag en beheer (Pieterse 1994). Taalpurisme en taalstereotipering blyk 'n baie interessante ooreenkoms tussen die drie Dietse tale te wees. Taalstereotipering en taaluitsluiting is tydens apartheid aangewend om wit Afrikanersuperioriteit in stand te hou (Esterhuyse 1986; Willemse 1997). Dit was eers kort voor die einde van apartheid dat daar 'n keerpunt in Afrikanerdenke gekom het. Vir die eerste maal is openlik waardering uitgespreek vir die hele spektrum van taalvariëteit en is die Moslem- en Griekwabydrae tot Afrikaans erken. Wyngaard (2007:17) stel dit soos volg:

Ongeag of jy met 'n Weskus- of Waterkloofaksent praat ... daar is beslis 'n gedeelde Afrikaanse erfenis en Afrikaanse mense het meer in gemeen as wat daar verskille is.

Hierdie nuwe taalopenheid het die weg gebaan vir 'n nuwe taaleenheid en taalidentiteit waarin daar vir godsdienverskille en kultuurverskille plek is (Van Rensburg 1997).

Die taal- en bloedverwantskap tussen Nederlanders en wit Afrikaners het Nederland tydens die apartheidjare by wyse van "skuld deur assosiasie" (Instituut vir Reformatoriese Studies 1984:66) plotseling in die internasionale beskuldigebank laat beland. Dit was immers die koloniale volksplanters wat die suidpunt van Afrika beset het en die Khoi se nomadiese bestaan en sosiale strukture vernietig het deur hulle met drank en tabak om te koop (Dean *et al.* 1983; Van Rensburg 1997). Nederland moes ten alle koste haar onskuld en haar sosiale status as 'n 'verdraagsame nasie' bewys. Sy begin "een isolatiecampagne voert op basis van emotionele slogans" en onttrek haarself ekonomies en kultureel heeltemal aan haar dogterland (Vervliet 1986). Die Belgiese regering het ook Suid-Afrika se apartheidsideologie veroordeel, maar daar was in Vlaandere empatie met die wit Afrikaner se taalstryd wat deur nasionalisme gerugsteun is (Kusendila 2003; Vervliet 1986). Die sukses van die Vlaamse taalstryd in 1995, wat chronologies met die demokratisering van Suid-Afrika ooreengekom het, het daartoe bygedra dat nuwe kulturele bande maklik en gou hernu is. Die samewerking en ideologiese aanhaak van regse groeperinge in Afrikanergeleedere by die regse Vlaamse bewegings is egter

²⁹ Tydens apartheid is grondgebied aan swart volke gegee, waar hulle outonoom kon bestaan.

myns insiens ‘n Achilleshiel in hierdie nuwe herkenning van gemeenskaplikheid tussen die twee lande. Dit dui waarskynlik op die onderliggende xenofobie dat ‘julle kultuur net soveel as ons kultuur bedreig word.’

2.3.2.2 Nederlanders en Vlaminge

Sedert België in 1830 as bufferstaat tussen Frankryk en Duitsland in die lewe geroep is, het Nederland en Vlaandere al hoe meer gepolariseer geraak. Die ironie is dat daar amper meer ooreenkomste tussen onderskeidelik Nederland en Vlaandere met Suid-Afrika is as tussen die twee Lae Lande self. Die verskil tussen die sogenaamde Noord- en Suid-Nederlandse kulture, het daartoe gelei dat Nederland en Vlaandere eintlik nie veel meer as hul taalverwantskap gemeen het nie.

Die Noord-Nederlandse identiteit het ontwikkel uit die Calvinistiese en die pragmatiese tradisie van die kooplui. Hulle was goed georganiseer, met ‘n oog vir detail en het weinig waarde aan formele omgangsvorme geheg. Verder is die Noord-Nederlandse mentaliteit ‘vroulik’ van aard: Nederland is ‘n versorgingstaat, bied ontwikkelingshulp en toon ‘n afkeer aan militarisme, asook ‘n kritiese houding teenoor die owerheid (*De Vlaamse Cultuur*: Sa.).

Daarenteen vind die Suid-Nederlandse identiteit sy oorsprong in die Katolieke, Roomse tradisie wat manifesteer in ‘n boergondiese lewenstyl. Die Suid-Nederlandse maatskappy is ‘manliker’ as die Noord-Nederlandse. So het Vlaminge meer ontsag vir mag en outoriteit; hulle is minder krities, selfgeldend en selfversekerd as die Nederlanders. Hul identiteits- en taalbesef is sterker ontwikkel as die van die Nederlanders (*De Vlaamse Cultuur*: Sa.).

Ten opsigte van die bespreking oor naamgewing vir persone van kleur in par. 2.3.1.2 van hierdie hoofstuk, is daar wel in Vlaandere en Nederland duidelike ooreenkomste, behalwe dat in Vlaandere die woord ‘vreemdeling’ (anders as in Nederland) gebruik word vir iemand wat nie oor Belgiese nasionaliteit beskik nie. Hierdie woord het, meer as die terme ‘gastarbeider’, ‘asielsoeker’ en ‘migrant’, die konnotasie van ‘anders’ of ‘buitestaander’ wees. Ook is die ooreenstemmende amptelike term vir minderhede in België ‘*etnisch- culturele minderheden*’ waarby ingesluit word ‘*allochtonen*’, ‘*vlugtelingen*’, ‘*gypsies*’, ‘*reisigers*’ asook ‘*illegale immigranten*’ (Sierens 2000). Volgens Blommaert (2005) vervang die term ‘*anderstaliges*’ gaandeweg in Vlaandere die woord ‘*migrant*’ wanneer na immigrante as ‘n probleem in die

onderwys verwys word. Hierdie feit bevestig my vermoede dat 'n monolinguale ingesteldheid (Gogolin 1994) ten grondslag van die 'andersmaking' van die immigrant lê.

2.3.3 TEMAS EN TENDENSE IN VLAAMSE, NEDERLANDSE EN AFRIKAANSE HANDBOEKE

Vergelykende ondersoeke oor ooreenkomste en verskille tussen die handboeke van die sogenaamde 'ontwikkelde' en 'ontwikkelende' lande³⁰ wat eers in die middel 1880's begin het, was uitsluitlik toegespits op die probleme van ontwikkelende lande, naamlik armoede, wanvoeding en hongersnood (De Jongh 1995; King & Morrisey 1988; Nele 1996; Van den Bergh & Reinsch 1983). Daar sal vervolgens na die onderliggende invloed van die koloniale verlede verwys word, waarna die huidige tendense in Nederlandse, Vlaamse en Afrikaanse handboeke onder die loep geneem sal word.

2.3.3.1 Die invloed van die koloniale verlede op huidige voorstellingspraktyke

Regerings van koloniale moondhede sowel as van gekoloniseerde lande het handboeke in die verlede dikwels misbruik om hul eie agendas te bevorder (Greaney 2004). Koloniale moondhede het deur handboeke respek en bewondering vir die moederland geprofeteer en hul eie politieke en religieuse waardes daardeur bevestig. In 'n poging om nasionale trots en patriotisme te bevestig of te ontwikkel, is die bydraes en suksesse van minderhede of van die 'ander' dikwels oor die hoof gesien. Sodanige ontkenings en stereotipiese voorstellings in handboeke het in die verlede die saad van onverdraagsaamheid, wantroue en haat gesaai (Greaney 2004; Roberts-Schweitzer 2006).

Ontwikkelende lande is nooit as nasionale state met 'n eie identiteit beskryf nie, net as ontvangers van hulp en objekte van ontwikkeling deur die (barmhartige) Weste. Nele (1996) beweer dat die assosiasie tussen probleme en ontwikkelende lande so sterk vasgelê is dat Westerse persepsies oor ontwikkelende lande vir baie lank 'n element van 'onveranderlikheid' bevat het, met ander woorde die geloof dat daar nie werklik ontwikkeling plaasgevind het nie. Van Dijk (1987:72) beweer dat, soos hy dit noem, "*blaming the victim*" drie vertakkinge het: immigrante het probleme; hulle veroorsaak self hierdie probleme en hulle veroorsaak 'vir ons' probleme. Sercu (1999) en Blommaert (1997) beweer dat diversiteit, etnisiteit en multi-kulturele saambestaan vandag nog in die Westerse denke met probleme geassosieer word en

³⁰ Aanhalingstekens word gebruik om te kenne te gee dat ek my nie met die terminologie vereenselwig nie. Waar die begrippe verder in hierdie studie gebruik word, is dit omdat dit destyds aanvaarbare gebruikskategorieë was en dus in bronne so gebruik is.

dat dit die rede is waarom Eurosentrie steeds in voorstellingspraktyke floreer. Westerse geskiedenis-handboeke verwys byvoorbeeld na ‘algemene geskiedenis’ wanneer eintlik ‘Europese geskiedenis’ bedoel word (Nele 1996). Die weglating van nie-Westerse lande uit geskiedskrywing en kuns, is ook Eurosentrie (Sercu 1999; Van den Bergh & Reinsch 1983).

Lutz en Collins (1993) se studie oor Westerse persepsies ten opsigte van nie-Westerlinge, toon duidelik aan hoe die koloniale invloed vandag nog in voorstellingspraktyke neerslag vind. In hul studie word 598 foto's uit die *National Geographic* tydskrif ontleed. Die ondersoek berus op die aanname dat nie-Westerse mense uitgebeeld word as ‘alles wat die Weste *nie* is nie’ (daarom byvoorbeeld die term *nie*-Westers). Die studie bevind dat Westeringe hulself as tegnologies ontwikkel en verwyderd van die natuur beskou. Gevolglik word nie-Westerlinge in die foto's voorgestel as dat hulle minder klere as Westeringe dra en tegnologies ongeletterd is. Die stereotipiese uitbeelding van nie-Westerlinge as mense wat op hulle eie liggame ingestel is, naby aan die natuur leef en baie spiritueel is, hou dus die Westerse persepsie in stand.

Die verband tussen hierdie perspektiewe en die voorstellingspraktyke in die handboeke wat in die ondersoek ter sprake is, sal nou bespreek word.

2.3.3.2 Nederlandse handboeke

Van Dijk (1987) beweer dat visuele materiaal in Nederlandse handboeke dikwels slegs as bladvulling gebruik word, dat min visuele materiaal oor minderheids-groepe voorkom en indien dit wel voorkom, dit dikwels stereotipiese situasies uitbeeld. Verder beweer hy dat dit ‘n tipiese verskynsel in Nederlandse handboeke is dat die visuele tekste nie by die inhoudelike konteks aansluit nie. Die tekste hang in die lug en gevolglik moet die leerlinge dit net op grond van hul voorkennis interpreteer. Visuele materiaal word tot alleenstaande entiteit verhef, wat vanuit “*vooroordelen eerder als kennis*” uitgaan (Van Dijk 1987:128). Daar is dus volgens hom ‘n kousale verband tussen hierdie visuele werkswyse en kultuurstereotipering in Nederlandse handboeke.

Sedert 1988 is PAREL (*Project Anti-Racial Evaluation of Learning Materials*) as adviesentrum vir interkulturele leer-middele in die lewe geroep om die etnosentriese perspektiewe in Nederlandse handboeke teë te werk (Homan 2003; Sierens 2000). Sedert 1994 is PAREL deur die regering gesubsidieer ten einde hul kennisbasis uit te brei na vergelykende navorsing oor

interkulturele leermiddele in ander Europese lande. PAREL het verder ook die verantwoordelikheid gekry om te evalueer of die interkulturele uitkomst wat deur die regering in die vooruitsig gestel is, wel in Nederland bereik is. Nog 'n funksie was die ontwikkeling van modules vir onderwysersopleiding waardeur voornemende onderwysers eerstens besin oor hulle eie perspektiewe aangaande kulturele diversiteit, tweedens interkulturele onderwys evalueer tydens hulle internskap by skole en laastens geleer word om leerstof te ontleed, aan te pas en self op grond van die aanvaarbare beginsels van interkulturaliteit te ontwikkel (Sierens 2000).

Die ontwikkelingsproses ten opsigte van die doelbewuste teenwerking van stereotipes in Nederlandse handboeke toon 'n duidelike patroon wanneer gekyk word na die paradigmaskuiwe wat binne PAREL gemaak is. In 1988 was die hoofdoel om openlike rassisme in skoolhandboeke uit te wys. Hierna het drie belangrike veranderinge ingetree. Eerstens het die fokus verskuif van die identifisering van rassisme na Eurosentriese vooroordele in tekste en illustrasies, asook na die 'stiltes' en omseiling van nie-Eurosentriese perspektiewe. Tweedens het die metodologiese aanslag verander van die ondersoek van leermiddele om vooroordele en stereotipes te vind tot die opleiding van uitgewers, outeurs en gebruikers van handboeke, met die doel om stereotipiese aannames pro-aktief aan te spreek. Hierdie ontwikkelinge binne die organisasie word dan ook gereflekteer deur 'n naamsverandering: PAREL (*Project Anti-Racial Evaluation of Learning Materials*) is in 1999 herdoop na *Parel, National Advisory Centre for Intercultural Teaching Materials* (Sierens 2000), maar staan steeds as PAREL bekend. Laastens is die oorspronklike kriteria van 1988 waarvolgens interkulturele materiaal geëvalueer is, voortdurend verfyn en getoets om tred te hou met die ontwikkeling binne die dinamiese ondersoekveld van interkulturele leerstof (Homan & Van Praag 2004). Die hoogtepunt van PAREL se bydrae tot hierdie ondersoekterrein is die sogenaamde Dimple Projek (*Dissemination and Implementation of Help Desks for Intercultural Learning Materials*) wat sogenaamde *help desks* vir interkulturele hulpmiddele in ander Europese state implementeer.

Alhoewel onlangse ondersoeke na handboeke in primêre en sekondêre onderwys getoon het dat die PAREL-kriteria nie altyd in aanmerking geneem is nie (Homan 2003), blyk daar tog 'n poging te wees om pro-aktief 'valkuilen' (moontlike slaggate) soos *tokenisme*³¹, die omseiling van nie-Eurosentriese perspektiewe en blote byvoegingstrategieë by ou boeke te voorkom.

³¹ "Tokenism refers to a policy or practice of limited inclusion of members of a minority group, usually creating a false appearance of inclusive practices, intentional or not" (Tokenism Sa.).

Sedert 2004 ontvang PAREL nie meer subsidie van die Nederlandse regering nie en is die organisasie verskraal tot die instandhouding van 'n webtuiste. Die aktiewe teëwerking van etnosentriese perspektiewe deur middel van hierdie forum het dus tot 'n einde gekom.

2.3.3.3 Vlaamse handboeke

Ongeag die persepsie dat die Vlaamse kultuur deur die hoë vlak van meertaligheid in die gemeenskap verdraagsaamheid weerspieël, blyk uit 'n ondersoek (Sercu 1999), dat 69% van onderwysers in Vlaamse skole eksplisiet aangedui het dat interkulturele kwessies in Vlaamse handboeke nie vir hulle 'n prioriteit is nie. De Baets (in Nele 1996:57) beweer selfs dat nie-Westerse inligting in skoolhandboeke “*draait rond het absolute nulpunt*” en dat hierdie ignorering van voorstellings van mense van ander lande die idee skep dat dit as 'n ‘*non-issue*’ gesien word. Die ontwikkeling en navorsingstemas ten opsigte van interkulturele materiaal in Vlaandere sal nou kortliks geskets word.

Daar is drie faktore wat tans 'n deurslaggewende rol speel ten opsigte van die interkulturele inhoud van Vlaamse handboeke en wat op my navorsingsvraag van toepassing is. Eerstens, speel handboeke 'n uiters belangrike rol in die kurrikulum, aangesien 91% van die deelnemers in die genoemde ondersoek aangedui het dat hulle handboeke as die belangrikste onderrighulpmiddel beskou (Sercu 1999). Tweedens is die interkulturele kwaliteit van Vlaamse handboeke in die genoemde ondersoek slegs elfde op die prioriteitslys. Derdens word interkulturele doelwitte wel aanbeveel, maar nie afgedwing nie. Onderwysers kies self die handboeke, aangesien daar geen inmenging van regeringskant of enige ander amptelike liggaam is nie (Sercu 1999). Sierens (2000:40) beskou die feit dat daar geen wetlike raamwerk binne die Vlaamse onderwysstelsel bestaan waarvolgens interkulturele vaardighede verpligtend gemaak word nie as 'n struikelblok, en voorspel selfs: “*It will probably never reach that stage.*”

In dieselfde jaar as laasgenoemde uitspraak van Sierens (2000), is die GOK-beleid³² in Vlaamse onderwys geïmplementeer. Hiervolgens kon skole bykomende fondse bekom indien hulle bewys kon lewer dat hulle wel poog om die gelyke onderwyskansbeleid te bevorder. Die nuwe minister van onderwys, Frank Vandenbroucke, het op 15 Junie 2005 selfs 'n aangepaste finansieringsstelsel geïmplementeer waarvolgens skole outomaties vir die GOK-implementering geld sou ontvang, wat hulle dus moreel verplig om aandag te gee aan die

³² *Gelyke Onderwys Kanserbeleid.*

kwessie van interkulturaliteit (Vandenbroucke 2005). In die lig van die hoofberig op Dinsdag 13 Februarie 2007 in die koerant *De Standaard*, getiteld “*In Antwerpse scholen spreken twee op drie thuis andere taal*” (Lesaffer 2007:1) is hierdie benadering van die GOK-beleid inderdaad tydig en noodsaaklik. Hierdie studie ondersoek handboeke wat ná die implementering van die GOK-beleid verskyn het, en behoort dus aan te toon of die interkulturele speelveld binne Vlaamse onderwys wel in die jongste leermiddele gereflekteer word.

In 1995 stig die Universiteit van Gent, finansiële gerugsteun deur die Vlaamse regering, die Centrum voor Interculturele Educatie (CIE). Sedertdien bestuur hierdie instituut hoofsaaklik kwalitatiewe ondersoeke wat te make het met prosesse en strategieë om interkulturaliteit te bevorder en die uitdagings wat hierdie ondersoekterrein behels, beter te verstaan (Homan 2003; Sierens 2000). Hierdie navorsing manifesteer in die ontwikkeling van interkulturele leermiddele en leerinstrumente, byvoorbeeld die innoverende CLIM-projek (*Co-operative Learning In Multi-cultural Groups*) wat as ‘n resep vir interkulturele lesse ontwikkel is (Van Lysebettens 2005). CIE, net soos in die geval van PAREL in Nederland, verander hul naam na Steunpunt Leren en Diversiteit (SDL) (Sierens 2007). Uitgewers, outeurs en onderwysers word aangemoedig om handboeke volgens ‘n rigtinggewende diversiteitskode te ontwerp, te skryf en te gebruik, sodat ‘n kwalitatiewe standaard vir diversiteit in Vlaandere gevestig kan word. As redes word aangevoer dat monokulturaliteit, clichès, nie-identifisering en nie-herkenning van die leefwêreld van alle leerders in Vlaamse handboeke ‘n probleem is. Voordat daar nie op etniese ooreenkomste eerder as verskille gekonsentreer word nie, sal bevestigende stereotipering in handboeke bly sluimer (Bhutani 2008).

Die rigtingwysers wat deur die studie van Sierens (2007) voorgestel word, sal in my tematiese analise gebruik word om die data ten opsigte van die temas wat noodsaaklik is om in handboeke stereotipering te deurbreek, te toets.

2.3.3.4 Afrikaanse handboeke

Die nuwe, demokratiese Suid-Afrika bestaan reeds sedert 1995. Dit is dus noodsaaklik en tydig om in retrospek te kyk na hoe suksesvol Afrikaanse handboeke in die omkering van die vorige bedeling se oningeligte en met vooroordeel-ge vulde voorstellings praktyke was. Die verwronge uitbeeldings en weglatings van ander kulture asook die ignorering en stilsweye ten opsigte van die religieuse werklikhede van die helfte van die

Afrikaanssprekende taalgemeenskap (die sogenaamde ‘bruin sprekers’³³ van Afrikaans) was die gevolg van die Christelik-Nasionale Onderwysstelsel waarvolgens ras en geloof tydens die apartheidsera onlosmaaklike komponente was (Esterhuyse 1986; Webb 1992). Ook die sosiolinguïstiese werklikheid omtrent Afrikaans is deur die destydse amptelike kurrikulum verswyg. Die helfte van die Afrikaanse gemeenskap is bruinmense (Esterhuyse 1986). ‘n Moedertaal-taalhandboek behoort die wêreld van alle moedertaalsprekers van die taal te weerspieël, tog is Afrikaans gedurende apartheid as die alleenbesit van die blanke Afrikaner geprojekteer (Engelbrecht 2003).

‘n Kontensieuse ondersoek na meestersimbole in Suid-Afrikaanse handboeke (Du Preez 1983) het tydens apartheid tien meestersimbole (aannames waarop stereotipering berus) in alle handboeke uitgewys. Die volgende meestersimbole is op kultuurstereotipering van toepassing:

- witmense is superieur; swartmense is minderwaardig;
- die wit Afrikaner het ‘n besondere verhouding met God;
- Suid-Afrika behoort regmatig aan die wit Afrikaner; en
- die wit Afrikaner het ‘n Godgegewe roeping in Afrika.

Die aanbevelings van Du Preez (1983) se studie is dat skoolhandboeke so gou as moontlik van hierdie meestersimbole gesuiwer moet word, omdat dit manipulêre werktuie in diens van stereotipering is en omdat vreedsame saambestaan in Suid-Afrika net binne ‘n nuwe, gemeenskaplike simbolesistiem moontlik is.

‘n Ander opspraakwekkende studie in hierdie tyd was ‘n sosiolinguïstiese ondersoek: *Taalhandboeke binne die Christelik-Nasionale apartheidsparadigma* (Esterhuyse 1986), wat ontstellende taalstereotipering in twee veelgebruikte handboekreekse, naamlik *Afrikaans my taal* en *Ons moedertaal* ten opsigte van bruin Afrikaanssprekendes uitgewys het. Taalstereotipering begin, volgens hierdie studie, by die implementering van *Algemeen Beskaafde Afrikaans* (‘n term wat setel in die koloniale geloof dat die blanke die beskawing na Suid-Afrika gebring het). Voorts word die bestaan van die Kaaps-Afrikaanse variant en gemeenskap geïgnoreer. Nie net word die unieke woordeskatkarakter van Kaaps verswyg nie, maar ook die idiome en afkortings in handboeke kom uitsluitlik uit die milieu van die blanke Afrikaanssprekende (boerdery, die treklewe en veral die Christelike godsdiens). Waar wel na

³³ Hierdie is politieke en ideologiese in Suid-Afrika ‘n kontroversiële term. Gevolglik sal die term in hierdie studie tussen aanhalingstekens geplaas word, ten einde ‘n bewussyn van die sensitiwiteit ten opsigte van die woord weer te gee.

die Moslem-gemeenskap verwys word, is dit neerbuigend. In *Afrikaans my taal* word die woord ‘kramat’ verduidelik as die ‘heilige’ graf van ‘n Mohammedaan. Die aanhalingstekens impliseer dus dat die graf nie werklik heilig is nie. Daarmee saam is die woord ‘Mohammedaan’ nie binne die Moslemgeloof aanvaarbaar nie (Esterhuyse 1986).

Die waarde van Esterhuyse (1986) se ondersoek lê enersyds daarin dat Afrikanereksklusivisme aan die hand van universele sosiolinguïstiese reëls aan die kaak gestel is. Sosiolinguïstiese manipulasie deur sillabusbeplanners, voorskryfkomitees en handboekskrywers kom byvoorbeeld in die studie onder skoot. Andersins het die ondersoek openbaar in watter mate bruin Afrikaanssprekendes in die 20ste eeu geïgnoreer en gestigmatiseer is. Hierdie taalstereotipering het by die bruin sprekers van die Kaapse variant ‘n identiteitskrisis laat ontstaan, wat uiteindelik ‘n grootskaalse taalverskuiwing na Engels meegebring het (Engelbrecht 2003).

Esterhuyse (1986) se ondersoek lig nog drie fasette van taalstereotipering uit. Eerstens poog die handboeke om die Kaapse variant as ‘plat’ en ‘snaaks’ voor te stel, en versterk gevolglik die ‘hanswors of *jollie-hotnot*-stereotipe’ (bruinmense is hansworse wat altyd vrolik en sorgvry is). Tweedens word die taalhistoriese weergawe omtrent die Maleise en Khoikhoi bydrae verdraai, en derdens word uitsluitlik blanke name, vanne, plekname en adresse in die boeke aangetref.

Dit wil voorkom asof Afrikaanse taalhandboeke tans besig is om die stryd teen oningeligte en ongefundeerde wanvoorstellings te wen, deurdat hierdie meestersimbole bewustelik teëgewerk word. Handboeke in Suid-Afrika stel ‘n nuwe Afrikaner voor: ‘n hergedefinieerde ‘self’ tussen ‘ander’ wat verskeidenheid bewustelik respekteer (De Wet 2001; Kusendila 2003). Die normdeurbrekende rol van die handboekreeks *Ruimland* (Esterhuyse *et al.* 1989) in die vorming van ‘n nuwe, formele en verskuilde kurrikulum tydens die laaste jare van apartheid, kan nie onderskat word nie (Engelbrecht 2003; Pieterse 1994). Die Afrikaanse moedertaalhandboekreeks, *Raamwerk* (Traut, Gouws, Peacock & Snyman 2001) word deur Kusendila (2003:131) beskryf as dat “*Raamwerk reveals a highly inclusive South African nationality, as well as inclusive multi-culturalism based on ‘unity in diversity’.*”

Roberts-Schweitzer (2006:50) beweer verder dat Suid-Afrika een van die min lande is wat, nadat politieke mag verskuif het, nie toelaat dat skoolhandboeke ter wille van nasionalisme ingespan word nie: “*prompted by its bitter apartheid experiences, South Africa has made*

education for social cohesion a national priority and is striving to use it to foster democracy, human dignity, equality and social justice.”

Die navorsingsvrae rig hierdie studie egter tot ‘n meer genuanseerde handboekondersoek ten einde vas te stel in watter mate die bordjies na meer as ‘n dekade van demokratisering verhang is. Is daar byvoorbeeld steeds Eurosentriese reste in die boeke teenwoordig? In watter mate word sensitiewe kwessies (veral rondom politiek en godsdiens) wel aangespreek? Is daar effektiewe de-stereotiperings tegnieke en -strategieë om die inherent-gewortelde persepsies van die verlede reg te stel? Hoe eerlik en outentiek is hierdie tegnieke? In ‘n studie oor geskiedenis-handboeke in Suid-Afrika na 1995, word byvoorbeeld bevind dat swart/wit rolomkering aangewend word om die flagrante voorstellings van die verlede reg te stel (Engelbrecht 2008). Montgomery (2005) redeneer dat handboeke in Kanada, in teenstelling met die Kanadese werklikheid, die beeld van ‘n natuurlike, anti-rassistiese en onproblematiese staat konstrueer. Is dit moontlik dat Afrikaanse handboeke ter wille van konformering aan ‘politiese korrektheid’ en goedkeuring deur departementele komitees dieselfde doen? Kusendila (2003) beweer byvoorbeeld in haar ondersoek na ‘n Afrikaanse handboekreeks dat ‘n ideale prentjie van hoe ‘n gemeenskap behoort te funksioneer in die handboekreeks *Raamwerk* gekonstrueer word, asook dat ander tale en hul sprekers nie werklik in die reeks ‘n stem kry nie, aangesien almal (swart of wit) voorgestel word asof hulle vanuit huis Afrikaanssprekend is.

Die verskaffing van handboeke aan skole is deel van Suid-Afrika se handboekdilemma. Op Maandag 8 Mei 2006 is daar ‘n protesoptog deur die onderwysvakbond Congress of South African Students (COSAS) in Pretoria gehou teen oorvol skole en die tekort aan handboeke in skole (*Radio Sonder Grense*: 8 Mei 2006). Daarmee saam bly wit/swart en swart/wit stereotipes in die Suid-Afrikaanse gemeenskap staties en aktief, weens die feit dat in talle skole nog steeds ‘ou’ apartheidshandboeke gebruik word as gevolg van ‘n tekort aan fondse en/of ‘n weiering om deel te word van die nuwe paradigma in ‘n nuwe Suid-Afrika (Matloff 1996; Slabbert 2001). Suid-Afrika is ook die enigste van die drie lande in hierdie ondersoek wat in die vorm van seleksieprosedures en die aanbeveling van bepaalde voorgeskrewe handboeke, regeringsbetrokkenheid het. Daar was sedert 1994 ook doelbewuste beleidsinisiatiewe om gelykheid en regverdigheid in leermateriaal te verseker. McKinney (2005:1) verduidelik:

... the setting up of the Race and Values Directorate in the National Department of Education (DoE), the establishment of a special sub-committee on human rights to

ensure the integration of values into the revised national curriculum ... and the creation of of anti-racism and human rights in education networks by the South African Human Rights Commission (SAHRC) ...

Die nuwe demokratiese post-apartheid waardes en norme behoort dus in die nutste leermiddele te manifesteer, maar in watter mate dit ter wille van die goedkeuring deur die provinsiale onderwysdepartemente kunsmatig is of slegs bygewerkte temas bevat, bly ‘n ope vraag.

2.3.4 TOEPASSING VAN LITERAATUURSTUDIE

Vervolgens word in tabel 2.2 ‘n opsomming gegee van hoe die teoretiese aspekte van die literatuurstudie in die studie geïmplementeer sal word.

TABEL 2.2: Beoogde toepassing van literatuurstudie

LITERAATUURSTUDIE	BEOOGDE TOEPASSING
<p>Diversiteit in drie lande: Historiese ontwikkeling. Naamgewing. Prosesmatige <i>versus</i> statiese identiteit. Monolinguale habitus (Gogolen 1994). Demitologisering van Afrikaans. Waardering vir taalvariëteit. Nuwe stereotipe: ‘swart onbevoegdheid’.</p>	<p>Verklaar makrokontekste bepaalde verskynsels? Verteenwoordiging in handboeke? Uitbeeldings anders as tradisioneel? Klem uitsluitlik op standaardtaal? Word daar ‘n Afrikaanse ‘ons’ geprojekteer? Erkenning van letterkundige tekste van variante? Spore van nuwe stereotipes?</p>
<p>Ooreenkomste tussen drie lande: Minderwaardigheid van die ‘ander’. Taalstereotipering. Xenofobie (pseudo-vyande).</p>	<p>Voorbeelde van ‘ons’-’hulle’-uitbeeldings? Vergelyking van taaluitsluiting in drie lande? Gekonstrueerde perspektief van Moslems?</p>
<p>Temas en tendense Rousseauïstiese uitbeeldings. Folkloristiese uitbeeldings. Die ‘ander’ as probleem. Ontken bydrae van ‘ander’. Eurosentriese benadering. De-stereotiperingstrategieë.</p>	<p>Voorbeelde van eksplisiete stereotipering? Voorbeelde van folkloristiese uitbeeldings? Word diversiteit as ‘n probleem gesien? Erkenning van ‘ander’skrywers? Kom normdenke voor? Doelbewuste pogings tot de-stereotipering?</p>
<p>Handboekontwikkeling in drie lande Werkswyse in Nederland (Van Dijk 1987).</p>	<p>Verandering sedert 1987?</p>



LITERATUURSTUDIE	BEOOGDE TOEPASSING
PAREL-kriteria van interkulturaliteit. Stiltes/omseilings/sensitiewe kwessies. SDL-diversiteitskode (Sierens 2007). Weglating van die bruin Afrikaner. Meestersimbole (Du Preez 1983). Kom Eurosentriese reste voor? Handboekvoorskrifkomitees.	Voldoen tekste aan kriteria? Voorstellingsruimte/aanspreek van die verlede? Is temas wat behoort voor te kom, teenwoordig? Kom genoegsame voorstellings voor? Meestersimbole teengewerk? Hoofsaaklik Europeërs uitgebeeld? Kosmetiese veranderinge?

2.4 SAMEVATTING

In die inleidende hoofstuk is die internasionale navorsingstendense ten opsigte van handboekondersoek aangedui. In hierdie hoofstuk is die konseptuele raamwerk ook as teoretiese besinning oor visuele persepsie en meganismes onderliggend aan kultuurstereotipering aangebied. In die tweede deel van die hoofstuk word 'n beskouing oor handboeke en die onderliggende hegemoniese magswerking daarvan in Nederland, Vlaandere en Suid-Afrika gegee, waarna die verwantskap tussen die drie gemeenskappe bespreek word. Hierdie hoofstuk het dus bygedra tot inligting ter beantwoording van die navorsingsvraag sowel as die kritiese subvrae van hierdie studie.

---oOo---

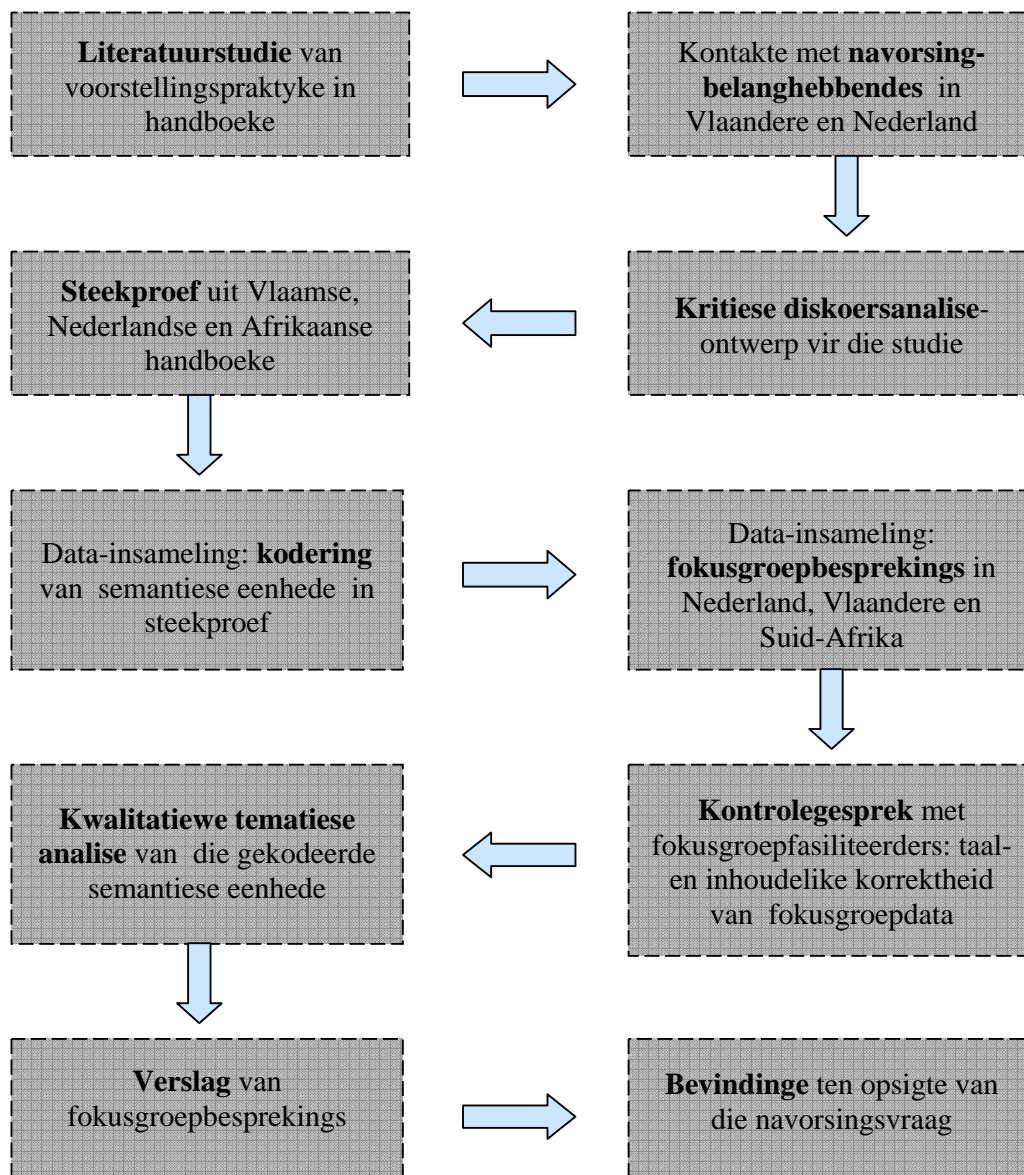
HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk sal die navorsingsproses, soos in figuur 3.1 aangebied, bespreek om vas te stel in watter mate die visuele materiaal in Nederlandse, Vlaamse en Afrikaanse taalhandboeke bestaande kultuurstereotipering bevestig, al dan nie.

FIGUUR 3.1: Skematiese voorstelling van die navorsingsproses



Die hoofstuk bied 'n bespreking van die paradigmatische en epistemologiese perspektiewe wat die konseptualisering en metodologie van hierdie ondersoek gevorm het, gevolg deur 'n bespreking van die KDA-navorsingsontwerp. Die navorsingsmetodologie wat die ontwerp ondersteun word dan bespreek, asook die rol van die navorser en navorsingbelanghebbendes in die navorsingsproses. Ten slotte word gereflekteer oor die betroubaarheid van die data asook die etiese oorwegings wat vir hierdie studie geld.

3.2 PARADIGMA

Kwalitatiewe navorsing behels 'n in-diepte ondersoek na 'n gestelde verskynsel (Terre Blanche & Durrheim 2002). Enige ondersoek noodsaak eerstens 'n bepaalde 'bril' waardeur daar na die navorsingsvraag, navorsingsontwerp en die metodologie gekyk word. Creswell (1994) asook Denzin en Lincoln (2001) beskryf hierdie 'bril' as die filosofiese vertrekpunt van die navorser wat 'n bepaalde stel oortuiging bied wat op sy beurt bepaalde aksies rig.

In hierdie studie word die KDA-ontwerp gebruik om die voorstellingspraktyke in handboeke deur die lens van die kritiese paradigma te beskou, en in die besonder deur die kritiese paradigma se verbesondering daarvan. Volgens Merriam (2002) asook Seale *et al.* (2004) is die kritiese paradigma geanker in vele ander tradisies soos die tekslinguïstiek, die sosiolinguiïstiek, toegepaste linguïstiek en retoriek. Al hierdie tradisies berus op die uitgangspunt dat, binne die verskuilde kurrikulum, hegemoniese bevoordeling 'n onbetwisbare rol in tekste speel. Die kritiese paradigma daag uit, verander en bemagtig. Die *status quo*, aldus Merriam (2002), word altyd bevraagteken, omdat magswerking binne hegemoniese sosiale strukture mense sonder hegemoniese mag marginaliseer of onderdruk.

Die belangrike rol wat taal binne die KDA-sisteem van betekeniskonstruering speel, berus op die aanname dat die sosiale wêreld as 'n vorm van taal beskou word. Alles kan tot taal (en daarom die wêreld van idees) gereduseer word. Alle beskrywings van die werklikheid word as konstruksies beskou. Dinamiese en veranderende kommunikasie (deur gesprekke, tekens en simbole) skep deur ontologiese onderhandeling aktief en koöperatief 'n bepaalde werklikheid (Terre Blanche & Durrheim 2002).

Binne die kritiese paradigma kan feite nooit van hulle ideologiese inskripsie geskei word nie (Blommaert 2005). Henning, Smit en Van Rensburg (2004) wys daarop dat die interpretatiewe paradigmas die wêreld deur verskillende perspektiewe konstrueer, terwyl die

kritiese paradigma die politieke aard van perspektiewe op grond van die aanname dat sommige verhoudings belangriker en magtiger as ander is, bevraagteken. Die kritiese paradime ondersteun politiese bewustheid en probeer institusionele strukture wat as agente vir sosiale ongelykheid optree, ontbloot. Die veronderstelling dat, “*when we act, what we achieve is to reproduce the ruling discourse of our time and re-enact established relational patterns*” (Terre Blanche & Durrheim 2002:148) kenmerk by uitstek die kritiese paradigma.

3.3 EPISTEMOLOGIE (METATEORIE)

Epistemologie word gesien as ‘n tak van die filosofie wat beskou word as die verhouding wat die navorser met die realiteit het en die pad wat die navorser in sy soeke na die waarheid sal volg (De Vos 1998:241-242; Tashakkori & Teddlie 2003:708). As navorser beskou ek mense se gedagtes en ondervindings as die produk van ‘n sisteem van sosiale betekenis. In my studie na hoe visuele tekens bepaalde voorstellings skep (Terre Blanche & Durrheim 2002), word die sosiale magswerking binne die sisteem waarbinne die voorstellings voorkom, ondersoek.

Die feit dat daar interaksie tussen die navorsingsbelanghebbendes en die navorser is, maak die navorser subjektief deel van die studie. Denzin & Lincoln (2001) beklemtoon ook dat die navorser die deelnemers vanuit hulle wêreld moet beskou, ten einde die betekenis wat die aksies onderlê, te begryp.

Navorsingsdoelwitte rig die navorsingsontwerp. Volgens Mouton (2002) kan drie basiese soorte navorsingsdoelstellings onderskei word, naamlik om te *verken* (literatuurstudie), te *beskryf* (die weergee van onder andere korrelasies en klassifikasies) of te *verklaar* (evaluering en voorspelling). Die term ‘kritiese’ kan teruggevoer word na Habermas en die Frankfortskool en verbind KDA onlosmaaklik aan die kritiese teorie se opdrag om nie net te beskryf en te verduidelik nie, maar “*to root out a particular kind of delusion*” (Seale *et al.* 2004:199). Die strategieë en benaderings van hierdie studie is verkennend en beskrywend, maar veral verklarend/evaluerend.

3.4 REGVERDIGING VIR ‘N SUIWER KWALITATIEWE BENADERING

‘n Kwalitatiewe benadering is vir hierdie studie gekies, omdat ek glo dat dit ‘n ryk beskrywing (*rich description*) van die verskynsel van kultuurstereotipering kan bied. Nie

alleen dokumentêre bronne nie, maar ook die perspektiewe en oortuiging van ander rolspelers, is in die navorsingsproses ter sprake.

In hierdie studie word die komplekse aard van die verskynsel van stereotipering in drie verskillende gemeenskappe ondersoek. 'n Kwalitatiewe werkswyse sal die ondersoek verby die beperkinge en grense van kwantitatiewe analise neem, deur die gerigtheid op die sosiale en kultuur-historiese agtergrond waarin die data ingebed is. Dit sal verder op die interaksie en die geleefde ondervinding van die fokusgroeptasiteerders en die fokusgroeplede steun, sodat die dokumentêre analise verryk kan word. Die anti-positivistiese paradigma van 'n kwalitatiewe benadering beklemtoon by uitstek die uniekheid en kultuurgebondenheid van die data (Cohen *et al.* 2001). Beide databronne, naamlik die illustrasies uit die handboeke en die fokusgroepbesprekings, kan nie in terme van syfers geklassifiseer word nie, maar moet voorsiening maak vir die idiosinkratiese verwysingswêreld van die verskillende gemeenskappe.

'n Kwalitatiewe benadering veronderstel 'n ondersoekende gesigspunt. Nuwe insig in verskynsels soos kultuurvoorstellings word deur 'n oop, aanpasbare en induktiewe benadering nagestreef (Terre Blanche & Durrheim 2002). Die navorsingsvraag suggereer ook 'n kwalitatiewe benadering, aangesien dit begrip vir die impak van die onderskeie veranderende kulturele kontekste waarbinne die data figureer, veronderstel.

Cohen *et al.* (2001:19) verbind die kwalitatiewe benadering tot die volgende vertrekpunte:

- Mense konstrueer aktief hul sosiale leefwêreld.
- Situasies is vloeibaar en veranderend eerder as staties en onveranderlik; gedrag en gebeure is die gevolg van en word verryk deur konteks en tyd.
- Beide individue en gebeure is uniek en daarom nie veralgemeenbaar nie.
- Menslike reaksie is gebaseer op interpretasie van gebeure, kontekste en situasies.
- Daar bestaan veelvuldige interpretasies van elke oënskynlik enkelvoudige gebeurtenis.
- Die realiteit is in wese kompleks en bestaan uit veelvuldige betekenislae.
- 'n Situatie behoort eerder deur die oë van medewerkers as deur dié van die navorser alleen ondersoek te word.

Denzin en Lincoln (2001:4) beskryf die prosesmatigheid van kwalitatiewe ondersoek teenoor die eksakte meting van veranderlikes in kwantitatiewe ondersoeke soos volg:

The word qualitative implies an emphasis on process and meanings that are not rigorously examined or measured (if measured at all), in terms of quantity, amount, intensity or frequency. Qualitative researchers stress the socially constructed nature of reality, the intimate relationship between the researcher and what is studied, and the situational constraints that shape inquiry. They seek answers to questions that stress how social experience is created and given meaning. In contrast, quantitative studies emphasize the measurement and analysis of causal relationships between variables, not processes.

Patton (1990:40-41), ondersteun deur Swanson en Holton (1997:95), identifiseer temas wat deel is van elke kwalitatiewe ontwerp. Die items word in tabel 3.1 gelys volgens die handeling wat beoog word.

TABEL 3.1: Voorgestelde kwalitatiewe ontwerp

TEMA	VOORGESTELDE WERKSWYSE
Naturalistiese navraag	Die ondersoek vind binne 'n opvoedingsomgewing plaas.
Induktiewe analise	Data-insameling en -analise begin met besonderhede wat tot veralgemenings lei.
Holistiese perspektief	Stereotipering as 'n komplekse sisteem word uit beide 'n individuele en groepspektief ondersoek (KDA en fokusgroepbesprekings).
Kwalitatiewe data	Gedetailleerde beskrywings word moontlik gemaak deur kwalitatiewe data-insamelingsmetodes. Die doel en fokus is om insig te verkry in die dieper, komplekse werkinge van stereotipering.
Persoonlike kontak en insig	Doelgerigte fokusgroepbesprekings gebaseer op duidelike kriteria word met medewerkers onderhandel.
Dinamiese sisteme	Veranderinge binne die fokusgroepspele ten opsigte van veranderende rolle en samestellings uit verskillende kulture word deel van die dinamika.
Unieke gevalle-oriëntering en kontekstsensitiwiteit	Daar word in elke land met drie handboekreekse as gevallestudies gewerk. Die fokusgroepbesprekings is uniek en kontekstsensitief.
Empatiese neutraliteit	Die rol van die navorser as waarnemer in plaas van deelnemer ten opsigte van die fokusgroepbesprekings in Vlaandere en Nederland is 'n poging tot objektiwiteit.
Ontwerpbuigsaamheid	Buigsaamheid blyk uit die transponering van inhoudsanalise na KDA, asook die diverse samestelling van die fokusgroeplede.

Hierdie studie gebruik kwalitatiewe navorsingsmetodes om 'n sosiale verskynsel so deeglik moontlik te beskryf sodat die beskrywings en verklarings van die navorser so ver as moontlik ooreenstem met die deelnemers se interpretasies. Weens die feit dat betekenis oor

verskillende kontekste van menslike interaksie varieer en verskil, sal daar nie gepoog word om bevindinge te veralgemeen nie, maar eerder om die sosiale verskynsel te probeer begryp en te beskryf. Babbie en Mouton (2001:274) stel dit soos volg:

... researchers within the qualitative paradigm understand that the aim of their study is to provide an understanding of the meaning which one or two people attribute to a certain event and not to generalize.

Vervolgens sal die kritiese diskoersanalise-navorsingsontwerp bespreek word.

3.5 DIE KRITIESE DISKOERSANALISE-NAVORSINGSONTWERP (KDA)

3.5.1 INLEIDING

KDA is 'n gevestigde paradigma binne die linguïstiek (Henning *et al.* 2004; Seale *et al.* 2004) en is onlosmaaklik verbind aan die studie van taal as sosiale praktyk; die milieu waarbinne die diskoers plaasvind en die effek wat mag in 'n gemeenskap uitoefen. Mag differensieer en kies. Mag sluit in en sluit uit en manifesteer in diepgaande ongelykheid binne gemeenskappe (Blommaert 1997). KDA is die analise van die effek wat mag in 'n gemeenskap uitoefen, met ander woorde wat mag aan mense, groepe en samelewings doen en hoe dit tot stand kom (Blommaert 2005). Skole is spieëlbeelde van die gemeenskap en handboeke is een van die manifestasievorme van ongelykheid binne die skoolsisteem (en gevolglik binne die gemeenskap). Deur die diskursiewe praktyke in die handboek te ondersoek, kan veel te wete gekom word oor die reproduksie van die sosiale *status quo* binne die drie gemeenskappe wat in hierdie studie ter sake is.

3.5.2 DIE BEGINSELS VAN KDA

Uit die literatuur kristalliseer vyf basiese beginsels van KDA wat op hierdie studie van toepassing is. Seale *et al.* (2004) bied 'n indringende bespreking van hierdie beginsels.

- **Beginsel 1**

KDA word eerstens gekenmerk deur die interdisiplinêre aard daarvan en is by uitstek eklekties. Teoreties, sowel as metodologies, word dit beïnvloed deur wat ookal nodig is om die verskynsel wat bestudeer word, te verstaan en te verduidelik. Seale *et al.* (2004) asook Van Dijk (1993) wys daarop dat KDA nooit gepoog het om 'n enkele of 'n spesifieke teorie

te wees nie en ook dat daar nie een spesifieke metodologie is wat KDA kenmerk nie. Huckin (2004:3) beskryf KDA as ‘n benadering tot teksanalise eerder as ‘n stap-vir-stap metode:

It should be kept in mind that that CDA is not a linguistic theory and therefore does not provide a complete grammar of syntactic, phonological or other linguistic elements for any particular language. Nor does it aim to describe any particular text in exhaustive detail. Instead, it tries to point out those features of a text that are most interesting from a critical perspective, those that appear to be textual manipulations serving non-democratic purposes.

Brand en Carstens (2005:236) sluit hierby aan deur daarop te wys dat KDA nie ‘n goed-gedefinieerde empiriese metode is nie, maar ‘n “*cluster of approaches with a similar theoretical base.*” Daarom sal KDA aanvullend tot die tematiese analise gebruik kan word.

▪ **Beginsel 2**

KDA probeer as kritiese teorie in ‘agente’ bewuswording aanwakker ten opsigte van hul éie behoeftes en belange, want mense is dikwels self nie bewus van hulle ideologiese posisionering nie (Seale *et al.* 2004). Die kritiese analise van die diskoers binne ‘n gemeenskap is ‘n analise van die ‘stem’ in die gemeenskap. Blommaert (2005) beskryf hierdie ‘stem’ as die wyse waarop die dominante groep mense binne ‘n gemeenskap daarin slaag om hulself verstaanbaar te maak en terselfdertyd (onbewustelik) ongelykheid te definieer. Die KDA-analis probeer die slagoffers van hierdie hegemoniese onderdrukking ondersteun en aanmoedig om teen hierdie onderdrukking weerstand te bied. Hierdie studie poog om die aandag op die magsongelykheid en sosiale diskrepansie in handboeke te vestig in die hoop dat dit met betrekking tot voorstellingspraktyke korrektiewe aksie sal bewerkstellig.

▪ **Beginsel 3**

Die belangrike rol wat die geskiedenis in die makrokonteks van diskoers speel, is deur Van Dijk se historiese diskoersbenadering op die speelveld geplaas met sy ondersoek na die konstruksie van die ‘vreemdeling’ in Nederland (1993 en 1997). Die effek van die kollektiewe sosiale geheue in ‘n gemeenskap is direk gekoppel aan die periode waarin dit ontvou (Jansen 2009). Om hierdie rede fokus die historiese diskoersbenadering op die verband tussen sinchroniese en diachroniese sosiale praktyke. Huckin (2004) beweer dat die inspeel van die groter sosiale konteks ten doel het om relevante kulturele, politieke en sosiale fasette in die “*real world context with all its complexity*” (Huckin 2004:1) te betrek. Daarom

verreken my literatuurstudie onder andere die historiese ontwikkeling van en verbintenisse tussen Nederland, Vlaandere en Suid-Afrika.

▪ **Beginsel 4**

Binne die kritiese diskoers van identiteit en verskil, vorm die diskursiewe konstruksie van binêre opposisies die grondslag van voorstellingspraktyke (Seale *et al.* 2004). Daar is vier onderliggende vrae wat die strategieë bepaal waarmee binêre opposisies in KDA geïdentifiseer kan word en wat in hierdie analise gebruik sal word:

1. Hoe word daar na persone verwys of hoe word hulle benoem?
2. Watter eienskappe, karaktertrekke, kwaliteite en aspekte word aan persone toegedig?
3. Watter argumente of raamwerke gebruik spesifieke persone of sosiale groepe om in- en uitsluitings van ander te regverdig?
4. Watter agendas, perspektiewe of uitgangspunte is onderliggend aan die etikettering, argumente of toewysings wat gemaak is?

Hierdie strategieë openbaar wat Rose (2001) en Huckin (2004) die ‘ideologiese kompleks’ noem. Weergawes van die wêreld is gelaai met meerduidige betekenis en insinuasies (Rose 2001). ‘n Sosiale groep se weergawes en insinuasies is altyd ter wille daarvan om die groep se eie belang te verdedig. Wanneer hierdie insinuasies uitgedaag of ontmasker word, word veiligheid in die meerduidigheid van ‘n spesifieke insinuasie gevind. Die indruk kan altyd gewek word dat die ‘onskuldige’ betekenis die enigste bedoeling was. ‘Ideologiese kompleks’ verwys dus na die heen en weer beweeg tussen verskillende meerduidige betekenis ten einde die sosiale akteur te beskerm. Die ideologiese kompleks kan veral teruggevind word in sosiale instansies soos die media, wat Sadar en Van Loon (2006:72) “*ideological state apparatus*” noem. Deur staatsinstellings word ‘*commonsense knowledge*’ oorgedra deur simboliese kodes wat sosiale, kulturele en politieke perspektiewe verteenwoordig. Hierdie simboliese kodes, bekend as mitiese simbole, is nie alleen ideologies omdat dit vals is nie, maar ook omdat dit as normaal, natuurlik en onvermydelik oorgedra word. Dit verteenwoordig sogenaamde ewige en onveranderlike waarhede en word juis daarom nooit bevraagteken nie (Sadar & Van Loon 2006).

Blommaert (2005; 1997) voeg nog ‘n ononderhandelbare beginsel van KDA tot Seale *et al.* (2004) se genoemde beginsels toe, te wete die rol van taal:

▪ **Beginsel 5**

Die bestudering van taal is aksiomaties met KDA verbind: Terre Blanche & Durrheim (2002) definieer KDA as die analise van die manifestasie van ideologie in taal. Ook Seale *et al.* (2004) beskryf KDA as die proses waar taal en ideologie ontmoet. Sosiale betekenis word gevorm tussen wat gesê word en die sosiale situasie waarin dit gesê word. Daar bestaan nie iets soos nie-sosiale taal nie, omdat taal altyd indeksale betekenis het. Taal word in KDA nie beperk tot gesproke taal nie, maar sluit ook geskrewe en visuele taal in (Merriam 2002; Rose 2001; Seale *et al.* 2004). Nie-verbale aspekte van taal is veral deur Kress en Van Leeuwen (1996) op die semiotiese speelveld geplaas deur hulle taksonomie van visuele kommunikasie. Die visuele antropologie (soos beskryf in my konseptuele raamwerk), beskou beelde en foto's nooit as objektiewe visuele rekords nie, maar as subjektiewe voorstellings van die werklikheid (Seale *et al.* 2004). My ondersoek na die visuele 'taal' in taalhandboeke is dus volledig met hierdie beginsel versoenbaar. Verdere toepassing van die teorie op die studie sal nou bespreek word.

3.5.3 TOEPASSING VAN KDA OP HIERDIE STUDIE

Nadat Blommaert (2005), Blommaert en Verschuren (1998) asook Van Dijk (1987) indringend bestudeer is, is die navorsingsbesluit geneem dat KDA aansluit by die teoretiese uitgangspunt van die studie dat die stryd tussen mag, taal en kennis die basis van stereotiperingspraktyke binne 'n bepaalde gemeenskap vorm. Hierdie studie gaan dan ook van die aanname uit dat vooroordeel en diskriminasie nie insidenteel of *ad hoc* voorkom nie, maar by die dominante groepe in die drie gemeenskappe sistematies en alledaags is. As navorser is ek geïnteresseerd in hoe magsongelykheid in handboeke (wat die produk van die uitgewersbedryf as sosiale instansies is), bevestig en gelegitimiseer word. Blommaert (2005) en Van Dijk (1987) werk ook vanuit die werklikhede van hul eie kontekste/vaderlande, te wete Vlaandere en Nederland en die migrante-kwessie aldaar. Die ondersoek na magswerking en beeldvorming is dus toegespits op presies die makro-kontekste wat ek as *outsider-researcher* bestudeer.

My analise poog om die polarisasie tussen 'ons' en 'hulle' in die onderliggende spel tussen kultuur, geskiedenis en mag (Blommaert & Verschuren 1998) in die data te identifiseer. Daar word dus in die steekproef gesoek na simptome van hegemoniese beheer. Simptome, in die idioom van Hofstede (Claes & Gerritsen 2002:19), is egter net die 'punt van die ysberg' (dit

wat fisies in die teks teenwoordig is), wat die onderliggende ysberg (die nie-waarneembare waardes en norme) aandui. Hierdie waardes en norme het die volgende funksie:

Ze bepalen wat goed en wat niet goed is, wat mag en niet mag: het is de manier van denken en de visie op de wereld. Omdat ze groot in aantal, onbewust en onzichtbaar zijn, leiden ze makkelijk tot misverstanden in interculturele communicatie.

Daar sal bewustelik tussen hierdie sigbare en onsigbare lae van die data verbande getrek word.

Tabel 3.2 wys ten slotte die beoogde toepassing van die KDA-ontwerp op hierdie studie.

TABEL 3.2: Beoogde toepassing van KDA-ontwerp

KDA-STRATEGIE	BEOOGDE TOEPASSING
Meesternarratiewe van heersende groep. Mag manifesteer in ongelykheid. Vasstelling van normdenke. Spanning tussen ideologie en werklikheid. Ideologiese kompleks.	Word die heersende groep se belange bevorder? Kom daar sosiale diskrepancies in tekste voor? Openbaar fokusgroepbesprekings normdenke? Kom mitiese simbole in die steekproef voor? Is daar meerduidigheid in 'onskuldige' interpretasies?

3.6 METODOLOGIE

3.6.1 INLEIDING

Data-generering sal nou bespreek word in terme van hoe die steekproef in die drie gemelde gemeenskappe vasgestel is; hoe die tekste gekodeer is, sowel as hoe data deur die fokusgroepbesprekings gegenerer is. Hierna word die beoogde data-analise onder die loep geneem deur die integrering van die KDA-benadering en kwalitatiewe tematiese analise van die gekodeerde tekste te beskryf.



3.6.2 DATA-GENERERING

3.6.2.1 Steekproef

Daar is reeds in die inleidende hoofstuk genoem dat 'n doelmatige steekproefbepaling gebruik word en waarom daar op moedertaalhandboeke besluit is. Die verantwoording vir die kies van drie gevallestudies (een uit elke gemeenskap), word vervolgens bespreek.

(a) **Vasstelling van die Nederlandse en Vlaamse steekproef**

Die identifisering van die steekproef van Vlaamse en Nederlandse handboeke het om verskeie redes langer geduur as wat ek verwag het. Eerstens kon ek, weens kontak wat ek met handboekspesialiste in Vlaandere en Nederland gehad het, oor 'n tydperk van twee maande 'n verskeidenheid handboeke (sien tabel 1.1) ondersoek. Dit het my in staat gestel om vertrouwd te raak met die aanslag, werkswyse en tegniese aspekte van die boeke. Ek het al die handboeke meer as een maal gekodeer om seker te maak dat ek nie iets uitlaat wat later belangrik sou wees nie. Ek het dan ook wel telkens op nog visuele materiaal afgekom wat ek die vorige keer nie raakgesien het nie of wat ek nie korrek geïnterpreteer het nie. Hierdie proses het plaasgevind tydens my drie-maande verblyf in Vlaandere en Nederland in 2007. Dit het keer op keer gebeur dat ek na nog 'n week besef het dat ek anders na dieselfde materiaal kyk, omdat ek meer vertrouwd geraak het met die kulturele (en multi-kulturele) situasie in Nederland en Vlaandere.

Die aanvanklike steekproef (soos in tabel 1.1 uiteengesit) het uit drie reekse in elke gemeenskap bestaan. Ek het vermoed dat hierdie groter steekproef kwantitatief en kwalitatief waarde aan die data sou toevoeg, omdat daar in die Nederlandse handboeke min diversiteitsmateriaal is (in vergelyking met die Vlaamse en Afrikaanse boeke). Ek het dus vermoed dat 'n groter steekproef 'n meer genuanseerde beeld sou gee. Die grootte van die steekproef, volgens Rose (2001:59), het te doen met hoeveel veranderlikes teenwoordig is. Nadat 'n eerste, omvattende kodering van hierdie boeke gedoen is, het ek onder die indruk gekom dat daar nie genoegsame veranderlikes in die uitbreiding van die steekproef na vore kom nie. Ek het gevolglik besluit om my te beperk tot die steekproef wat ek vir die fokusgroepbesprekings gebruik het, te wete die bronneboeke *Markant 4, 5 en 6* in Vlaandere en *Nieuw Nederlands 4, 5 en 6* in Nederland. My besluit het 'n drieledige motivering:

Eerstens was die proses wat ek so pas beskryf het, waardevol in terme van 'n globale vertrouwdheid met en insig in die onderwysstelsel, kontekstualisering, temas, en visuele tegnieke. Om te kon fokus, moes ek eers weet wat daar nog is om op te fokus en ek moes eers weet hoe die algemene prentjie lyk, voordat ek na iets spesifiek kon begin soek. My aanvanklik breë, omvattende en genuanseerde visie was instrumenteel tot my uiteindelijke fokus op die steekproef waarop ek besluit het.

Tweedens sluit my keuse van een boek per land, en dan wel 'n veelgebruikte boek in daardie land, aan by die feit dat ek in wese besig is met die ondersoek na die algemeen-geldende norm in daardie land. Ek verwys hier na die uitgangspunt in KDA dat die dominante diskoers in 'n gemeenskap die norm is waarbinne die effek van magswerking gesoek moet word (Blommaert & Van Schuren 1989; Van Dijk 1987). Myns insiens sal normdenke waarskynlik in veelgebruikte boeke weerspieël word.

Derdens is dit, weens bagasiespesifikasies, bykans onhaalbaar om so 'n groot steekproef boeke per vliegtuig te vervoer. Die moontlikheid om die boeke deur die pos te stuur, het weer finansiële implikasies.

Volgens Braun en Clarke (2006) is die proses waardeur die steekproef bepaal word, asook die herhaaldelike beweging tussen die verskillende moontlikhede wat as steekproef ondersoek word, belangriker as die grootte van die steekproef op sigself. Henning *et al.* (2004) wys ook in hierdie verband op die belangrikheid van die eerste globale indruk waaruit die data gevorm word, deur die induktiewe (en dus hoogs interpretatiewe) proses ten grondslag hiervan.

(b) Bepaling van die Afrikaanse steekproef

Die bepaling van die steekproef van die Afrikaanse handboeke was minder ingewikkeld as dié van die Nederlandstalige boeke, aangesien ek bekend was met die handboeke omdat Afrikaans my vakgebied is. Die keuse van 'n Afrikaanse boek is ook vergemaklik deur die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel waarvolgens boeke aan die onderwysdepartement voorgelê moet word alvorens dit goedgekeur en amptelik voorgeskryf mag word. Ek het gevolglik net goedgekeurde boeke oorweeg.

Weens jarelange kontak met die uitgewers, kon ek ook vasstel watter boeke kommersieel die beste vaar. Ek het aanvanklik drie boeke geïdentifiseer, maar nadat ek besluit het om die

steekproef te verklein, het ek op die beste verkoper van die drie, te wete *Afrikaans ons taal* (AOT) (2005) besluit. Hierdie was egter nie 'n maklike besluit nie. My aanvoeling was om *Raamwerk* (2005) te gebruik, omdat ek die boek enkele jare gelede met die oog op 'n artikel oor taboes ondersoek het en die aanbieding nuut en vars gevind het. Verder is die visuele kwaliteit van die illustratiewe materiaal (myns insiens) verreweg die mees geslaagde van al die beskikbare Afrikaanse handboeke, en laastens is een van die skrywers myns insiens 'n grensverskuiwende denker – ook in die handboekliteratuur.

Uiteindelik het ek om 'n paar redes besluit om *Raamwerk* nie te gebruik nie. Ek het reeds 'n vasgestelde (positiewe) persepsie oor die boek en sy outeurs gehad en daarom sou dit nie strook met my onderneming om waarnemerseensydigheid te alle tye te probeer vermy nie. Tweedens kon ek ook nie daarby verbykom dat *Raamwerk* nie goed verkoop nie. Hierdie inligting het ek per navraag van die uitgewer (Maskew Miller Longman) verkry en omliggende boekwinkels het dit mondeling bevestig. Na vele oorwegings het ek besluit om my oorspronklike keuse te handhaaf, te wete *AOT*.

Wat my wel amper oortuig het om *AOT* nie te gebruik nie, is die feit dat die boek reeds in 1998 (dus net na die apartheidsera in Suid-Afrika) gepubliseer is. Dit impliseer dat 'n boek wat as 'n oorgangsreeks vir 'n 'nuwe' Suid-Afrika bedoel was, 'n dekade later nog steeds die algemeen-geldende norm is. Vergeleke met byvoorbeeld die Vlaamse boeke, skep dit die indruk dat daar haas geen vernuwing of dinamika in die Afrikaanse handboekwêreld was nie. Die reeks is egter voor die herdruk daarvan in 2005 wel hersien om aan die vereistes van die nuwe kurrikulum³⁴ te voldoen en is steeds die topverkoper in die mark. Vervolgens sal die motivering vir en die verloop van die loodsstudie van hierdie studie nou beskryf word.

3.6.2.2 Loodsstudie

(a) Motivering vir die loodsstudie

Visuele voorstellings kan meesterlik verbloem (Prosser 2001). Soms word daar geskuil agter die werklikheidswaarde van foto's en soms agter die onskuld van humor (Cohen 1991). Wanneer die algemeen aanvaarde aannames binne 'n gemeenskap nie vooraf duidelik is nie, kan ek as navorser moeilik onderskei tussen byvoorbeeld humor en etikettering. Die loodsstudie kan aanduidend wees van dit waarvoor hierdie ondersoek sensitief behoort te

³⁴ In 1998 is 'n Uitkomsgebaseerde (UGO)-benadering in Suid-Afrika geïmplementeer.

wees. Die doel van die loodsstudie is dus om insig te verkry in wat die algemeen aanvaarde aannames in die onderskeie gemeenskappe is en om vas te stel vir watter perspektiewe my analise sensitief moet wees.

(b) Verloop van die loodsstudie

In die lig van bogenoemde motivering, gaan ek die sosiale diskrepanse wat in belang van die heersende klas optree, probeer identifiseer deur kontensieuse voorbeelde van visuele materiaal aan 'n groep kundiges (wat van herkoms verskil), voor te hou. Implisiete stereotiperings-tegnieke wat soms onwetend, soms doelbewus, aangewend word om die binnegroep te beskerm en die buitegroep ter syde te stel, word ondersoek. Hierdie geleentheid het hom tydens die eerste fase van die fokusgroepbespreking in Vlaandere voorgedoen. Die fokusgroepdele is in 'n *insider*- (persone met slegs 'n wit Vlaamse identiteit) en 'n *insider/outsider*-groep (persone met meer as bloot 'n wit Vlaamse identiteit) verdeel. Beide groepe moes drie spotprente (wat myns insiens ten opsigte van kulturele stereotipering konfronterend kon wees), vanuit hul eie binnegroeperspektief bespreek. Hierdie spotprente is deel van die aanvanklike datakorpus, soos in tabel 1.1 beskryf.

3.6.2.3 Fokusgroepbesprekings

Fokusgroepbesprekings is, soos die naam aandui, gefokus op duidelike geformuleerde doelwitte. Die onderwerp van bespreking word vooraf deeglik beplan en op 'n logiese wyse geformuleer. Op hierdie manier word die menings, ervarings en sienswyses van die deelnemers aan die makrokonteks in die geselekteerde gemeenskap, gekoppel (De Vos 1998). Akademici is dit eens dat fokusgroepbesprekings 'n ryk beskrywing van kommunikasie oor 'n gestelde verskynsel moontlik maak. Idees kan opgevolg word en reaksies, motiewe en emosies kan grondig ondersoek word - aspekte wat 'n vraelys byvoorbeeld nie in staat is om te doen nie (Creswell 1994; Mouton 2001).

De Vos, Strydom, Fouché en Delpont (2005) noem die volgende voordele van fokusgroepbesprekings, naamlik dat dit:

- binne 'n relatiewe kort tydperiode afgehandel kan word en dat die kostes daaraan verbonde relatief laag is;
- die navorser blootstel aan die deelnemers se wêreldbeskouings en die aard van hulle onderlinge verhoudings;

- lig werp op verskynsels en sosiale prosesse waarvan die navorser nie kennis dra nie;
- 'n sosiaal-georiënteerde navorsingsprosedure is, wat interaksie tussen groepslede fasiliteer;
- ruimte laat vir die navorser om 'n buigsame atmosfeer te skep waarbinne onverwagte kwessies verken kan word;
- ruimte laat vir deelnemers om op ander se reaksies te reageer en voort te bou. Dit lei tot die ontginning van opinies en menings, wat nie noodwendig met individuele onderhoude na vore sou kom nie; en
- tot vinnige resultate kan lei, deurdat die fokusgroepbesprekings binne 'n relatiewe kort tydspanne gedoen, resultate geanaliseer en 'n verslag afgehandel kan word.

Fokusgroepbesprekings impliseer egter ook bepaalde beperkings. Die belangrikste beperkings, volgens Creswell (1994:150), is dat 'indirekte' informasie deur die siening van fokusgroeplede gefiltreer kan word. Informasie kan gekoppel wees aan die plek waar die fokusgroepbespreking plaasvind, eerder as aan 'n natuurlike konteks. Ook kan die navorser se teenwoordigheid ten opsigte van die fokusgroeplede se respons vooroordeel in die hand werk.

De Vos *et al.* (2005) maak melding van beperkings ten opsigte van fokusgroepbesprekings:

- Dit is nie altyd maklik om geskikte deelnemers te vind om aan ander fokusgroepbesprekings deel te neem nie. Die navorser kom dus dikwels te staan voor die uitdaging om die onderwerp van bespreking by die deelnemers se vermoë om oor die onderwerp te gesels, aan te pas.
- Fokusgroepbesprekings laat deelnemers toe om met mekaar interaksie te hê en mekaar sodoende te beïnvloed. Die gevolg is dat bepaalde deelnemers die gang van die bespreking in 'n sekere rigting kan stuur, wat moontlik irrelevant is tot die studie. Dit lei daartoe dat die fasiliteerder die fokus van die bespreking voortdurend moet rig.
- Data wat deur fokusgroepbesprekings gegenereer word, is soms moeilik om te analiseer, omdat die menings en opinies van die deelnemers binne 'n spesifieke sosiale konteks geïnterpreteer moet word. Dit mag die indruk wek dat fokusgroepbesprekings subjektief en eensydig is.
- Aangesien die deelnemers aan fokusgroepbesprekings slegs 'n baie klein groepie mense is, kan inligting wat daaruit verkry word, nie veralgemeen word nie.

- Die fasiliteerders van fokusgroepbesprekings moet opgelei wees om groepsdinamiek te verstaan en besprekings te lei.

(a) Toepassing op hierdie studie

Wat hierdie studie betref, behoort die grootste pluspunt van die fokusgroepbesprekings die insig en ervarings van ingeligte persone ten opsigte van kultuurstereotipering in hulle lewenswêreld te wees. Babbie en Mouton (2001) wys daarop dat ‘n navorser fokusgroepe gebruik om inligting te bekom wat andersins nie bekombaar is nie:

It is the shaping and reshaping of opinion that we are after. We may know what each individual thinks, but once we put several individuals together in a group, we are confronted with a completely new set of data (Babbie & Mouton 2001:292).

Fokusgroepbesprekings skep dus ‘n ruimte waarbinne betekenis tussen groeplede onderhandel word, eerder as om te volstaan by individuele betekeniskepping. Vir my as *outsider*-navorser is hierdie betekenisonderhandeling van onskatbare waarde, aangesien fokusgroeplede verbande tussen hul eie leefwêreld en die handboeke in hulle eie gemeenskappe trek.

(b) Fokusgroeponderhoude in Nederland en Vlaandere

(i) Logistiek

Die fokusgroepbesprekings het onderskeidelik op 15 Maart 2007 en 12 April 2007 by die Hogeschool Artevelde, Gent (Vlaandere) en die Universiteit Utrecht (Nederland) plaasgevind. Kollegas verbonde aan beide inrigtings het as fasiliteerders opgetree, terwyl ek as navorser deurgaans teenwoordig was. Die fokusgroepbesprekings het ongeveer twee ure elk geduur en is op band opgeneem. Die fasiliteerders is volledig en skriftelik ten opsigte van die *modus operandi* ingelig en is van die nodige apparatuur voorsien om in die fokusgroepbesprekings met die gekodeerde illustrasies te werk.

(ii) Verloop

Die fokusgroepbesprekings het in drie fases plaasgevind.

▪ **Fase 1:**

As inleidende aktiwiteit het ek die foto in visuele voorstelling 3.1 vir bespreking aan die deelnemers voorgedra.

VISUELE VOORSTELLING 3.1: Inleidende foto



Die fokusgroepasfiliereers het na aanleiding van die foto met die fokusgroeplede in gesprek getree ten opsigte van hoe om die rol van die ‘gewone leser’ te simuleer deur bloot ten opsigte van die indikers in die foto beskrywende kommentaar te lewer. Die fokusgroeplede het ten opsigte van die *wie*, *wat* en *waar* in die foto kommentaar lewer. Wie is die akteurs en die toeskouers; wat is die ritueel waarvolgens die man aan die vrou ‘n skinkbord met kerse gee, en watter tekens in die foto dui aan waar dit plaasvind?

Na hierdie voorbeeld, is die fokusgroeplede versoek om skriftelik en individueel dieselfde te doen met die voorbeelde uit die steekproefmateriaal wat hulle ontvang het. Die steekproef is gekies op grond van die behoefte by my as navorser om sekere tekste wat ek nie begryp nie, deur die oë van die fokusgroeplede te probeer verstaan.

Die doel van fase 1 was drieledig. Eerstens dien die kommentaar as moontlike interpretasie van die fisiese tekens wat in die teks teenwoordig is. Tweedens het hierdie data my buitestaanderposisie (‘n Afrikaner wat Nederlandstalige materiaal ondersoek) legitimeer. Derdens het dit die figure in die visuele materiaal se kodering as ‘*allochtonen*’ al dan nie, bevestig, en my in staat gestel om bepaalde voorbeelde uit die steekproef te verwyder, wat deur my as buitestaander verkeerd gekodeer is. In die onderstaande tabel gee ek ‘n opsomming van die verloop van die eerste fase van die fokusgroepledebesprekings soos hier bo beskryf.

TABEL 3.3: Fase 1 – Nederlandse en Vlaamse fokusgroepbesprekings

DATA-INSAMELING	MOTIVERING	NAVORSINGSUITKOMSTE
<ul style="list-style-type: none"> Beskrywing ten opsigte van wie, wat en waar in die visuele materiaal. Motiverings vir beskrywings uit die visuele teks. 	<ul style="list-style-type: none"> Kontekstualisering. Identifisering van visuele tekens in die data dra by tot ordeningsbeginsels. Verifieer korrektheid van interpretasie. 	<ul style="list-style-type: none"> Neutralisering van die effek van die buitestaanderposisie. Grondslag vir die vasstelling van latere indikatore vir die analise. KDA-fase 1: Verbeelde, ‘gewone leser’-interpretasie.

▪ **Fase 2**

Die fokusgroeplede is ter wille van die volgende fase eerstens verdeel in fokusgroeplede met uitsluitlik ‘n wit Nederlandse/Vlaamse identiteit (*insider participants*); en tweedens in deelnemers met meer as net ‘n wit Nederlandse/Vlaamse identiteit (*insider-outsider participants*).

Die opdrag aan beide groepe was om te bespreek of die tekste aan hulle voorgelê stereotiperingsbevestigend of stereotiperingsdeurbrekend is. Waar nodig, is die volledige konteks waarbinne die illustrasie verskyn, verskaf en voorbeelde van die handboeke is gesirkuleer sodat die lede die konteks in die handboeke kon verifieer. Beide groepe het dieselfde tekste bespreek. Tabel 3.4 gee ‘n opsomming van die verloop van die tweede fase.

TABEL 3.4: Fase 2 – Nederlandse en Vlaamse fokusgroepbesprekings

DATA-INSAMELING	MOTIVERING	NAVORSINGSUITKOMSTE
<ul style="list-style-type: none"> Groepbespreking van visuele tekste deur <i>insider</i>- en <i>insider/outsider</i>-deelnemers. 	<ul style="list-style-type: none"> Moontlike groter vrymoedigheid tussen mense met gedeelde identiteite. Perspektiefverskille. 	<ul style="list-style-type: none"> Verfyning van indikatore vir die diskoersanalise. Neutralisering van buitestaanderposisie.

▪ **Fase 3**

Die fokusgroep het hierna gesamentlik nuwe data bespreek, met ander woorde die groep het weer bestaan uit *insiders* sowel as *insider/outsiders*. Die doel hiervan was om te bepaal of daar ‘n verskil is tussen die verbale en nie-verbale bespreking van die fokusgroeplede en indien wel, wat dit beteken. Verder is die doelstelling bevestigend van die voorafgaande twee fases, te wete: kontekstualisering van die tekste en die inwin van perspektiewe vanuit verskillende kulturele vertrekpunte. *Insider*- en *insider/outsider*-perspektiewe verhelder die

tekste en verskaf riglyne vir die kategorieë wat tydens die analise gebruik gaan word. In die onderstaande tabel is 'n opsomming van die verloop van fase 3.

TABEL 3.4: Fase 3 – Nederlandse en Vlaamse fokusgroepbesprekings

DATA-INSAMELING	MOTIVERING	NAVORSINGSUITKOMSTE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gesamentlike groepbespreking van visuele tekste. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verhoogde stimulering van die gesprek deur die toevoeging van die 'ander'. ▪ Kontekstualisering uit verskillende perspektiewe. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verfyning van indikatore vir die analise. ▪ Neutralisering van die effek van die buitestaanderposisie. ▪ Doelbewuste geleentheid tot interaksie tussen perspektiewe van beide groepe.

(c) Fokusgroep in Suid-Afrika

(i) Logistiek

Die kontekstualisering wat deur die fokusgroepe in Nederland en Vlaandere bewerkstellig is, was op grond van my *insiderskap* nie in die Suid-Afrikaanse fokusgroepbespreking nodig nie. Die fokusgroepbespreking het op 12 November 2008 op die onderwyskampus van die Universiteit van Pretoria plaasgevind.

(ii) Verloop

Ek het nie die groep in *insiders* en *outsiders* verdeel nie, omdat rassensitieweit in Suid-Afrika dit nie toelaat nie. Die bespreking is opgeneem en ek het 'n kollega gevra om as fokusgroeppasiliteerder op te tree nadat ek vooraf vir haar die *modus operandi* verduidelik het. Ek het begin deur 'n kort oorsig van my studie te gee, en die fokusgroeplede daarop te wys dat hierdie die laaste van drie fokusgroepbesprekings was en dat hul opdrag is om die materiaal in terme van die pogings om stereotipiese uitbeeldings te deurbreek, te beoordeel. Ek het gemeld dat ek nie aktief aan die bespreking kon deelneem nie, aangesien ek nie die data mag beïnvloed nie, maar dat ek graag na afloop van die fokusgroepbespreking per e-pos met hulle sou wou kommunikeer aangaande bepaalde problematiese semantiese eenhede, asook die temas wat uit die data sou kristalliseer. Hierna het ek die visuele materiaal waaruit die datastel bestaan, op die dataprojektor vertoon en die groep die materiaal uit *AOT* laat bespreek.

Die beoogde data-analise sal vervolgens onder die loep geneem word.

3.6.3 DATA-ANALISE

3.6.3.1 Inleiding

Kritiese diskoersanalise gaan van die veronderstelling uit dat daar dat daar 'n magstruktuur of dominansie is wat in ongelykheid manifesteer en probeer dit dus nie bewys nie (Blommaert 2005; Idema, Schrijvers & Smith 1990; Van Dijk 1987). My studie, geanker in hierdie epistemologie, gaan van die aanname uit dat daar ook binne die drie tersaaklike gemeenskappe binêre kragte is wat deur die magstryd aangevuur word om die behoud van die belange van die dominante groep te beskerm. Handboeke tree op as 'agente' van die sosiale instansie (die onderwyssisteem) waardeur dit versprei word. Die analise sal poog om vas te stel in watter mate Nederlandse, Vlaamse en Afrikaanse handboeke bydra tot die reproduksie en legitimering van sistematiese vooroordeel en stereotipering. Vervolgens sal die strategie en die analiseproses van van die gegengereerde data bespreek word.

3.6.3.2 KDA-strategie

De semantiese eenhede in die datakorpus is gekies met die oog op die navorsingsvrae van my studie. Om die binêre kragte in elk van die drie gemeenskappe te ondersoek, het ek Huckin (2004) se KDA-strategie gebruik om die tematiese analise te verryk.

Volgens Barton en Stygall (2002:3) verleen KDA 'n kritiese perspektief aan enige analise:

For researchers, CDA offers a powerful arsenal of analytic tools that can be deployed in the close readings of editorials, columns, advertisements and other public texts. It enriches the analysis further by insisting that such close reading be done in conjunction with a broader contextual analysis, including consideration of discursive practices, intertextual relations and socio-cultural factors.

Huckin (2004) se strategie bestaan uit twee fases.

- **Fase 1**

Die eerste fase behels die blote onkritiese analise van die teks deur die lees van die teks deur 'n 'tipiese leser'. Die beginsel is dus dat dit wat fisies in die teks teenwoordig is, beskryf word. Babbie en Mouton (2001) ondersteun hierdie werkswyse deur daarop te wys dat die teks altyd eerstens geverbaliseer moet word ten opsigte van wat fisies daarin teenwoordig is.

- **Fase 2**

Die tweede fase behels bewustelike distansiering ten einde krities te kan kyk na die teks, sowel as na die eerste 'oningeligte' analise. Tydens hierdie fase word die teks op verskillende vlakke geanaliseer. Kritiese vrae word gevra teen die agtergrond van hoe die teks anders gekonstrueer sou kon word, deur dit byvoorbeeld met verwante tekste te vergelyk (Huckin 2004). Soveel as moontlik betekenis moet tydens hierdie fase uit die teks gehaal word (Babbie & Mouton 2001). Dit is belangrik dat die twee fases nooit heeltemal los van mekaar beskou word nie, omdat dit daartoe bydrae dat die analis bewus raak van die tekseienskappe wat die potensiaal het om die nie-kritiese leser te mislei (Huckin 2004). Tydens die tweede fase stel Huckin (2004) 'n chronologiese werkswyse voor, wat nou bespreek sal word.

(a) Werkswyse

(i) Genre

Die teks as 'n geheel is 'n logiese vertrekpunt omdat tekstuele manipulerings hierin ingebed is. Die genre waartoe die teks behoort, is die eerste herkenning wat deur die leser gemaak word. Elke genre het sy eie stel konvensies wat die karakter van die genre dien. So byvoorbeeld sal advertensies onmiddellik geëien word aan aandagtrekkende taalgebruik en visuele ondersteuning van 'n produk of assosiasie met die produk. Die eerste taak van die KDA-analis is dus die identifisering van die genre en die mate waarin die teks aan die eienskappe van die genre konformeer. Wanneer die genre gewoonlik inligting bevat wat in die geanaliseerde teks afwesig is, kan die afleiding gemaak word dat dit doelbewus uitgelaat is of om 'n bepaalde rede buite die grense van die genre funksioneer. Kennis van die genre stel die analis in staat om afwykings van die norm te identifiseer en krities te interpreteer.

(ii) Woorde en frases

Hierna word die woorde en frases in die teks ondersoek. Op hierdie vlak word aandag gegee aan klassifikasie, byvoorbeeld naamgewing, konnotasie, metafore, veronderstellings en die register, stem of houding wat in die teks teenwoordig is.

(iii) Sinsuitinge

Op die vlak van sin en uiting word op die rol van die akteurs gefokus: wie is die aktiewe rolspeler en wie is aan die ontvangkant? Hier speel stiltes en omseiling 'n belangrike rol. Soms word solidariteit met die leser subtiel deur sogenaamde '*politeness*' bewerkstellig; soms word intertekstualiteit ingespan om 'n saak te versterk. Huckin (2004:5) verwys in hierdie

verband na 'n verskeidenheid tegnieke: *'framing'*, *'foregrounding'*, *'omission'* en *'presupposition'*. *Framing* verwys na die aanbieding van inhoud ten einde 'n bepaalde perspektief daar te stel, byvoorbeeld die konstruksie van die 'goeie' en die 'slegte' in 'n narratiewe voorstelling. *Foregrounding* is die beklemtoning van sekere konsepte deur prominensie daaraan te verleen, terwyl *omission* (weglating) die teenoorgestelde werkswyse volg deur bepaalde aspekte weg te laat of te verswyg. *Presupposition* (veronderstelling) is die tegniek waarvolgens taal op so 'n manier gebruik word dat sekere idees as vanselfsprekend aangebied word, asof daar geen alternatief is nie (Huckin 2004). Die rasionaal hiervoor is dat lesers stellings wat as vanselfsprekend voorgelê word, moeilik bevraagteken. Die fases van die tematiese analise, waarop die KDA inspeel, sal nou bespreek word.

3.6.3.3 Tematiese analise van die visuele materiaal

(a) Inleiding

Tematiese analise word beskou as 'n instrument binne die kader van kwalitatiewe ondersoek in die algemeen en KDA in die besonder – eerder as 'n spesifieke metode gekoppel aan 'n bepaalde benadering (Braun & Clarke 2006). Tematiese analise sluit egter aan by KDA, omdat dit sosiaal-geproduseerde patrone ondersoek. Tematiese analise ondersoek die mate waarin gebeure, realiteite, betekenis, ervarings en dies meer die effek is van die diskoerse wat binne 'n gemeenskap funksioneer (Braun & Clarke 2006; Van Dijk 1987).

(b) Werkswyse

'n Sikliese proses van data-analise sal gevolg word, wat beteken dat daar konstant heen-en-weer tussen die data en die analise daarvan beweeg sal word, asook tussen data, konsepte en teorieë in die literatuurstudie. Hierdie proses bied 'n geleentheid tot refleksie ten opsigte van indrukke, verhoudings en verbande ten einde patrone en temas te identifiseer. 'n Voorlopige analise sal gedoen waartydens ek deur 'n induktiewe proses die data in hanteerbare eenhede afbreek, byvoorbeeld patrone, temas, tendense en verhoudings (Mouton 2001; Patton 1990). Mayan (2001:21) beskryf data-analise in kwalitatiewe navorsing soos volg:

...the process of observing patterns in data, asking questions of those patterns, constructing conjectures, deliberately collecting data from specifically selected individuals on targeted topics, confirming or refuting those conjectures, then

continuing analysis, asking additional questions, seeking more data, furthering the analysis by sorting, questioning, thinking, constructing and testing conjectures.

Volgens Van Dijk (1987) is die ontledingseenhede in 'n tematiese analise 'n stuk teks wat oor 'n bepaalde onderwerp handel. Eenhede in tematiese analise word (ongeveer hulle lengte en genre), semanties gedefinieer. Enige sekvens woorde, sinne of illustrasies wat onder 'n bepaalde tema of subtema 'saamgevat' kan word, vorm 'n analise-eenheid. So 'n eenheid word dan 'n 'episode' genoem en verskillende episodes word tot 'n subtema verbind. Analise sonder evaluering van die episodes, lewer eensydige inligting (Van Dijk 1987). Die semantiese episodes sal ondersoek word ten einde te bepaal wat deur die visuele materiaal oor 'ons' en 'hulle' in die verskillende makrokontekste openbaar word. Tydens die analise sal die volgende stappe, soos deur Braun en Clarke (2006) voorgestel, chronologies gevolg word.

TABEL 3.5: Stappe in tematiese analise (Braun & Clarke 2006)

STAP-BESKRYWING VAN PROSES		
1.	Bekend raak met die data	Transkribeer data indien nodig; lees en herlees data; teken oorspronklike idees aan.
2	Skep aanvanklike kodes	Kodeer interessante kenmerke van die data op 'n sistematiese manier oor die hele datastel; verbind relevante data met elke kode.
3	Soek na temas	Verbind kodes in potensiële temas; versamel alle data relevant tot potensiële temas.
4	Hersien temas	Kontroleer temas ten opsigte van gekodeerde uittreksels (vlak 1) en algehele datastel (vlak 2) (tematiese kaart).
5	Verfyn en benoem temas	Analiseer data om die spesifikasies van elke tema te verfyn, asook die oorhoofse tema van die analise, sodat duidelike definisies en benoemings vir temas gevind kan word.
6	Lewer verslag	Analiseer geselekteerde uittreksels wat terugverwys na die navorsingsvraag en literatuur deur helder, duidelike, toepaslike voorbeelde.

Dit is belangrik om kennis te neem van hoe die onderskeie stappe van die tematiese analise ten opsigte van die data gevolg gaan word.

▪ **Stap 1**

Transkribering binne die tematiese analise dien die bekend raak met die data tydens die eerste stap. In tematiese analise is die transkripsie meer as 'n blote tegniese oefening. Die klem lê

nie op woordelike transkripsie nie, maar op die interpretatiewe vaardighede van *close reading* om die data tematies te kan interpreteer (Braun & Clarke 2006).

Die werkswyse sal in hierdie beginfase induktief wees in die sin dat die visuele en geskrewe boodskap as ‘n eenheid geïnterpreteer sal word. Ek sal dus nie met vooropgestelde idees van wat ek wil vind na die data kyk nie.

▪ **Stap 2**

Met betrekking tot stap 2 is drie aspekte belangrik. Daar moet soveel moontlik potensiële temas en inligting gekodeer word; die konteks van die data moet relevant gehou word en individuele uittreksels kan herhaaldelik gekodeer word (Braun & Clarke 2006).

Volgens Braun en Clarke (2006) begin stap 2 met ‘n aanvanklike ideelys (tematiese kaart) ten opsigte van wat in die data voorkom en wat daaromtrent interessant is. Hierdie stap rym met die eerste stap van KDA-ontleding. Blommaert (2005:30) noem hierdie eerste stap van diskoersanalise die beskrywingsfase:

CDA, according to Fairclough, should make a progression from description, to interpretation, to explanation. In the phase of description, CDA focuses on the textual-linguistic features of the material. Description is an activity similar to that of participants in the sense that the researcher adopts the participants’ categories in his description.

Die beskrywingsstap, of wat Braun en Clarke (2006) die semantiese fase noem, kyk net na die beskrywing van die tekens wat fisies in die teks teenwoordig is, byvoorbeeld watter tekens in ‘n bepaalde teks daarop dui dat die betrokke persoon van Marrokkaanse afkoms is, soos ‘n foto van Casablanca in die agtergrond, of ‘n hoofdoek wat op ‘n bepaalde manier gedra word.

Huckin (2004:4) beskryf hierdie fase van KDA as “*playing the role of a typical reader who is just trying to comprehend the text in an uncritical manner*”. In ooreenstemming hiermee, sal by elke gekodeerde visuele teks die karakters se etniese groepering neergeskryf word. Hierna sal die karakters se aktiwiteit bepaal word. Laastens word uit die agtergrond op die foto inligting gesoek ten opsigte van waar die aktiwiteit plaasvind. Hier sal ek probeer om die aktiwiteit aan ‘n bepaalde land of streek te koppel.

▪ **Stap 3**

Stap 3 bied uitsluitel ten opsigte van die betekenis en belangrikheid van die temas. Daar kristalliseer hoof- en subtemas en alle uittreksels staan in verhouding tot hierdie hiërargie. Dit is belangrik dat niks tydens hierdie fase ‘weggegooi’ moet word nie (Braun & Clarke 2006). Interessantheide en gewaarwordinge in verband met die tekste sal afsonderlik vir latere gebruik in ander stappe aangeteken word, sodat dit nie verlore gaan nie.

Die geïdentifiseerde kodes word verbind en in spesifieke temas gesorteer. Volgens Braun en Clarke (2006) is ‘n onderliggende beginsel van sinvolle tematiese kodering dat daar voortdurend heen-en-weer tussen die kodes, kontekste en tekste beweeg word. Kodes sal uit die oorspronklike kodelys gehaal word; sommige sal verander of herbewoord word en nuwe kodes sal geïnkorporeer word.

▪ **Stap 4**

Patton (1990) beveel aan dat daar in stap 4 gelet moet word op interne homogeneïteit en eksterne heterogeneïteit. Data binne bepaalde temas moet op betekenisvolle wyse verbind word, terwyl daar ook duidelike, identifiseerbare onderskeid getref moet word tussen temas. Dit beteken dat temas wat aanvanklik as hooftemas voorgekom het, verander kan word op grond van die feit dat daar byvoorbeeld nie genoeg data is om ‘n tema te ondersteun nie, of dat die data te divers is.

Die doel van hierdie stap is om seker te maak dat die kern van die data deur die geïdentifiseerde temas vasgevang word en dat daar genoeg data is om die temas te ondersteun (Braun & Clarke 2006). Elkeen van die datauittreksels word ten opsigte van elke tema opnuut beskou sodat ‘n patroon uit die data ontwikkel. Ek sal die temas hersien deur na die tweede stap van Huckin (2004) se KDA-analise te beweeg, wat met die figuurlike betekenisvlak te make het. Die KDA-benadering sal dus aangewend word, nie soseer om temas te ontdek nie, maar om wat reeds ontdek is, te verduidelik en te bespreek. Barton en Stygall (2002) bevestig dat KDA gebruik kan word om te bevestig, te verduidelik en aanvanklike insigte te verryk. Dit sal ook die doel dien om vas te stel of die temas wel die teoretiese en analitiese KDA-benadering reflekteer. Die volgende strategieë van Huckin (2004) sal bydra tot die indiepte-analise waaruit die bevindinge kristalliseer:

1. Genre-eienskappe en -konvensies.
2. Mikro-konteks waarbinne die foto's funksioneer.
3. Stem(me) in die foto's.

4. Die 'agent/pasiënt'-verhouding.
5. Die perspektiewe wat deur die foto's oorgedra word.
6. Konnotasies en assosiasies wat deur die foto' geskep word.
7. 'Foregrounding' en 'backgrounding'.
8. Veronderstellinge en vanselfsprekendhede.

▪ **Stap 5**

Na die vasstelling van hooftemas en subtemas, sal inligting wat die fokusgroeplede ten opsigte van die verskille tussen 'ons' en 'hulle' openbaar, ook in die analise uitgelig word. In hierdie stap moet die kern van elke tema uitgelig word en moet daar vasgestel word watter aspek van die data in elke tema vasvang word (Braun & Clarke 2006). Stap 5 moet alle onsekerheid uit die weg ruim aangaande die essensie van elke tema, maar ook wat elke tema se verhouding met die ander temas is. Braun en Clarke (2006:93) beskryf die benoeming van temas as "*concise, punchy*" en benoeming wat "*immediately give the reader a sense of what the theme is about.*"

▪ **Stap 6**

In die laaste stap moet die verslag van die data 'n verhaal vertel wat wyer as beskrywing reik. Dit word gekenmerk deur 'n argument ten opsigte van die navorsingsvraag. Tydens die analise sal daar retrospektief besin word oor elke tema, en die data sal georganiseer word totdat dit 'n gedetailleerde analise is wat konsekwente verslag lewer omtrent dit wat elke tema vertel. Uiteindelik moet daar (volgens Braun & Clarke 2006) 'n samehangende narratief gebied word wat konsekwent die oorkoepelende storie wat die data vertel, weergee.

(c) **Analise van die veronderstelde temas**

Bogenoemde stappe is van toepassing op die temas wat induktief uit die handboeke kristalliseer. Volgens Van Dijk (1987) behoort 'n tematiese analise egter ook vas te stel in watter mate stereotiperingsdeurbrekende temas in die steekproef voorkom. Die volgende diversiteitsrigtingwysers van Steunpunt Diversiteit en Leren (SDL) (Sierens 2007), sal die kriteria wees waaraan elke semantiese eenheid gemeet sal word:

1. **Normaliteit:** diversiteit is 'n normale verskynsel waarmee almal daagliks te doen het.
2. **Meervoudige identiteite:** karakters word as gewone, unieke mense voorgestel.

3. **Onbevooroordeeldheid:** veralgemenings/vooroordele en stereotiperings word vermy.
4. **Diskriminasie en beeldvorming:** insig word gebied in die werking van rassisme/beeldvorming/diskriminasie.
5. **Multi-perspektiwiteit:** Eurosentrisme en die onsigbaarmaking van minderhede se verlede word teengegaan.
6. **Interaksie en variasie:** mense van verskillende identiteite leer van mekaar.
7. **Outentieke leerkonteks:** take, oefeninge en bronne uit realistiese leeromgewings word gebruik.
8. **Toeganklikheid:** materiaal is vir almal begrypbaar en identifiseerbaar.

Elke semantiese eenheid in die steekproef sal volgens elke SDL-kriterium geëvalueer word. 'n Vergelykende grafiek sal aangebied word om die teenwoordigheid al dan nie van hierdie noodsaaklike temas weer te gee. Vervolgens word die rol van die navorser in die ondersoek na kultuurstereotipering in die visuele voorstellings van die tersaaklike handboeke bespreek.

3.6.4 ROL VAN DIE NAVORSER

As navorser het ek die volgende rolle ten opsigte van die data vertolk:

1. Kodeerder van die semantiese eenhede.
2. Organiseerder van die fokusgroepbesprekings.
3. Analiseerder van die data.
4. Organiseerder van terugvoersessies ten opsigte van die taalkorrektheid, sowel as die interpretasie-kontrolle met die fokusgroepfasiliteerders.
5. Analiseerder van die verwerking, integrering en aanbieding van die bevindinge.

My persoonlike ondervinding en waarneming is 'n integrale deel van die navorsingsproses van hierdie studie en sal deur 'n navorsingsjoernaal ondervang word, ten opsigte van die volgende:

- Die praktiese stappe en skedules in die organisering van die data sal deurlopend neergeskryf word.
- Elke gesprek met die medewerkers tydens die data-insameling in Nederland en Vlaandere sal deurlopend neergeskryf word.
- Betekenisgewing wat tydens die proses kristalliseer, sal aangeteken word.

- Persoonlike indrukke, opinies, gewaarwordinge en gebeure tydens die navorsingstudie sal opgeteken word.
- Betekenisgewing aan verbale en nie-verbale taaluitinge van die fokusgroeplede sal gerapporteer word.

Mayan (2001:104) verwys ook in hierdie verband na “notas oor notas” (eie vertaling). ‘n Reflektiewe joernaal sal ook die doel dien om my te alle tye bewustelik te laat kennis neem van die invloed wat alle indrukke op die studie kan hê. Bewuswording van moontlike persoonlike eensydigheid en subjektiwiteit soos in die reflektiewe joernaal verwoord, sal bydra tot insig om subjektiewe vooroordele doelbewus teen te werk. Om te verseker dat soveel moontlik observasies aangeteken word, sal die volgende riglyne van Mayan (2001:14) in gedagte gehou word:

- Teken die observasies so vinnig as moontlik na die waargenome gedrag aan.
- Vermoed gesprek oor observasies voordat dit aangeteken is.
- Vermoed redigering terwyl observasies aangeteken word.

Vervolgens word die rol van die navorsingsbelanghebbendes in hierdie studie bespreek.

3.6.5 DIE ROL VAN NAVORSINGSBELANGHEBBENDES

3.6.5.1 Keuse van fokusgroeppasiteerders

Mayan (2001:19) beskryf die pasiteerder as die persoon wat die deelnemers se besprekings op so ‘n wyse rig dat die gesprek vloei, terwyl die inligting wat verlang word, verkry word. Sy meld ook dat interaksie tussen deelnemers, eerder as interaksie tussen die pasiteerder en deelnemers, beklemtoon word. Om hierdie doel te bereik, beveel sy fokusgroeppesprekings met ses tot agt deelnemers aan. Die fokusgroeppasiteerders in elke land speel dus ‘n belangrike rol, omdat die geslaagdheid en vloeiendheid van die interaksie binne die fokusgroeppespreking grootliks afhang van die wyse waarop die fokusgroeppasiteerders die interaksie pasiteer. Die drie fokusgroeppasiteerders in Nederland, Vlaandere en Suid-Afrika, is op grond van hul vermoë om ‘n proses te kan pasiteer, kundigheid op die gebied van handboeke, en ‘n hoë vlak van interkulturele vaardigheid gekies.

3.6.5.2 Die rol van fokusgroepfasiliteerders

Henning *et al.* (2004:20) beklemtoon die rol van medewerkers in interpretatiewe navorsing: “*interpretive research is a communal process, informed by participating practitioners and scrutiny and/or endorsed by others.*” Die medewerkers speel in hierdie studie ‘n betekenisvolle rol ten opsigte van administratiewe hulpverlening en advies, maar ook omdat hulle as klankbord vir interpretasies en refleksies dien.

Daar sal na die transkripsies seker gemaak word dat die Nederlandse weergawe korrek geïnterpreteer is deur die afleidings met die fokusgroepfasiliteerders te kontroleer. Die terugvoersessies sal ook die doel dien om die kundige waarneming en insette van die fokusgroepfasiliteerder met betrekking tot die resultate van die fokusgroepe te verkry. Die evaluering van die veronderstelde temas sal deur *inter-rater-reliability* met die drie fokusgroepfasiliteerders gekontroleer word. Elke fokusgroepfasiliteerder sal twee semantiese eenhede uit elke inductiewe tema in die betrokke datastel volgens dieselfde prosedure as ek evalueer. Volgens Armstrong, Gosling, Weinmann en Martaeu (1997) ondersteun kwalitatiewe *inter-rater-reliability* die konsekwentheid van die navorsers se interpretasie, terwyl die verskille tot beter begrip van die data kan lei, gegrond op die aanname dat “*results will improve if one's view is tempered by another*” (Armstrong *et al.* 1997:1).

3.6.5.3 Keuse van fokusgroepe deelnemers

Mayan (2001) beveel aan dat fokusgroeplede sover moontlik dieselfde agtergrond moet hê. In hierdie studie is dit egter juis belangrik dat fokusgroepebesprekings so verteenwoordigend as moontlik moet wees ten opsigte van ouderdom, geslag en ras; daarom sal doelbewus van Mayan se aanbeveling afgewyk word. Die ideaal is dat elke fokusgroepebespreking minstens een verteenwoordiger van die belangrikste ‘anders-as-wit’ groepering in die betrokke land sal insluit, byvoorbeeld Marokkane en Turke in Nederland en Vlaandere, en Indiërs, bruinmense en swartmense in Suid-Afrika. Daar sal verder soveel as moontlik geslags-verteenwoordiging in die fokusgroepe wees ten einde geslagsgebonde interpretasies te vermy. Daar sal gepoog word om soveel moontlik kundiges ten opsigte van interkulturaliteit in elke fokusgroep in te sluit, en in hierdie opsig sal fokusgroeplede wel ‘dieselfde agtergrond’ (Mayan 2001) hê, aangesien alle fokusgroeplede in hul bepaalde lande met die onderwys gemoeid is.

3.7 KWALITEITSKRITERIA VAN DIE STUDIE

3.7.1 BETROUBAARHEID EN GELOOFWAARDIGHEID

Kwalitatiewe navorsers glo dat daar nie net een manier is om gebeure te interpreteer nie, met ander woorde dat daar nie net een ‘regte’ interpretasie is nie (Denzin & Lincoln 2001). Die kwaliteit van die navorsing het te doen met ‘n beskrywing en ‘n verklaring, en of die beskrywing by die verklaring pas. Dit gaan dus daaroor of die verklaring geloofwaardig is, al dan nie. Lincoln en Guba (1994) en Babbie en Mouton (2001) beveel geloofwaardigheid as kriterium vir kwalitatiewe studies aan en volgens Babbie en Mouton (2001:276) berus geloofwaardigheid op kredietwaardigheid. Kredietwaardigheid is die voorvereiste vir oordraagbaarheid, maar kredietwaardigheid hang van afhanklikheid af (*dependability*). Lincoln en Guba (1994) beweer egter dat dit onnodig is om afhanklikheid te bewys as die nodige tegnieke gebruik is om geloofwaardigheid te verseker.

In hierdie studie word daar na ‘n ryk beskrywing van die data gestreef deur die kompleksiteit van die makrokontekste in ag te neem. Die feit dat fokusgroeplede ten opsigte van ras, geslag en ouderdom verskil, dra byvoorbeeld by tot sinvolle en vloeiende betekenisgeving. Ek poog om die persepsies van die deelnemers aan die studie te verstaan, te analiseer en dit aan my eie KDA te verbind.

Drie voordele van KDA as benadering en metodologie dra by tot die geloofwaardigheid van hierdie studie. Eerstens is daar die kritiese taalbewustheid met sy verhoogde bewussyn van verborge mag, tweedens die toenemende dialoog tussen linguïstiese en sosiaal-wetenskaplike analise, en derdens, die fokus op instansies as sleutelomgewings (Blommaert 2005).

Die feit dat ek drie maande in België en Nederland aan die ondersoek gewerk het, versterk ook die geloofwaardigheid van my studie; en ek is daarvan oortuig dat ek in ‘n mate as gevolg van my langdurige verblyf en kontak met mense daar ‘*insider-status*’ verwerf het.

3.7.2 GELDIGHEID VAN DIE STUDIE

Denzin en Lincoln (2001), ondersteun deur Babbie en Mouton (2001), beweer dat geldigheid in die kwalitatiewe paradigma bewerkstellig word deur triangulasie, uitgebreide veldnotas, ledekontroliering, portuurevaluering, redelike konsensus, en so meer. Hierdie studie, wat

swaar steun op die bydrae van navorsingbelanghebbendes, maak van die volgende tegnieke gebruik:

1. Triangulasie dra op twee vlakke tot die geldigheid van die studie by:
 - verskillende data-analise metodes word gebruik: die KDA word met tematiese analise gekombineer en word deur die fokusgroepbesprekings ondersteun; en
 - Armstrong *et al.* (1997) beskou *inter-rater-reliability* as triangulasie. My tematiese analise word deur *inter-rater-reliability*, die loodsstudie en die fokusgroepbespreking aangevul.
2. Die reflektiewe joernaal dui die ontwikkeling tydens die navorsingsproses aan.
3. Ledekontrolering, volgens Babbie en Mouton (2001:276) vind plaas “*when we take our transcripts and analysed texts back to our respondents and check with them whether what we have constructed from our data is actually what they said*”. Na elke fokusgroepbespreking het hierdie ledekontrolering plaasgevind deurdat die betekenis met die fokusgroeppartisipante bespreek is.
4. Volgens Babbie en Mouton (2001), behels portuurevaluering twee of meer navorsers se debattering van verskillende situasies of probleme om uiteindelik konsensus te bereik. Dit verskil dus van ledekontrolering wat op kontrolering berus. In België en Nederland het ek navorsers ten opsigte van die data as klankborde gebruik – in die besonder om te probeer verstaan hoe bepaalde aspekte deur verskillende groeperinge ingesien word. Twee akademici in Vlaandere en Nederland, onderskeidelik verbonde aan die Hogeschool Utrecht (Hager 2007) en die Universiteit van Gent (El Sgiar 2008), het hierdie rol vervul, alhoewel hulle nie saam met my gewerk het aan ‘n gesamentlike projek soos wat Babbie en Mouton (2001) ten opsigte van soortgelyke navorsing veronderstel nie.

Vervolgens word die etiese oorwegings in oënskou geneem.

3.8 ETIESE OORWEGINGS

Die volgende etiese beginsels van die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria, is tydens die studie geïmplementeer:

- Die beginsel van vrywillige deelname, wat inhou dat deelnemers enige tyd mag onttrek.

- Die beginsel van ingeligte toestemming, wat impliseer dat deelnemers ten volle ingelig sal wees oor die doel en die proses van die navorsing. Deelnemers het hulle toestemming verleen voordat hulle aan die navorsingstudie kon deelneem.
- Die beginsel van veiligheid in deelname wat behels dat deelnemers nie aan gevaar blootgestel sal word nie.
- Die beginsel van vertroulikheid, wat beteken dat die identiteit van deelnemers beskerm sal word.
- Die beginsel van vertrouwe, wat impliseer dat deelnemers nie mislei sal word nie.

Samevattend word onderneem dat deelnemers aan hierdie studie te alle tye met respek behandel sal word.

3.9 SLOT

Die KDA-ontwerp en -metodologie, wat in die inleidende hoofstuk genoem is, is in hierdie hoofstuk in detail ten opsigte van die beoogde data-generering en data-analise bespreek. Die kriteria vir gehalteversekering is ook onder die loep geneem. In die volgende twee hoofstukke sal die bevindinge van die studie weergegee word. Die loodsstudie en die fokusgroep-besprekings word vervolgens in hoofstuk 4 aangebied en die tematiese analise van die steekproef word daarna in hoofstuk 5 aangebied.





HOOFSTUK 4

VERSLAG VAN DIE LOODSSTUDIE EN FOKUSGROEPBESPREKINGS

4.1 INLEIDING

Die hoofnavorsingsvraag sowel as die kritiese subvrae voortspruitend uit die hoofnavorsingsvraag, sal in hoofstukke 4 en 5 aangespreek word. In hierdie hoofstuk sal verslag gelewer word oor die data wat deur die loodsstudie en die fokusgroepbesprekings in Nederland, Vlaandere en Suid-Afrika gegenereer is. Die loodsstudie en die fokusgroepbesprekings bied 'n *insider*-perspektief van hoe die mense in die land waar die handboeke gebruik word, diversiteit (ook in die handboeke) beskou. Daar word eerstens van die loodsstudie verslag gelewer.

4.2 VERSLAG VAN DIE LOODSSTUDIE

Soos in hoofstuk 3 (par. 3.6.2.2) genoem, is die groep in persone met 'n uitsluitlik wit Vlaamse identiteit (*autochtonen*) en persone met meer as net 'n wit Vlaamse identiteit (*allochtonen*) verdeel. Vir die doeleindes van hierdie studie, sal die *allochtone*-groep die *insider/outsider*-groep genoem word en die *autochtone* die *insider*-groep.

4.2.1 DIE *INSIDER/OUTSIDER*- GROEP

Die *insider/outsider*-groeplede het onmiddellik, nadat hulle die opdrag ontvang het om die visuele materiaal vanuit hul eie binnegroeperspektief te bespreek, die kwessie van identiteit aangespreek:

Deelnemer 2: *Bekijk het vanuit het perspectief van je eigen ingroup: of dat stereotiperend bevestigend of doorbrekend is ...*

Deelnemer 3: *Dat is juist moeilijk; jij bent hier geboren; ik niet; ik ben hier niet geboren, maar ik ben hier al zo lang ...*

Deelnemer 4: *En ik ben hier niet geboren, maar ik heb Vlaamse ouders. Ik ben geadopteerd, dus... Hoe ga je het dan bekijken?*

Deelnemer 3: *U hebt misschien ook meerdere identiteiten? Dat loopt zo door elkaar; soms kan ik het gewoon niet scheid. Soms voel ik mij van Surinaams afkomst, dan dacht ik: nu denk ik echt wel als een Surinamer; soms... maar meestal haal ik dat niet meer uit elkaar.*

Deelnemer 4: *Ik heb geen andere culturele achtergrond. Ik heb geen anderen ideeën om mee te leven dan de doorsnee...*

Wat vir my opvallend was, was dat al vier fokusgroeplede in die *insider/outsider*-groep hulleself in die eerste plek as Vlaminge gesien het en dat die opdrag hulle eintlik onkant gevang het, omdat nie een van hulle aan dieselfde binnegroep behoort nie. Deelnemer 3 is 'n Surinamer van geboorte wat lank reeds in Vlaandere woon en tans in Antwerpen, Vlaandere 'n onderwyser is. Deelnemer 4 is ook nie in Vlaandere gebore nie (wel in Korea), maar is as baba deur Vlaamse ouers aangeneem. Deelnemers 1 en 2 is in Vlaandere gebore en is dus 'tweede generasie allochtonen'. Deelnemer 1 is van Marokkaanse afkoms en was (ten tye van die fokusgroepbespreking) 'n wetenskaplike medewerker by die Universiteit Gent, Vlaandere. Deelnemer 2 is van Turkse afkoms en is 'n dosent by die Hogeschool Artevelde, Gent, Vlaandere. Hierdie groepslede het dus in die bogenoemde uittreksel eintlik kommentaar gelewer op die feit dat hulle saam gegroepeer is op grond van hoe hulle van die deursnee Vlaming (die 'autochtonen') verskil, eerder as op grond van hoe hulle met mekaar ooreenstem. Die enigste gemene deler tussen hulle was die feit dat hulle almal as 'allochtoon' gesien is.

Die *insider/outsider*-groeplede was uitgesproke ten opsigte van die 'veronderstelde waarhede' wat uit die tekste spreek. Hulle het geredeneer dat Vlaamse handboeke die feit ontken dat die meeste leerlinge in groot stede in Vlaandere vandag 'allochtoon' is (Lesaffer 2007). Afsien van hierdie demografiese werklikheid, kan die 'allochtone' jeug ook om die volgende redes nie met die boeke identifiseer nie:

1. Die norm ten opsigte waarvan die inhoud uitgaan, is uitsluitlik wit en Westers. 'Ons' (wit Vlaminge) beskryf 'hulle' (*allochtonen*) vanuit 'ons' perspektief. In visuele voorstelling 4.2 word daar op oënskyndig onskuldige wyse met die vreemdeling, Ali, gespot, daarom sê Deelnemer 5 in die *insider*-groep: "*Hullie lachen hen niet uit*". Die grapteks verwys naamlik na 'n bekende Vlaamse kinderliedjie wat begin met die woorde "*Ali- Alo.*" Ali se (wit) kollegas begin telkens wanneer Ali die telefoon antwoord, te lag en die liedjie te sing. Vir die fokusgroeplede (ook dié in die

insider/outsider-groep) wat die liedjie ken, was die graptteks wel humoristies. Deelnemer 3 vind dit egter nie amusant nie en sê:

Blykbaar genoten zij ervan dat hij het niet begrijpt. Ik ken dat liedje ook niet. Als jij die kindertijd niet hebt meegemaakt, dan ...

2. Daar word gefokus op die herkoms of geloof van die immigrant, eerder as op hoe dit met hom/haar in sy/haar huidige leefwêreld gesteld is. Deelnemer 1 stel dit soos volg:

Waarom het land Marokko tonen terwijl Vlaamse Marokkaanse kinderen compleet andere ideeën erop nahouden? De omgewing, buurt, straat, omgeving van het Marokkaanse kind in Vlaandere herkent hij wel, de grote moskee en Casablanca niet.

Deelnemer 1 is van mening dat dit voorkom asof daar identifikasiemoontlikhede en voorstellingsruimte vir ‘allochtonen’ geskep word, maar in werklikheid onderstreep dit net die ‘allochtone’ leerders se vreemdheid (De Caluwaert 2007).

3. Daar word in die visuele voorstellings op die immigrant as probleem gekonsentreer. So byvoorbeeld word poligamie en vroueregte in twee van die drie graptekte as temas hanteer. Negatiewe assosiasies word gesuggereer, soos byvoorbeeld dat alle Moslemmans die vrou as ‘n besitting of ‘n objek sien, veral deur visuele voorstelling 4.1 en visuele voorstelling 4.3. Deelnemer 2 vra ten opsigte van visuele voorstelling 4.1: “*Wat staan die mannen te bekijken?*” Waarop Deelnemer 3 vra: “*Ik vraag me ook af van wie die vrouw is; van wie van de twee mannen?*” Die implikasie is dus dat die mans die vrou ‘besit’ en ook dat daar van poligamie sprake kan wees.

4. In die visuele materiaal word daar selde, indien ooit, van die stereotipiese beelde van die vrou in die burka of die man met ‘n groot snor en neus afgewyk. Die indruk word geskep dat daar nie ook Islamitiese vroue is wat verkies om nie ‘n burka te dra nie. Depersonalisering (alle vroue lyk dieselfde en is gedienstig aan die man) kom in twee van die drie tersaaklike spotprente (visuele voorstellings 4.1 en 4.3) voor.

4.2.2 DIE INSIDER-GROEP

Die *insider*-groep het nie verwys na die feit dat hulle as ‘n homogene binnegroep geïdentifiseer is nie. Soos die *insider/outsider*-groep, was hulle ook almal in die onderwysprofessie werksaam. Drie was dosente aan die Hogeschool Artevelde, Gent,

Vlaandere en die vierde was 'n skoolhoof in Antwerpen, Vlaandere. Hulle het ten opsigte van diversiteit 'n hoë niveau van intellektuele kundigheid openbaar en het die spotprente met insig bespreek, so deeglik dat hulle nie by die derde spotprent (visuele voorstelling 4.3) uitgekome het nie. Die verskil in benaderingswyse tussen die twee groepe was opvallend. Hierdie groep het ower stereotiperings in die tekste geïdentifiseer en in die bespreking krities daarmee omgegaan. In die bespreking is die volgende beklemtoon:

1. In die Vlaamse handboeke word meestal nie genoegsaam rekening gehou met die onderwysdiversiteit in Vlaandere nie.
2. Die moontlikheid word geopper dat bepaalde tekste wat stereotiperend voorkom, juis gekies is om 'n kritiese bespreking daaroor in die klaskamer te ontlok. Deelnemer 5 sê byvoorbeeld:
*Vaak zijn teksten ook gekozen om discussie op gang te brengen. Wat doe je ermee?
Dat is belangrijk.*
3. 'n Mens behoort jou nie vas te staar teen uitbeeldings asof dit altyd absoluut veralgemenend is nie. Daar kom ook vry algemeen afbeeldings van wit Vlaminge voor, waarmee die groepslede nie geassosieer wil word nie. Deelnemer 5 verwys na tipiese voorstellings van Vlaminge met voetbalpette op of met sokkies en sandale aan, waarvan hy hom ook distansieer:
Er staan ook prototypen van Vlaamse mensen met wie ik me ook niet graag associeer; dus ... Ik word ook gestereotypeerd.
4. Die uitgangspunt in die Vlaamse leerplanne is om van die bekende na die onbekende te beweeg (El Sgiar 2008). Deelnemer 6 noem dit die “*recht tot eigen invulling*” net soos wat byvoorbeeld Turkse handboeke die reg sou hê om vanuit die Turkse werklikheid na ander kulture te beweeg.
5. Daar is konsensus in die groep dat visuele materiaal binne die konteks van die meegaande leesstuk geïnterpreteer behoort te word. Deelnemer 6 sê byvoorbeeld dat dit ‘*leuk is als je de context kent*’, omdat die spanningsveld tussen die foto's en die tekste ontgin behoort te word.

4.2.3 TEORETIESE BEGRONDING

Hierdie aspekte van die *insider*- en *inside-/outsider*-groepe word in tabelle 4.1, 4.2 en 4.3 gemotiveer deur dit wat in die loodsstudie ten opsigte van die drie spotprente (visuele voorstellings 4.1, 4.2 en 4.3) gesê is. Die aannames is op hulle beurt weer manifestasies van aspekte van my konseptuele raamwerk, soos in hoofstuk 2 bespreek, te wete **wit as norm**, **visuele persepsie** en **stereotipering**. Verwysings na die ooreenstemmende teoretiese begronding uit hoofstuk 2 word ter staving ook in die tabelle weergegee.

VISUELE VOORSTELLING 4.1: Spotprent 1 (Sleuwaert *et al.* 2004:111)



TABEL 4.1: Bespreking van spotprent 1

UITTREKSEL UIT DIE LOODSSTUDIE	IMPLIKASIE VAN UITTREKSEL VIR STUDIE	TEORETIESE BEGRONDING
<i>Insider/outsider- groep</i>		
Deelnemer 2: <i>Het eerste dat bij me opkomt, is dat het waarschijnlijk in een Islamitische land plaatsvindt.</i>	'Ons' skryf oor 'hulle' (die vreemdelinge afkomstig van 'n ander land). Klem op herkoms.	<i>De vreemdeling onderstreept zijn vreemdheid (De Caluwaert 2007) en die "non-placement of the other" (par. 2.2.3).</i>
Deelnemer 1: <i>De grote neus is ook typisch van de Arabische - veel tekenfilms tonen groot neusen.</i> Deelnemer 3: <i>... hoofddoek, groot dikke snor, de kleedjes die zij aanhebben ...</i>	Eksplisiete stereotipering: alle Moslemmans het groot neuse en snorre.	Karikature is 'n algemene konvensie van spotprente (par. 2.2.2).
Deelnemer 3: <i>En wat ik mij ook afvraag: van wie is de vrouw eigenlijk - van wie van de twee mannen?</i>	Poligamie. Implikasie dat al die vroue aan die twee mans behoort, of selfs dat die mans die vroue deel.	Westerse teenoor 'barbaarse' kennisstelsels (Sim & Van Loon 2002).

UITTREKSEL UIT DIE LOODSSTUDIE	IMPLIKASIE VAN UITTREKSEL VIR STUDIE	TEORETIESE BEGRONDING
<p>Deelnemer 4: <i>Alleen maar vrouwen in burkas, geen enkele andere vrouwen.</i></p> <p>Deelnemer 1: <i>Dat mag niet, dat clichè. Hoeveel vrouwen lopen toch niet in burkas rond in Turkije, in Noord-Afrika; waarskynlik in Marokko ook niet ...</i></p>	<p>Alle Moslemvroue dra burkas. Alle Moslemvroue vertoon anders as Westerse vroue.</p>	<p>Veralgemening. Geen raakpunte tussen 'ons' en 'hulle' nie (par. 2.2.3). "Mensen bevroren in een rol van etnisch anders" (Wekker 2003).</p>
<p>Deelnemer 3: <i>En om zo de burkas te zien, het is net alsof daar burkas rondlopen ...</i></p>	<p>Depersonalisering/ontmensliking van Moslemvroue.</p>	<p>Buitemgroep openbaar slegs primêre emosies (par. 2.2.4.3).</p>
<p>Deelnemer 4: <i>Ik weet ook niet wat de mannen zo staan te bekijken.</i></p> <p>Deelnemer 2: <i>Dat vind ik wel erg ...</i></p>	<p>Die vrou as objek in die Moslemgeloof.</p>	<p>"Protection-bias" (par. 2.2.4.4) en geen raakpunte tussen 'ons' en 'hulle' nie (par. 2.2.3).</p>
<p>Die insider-groep</p>		
<p>Deelnemer 5: <i>Het gaat over de positie van de vrouw ...Het idee dat die vrouwen niet aantrekkelijk, niet vrouwelijk zijn.</i></p>	<p>Daar is geen individualisme by Moslemvroue ter sprake nie.</p>	<p>Buitemgroep word sonder sekondêre emosies geprojekteer (Leyens <i>et al.</i> 2000).</p>
<p>Deelnemer 6: <i>Ik heb zo een gevoel van ik moet daarbij niet lachen...</i></p>	<p>Daar is onderliggende spot - iets (vernederends) aan die uitbeelding.</p>	<p>Kulturele prisma bepaal betekenis (Baldwin <i>et al.</i> 2004).</p>
<p>Deelnemer 7: <i>Toch: een man met een rok is een Schot. Maar de meerderheid van al die mannen in Schotland dragen geen rokken. Voor het herkennen van een Schot moet men gebruik maken van overdreven stereotype, dan zijn ze toch herkenbaar.</i></p>	<p>Folkloristiese stereotipering word as verwysingstegniek, eerder as eksplisiete stereotipering gebruik.</p>	<p>Tipes is aanvaarbaar, stereotipes nie (Hall 1997).</p>

VISUELE VOORSTELLING 4.2: Spotprent 2 (Sleuwaert *et al.* 2004: 111)



TABEL 4.2: Bespreking van spotprent 2

UITTREKSEL UIT DIE FOKUSGROEPBESPREKING	IMPLIKASIE VAN UITTREKSEL VIR STUDIE	TEORETIESE BEGRONDING
<p>Insider/outsider-groep</p> <p>Deelnemer 3: <i>Blanken die met de swarte aan het lachen zijn.</i> <i>Dus Ali ... blijkbaar genoten zij ervan dat hij het niet begrijpt.</i></p>	Op grond van sy vreemdheid in die Vlaanse kultuur word hy die objek van humor (spot?).	"Powerful norms of shared knowledge" (Castelli <i>et al.</i> 2001).
Deelnemer 3: <i>Ik ken dat liedje ook niet. Als jij niet de kindertijd meegemaakt hebt, dan ...</i>	Beleving van vreemdheid op grond van herkoms.	" <i>De vreemdeling onderstreept zijn vreemdheid</i> " (par. 2.2.4.4).
Deelnemer 1: <i>Typisch dat hij gekleurd is, Ali...</i>	Aanname: as hy nie inpas nie, moet hy <i>allochtoon</i> wees.	<i>Allochtoon</i> impliseer 'nie wit nie' (par. 2.3.1.2).
<p>Die insider-groep</p> <p>Deelnemer 5: <i>Als jij het liedje niet kent; voorwaarden zijn dat jij het liedje moet kennen ...</i></p>	Geen begrip van en identifisering met teks moontlik as jy nie in Vlaandere gebore en getoë is nie.	" <i>Mensen bevroren in een rol van etnisch anders</i> " (Wekker 2002).
Deelnemer 5: <i>Zij lachten hen niet uit.</i>	Dit is nie 'n intensionele afkraking nie; slegs 'n 'interne grappie.'	" <i>Seeing is always cultured seeing</i> " (par. 2.2.2).

VISUELE VOORSTELLING 4.3: Spotprent 3 (Sleuwaert *et al.* 2004:111)



TABEL 4.3: Bespreking van spotprent 3

UITTREKSEL UIT DIE LOODSSTUDIE	IMPLIKASIE VAN UITTREKSEL VIR STUDIE	TEORETIESE BEGRONDING
<p>Insider/outsider- groep</p> <p>Deelnemer 2: <i>Ik denk dat hij nu denkt aan meerdere vrouwen.</i> Deelnemer 3: <i>Voor haar is hij de eerste. De man denkt blijkbaar, 1234567...</i></p>	Die verskil in denkwyse tussen Moslems en Westerlinge oor die huwelik. Poligamie as bedreiging vir nuwe Westerse vroue.	Daar is alleenlik verskille tussen 'ons' en 'hulle' (De Figueiredo & Elkins 2003).



UITTREKSEL UIT DIE LOODSSTUDIE	IMPLIKASIE VAN UITTREKSEL VIR STUDIE	TEORETIESE BEGRONDING
Deelnemer 2: <i>Beeld van polygamie.</i>		
Deelnemer 2: <i>De ring waarmee hij aan spelen is.</i> Deelnemer 1: <i>en die snor...</i> Deelnemer 3: <i>Lijkt op sjeik van een oliestaat.</i> Deelnemer 4: <i>Ja, dat lijkt meer uit Koeweit of zo...</i>	Eksplisiete stereotipering van die Moslemman as ryk buitelanders wat nou in die weste woon en die Westerse vrou met duistere motiewe benader.	'Hulle' andersheid bedreig 'ons' eendersheid (par. 2.2.4.4).
Deelnemer 3: <i>Een Arabier, die deksel daar op zijn hoofd - zoals Jasser Arafat.</i>	Etikettering deur assosiasie met 'n ekstremistiese politieke leier.	Xenofobie (par. 2.2.4.4). 'Hulle' word met probleme geassosieer (Smelink 1999).
Deelnemer 1: <i>Die mevrouw heeft zo een dik Westerse beeld; ze lacht, het lijkt sjeik...</i> Deelnemer 4: <i>...soort van Marilyn Monroe- model.</i>	Beeldvorming van Westerse ikoon ten opsigte van kleredrag, denke en houding.	Wit positief gekonstrueer in teenstelling met die 'nie-wit ander' (Pattynama & Verboom 2000).
Deelnemer 1: <i>Ander cliché - veel kinderen. Voor de Moslim kan zij veel kinderen baren.</i> Deelnemer 3: <i>Het zou kunnen dat hij denkt: goede partij, grote borsten, die gaat me veel kinderen geven.</i>	'n Westerse vrou wat deur 'n Moslemman bedreig word, deur met haar te trou omdat sy moontlik vir hom baie kinders sou kon baar.	'Ons' is wit, positief, verdraagsaam en modern; 'hulle' is problematies, bedreigend en bedrieglik (par. 2.2.3).

4.2.4 SAMEVATTING

Weens die persepsiefilters wat ek in die rasionaal van hierdie studie beskryf, moes ek as Suid-Afrikaner doelbewus insig in die diversiteitsdenke van mense in Nederland en Vlaandere verwerf. Die loodsstudie het bygedra tot begrip en herkenning van die mitologisering en retoriek in die bovermelde lande. Die bevindinge van die fokusgroepbesprekings word nou aangebied deurdat daar eerstens algemene indrukke gegee word en die temas daarna onder die loep geneem word.

4.3 VERSLAG VAN DIE FOKUSGROEPBESPREKING IN NEDERLAND OOR NIEUW NEDERLANDS (NN)

4.3.1 ALGEMENE INDRUKKE

Ten opsigte van die voorblad (visuele voorstelling 4.4) van *Nieuw Nederlands* was die fokusgroeplede dit eens dat dit 'n positiewe beeld van Nederland as diversiteitsland gee. Deelnemer 1 sê byvoorbeeld:

De titel van het boek Nieuw Nederlands wijst op de 'nieuwe' Nederlanders. Het zijn niet meer alleen blonde, blauw-ogige Nederlanders. De jongen lijkt Mediterraans of Turks. Dat is stereotyperend-ontkennend, omdat er 'iets van allemaal' in zit.

Die titel van die boek (*Nieuw Nederlands*) impliseer ook dinamiese verandering in die sin van Nederlands wat 'nuut' dink en kyk. Die fokusgroeplede het hulle egter van meet af aan in die algemeen sterk teen die gebruik van die visuele materiaal in die handboek uitgespreek. Die algemene probleme wat hulle ten opsigte van die handboek geopper het, gestaaf deur aanhalings uit die fokusgroepbespreking, word nou verskaf:

1. Geen byskrifte, vrae of opdragte verhelder die gebruik van die foto's nie. Deelnemer 1 beskryf hierdie verskynsel as *'heel irritant.'*
2. Die assosiasies tussen die foto's en die geskrewe tekste is in feitlik al die gevalle onduidelik. Deelnemer 2 reageer soos volg ten opsigte van visuele voorstelling 4.5:
Mense die in de rij staan en op de bus wachten ... wat dit met dat artikel te maken heeft, dat over de Verlichting gaat, weet ik echt niet.
Afgesien van die feit dat die verband onduidelik is, is dit dikwels 'n valse voorstelling van wat in die teks voorkom:
Iemand die leest... een stuk over analfabeten... (Deelnemer 3 ten opsigte van visuele voorstelling 4.7).
Hij is niet Westers. Hij zit ander dan de rest. Ik begrijp het verband met 'medische missers' nie (Deelnemer 1 ten opsigte van visuele voorstelling 4.6).
3. Die politieke lading in sommige foto's is onvanpas. Deelnemer 2 verwys soos volg na visuele voorstelling 4.8:
Wat mij onmiddellijk opvalt, is het plaatje om de hals. Een Arabisch sjaaltje met een politieke kleur... Dome of the Rock. Jeruzalem, politieke lading, niet verstandig in schoolboeken.
4. Die foto's lyk afkomstig vanuit ander lande en min daarvan verbeeld die tipiese Nederlandse werklikheid. Deelnemer 2 sê dat die foto's *"samengesteld zijn door iemand die over de hele wereld gereisd heeft."*

5. Wanneer ‘n boek inhoudelik geslaagd is (*Nieuw Nederlands* is ‘n veelgebruikte boek in Nederland), is dit nie noodwendig geslaagd ten opsigte van diversiteit nie.

Deelnemer 1: *Bij Parel hebben wij ook gevraagd of het wel verstandig is om een boek volgens multiculturaliteit goed te keuren wijl de inhoud bijvoorbeeld slecht is. Zo'n stempeltje kan het boek later tonen.*

Deelnemer 2: *Is het boek dan zogenaamd goedgekeurd?*

Die temas wat uit die fokusgroepbespreking gekristalliseer het, word vervolgens bespreek.

4.3.2 ANDERS-AS-‘ONS’

Die fokusgroepdele beskryf sommige van die uitbeeldings as karikatuuragtig, ander as ekstremisties, maar definitief as anders-as-Westers. Met betrekking tot visuele voorstelling 4.6 wat verskillende karikature in (waarskynlik) ‘n dokter se spreekkamer toon, beweer Deelnemer 4 dat die uitbeelding van die tradisionele swartman stereotiperingsbevestigend is, aangesien hy heeltemal anders as die ander karikature (almal Westers) sit. In visuele voorstelling 4.8 (die gesprek tussen twee Moslemvroue en ‘n Westerling) word die foto, volgens Deelnemer 2, onmiddellik polities gekleur deur die teken van ekstremisme op die sjaal van een van die vroue, wat op ‘n ekstremistiese groep wat hulle beywer vir die bevryding van Jerusalem, dui. Ook die foto van die tradisioneel geklede (Tibetaanse?) seuns op die trappe van wat blyk ‘n religieuse tempel te wees (visuele voorstelling 4.7), beklemtoon dat hulle ‘anders-as-ons’ is, of soos Deelnemer 1 dit stel: “*dat zijn niet general society; modern versus traditoneel.*” Die foto van die groep Sjinese mans (visuele voorstelling 4.9) is ook ekstremisties, vreemd en onverklaarbaar. Deelnemer 4 meld dat nie-Europeërs wat lees (visuele voorstelling 4.5), gesien moet word in die lig van die feit dat die verligting geheel en al Europees was. ‘n Foto van ‘n lesende ‘nie-Europeër’ by ‘n leesstuk oor die Europese verligting, is Eurosentries, aangesien die implikasie is dat ‘ons’ verligting selfs by ‘hulle’ uitgekom het.

Visuele voorstelling 4.8 beeld ‘n gesprek tussen ‘n Westerse en twee nie-Westerse vroue uit. Die *Dome of the Rock* teken op een van die Moslemvroue se serp, skep, soos reeds genoem, volgens Deelnemer 2 ‘n politiese ondertoon. Die ander lede sien dit egter eerder as dat “*leuke dialoog*” deur goeie vraagstelling opgelewer kan word (Deelnemer 4). Die ouer vrou lyk soos ‘n tipiese Westerse vrou (“*zoals mijn oma*” sê Deelnemer 4) wat iets “*maatskapliks*”

(Deelnemer 3) met die ander vroue bespreek en “heel geïnteresseerd lijken” (Deelnemer 1) in wat die ander vroue te sê het. Deelnemer 4 lewer kommentaar op die mate waarin die Westerse vrou deur die twee ander vroue ingesluit word:

Interessante foto. Als de twee vrouwen modern aangekleed waren, zou deze foto volgens mensen uit het Weste niet zo interessant zijn. Modern tegenover traditioneel, jonk tegenover oud; jong kan ook traditioneel wees. Als een jongere vrouw in de midden had gezeten, dan waren de drie vrouwen vriendinnen...

Die advertensie van die Nederlandse onderwysdepartement (visuele voorstelling 4.13) skep ‘n uiters positiewe beeld van ‘ons’ wat ‘hulle’ help. Die fokusgroepfasiliteerder lewer kommentaar op die komposisie van die foto:

Het is een stereotypering van een vlotte blanke jongen. De compositie is paternalistisch. Het ist een geënsceeneerde foto; een aktiefoto zou beter zijn.

Deelnemer 1 voeg hieraan toe dat die advertensie oudmodies is en lewer kommentaar op die “*indringende kijk van de beide net zo alsof je hun gedachtes kunnen lezen.*”

Vervolgens word die uitbeeldings van die ‘ander’ as **problematies, primitief en armoedig** bespreek.

4.3.3 PROBLEME, PRIMITIWITEIT EN ARMOEDE

‘n Volgende tema is die van agterlikheid en onderontwikkeldheid. Visuele voorstellings 4.10, 4.11 en 4.12 is uitbeeldings van primitiwiteit, probleme, en armoede. Deelnemer 4 beskryf die implisiete boodskap van visuele voorstelling 4.11 soos volg:

Ook in heel kleine dorpjes in de townships in Afrika, hebben mensen mobieltjes. Dat is dus niet gebaseerd op de waarheid. Het is de uitbeelding van de achterlijke cultuur van mensen die ver van ons wonen.

Deelnemer 1 voeg hierby:

Stereotyperingbevestigend... achterlijke, onderontwikkelde Afrikaan die ons wil nadoen met zijn telefoontje dat niet echt is. Ik doe alsof ik een mobieltje heb. Zo iets van: je kan het wel nadoen, maar je hebt het niet. Zo'n zielig Afrikaansachtig beeld van ‘daar zijn jullie allemaal zo’.

Visuele voorstellings 4.10 en 4.12 suggereer dat die jong vrou en die kinders “kansarm” is (Deelnemer 2); dat hulle onderwys primitief is (Deelnemer 1); dat die jong vrou waarskynlik eers op ‘n laat stadium in haar lewe die kans kry om te leer lees en skryf (Deelnemer 2) en dat hierdie geleentheid hom as gevolg van ontwikkelingshulpgeld vanuit die Weste voordoen (Deelnemer 4). Die vraag word gevra waarom die foto van die kinders wat ingedruk langs mekaar op die grond sit, by ‘n leesstuk geplaas word wat oor geboortebeperking in China handel. Die enigste antwoord waarmee die groep vorendag kan kom, is dat visuele voorstelling 4.10 (ook) op oorbevolking dui:

Het traditionele beeld van overbevolking suggereert heel veel bij elkaar. Het duidt op Afrikanen die geboortebeperking moeten toepassen. Men kon toch veel beter een Chinees gezin tonen dat alleen maar twee kinderen heeft.

Vervolgens word verslag oor die fokusgroepbespreking in Vlaandere gelewer deur **algemene indrukke** te gee en daarna die **normdenke in Vlaandere** te bespreek, soos dit uit die fokusgroepbespreking na vore gekom het.

4.4 VERSLAG VAN DIE FOKUSGROEPBESPREKING IN VLAANDERE OOR MARKANT

4.4.1 ALGEMENE INDRUKKE

Die fokusgroeplede het waardevolle inligting verskaf oor bepaalde kulturele of godsdienstige gebruike en het byvoorbeeld kommentaar gelewer oor die wyse waarop die kopdoek in een van die foto’s gedra is (visuele voorstelling 4.15). Dit skep, volgens hulle, eerder die indruk van ‘n meisie wat ‘n doek oor haar kop gooi nadat sy moontlik gaan draf het, as van ‘n kultureel geïnspireerde kopdoek:

Deelnemer 1: *Jonge vrou met lap van jogging om (zou ik zeggen als ik bijschrift niet zag.)*

Deelnemer 5: *Jonge allochtonen vrouw met een hoofddoek. Wordt die hoofddoek correct gedragen?*

Die fokusgroeplede kon nie met sekerheid sê of sommige tekste wel stereotiperend is nie, omdat hulle nie die konteks saam met die visuele materiaal kon evalueer nie. Hul vermoede was dat daar uit die konteks toeligting kon voorkom wat die tekste in ‘n ander lig kon plaas, byvoorbeeld die vrae of bespreking van die tekste in die handboek. Hul redenasies was dat

daar dikwels juis ter wille van gesprekvoering kontensieuse tekste gekies word. Hierdie insig het my laat besluit om die konteks in die tematiese analise te inkorporeer. Die *insider*-groep het bevind dat die tekste in die algemeen stereotiperingsbevestigend voorkom, byvoorbeeld visuele voorstelling 4.14 waar die draak gestee word met die onderdanige rol van die vrou. Deelnemer 8 beweer:

Pippi is nu gesluit en loop achter haar man. Ze heeft haar eigenheid behouden door haar staartjes en sokken te bewaren. De man lijkt niet echt vriendelijk.

Die *insider/outsider*-groep sien visuele voorstelling 4.17 nie as noodwendig rasstereotiperend nie, aangesien dit 'n rasgemengde paartjie is, maar dat dit “*wel een beetje extreem zijn*” (Deelnemer 2). Deelnemer 1 voeg by dat die foto kulturele vryheid “*echt clichè-agtig*” uitbeeld, weens die assosiasie met uitspattigheid wat deur die kleredrag en die rasvermenging geskep word. Die foto sal, volgens hom, slegs binne die konteks van die leestuk waarin dit voorkom, objektief beoordeel kan word. Die *insider/outsider*-groep het minder versigtig met die inhoud omgegaan en dit was duidelik dat hulle bepaalde stereotipes herken het, omdat hulle moontlik al self aan die ontvangkant daarvan gestaan het. Deelnemer 4 sê byvoorbeeld: “*Ik kan me voorstellen dat de jongen denkt: ja, ik word weer gestereotypeerd...*” Deelnemer 1 uit die *insider/outsider*-groep reageer vervolgens uitgebreid ten opsigte van die spotprent (visuele voorstelling 4.14):

Een man, alweer iemand van ‘Islamitiese, Noord-Afrikaanse of Midde-Oostenkomaf (vanwege de snor en de geborstelde wenkbrauwen), en een Westers meisje (Pippi Langkous) dat met een boerka rondloopt, terwijl zij de karakteristieke eigenschappen van haar personage behoudt. Een verwijzing naar hoe ‘Moslims’ hun levenswijze zouden opdringen aan ‘niet-Moslims’. Het meisje loopt namelijk achter de man en draagt een bourka, wat een stereotiep beeld is over Moslims. Ook al is de man modern gekleed, toch lijkt zijn traditionele karakter de boventoon te voeren.

Vlaamse normdenke in *Markant* word nou bespreek om die algemene indrukke te ondersteun.

4.4.2 NORMDENKE IN *MARKANT*

Nadat Deelnemer 1 *Markant* onder oë gehad het, het hy aangevoer dat daar binne 'n gemeenskap altyd vanuit 'n bepaalde, algemeen-geldige norm uitgegaan word. In teenstelling hiermee, is daar die realiteit:

Als realiteit de norm is, waarom zou je ontkennen dat de meeste leerlingen in de grote stede van allochtone herkomst zijn? Het zijn duidelijk de normen van blanke gezinnen. Die zijn problematisch voor de handboeken waar zoveel leerlingen niet een deel van de norm zijn.

Die ‘probleem’ van ‘n diverse samelewing word, volgens Deelnemer 1, vanuit die norm van blanke, Vlaamse gesinne beskryf. Meer as die helfte van die visuele tekste wat bespreek is, kom uit ‘n hoofstuk getiteld, *Het boek cultuur*, wat aan die verskynsel ‘diversiteit’ gewy word. Die hoofstuk word in subtemas verdeel soos *Culturele vrijheid; Hoe ver kun je gaan?; Ik ben maar een Jood* en *Na de apartheid*. In die res van die boek is daar weinig visuele materiaal waar die normale, alledaagse (diverse) Vlaamse samelewing uitgebeeld word. Hierop het die *insider*-groep verdedigend gereageer. Deelnemer 7 wou weet: “*Hoe ziet Turkse handboeke eruit?*” en Deelnemer 5 het beweer dit “*hang zaam met politieke konstellasië en recht om eigen invulling te geven en om crities te zijn.*” Deelnemer 1 reageer deur te verwys na die feit dat daar op die ‘*allochtonen*’ se herkoms gekonsentreer word. ‘n Marokkaanse gesin in Vlaandere se werklikheid is die buurt, straat en omgewing in Vlaandere waar hulle woon en werk, maar hulle word in voorstellings meestal met hul land van herkoms of hul godsdiens verbind. Volgens hom word daar in hierdie proses veralgemeen en geëtiketteer. Hy verwys na die semantiese eenheid in die diversiteitshoofstuk oor die vrouebesnydenis in Somalië (visuele voorstelling 4.18) as ‘n voorbeeld van hoe verskuilde etikettering te werk gaan om ‘n “hoë kultuur *versus* ‘n lae kultuur” (par. 2.2.3) te bewerkstellig. Volgens hom kom vrouebesnydenis in geïsoleerde gevalle voor, en is dit aan die meeste Moslems in Vlaandere nie eers bekend nie. Deur die foto en die meegaande berig, word daar egter ‘n korrelasië gemaak tussen alle Moslems en vrouebesnydenis, wat tot stigmatisering aanleiding kan gee. Seale *et al.* (2004) verwys na die tegniek van metonimia (‘n verwysing na een saak impliseer ook ‘n ander saak) waardeur binne- en buitengroepe gekonstrueer word.

Na aanleiding van die foto van ‘n skildery waarin ‘n moderne jongman uitgebeeld word (visuele voorstelling 4.16), het almal saamgestem dat die foto geensins stereotiperend is nie; dat dit intedeel as ‘n besonder positiewe uitbeelding voorkom. Deelnemer 1 wys egter op die geskrewe gedeelte binne die skildery “*Some wild, some tame*” wat ‘n nuwe dimensie na vore bring: ‘wild’ en ‘mak’ kan in hierdie konteks vernederend en rassisties wees, aangesien dit terminologie is wat gewoonlik ten opsigte van diere gebruik word.

De term ‘wild’ ... ‘Wild’ teenover ‘tame’ is als met diere. ‘Wild’ is oke; - dat kan nog, maar ‘tame’ is echt iets van diere. Alleen diere zijn ‘tame’ ...

Die indruk word dus geskep dat sommige ‘allochtonen’ ‘mak is’ (dus perfek in die Westerse samelewing pas), maar dat daar ook ander is wat nooit ‘makgemaak’ kan word nie. Die gebruik van hierdie skildery in hierdie handboek is dus, volgens die groepkonsensus, stereotiperingsbevestigend. Hierdie insig stem ooreen met die teoretisering van Leyens *et al.* (2000) sowel as Dunbar *et al.* (2000) waarvolgens die ‘ander’ van tipies menslike eienskappe ontnem word.

Die diversiteitsrigtingwysers van Sierens (2007) onderskryf die siening in hierdie fokusgroepbesprekings dat individue en groepe, ongeag hulle herkoms, as gewone, unieke mense in alledaagse omstandighede uitgebeeld behoort te word sodat daar op ooreenkomste, eerder as verskille tussen mense gefokus kan word.

Vervolgens word die bevindinge van die Suid-Afrikaanse fokusgroepbespreking weergegee.

4.5 VERSLAG VAN DIE FOKUSGROEPBESPREKING IN SUID-AFRIKA OOR AFRIKAANS ONSE TAAL (AOT)

Uit die fokusgroepbespreking het vier temas gekristalliseer, naamlik **rassensitieweit, die aard van die visuele materiaal, die outentiekheid van sommige voorstellings** en die **konfrontering met die apartheidsverlede**, wat nou chronologies bespreek sal word.

4.5.1 RASSENSITIEWEIT

Anders as by die Europese fokusgroepbespreking was daar in die fokusgroepbespreking onderliggende rassensitieweit. Eerstens was daar spanning rondom terminologie. Deelnemer 2 gebruik die term ‘swart’ en Deelnemer 7 reageer met ‘n opmerking dat ‘n bepaalde karakter ‘bruin’ en nie ‘swart’ is nie, waarop Deelnemer 2 antwoord dat sy die term generies gebruik het. Die spanning is daarin geleë dat bruinmense hulself uit solidariteit met swartmense tydens apartheid van die term ‘bruin’ gedistansieer het en na almal wat nie-wit is nie, verwys het as ‘swart’ (Esterhuyse 1986).

Deelnemer 7: ... *maar sy’s nie swart nie.*³⁵

Deelnemer 2: *I use black generically.*

³⁵ In hierdie hoofstuk sal alle aanhalings (ook in Afrikaans) voortaan kursief wees om die leesbaarheid van die teks te vergemaklik, aangesien die representasie van die kodewisseling tussen Afrikaans en Engels tydens die fokusgroepbesprekings leesbaarheid bemoeilik.

Deelnemer 7: *You're not going to get a coloured girl called Lethabo.*

Tweedens het Deelnemer 1 die geldigheid van hierdie studie bevraagteken deur na die handboekkrisis in Suid-Afrika te verwys, wat tot gevolg het dat slegs ongeveer 'n derde van die leerders in Suid-Afrika wel handboeke het (*Radio Sonder Grense*-nuus 2006):

Is the study about the assumption ... is the assumption of the study that the schools are using textbooks?

Hierdie opmerking het 'n nuanse aan die fokusgroepbespreking gegee van 'julle hou julle besig met boeke vir die bevoorregte, eksklusiewe deel van die bevolking (net soos julle in die verlede gedoen het).'

Derdens het een van die fokusgroeplede direk na afloop van die fokusgroepbespreking in 'n e-pos gebieg dat sy nie onvoorwaardelik haar eie interpretasie gegee het nie, maar haar woorde deurgaans geweeg het, sodat dit nie onsensitief ten opsigte van die 'ander' voorkom nie:

Ek was half geskok in my eie reaksie. Ek was definitief geïnhibeer en het nie gesê wat ek normaalweg sou nie. Ek was bang dat as ek my mening gee, dit dalk as onsensitief teenoor hulle sou oorkom. Ek was heeltyd daarop bedag om te formuleer en te benoem sodat hulle nie voel dat ek kleur raaksien nie.

Vierdens het een van die wit fokusgroeplede dit vreemd gevind dat daar soveel 'politieke' inhoud in 'n taalboek voorkom, waarop Deelnemer 1 gereageer het met die vraag waarom hy die illustrasies (wat oor menseregte handel) as polities beskou (visuele voorstellings 4.24 en 4.25). Volgens Deelnemer 1 is inligting oor maatskaplike opbou en humanitêre beginsels natuurlike en noodsaaklike pilare van 'n demokratiese staat en het dit niks met politiek te make nie. Hierdie opmerking het gesuggereer dat witmense menseregte-kwessies as polities sien, omdat daar in die verlede so lank geen aandag aan menseregte gegee is nie. Die suggestie word deur Deelnemer 2 ondersteun, wat byvoeg dat sodanige siening (dat menseregte 'polities' is), nét in Suid-Afrika voorkom. Vervolgens word die tweede tema, naamlik **die aard van die visuele materiaal** bespreek.

4.5.2 AARD VAN DIE VISUELE MATERIAAL

Aanvanklik het die bespreking gesukkel om aan die gang te kom; die deelnemers het nie by die opdrag om stereotipering, veral implisiete stereotipering, aan te dui, uitgekóm nie. Lang

besprekings is gehou oor naamgewing in Afrikaans, sonder om by die essensie uit te kom, naamlik hoe naamgewing as tegniek gebruik kan word ter wille van in- of uitsluiting. Hulle het wel die gebruik van die *butterscotch*-tegniek in die tekste (visuele voorstellings 4.19 en 4.20) bespreek en konsensus bereik dat die *butterscotch*-tegniek kleur op 'n positiewe manier verdoesel.

Deelnemer 7: *Ek persoonlik lees glad nie kleur in die prentjie nie. Party is ingekleur, ander nie. Hulle is vir my dieselfde.*

Deelnemer 5: *Ek dink dit is miskien waardevol, want dit is dalk wat hulle probeer bereik; juis om hom nie uit te sonder nie, ek ervaar nie enigiets negatiefs nie.*

Die groep spreek hulle by meer as een geleentheid sterk teen die groot persentasie illustrasies teenoor die klein persentasie foto's uit. Kort-kort verwys iemand na die feit dat illustrasies nie so realisties soos foto's is nie, byvoorbeeld visuele voorstelling 4.20, en dat die verskeidenheid illustrasiestyle irriterend is. Ten opsigte van visuele voorstelling 4.33 is almal egter positief:

Deelnemer 5: *Kyk nou net hoe baie sê hierdie skets. Kyk wat sien jy in hierdie tekening, veral in die volgende gesig. Dis vir my amper meer waardevol as wat 'n foto sou wees. Ek sien die oë, ek sien amper die gedagtes in die oë.*

Deelnemer 6: *Dis amper 'n kunswerk.*

Deelnemer 2: *I think ... for me it's diverse. I see diversity because maybe he's Afrikaans (wit), maybe he's black.*

Die groepslede kom uiteindelik tot die gevolgtrekking dat die illustrasies generiese karakters skep sodat mense makliker daarmee kan identifiseer, asook dat mense op 'n baie meer subjektiewe manier na illustrasies as na foto's kyk. Die uitbeelding van die emosies van verskillende kultuurgroepe word, volgens die fokusgroeplede, positief en empaties in visuele voorstelling 4.27 gedoen. Deelnemer 5 praat byvoorbeeld van die “dierbare Griekwa-tannie” en Deelnemer 1 wys daarop dat die collage verskillende emosies suksesvol uitdruk en dat die kyker se emosionele respons nie deur die keuse van 'n bepaalde kultuurgroep geraak word nie.

Hoe **outentiek die voorstellings** voorkom, word as 'n volgende tema bespreek.

4.5.3 OUTENTIEKHEID IN DIE VOORSTELLINGS

Daar word onderling verskil oor die outentiekheid van enkele voorstellings. Lethabo (visuele voorstelling 4.21), die “suksesvolle, passievolle en intelligente” (Deelnemer 5) werker van die versekeringsmaatskappy *Outsurance*, word bespreek. Alhoewel almal saamstem dat sy soos ‘n aangename mens lyk, sien Deelnemer 3 en 4 haar uitbeelding as enkelma met vier kinders as moontlike bevestiging van die stereotipering van ‘disfunksionele’ swart gesinne. Deelnemer 5 dink weer dat dit impliseer dat ‘n enkelma ook as beroepsvrou suksesvol kan wees en dat dit die stereotipe van die ‘perfekte gesin’ deurbreek, omdat daar met verskillende gesinsmanifestasies rekening gehou word:

... die vreeslike handsome pa en die vreeslike sexy ma en die dierbare blonde dogterjie en die aktiewe seuntjie ... en hulle is nou so happy. En dis irrelevant, want jy kan dit nie gebruik nie, want dis nie hoe dit [die perfekte gesin] vandag lyk nie. So, dit is dalk net ‘n subtiële manier om dit aan te spreek.

Die groep bespreek nog drie voorbeelde wat, volgens hulle, nie outentiek is nie. Eerstens beskou Deelnemer 1 Lethabo se taalgebruik as kunsmatig:

I was looking at the use of language, and the direct translation of sentences and whether Lethabo would speak like that. I would find it extremely difficult if she speaks like that unless it was translated from English to Afrikaans, and it’s given a particular meaning. But I wouldn’t see Lethabo speaking like that.

Hierdie siening stem ooreen met Kusendila (2003) se bewering dat ‘n wêreld in Afrikaanse handboeke gekonstrueer word waarin ‘alle mense Afrikaans praat’.

Tweedens wys hulle die ‘fout’ in visuele voorstelling 4.22 uit. Die leesstuk vertel die verhaal van mevrou Van der Merwe (‘n tipiese ‘wit’ vrou met ‘n tipiese ‘wit’ van) wat ‘n slang op haar rusbank ontdek, maar in die illustrasie lyk mevrou Van der Merwe soos die swart huishulp. Deelnemer 6 meld dat die uitbeelding “anders is as jou eerste indruk” en Deelnemer 6 voeg by dat “*the idea is forced; the issue is forced.*”

Derdens voel die groep dat daar ten opsigte van sport en vermaaklikheid verteenwoordigende uitbeeldings oor die kultuurspektrum voorkom (byvoorbeeld in visuele voorstellings 4.29 en 4.30). Deelnemer 5 noem dat visuele voorstelling 4.28 in die eerste en laaste uitgawes van die boek verskil. Daar is dus doelbewus in die laaste uitgawe ‘n swart sportvrou in die collage

ingesit. Deelnemer 1 vra waarom dit nie 'n Suid-Afrikaanse sportvrou is nie en insinueer dat geforseerdheid ook hier voorkom.

It could have a negative effect. You can't get black people who are successful in sport. You have to go American.

Dieselfde deelnemer het hom ook uitgespreek teen die deursigtige skep van ideale rolmodelle uit die sport- en vermaaklikheidswêreld. Volgens hom word hierdie rolmodelle amper aan die leerders opgedwing, terwyl leerders hul eie rolmodelle wil kies. Sodanige rolmodelle onderskei hulleself eintlik doelbewus van die 'normale' individu en juis dit maak dit ongeloofwaardig. Hierdie siening word deur Cohen (1991) ondersteun, wat beweer dat 'opgediste rolmodelle' 'n teenreaksie by jongmense kan ontlok (par. 2.3.3.4).

4.5.4 AFRIKAANSE TAALVARIASIE

Die groep lewer kommentaar op die verskeidenheid voorbeelde van Afrikaanse variëteite wat in die handboek aangetref word. Daar is heelwat dialoogvoorbeelde van byvoorbeeld Kaaps (visuele voorstelling 4.34), Griekwa-Afrikaans (visuele voorstelling 4.32) en Noord-Kaaps (visuele voorstelling 4.35) asook letterkundige tekste in veral Kaaps, byvoorbeeld gedigte deur die digter Adam Small geskryf. Deelnemer 5 beskou dit as pogings tot herkenbaarheid vir alle Afrikaanse sprekers. Deelnemer 1 het egter 'n voorbehoud ten opsigte van die variasie:

If you see white people speaking just one kind of Afrikaans, whilst you portray other people speaking different types of Afrikaans... I would like to see that in the book; do they do that? Do they conveniently see white people as one, above all other people? If white people don't speak the same type of Afrikaans ... if the author is doing that...

Deelnemer 1 se voorbehoud is dus dat variëteite nie altyd net as "nie-wit" uitgebeeld moet word nie, omdat dit stigmatiserend kan wees, terwyl witmense almal net "op een manier" praat (Esterhuysen 1986). Die groep kyk dan na 'n voorbeeld van waar twee witmense Noord-Kaaps praat (visuele voorstelling 4.35) wat Deelnemer 1 se voorbehoud ophef. Die gedig deur Boerneef, "Geelkeelkanarie" (visuele voorstelling 4.31), wat geïllustreer word deur 'n moderne jong swart sangeres, deurbreek ook taalstereotipering. Deelnemer 7 reageer soos volg hierop:

Ek dink wat vir my persoonlik baie werd is, is dat in 'n Afrikaanse skool, as 'n witmens, het jy grootgeword met daardie prentjie en dis al wat daar is ... Nou word jy met 'die waarheid' gekonfronteer en dit is gepas ...

Die gesprek oor taalvariasie het op 'n natuurlike wyse oorgegaan in 'n bespreking oor die verpolitiserings van Afrikaans. Deelnemer 7 haal weer die kwessie van 'te veel politiek in 'n taalhandboek' op:

Wat vir my belangrik is, wat positief is, is dat ek lank gedink het my Afrikaans is die enigste regte Afrikaans wat ons s'n is, dit word hier goed teëgespreek...Daar is variëteite en almal is aanvaarbaar, maar dan, weer eens: as dit 'n taalkundeboek is, is dit dan nie bietjie te veel nie? Is dit nodig dat dit politiek is? Dis die vraag wat ek vra, want is dit die doel van die boek?

Hierdie uitspraak lok hewige debatvoering uit. Deelnemer 5 is van mening dat die onderwyser sy taal en vak moet gebruik om leerders op te voed indien daar leemtes in hul herkenning van die geskiedenis is. Deelnemer 1 en 2 beweer dat dit oor meer as geskiedenis gaan, naamlik die geskiedenis van Afrikaans ten einde die taalstereotipering van die verlede te neutraliseer.

Deelnemer 1: *I think the South African context has relevance, because Afrikaans is so highly politicised, and they explain it in relation to June 16, Sharpsville...Political. So, for me, it's exactly that: the story of the relevance, that they do engage... It's not a separate history issue; it's about the history of Afrikaans. If you want to be inclusive, you have to acknowledge that.*

Deelnemer 2: *That's why I think a lot of white people struggle with the fact that there's more black people who speak Afrikaans as a home language than white people. You would never say Afrikaans is my 'huistaal', because we dissociate. I find myself speaking Afrikaans again for the first time at the University of Pretoria. It kind of goes back to ... because we actively dissociate with it and then also I think that certain pockets of communities might see black people who speak Afrikaans as the working class. It will educate you if you speak English. All these issues are going through my mind as I'm saying this.*

Ten slotte val die klem op die **konfronterings** van die leerder **met die apartheidsverlede**.

4.5.5 KONFRONTERING MET DIE APARTHEIDSVERLEDE

Die laaste gesprekstema het gehandel oor die mate waarin die verlede en nasiebou deur die visuele tekste aangespreek word. Verskeie voorbeelde word gegee van die verlede wat “nie vermy word nie” (Deelnemer 5) en van die noodsaaklike bewusmaking van die ervarings van die ‘ander helfte’ Afrikaners (Deelnemer 6), byvoorbeeld die gedig van Antje Krog (visuele voorstelling 4.26) oor ‘n Afrikaanse onderwyseres wat tydens die ‘*struggle*’ te midde van die onluste probeer skoolhou. Elsa Joubert se roman, *Die swerfjare van Poppie Nongena* (visuele voorstelling 4.23), word as voorbeeld gegee van hoe die (wit) leerders bewus gemaak kan word van die geskiedenis van ‘nie-wit’ mense. Deelnemer 7 beweer egter (weer) dat daar te veel ruimte in ‘n Afrikaanse handboek aan politiek afgestaan word, waarop Deelnemer 1 antwoord:

Dis nie ‘n vak op sy eie nie. It’s a voice, maar jy gebruik ander vakke om die taal te steun. Die taal is nie iets op sy eie nie, anders as wat die meeste van ons mee opgegroeï het. Die tegniese gedeelte van die taal wat eintlik baie min vir ons beteken het, anders as dat jy universiteit toe wou gaan. I think the idea here is to make the language a living language.

Ten slotte lewer die groep (foutiewelik) kommentaar op die skrywers wat, volgens hulle, almal wit is en nie-outentieke voorstellings tot gevolg kan hê (par. 5.4.1).

4.6 VERGELYKING VAN DIE BEVINDINGE

‘n Vergelykende opsomming van die bevindinge van die fokusgroepbesprekings word in tabel 4.4 aangebied.

TABEL 4.4: Vergelyking van fokusgroepbesprekingbevindinge

<i>NIEUW NEDERLANDS</i>	<i>MARKANT</i>	<i>AFRIKAANS ONS TAAL</i>
Voorblad en titel getuig van diversiteit.	In die algemeen is tekste wel stereotiperend.	Verskil tussen wit en swart denkwysse ooglopend in die fokusgroepbespreking.
Geen kontekstualisering of didaktiese integrering van visuele materiaal nie.	Doelbewuste, kritiese aanspreek van kontensieuse kwessies.	Wit fokusgroeplede voel geïnhibeer (rassensitiwiteit).



<i>NIEUW NEDERLANDS</i>	<i>MARKANT</i>	<i>AFRIKAANS ONS TAAL</i>
Min foto's waarin 'anders-as-wit' voorkom, in die besonder met 'n tipiese Nederlandse situering.	Voorbeelde van stigmatisering deur assosiasies en veralgemenings kom wel voor.	<i>Butterscotch</i> -tegniek verdoesel rassensitieweit, maar te veel illustrasies en te min foto's boet geloofwaardigheid in.
Politieke en religieuse lading in sommige foto's.	Aanbeveling dat gekyk word na hoe die tekste gebruik word (vrae en opdragte).	'Gewone Afrikaanse kind' word steeds as 'wit' gesien.
Ekstremistiese, karikatuuragtige foto's poog om te vermaak.	Afsonderlike hoofstuk waarin die 'probleem' van diversiteit bespreek word.	Voorstellings verteenwoordig die hele kultuurspektrum.
Verrassingstegniek deur ongewone situasies wat van die tipiese Westerse norm afwyk.	Weinig voorbeelde van normale, alledaagse diversiteit.	Daar is pogings om die taalstereotipering van die verlede reg te stel.
Paternalistiese uitbeeldings toon agterlikheid en onderontwikkelheid buite Nederland.	Fokus op herkoms van ' <i>allochtonen</i> '.	Geforseerdheid van rolmodelle, asook die indruk wat geskep word dat almal net Afrikaans praat.
Meestal geen (direkte en duidelike) verband tussen foto's en konteks.	Suggestie dat sommige van 'die ander' nooit in die Westerse samelewing sal inpas nie (' <i>wild</i> ' versus ' <i>mak</i> ').	Ouentiekheid van sekere tekste word bevraagteken.
Konstruering van 'n positiewe beeld van Nederland en Nederlanders.	Inligting aangaande kulturele konvensies word verskaf.	Die apartheidsverlede word openlik bespreek.

4.7 SLOT

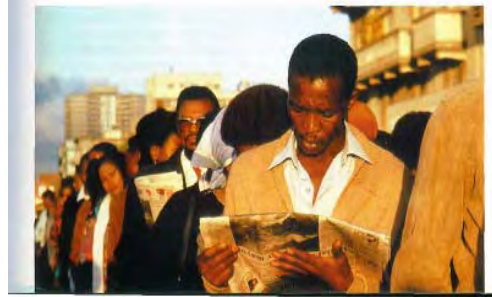
Die loodsstudie en fokusgroepbespreking het in 'n groot mate die dilemmas en teenstellinge onderliggend aan die sosiale operasionalisering in Nederland, Vlaandere en Suid-Afrika geïdentifiseer. Ten slotte moet gemeld word dat die uitsprake en redenasies dié van die fokusgroeplede is en dat dit nie noodwendig met my siening as navorser ooreenstem nie. Dié bevindinge sal met die uiteindelijke bevindinge van die studie geïntegreer word. In die volgende hoofstuk word die bevindinge van die tematiese analise van die steekproef gerapporteer.



VISUELE VOORSTELLING 4.4:
Voorblad (Nieuw Nederlands 5)



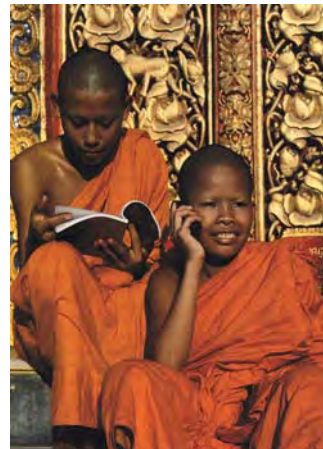
VISUELE VOORSTELLING 4.5:
Nieuw Nederlands 5/6:47



VISUELE VOORSTELLING 4.6:
Nieuw Nederlands 5/6:187



VISUELE VOORSTELLING 4.7:
Nieuw Nederlands 5:90



VISUELE VOORSTELLING 4.8:
Nieuw Nederlands 5/6:228



VISUELE VOORSTELLING 4.9:
Nieuw Nederlands 4:13



VISUELE VOORSTELLING 4.10:
Nieuw Nederlands 5/6:17



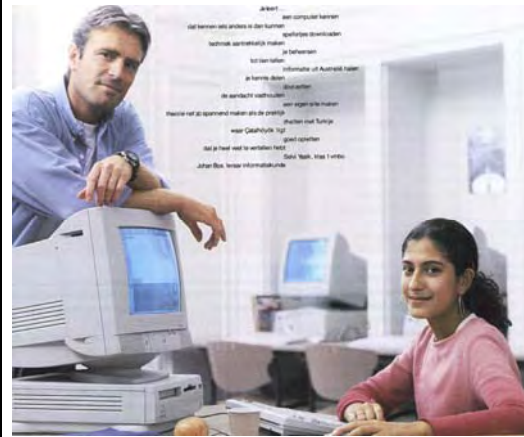
VISUELE VOORSTELLING 4.11:
Nieuw Nederlands 4:146



VISUELE VOORSTELLING 4.12:
Nieuw Nederlands 5/6:167



VISUELE VOORSTELLING 4.13:
Nieuw Nederlands 4:27



VISUELE VOORSTELLING 4.14:
Markant 6:92



VISUELE VOORSTELLING 4.15:
Markant 6:90



VISUELE VOORSTELLING 4.16:
Markant 6:103



VISUELE VOORSTELLING 4.17:
Markant 6:91



VISUELE VOORSTELLING 4.18:
Markant 6:87



VISUELE VOORSTELLING 4.19:
Afrikaans ons taal 10:6



VISUELE VOORSTELLING 4.20:
Afrikaans ons taal 10:28



VISUELE VOORSTELLING 4.21:
Afrikaans ons taal 11/12:190



VISUELE VOORSTELLING 4.22:
Afrikaans ons taal 10:15

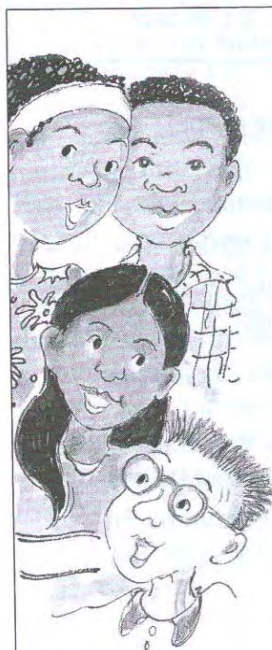


VISUELE VOORSTELLING 4.23
Afrikaans ons taal 11/12:11



VISUELE VOORSTELLING 4.24
Afrikaans ons taal 11/12:52

LU2 Lees die onderstaande Handves van Menseregte deur en bespreek dit met 'n maat. Beantwoord dan die vrae wat daarop volg.



DIE HANDVES VAN MENSEREGTE

Om 'n kultuur van menseregte te vestig, is dit belangrik dat landsburgers weet wat hul regte is en dat hulle hul verantwoordelikhede verstaan.

Die volgende is 'n eenvoudige weergawe van die Handves van Menseregte;

- **Gelykheid:** Niemand mag teen jou diskrimineer nie. Regstellende aksie en billike diskriminasie is toelaatbaar.
- **Menswaardigheid:** Elke mens het die reg op respek vir en beskerming van sy of haar waardigheid.
- **Lewe:** Elke mens het die reg op lewe.
- **Vryheid en veiligheid van 'n ander persoon:** Jy mag nie sonder verhoor aangehou word nie. Geen mens mag gemartel of wreedaardig behandel word

nie. Geweld in die huis is nie toelaatbaar nie.

- **Slawerny en dwangarbeid:** Slawerny en dwangarbeid is nie toelaatbaar nie.
- **Privaatheid:** Jy of jou woning of jou eiendom mag nie deurgesoek word nie.
- **Vryheid van godsdiens, geloof en mening:** Jy mag glo en dink wat jy wil en mag 'n geloof van jou keuse beoefen.
- **Vryheid van uitdrukking:** Alle mense (die media inklusief) mag sê wat hulle wil.
- **Vergadering, betoging, linievorming en petisie:** Jy mag betoog, deel wees van 'n linie, of 'n petisie oorhandig, maar dit moet vreedsaam gedoen word.
- **Reg van vereniging:** Jy mag omgaan met wie jy wil.
- **Politieke regte:** Jy mag die politieke party van jou keuse ondersteun. Burgers van 18 jaar en ouer mag stem.

1. Verduidelik die **betekenis** van die woord *handves*.

LU4 2. Om watter rede word daar telkens 'n **dubbelpunt** na die eerste woord by elkeen van die menseregte geplaas?

VISUELE VOORSTELLING 4.25:
Afrikaans ons taal 11/12:653



VISUELE VOORSTELLING 4.26:
Afrikaans ons taal 11/12:13

Demonstrasieles

Ma. oggend 3e periode 9.34 kamer A29
dosent: mev. A. Samuel vak: Afrikaans Spes. SOD IA
spel van meervoude: droom dro-me drom drom-me
buite breek rumoer as buskruitstrome skoolkinders
bult af kontoer, skreeuend talm by die kollegehek. "Riots, Mevrouw,"
sê Basil Kalm

Ruit deur kyk ek af: asof
kolonnes miere pak kinders
skreeuend die omheining vas
in 'n droom loop ek trap af
hoor klippe val op my wit passat
die blik klap dromdun agterna
as die voorruit skuimend spat
snak iets klinkends in die kinders los
'n rilling vibreer deur my bors
studente peul klas uit skoliere
jil en smyt personeel word tee-
kamer in ontbied: polisie is op pad
ek wat vir niks bang is
staan geheel verlam van vrees
vrees soos 'n ysende angs van ongeken
bloot bang en muurloos wit te wees



(Uit "Jerusalemgangers" deur Antjie Krog, Human en Rousseau.)

VISUELE VOORSTELLING 4.27
Afrikaans ons taal 11/12:186



VISUELE VOORSTELLING 4.28:
Afrikaans ons taal 11/12:91



VISUELE VOORSTELLING 4.29:
Afrikaans ons taal 11/12:24



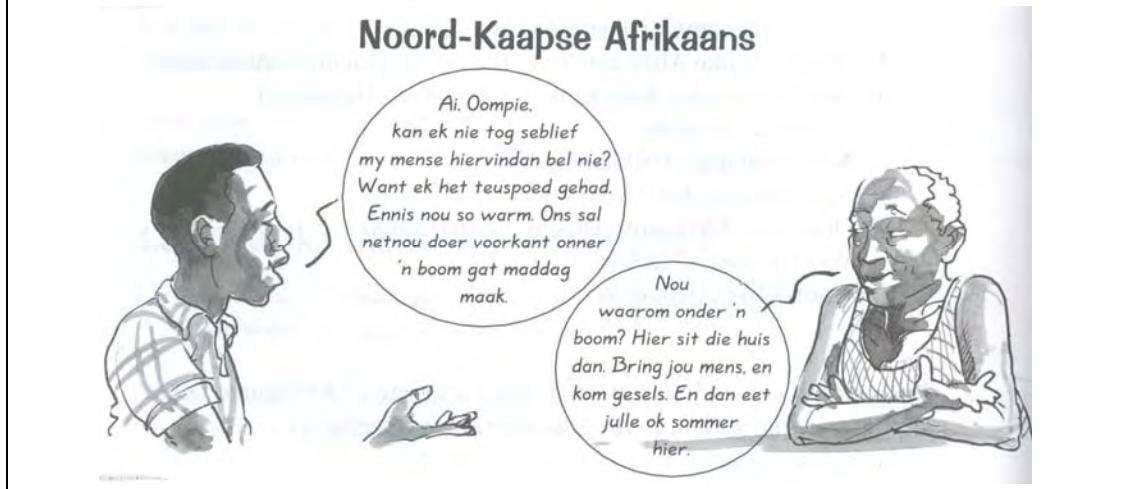
VISUELE VOORSTELLING 4.30:
Afrikaans ons taal 11/12:6193



VISUELE VOORSTELLING 4.31:
Afrikaans ons taal 11/12:6



VISUELE VOORSTELLING 4.32:
Afrikaans ons taal 11/12:79



VISUELE VOORSTELLING 4.33:
Afrikaans ons taal 11/12:62

ISMAEL PETERSEN

Gebore: 10 November 1914

Gedwonge uitsetting: In 1966 van
Constitutionstraat 43, Distrik Ses, na
Silvertown.



“Toe ons *daarie* eerste oggend in
Silvertown wakker skrik, was ons lewe
verwoes. Ek sou verstaan het as ek in die
tronk beland of hel toe gegaan het. Maar
dit was veel erger. Die *kinners* was so
ontnugter dat hulle nie huis toe wou
kom nie. Hulle het bedags stad toe gegaan en eers laat saans met
die laaste bus *hys* toe gekom.

“Ek het oor die jare heen gesien hoe Kaapstad *viander* het. Toe
dié ding gebeur het, het ek nooit gedroom dat ek ooit sou
terugkom nie. Maar wanneer ek by my deur uitstap en Tafelberg
sien, sal ek *wiet* ek is tuis.”

JAWAYER FLORIS

Gebore: 1 Mei 1922

Gedwonge uitsetting: In die middel
sewentigs, van McGregorstraat 31,
Distrik Ses, na Athlone.



1974 (aan Weekend Argus): “Hoewel Distrik
Ses so 'n berugte *repetasie* gehad het, het
niemand ons iets aangedoen nie, nie in woord
of in daad nie. Dit sal 'n hartseer dag *wies* as
ons die laaste keer totsiens aan hierdie plek
moet sê. Maar hy weet dat ons gaan: die teëls
en die *miere* het begin huil.”

2004: “Die huis het aan my man, mnr. Ismael Floris, behoort. Hy
het dit van sy pa geërf. Sy lewe lank het hy in sy ouerhuis gebly,
dit opgepas en mooi gehou. Toe moes hy trek. Aan die *bytekant*
was dit net 'n huis, maar aan die binnekant was dit 'n *teiste*.”

VISUELE VOORSTELLING 4.34:
Afrikaans ons taal 11/12:79

Kaapse Afrikaans



VISUELE VOORSTELLING 4.35:
Afrikaans ons taal 11/12:80

Noord-Kaaps



---oOo---

HOOFSTUK 5

BEVINDINGE VAN DIE TEMATIESE ANALISE VAN DIE STEEKPROEF

5.1 INLEIDING

As antwoord op die hoofnavorsingsvraag word die bevindinge van die tematiese analise van die Nederlandse, Vlaamse en Afrikaanse handboeke in hierdie hoofstuk aangebied.

5.2 VERSLAG VAN DIE TEMATIESE ANALISE VAN *NIEUW NEDERLANDS*

Die volgende vraag is hier ter sake: In watter mate kom kultuurstereotipering in die visuele materiaal van Nederlandse handboeke voor? Verslag van die analise wat hierdie kritiese vraag aanspreek, word vervolgens gelewer.

5.2.1 MAKROKONTEKS

Tydens die vasstelling van die steekproef, het die boodskap herhaaldelik van verskillende Nederlandse onderwysers gekom dat binne die Nederlandse handboekgenre “*Nieuw Nederlands echt een topper is*” (Van Praag: 2007). Met die eerste oogopslag (visuele voorstelling 4.4) lyk dit ook asof hierdie veelgebruikte Nederlandse handboek ‘n positiewe multi-kulturele aanslag het. Die leerders op die voorbladfoto is modern en van diverse afkoms. Binne-in die boek is daar egter, met die uitsondering van enkele foto’s, nie sprake van die beeld wat deur die voorblad geskep word nie. Van al die foto’s in *Nieuw Nederlands*, is daar slegs 16 waarop anders-as-wit mense voorkom, en slegs drie daarvan beeld wit en ‘nie-wit’ Nederlanders saam uit.

Wat die visuele materiaal in *Nieuw Nederlands* betref, kom daar vyf tendense voor wat ten opsigte van die algemene konvensies van die handboekgenre nie-konformerend is. Eerstens kom daar uitsluitlik foto’s as visuele materiaal in die handboeke voor, anders as byvoorbeeld by die Vlaamse en Afrikaanse handboeke, waar daar ook illustrasies of spotprente voorkom. Foto’s, as genre, het ‘n werklikheidswaarde sowel as ‘n waarheidswaarde. Dit is ikoniese tekens en dit wat uitgebeeld word, moet ‘waar’ wees, want ‘iemand het dit afgeneem’ (Hall 1997). Omdat dit gebaseer is op ‘werklike’ observasies van die wêreld, suggereer dit ook objektiwiteit en onbevooroordeeldheid ten opsigte van die verskynsels wat dit ondersoek.

Tweedens het die foto's nie verklarende byskrifte nie. Daar is dus geen kontekstualisering, agtergrondbeskrywing of kommentaar nie. Die tekste hang gevolglik 'in die lug' en moet deur die leeders uitsluitlik op grond van hulle voorkennis geïnterpreteer word.

Derdens is geen vrae of opdragte op die foto's geskoei nie. Die idee word geskep dat daar geen beplanning of motivering ten opsigte van die plasing van die foto's was nie; asof dit uitsluitlik gebruik is om die geskrewe tekste te 'breek', omdat daar noodwendig visuele materiaal in 'n handboek 'behoort te wees'. Hierdie aspek gaan reëlreg teen die kommunikatiewe benadering in taalonderrig in, waarvolgens illustratiewe materiaal doelbewus as teks en taal ingespan word (Pienaar 1993).

Vierdens het die foto's meestal geen direkte verband met die leesstuk waarin dit voorkom nie. Die leser moet die leesstuk doelbewus herhaalde kere lees om 'n verband te soek (wat meestal nie te vinde is nie). Dit het van my as analis veel geverg om wel by sommige tekste een of ander verband tussen die teks en die foto te vind. Die gewone leser (die leerder) word nie deur die boek uitgedaag om deur so 'n proses te gaan nie, eerstens omdat die visuele materiaal nie met die teks geïntegreer word nie en tweedens omdat geen vrae daarvoor gevra word nie.

Vyfdens weerspieël die meerderheid foto's nie die Nederlandse samelewing nie. Dit lyk asof iemand deur die wêreld getoer het en die handboek as 'afsetplek' vir sy foto's gebruik het. Die 16 foto's waarin nie-wit mense voorkom, kan geografies in drie kategorieë ingedeel word. Daar is eerstens vier foto's wat die Nederlandse samelewing weerspieël. Drie van die vier foto's het vervoer in Nederland as kerngegewe: fiets-, trein- en lugvervoer (visuele voorstellings 5.1-5.3). Dit ondersteun die feit dat die foto's normale, alledaagse situasies in Nederland uitbeeld. Die tweede kategorie is drie foto's wat in Nederland kán voorkom, maar wat waarskynlik, op grond van semiotiese tekens in die foto's, (byvoorbeeld plekke soos *Stonehenge* en *Speakers' Corner*), elders geneem is. Tekens in die foto's suggereer dat twee van die drie foto's moontlik in die Verenigde Koninkryk geneem is. Daar is naamlik 'n foto van die Britse *Stonehenge* teen die muur van die spreekkamer in die foto in visuele voorstelling 4.6 en die tweede foto is van 'n seepkisredenaar in 'n park wat lyk asof dit *Speakers' Corner* in Hyde Park, Londen kan wees (visuele voorstelling 5.4).

Die derde foto (visuele voorstelling 4.8) beeld 'n gesprek tussen 'n Westerse en twee nie-Westerse vroue uit. Die bankie waarop hulle sit, het 'n woestynagtige (Noord-Afrika?/Midde-Ooste?) agtergrond. Hierdie foto verras deur die kontrasterende kulturele kodes (Baldwin *et*

al. 2004) en is daarom ‘*attention grabbing*’ (Brand & Carstens 2005). Die Westerse vrou kan as “*woordeloos wit*” (Pattynama & Verboom 2002:30) beskryf word, aangesien daar geen politieke of godsdienstige kodes by haar teenwoordig is nie. Sy is ‘n ouerige dame en sit aandagtig na die twee jonger vroue en luister. Daarenteen is die jonger vroue in tradisionele Moslemdrag geklee; ‘n simbool van *The Dome of the Rock* word op die een vrou se serp vertoon en een van die vroue hou notas, wat aan ‘n toespraak of kongres herinner, vas. Al hierdie kodes werk mee aan die idee dat die vroue in ‘n politieke gesprek mag wees en dat die gesprek (moontlik) in ‘n ander land as Nederland gevoer word.

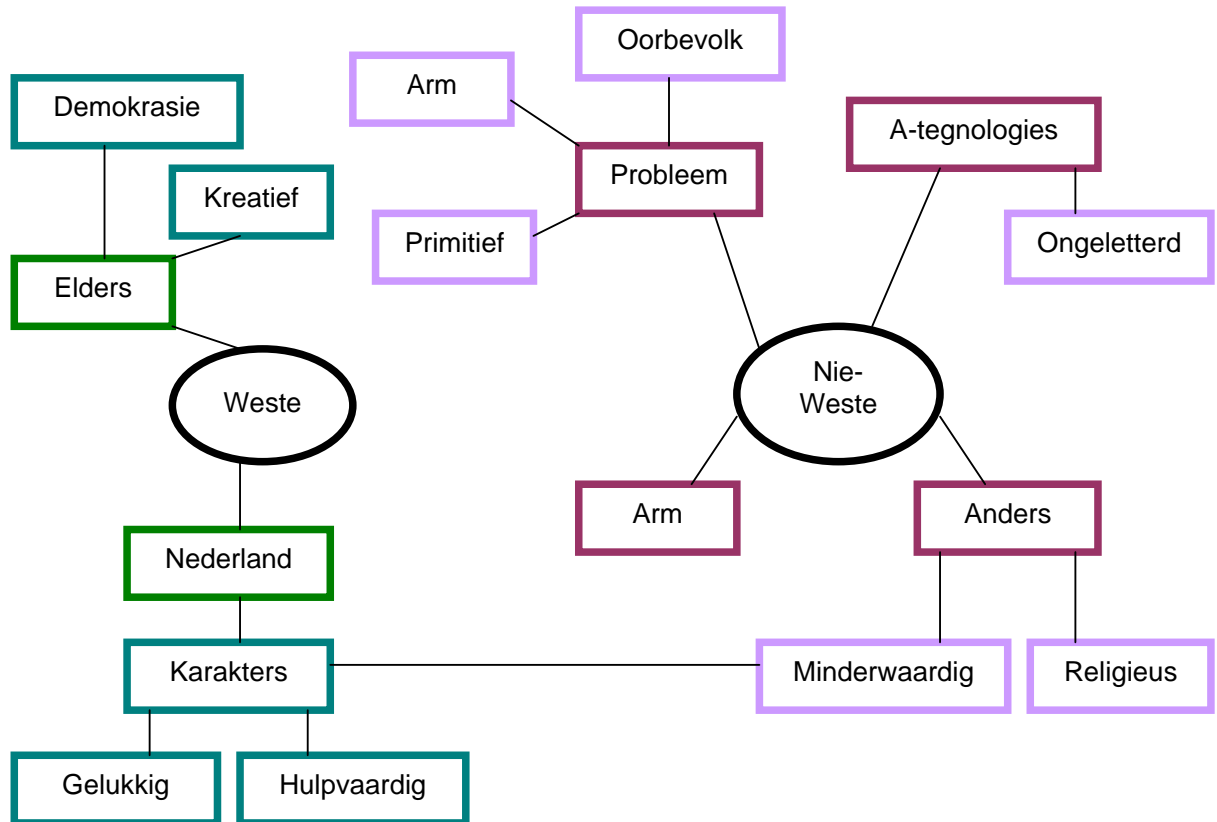
Die derde kategorie bestaan uit nege van die 16 foto’s wat ongetwyfeld nie in Nederland geneem is nie. Vier van die nege is Oosters-georiënteerd, (byvoorbeeld visuele voorstellings 5.5 en 5.6), en vier is Afrika-georiënteerd, (byvoorbeeld visuele voorstelling 4.10 en 4.11). Kwantitatief gesproke, maak dit nie sin dat in ‘n oop, diverse land soos Nederland slegs 16 multi-kulturele voorstellings in ‘n handboek voorkom nie. Wanneer meer as die helfte van hierdie 16 foto’s boonop nie in Nederland geneem is nie, suggereer dit dat daar nie in die Nederlandse handboek vir diversiteit plek is nie. Dit korreleer met Van Dijk (1987) se bewering dat daar in Nederlandse handboeke min visuele materiaal oor minderheidsgroepe voorkom, en dat die wat wel ingesluit word, stereotipies is. Die feit dat slegs vier uit 16 multi-kulturele foto’s op die alledaagse Nederlandse wêreld inspeel, suggereer dat ‘hulle’ nie deel van ‘ons’ alledaagse werklikheid is nie. Die foto’s word die lens waardeur die Nederlandse leerder gekondisioneer word om na die wêreld buite Nederland te kyk, en word kommentaar op die beeld wat van die ‘agterlike, *kansarme* en bygelowige’ mense buite die grense van Nederland gekonstrueer word (byvoorbeeld visuele voorstellings 4.10-4.12).

Aanvanklik, terwyl die ander boeke vir die steekproef oorweeg is, het dit my opgeval dat dieselfde tendens in die reeks, *Kiliaan*, teenwoordig was. Die illustratiewe materiaal het ook net uit foto’s sonder byskrifte bestaan. Van Dijk (1987) se betoog dat die visuele tekste in Nederlandse handboeke dikwels nie by die konteks aansluit nie, bloot as bladvulling gebruik word, tot alleenstaande entiteit verhef word, en gevolglik vanuit vooroordele eerder as kennis uitgaan, blyk dus ‘n dekade na sy observasie nog juis te wees.

5.2.2 MIKROKONTEKS

Die tematiese kaart in figuur 5.1 gee ‘n aanduiding van die aanvanklike temas wat uit die analise na vore gekom het. Daarna word die uiteindelijke temas wat uit die data gekristalliseer het, bespreek.

FIGUUR 5.1: Tematiese kaart: *Nieuw Nederlands*



5.2.2.1 Die konstruksie van binêre opposisies

Die tematiese eenhede in die datastel dui op ‘n logiese verdeling in die binêre opposisie ‘ons’ en ‘hulle’. Hier is ‘ons’ Nederland en ‘hulle’ is die nie-Westerse wêreld buite Nederland. Die foto’s wat die Nederlandse wêreld reflekteer, kan beskryf word as “*stage setting*” (Brand & Carstens 2005:237), aangesien dit meestal die begin van ‘n hoofstuk aandui, byvoorbeeld visuele voorstellings 5.1, 5.2 en 5.4. Die foto’s wat binne-in die hoofstukke voorkom, is feitlik sonder uitsondering “*attention grabbing*” (Brand & Carstens 2005:237). Dit skok die leser soms (visuele voorstellings 4.10 en 4.12); soms verras dit die leser (visuele voorstellings 4.6 en 4.8), maar meestal verwar dit die leser. ‘n Voorbeeld van die verwarring wat geskep

word, is byvoorbeeld visuele voorstelling 4.10 wat in 'n leesstuk geplaas is wat handel oor oorbevolking in China, en visuele voorstelling 4.6 wat handel oor die gebrek aan deursigtigheid in die mediese beroep. Beide foto's toon geen direkte verband met die leesstuk waarin dit voorkom nie en kan ook nie met enige van die vrae, opdragte of oefeninge verbind word nie.

5.2.2.2 Identifiseerbaarheid van alle leerders met die foto's

Die kwantitatiewe element, soos in par. 2.6.1 genoem, is veelseggend en die volgende vraag kan inderdaad gevra word: hoeveel foto's kom daar in die boeke voor en watter persentasie daarvan is op die multi-kulturele situasie in Nederland gerig? Vyf uit 50 foto's spreek van diversiteit en het met Nederland self te make; sewe uit 50 het moontlik met 'n ander Westerse agtergrond te make. Hierdie verhoudings rym nie met die kosmopolitaanse aard van byvoorbeeld Amsterdam nie. Dit verswyg die omvang van die diversiteitswerklikheid in Nederland en verhoog die spanning tussen wat mense dink hulle sien en wat hul werklik sien (die halwe waarhede waarna Hall (1997) en Ladegaard (1988) verwys). Die feit dat slegs vyf foto's die anders-as-wit-werklikheid in Nederland verbeeld, staan in direkte teenstelling met die geleefde werklikheid van die sestienjarige leerder in Utrecht of Amsterdam of Groningen, wat daagliks in 'n wêreld vol diversiteit funksioneer. Dit bied geen identifiseerbaarheid vir die 'allochtone' kind in Nederland nie. Hierdie gebrekkige voorstellingsruimte dui op die Derridiaanse '*non-placement of the other*' (Deconstruction 2005).

Die stemme in die foto's waar Nederland in die besonder, en die Weste in die algemeen gereflekteer of geïmpliseer word, is deurgaans positief: die gewone burger wat al fietsend teksboodskappe stuur (visuele voorstelling 5.1), die ministerie van onderwys wat 'n hand reik na *allochtone* leerders (visuele voorstelling 4.13); die behulpsume ordereëlaar op Schipollughawe (visuele voorstelling 5.3) en die vriendelike en redelike dame wat na ander gelowe (visuele voorstelling 4.8) uitreik. In hierdie foto's sou 'n mens telkens positiewe beskrywende woorde voor die akteurs kon plaas:

- die (gelukkige, normale) fietser (visuele voorstelling 5.1),
- die (hulpvaardige) informasiemeester (visuele voorstelling 5.3),
- die (akkommoderende) onderwyssisteem (visuele voorstelling 4.13),
- die (begrypende) Westerse dame (visuele voorstelling 4.8),
- die (ek mag my sê sê)-buitelander (visuele voorstelling 5.4), en
- die (dienende) Jan en alleman (visuele voorstelling 5.2).

Teenoor die akteurs in bogenoemde foto's, staan die pasiënte: die buitelandse wat gehelp moet word (visuele voorstellings 5.3 en 5.8) en die Turkse leerder wat in die hande van die dinamiese Nederlandse onderwyser ontluik (visuele voorstelling 4.13). Die Nederlandse/Westerse gemeenskap word geprojekteer as 'n samelewing met 'n onderwysstelsel waar *allochtoon* en *autochtoon* van mekaar leer (visuele voorstelling 4.13); 'n oop demokratiese land met vryheid van spraak (visuele voorstelling 5.4) en waar welwillendheid in die alledaagse leefwêreld bestaan (visuele voorstelling 5.2). Foto's met 'n Nederlandse konteks waarin wit en swart saam voorkom, beeld die omgang met 'die ander' dus uiters positief uit en hou die binnegroep se gunstige selfwaarde so in stand (Stephan 1999). Beskrywende woorde vooraan die agente wat nie in Nederland voorkom nie, is minder positief en dui meestal daarop dat die karakters 'pasiënte' eerder as akteurs of 'agente' is (soos in par. 3.6.3.2 bespreek):

- die (primitiewe) modderfoonbouer (visuele voorstelling 4.11),
- die (verwese) Moslima (visuele voorstelling 4.12),
- die ('deur-ons-verligte') koerantlesers (visuele voorstelling 4.5),
- die (oorbevolkte) kinders (visuele voorstelling 4.10),
- die (kwaksalwer)-wetenskaplike (visuele voorstelling 5.5),
- die (tegnologies-religieuse) seuns (visuele voorstelling 4.7),
- die (ontoeplaslike) skrifgeleerde (visuele voorstelling 5.7), en
- die (sukkelende) leerling (visuele voorstelling 5.8).

Visuele voorstelling 4.5 kom binne die konteks van 'n leesstuk oor wat handel oor die verligting wat versprei het tot (selfs) in die donker uithoeke van die wêreld. Die foto op sigself is neutraal. Mense staan iewers in Afrika of in 'n swart woonbuurt in Amerika in 'n ry en wag waarskynlik op 'n bus of 'n trein. Was dit 'n foto van Nederlanders wat lees terwyl hulle op die bus wag, was die foto binne die konteks nie interessant nie. Daar is dus met die foto van koerantlesers in 'n ry op sigself niks verkeerd nie, maar in die konteks van die leesstuk oor die verligting wat in Europa begin het, word dit na my mening, sosiale kommentaar. Die foto word dan paternalisties en Eurosentries, veral wanneer dit meewerk aan die patroon wat deur die voorstelling van 'hulle' buite die Nederlandse grens geskep word, te wete *kansarm*, armoedig, oorbevolk en primitief. Uit die konteks wil dit voorkom asof die foto wil sê: 'selfs hulle (swartmense) lees nou'. Dit etiketteer dus die swart koerantleser as dat danksy 'ons', kan (selfs) hulle nou lees. Hierdie is 'n voorbeeld van die ideologiese kompleks (Huckin 2004) waarvolgens die 'onskuldige' betekenis die onderliggende bedoeling

verdoesel. Oënskynlik stereotipeer hierdie foto nie, maar daar is geen ander verduideliking waarom juis hierdie foto by die leesstuk oor die (Europese) Verligting geplaas word nie.

Die positiewe beeld wat van Nederland geskep word, vorm 'n teenstelling met die meerderheid foto's wat nie in Nederland geneem is nie, byvoorbeeld die foto's in visuele voorstellings 4.10-4.12. Die leser se reaksie is onmiddellik om die persone op die foto's buite Nederland as slagoffers te bejeën en hulle jammer te kry. Hierdeur word die komplementerende strategieë (Seale *et al.* 2004) om die positiewe voorstelling van die eie groep met die negatiewe voorstelling van die 'ander' te jukstaponeer, duidelik. Daar is sprake van weglating van die agent (*agent-deletion*) by die foto's wat buite Nederland gekontekstualiseer is. Wanneer na die foto's gekyk word, kom die vraag telkens op: wie het dit aan haar/hom gedoen? Die foto van die Moslemmeisie wat verwese voor haar uitstaar terwyl sy op die grond sit en skryf (visuele voorstelling 4.12); die oorbevolkte groep dogtertjies wat die Koran op die grond sit en bestudeer (visuele voorstelling 4.10); asook die vuil, vriendelike seuntjie met die kleifootjie (visuele voorstelling 4.11) wys 'n Nederlandse vinger na Noord- en Sentraal-Afrika as die agente wat vir die jammerlike toestand wat in die foto's uitgebeeld word, verantwoordelik is. Selfs die positiewe uitbeelding van 'n Japannese seuntjie wat besig is om die alfabet te oefen (visuele voorstelling 5.6), versterk die gedagte dat 'hulle' soveel anders as 'ons' is, maar danksy 'ons' tog gehelp kan word (visuele voorstelling 5.8).

In die foto's wat die Nederlandse werklikheid reflekteer, is daar egter geen agentweglating nie. Daar is trouens 'n duidelike agent en 'n ewe duidelike 'pasiënt': die agent is Westers en die pasiënt is nie-Westers. Die inligtingverskaffer in visuele voorstelling 5.3 help die buitelanders met rigtingaanwysing en die Nederlandse onderwyseres help die kind in visuele voorstelling 5.8 om reg te skryf. Die tipiese lang, blonde, blou-oog onderwyser troon bo die leerder ('n Turkse meisie) in visuele voorstelling 4.13 uit. Visuele voorstelling 5.2 weerspreek egter die patroon wat deur die vorige drie foto's geskep word. Die swartman wat die agent in die foto is, verleen hulp aan 'n jong man (wat óf Nederlander óf Turks óf Marokkaan kan wees). Hy dra 'n T-hemp wat laat blyk dat hy die gemeenskap dien (*'serve and protect'*). Dit is die T-hemp wat die swartman as agent wat help, uitwys en die foto ten opsigte van die hoofstuktitel '*Hulp*', regverdig (visuele voorstelling 5.2).

5.2.2.3 Die skep van ‘n (soms) religieuse ander

By sommige foto’s lê die ‘sukses’ van die foto juis daarin dat die voorstelling verras. Op sigself kan daar nie met die foto fout gevind word nie, maar die jukstaponering van die foto met die teks, lewer sosiale kommentaar. In die berig getiteld “*Geboortebepערking in China wordt humaner*” word nêrens verwys na enige ander land as China nie. Die enigste verklaring vir die foto (visuele voorstelling 4.10) wat by hierdie leesstuk geplaas is, is dat dit suggereer dat ook die land (kontinent) waar die foto geneem is, dieselfde probleem, naamlik oorbevolking, het. Hoe anders verklaar ‘n mens die foto van die dogtertjies uit Afrika wat ingedruk langs mekaar op die grond sit en lees? Soos hierdie dogtertjies word die seuntjie met die kleifoon (visuele voorstelling 4.11) Rousseauïsties as die ‘edele barbaar’ uitgebeeld. Albei hierdie foto’s wek outomatiese emosionele reaksie – een van die onbetwisbare reaksies van implisiete stereotipering (Rudman 2004). Hier sou selfs ‘n manifestasie van *protection-bias* (par. 2.2.4.4) aangetoon kon word, aangesien ‘n ‘siestog-hulle-sal-uiteindelik-herstel-effek’ deur die foto bewerkstellig word.

Die twee Moslems in gesprek met ‘n Westerling (visuele voorstelling 4.8), trek aandag, omdat sodanige gesprek tussen tradisionele Moslems en Nederlanders nie algemeen in Nederland gesien word nie. Hierdie is ‘n voorbeeld van hoe die uitbeelding van godsdiensoefening ‘n fyn strategie in die polarisasie van ‘ons’ en ‘hulle’ word. Nederlanders word nie in hierdie foto of in enige ander foto in die datastel as religieus uitgebeeld nie, terwyl die religieuse ‘ander’ uitgebreid uitgebeeld word: ‘n Joodse skrifgeleerde (visuele voorstelling 5.7), tradisioneel geklede Moslemmeisies (visuele voorstelling 4.8), twee tradisioneel geklede tienerseuns in ‘n Boeddhistiese tempel (visuele voorstelling 4.7) en Afrika-dogtertjies wat die Koran op die grond sit en lees (visuele voorstelling 4.10). Dit kom voor asof etniese andersheid in die datastel onder andere deur religieuse gemerktheid bewerkstellig word. So byvoorbeeld is visuele voorstelling 5.7 ‘n doodgewone foto van ‘n Joodse skrifgeleerde, maar wanneer die leesstuk in die analise betrek word, word nuwe betekenis gevorm. Die leesstuk vergelyk die Nederlandse en die Amerikaanse *curriculum vitae* van Jan en alleman met mekaar. In Amerika, volgens die skrywer, word die *curriculum vitae* gerig deur spesialisasie in ‘n bepaalde vakrigting. Hoe meer onderskeidings en akademiese prestasies ‘n student op sy *curriculum vitae* kan vertoon, hoe beter. In Nederland egter, gaan dit oor ‘n veel ‘wyer perspektief’. Hier is dit belangrik dat die *curriculum vitae* bewys lewer van betrokkenheid by verskeie uiteenlopende fasette van die samelewing, byvoorbeeld sport of die bestuur van sosiale klubs. Die foto van die skrifgeleerde word in hierdie konteks ‘n karikatuuragtige

sinekdogee³⁵ (Seale *et al.* 2004) wat eintlik verwys na die ‘eenogige’ spesialisasie van die Amerikaners. Te veel klem op akademiese spesialisasie is net so ‘ontoepaslik’ in die alledaagse leefwêreld as wat die skrifgeleerde se kennis van die Tora is. Net soos by visuele voorstelling 5.7, kom daar ook onsigbare, negatiewe sinspelings voor, wat Seale *et al.* (2004) ‘*allusions*’ noem, byvoorbeeld wanneer die twee seuns in die tempel tegnologie bekwaam en leesgierig uitgebeeld word (visuele voorstelling 4.7). Weer eens is die foto interessant, juis omdat dit nie twee Nederlanders is wat lees en oor hul selfone praat nie. Die suggestie is dat (selfs) ‘primitiewe’, tradisioneel-godsdienstige mense tegnologie geletterd en ingelig kan wees. Die sinspeling is dus dat tradisioneel-godsdienstige mense gewoonlik nie tegnologie geletterd is nie. Die analfabete na wie daar in die meegaande leesstuk verwys word, is sonder uitsondering buitelanders. Daarom word as verrassing (weer eens ‘*attention grabbing*’ (Brandt & Carstens 2005)) ‘n foto van buitelanders (visuele voorstelling 4.7) wat nie analfabete is nie, getoon. Hierdie foto sê dus eintlik dat daar wel uitsonderings is, en in hierdie geval bevestig die uitsondering die reël.

5.2.3 GEVOLGTREKKING

Op welke manier daar ook al na die datastel gekyk word, bly dit polariseer tussen ‘ons is ‘n oop, demokratiese gemeenskap, maar julle ...’ Die stereotipe wat dus deur die karakterisering van die foto's geskep word, is dat die Nederlandse Jan en alleman altyd vriendelik, hulpvaardig, gelukkig, onselfsugtig en akkommoderend is (volgens Leyens *et al.* 2001, almal sekondêre emosie-verwante eienskappe). Daarenteen is daar armoede, oorbevolking en ‘*kansarme*’ mense buite die grense van Nederland, wat volgens die mees basiese menslike behoeftes (en emosies) geteken word. Hierin lê die kiem van die ontmenslikingsproses (Dunbar *et al.* 2000; Smelink 1999). Die tematiese analise kan aanduidend wees van voorstellingspraktyke wat op ‘n koverte wyse tussen die navolgingswaardigheid van die Nederlandse samelewing en die agterlikheid van die nie-Westerse wêreld polariseer. Die bevindinge van die tematiese analise van *Markant* sal vervolgens bespreek word.

5.3 VERSLAG VAN DIE TEMATIESE ANALISE VAN *MARKANT*

Verslag sal nou van die analise gedoen word ten opsigte van die volgende kritiese vraag: In watter mate kom kultuurstereotipering in die visuele materiaal van Vlaamse handboeke voor?

³⁵ Stylfiguur waarby 'n geheel deur 'n deel aangedui word, byvoorbeeld ‘die ouerlike dak’ veronderstel die ouerhuis.



5.3.1 MAKROKONTEKS

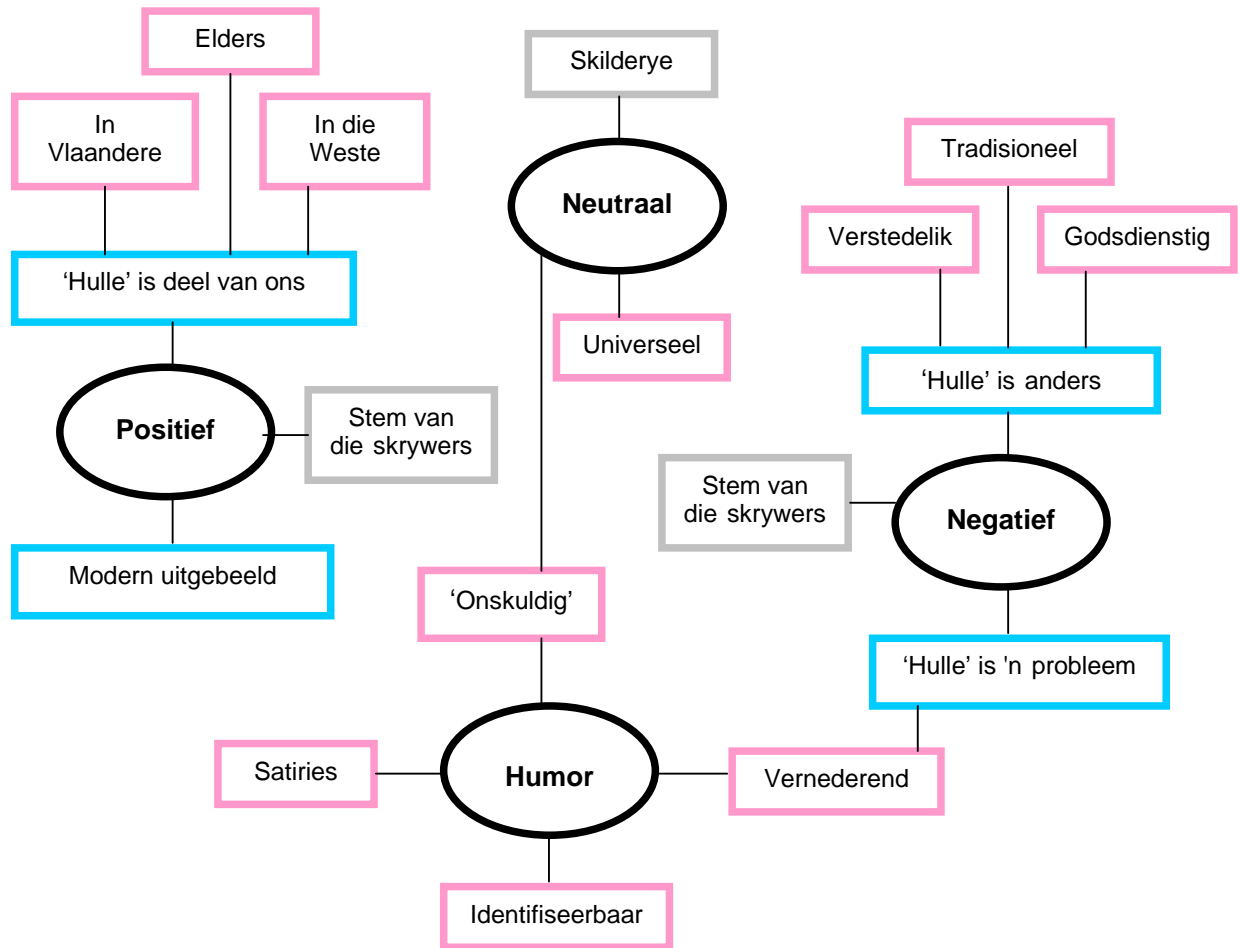
Aangesien die analise van die Nederlandse boeke eerste gedoen is, was dit logies om bloot op sigwaarde 'n aanvanklike vergelyking ten opsigte van die twee reekse te tref. My eerste indruk was dat daar baie meer diversiteitsdata in die Vlaamse handboeke as in die Nederlandse handboeke voorkom – 'n interessante verskynsel wanneer die algemene persepsie dat Nederland meer kosmopolitaans en multi-kultureel as Vlaandere beskou word, in ag geneem word. Tweedens was ek dadelik onder die indruk van die besondere hoë standaard van die Vlaamse handboeke: akademies, tegnies en tegnologies. Nie alleen is die boeke in volkleur gedruk nie; die bladuitleg is ook kunstig en kundig gedoen. Daar is 'n magdom afdrucke van kunswerke in die boek, baie meer as foto's en illustrasies. Met die eerste oogopslag lyk dit eerder na 'n kunshandboek as 'n taalhandboek (sien visuele voorstelling 5.10). Tegnologies word die bronneboek ook nog ondersteun deur 'n kompaksyfron asook 'n gepaardgaande opdragboek vir elke leerder. Die akademiese vlak van die boek het my ook verbaas omdat dit nie alleen besonder moeilike leesstukke bevat nie, maar ook indringende vrae daaroor vra. Hierdie hoëvlakdenke word deur 'n derde aanvanklike indruk ondersteun, naamlik dat die werkswyse wat in die boek gevolg word, goed gestruktureer is. Elke hoofstuk word byvoorbeeld geopen deur 'n probleemstelling of '*blikopener*' (visuele voorstelling 5.9) wat uit uittreksels van wat later in die hoofstuk aan die bod kom, bestaan. Hierna word 'n oorsig gebied van 'n verskeidenheid teorieë wat op die probleemstelling van toepassing is. Dan word dieper ingegaan op een bepaalde teorie, met die ondersteuning van verskillende tekste (byvoorbeeld advertensies, kunswerke en strokiesprente). In 'n aantal gevalle eindig die hoofstuk met 'n periodisering van die letterkunde en die kunste – toegespits op die bepaalde probleemstelling. Hierdie werkswyse word ook voor in die boek verduidelik (visuele voorstelling 5.9). 'n Laaste indruk van die handboekreeks was dat die kommunikatiewe metode veel meer gebruik word as in die Nederlandse handboeke. Foto's, koerantberigte of -opskrifte word aangebied as integraal tot die lees- en leerproses van die leerder.

5.3.2 MIKROKONTEKS

Figuur 5.2 gee 'n aanduiding van die aanvanklik ideelys waaruit die temas ontwikkel het. Nie al die foto's waarmee in die analise gewerk is kon uiteraard geplaas word nie.³⁶ Ten slotte volg die verslag van die tematiese analise van die steekproef.

³⁶ Wanneer daar na sodanige voorbeelde verwys word, sal die bladsynommer in die handboek gegee word.

FIGUUR 5.2: Tematiese kaart: *Markant*



Die mikro-analise word vervolgens aan die hand van vier temas bespreek: **nie-Westerlinge uitgebeeld as deel van die (Westerse) wêreld; ‘ons’ en ‘hulle’ saam in Vlaandere geprojekteer; positiewe uitbeelding van nie-Westerlinge; negatiewe uitbeelding van nie-Westerlinge.**

5.3.2.1 Nie-Westerlinge uitgebeeld as deel van die (Westerse) wêreld

Daar is ‘n baie sterk internasionale element in die handboekreeks teenwoordig. Benetton (visuele voorstelling 5.11), ‘n maatskappy bekend vir multi-kulturele advertensies, kom twee maal voor. Veral buitelandse foto’s word gebruik, byvoorbeeld die Philips-sakespan wat heeltemal multi-kultureel saamgestel is (visuele voorstelling 5.12); internasionale modelle op die voorblad van die modetydskrif *Vogue* (*Markant* 6:80); pyn op mense se gesigte na die dood van geliefdes op 11 September 2001 (visuele voorstelling 5.27). ‘n Mens kry die indruk dat die meeste foto’s óf in die buiteland geneem is (byvoorbeeld visuele voorstelling 5.28 wat

waarskynlik in Indië geneem is), óf deur middel van die internet bekom is, byvoorbeeld die Koreaanse meisie met die selfoon, in *Markant 4:60*. In hierdie internasionale foto's word daar 'n baie positiewe beeld van die Weste as 'n multi-kulturele wêreld geskep, 'n wêreld waarin ons almal dieselfde is – en vreedsaam saambestaan. Daar word ook erkenning aan die emosies van mense van verskillende rasse gegee, byvoorbeeld die rou emosie in visuele voorstelling 5.27; asook die opdrag dat die leerders by 'n verskeidenheid gesigsuitdrukings (internasionaal en van vele kulture en rasse) (*Markant 4:85*) hulleself in die karakters se skoene moet plaas en die karakters se emosies moet beskryf.

Die boek slaag deur hierdie internasionale aanslag daarin om 'n kundige, breë leefwêreld waarin verskeidenheid normaal is, aan die leerder te bied. Die moderne Westerse wêreld word vir die leerder as ontwikkel, interessant en uitdagend voorgestel. Spanning tussen rasse word nêrens geprojekteer nie; tewens – daar word 'n persepsie geskep dat kleur in die samelewing 'n normale, alledaagse verskynsel is (Sierens 2007). Die volgende foto's dra ook tot hierdie persepsie by: vroue van verskillende rasse wat almal net in onderklere geklee is (*Markant 6:47*); die nie-verbale uitbeelding van 'n gesprek (*Markant 4: 84*); Vogue-modelle van verskillende rasse (*Markant 6:80*); die 'samenspel' in visuele voorstelling 5.28; die uitbeelding van 'n multi-kulturele sakewêreld (*Markant 4:145*); *Philips* (visuele voorstelling 5.12); die meisie met die *freedomhemp* (*Markant 5:107*). Die enigste 'doelbewuste' stilte of vermydingstegniek wat by hierdie tema ter sprake is, is die feit dat dieselfde beeld van 'n gelukkige, moderne en normale diverse wêreld nie in uitbeeldings wat Vlaandere voorstel, voorkom nie, met die moontlike uitsondering van visuele voorstelling 5.29, wat moontlik wel in Vlaandere geneem is. Dit is dus in die res van die wêreld normaal, maar nie 'hier by ons' nie.

Daar is nog 'n geslaagde strategie wat die internasionale aanslag van *Markant* kenmerk. Vele skilderye word kundig aangewend om by bepaalde tekste kommentaar te lewer. Hierdie strategie het enersyds 'n intellektueel-stimulerende effek en andersyds wek dit 'n emosionele reaksie by die leser. Op hierdie manier word nie alleen die leerder se kennis- en kunsbeleving uitgebrei nie; die kunswerke word ook 'n filter, selfs 'n katalisator waarmee daar na die werklikheid gekyk word. So byvoorbeeld word 'n skildery wat slawejag in die 16^{de}-19^{de} eeu uitbeeld (*Markant 5:84*); 'n beeld deur Rodin (visuele voorstelling 5.17); asook 'n beeld getiteld 'Nubisch meisje' (visuele voorstelling 5.16) alles op een bladsy aangetref as ondersteuning vir 'n teks wat oor moderne slawerny handel, getiteld '*Ik was een stuk vuil*' (visuele voorstelling 5.17). Die naasmekaarstelling van geskrewe en visuele tekste lewer

metaforiese kommentaar. Die Rodin-beeld simboliseer byvoorbeeld die pyn en vernedering van die slavin in die leesstuk, terwyl ‘Nubisch meisje’ weer die onskuld vergestalt. Deur hierdie intertekstualiteit word parallels tussen verskillende tydperke in die geskiedenis getrek en word die leerder bewus gemaak van die inspelings van verskillende tydperke op mekaar.

’n Skildery deur Tim Okamura, ‘*The Elevator*’ (visuele voorstelling 5.25), word kunstig op een bladsy gejuksaponeer met ’n foto van afsonderlike toiletgeriewe tydens apartheid (visuele voorstelling 5.26). Afsonderlike hysbakke en toilette vir verskillende rasse was tydens apartheid bekend as vorme van ‘kleinapartheid’. Op dieselfde bladsy is ook ’n foto van Nelson Mandela, ikoon van die apartheidstryd (visuele voorstelling 5.13), en op die teenoorstaande bladsy is ’n uittreksel uit die Suid-Afrikaanse Nobelpryswenner, John Coetzee, se boek *Uit ongenade*, uit die Engels vertaal. Die uittreksel word geïllustreer met nog ’n skildery (*Some wild, some tame* deur Imogen Paton) (visuele voorstelling 4.16). Die uittreksel uit *Uit ongenade* handel oor die verkragting van een van die karakters, Lucy, deur ’n swartman. Die skildery deur Paton is dié van ’n moderne en aansienlike swartman. Die intertekstualiteit tussen die verhaal en die skildery kan op twee maniere geïnterpreteer word. Nie alle swartmense is gevaarlik of gewelddadig (*‘wild’*) nie, maar nie alle swartmense is altyd mak (*‘tame’*) nie. Die positiewe, visuele kommentaar is dus dat nie alle swartmense verkragters is nie en die leerder word dus implisiet teen veralgemenings gewaarsku. Tweedens kan die titel van die skildery in hierdie geval bloot die titel van die skildery wees (*‘sometimes a cigar is just a cigar’*). Die vraag is egter steeds waarom hiérvan die skildery met hiérvan die titel in hiérvan die leesstuk gebruik word. Dit lyk na ’n positiewe stereotiperingsverbreking, omdat dit implisiet waarsku dat veralgemenings gevaarlik kan wees. Die probleem is egter dat daar van die veronderstelling uitgegaan word dat *‘swart’ wild of tame* kan wees, terwyl *‘wit’ net ‘mak’* is (Sim & Van Loon 2002). Omdat *‘wit’* nie ’n etniese posisie is nie (Wekker 2000), hoef dit nie ook in binêre opposisies verdeel te word nie.

5.3.2.2 ‘Ons’ en ‘hulle’ saam in Vlaandere geprojekteer

Slegs vyf foto’s in die hele datastel is onteenseglik in Vlaandere geneem: *Jode in Antwerpen* (*Markant* 6:9); ’n bekende Vlaamse TV-paartjie (visuele voorstelling 5.21); die praktyke rondom velverbleking (visuele voorstelling 5.24); die drie Indiese meisies wat Vicki, Kim en Pascal genoem word (visuele voorstelling 5.20) en die Vlaamse realiteitsprogram *Allez Allez Zimbabwe* (*Markant* 4: 66).

Die foto's (sowel as die beriggewing daarby) wat as Vlaams gekontekstualiseer is, reflekteer 'n gesonde, kritiese ingesteldheid. Leerders word gedwing om kennis te neem van die wanpraktyk dat velkleurverandering deur immigrante ter wille van makliker integrasie beoefen word (visuele voorstelling 5.24). Op die identiteitsdokumente lyk dit dan asof die immigrant wit is. Die (skokkende) vanselfsprekendheid hier, is dat 'wit' immigrante makliker toegelaat word en dat hoe donkerder die vel, hoe moeiliker sal integrasie plaasvind (Pattynama & Verboom 2000; Wekker 2000).

Nog 'n kritiese beskouing word gegee wanneer drie Indiërmeisies se foto's met drie tradisioneel-Vlaamse name verbind word, en die praktyk beskryf word waarvolgens meisies van ander nasionaliteite in telebemarking gedwing word om hul identiteit te verberg deur (valse) Vlaamse name te gebruik. *Vicky*, *Kim* en *Pascal* is die tipies-Vlaamse name wat genoem word, wat die drie meisies se sukses in telebemarking moet waarborg. Hierdie foto is 'n inspelings op die onderliggende Vlaamse waardesisteem. Vertroue word nie deur 'vreemdelinge' of 'buitestaanders' ingeboesem nie. Naamgewing is 'n wesenskenmerk van identiteit, maar is ook tekenend van die uitsluitingsmeganisme van stereotipering en etikettering as strategie om vervreemding te bewerkstellig, soos blyk uit Figueiredo en Elkins (2003) se ondersoek na vyandigheid teenoor immigrante. Die sensitiwiteit rondom naamgewing binne die Vlaamse kulturele konteks rym ook met die beriggewing van Bhutani (2008) oor die uitsluitlike gebruik van Vlaamse name in handboeke: "*Zo zien we in de handboeken vooral 'An' en 'Jan' en nauwelijks 'Hassan' of 'Mehtar' opduiken als personage*". Die berig oor *Vicky*, *Kim* en *Pascal* word intertekstueel versterk deur die daarnaasplasing van 'n skildery getiteld *Three men named Ian* (visuele voorstelling 5.22). Die kommentaar wat deur hierdie intertekstualiteit bewerkstellig word, is die relativisering van die belangrikheid van name, dus lewer die skildery eintlik kritiek op die (wan)praktyk waarvolgens die meisies se identiteit met hul name verbind word. Hierdie berig, foto en skildery is 'n positiewe, doelbewuste poging om leerders met hulle eie vooroordele te konfronteer en bevraagteken die intrinsieke waardes in die Vlaamse samelewing. Dit spreek wit etnosentrisme aan en beweeg heeltemal weg van die vorige (ou) temas (volgens Nele 1996) en Homan 2003) wat in par. 2.3.1.3 beskryf is.

Die koerantjoernalis van *De Standaard* reageer ook krities op die voyeuristiese en toeristiese perspektief waarmee vyf swartmans van Zimbabwe op 'n veldrit in Vlaandere, tot die vermaak van die Vlaamse televisiekyker, gevolg word. Die Zimbabwiese fietser se "*eer word gekrenk*" deur die Eurosentriese toon van die omroeper (*Markant* 4:66), in die

televisierealiteitsreeks *Allez Allez Zimbabwe*. Hierdie berig is stereotiperingsdeurbrekend, aangesien daar, soos by die vorige foto, krities na die binnegroep se vooroordele gekyk word om die leerders selfinsig in hul eie kultuur te bied. Hulle word dus gelei tot selfrefleksie en insig in die werking van stereotipes (Smelink 1999).

Laastens is daar die foto van 'n bekende 'gemengde' TV-paartjie (visuele voorstelling 5.21). Die paartjie is karakters in die Vlaamse televisiesepie, *Thuis*. Die reeks word gekenmerk deur karikatuuragtige uitbeeldings van al agt hoofkarakters en speel doelbewus met verskillende clichès in die samelewing. Een van die fokusgroeplede (El Sgiar 2008:1) laat hom soos volg uit oor die ontvangs van die reeks in Vlaandere:

Mo is een Marokkaan die in de serie Thuis is geïntroduceerd om 'kleur' te brengen in de serie. Hij is getrouwd met een Vlaamse, en dat brengt spanningen mee. Er is veel discussie over: sommigen vinden het een goede zaak, anderen niet. Sommigen vinden het goed dat er al kleur in een serie is, anderen vinden dat hij stereotiep wordt afgebeeld (gebrekkelig Nederlands) en dat de verschillen zijn benadrukt. In elk geval is er ook sprake van evolutie en is er rekening gehouden met een aantal opmerkingen, dus Mo is geëvolueerd in de serie. Eenzelfde reeks opmerkingen kwamen er naar aanleiding van een Pools personage dat geïntroduceerd werd. Er is dus veel discussie en er wordt niet algemeen positief of negatief naar gekeken. Thuis is wel één van de meest bekeken series bij ouderen in Vlaanderen, echt heel veel kijkcijfers.

Samevattend kan genoem word dat hierdie tema aandui dat daar wel 'n poging is om selfrefleksie as 'n wetenskaplike vaardigheid by die leerder te ontwikkel – anders as Pattynama en Verboom (2000) se bewering dat daar in Westerse lande 'n algehele gebrek aan wit selfrefleksie is.

5.3.2.3 Positiewe uitbeelding van nie-Westerlinge

Daar is, ongeag van waar die foto's geneem is, 'n groot aantal foto's wat 'die ander' wel as modern en suksesvol uitbeeld. Nie minder nie as 20 van die 46 foto's bied 'n positiewe perspektief, byvoorbeeld die multi-kulturele span (*Markant 4:145*) en die multi-kulturele huwelik in visuele voorstelling 3.1. Laasgenoemde is 'n sjarmante en dinamiese uitbeelding van 'n huwelik tussen waarskynlik 'n Turkse man en 'n Indiese meisie. Beide hoofkarakters is innemend, intelligent en aantreklik, en straal positiewe energie uit.

Skrywers uit die nie-Westerse wêreld dien as fokaliseerders in tekste oor byvoorbeeld apartheid, of die rol van die vrou in Islam. Die foto's van die skrywers en die biografiese besonderhede dra daartoe by dat hulle (die skrywers) suksesvol, modern en Westers-aanvaarbaar uitgebeeld word. Twee bekroonde Nederlandse skrywers, Kader Abdolah en Abdelkader Benali (visuele voorstelling 5.31), word ten opsigte van die agtergrond waarteen hulle na Nederland geïmmigreer het, bespreek en daar word ook uittreksels uit hulle boeke voorgehou. In albei uittreksels word kommentaar gelewer op die status van die immigrant. Abdolah, 'n politieke vlugteling uit Iran, sê in sy boek, *De Adelaars: "Buitenlanders zijn bekend in Nederland, maar een politiek vluchteling is een vraagteken"* (Markant 6:83). Benali weer, lewer na aanleiding van sy boek, *De Langverwachte*, kommentaar op die etikettering van hom as 'n 'multi-kulturele skrywer' terwyl hy nie oor multi-kulturaliteit skryf nie. Hy staan nie as 'n Nederlandse skrywer bekend nie, maar as 'n 'multi-kulturele' skrywer, terwyl die pers nooit na sy eweknieë as Katolieke of Protestantse skrywers sal verwys nie. Sy kommentaar stem ooreen met dié van nog 'n skrywer, Bouazza (visuele voorstelling 5.32) en bevestig die uitsprake in die fokusgroepbespreking en die loodsstudie dat daar nooit oor die vanselfsprekende norm geskryf word nie, maar dat dit wat buite die norm val, as verskynsel beskryf word. Hierdie semantiese episode ontmasker normdenke deur middel van die outentieke stem van die skrywer (in hierdie geval Benali), wat rebelleer teen die feit dat sy herkoms belangriker as sy skryfwerk geag word en dat daar eintlik met hom as 'multi-kulturele skrywer' gespog word:

Het voelde alsof iemand die bakstenen van zijn huis had gepikt, er zijn eigen huis mee had gebouwd en daar nu flink mee aan het pronken was (Markant 6:84).

Ook in die opdragboek van *Markant 6:79* word die stem van die skrywer oor hierdie dilemma ontgin. Die leerders word gevra om te motiveer waarom die uittreksel uit Benali se boek op 'n soektog deur die Marokkaanse kultuur na hul eie plek in die Nederlandse samelewing dui. Hierdeur word 'n kognitiewe proses wat outomatiese stereotipering deur kundige leeraktiwiteite teëwerk, in werking gestel om die sosiale verantwoordelikheid van die handboek na te kom (Marsden 2001; McKinney 2005).

Ook die humor in die karikatuurdialog (visuele voorstelling 5.18) slaag daarin om stereotipes te deurbreek en te neutraliseer. Hierdie grapteks sal vir beide *allochtoon* en *autochtoon* vermaaklik wees, aangesien dit vooroordeel relativeer. Die vark (wat nie deur Moslems geëet word nie) beweer in antwoord op die skaap se bewering dat Moslems barbaars is dat Moslems 'zeer beskaafd' is. Hier word die stereotipe dat ander kulture 'barbaars' is, direk behandel en

weerspreek. Die sogenaamde ‘splittingsproses’ tussen tipes en stereotypes (Hall 1997) word hierdeur verhoed. Die boodskap dat kulturele waarde-oordele van waarnemingsperspektief afhang, word op humoristiese wyse oorgedra (Rice 2005).

5.3.2.4 Negatiewe uitbeelding van nie-Westerlinge

Die laaste tema beeld nie-Westerlinge in veertien semantiese episodes, wat in vyf subtemas verdeel kan word, negatief uit. Wreedheid is die eerste subtema. Skokkende gewelddadige foto’s wat in Saigon (visuele voorstelling 5.15), Ivoorkus (visuele voorstelling 5.14), Palestina (*Markant* 5:9) en Viëtnam (*Markant* 5:8) geneem is, kom voor. Uitbeeldings van geweld is een van die kategorieë wat Lutz en Collins (1993) gebruik om Westerse persepsies oor nie-Westerse mense te ontleed. Religieuse wreedheid ten opsigte van Moslems is ‘n volgende subtema waaronder byvoorbeeld die vroulike besnydenis in Somalië (visuele voorstelling 4.18) en die heksejag op Salman Rushdie (*Markant* 5:126) hanteer word.

Derdens versterk vreemde rituele, soos uitgeteerde manlike vastendes en ‘n Thailandse ritueel (visuele voorstelling 5.23) die andersheid van die ‘ander’. Tradisionele uitbeeldings bewerkstellig ook die andersmaking, byvoorbeeld die Jode in Antwerpen (*Markant* 6:98) in tradisionele drag en die uitbeelding van ‘n vrou se gesig in ‘n ‘*bourka*’ (*Markant* 6:40). Die klem op rituele en tradisies bewerkstellig kulturele afsondering van die ‘ander’ deurdat dit ‘n element van onveranderlikheid suggereer (Blommaert 1997; Nele 1996). Die inligting oor ‘die ander’ is as deel van ‘n proses van betekenisgewing waaraan (in hierdie geval) negatiewe waarde geheg word, geselekteer (Nele 1996).

‘n Laaste subtema is die humor waarmee ironiese kommentaar gelewer word. Daar is ‘n ‘bitter’ spotprent waarin ‘n inboorlingseuntjie uit Afrika tot die vlak van ‘n dier verlaag word wanneer hy die geluide van die beste namaak, om so ook van die wit boer voedsel te probeer bekom (visuele voorstelling 5.19). Hierdie spotprent het ‘n koloniale ondertoon, aangesien dit korreleer met die handboekuitbeeldings wat voor die Eerste Wêreldoorlog voorgekom het, naamlik onproduktiwiteit en minderwaardigheid in ontwikkelende lande (Greaney 2004; Nele 1996) en gepaardgaande ‘wilde, primitiewe, arm en honger’ inboorlinge. In ‘n spotprent (visuele voorstelling 5.30), loer ‘n Moslemvrou in die man se broek omdat hy in haar kopdoek loer. Omdat die ‘*bourka*’ die gesigloosheid van die Moslemvrou versinnebeeld, onderskryf hierdie spotprent (deur middel van ‘onskuldige humor’) die onderliggende stereotipiese aanname dat die Islamvrou nie uit eie reg ‘n persoon is nie. Tog ‘loer’ die vrou in hierdie

strokies terug – wat dan impliseer dat sy nie so onderdanig is as wat dit mag voorkom nie. Die vraag bly egter of ‘n Moslemleerder die humor in die voorstelling sou kon waardeer. Die opdrag in die opdragboek is dat die leerders na aanleiding van een van die illustrasies in die bronneboek (*Markant 5 Opdragboek: 207*) ‘n kort skets moet skryf. ‘n Moslemleerder kan ten aansien van so ‘n opdrag moontlik beleef dat daar met sy/haar godsdiens gespot word. Die identifikasie moontlikheid vir alle leerders (Sierens 2007) word hier dus misken.

Dieselfde geld die spotprent (visuele voorstelling 4.14) waarin die Westerse kinderlektuurikoon, Pippi Langkous, met slegs haar poniesterte en kouse as teken dat sy haar eiesoortigheid behou, uitgebeeld word. Dit kom as onskuldige humor voor, maar die aanname waarom dit humoristies is, is dat die vrou wat met ‘n Moslem trou, haarself willens en wetens aan sy baasskap onderwerp. Hy stap voor, sy volg en moet verlief neem met sy norsheid en onvergenoegdheid. As gevolg van haar besluit om met hom te trou, is haar hande (figuurlik gesproke) afgeknap. Een van die konvensies van spotprente is dat dit op stereotipiese aannames berus (Lester 1995; Prosser 2001). Die onderliggende stereotipe is dat daar buiten Pippi se poniesterte en sokkies, geen ooreenkomste tussen haar en haar Moslemman bestaan nie.

Soos wat daar van die skrywerstem gebruik gemaak is om ‘die ander’ positief uit te beeld, word daar deur dieselfde tegniek op die omstandighede in die lande van hulle herkoms kommentaar gelewer. Die skrywers word wel positief voorgestel. Die Suid-Afrikaanse skrywer Zakes Mda (*Markant 6:105*), sowel as Salman Rushdie (*Markant 6:126*) word as helde uitgebeeld wat in die buiteland is omdat hulle in hulle land van herkoms onregverdig behandel is. Die skrywers se positiewe uitbeelding as individue versterk egter terselfdertyd die veralgemening dat vreedzaamheid, normaliteit of demokrasie nie buite die Westerse wêreld voorkom nie. In die ingewikkelde werking van outomatiese stereotipering (Leyens *et al.* 2000) bevestig die uitsondering juis die reël. Wanneer daar nie veralgemeningswaarde aan nuwe of positiewe inligting geheg word nie, word die retoriek van outomatiese stereotipering nie suksesvol teëgewerk nie (Leyens *et al.* 2000). Die skrywers word as uitsonderings uitgebeeld wat hul heil in die Weste gevind het.

Die een aspek van *Markant* waaruit duidelik blyk dat uitsluitlik vanuit wit Vlaamse perspektief gerapporteer word, is die hoofstuk, "*Het Boek Cultuur*" (*Markant 6:80-109*). Hierdie hoofstuk alleen bevat 36 van die 46 semantiese episodes van die datastel. SDL waarsku in hul rigtingwyser *normaliteit* (Sierens 2007) hierteen: diversiteit word nie as ‘n normale, alledaagse verskynsel uitgebeeld nie – die skrywers vind dit nodig om een

afsonderlike hoofstuk oor hierdie ‘verskynsel’ te skryf. Die *insider/outsider*-fokusgroepbespreking se interpretasie stem hiermee ooreen. In hierdie hoofstuk lê die klem op hoe die Vlaamse kultuur van die ander kulture in die hoofstuk verskil, byvoorbeeld die reeds bespreekte spotprent van Pippi Langkous (visuele voorstelling 4.14); die debat oor die dra van ‘n kopdoek (visuele voorstelling 4.15); asook die skokkende verhaal deur die slagoffer van vrouebesnydenis (visuele voorstelling 4.18). Die aktiwiteite onder bespreking, waardeur ‘die ander’ uitgebeeld word, is skokkend en ekstrem (soos die genoemde vrouebesnydenis, die ‘sogenaamde’ kulturele vryheid (visuele voorstelling 4.17), en die verhale van die skrywers as politieke vlugteling (byvoorbeeld visuele voorstelling 5.31). Daar word in al hierdie gevalle op ‘die ander’ as ‘probleem’ gekonsentreer. Die buitengroep word geëtiketteer deur slegs negatiewe inligting te gee, in teenstelling met die positiewe ontwikkeling wat met die heersende groep verbind word (Kirkness 1997; Roberts-Schweitzer 2006).

Die tekste waarbinne hierdie foto’s ingebed is, getuig van komplekse, kontensieuse vrae en antwoorde, maar dui tog op ‘n bepaalde (konserwatiewe) manier van dink. Een van die hoofopskrifte is “*De grenzen van het multi-culturalisme*” (Markant 6:89), terwyl multi-kulturaliteit, ironies genoeg, juis deur die deurbreking van grense gekenmerk word. In hierdie meningstuk word aangetoon dat kultuur nooit ‘n dekmantel mag wees om “*fundamenteel onetiese praktijken in stand te houden*” (Markant 6:90) – verwysende na onder andere, die rol van die vrou, kinderrechte, vrouebesnydenis of Jehovasgetuies wat bloedoortappings weier. Die meningstuk is op ‘n hoë kritiese niveau, maar polariseer ‘ons en hulle’, eerder as wat dit grense en stereotipes deurbreek, want daar word op die verskille eerder as op die ooreenkomste gekonsentreer (Sierens 2007). Vanaf bladsy 87-92 (Markant 6) staan daar byvoorbeeld onderaan elke bladsy as onderwerpsaanduider “*Hoe ver kun je gaan?*” waardeur die kernargument dat multi-kulturaliteit ‘gevaarlik’ kan wees, herhaal word. Die verskille berus boonop op waarde-belaaide dimensies wat ideologiese retoriek bevestig (Haslam *et al.* 2006). Vervolgens word die verslag van AOT bespreek.

5.4 VERSLAG VAN DIE TEMATIESE ANALISE VAN AFRIKAANS ONS TAAL

Verslag word nou gelewer van die finale analise van die datastel. Voorbeelde uit die visuele materiaal sowel as toepaslike uittreksels uit die fokusgroepbesprekings word gebruik om die data en die literatuurstudie met betrekking tot die kritiese vraag te sintetiseer, naamlik: *In watter mate kom kultuurstereotipering in die visuele materiaal van Afrikaanse handboeke voor?*

5.4.1 MAKROKONTEKS

Daar is vyf faktore wat die Afrikaanse datastel uniek maak en wat die vergelyking met die Nederlandstalige boeke kompliseer. Die feit dat daar in Suid-Afrika 'n keuringsprosedure met betrekking tot handboeke is, wat spesifiek daarop gerig is om enige vorm van rasstereotipering af te weer, beïnvloed eerstens die vergelyking met die Nederlandstalige datastelle. Wanneer die eerste uitgawe van *AOT* met die laaste uitgawe vergelyk word, is die insluitings en uitsluitings ten opsigte van die eise wat aan voorgeskrewe leermateriaal gestel word, maklik herkenbaar. So byvoorbeeld word 'n collage van sporthelde in die eerste uitgawe deur die toevoeging van 'n swart tennisspeelster, Serena Williams (visuele voorstelling 4.28), aangepas. In die laaste uitgawe word daar ook meer voorbeelde van Kaaps en Griekwa-Afrikaans (die streekgebonde dialekte van die meeste bruin Afrikaners in Suid-Afrika) ingesluit. Die boek is, in die lig van die vereistes van die handboekvoorskryfkomitees van die Nasionale Onderwysdepartement, hersien en in 2005 herdruk. Die skrywers is volledig ingelig oor die kriteria waaraan handboeke moet voldoen om goedgekeur te word. In die mikrokonteks (par. 2.4.3) sal ek die impak van hierdie hersiening ten opsigte van die vraag of die veranderinge kosmeties is al dan nie, beskryf.

Die visuele materiaal, sowel as die tekste waarbinne dit ingebed is, is in teenstelling met die Nederlandstalige handboeke, uitsluitlik Suid-Afrikaans gekontekstualiseer. Met die uitsondering van twee foto's, is al die foto's klaarblyklik in Suid-Afrika geneem. Daar is een foto van 'n Keniaan, wat die slagoffer van 'n olifantaanval was (*AOT 11/12:91*), en verder is daar 'n enkele foto van 'n buitelandse sportheld, die tennisspeelster Serena Williams (visuele voorstelling 4.28). Die illustrasies beeld ook net Suid-Afrikaners en/of plekke in Suid-Afrika uit.

'n Derde kwessie is die titel van die boek. Die uitgewer, Maskew Miller Longman (MML), het in 1993 'n aantal skrywers bymeekaargebring met die oog op die skryf van 'n nuwe Afrikaanse handboekreeks vir laer- en hoërskole. Die beplanning was dat die nuwe reeks die destydse topverkoper, *Afrikaans my taal (AMT)* sou vervang, aangesien laasgenoemde reeks verouderd begin raak het en nie aan die eise van die (destyds nuwe) kommunikatiewe benadering voldoen het nie (Pienaar 1993). Hierdie is dieselfde handboek waarvan Esterhuyse (1986) getuig dat dit met stereotipes belaai is en die taaldemografiese werklikheid van Afrikaans ignoreer (par. 2.3.3.4). Tydens 'n vergadering met die uitgewers is konsensus bereik dat *AMT*

op die een of ander manier as titel behou moes word. Vir die uitgewer en die skrywers was herkenbaarheid in die mark van die 'staatmaker'-taalboek van die afgelope vyf-en-twintig jaar, belangrik. Die nuwe titel sou egter ook inklusiwiteit moes suggereer. Die naam is gevolglik na *Afrikaans ons taal (AOT)* verander. *AOT* se evolusie vanaf *AMT* moes die boodskap duidelik oordra dat Afrikaans nie (meer) die alleenbesit van die wit Afrikaner is nie, maar 'n tuiste aan alle voorheen gemarginaliseerde taalgebruikers bied (Pienaar 2003).

Vierdens is die outeurs in 'n veel mindere mate as hulle Nederlandstalige eweknieë, by die keuse van die visuele materiaal betrokke. Soms heg die skrywers 'n foto aan wat die uitgewer kan gebruik; soms stel hulle 'n toepaslike illustrasie voor, maar in die eerste en laaste instansie is dit die uitgewer wat die besluit ten opsigte van die visuele materiaal neem. Die kunstenaar interpreteer meestal self die leesstukke om die illustrasie te kan doen, en soms skep dit in die teks teenstrydighede, byvoorbeeld waar mevrou Van der Merwe ('n tipiese wit Afrikaanse van) in die illustrasie uitgebeeld word as 'n swart vrou wat na 'n tipiese huishulp lyk (visuele voorstelling 4.22). Die skrywer moet wel die proewe goedkeur, en kan dan op die visuele materiaal kommentaar lewer, soms selfs op die styl van die kunstenaar, maar die koste-aspek word voortdurend in ag geneem, aangesien die kunstenaar per illustrasie betaal word (Pienaar 1993).

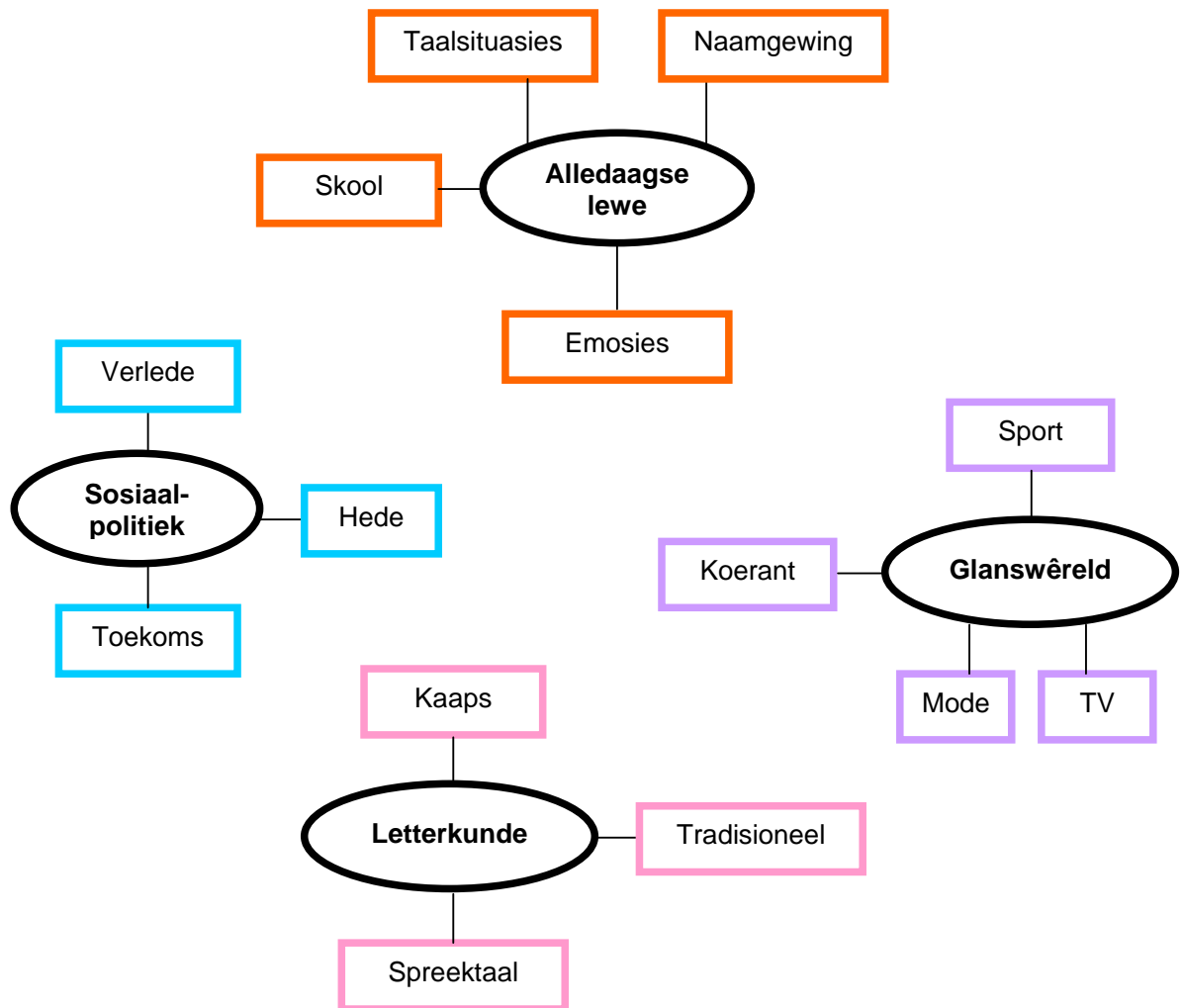
'n Laaste kontekstualisering wat in die makrokonteks 'n rol speel, is die feit dat *AOT* verskyn het net na die oorgangsrreek *Ruimland* (1987), wat deur die doelbewuste stereotyperingdeurbrekende aanslag die weg gebaan het vir inklusiwiteit. Opslae is in die Suid-Afrikaanse pers gemaak toe 'n parlamentslid daarop aangedring het dat die boek uit Afrikaanse skole onttrek word weens beweerde '*New Age*-beginsels'³⁷ (Engelbrecht 2003). Die uitgewer van *AOT* moes met hierdie gebeure rekening hou en bedag wees op kontensieuse inhoud wat moontlik segmente van die teikenmark kon vervreem. Die opdrag van MML aan die skrywers was desnieteenstaande om 'inklusief' te skryf (Pienaar 1993). 'n Bruin skrywer, Michael le Cordier (slegs die tweede nie-wit skrywer van 'n Afrikaanse taalhandboek), was deel van die skryfspan (visuele voorstelling 5.33), wat 'n aanduiding kan wees van die erns van die uitgewer om werklik inklusiwiteit te bewerkstellig. Die inhoudsopgawe van *AOT 10* gee reeds 'n indruk van die klem op inklusiwiteit en taalvariasie (visuele voorstelling 5.34).

³⁷ In Suid-Afrika is hierdie 'n negatiewe begrip, wat op die bedreiging van Christelike waardes dui.

5.4.2 MIKROKONTEKS

Figuur 5.3 gee vervolgens 'n aanduiding van die aanvanklike ideelys waaruit die temas ontwikkel het, waarna die temas wat uit die analise gekristalliseer het, bespreek word. Die aanvanklike kategorieë het uiteindelik drie temas laat uitstaan, te wete **pogings om aan alle leerders identifikasie moontlikhede te bied, pogings tot taalinsluiting en pogings tot nasiebou.**

FIGUUR 5.3: Tematiese kaart: Afrikaans ons taal



5.4.2.1 Pogings om aan alle leerders identifikasie moontlikhede te bied

Normaliteit as SDL-rigtingwyser (Sierens 2007) het ten doel om diversiteit as 'n normale, alledaagse verskynsel voor te stel, sodat alle leerders met die materiaal kan identifiseer.

Alledaagse situasies van ‘wat ons doen, doen hulle ook’ kom deurgaans voor, soos die illustrasie (visuele voorstelling 5.35) van ‘n Moslemmeisie wat oor haar selfoon praat. Die leesstuk waarin die illustrasie ingebed is, is ‘n tegniese beskrywing van ‘n nuwe selfoon op die mark en die meisie word bloot as een van die verbruikers voorgestel. Hierdie voorstelling verskil byvoorbeeld wesenlik van visuele voorstelling 4.7 in die Nederlandse datastel waar jukstaponeering suggereer dat tegnologiese aktiwiteite ‘vreemd’ is by nie-Westerlinge (par. 5.2.2.3).

Die leerders kry na aanleiding van visuele voorstelling 4.27 die opdrag om uit ‘n collage van emosies een foto te kies en daaroor te skryf. Dit is duidelik dat die collage poog om emosies van Suid-Afrikaners oor die hele kulturele spektrum te verteenwoordig, anders as byvoorbeeld in *Markant* waar ‘n soortgelyke oefening ook mense van verskillende rasse (maar uit verskillende wêrelddele), noem. Die opdrag om die karakters se emosies empaties te verken, is op sigself ‘n stereotiperingsdeurbrekende oefening, aangesien dit op die ooreenkomste, eerder as die verskille tussen mense van diverse afkoms konsentreer (Sierens 2007). Nie alleen bied dit vir alle leerders ten opsigte van diverse leefwêreld identifikasie nie – dit breek ook op twee maniere deur etnies-kulturele grense. Eerstens word die leerder gelei om verskillende emosies by anders-as-wit karakters te herken, en tweedens kies die leerder ‘n emosie, ongeag of die karakter wat die emosie uitbeeld van sy eie kultuurgroep is (Dunbar *et al.* 2000; Leyens *et al.* 2000). Hiermee saam hang die tegniek om tienerfoto’s met ‘n spraakborrel daarby, waarin die karakter dan ‘iets sê’, te gebruik. Hierdie tegniek kom sistematies oor die hele datastel voor, byvoorbeeld visuele voorstelling 5.46. Dit is opvallend dat die hersiene uitgawe besonder swaar op hierdie tegniek leun. Die twee karakters in die dialoog, is feitlik sonder uitsondering wit en swart. Modefoto’s met swart akteurs (visuele voorstelling 5.40) was nie in die eerste uitgawe nie, en dra hier by tot die ‘wat-ons-doen-doen-hulle-ook-effek’ (Sierens 2007).

Visuele voorstelling 4.21 is ‘n advertensie waarin ‘n werkster van ‘n versekeringsmaatskappy se menslike kant beskryf word om ook die menslike kant van die versekeringsmaatskappy te illustreer. Die swart vrou, Lethabo, word as ‘n sterk vrou uitgebeeld wat benewens haar werk en die opvoeding van haar drie kinders ook nog haar passie vir poësie en ‘rap’-musiek uitleef. Die mens agter die stem oor die telefoon word geprojekteer as iemand wat vir alle Suid-Afrikaners omgee en vir die lewe in al sy fasette respek toon. Die advertensie slaag daarin om die leser te laat beseft dat wanneer iemand met mense werk, daar veel meer is as wat die oog (van die verbruiker) sien, of in hierdie geval wat die oor hoor. Die foto ondersteun die beeld

wat deur die woordteks van 'n vriendelike, eerlike, interessante en geloofwaardige vrou geskep word. Die vrae en opdragte na aanleiding van die advertensie dra by tot insig in die werking van die advertensiebedryf, terwyl dit terselfdertyd die vrou as 'n effektiewe werker en 'n goeie Suid-Afrikaanse burger uitbeeld. Hierdie uitbeelding verbreek die nuwe Suid-Afrikaanse stereotipe dat swartmense 'onbevoeg en oneffektief' is, waarvan Jordaan (2004) getuig. Die leerders word in die meegaande opdrag (*AOT 11/12:190*) geassesseer wanneer hulle Lethabo in 'n rolspeleofening naboots, wat ongetwyfeld die inskerping van haar positiewe waardes en lewensingesteldheid tot gevolg behoort te hê. Ten slotte is die herhaaldelike gebruik van rolmodelle oor die hele bevolkingspektrum ook aanduidend van identifikasie moontlikhede wat doelbewus geskep word, byvoorbeeld die Kaapse sepie-akteur, David Johnson (visuele voorstelling 4.30), en sportheld, Paul Adams (visuele voorstelling 4.29).

5.4.2.2 Pogings tot taalinsluiting

Van die drie temas, is die poging tot taalinsluiting ongetwyfeld die sterkste. Taalvariëteit as deel van die Afrikaanse kurrikulum blyk duidelik uit die ruimte wat in *AOT* aan taalvariasie afgestaan word. In *AOT 10* word nie net 'n hoofstuk aan taalvariëteit afgestaan nie, maar verwysings oor die taalverskeidenheidspektrum kom ook deurlopend in die res van die boek voor. Uit die inhoudsopgawe van *AOT 11 en 12* (visuele voorstelling 5.34) kan ook gesien word hoe daar uitvoerig met hierdie tema te werk gegaan is. Hier is nie sprake van terloopse verwysings na variante nie; die datastel poog doelbewus om taalstereotipering te deurbreek en aan variante erkenning te gee. Uittreksels met outentieke en interessante voorbeelde van Griekwa-Afrikaans (visuele voorstelling 5.45), Kaaps (visuele voorstelling 5.38) en Noord-Kaaps (visuele voorstellings 4.32 en 4.35) dra die boodskap dat alle Afrikaanssprekende leerders se manier van praat geag word, en nie (soos in die verlede) geïgnoreer word nie (Wyngaard 2007). Die voorbeelde is geensins stigmatiserend nie; die sprekers word intendeel telkens deur die taalgebruik voorgestel as gasvry, hartlik en beskaafd, in teenstelling met die 'jollie-hotnot'-stereotipe tydens die apartheidsjare (Esterhuysen 1986). Die doelbewuste klem op taalvariasie en die wyse waarop taalpurisme daardeur gerelativeer word, bied op 'n berekende wyse aan die voorheen gemarginaliseerde deel van die Afrikaanse spraakgemeenskap voorstellingsruimte (Esterhuysen 1986). *AOT 10:2* open met 'n hoofstuk oor naamgewing, waarin daar aan aspekte soos die emosionele waarde van name, byname, doopname, plekname en die herkoms van vanne aandag gegee word. Die woordtekste en voorbeelde wat gebruik word, is merendeels tipiese 'wit' Afrikaans (veral die uittreksel oor

familienam), maar twee oefeninge deurbreek hierdie ‘wit’ norm, te wete ‘n uittreksel uit ‘n bron wat die oorspronklike betekenis van name aandui. Veel meer as net ‘wit’ name kom hierin voor, byvoorbeeld die Xhosa-name Nkululeku, Zolile, Nothando, Siphon en Themba, asook tipiese Indiërname soos Aziz, Achmat en Fatima. Tweedens is daar ‘n blokkiesraaisel wat voltooi moet word op grond van die inligting in die uittreksel, waarin die leerders op stimulerende wyse genoop word om kennis te neem van ‘ander’ name. Ook die adresse en plekname is nie meer net ‘tipies wit’ nie (Bhutani 2008). Tradisioneel ‘bruin’ dorpe soos Suurbraak word genoem, en daar is selfs ‘n oefening waar die leerders moet soeklees om die Van der Merwes in Mitchellsplein (‘n bruin woongebied in Kaapstad) op te spoor.

In die illustrasies by hierdie tekste in hoofstuk 1 (*AOT 10*), is van die sogenaamde *butterscotch*-tegniek gebruik gemaak wat die karakters sodanig voorstel dat ras nie maklik herkenbaar is nie. In die eerste illustrasie (visuele voorstelling 4.19) is al die karakters byvoorbeeld ingekleur (en kom dus ‘minder wit’ voor), alhoewel ander onderskeidende kenmerke soos byvoorbeeld die karakters se hare, afgewissel word. Die vrou wat die baba in visuele voorstelling 4.19 vashou, lyk wit, terwyl die man langs haar se hare soos die van ‘n swartman lyk. Die meisie in visuele voorstelling 5.48 met die tipiese ‘wit’ naam (Antjie/Anna/Ansie) lyk amper Oosters. Die *butterscotch*-tegniek is net ná die beëindiging van apartheid algemeen in handboeke aangewend in ‘n poging om die hoogs sensitiewe rassekwessie te hanteer (Engelbrecht 2008). Die poging om die illustrasies in die datastel vir meer mense identifiseerbaar te maak, slaag dus.

In visuele voorstelling 5.36 word aan die Bo-Kaapse Maleiertaal (die oudste opgetekende Afrikaans, volgens Van Rensburg (1997), erkenning gegee. In die meegaande leesstuk (*AOT 10:28-29*), getiteld ‘*n Taalkomers*³⁸ vir *almal* (visuele voorstelling 5.37), word voorheen versweë feite oor Afrikaans gegee:

In die Bo-Kaap en Distrik Ses is ‘n Maleiertaal (‘Malayo’) gepraat. Hollands is met Maleis vermeng en in Afrikaans is gepraat, in Arabies gebied, in Hollands gesing en in Engels gelees. Die vroegste Afrikaanse boeke is deur die Moslemgemeenskap in die Bo-Kaap geskryf. Die eerste geskrewe Afrikaans was die Afrikaanse vertaling van die Koran deur Achmat van Bengale in 1807. So vroeg as 1815 het Arabies-Afrikaanse geskrifte ontstaan, waarvan baie verlore gegaan het.

³⁸ ‘Komers’ is ‘n Maleise leenwoord. Die Nederlandse sinoniem is ‘deken’.

In dieselfde leesstuk in die 2005 uitgawe, word ook die nuutste taaldemografiese sensussifers ingesluit, en kry die leerders die opdrag om 'n opsomming van hul nuutverworwe kennis te maak, waardeur inligting geïnternaliseer kan word. Van implisiete stereotipering, waarvolgens die bydrae van sekere groepe omseil of verswyg word (Kirkness 1997), is hier nie sprake nie. Dit is duidelik dat daar doelbewus op ooreenkomste, eerder as verskille (De Figueiredo & Elkins 2003; Sierens 2007) gefokus word. Die trefkrag van taalverskeidenheid word beklemtoon en taalpurisme word selfs gekritiseer. Die feit dat afwyking van Standaardafrikaans nie op taalverarming dui nie, word eksplisiet genoem (AOT 11/12: 45):

Sekere selfaangestelde mense korrigeer byvoorbeeld mense wat ander vorme van Afrikaans gebruik ... Die hoogste norm moet nie wees om altyd Standaardafrikaans te praat en te skryf nie, maar om in alle situasies 100% te kommunikeer.

Dit is ook belangrik dat die variëteite nie verabsoluteer word as dat dit altyd net deur bruinmense gebruik word nie. In visuele voorstelling 4.35 word daar byvoorbeeld witmense en in visuele voorstelling 4.32 bruinmense gewys wat Noord-Kaaps besig. In die meegaande teks (AOT 11/12:80) word ook pertinent genoem dat sekere geografiese variëteite die gevaar loop om te verdwyn, weens die feit dat die meeste sprekers in die groot stede Standaardafrikaans begin praat. Hierdeur word die stereotipering dat alle bruinmense Kaaps en nie Standaardafrikaans praat nie, deurbreek, en die klem val op ooreenkomste, eerder as verskille (De Figueiredo & Elkins 2003). Die swart nuusleser se super-Standaardafrikaans in visuele voorstelling 5.42 bevestig hierdie siening. Ook in die letterkundige tekste wat in die handboek gebruik word, blyk die doelbewuste poging tot taalinsluiting en die deurbreking van taalstereotipering uit die verlede. Vyf tekste deur bruin skrywers word in die datastel gebruik, waaronder *Driekie van die Bo-Kaap* (visuele voorstelling 5.36), drie gedigte deur die bekende digter Adam Small, (AOT 11/12:21 AOT 11/12:63; AOT 10:31) en die Kaapse drama (weer deur Small), *Kanna hy kô hys toe* (AOT 11/12:1277). Die klem lê wat die letterkunde betref, meer op Kaaps, as byvoorbeeld op Griekwa-Afrikaans, alhoewel daar met betrekking tot geskiedenis en volkshelde meer aan die Griekwa erkenning gegee word, soos ek weldra by die derde tema sal aantoon.

5.4.2.3 Pogings tot nasiebou

Aan die begin van hierdie studie is daar gevra in watter mate die sensitiewe apartheidsverlede in die handboeke geïgnoreer of omseil word. In hierdie datastel is dit beslis nie die geval nie. In vier semantiese episodes word die verlede direk behandel. In visuele voorstelling 5.47

spreek verskillende rolspelers (tieners vanuit diverse agtergronde, sowel as die voormalige minister van onderwys) hulle uit oor die belangrikheid daarvan om van die geskiedenis en die pyn wat dit veroorsaak het, kennis te neem. In *Die swerfjare van Poppie Nongena* deur Elsa Joubert (visuele voorstelling 4.23), word uitvoerig berig oor die stryd van die hoofkarakter Poppie, teen die destydse pas- en apartheidswette. Derdens is daar 'n uitgebreide gedeelte oor die uitsetting van inwoners uit die woongebied Distrik Ses, en visuele voorstelling 5.43 toon hoedat eertydse Suid-Afrikaanse Staatspresident, Nelson Mandela, die sleutels aan mense teruggee van huise waaruit hulle jare tevore verban is. Op die volgende bladsy vertel twee van die mense dan ook in die Kaapse variant hulle verhaal van uitsetting (visuele voorstelling 4.33). Die illustrasies illustreer hierdie twee persone se waardigheid en emosies met groot piëteit. Daar word ook in die opdrag na aanleiding van die illustrasies van die leerders verwag om as een van die karakters 'n dagboekinskrywing te skryf – 'n opdrag wat empatie met die omstandighede en karakters veronderstel, en dus stereotipering-deurbrekend is. Net hierna is daar 'n volgende persoon op dieselfde treffende wyse geïllustreer, hierdie keer 'n Griekwaleier, Le Fleur, wat destyds met die apartheidregering grondgebied en die Griekwa-identiteit onderhandel het (*AOT 11/12:65*). Hy word as 'n held geskilder en vereer. Griekwaleerders sal ongetwyfeld hiermee kan identifiseer.

Nie net die verlede nie, maar ook die hede en toekoms, word in belang van nasiebou ingespan. Die hede word realisties uitgebeeld, byvoorbeeld visuele voorstelling 5.39 wat die werklikhede van Afrika hanteer, sonder dat dit 'n neerbuigende ondertoon het. Die illustrasie verbeeld 'n plattelandse gebied, ver van die stad en tegnologiese vooruitgang. Hierdie illustrasie bevorder begrip vir die spesiale omstandighede in Afrika, sonder dat dit (soos byvoorbeeld in Figure 4.10 en 5.19 in die Vlaamse en Nederlandse boeke onderskeidelik) die kontinent as problematies (arm, honger en primitief) voorstel. Die oorspronklike uitgawe het geen verduidelikende dialoog gehad nie. Die dialoog in die 2005-uitgawe (*AOT 10:159*) relativer die situasie deur waarneming van binne eerder as evaluering van buite (Selander 1996). Die Handves van Menseregte (visuele voorstelling 4.24), sowel as die visuele uitbeelding van die Suid-Afrikaanse grondwet (visuele voorstelling 4.25), spreek die huidige nuwe waardes in die 'nuwe' Suid-Afrika aan (sien ook die uitvoerige verwysings na menseregte in die inhoudsopgawe van *AOT 11* en *12* (visuele voorstelling 5.34). Dit is ook nie toevallig dat swart en wit karakters in die voorgestelde 'visuele oplossing' vir konflikhantering gebruik word nie (visuele voorstelling 5.38). Foto's van rolmodelle en skoolkoerantredaksies is doelbewus na die eerste uitgawe aangepas. Die (uitsluitlik wit) redaksie van Hoërskool Brackenfell is in die 2005-uitgawe weggelaat, sodat die redaksies

meer verteenwoordigend kan lyk, byvoorbeeld *AOT 10:141* en *143*. Daar is in die eerste uitgawe ook geen swart rolmodelle uit die glans-, sport- of vermaaklikheidswêreld nie. Wat die toekoms betref, beeld twee foto's die voormalige president se visie vir Suid-Afrika visueel uit. Visuele voorstelling 5.44 versinnebeeld dat mense met verskillende identiteit kan saamleef, en dat probleme soos MIV&VIGS hanteer moet word. Leerders kry dan die opdrag om, na aanleiding hiervan, vir die president 'n toespraak te skryf (*AOT 11/12:187*). Die leerders word genoop om empaties deel te neem aan 'n toekomsvisie vir Suid-Afrika, soos wat die swart tienerseun (visuele voorstelling 5.41) in *AOT 11/12:27* ook doen. Die bevindinge ten opsigte van die Afrikaanse datastel dui duidelike en doelbewuste teenwerking van kultuurstereotipering aan. Vervolgens sal 'n samevattende vergelyking van die temas van die handboeke van die drie gemeenskappe gegee word. Die induktiewe temas van die drie gemeenskappe, sal vervolgens vergelyk word.

5.5 VERGELYKING VAN TEMAS

5.5.1 INDUKTIEWE TEMAS

Tabel 5.1 bied 'n vergelykende opsomming van die hooftemas in die drie datastelle met betrekking tot die uitbeelding van die polarisasie tussen 'ons' en 'hulle'. Daar word by elke datastel eerstens aangedui wie die 'ons' en 'hulle' in die voorstellings is, en daarna word die bevindinge opsommend weergegee. Die deduktiewe temas (temas wat volgens Sierens (2007) behoort voor te kom indien handboeke wel suksesvol met diversiteit rekening hou), word na die tabel bespreek.

TABEL 5.1: Vergelyking van die steekproef: voorstelling van 'ons' en 'hulle'

	'ONS'	'HULLE'
<i>NN</i>	<ul style="list-style-type: none"> 'Ons' is Nederland. Voorblad suggereer 'nuwe ons'. Akteurs meestal (gelukkige, hulpvaardige) wit Nederlanders. Oop, demokratiese gemeenskap. Geen religieuse uitbeelding van 'ons' nie. 	<ul style="list-style-type: none"> 'Hulle' is die nie-Westerse wêreld buite Nederland. Multi-kulturele werklikheid in Nederland word verswyg. 'Pasiënte' luister en word gehelp. Armoede, oorbevolking, kansarm. 'Edele barbaar'. 'Agent-deletion' (iemand het dit aan hulle gedoen), wek simpatie. Etniese andersheid religieus gemerk.

	‘ONS’	‘HULLE’
MARKANT	<ul style="list-style-type: none"> • ‘Ons’ is wit en Westers. • Weste is ‘n multi-kulturele wêreld wat vreedsaam saambestaan. • Westerse kuns kontekstualiseer en lewer kommentaar. • Wanpraktyke kom wel in ‘ons’ land voor. 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘Hulle’ is nie-Westerlinge binne en buite Vlaandere. • “Hul’ skrywers positief uitgebeeld. • Helde wat in Weste heil vind; word as fokaliseerders gebruik. • Geweld in nie-Westerse lande. • Religieuse wreedheid. • Rituele versterk andersheid. • Tradisionele kleding. • Humor deurbreek stereotipering. • Humor bevestig stereotipes. • ‘Hulle’ word as ‘n probleem voorgestel. • Multi-kulturaliteit het grense.
AOT	<ul style="list-style-type: none"> • ‘Ons’ is alle Suid-Afrikaners. • Titel en skryfopdrag van uitgewers aan outeurs beklemtoon inklusiwiteit. • Diversiteit: alledaags. • Klem op ooreenkomste eerder as verskille. • Empatiese opdragte by visuele tekste. • Verlede deur narratiewe gekonfronteer. • Vestig demokratiese waardes. 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘Hulle’ is voorheen-benadeeldes. • Positiewe, menslike uitbeeldings. • Erkenning aan taalvariasie. • Positiewe uitbeelding van sprekers van variante bied identifikasie. • Doelbewuste deurbreking van taalstereotipering en taalpurisme. • Verteenwoordiging van ‘ander’ in naamgewing, rolmodelle, alledaagshede. • Variante as letterkundetekste. • <i>Butterscotch</i>-tegniek relatiewe rassensitieweit.

5.5.2 DEDUKTIEWE TEMAS

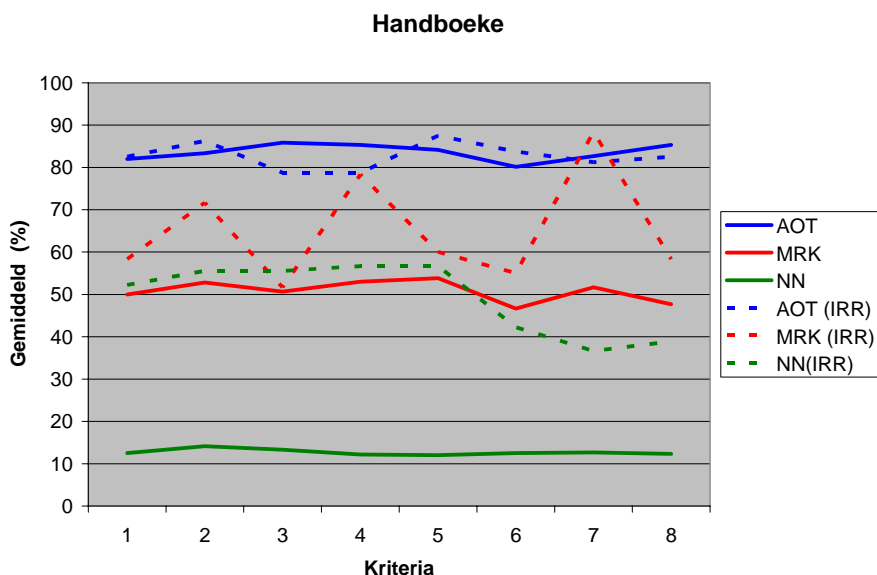
Die deduktiewe temas, dit wat in die ‘ideale handboek’ (par. 2.1) behoort te verskyn, is ten opsigte van die agt SDL-rigtingwysers (Sierens 2007) beoordeel, en word in figuur 5.4 deur 'n soliede lyn aangedui. Uit die grafiek (figuur 5.4) blyk dat die drie reekse ten opsigte van stereotipese voorstellings grootliks van mekaar verskil. Hierdie ideale temas is ongeveer 80% in *AOT* teenwoordig, 50% in *Markant* en 20% in *NN*. Dit strook wel met die volgende drie (oorhoofse) induktiewe bevindinge:

- *AOT* se daadwerklike, dog kosmetiese pogings om alle vorme van kultuurstereotipering uit te roei.
- *Markant* se hoë-frekwensie semantiese eenhede wat krities met ingesteldhede en waardes aangaande diversiteit omgaan (par. 5.3.2.2). Dit word egter deur

ondeurdagte spotprente, voorstellings van wreedheid en vreemde rituele (par. 5.3.2.3) geneutraliseer, wat dan die ‘gemiddelde’ uitkoms (50%) teweegbring.

- *NN* se omseiling van die multi-kulturele werklikhede in Nederland.

FIGUUR 5.4: Deduktiewe temas



Die drie fokusgroeppasiteerders se evaluering, wat ter wille van validasie van die deduktiewe temas aangewend is (par. 3.9.2), word in figuur 5.4 met 'n stippellyn aangedui en dié van die navorser met 'n soliede lyn. Die *inter-rator-reliability* (IRR) toon dat die evaluering van die fokusgroeppasiteerders nie ingrypend van die navorsingsanalise verskil nie, veral as daar in ag geneem word dat die fokusgroeppasiteerders glad nie die agtergrond van die induktiewe analise gehad het nie en dus in hulle evaluering byvoorbeeld nie die ander gemeenskappe se visuele voorstellings in ag kon neem nie. Die frekwensiewisseling kan ook toegeskryf word aan die feit dat die fokusgroeppasiteerders se gemiddeld op baie minder evaluering as die tematiese analise self bereken is.

By *AOT* is die twee analises (dié IRR en dié van die navorsingsanalise) besonder na aan mekaar. Alhoewel beide *Markant* en *NN* se IRR-evaluering heelwat hoër is as dié van die navorsingsanalise, is die reikwydte by *Markant* tog min of meer dieselfde. *NN* se IRR-evaluering lê baie hoër as dié van die navorsingsanalise, maar daar moet weer eens rekening gehou word met die feit dat die fokusgroeppasiteerder nie die ander gemeenskappe se data onder oë gehad het nie, en gevolglik die data teen geen norm kon meet nie. Boonop word die interpretasie van die visuele materiaal in *NN* grootliks deur kennisname van aspekte soos die

verband tussen die foto's en die konteks waarbinne dit voorkom (soos wat dit in par. 5.3.1 uiteengesit is), beïnvloed. Ten slotte moet ook gemeld word dat daar nie tussen die tematiese analise-evaluering van figuur 5.4 en die bevindinge van die fokusgroepbesprekings oor die induktiewe temas ingrypende verskille voorkom nie.

5.6 SAMEVATTING

Die bevindinge ten opsigte van die tematiese analise het die navorsingsvraag en die kritiese vrae aangespreek. In die slothoofstuk sal die bevindinge van die fokusgroepe en die tematiese analise geïntegreer word, beperkinge van die studie bespreek word, asook aanbevelings gemaak word om verdere navorsingsmoontlikhede voor te stel.

---oOo---

VISUELE VOORSTELLING 5.1:
Nieuw Nederlands 4:79



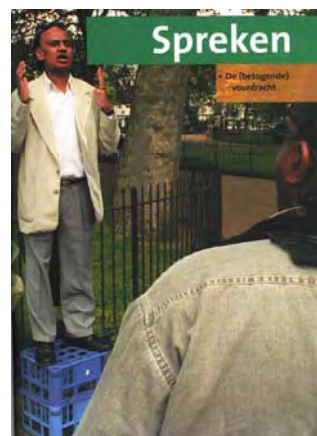
VISUELE VOORSTELLING 5.2:
Nieuw Nederlands 5/6:255



VISUELE VOORSTELLING 5.3:
Nieuw Nederlands 5/6:324



VISUELE VOORSTELLING 5.4:
Nieuw Nederlands 4:135



VISUELE VOORSTELLING 5.5:
Nieuw Nederlands 4:107



VISUELE VOORSTELLING 5.6:
Nieuw Nederlands 5/6:156





VISUELE VOORSTELLING 5.7:
Nieuw Nederlands 4:35



VISUELE VOORSTELLING 5.8:
Nieuw Nederlands 4:129



VISUELE VOORSTELLING 5.9:
Blikopener – Markant 5:4

In de blikopener staat de probleemstelling van het thema centraal. Aansluitend hierbij vind je doorheen het thema motiverende bindteksten. Ze vormen een rode draad en vallen op door een blauwgrijze balk in de rand

uitdagende thema's

Inhoud: opsomming van de thema-onderdelen

Periodisering: doorheen Markant Nederlands loopt ook een chronologische lijn. Die stukken krijgen een paarse kleur in de marge

Teksten: opsomming van de teksten volgens de tekstsoort

ondersteunend beeldmateriaal

bekijvende citaten

Thema 1

Geweld als fundament van de natie

Hieronder worden drie voorbeelden van geweld in de wereld getoond. Denk aan de Tweede Wereldoorlog, de Vietnamoorlog en de Golfoorlog.

Deze foto's geven een beeld van de gevolgen van geweld. Het is belangrijk dat we ons bewust zijn van de impact van geweld op de wereld.

Wat is de oorzaak van geweld? Het kan verschillende oorzaken hebben, zoals economische ongelijkheid, religieuze verschillen, politieke strijd, etc.

Niet iedereen heeft de nodige middelen om geweld te voorkomen. Het is belangrijk dat we ons bewust zijn van de impact van geweld op de wereld.

Probleemstelling:

Wat is de oorzaak van geweld? Het kan verschillende oorzaken hebben, zoals economische ongelijkheid, religieuze verschillen, politieke strijd, etc.

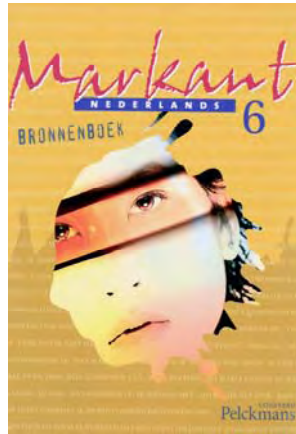
Uitdagingen:

- 1. Het voorkomen van geweld
- 2. Het herstellen van de schade van geweld
- 3. Het voorkomen van de gevolgen van geweld
- 4. Het voorkomen van de oorzaak van geweld
- 5. Het voorkomen van de impact van geweld op de wereld

Oplossingen:

- 1. Het voorkomen van geweld
- 2. Het herstellen van de schade van geweld
- 3. Het voorkomen van de gevolgen van geweld
- 4. Het voorkomen van de oorzaak van geweld
- 5. Het voorkomen van de impact van geweld op de wereld

VISUELE VOORSTELLING 5.10
Voorblad – Markant 6



VISUELE VOORSTELLING 5.11:
Markant 6:80



VISUELE VOORSTELLING 5.12:
Markant 4:150



Spontane uitbarstingen van vreugde na het initiatief van Philips.

uit De Morgen

VISUELE VOORSTELLING 5.13
Markant 6:85



'n Samegestelde foto van die blik op Kaapstad, en die eiland se bekendste gevangene. Links is die ou tronk.

VISUELE VOORSTELLING 5.14:
Markant 5:19



VISUELE VOORSTELLING 5.15:
Markant 6:81



19 De politieke van Saigon vermoordt een rebel voor het oog van de tv-camera's (Vietnam, 1968).

VISUELE VOORSTELLING 5.16:
Markant 5:85



9 Nubisch meisje (ca. 1370 v. C.).

VISUELE VOORSTELLING 5.17:
MARKANT 5:84

3.1 Slavernij gisteren en vandaag

7 Auguste Rodin (1888).



Mende Nazer

“Ik was een stuk vuil”

In 1994, toen Mende Nazer ongeveer twaalf jaar was, vielen troepen van het Sudanese regeringsleger haar dorp binnen. Ze staken de silo's met graan in brand, streekten met hun toortsen langs de stroelen daten van de hutten en joegen iedereen naar buiten. Mannen, jongens en oudere vrouwen werden meedogenloos gesloopt. De jonge meisjes dreven ze samen. Ze verdeelden ons onder elkaar. Elk van ons moest bij een man op een paard gaan zitten. Voor even waren we van hem en daar maakte hij maximaal gebruik van. We werden allemaal verkracht. Twee, drie, vier keer, ik weet het niet meer. Ik schreeuwde het uit van de pijn. Ik had er geen idee van wat er met mij gebeurde. Ik was nog een kind, ik wilde naar mijn vader, mijn moeder, mijn broers toe.

VISUELE VOORSTELLING 5.18:
Markant 6:91



VISUELE VOORSTELLING 5.19:
Markant 5:263



51 Geen 'e-kid'.

VISUELE VOORSTELLING 5.20:
Markant 6:86



VISUELE VOORSTELLING 5.21:
Markant 5:179



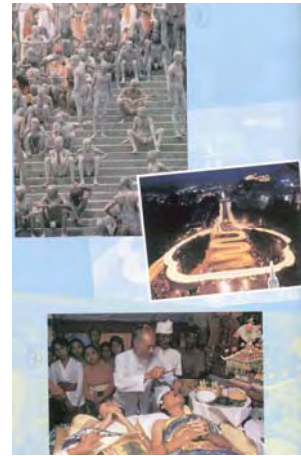
Veronique en Mo

50 Het 'gemengde' koppel Veronique en Mo in TV1-Thuis.

VISUELE VOORSTELLING 5.22:
Markant 6:86



VISUELE VOORSTELLING 5.23:
Markant 6:174



VISUELE VOORSTELLING 5.24:
Markant 4:152

Le Soir en Fortis shockeren

Twee reclamecampagnes voor *Le Soir* en *Mine.be* lokken veel controverse uit. Ook de FBI was 'not amused'.

Bij het Institut pour l'Intégration kunnen allochtonen hun huid laten bleken om zich makkelijker te integreren. Het bedrijf werd verzonden door het reclamebureau van Le Soir.



VISUELE VOORSTELLING 5.25
Markant 6:100



VISUELE VOORSTELLING 5.26:
Markant 6:100



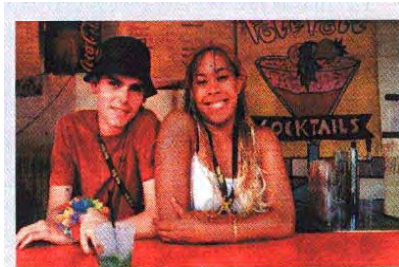
VISUELE VOORSTELLING 5.27:
Markant 6:153



VISUELE VOORSTELLING 5.28:
Markant 6:80



VISUELE VOORSTELLING 5.29:
Markant 6:86



12 *De cocktails smaken pas goed als we benadrukken wat ons bindt.*

VISUELE VOORSTELLING 5.30:
Markant 5:207



VISUELE VOORSTELLING 5.31:
Markant 6:84

ABDELKADER BENALI (°1957)



9 *Abdelkader Benali.*

ACHTERGRONDFORMATIE

Abdelkader Benali werd in Marokko geboren. Zijn ouders emigreerden naar Nederland. Benali debuteerde met *Bruiloft aan zee* (1996), dat de prijs voor het beste debuut won en in een tiental talen werd vertaald.

Als Nederlandse schrijver van Marokkaanse oorsprong, heeft Benali steeds meer moeite met het predikaat 'multiculturele schrijver'. Hij houdt zich ook niet nadrukkelijk bezig met zijn Marokkaanse achtergrond. 'Ik weet dat er mensen zijn die naar mij verwijzen als "die Marokkaanse schrijver", maar daar ben ik doof voor. Het helpt niet wanneer je ze vraagt daarmee te stoppen. Gelukkig heb ik fans die mijn boek goed vinden, op me afkomen en vragen: "Wanneer komt het volgende uit?" Die kijken niet naar mijn achtergrond.'

VISUELE VOORSTELLING 5.32:
Markant 5:199

Anders dan, of misschien toch niet?

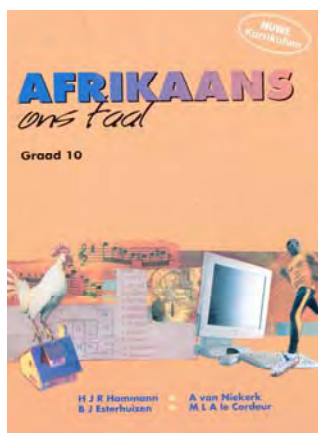
HAFID BOUAZZA (1970)

ACHTERGRONDIRNFORMATIE | **PARAVION** | In de roman *Paravion* (2003) kruip de verteller in de huid van een paar uit Morea (versta Marokko) afkomstige personages. Behalve een tapijthandelaar en een karrenman maken vooral vader en zoon Baba Balook de dienst uit. De auteur tracht met welhaast Arabische uitbundigheid de verwarring en het complexe gevoelsleven uit te beelden van 'per tapijt' naar Amsterdam overgevlogen Moreanen. Hoe één van hen de dingen ziet die zich in een zomers park ophouden, wordt opgeroepen in het volgende fragment. Voor Moreanen die in het beloofde land Paravion zijn gestrand zijn de zichtbare dingen wellicht iets anders dan voor onze ogen. Of niet soms?



44 *Hafid Bouazza. 'Een Franse schrijver is iemand die in het Frans schrijft, een allochtone schrijver is iemand die in het Allochtoons schrijft, en een Nederlandse schrijver schrijft in het Nederlands.'*
(Hafid Bouazza in Knack)

VISUELE VOORSTELLING 5.33:
Voorblad – Afrikaans ons taal 10



VISUELE VOORSTELLING 5.34:
Inhoudsopgawe – Afrikaans ons taal 11/12

Inhoud	
LU2, LU4	2.11 Djol op standaard 45
LU2, LU4	2.12 'n Vars briessie van nuwe woorde 46
	Kyk terug 47
	Vasvat: Summatiewe assessering 48
	3 Spelwysheid en menseregte 50
LU2, LU4	3.1 Menseregtedag laat ons onthou 50
LU1, LU2, LU3, LU4	3.2 Hoe beïnvloed die Handves van Menseregte jou as leerder? 52
LU2, LU3, LU4	3.3 Ons vier ons grondwet 53
LU1, LU2, LU3, LU4	3.4 TV versus perspektief 54
LU1, LU2, LU4	3.5 Ma en Pa, julle maak ons gek! 56
	Kyk terug 57
	Vasvat: Summatiewe assessering 58
	4 Afrikaans: sy variëteite en ontwikkeling . 60
LU1, LU2, LU3, LU4	4.1 Hulle onthou nog die dae van Distrik Ses 60
LU2, LU4	4.2 Ontuis in eie land 63
LU1, LU2, LU3, LU4	4.3 'n Stryder vir die regte van die Griekwas 64
LU1, LU2, LU4	4.4 Kruger-ponde vir ewig verlore, maar Afrikaans leef voort 66
LU1, LU2, LU3	4.5 Van Nederlands na Afrikaans 68
LU1, LU2, LU4	4.6 Feite oor variëteite 69
LU1, LU2, LU3, LU4	4.7 Die vele fasette van sosiolekte 71
LU1, LU2, LU4	4.8 Yt die mond van die ytsaaiër 75
LU1, LU2, LU3, LU4	4.9 Waterwysheid 77
	Kyk terug 81
	Vasvat: Summatiewe assessering 82
	5 Werk saam vir 'n groen toekoms 84
LU1, LU2	5.1 Ons natuurfenis 84
LU2, LU3, LU4	5.2 Stem vir 'n groen toekoms. Plant bome! 84
LU2, LU3, LU4	5.3 Blomme, die natuur se juwele 86

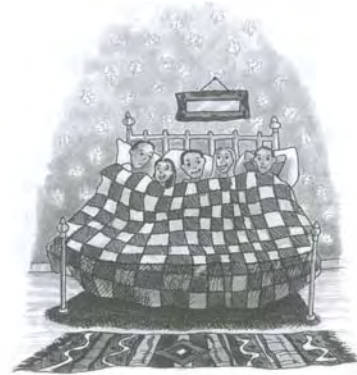
VISUELE VOORSTELLING 5.35:
Afrikaans ons taal 11/12:199



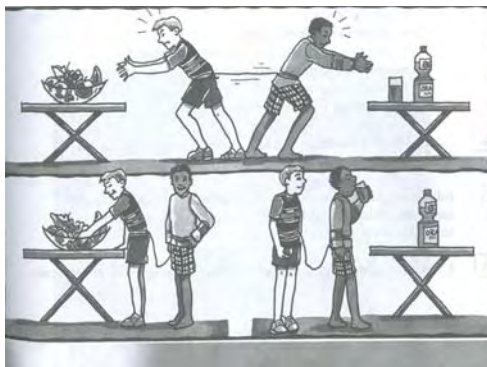
VISUELE VOORSTELLING 5.36:
Afrikaans ons taal 11/12:44



VISUELE VOORSTELLING 5.37:
Afrikaans ons taal 10:29



VISUELE VOORSTELLING 5.38:
Afrikaans ons taal 10:139



VISUELE VOORSTELLING 5.39:
Afrikaans ons taal 10:159



VISUELE VOORSTELLING 5.40:
Afrikaans ons taal 10:190



VISUELE VOORSTELLING 5.41:
Afrikaans ons taal 11/12:27



VISUELE VOORSTELLING 5.42:
Afrikaans ons taal 10:75



VISUELE VOORSTELLING 5.43:
Afrikaans ons taal 10:60



VISUELE VOORSTELLING 5.44:
Afrikaans ons taal 11/12:187

9.2 'n Visie vir die toekoms

Tydens 'n TV-ondersoek het 'n joernalis die volgende vraag aan die president van Suid-Afrika gestel: "Wat is u visie vir Suid-Afrika? Skilder vir ons 'n prentjie van ons land onder u leiding."

Hier volg twee scenario's van die president se visie vir ons land:



(A) "Suid-Afrika het 'n mooi toekoms. Elke burger is vry om na sy eie identiteit in harmonie met sy medemens saam te leef."

(B) "Suid-Afrika het baie probleme. Die werkloosheidsyfer, MIV/vigs, misdaad en geweld veroorsaak dat baie mense swaar kry."



VISUELE VOORSTELLING 5.45:
Afrikaans ons taal 10:79



VISUELE VOORSTELLING 5.46
Afrikaans ons taal 10:92

5.7 Kies die kortpad ...



92

Ons moet soms in taal oefeninge
opsommings maak van langer
tekste en 'n mens moet dit ook
in die eksamen doen. Ek wonder
hoekom dit nou juis nodig is.

Opsommings help om tyd
te bespaar. Dit oefen ook jou
vermoë om die kernfeite te kan
identifiseer en weer te gee. Mense
soos joernaliste, bestuurders van
maatskappye en politici moet
hierdie vaardigheid dikwels
toepas, en jy weet mos ons moet
ook hoofgedagtes opsom om
doeltreffender te studeer.



VISUELE VOORSTELLING 5.47
Afrikaans ons taal 11/12:10

Die hartklop van één nasie

LU2 2. Lees die menings van 'n voormalige minister van onderwys, mnr. Kader Asmal, en die vyf jongmense in die spraakborrels aandagtig deur.

LU1 (a) **Bespreek** die mense hierbo se menings met 'n **klasmaat** en besin oor die rol wat die verlede tans in Suid-Afrikaners se lewe behoort te speel.

(b) **Bespreek** die volgende mening in 'n **groep**: "Eers as ons verstaan wat in die verlede gebeur het en hoe apartheid ons mense laat swaarkry het, kan die seer genees en kan ons mekaar vergewe." Stem julle saam? Hoekom, of hoekom nie?

VISUELE VOORSTELLING 5.48
Afrikaans ons taal 10:7



HOOFSTUK 6

IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

Die doel van hierdie studie was om insig te verkry in die rol van handboeke in die instandhouding en legitimisering van etniese magsverhoudinge. Om hierdie doel te bereik, was die visuele materiaal in die handboeke instrumenteel tot die ondersoek na kultuurstereotipering. Daar is van die aanname uitgegaan dat die kombinasie van visuele materiaal in die handboeke nie arbitrêr is nie, maar deur die sosiale wêreld waarin dit geproduseer word, gemotiveer word. Die kennisterreine van visuele-, kulturele en houdingstudies (soos in hoofstuk 2 bespreek), het as konseptuele raamwerk gedien om die visuele diskoers in 'n handboekreeks van elk van die drie spraakverwante gemeenskappe te ondersoek, te beskryf en te vergelyk.

Die hoofnavorsingsvraag (soos in hoofstuk 1 verwoord), is op die bevestiging al dan nie van kulturele stereotipes in die visuele materiaal gerig. Die kritiese subvrae analiseer die oorhoofse vraag ten opsigte van die drie gemeenskappe en die vergelyking tussen hulle. In hoofstuk 2 is elke gemeenskap en hul handboeke aan die kontemporêre kennisbasis aangaande diversiteit getoets. Die konstruksies van die binne- en buitengroepe in die drie gemeenskappe is verder ondersoek, en die teoretiese begronding vir die studie is volledig beskryf. Die gekose KDA-ontwerp en -metodologie is in hoofstuk 3 onder die loep geneem. Fokusgroepebesprekings het vervolgens in hoofstuk 4 deur kundige medewerkers in elke gemeenskap 'n *insider*-perspektief gebied. Die bevindinge van die tematiese analise van die steekproef is in hoofstuk 5 aangebied.

Vervolgens word in hierdie slothoofstuk 'n sinopsis van die bevindinge as die empiriese antwoord op die navorsingsvraag en die kritiese subvrae aangebied. Die bevindinge sal opgesom word deur te toon hoe elk van die kritiese vrae, en uiteindelik die navorsingsvraag, deur die literatuurstudie, die konseptuele raamwerk en die data aangespreek is. Die bevindinge word as temas en tendense ten opsigte van elke vraag aangedui, en verwys na die makrokonteks (werkswyse, parateks, algemene indruk), mikrokonteks (die temas in elke boek) en waarnemings deur die fokusgroepe. Hierna word die implikasies wat die bevindinge inhou, kortliks bespreek. Die bydrae en beperkinge van die studie, aanbevelings, sowel as voorstelle ten opsigte van moontlike verdere navorsing, rond die studie af.

6.2 TEMAS EN TENDENSE

6.2.1 NIEUW NEDERLANDS (NN)

Daar sal nou aangetoon word hoe die eerste kritiese subvraag beantwoord is, naamlik:

In watter mate kom kultuurstereotipering in die visuele materiaal van Nederlandse taalhandboeke voor?

Die visuele voorstellingspraktyke in *Nieuw Nederlands* is in die algemeen paternalisties en Eurosentries. Dit beeld die Nederlandse samelewing in die besonder en die Weste in die algemeen as navolgingswaardig, hulpvaardig en vooruitstrewend uit. In teenstelling hiermee, is latente boodskappe in die datastel gevind wat die nie-Westerse wêreld as problematies, primitief en ‘anders-as-ons’ voorstel (Nele 1996).

Losstaande, ongekontekstualiseerde visuele materiaal noop die leerder om op grond van voorafbestaande persepsiekategorieë, oftewel “*commonsense knowledge*” (Baldwin *et al.* 2004), waar te neem. Daar is meestal geen verband tussen die inhoudelike en visuele materiaal nie en die verbande wat wel getrek kan word, berus op veralgemenings en clichès (Van Dijk 1987). Die datastel bestaan uitsluitlik uit foto’s, waarvan die meerderheid *attention grabbing* (Brandt & Carstens 2005) is, aangesien dit karikatuuragtig, skokkend of verrassend is.

Die visuele materiaal in *Nieuw Nederlands* dien as ideologiese instrument in die retoriek van die dominante etniese groep (wit Nederlanders) deurdat verskille wat op waardegeleide dimensies berus (Haslam *et al.* 2003), beklemtoon word. Die drie temas wat op induktiewe wyse uit die data gekristalliseer het, steun swaar op die meganisme van implisiete stereotipering, aangesien nie al die feite aangaande die buitengroep gegee word nie, die buitengroep se bydrae verklein word (geen voorstellingsruimte word byvoorbeeld aan nie-wit skrywers afgestaan nie) en negatiewe, eerder as positiewe feite aangaande die buitengroep waarneembaar is (Kirkness 1997; Roberts-Schweitzer 2006). ‘n Sintese van die temas word nou gegee:

1. **Die konstruksie van binêre opposisies.** Wit Nederlanders word positief uitgebeeld deur as akteurs (‘agente’) op te tree, terwyl nie-Westerlinge as

'pasiënte', wat deur Westerlinge gehelp word, uitgebeeld word. Sogenaamde 'agentweglating' (Huckin 2004) kom dikwels voor wanneer simpatie by die kyker gewek word, sonder dat daar 'n 'agent' is wat vir die 'toestand' in die foto verantwoordelikheid neem. Gevolglik word die omstandighede in die land waar die foto's geneem is, as die 'agent' geïmpliseer. Dit het tot gevolg dat 'Westers' as dinamies en 'nie-Westers' as staties (Sim & Van Loon 2002) uitgebeeld word.

2. **Identifiseerbaarheid van alle leerders met die foto's.** '*Allochtonen*' word nie geleentheid tot identifisering met die visuele materiaal in die handboekreeks gebied nie, aangesien daar weinig multi-perspektiwiteit en alledaagse uitbeeldings van '*allochtonen*' (Sierens 2007) voorkom. Op enkele uitsonderings na, (die voorblad van die reeks deurbreek byvoorbeeld die stereotipe van die wit, blonde Nederlanders), word diversiteit in die steekproef omseil en geïgnoreer.
3. **Die skep van 'n religieuse ander.** Wit Nederlanders word, in teenstelling met ander etniese groeperinge, nêrens religieus uitgebeeld nie. Waarde-gelaaide verskille (Rice 2005) ten opsigte van godsdiens en rituele versterk die kulturele kategorieë in die Westerse, gesosialiseerde manier van dink (Baldwin *et al.* 2004).

Die fokusgroeplede het bevind dat die uitbeeldings subjektief en bevooroordeel is, dat ander wêrelddele as agterlik en '*kansarm*' voorgestel word (byvoorbeeld visuele voorstellings 4.10-4.12), en dat multi-kulturele foto's wat wel voorkom, die wêreld daarbuite, eerder as Nederland voorstel. Daar is dikwels geen verband tussen die foto's en die leesstukke waarin dit voorkom nie en indien daar wel 'n verband blyk te wees, lewer dit paternalistiese kommentaar, byvoorbeeld visuele voorstelling 4.10 wat binne 'n leesstuk oor oorbevolking in China voorkom, en wat dus suggereer dat (ook) Afrika geboortebeperkingsprobleme het.

Dit blyk dat retoriese middele om die vreemdheid van die ander te bevestig, sedert die Nederlandse KDA-spesialis Teun van Dijk (1987 en 1993) se ondersoek na Nederlandse handboeke, nie veel verander het nie. Die analise bevestig dat tekens van wat Van Dijk die 'gepolariseerde model' noem, in die datastel gevind is.

6.2.1 *MARKANT*

Die tweede kritiese subvraag word nou aangespreek:

*In watter mate kom kultuurstereotipering in die visuele materiaal van
Vlaamse taalhandboeke voor?*

Alhoewel daar ook in hierdie datastel 'n dinamiese Weste teenoor 'n statiese nie-Weste (Wekker 2003) gekonstrueer word, is daar groter balans in die konstruksie van 'ons' en 'hulle' as by die Nederlandse datastel. Selfrefleksie as vaardigheid word deur die visuele materiaal sowel as die opdragte wat daarmee saamgaan, ontwikkel. Die binnegroep se vooroordele word in die visuele materiaal aangespreek, onder andere deur kunswerke wat intertekstueel op sosiale kwessies kommentaar lewer. Deurdagte en stereotipering-deurbrekende visuele aanbiedings kom in die algemeen voor.

Sierens (2007) waarsku teen die uitbeelding van diversiteit as 'n 'verskynsel', eerder as deel van die normale, alledaagse werklikheid. Ses-en-dertig van die 46 semantiese episodes van die datastel kom in 'n hoofstuk wat oor diversiteit as verskynsel handel, voor. Die fokusgroepbespreking bevestig hoe hierdie werkswyse Vlaamse normdenke openbaar. Daar word vir en deur wit Vlaminge 'n wêreld gekonstrueer waarin daar vir ander etniese groeperinge weinig identifikasie moontlikheid bestaan. Diversiteit word as 'n probleem bespreek en die 'gevaar' (veral die Moslemgeloof), kry deur die metonimia van ekstremistiese voorbeelde veralgemeningswaarde. Die volgende temas is in die datastel geïdentifiseer:

1. **Nie-Westerlinge uitgebeeld as deel van die (Westerse) wêreld.** 'n Sterk internasionale element (modefoto's, advertensies en skilderye) skep die indruk dat diversiteit normaal is (Sierens 2007).
2. **'Ons' en 'hulle' saam in Vlaandere geprojekteer.** Bogenoemde beeld van 'n gelukkige, moderne en normale, diverse wêreld kom nie in uitbeeldings in Vlaandere voor nie. Slegs vyf multi-kulturele foto's uit die hele datastel blyk onteenseglik in Vlaandere geneem te wees.
3. **Positiewe uitbeelding van nie-Westerlinge.** In beide die bronneboek en die opdragboek word soms aan die emosies van mense van ander rasse erkenning gegee.

Soms word humor kundig aangewend om stereotipes te deurbreek en te neutraliseer. Skrywers van diverse afkoms word suksesvol, modern en Westers-aanvaarbaar uitgebeeld. Daar is eerlikheid in die uitbeeldings, soos byvoorbeeld blyk uit 'n berig oor een van die skrywers wat teen die feit dat sy herkoms belangriker as sy skryfwerk is, rebelleer.

4. **Negatiewe uitbeelding van nie-Westerlinge.** Die skrywers word egter as helde wat hul heil in die Weste gevind het, uitgebeeld. Hulle word fokaliseerders wat verslag lewer van die 'verskriklike dinge' wat in nie-Westerse lande gebeur. Stigmatisering word in diens van kulturele vooroordeel aangewend, ook in skokkende gewelfoto's wat oor die hele datastel versprei is. Vreemde, nie-Westerse rituele en tradisies suggereer 'n element van onveranderlikheid (Blommaert 1997; Lutz & Collins 1993) by ander etniese groepe. Humor word soms minder oordeelkundig aangewend, byvoorbeeld visuele voorstellings 4.14 en 5.30 wat op clichès berus, wat deur immigranteleerders as vernederend beskou kan word.

Die bogenoemde temas getuig eensyds van kundige leeraktiwiteite waardeur outomatiese stereotipering teëgewerk word, maar andersyds openbaar die afwesigheid van normale en outentieke uitbeeldings van diversiteit in Vlaandere dat implisiete stereotipering wel sistematies oor die datastel voorkom.

6.2.3 *AFRIKAANS ONS TAAL (AOT)*

Die kritiese vraag ten opsigte van die Afrikaanse datastel word nou aangespreek:

In watter mate kom kultuurstereotipering in die visuele materiaal van Afrikaanse taalhandboeke voor?

Van Du Preez (1983) se bevindinge dat handboeke op wit superioriteit berus (par. 2.2.3.4), is in hierdie datastel geen sprake nie. Die kru stereotiperings tydens apartheid het heeltemal verdwyn. Die nuwe naam van die reeks (aanvanklik was dit *Afrikaans my taal*), suggereer reeds inklusiwiteit. Kennis wat deur illustratiewe materiaal aan die leerder oorgedra word, is doelbewus gekonstrueer om onewe sosiale magsverhoudinge te neutraliseer.

Anders as in die Nederlandstalige datastelle, is feitlik alle foto's in die datastel in Suid-Afrika geneem en kom baie meer illustrasies as foto's voor. Daar is in die fokusgroepbespreking konsensus bereik dat die sogenaamde *butterscotch*-tegniek (Engelbrecht 2008), wat sistematies oor die datastel gebruik word, daarin slaag om kleursensitiwiteit te verdoesel. Die opdragte wat die visuele materiaal kontekstualiseer, is sonder uitsondering stereotiperingsdeurbrekend. Verder word Afrikaans as witmanstaal sodanig gedemitologiseer (Harvey 2000) dat geen tekens van taalstereotiperings gevind kon word nie. Die volgende temas het uit die datastel gekristalliseer:

1. **Pogings om aan alle leerders identifikasiemoontlikhede te bied.** Die datastel bied op 'n berekende wyse voorstellingsruimte aan die voorheen gemarginaliseerde Afrikaanse gemeenskap. Die datastel stel diversiteit as 'n normale, alledaagse verskynsel voor. 'Ons' is Suid-Afrikaners; 'hulle' is die voorheen benadeeldes. 'n Nuwe 'ons' as 'alle Suid-Afrikaners' word gekonstrueer deur op ooreenkomste eerder as verskille (Sierens 2007) tussen diverse Suid-Afrikaners te fokus. Doelbewuste verteenwoordiging van voorheen gemarginaliseerde groepe kom deur die naamgewing van karakters voor. Die visuele materiaal, sowel as die opdragte gaan empaties met mense van verskillende rasse se emosies om (Dunbar *et al.* 2000; Leyens *et al.* 2000).
2. **Pogings tot taalinsluiting.** Die taalstereotiperings en -stigmatiserings van die verlede (Wyngaard 2007) word heeltemal deurbreek. In beide die letterkundige tekste en die illustrasies, word herkenning- en identifikasiemoontlikheid deur outentieke voorbeelde van byvoorbeeld Griekwataal, Kaaps en Noord-Kaaps gegee.
3. **Pogings tot nasiebou.** Die verlede, hede en toekoms word deurgaans aan nasiebou verbind. Daar is geen ignorering of omseiling van sensitiewe kwessies nie. In vier semantiese episodes word die impak van die apartheidsverlede direk aangespreek. Die huidige probleme waarvoor die land te staan kom, soos die impak van MIV&VIGS, infrastruktuurprobleme soos die verskaffing van elektrisiteit en harmoniese saambestaan tussen mense van verskillende identiteite, word sonder kulturele stereotiperings aangespreek. Inskerping van positiewe, nuwe en bindende waardes (Jordaan 2004), is 'n belangrike tendens in die datastel.

Die Suid-Afrikaanse fokusgroep het in die algemeen die visuele materiaal as stereotiperingsdeurbrekend beskou, alhoewel daar duidelike verskille was in die wyse waarop wit en swart fokusgroeplede se sienings geartikuleer is. Perspektiefverskille tussen wit en swart word egter doelbewus in die handboeke verwyg en geïdealiseerde rolmodelle (“*cardboard cut-out characters*” (Cohen 1991:57)), word aan leerders voorgedra. Die diversiteitsdiskoers in *AOT* word gekenmerk deur 'n aanslag van politiek-korrekte voorstellings wat as 'n model dien vir hoe die ideale diversiteitsgemeenskap daar behoort uit te sien.

6.2.4 VERGELYKING VAN *NN*, *MARKANT* EN *AOT*

Die bevindinge met betrekking tot die vierde kritiese subvraag word nou bespreek:

*Hoe vergelyk die visuele voorstellings van die drie Duitse tale
ten opsigte van kultuurstereotipering?*

Een van die verwagtinge ten opsigte van die uitkoms van hierdie studie was dat 'n duidelike vergelyking tussen die Vlaamse, Nederlandse en Afrikaanse datastelle getref sou kon word. Weens die verskil waarop diversiteit op twee verskillende kontinente manifesteer, het hierdie studie tot die slotsom gekom dat die vergelyking tussen handboeke van Suid-Afrika en die Nederlande beswaarlik ‘appels is wat met appels vergelyk kan word’. Afsien van die feit dat die tegnologiese aard, die moeilikheidsgraad en die verskillende kurrikula die vergelyking kompliseer, is daar ook nog die feit dat die impak van apartheid en die gevolge daarvan op Afrikaans as skoolvak, 'n vergelyking met Nederlands en Vlaams moeilik maak. In die eerste plek werk die Nederlandstalige lande met etniese minderhede, terwyl dit in Suid-Afrika oor die verteenwoordiging van die etniese meerderheid gaan. Höpken (2006) se bewering dat Suid-Afrika as post-konflik land doelbewus diversiteitskwessies vermy, ter wille van die vestiging van demokratiese waardes, blyk juis te wees.

Wat die vergelyking verder kompliseer, is dat *AOT* in opdrag van die uitgewer doelbewus met die oog op inklusiwiteit (her)skrif is. 'n Bruin skrywer (slegs die tweede nie-wit skrywer van 'n Afrikaanse taalhandboekreeks) is in die outeurspan ingesluit. Die bevindinge van die tematiese analise bevestig dat visuele tekste in die Afrikaanse datastel stereotiperingsdeurbrekend is, alhoewel Suid-Afrika deur positiewe stereotipering as die mees onproblematiese staat waarin ras geen rol speel nie (Montgomery 2005), gekonstrueer word.

In teenstelling hiermee, kom daar in die Nederlandstalige data veel meer teenstrydige kodes voor, byvoorbeeld menslik/dierlik, beskaaf/primitief, ontwikkel/onontwikkel, religieus/nie-religieus. Personifikasie en die inboeseming van vrees is enkele ‘oorredende tegnieke’ (Greaney 2004) wat in die Nederlandstalige steekproef aangewend word om te stigmatiseer. Geselekteerde detail oor byvoorbeeld die vrouebesnydenis in Ethiopië in *Markant* weer, regverdig vooroordeel teen alle Moslems en die voorstellings van Ayatollah Khoemeini en Salman Rushdie, bevestig ekstremistiese beeldvorming van alle Moslems, wat outomaties stereotipering aktiveer.

In hoofstuk 1 was die aanname van hierdie studie dat daar op grond van taalverwantskap ‘n natuurlike vergelykingbasis tussen die drie Dietse tale bestaan. Die bevindinge dui aan dat die ooreenkoms in werklikheid bloot ‘n ‘toevallige taalverwantskap’ (par. 1.6) is, en dat so min soos wat Australiese, Amerikaanse en Britse (Engelse) handboeke met mekaar iets in gemeen het, hierdie drie gemeenskappe ‘n kousale verband ten opsigte van kulturele stereotipering vertoon. Vervolgens word die bevindinge wat deur die hoofnavorsingsvraag beantwoord is, bespreek.

6.2.5 DIE HOOFNAVORSINGSVRAAG

Die vier kritiese subvrae kan metafories beskou word as vier legkaartstukke wat gesamentlik die hoofnavorsingsvraag, wat vervolgens herhaal word, aanspreek:

In watter mate versterk of deurbreek die visuele materiaal in taalhandboeke van verwante gemeenskappe bestaande kultuurstereotipering?

Die beantwoording van die kritiese subvrae bevestig dat kulturele stereotipering in ‘n mindere of meerdere mate wel in die Nederlandstalige datastelle versterk word, terwyl daar in die Afrikaanse datastel slegs voorbeelde van stereotiperingdeurbreking gevind kan word. Die inspelings van die historiese en sosiaal-politieke werklikhede op die steekproef, kan nie geïgnoreer word nie. Op grond van die morele en politieke druk deur handboekvoorskryfkomitees in Suid-Afrika en die eise van die ontwikkeling van ‘n sigbare ‘nuwe SA’ is daar doelbewuste, hoewel soms kosmetiese pogings aangewend om enige vorm van stereotipering uit handboeke te weer. In Nederland en Vlaandere weer, is die proses van naamgewing deur historiese prosesse beïnvloed en word terme soos ‘*buitelanders*’, ‘*migrante*’ en ‘*anderstaliges*’, wat mense dadelik in verskillende groepe verdeel, gebruik. Verder is die

weglating van anders-as-Westerse eiename in die handboeke, een van die struikelblokke in die identifikasie van ‘allochtone’ leerders met die handboeke.

Stereotipering kom dikwels ooreen met wat mense natuurlik en normaal vind. Daar is spesifiek vasgestel dat die meganismes van vermyding of omseiling herhaaldelik in diens van normdenke gebruik word. Verskeie skrywers na wie daar in hoofstuk 2 verwys word, toon hoe die meerduidigheid van ‘onskuldige’ interpretasies die belange van die heersende groep bevorder. In *Markant* en in *Nieuw Nederlands* word die ‘ander’ dikwels as problematies uitgebeeld. *Markant* bespreek selfs die ‘grense’ van multi-kulturaliteit in ‘n afsonderlike hoofstuk, terwyl *Nieuw Nederlands* die spanning tussen dit wat ‘n mens verwag om in die foto’s te sien en dit wat jy wel sien (Baldwin *et al.* 2003), gebruik om clichès te bevestig. In die Afrikaanse datastel neem vermyding heeltemal ‘n ander vorm aan: die hedendaagse werklikheid word deur die konstruering van ‘n kleurlose Utopia ‘ontken’.

Fokusgroepbesprekings het in al drie gevalle toegang gegee tot “*wider ideologies at work in a society*” (Rose 2001: 43), en veral in Vlaandere en SA, is sosiale diskrepancies en subtiële fasette van normdenke aangedui, wat onderliggend aan stereotiperingsmeganismes is. So byvoorbeeld, word in die Afrikaanse fokusgroepbespreking van ‘n ‘gewone’ Afrikaanse kind gepraat (wanneer ‘n wit Afrikaanse kind bedoel word) en in Vlaandere word die feit dat Moslems as ‘verskynsel’ eerder as ‘n normale deel van die samelewing bespreek word, uitgewys.

6.3 DIE IMPLIKASIES VAN HIERDIE STUDIE

▪ Opvoedkundige sienswyses

Handboeke alleen bepaal nie die aard van ‘n gemeenskap se onderwysstelsel nie. Alhoewel daar dus nie ‘n direkte kousale verband tussen die bevindinge van hierdie studie en die sosiaal-politieke situasie in Nederland, Vlaandere en Suid-Afrika getrek kan word nie, kan die bevindinge wel vir opvoedkundige sienswyses aangaande kulturele voorstellings van waarde wees. Alhoewel die bevindinge met betrekking tot gevallestudies nie veralgemeningswaarde het nie, behoort dit wel ‘n impak op die beleid van handboekuitgewers en skrywers te hê. Die studie belig die deurslaggewende rol van handboeke in die formele en informele kurrikulum. Opvoedkundige beleidmakers behoort kennis te neem van die nuutste navorsingsperspektiewe ten opsigte van diversiteit.

▪ **Uitgewersbedryf**

Die studie plaas die uitdaging van hegemoniese perspektiewe in 'n nuwe lig deur die uitwys van die normdenke in die drie tersaaklike gemeenskappe. Hierdeur word die begrip van kulturele stereotipering verruim. Die afwesigheid van geykte, overte stereotiperings kan soms by outeurs en uitgewers valse gerustheid in die hand werk. Hierdie ondersoek noop die belanghebbendes in die handboekbedryf om verteenwoordiging van die 'ander' deur 'n nuwe bril te beskou, wat uiteindelik tot die voordeel van hul kliëntebasis as geheel kan wees.

▪ **Onderwysersopleiding**

Tersiêre inrigtings wat met onderwysersopleiding gemoeid is, behoort die konstruktiewe rol wat handboeke in sosiaal-politiese kontekste speel, te verreken.

6.4 STERK PUNTE EN BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

6.4.1 STERK PUNTE

1. Die studie dra tot die kennisbasis oor stereotipering, handboeke en visuele voorstellingspraktyke by.
2. Die kwalitatiewe en interpretatiewe aard van die studie verleen diepte en dimensie aan die data, wat verder strek as die bepaling van frekwensies van proporsionele verteenwoordiging.
3. Volgens Hüberman en Miles (1994: 8) is dit nie vir navorsers moontlik om hul los te maak van 'n studie wat deur hul opvattinge en oortuigings beïnvloed word nie. Hammersley en Atkinson (1983:191, eie vertaling) voer aan dat “data op sigself nie geldig of ongeldig is nie, maar dat dit eerder die afleidings wat daaruit gemaak word, is wat geldig of ongeldig is.” Die afleidings van hierdie studie is aan die hand van universele en wetenskaplike KDA-beginsels en -strategieë gemaak, en is daarom steeds empiries en gekontroleerd.
4. Die literatuurstudie is 'n verdere sterk punt van hierdie studie omdat dit bygedra het tot die objektiewe interpretasie van die data-analise. Die bevindinge is konsekwent ten opsigte van wat die literatuurstudie aantoon.
5. Die feit dat ek in 2004 en 2007 vir 'n tydperk van drie maande in België en Nederland navorsing gedoen het, het my waarneming van *outsider*-status na *insider*/*outsider*-status verander.

6.4.2 BEPERKINGE

Daar word nou verantwoording gegee ten opsigte van faktore wat noodwendig beperkend op die studie ingewerk het:

1. Die feit dat ek 'n *insider*-perspektief ten opsigte van die Afrikaanse handboeke het en (hoogstens) 'n *insider/outsider*-perspektief ten opsigte van die Nederlandse en Vlaamse handboeke, is 'n onoorkomelike leemte in hierdie studie. My identiteit as wit, Afrikaanssprekende vrou, is noodwendig beperkend. In die studie is die navorsingsveld met 'n individuele agtergrond van ervarings, voorkeure en houdings betree. My Afrikaanse agtergrond en kultuur het ook tot gevolg dat ek nie genoegsaam bekend was met die deelnemers in Vlaandere en Nederland se moedertaal en lewensomstandighede nie. Subjektiviteit, misverstande of onbegrip ten opsigte van sekere fasette van die data-analise was gedurende die uitvoer van hierdie studie 'n uitdaging. Ek is bewus daarvan dat ek waarnemereensydigheid nooit heeltemal kon uitskakel nie, maar ek het dit na die beste van my vermoë bestuur deur doelbewus gedurende my verblyf in die Lae Lande te poog om sover as moontlik in die Nederlandse en Vlaamse gemeenskappe *insider*-skap te verwerf. Op die keper beskou, meen ek egter ook dat die bewuswees van subjektiviteit 'n bate kon wees, omdat ek van buite af 'anders' gekyk het en dit my die geleentheid tot dieper verstaan en insig ten opsigte van die verskynsel gebied het.
2. Die feit dat ek tydens my besoeke aan die Lae Lande in Vlaandere woonagtig was en Nederland slegs per geleentheid besoek het, beïnvloed ook hierdie vergelykingsbasis. Ek was in 'n groter mate bewus van die konteks in Vlaandere as in Nederland, omdat ek daagliks blootgestel was aan die media in Vlaandere en uiteraard met meer persone daar in kontak gekom het. Dit verklaar ook die verskil in grootte van die fokusgroepe in Vlaandere en Nederland.
3. Die studie is beperk tot gevallestudies per gemeenskap en het daarom nie veralgemeningswaarde nie.
4. Die feit dat leerders (in die besonder nie-wit leerders) en onderwysers wat met die handboeke werk, nie in die studie betrek is nie, is 'n leemte.

5. Die fokusgroepbesprekings het aan die data diepte en dimensie verleen. In Nederland egter, het die samestelling van die fokusgroep nie soos beplan gerealiseer nie. Drie van die beoogde fokusgroeplede het hulle op die nippertjie onttrek. Die bevindinge van die fokusgroeplede in Nederland is gevolglik daardeur beperk.
6. Ten spyte van die grammatikale ooreenkomste tussen die Dietse tale, is daar ook in Vlaams en Nederlands nuanses wat ek as Afrikaanssprekende moontlik nie korrek geïnterpreteer het nie, ten spyte van die pogings (sien hoofstuk 1) wat ek aangewend het om die probleem te ondervang.
7. Oningeligte kodering van die tekste, op grond van die feit dat ek nie ten volle op hoogte met die diversiteitsituasie in Nederland en Vlaandere was nie, kon moontlik beperkend op die analise ingewerk het.

6.5 AANBEVELINGS

Die aanbevelings op grond van hierdie studie is dat:

1. die SDL-rigtingwysers (Sierens 2007) internasionaal deur uitgewers aangewend behoort te word as minimum kwaliteitskriteria ten opsigte van diversiteit;
2. daar meer aandag gegee behoort te word aan die opleiding van skrywers wat relevant en inklusief skryf;
3. handboeke nie op kosmetiese wyse ‘aangepas’ behoort te word nie, maar eerder nuut oorgeskryf behoort te word;
4. dit deel van die uitgewerbeleid gemaak behoort te word dat meer ‘*ander*’ skrywers gewerf word, wat die proses ‘van binne af’ kan transformeer;
5. daar in die aanpassing van die handboeke nie ‘vasgesteek’ behoort te word by die “*changing of white heroes for black heroes*” (Jansen 1989:220) nie; asook dat
6. die herontdekte taalverwantskap ten opsigte van musiek en ander geestesgoedere tussen die drie Dietse tale na die beëindiging van apartheid, ook in pogings tot samewerking ten opsigte van handboekwerkswyse, -standaard en -kriteria behoort te manifesteer.

Soos uit hierdie studie se bevindinge blyk, kan die drie verwante gemeenskappe veel van mekaar leer. Daarom word voorgestel dat daar in die algemeen groter samewerking ten opsigte van handboeke sal wees.

6.6 VOORGESTELDE VERDERE NAVORSING

Voortspruitend uit die bevindinge van die studie, word moontlike verdere ondersoek binne dieselfde veld voorgestel:

1. Verskillende kulturele kontekste vereis verskillende konstruksies van kennis, waardes en voorstellingspraktyke (Blommaert 2005). Vergelykende studies tussen taalhandboeke wat naastenby dieselfde makrokontekste het (byvoorbeeld Afrikaanse en Engelse handboeke in Suid-Afrika of Vlaamse en Duitse handboeke in Europa), behoort tot die kennisbasis van voorstellingspraktyke in handboeke 'n definitiewe bydrae te lewer.
2. In Suid-Afrika waar ongeveer twee derdes van die leerders geen handboeke het nie (*Radio Sonder Grense*-nuus 2007), is navorsing oor die moontlike vervanging van handboeke deur andersoortige hulpmiddele in die klaskamerkonteks tydig en noodsaaklik.
3. Navorsing waarin die invloed van ander psigologiese meganismes (soos die media) op die konstruksie of wettiging van stereotipes in handboeke gemeet word, is noodsaaklik om die tipiese stereotipes binne elke gemeenskap te identifiseer en te herken.
4. Hierdie studie het op 'n terloopse manier kennis geneem van die ander sleutelemente in die kommunikasiesituasie omdat op die uiteindelijke produk, naamlik die handboek, gekonsentreer is. Moontlike verdere navorsing oor die intensies en opleiding van outeurs, die verwagtinge van die teikengroep sowel as uitgewerspraktyke kan insiggewend wees in die ontologie van hierdie komplekse en verweefde verspreidingsketting.
5. Aangesien hierdie studie nie leerderpersepsie ondersoek het nie, word voorgestel dat toekomstige navorsing moontlik hierop kan fokus, aangesien daar tans in die literatuurstudie ten opsigte hiervan 'n leemte voorkom.

Hierdie studie se bydrae lê in die manifestering van kultuurstereotipering in spraakverwante gemeenskappe. Verdere ondersoek, soos bo vermeld, kan die kennisbasis aangaande handboeke en stereotipering verryk en uitbrei.



6.7 SLOTSOM

Die studie het gepoog om die navorsingsvraag so volledig as moontlik te beantwoord. Kusendila (2003:10) beweer dat voorstellingspraktyke in handboeke in essensie neerkom op “*who we are and who we are not when we talk about us.*” Hierdie studie gaan egter van die verdere aanname uit dat die konstruksie van ‘ons’ noodwendig ook die konstruksie van ‘hulle’ tot gevolg het. Die meganismes onderliggend aan beide hierdie konstruksies is in Nederlandse, Vlaamse en Afrikaanse handboeke ondersoek om te bepaal in watter mate die visuele materiaal bydra tot die bevestiging of deurbreking van kulturele stereotipes. Die hoop word uitgespreek dat hierdie studie daartoe sal bydra om diversiteit in die toekoms nie langer ‘n onderwerp, maar eerder ‘n vertrekpunt van die onderwys in Nederland, Vlaandere en Suid-Afrika te maak.

---oOo---



Ahalli, F., Amerrouss, N., Maly, I. & Hatim, E. 2005. *Over de doden niets dan goeds. Over Theo van Gogh en vrije meningsuiting in een geglobaliseerde wereld*. Mediawatch: Kif Kif.

Ahl, S.W. 1992. *A framework for textual analysis*. University of Kansas: UMI Dissertation Services.

Allochtoon. Sa. Sl. *All Experts Encyclopedia*: [Aanlyn beskikbaar]: <http://experts.about.com/e/a/al/Allochtoon.htm>. Toegangsdatum: 2006-8-29.

Allport, G. 1954. *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.

Apple, M.W. & Christian-Smith, L.K. (Reds.). 1991. *The politics of the textbook*. New York: Routledge Roland.

Apple, M.W. 1990. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.

Armstrong, D., Gosling, A., Weinman, J. & Moartaeu, T. 1997. The place of inter-rater reliability in qualitative research: An empirical study. *Sociology*, 31(3):597-607.

Aronson, 2004. *Racial and ethnic stereotypes in literature*. [Aanlyn beskikbaar]: <http://www.chatham.edu/PTI/Diversity-Resistance>. Toegangsdatum: 2004-8-25.

Asser, H. 2001. *Estonian language books for Russian schools and their accordance with new requirements*. Referaat aangebied by die Sesde Internasionale Konferensie, IARTEM. Tartu, 20-22 September.

Auerbach, F.E. 1965. *The power of prejudice in South African education*. Kaapstad: A.A. Balkema.

Babbie, E. & Mouton, J.A. 2001. *Social research*. Kaapstad: Oxford.

Baldwin, E., Longhurst, B., McCracken, S., Ogborn, M. & Smith, G. 2004. *Introducing cultural studies*. Londen: Pearson Education.

Bam, J. 2000. Negotiating history, truth, reconciliation and globalisation: An analysis of the suppression of historical consciousness in South African schools as case study. *Mots Pluriels*, April 1-13.

Banks, M. 2001. *Visual methods in social research*. Londen: Sage.

Barton, E. & Stygall, G. (Reds.). 2002. *Discourse studies in composition*. England: Hampton Press.

Bhutani, S. 2008. *Schoolboeken bevestiging clichés*. [Aanlyn beskikbaar]: <http://minderhedenforum.be/onderwijs/300804Schoolboeken.htm>. Toegangsdatum: 2008-11-12.

- Blommaert, J. & Verschuren, J. 1998. *Debating diversity. Analysing the discourse of tolerance*. Londen: Routledge.
- Blommaert, J. 1997. The slow shift in orthodoxy: (Re)formulations of ‘integration’ in Belgium. Special issue on “Conflict and violence in pragmatic research”. *Pragmatics*, 7(4):1-27.
- Blommaert, J. 2005. *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: University Press, Cambridge.
- Botman, M. Jouwe, N. & Wekker, G. 2001. *Caleidoschopische visies: De zwarte, migranten en vluchtelingen-vrouwenbeweging in Nederland*. Amsterdam: Koninklijke Instituut voor de Tropen.
- Bourdillon, H. (Red.). 1992. *History and social studies – methodologies of textbook analysis*. Verslag van die Opvoedkundige Navorsingswerkwinkel. Braunschweig, Duitsland, 11-14 September 1990. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Brand, M. & Carstens, A. 2005. The discourse of the male gaze: a critical analysis of the feature section ‘The beauty of sport’ in Sports’ Illustrated. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 23(3):223-243.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:77-101.
- Casteleyn, J., Cocquyt, L., Crommelinck, D., De Maesschalk, Y., De Paepe, J., Debbaut, R. et al. 2005. *Markant Nederlands 5 Bronnenboek*. Kappellen: Pelckmans Uitgeverij.
- Casteleyn, J., Cocquyt, L., Crommelinck, D., De Maesschalk, Y., De Paepe, J., Debbaut, R. et al. 2005. *Markant Nederlands 5 Opdrachtenboek*. Kappellen: Pelckmans Uitgeverij.
- Casteleyn, J., Cocquyt, L., Crommelinck, D., De Maesschalk, Y., De Paepe, J., Debbaut, R. et al. 2005. *Markant Nederlands 6 Bronnenboek*. Kappellen: Pelckmans Uitgeverij.
- Casteleyn, J., Cocquyt, L., Crommelinck, D., De Maesschalk, Y., De Paepe, J., Debbaut, R. et al. 2005. *Markant Nederlands 6 Opdrachtenboek*. Kappellen: Pelckmans Uitgeverij.
- Casteleyn, J., Croons, S., Debbaut, R., Dewulf, S., Deygers, B., Dussenbroek, B. et al. 2005. *Markant Nederlands 4 Bronnenboek*. Kappellen: Pelckmans Uitgeverij.
- Casteleyn, J., Croons, S., Debbaut, R., Dewulf, S., Deygers, B., Dussenbroek, B. et al. 2005. *Markant Nederlands 4 Opdrachtenboek*. Kappellen: Pelckmans Uitgeverij.
- Castelli, L., Vanzetto, K., Sherman, S. & Arcuri, L. 2001. The explicit and implicit perception of in-group members who use stereotypes: Blatant rejection but subtle conformity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37:419-426.
- Claes, M. & Gerritsen, M. 2002. *Culturele waarden en communicatie in internationaal perspectief*. Coutinho: Bussum.

Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. 2001. *Research methods in education* (5^{de} uitgawe). Londen: Routledge.

Cohen, P. 1991. *Monstrous images, perverse reasons: Cultural studies in anti-racist education*. Londen: Centre for Multi-cultural Education: University of London.

Collins, C.B. & Gillespie, R. 1993. Educational renewal strategy for South Africa in a post-apartheid society. *International Journal for Educational Development*, 13(44):33-44.

Creswell, J.W. 1994. *Research design - qualitative & quantitative approaches*. California: Sage.

Creswell, J.W. 2005. *Educational research: Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson.

De Figueiredo, J. P. & Elkins, Z. 2003. Are patriots bigots? An inquiry into the vices of in-group pride. *American Journal of Political Science*, 47(1):171-191.

De Jongh, J. 1995. *Beeldvorming, de derde wereld en het milieu: Een alternatief*. Amsterdam: PAREL.

De Vlaamse cultuur. Sa. Sl. [Aanlyn beskikbaar]: <http://members.lycos.nl/vlaamssiteje/cultuur.htm> Toegangsdatum: 2006-8-15.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2005. *Research at grass roots for the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik.

De Wet, C. 2001. Die uitbeelding van swart mense in SA geskiedenis-handboeke. *Acta Academica*, 33(1):99-129.

Dean, E., Hartmann, P. & Katzen, M. 1983. *History in black and white: An analysis of South African school history textbooks*. Belgium: Unesco.

Deconstruction. Sa. [Aanlyn beskikbaar]: <http://en.wikipedia.org/wiki/Deconstruction>. Toegangsdatum: 2006-8-25.

Delrue, K., Loobuyck, P., Pelleriaux K., Sierens, S. & Van Houtte, M. 2006. Nieuwe denksproei vir een gelykheidsbeleid in die onderwys. *Samenleving en politiek*, 13(3): 22-29.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2001. *Handbook of qualitative research*. California: Sage.

Dewulf, S., Deygers, B., Ducatteuw, W., Minnaard, J., Mottart, A., Van Durme, Y. *et al.* 2005. *Markant*. Kappellen: Pelckmans Uitgeverij.

Du Preez, J.M. 1983. *Africana Afrikaner: Meestersimbole in Suid-Afrikaanse skoolhandboeke*. Alberton: Librarius Felicitas.

Düsterberg, L.M. 1998. Rethinking culture in the pedagogy and practices of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 14(5):497-512.

- Dunbar, E., Saiz, J., Stela, K. & Salez, R. 2000. Personality and social group value determinants of out-group bias. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(2):267-275.
- Dussenbroek, B., Schilleman, J & Burghouts, P. 2004. *ned.werk@ taalvaardigheid voor de tweede fase. Havo en vwo*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff AVO, Uitgeverij.
- El Sgiar, H. 2008. *E-pos onderhoud* op 16 Maart.
- Engelbrecht, A. 2003. *Who moved the textbook ... ? A case study describing how ideological change in South Africa manifested itself in terms of racial representation in a transitional Afrikaans language textbook series*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Engelbrecht, A. 2008. The impact of role reversal in representational practice in history textbooks after apartheid. *South African Journal of Education*, 28(4):519-541.
- Esterhuyse, J. 1986. *Taalapartheid en skoolafrikaans*. Emmarentia: Taurus.
- Esterhuyse, J., Pienaar, J., Gouws, S., Botha, K., & Links, T. 1989. *Ruimland 8*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Farrell, J.P. & Heymann, S.P. 1989. *Textbooks in the developing world*. Washington D.C: Wêreldbank.
- Ferree, M.M. & Hall, E.J. 1990. Visual images of American society: Gender and race in introductory sociology textbooks. *Gender & Society*, 4(4):500-533.
- Fransen, G. 2007. "Geen Turks op werkvloer en in refter". *De Standaard*, Donderdag 19 April 2007.
- Gijtenbeek, J. & Verbeek, F. 1998. *Vooroordelen ten aanzien van allochtonen groepen*. Amsterdam: Stichting: Centrum voor Onderwysonderzoek.
- Giroux, H.A. 1981. *Ideology, culture and the process of schooling*. London: Falmer Press.
- Giroux, H.A. 1995. National identity and the politics of multi-culturalism. *College Literature*, 22(2):687-697.
- Gogolin, I. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster & New York: Waxmann.
- Greaney, V. 2004. *Textbooks and reading materials: Do they promote respect for diversity, social cohesion and peace?* Referaat gelewer by die READ SEMINAAR. Johannesburg, Suid-Afrika, Februarie 12.
- Hagendoorn, L. 1986. *Cultuurconflict en vooroordeel: Essays over de waarneming en betekenis van kultuurverskillen*. Nijmegen: Samson.
- Hager, M. 2007. *Taalprobleme van die immigrantekinders in die Nederlandse klaskamer*. Werkswinkel te Artevelde Hogeschool, Gent, 18 April 2007.

- Hall, S. (Red.). 1997. *Representation. Cultural representations and signifying practices*. Londen: Sage.
- Hamman, H.J.R., Esterhuizen, B.J., Van Niekerk, A. & Le Cordeur, M. 1998. *Afrikaans ons taal 10* (1^{ste} uitgawe). Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Hamman, H.J.R., Esterhuizen, B.J., Van Niekerk, A. & Le Cordeur, M. 2005. *Afrikaans ons taal* (2^{de} uitgawe). Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1983. *Ethnography: principles in practice*. London: Tavistock.
- Harvey, E. 2000. Afrikaans: the product of a racist history. *Mail and Guardian*, 23 Junie.
- Haslam, A.S, Turner, J.C, Oakes, P.J, Reynolds, K.J. & Doosje, B. 2003. From personal pictures to collective tools in the world: how shared stereotypes allow groups to represent and change social reality. In: McGarty, C., Yzerbyt, Y. & Spears, R. *Stereotypes as explanations. The formation of Meaningful Beliefs about Social Groups*. Cambridge: Cambridge University Press, p.157-185.
- Henning, E., Smit, B. & Van Rensburg, W. 2004. *Finding your way in qualatative research*. Pretoria: Van Schaik.
- "Het vrije woord is vermoord". *De Morgen*, 3 November 2007.
- Homan, H.D.I. & Van Praag, E.T. 2004. *Tijd voor kwaliteit: WO II – heden in geschiedenismethodes*. Utrecht: Edudesk/PAREL.
- Homan, H.D.I. (Red.). 2003. DIMPLE. *Dissemination and implementation of help desks for intercultural Learning Materials*. Utrecht: PAREL.
- Höpken, W. 2006. *Textbooks and conflicts: Experiences from the work of the George Eckert Institute for International Textbook Research*. Referaat gelewer by die Wêreldbank, Maart 24-26, Washington, D.C.
- Huckin, T. N. 2004. *Social approaches to critical discourse analysis*. [Aanlyn beskikbaar]: <http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pubs/BR/functionalsec3-6.htm>, Toegangsdatum 2007-09-04,
- Idema, W.L, Schrijvers, P.H. & Smith, P.J. (Reds.). 1990. *Het beeld van de vreemdeling in westerse en niet-westerse literatuur*. Ambo: Baarn.
- Instituut vir Reformatoriese Studie. Potchefstroom Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. 1984. *Ideologiese stryd in Suid-Afrika*. Potchefstroom: PU vir CHO.
- Jansen, J.D. (Red.). 1991. *Knowledge and power in South Africa: Critical perspectives across the disciplines*. Johannesburg: Skotaville.
- Jansen, J.D. 1989. Curriculum reconstruction in post-Colonial Africa: A review of the literature, *International Journal of Education Development*, 9(3), 219-231.

- Jansen, J.D. 2000. *Teoretiese begroting*. Werksessie met personeel te Universiteit van Pretoria, Pretoria, 15 September.
- Jansen, J.D. 2009. *Knowledge in the blood. Confronting race and the apartheid past*. Stanford: University Press.
- Jordaan, W. 2004. Perspektief. Tipies. Die stand van stereotipes. *Rapport*, 1 Februarie.
- Kaomea, J. 2000. A curriculum of Aloha? Colonialism and tourism in Hawai's elementary textbooks. *Curriculum Inquiry*, 30(3):337-342.
- King, R. & Morrissey, M. 1988. *The portrayal of race in contemporary Caribbean textbooks*. Referaat gelewer by die Caribbean Studies Association Conference Point-a-Pitre, Guadeloupe, 25-27 Mei.
- Kirkness, V. 1977. Prejudice about Indians in textbooks. *Journal of Reading*, 20:595-600.
- Kortram, L.H. 1990. *De Cultuur van het oordelen: Oordeelsvorming in interetnische relaties*. Nijmegen: Katholieke Universteit Nijmegen.
- Krefting, L. 1991. Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45:214-222.
- Kress, G & Van Leeuwen, T . 1996. *Reading images: The grammar of visual design*. Londen: Routledge.
- Kusendila, B. 2003. *Language education and national identity - a comparative study of Flemish and Afrikaans L1 instruction materials since 2000*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Kaapstad: University of Cape Town Press.
- Ladegaard, H.J. 1988. Assessing national stereotypes in language attitude studies: The case of class-consciousness in Denmark. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(3):182-197.
- Lauwers, T. 2006. *Vlaamse lesse vir Afrikaans*. [Aanlyn beskikbaar]: http://www.geocities.com/groep_63/lauwers035.htm. Toegangsdatum: 2006-08-11
- Le Cordeur, M Hammam, H.J.R., Esterhuizen, B.J. & Van Niekerk, A. 1999. *Afrikaans ons taal. 11/12* (1^{ste} uitgawe). Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Le Cordeur, M., Hammam, H.J.R., Esterhuizen, B.J., & Van Niekerk, A. 2007. *Afrikaans ons taal. 11/12* (2^{de} uitgawe). Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Ledic, J. 2000. *Croatia above all: Values/messages in the Croatian elementary school curriculum*. Referaat gelewer by die European Conference on Educational Research. Edinburgh, 20-23 September.
- Leedy, P.D. 2001. *Practical research: planning and design*. New Jersey: Prentice Hall.

- Lesaffer, P. 2007. "In Antwerpse scholen spreken twee op drie thuis andere taal". *De Standaard*, 13 Februarie.
- Leyens, J.P., Paladino, P.M., Rodriguez-Torres, R., Vaes, J., Demoulin, S., Rodriguez-Perez A. *et al.* 2000. The emotional side of Prejudice: The attribution of secondary emotions to in-groups and out-groups. *Personality and Social Psychology Review*, (2):186-197.
- Leyens, J.P., Yzerbyt, V. & Schadron, G. 1994. *Stereotypes and social cognition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1994. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Loewen, J.W. 1995. *Lies my teacher told me: Everything your American history book got wrong*. New York: Simon & Schuster.
- Lutz, C. & Collins, J.L. 1993. *Reading National Geographic*. Chicago: University of Chicago.
- Mandl, H. & Levin, J.R. 1989. *Knowledge acquisition from text and pictures*. Amsterdam: North-Holland.
- Marsden, William, E. 2001. *The school textbook: Geography, history and social studies*. Londen: Woburn Press.
- Matloff, J. 1996. South African schools struggle to make grade. *Christian Science Monitor*; 88(30):10-16.
- Maxwell, J.A. 1992. Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3):279-298.
- Mayan, M.J. 2001. *An introduction to qualitative methods: A training module for students and professionals*. University of Alberta: International Institute for Qualitative Methodology.
- McCall, J. 2005. *Books and the nation: Aspects of publishing and national identity*. Referaat gelewer by die Universiteit van Pretoria, 6 September.
- McKinney, C. 2005. *Textbooks for diverse learners. A critical analysis of learning material used in South African schools*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- McDiarmid, G. & Pratt, D. 1971. *Teaching prejudice. A content analysis of school studies textbooks authorized for use in Ontario*. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
- McIntyre, A. 1997. Constructing an image of a white teacher. *Teachers College Record*, 97(4):653-682.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 1989. *Research in education* (2^{de} uitgawe). Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education: A conceptual introduction* (5^{de} uitgawe). New York: Addison-Wesley.

Meindersma, Y., De Heer, K., Van Roozendaal, H. & Van Vlezen, K. 1998. *Kiliaan: Methode taalvaardigheid Nederlands voor de tweede fase havo/vwo*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff AVO Uitgeverij.

Merriam, S.B. 2002. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M. B. & Hübnerman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Mok, R.J.M. & Reinsch, P. 1996. *Kieskleurig: Handleiding intercultureel lesmateriaal*. Utrecht: PAREL.

Mok, R.J.M. 1999. *In het ban van het ras*. Ongepubliceerde PhD-tesis. Amsterdam: Universiteit Amsterdam.

Molukkers naar Nederland. Nationaal archief. Sa. Sl.[Aanlyn beskikbaar]: <http://www.nationaalarchief.nl/aankomst/achtergrondinformatie/anderegroepen/nieuwguinea.asp>. Toegangsdatum: 2007-03-15

Montgomery, K. 2005. Imagining the anti-racist state: Representations of racism in Canadian history textbooks. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(4):427-442.

Mouton, J.A. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies*. Pretoria: Van Schaik.

Mouton, J.A. 2002. *Methodological manifesto and myths and misconceptions in/of science*. Werkswinkel vir nagraadse navorsingsmetodologie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Nele, K. 1996. *Beeldvorming bij kinderen over de derde wêreld: Effect onderzoek, toegepast op een Zaire – inleef-project voor kinderen uit de derde graad van het lager onderwijs*. Gent: Universiteit Gent.

Nganda, I. 1996. *A study of ethnic stereotypes in the Ugandan basic textbooks for primary school English and social studies*. Germany: Bayreuth University.

Odendal, F.F. & Gouws, R.H. 2005. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Midrand: Perskor.

Paton, L. & Deverell, J. 1974. *Prejudice in social studies' textbooks: A content analysis of social studies' textbooks used in Saskatchewan schools*. Saskatoon: Modern Press.

Patton, M.Q. 1990. *Qualitative education and research methods*. Londen: Sage.

Pattynama, P. & Verboom, M. 2000. *Werkboek: Kleur in het curriculum, interculturaliteit in het hoger onderwijs*. Utrecht: Utrecht Universiteit.

Paul Schnabel. 2009. [Aanlyn beskikbaar]: http://en.wikipedia.org/wiki/Paul_Schnabel. Toegangsdatum: 2007-3-15.

- Perkins, T. 2003. *Rethinking stereotypes*. Reader: Media, cultuur en maatschappij studies. Utrecht: Utrecht Universiteit.
- Pienaar, J. 2003. *E-pos- onderhoud* op 3 September.
- Pienaar, J. *Persoonlike gesprek*, 25 Junie 1993 te Kaapstad.
- Pieterse, H.J. 1994. Taalpolitiek en “Alternatiewe Afrikaans”. Ongepubliseerde PhD-tesis. Pretoria: UNISA.
- Pim Fortuyn*. 2009. Sl. [Aanlyn beskikbaar]: http://en.wikipedia.org/wiki/Pim_Fortuyn
Toegangsdatum: 2007-3-15.
- Proctor, A. & Monteith, M. 1999. *Learning support materials: Policy recommendations*. Finale verslag van die GDE/GICD LSM-taakspan. [Aanlyn beskikbaar]: http://www.gicd.co.za/content/Reports/Learning_Support_Materials.pdf.
Toegangsdatum: 2005-9-06.
- Prosser J. 2001. *Image-based research*. Philadelphia: Routledge Falmer.
- Radio Sonder Grense* – nuusberig oor handboeke: 8 Mei 2006.
- Rice, N. 2005. Guardians of tradition: Presentations of inclusion in three introductory special education textbooks. *International Journal of Inclusive Education*, 9(4):405-429.
- Roberts-Schweitzer, E. (Red.). 2006. *Promoting social cohesion through education*. Washington D.C.: Worldbank.
- Rose, G. 2001. *Visual methodologies*. Londen: Sage.
- Rudman, A.L. 2004. Sources of implicit attitudes. *American Psychological Society*, 13(2):79-82.
- Sardar, Z. & Van Loon, B. 2006. *The hegemonic model. Introducing media studies*. Cambridge: Totem Books.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman, D. 2004. *Qualitative research practice*. Londen: Sage.
- Selander, S. (Red.). 1996. *Textbook and educational media: Collected papers 1991-1995. The International Association for Research on Textbooks and Educational Media*. Mitthogscholan: IARTEM.
- Sercu, L. 1999. *National help desks for intercultural learning materials*. Utrecht: PAREL.
- Shadid, W.A.R. 1994. *Beeldvorming: De verborgen dimensie bij interculturele communicatie*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Sierens, S. 2000. *US them ours: Points for attention in designing inter-culturally sound learning materials*. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs.

- Sierens, S. 2007. *Diversiteit in leren, leren in diversiteit: Burgerschapvorming en gelijke leerkanen in een pluiforme samenleving*. Gent: Steunpunt Diversiteit en Leren.
- Sim, S. & Van Loon, B. 2002. *Introducing critical theory*. New York: Totem.
- Siraj-Blatchford, I. 1994. *The early years: Laying the foundation for racial equality*. Stoke-on Trent: Trentham Books.
- Slabbert, A. 2001. Cross-cultural racism in South Africa - dead or alive? *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 29(2):125-133.
- Sleeuwaert, T., Geudens, A., Luyten, G., Roosen, S. & Van Ballaer, S. 2004. *Vitaal Nederlands 4*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Smelink, A. 1999. *Effectief beeldvormen: Theorie, analyse en praktijk van beeldvormingsprocessen*. Assen: Van Gorcum.
- Soanes, C. & Stevenson, A. 2004. *Oxford English Dictionary*. New York: Oxford University Press.
- Sommer, M. & Wagendorp, B. 2004. "Wij hebben het te lank laten rotten". *De Volkskrant*, 3 November.
- Steele, C.M. 1997. A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance. *The American Psychologist*, 52:613-629.
- Steenbergen, W., Beernink, L., Frank, H., Kooiman, M. & Van Nieuwenhuijsen, I. 2003. *Nieuw Nederlands 4 vwo*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Steenbergen, W., Beernink, L., Frank, H., Kooiman, M. & Van Nieuwenhuijsen, I. 2004. *Nieuw Nederlands 5/6 vwo*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Steenbergen, W., Beernink, L., Frank, H., Kooiman, M. & Van Nieuwenhuijsen, I. 2004. *ned.werk@ taalvaardigheid voor de tweede fase. Havo en vwo*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Stephan, W. 1999. *Reducing prejudice and stereotyping in schools*. New York: Teachers College Press.
- Stewart, M.S. 1950. Prejudice in textbooks. *Report of the Committee on the Study of Teaching Materials in Intergroup Relations*. Washington DC: Public Affairs Committee.
- Stradling, R. 2001. *Teaching 20th century European history*. Strasbourg: Council of Europe.
- Swanson, R.A. & Holton, E.F. (Eds.). 1997. *Human resource development – research handbook, linking research and practice*. San Francisco: Berrett Koehler.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2003. Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioural science. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.) *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (Eds.). 2002. *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. Kaapstad: University of Cape Town Press.

Tokenism. Sa. Sl. [Aanlyn beskikbaar]: <http://en.wikipedia.org/wiki/Tokenism>.
Toegangsdatum: 2005-11-01.

Traut, J, Gouws, S., Peacock, S. & Snyman, H. 2001. *Raamwerk 10*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Truth: *The road to reconciliation*. Sa. The official Truth and Reconciliation Commission Website.[Aanlyn beskikbaar]: <http://www.doj.gov.za/trc/> Toegangsdatum: 2006-8-23.

Van Cauwelaert, R. 2007. "Het belang van het weten". *Knack Historia*, Maart 2007.

Van den Bergh, H. & Reinsch, P. 1983. *Racisme in schoolboeken*. Amsterdam: Uitgeverij SUA.

Van Dijk, T.A. 1987. *Schoolvoorbeelden van racisme*. Amsterdam: SUA.

Van Dijk, T.A. 1993. Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2):249-283.

Van Lysebettens, H. 2005. *Intercultural education in Flanders*. Aanbieding by die Universiteit van Pretoria, 6 Februarie.

Van Praag, E.T. *Persoonlike gesprek*, 20 Maart 2007 te Utrecht.

Van Rensburg, C. (Ed.). 1997. *Afrikaans in Afrika*. Pretoria: Van Schaik.

Vandenbroucke, Frank. (2005). *Toespraak van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming. Woensdag 15 Juni 2005*. [Aanlyn beskikbaar]: <http://www.onderwijs.vlaanderen.be>
Toegangsdatum: 2005-7-06.

Vaughn, S., Schumm, J. & Sinagub, J. 1996. *Focus groups and interviews in education and psychology*. Thousand Oaks: Sage.

Vervliet, C. 1986. *Zuid-Afrika: Ideologie en realiteit*. Antwerpen: Uitgeverij de Nederlandse.

Wastijn, L., Decock, W., Delbeke, V., Desmet, K., Van Auwenis, M., Van Herbruggen, K. *et al.* 2004. *ned.werk@ taalvaardigheid voor de tweede fase. Havo en vwo*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff AVO Uitgeverij.

Webb, V.N. 1992. *Afrikaans na apartheid*. Pretoria: Van Schaik.

Wekker, G. 2002. *Nesten bouwen op een winderige plek: Denken over gender en etniciteit in Nederland*. Faculteit der Letteren: Universiteit Utrecht.

Wekker, G. *Persoonlike gesprek* , 23 Julie 2006 te Pretoria.



Wyngaard, H. 2007. Lang pad na Afrikaanse 'ons'. *Rapport*, 23 September.

---oOo---