

## 'n Teoretiese besinning oor die invloed van kultuur op leerders se intelligensie-, leerstyl- en kommunikasie-ontwikkeling: implikasies vir assessering

M.H.A. Combrinck\*

Skool vir Opvoedkunde, Universiteit van Natal, Durban, 4000 Suid-Afrika  
combrinckm@nu.ac.za

I.E. Coetzee

Departement Onderwysersopleiding, Pretoria Technikon  
coetzeie@techpta.ac.za

\* Aan wie korrespondensie gerig moet word

**A theoretical reflection on the influence of culture on learners' intelligence, learning styles and communication development.** These aspects have certain implications for assessment in the classroom. It is a known fact that biological characteristics influence learners' intelligence, learning styles and communication development. However, there are an increasing number of researchers who have established that culture plays a very important role in the development of intelligence, learning styles and communication. Researchers have identified four factors that contribute to the phenomenon, namely: socialising, conformity, ecological adaptation, and language. It should, however, be kept in mind that culture does not always influence the factors mentioned in the same manner. Diversity regarding intelligence, learning styles and communication will have an influence on the teaching and assessment practices of teachers.

### Inleiding

Diversiteit ten opsigte van ras, geslag, klas, kultuur en gestremdheid kom in alle samelewings voor. In Suid-Afrika bestaan daar groot kulturele diversiteit. Skole word gekonfronteer met die realiteit om leerders van verskillende kulture gelyk en regverdig op te voed (Gayle, 1993:170). Suid-Afrika se bevolking bestaan uit 'n verskeidenheid van kultuurgroepe wat elkeen 'n besondere taal, waardes en vaardighede met hulle saamdra. Delpit (soos aangehaal deur Gay, 1998:7) beweer dat 'n persoon se menslikheid en wese nie geïsoleerd is of geskei kan word van sy/haar kultuur nie. As gevolg van dié feit dra kultuur daartoe by om menslike gedrag, houdings en waardes te vorm. Menslike gedrag is 'n resultaat van 'n proses van sosialisering en sosialisering vind gewoonlik binne die konteks van 'n spesifieke kulturele milieu plaas. Volgens Kimball (soos aangehaal deur Gay, 1998:7) is mense sosiale wesens wat oor inherente biologiese en psigologiese kenmerke beskik. Sodanige mense beskik verder ook oor aangeleerde kenmerke wat verkry is deur hulle historiese agtergrond en kulturele ervaringe. Na aanleiding van bogenoemde is dit duidelik dat mense deur biologiese eienskappe en kulturele agtergrond beïnvloed word. In die artikel word geargumenteer dat kultuur leerders se intelligensie-, leerstyle- en kommunikasie-ontwikkeling beïnvloed wat beteken dat kulturele diversiteit in klaskamers sekere eise aan onderwysers sal stel en dat onderwysers dit sal moet aanspreek (Hatch & Gardner, 1990: 418; Sheffield, 1997:16).

### Probleemstelling

In Suid-Afrika word klaskamers al hoe meer multikultureel en onderwysers begryp nie altyd die invloed van verskillende kultuuragtergronde op die leerders se ontwikkeling nie. Die vraag wat ontstaan is die volgende: In watter mate beïnvloed verskillende kultuuragtergronde die leerders se intelligensie, leerstyle en kommunikasie-ontwikkeling en wat is die implikasie daarvan vir assessering.

### Doel van ondersoek

Die doel met die ondersoek is om deur middel van 'n teoretiese bespreking die invloed van kultuur op intelligensie-, leerstyl- en kommunikasie-ontwikkeling van leerders aan te toon en die implikasies daarvan op assessering uit te wys.

### Metode van ondersoek

Die artikel is 'n teoretiese besinning oor die invloed van kultuur op die genoemde aspekte en daarom is 'n plaaslike sowel as oorsese literatuurstudie gedoen.

### Begripomskrywing

Ten einde terminologiese verwarring te voorkom is dit noodsaaklik dat sekere begrippe en konsepte wat ten nouste met die artikel verband hou, omskryf word.

- **Kultuur:** Kultuur is 'n wye begrip wat verskillend gedefinieer kan word. Na aanleiding van 'n verskeidenheid definisies (vergelyk Irwin, 1989:7; Banks & Banks, 1989:9; Coutts, 1992:97; Goduka, 1998:50; Gay, 1998:7) kan kultuur beskou word as 'n integrale deel van die mens se bestaan wat vorm gee aan menslike gedrag, houdings en waardes.
- **Diversiteit:** Cushner, McClelland en Safford (1992:5) voer aan dat diversiteit verskille ten opsigte van geslag, etnisiteit, ras, klas, kultuur, ouderdom en gestremdheid behels. Na aanleiding van bogenoemde verklaringe oor kultuur en diversiteit is kultuurdiversiteit die verskil wat bestaan tussen individue as gevolg van hulle kultuuragtergrond. Die begrippe multikultureel en kulturele diversiteit dra in hierdie artikel dieselfde betekenis.
- **Assessering:** Die dokument "South Africa: Department of Education" (1998:8) omskryf assessering soos volg:  
Assessment is the process of identifying, gathering and interpreting information about a learner's achievement, as measured against nationally agreed outcomes for a particular phase of learning.

In die afgelope dekade het daar veral in Amerika 'n nuwe benadering tot assessering begin ontwikkel. Die benadering het wegbeweeg van tradisionele gestandaardiseerde, objektiewe (meestal normgebaseerde) assessering na alternatiewe, deurlopende prestasie (meestal kriteriumgebaseerde) assessering. In die verlede het onderwysers kwantitatiewe metodes gebruik vir assessering. Dit wil sê onderwysers het aan 'n leerder 'n punt toegeken na aanleiding van die leerder se kennis en of vermoë. Die metode het meestal slegs gekonsentreer op die kwantitatiewe aspek terwyl die kwalitatiewe aspek rakende leerders se probleme en tekortkominge baie keer agterweë gebly het. Tradisionele assessering het ook meer gekonsentreer op meer formele pen-en-papier toetse en eksamens waar leerders se prestasie met mekaar vergelyk is. Alternatiewe assessering is geïmplementeer om assessering meer kwalitatief en outentiek te maak. Dit sluit in dat leerders se prestasie alleenlik teen kriteria of uitkomstige gemeet word (Shakle, Bardour, Ambrose & Hansford, 1997:7-8). Sommige literatuur verwys hierna as prestasiegerigte assessering ("performance-based assessment"), holistiese assessering en/of uitkomstgebaseerde assessering (Worthen, 1993:455; Hart, 1994:9). Die fokus val nou op dit wat die leerder ken en kan doen en nie net meer op die herkenning van korrekte antwoorde

nie. Dit is ook wat in Suid-Afrika plaasgevind het. Met die implementering van Kurrikulum 2005, 'n uitkomsgebaseerde stelsel, is 'n nuwe assesseringstelsel ontwikkel (South Africa: Department of Education, 1997:22). Die nuwe assesseringsstelsel bevat al die elemente van 'n alternatiewe assesseringstelsel soos beskryf deur McMillan (1997:14).

Alternative assessment include authentic assessment, performance-based assessment, portfolios, exhibitions, demonstrations, journals and other forms of assessments that require the active construction of meaning rather than the passive regurgitation of isolated facts.

Vervolgens sal die invloed van kultuur op leerders se ontwikkeling asook die implikasie vir assessering bespreek word.

### Die omvang en invloed van kultuur op die leerder se intelligensie-, leerstyl- en kommunikasie-ontwikkeling

Soos reeds bespreek in die inleidende paragraaf speel kultuur 'n belangrike rol en oefen dit 'n groot invloed uit op leerders se benadering tot leer, intelligensie- en kommunikasie-ontwikkeling.

Bennett (1990:200) beaam bogenoemde en bespreek vier algemene faktore wat daartoe aanleiding gee dat kultuur genoemde aspekte beïnvloed, naamlik:

- Sosialisering: Dit is die proses waar ouers hulle kulturele verwagtinge aan kinders oordra wat hulle metodes van leer en werk insluit. Dit sal uiteindelik weer 'n kind se besondere leerstyl beïnvloed.
- Konformiteit: 'n Kind wat grootword in 'n spesifieke kulturele milieu word bewustelik en onbewustelik geskool om te leer en te dink soos die res van die gemeenskap. Dit kan aanleiding gee dat 'n leerder 'n dominante leerstyl en tipe intelligensie aanleer wat by die gemeenskap inpas.
- Ekologiese aanpassing: Aansluitend by bogenoemde is daar leerders wat ter wille van oorlewing moet aanpas by sy/haar omgewing. Dit kan weereens die kind se leerstyl beïnvloed.
- Taal: Die aanleer en gebruik van taal word beïnvloed deur die kulturele milieu waarin die kind grootword.

Vervolgens sal elk van die drie aspekte, naamlik intelligensie, leerstyle en kommunikasie kortliks bespreek word met spesifieke verwysing na die implikasies daarvan op assessering. Alhoewel die aspekte afsonderlik bespreek word, is hulle nou verweef met mekaar en kan beïnvloeding plaasvind.

### Intelligensie

Kultuur kan 'n leerder se intelligensie-ontwikkeling beïnvloed. Gardner (1993) stem hiermee saam en beweer verder dat individue nie net oor een tipe intelligensie beskik nie, maar tot 'n kombinasie van agt tipes intelligensie kan hê waarvan een of meer dominant kan wees. Die agt tipes intelligensie is: linguïsties, logies-wiskundig, ruimtelik, musikaal, liggaamlik-kinesteties, interpersoonlik, intrapersoonlik en naturalisties. Volgens Gardner (1993:28-29) ontwikkel die soorte intelligensie deur middel van 'n persoon se eiesoortige simbolesistiem, wat die gevolg van 'n besondere kultuur is. Daarom is dit moontlik dat 'n kind wat in 'n spesifieke kultuur grootword 'n tipe intelligensie, eie aan daardie kultuur, sal ontwikkel. 'n Kind ontdek gewoonlik self sy/haar dominante intelligensie en ontwikkel dan, namate hy/sy ouer word, 'n voorkeur daarvoor. Om 'n persoon se intelligensie te bepaal, moet sodanige persoon aan 'n verskeidenheid komplekse take blootgestel word en deur middel van sy/haar response kan 'n aanduiding van sy/haar veelvuldige intelligensie verkry word. Nadat 'n leerder se intelligensie bepaal is, kan 'n intelligensieprofiel opgestel word. Laasgenoemde kan van groot waarde tydens die assesseringsproses wees (Gardner, 1993:31-32). Dit is duidelik dat die akkommodering van veelvuldige intelligensie die potensiaal inhou om leerders te help wat andersins as "verlore" beskou was. En dit kan 'n belangrike rol speel om assessering so regverdig as moontlik te laat geskied. Tydens onderhoude met Jan van Hees van die Multikulturele Adviserende Diens in Nieu-Seeland en Margaret Hibbins Direkteur Multikulturele Onderwys in die staat Victoria, Australië gedurende 1998, is veel-

vuldige intelligensie erken, maar nog nie ten volle geïmplementeer nie.

Veelvuldige intelligensie het duidelike implikasies vir assessering. Tradisionele gestandaardiseerde assessering (soos toetse, eksamens en werkopdragte waar leerders met mekaar vergelyk word en die finale punt die belangrikste aspek is) ignoreer die veelvuldige intelligensiepotensiaal van 'n leerder. Verder het tradisionele assessering uit take en aktiwiteite bestaan wat buite konteks en kultuurvreemd is. Navorsing (Curtis & Glaser soos aangehaal deur Hatch & Gardner, 1990:420) het bewys dat tradisionele assessering nie daartoe bydra dat 'n leerder 'n beter werker in sy/haar latere lewe sal wees nie. Howard (Checkley, 1997:5) ondersteun hierdie standpunt en voer aan dat die leerder blootgestel moet word aan die aktiwiteite en take wat aansluiting vind by die werklikheid. Maurer (1996:15) beweer dat nuwe inhoud wat kultuurversoekenbaar is, vir die leerder aangebied moet word. Volgens Maurer (1996:15) slaag tradisionele assessering nie altyd daarin om 'n leerder se intelligensievermoë te akkommodeer nie. Hatch en Gardner (1990:427) ondersteun die standpunt deur klem te lê op die feit dat assessering intelligensie regverdig moet wees. Die noue verbintenis tussen veelvuldige intelligensie en uitkomsgebaseerde (alternatiewe) assessering word in verskeie Amerikaanse state erken. In Amerika is etlike voorbeelde van projekte waar genoemde strategieë gebruik word om leerders met 'n verskeidenheid intelligensievermoëns te akkommodeer (Hatch & Gardner, 1990:422-423).

### Leerstyle

Leerders verskil in hulle benadering tot leer. Navorsing in hierdie verband het bepaal dat leerders oor verskillende leerstyle kan beskik (Shapiro, Sewell & Ducette, 1995:53-55).

Wanneer 'n leerder probleme met leer ondervind, word daar gesoek na 'n emosionele oorsaak of 'n leergebrek. Baie leerkrigte ignoreer die feit dat so 'n probleem die gevolg kan wees van 'n leerder se leerstyl (Bennett, 1990:93). Leerstyle word beïnvloed deur die kulturele milieu van 'n leerder (Oxford, Holloway & Horton-Murillo, 1992:441). Shapiro *et al.* (1995:53) sluit hierby aan en beweer dat leerstyle beïnvloed word deur twee faktore, naamlik:

- Oorerflike (biologiese) faktore
- Kulturele (omgewings) faktore

Oxford *et al.* (1992:440) stel dit soos volg:

Although culture is not the single determinant, and although many other influences intervene, culture often does play a significant role in the learning styles unconsciously adopted by many participants in the culture.

Verskeie ander navorsers, bv. Cole en Scribner; Witkin; Gardner; Holland en Quinn; Hall en Hall, stem hiermee saam (Oxford *et al.* 1992:440). Hofstede (soos aangehaal deur Oxford *et al.* 1992:440) voer dit selfs verder as hy leerstyle beskryf as style wat gebaseer is op kulturele behoeftes en waardes. Hy verwys na die voorbeeld van kinders in China wat deur middel van Chinese skrif leer om patrone te herken en inligting te memoriseer terwyl kinders in Duitsland opgevoed word om nie alles te aanvaar nie, maar inligting te bevrage. Dit gee weer aanleiding tot die wyse waarop 'n persoon se leerstyle ontwikkel.

Oxford *et al.* (1992:203) beaam bogenoemde stelling en beweer dat kultuur nie die enigste bepalende faktor tydens die ontwikkeling van 'n leerstyle is nie, maar beslis 'n belangrike rol speel. Cole en Scribner (soos aangehaal deur Oxford *et al.* 1992:203) stel dit soos volg:

... to understand the effects of learning styles, one must consider the impact of the family, the educational system, and the culture on what we know and how we come to know it.

Griggs en Dunn (soos aangehaal deur Oxford *et al.* 1992:204) het ook gevind dat kulturele agtergrond leerstyle beïnvloed. Worthley (soos aangehaal deur Oxford *et al.* 1992:204) het tot dieselfde gevolgtrekkings gekom, naamlik:

... while diversity within any culture is the norm, research shows that individuals within a culture tend to have a common pattern of learning and perception when members of their culture are

compared to members of another culture.

Navorsers in Amerika soos Ramirez en Catarieda (soos aangehaal deur Bennett, 1990:96) het gevind dat Latyns-Amerikaanse Indiane en Amerikaanse Indiane 'n meer globale leerstyl het. Hillard verwys in dieselfde publikasie na sekere leerstyl voorkeure wat Afrikaan-Amerikaanse kinders openbaar, naamlik:

- sien aspekte grotendeels in 'n geheel as in verskillende dele;
- verkies intuïtiewe denke soos byvoorbeeld deduktiewe of induktiewe beredenering;
- verkies beraamde waardes bo presiese akkurate waardes;
- verkies menslike stimuli bo nie-sosiale of voorwerp-stimuli;
- afhanklik van nie-verbale sowel as verbale kommunikasie.

Bogenoemde karaktertrekke kan nie net so van toepassing op Suid Afrika gemaak word nie, maar dit toon duidelik aan dat 'n kultuurgroep oor 'n dominante leerstyl kan beskik en dat die onderwyser dit moet besef en in ag neem tydens assessering. Shapiro *et al.* (1995:53) stem hiermee saam:

Learning style theorists claim that explicit attention to learning styles will improve the educational process in several ways. They argue that the way the curriculum is designed, the type of instructional methods used, and the way **learning is assessed** can and should be affected by the students' learning styles. (Skrywers se beklemtoning).

Kohn (soos aangehaal deur Cushner *et al.* 1992:118) het gevind dat verskille in sosio-ekonomiese toestande 'n belangrike invloed uitoefen op kinders se opvoeding en dit beïnvloed verder kinders se leerprosesse en die ontwikkeling van hulle voorkeurleerstyl. In Suid-Afrika met sy groot sosio-ekonomiese verskille wat onder andere 'n gevolg is van die vorige politieke stelsel, kan die aanname gemaak word dat verskillende kultuurgroepe 'n eie dominante leerstyl kan hê. Weereens moet egter klem gelê word op die feit dat 'n sekere leerstyl nie altyd aan 'n spesifieke kultuurgroep gekoppel kan word nie.

Vervolgens sal verskillende leerstyle geïdentifiseer word waarna slegs vier leerstyle, soos beskryf deur Kolb (Perry, 1993:10), kortliks bespreek word. Individuele leerders kan 'n kombinasie van verskillende leerstyle hê, maar met 'n dominante neiging tot een leerstyl of leerstyle.

Oxford en Anderson (1995:204) identifiseer die volgende leerstyle:

- globale en analitiese leerstyle;
- veld-afhanklike en veld-onafhanklike leerstyle;
- gevoel en denke leerstyle;
- impulsiewe en reflektiewe leerstyle;
- intuïtief-willekeurige en konkreet opeenvolgende leerstyle;
- oordeel en waarneem as leerstyle;
- ekstroversie en introverte leerstyle;
- visuele, gehoor- en gevoelsleerstyle.

Kolb (Perry, 1993:10) se navorsing oor leerstyle het daartoe gelei dat hy vier hoof-leerstyle of leerbenaderings geïdentifiseer het, naamlik: konkrete ervaring, reflektiewe observasie, abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering. Omdat dit minder as Oxford en Anderson se indeling van agt leerstyle is, is die benadering meer uitvoerbaar vir die onderwyser.

Kolb se leerstyle, met elk se implikasies vir assessering, word in Tabel 1 weergegee.

Daar kan dus aanvaar word dat kulturele diversiteit verskillende leerstyle in 'n klaskamer tot gevolg hê. Volgens Cohen en Hillard (soos aangehaal deur Cushner *et al.*, 1992:111) is dit daarom noodsaaklik dat die onderwyser kennis van genoemde leerstyle moet hê om dit in ag te neem tydens assessering. Assessering moet nie net uit 'n pen-en-papiertoets (tradisionele assessering) bestaan nie, maar die onderwyser moet seker maak dat die taak of opdrag wat gegee word aansluiting vind by die leerder se leerstyl sodat optimale leer kan plaasvind. Volgens Cushner *et al.* (1992:113) het kurrikula (assessering ingesluit) in die verlede aan konformiteit, memorisering en logiese, linieëre denke voorkeur gegee. Dit het daartoe gelei dat leerders met sekere leerstyle bevoordeel is. Deur alle leerstyle te akkommodeer word 'n gelyke kans aan almal gegee.

**Tabel 1** Leerstyle: implikasie vir onderrig en assessering (Protec & Alanguin College, S.a.:12)

Leerstyle	Leer vind optimaal plaas d.m.v. die volgende eienskappe	Voorkeur leer- en assesseringsituasie
Konkrete ervaring	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer deur intuïsie.</li> <li>• Leer deur spesifieke ervaringe</li> <li>• Leer nie baie sistematies nie.</li> <li>• Sensitief ten opsigte van gevoelens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rolspel</li> <li>• Portuurgroep-assessering</li> <li>• Individuele assessering</li> <li>• Onvoorbereide assessering</li> <li>• Objektiewe vrae</li> </ul>
Reflektiewe observasie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer deur persepsie.</li> <li>• Deeglike waarneming voor besluitneming</li> <li>• Beskou aspekte van verskillende perspektiewe.</li> <li>• Introversie: Kyk na binne vir sin.</li> <li>• Bly objektief.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projekte, take</li> <li>• Lang opsteltype vrae</li> <li>• Debatte</li> <li>• Pen-en-papier-assessering</li> <li>• Self-assessering</li> <li>• Portefeuljes</li> </ul>
Abstrakte konseptualisering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer deur denke.</li> <li>• Logiese analise van idees.</li> <li>• Sistematiese beplanning.</li> <li>• Deduktiewe denke.</li> <li>• Nie-emosionele betrokkenheid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debatte</li> <li>• Projekte, take</li> <li>• Voorleggings</li> <li>• Portefeuljes</li> <li>• Portuurgroep-assessering</li> <li>• Opsteltype vrae</li> </ul>
Aktiewe eksperimentering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer deur te doen</li> <li>• Neem kans, waaghalsig.</li> <li>• Ekstraversie: Tree op om te beïnvloed.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moelike projekte</li> <li>• Prestasiegerigte assesseringsaktiwiteit</li> <li>• Voorleggings, debatte</li> </ul>

## Kommunikasie

Kultuuragtergrond kan ook 'n invloed uitoefen op 'n leerder se kommunikasie-ontwikkeling. Effektiewe en suksesvolle kommunikasie is moeilik haalbaar selfs in gunstige omstandighede en juis daarom kan diversiteit in die klaskamer kommunikasie belemmer. 'n Realiteit wat meeste skole in Suid-Afrika ervaar. Kommunikasie kan verbaal of nie-verbaal geskied en dit sal vervolgens bespreek word asook die implikasies daarvan vir assessering.

Volgens Cushner *et al.* (1992:77) behels verbale kommunikasie taalvorming en taalgebruik. Hiermee saam gaan die mens se vermoë om simbole te gebruik. Kommunikasie deur woorde, prente, musiek en ander simbole is by uitstek geskik vir die mens. Daar is breë erkenning dat babas tot en met twee jaar nie oor die vermoë beskik om simbole te gebruik nie. Daarna ontwikkel die vermoë vinnig en word dit beïnvloed deur hulle kulturomgewing. Vanaf vyf-tot-sesjarige ouderdom doen kinders genoeg kennis van hulle simbolestelsel op (sogenaamde vlak een) om basiese stories, musiek en tekeninge te kan verstaan. Persone in 'n geletterde samelewing ontwikkel egter 'n tweedevlak simbolestelsel. Dié vlak vereis dat leerders 'n meer gevorderde simbolestelsel moet gebruik. Dit sluit aspekte soos die skryf en die gebruik van getalle in. Die ontwikkeling word beïnvloed deur hulle kulturele milieu (Gardner, 1993:167-169).

Die gebruik van die simbolestelsel het implikasies vir assessering. Byna al die formele toetse en eksamens wat in skole gebruik word, veronderstel dat leerders geletterd op die tweedevlak simbolestelsel moet wees. Dit veroorsaak dat die leerders wat nog nie hierdie vlak bereik het nie, dit moeilik vind om die inhoud te bemeester en weer te gee (Gardner, 1993:168). Dit kan toegepas word op die Suid-Afrikaanse situasie waar duisende leerders (veral in voormalige swart skole) onderrig en geassesseer word in hulle tweede taal waar hulle moontlik nog nie die tweedevlak van die simbolestelsel bereik het nie.

Daarom beweer Lin Goodwin en Macdonald (1997:213) dat daar voorsiening gemaak moet word vir die leerder om in sy/haar moedertaal onderrig te ontvang en geassesseer te word. Gonzales, Brusca-Vega en Yamkey (1997:92-117) beveel aan dat die onderwyser tydens assessering aansluiting moet vind by die leerder se agtergrond en omgewing. Gardner (1993:172) het gevind dat wanneer bogenoemde aansluiting plaasvind, leerders se prestasie aansienlik verbeter. Gonzales *et al.* (1997:92-117) meld verder dat tweedetaal-sprekers in 'n klas meer tyd tydens die onderrig-leer en assesseringsproses gegun moet word. Groepwerk en portuurgroep-assessering blyk veral geskik te wees vir sodanige leerders. Groepwerk kan egter ook baie kompleks wees aangesien die sosiale/kulturele diversiteit groot invloed kan uitoefen op die sukses van groepwerk. In Suid-Afrika waar uitkomsgebaseerde onderwys meer klem plaas op groepwerk sal die onderwysers hierdie kompleksiteit moet begryp en kan bestuur. Edwards (soos aangehaal deur Craft, 1984:79-81) en Roberts, Gonzales, Harris, Huff, Johns, Lou en Scott (1994:76) onderskei uitkomsgebaseerde (alternatiewe) assessering as die ideale stelsel om tweedetaalleerders te assesseer. Die rede hiervoor kan gevind word in die verskeidenheid geleenthede en metodes wat dié stelsel bied.

Kommunikasie vind ook deur 'n persoon se nie-verbale handelinge plaas. Nie-verbale kommunikasie kan ook kultuurgebonde wees en 'n invloed op assessering uitoefen. Dit is bekend dat vyftig tot negentig persent van kommunikasie deur nie-verbale kommunikasie plaasvind. Die onderwyser moet dit in ag neem en voorbereid daarop wees. Observasie as assesseringsmetode is uiters geskik tydens die assesseringsproses. Gedurende assessering moet die volgende faktore ten opsigte van nie-verbale kommunikasie in aanmerking geneem word:

- oogkontak en liggaamsbeweging;
- fisieke aanraking tussen leerders of leerder en onderwyser;
- ervaring van tyd en ruimte deur leerders;
- leerders se gevoelens ten opsigte van spasie (Cushner *et al.* 1992: 80; Kendall, 1996:31).

Na aanleiding van voorafgaande bespreking is dit duidelik dat kulturele diversiteit 'n invloed op assessering kan hê, omrede kultuur so 'n groot invloed op intelligensie, leerstyle en kommunikasieontwikkeling het. Dit op sy beurt is deel van 'n leerder se assesseringsraamwerk.

### **Gevolgtrekking**

Klaskamers in Suid-Afrika word al hoe meer multikultureel. Die kultuuragtergronde van leerders dra by tot hulle ontwikkeling. In die literatuur is daar voldoende bewyse wat daarop dui dat kultuur, aspekte soos intelligensie, leerstyle en kommunikasie beïnvloed. Hierdie diversiteit wat in klaskamers voorkom het ook sekere implikasies vir assessering. Onderwysers in Suid-Afrika behoort die volgende in ag te neem tydens assessering.

### **Aanbevelings**

- Kultuuragtergronde beïnvloed leerders se intelligensie-, leerstyle en kommunikasie-ontwikkeling en onderwysers moet dit besef en in ag neem in hulle beplanning.
- Kultuur beïnvloed leerders se intelligensie-ontwikkeling. Dit kan daartoe lei dat leerders veelvuldige intelligensies kan ontwikkel. Tradisionele gestandaardiseerde assessering (pen-en-papiertoetse en eksamens) ignoreer die veelvuldige intelligensie potensiaal van leerders. Onderwysers moet veelvuldige intelligensie in ag neem en akkommodeer deur middel van veelvuldige assesseringstrategieë. Assesseringsstrategieë soos portefeuljes, observasie, portuurgroep en self-assessering. Leerders behoort blootgestel te word aan 'n verskeidenheid komplekse take en opdragte. Met die beplanning van assesseringstake en opdragte behoort leerders se kulturele konteks in ag geneem te word. Skole en onderwysowerhede behoort alle rolspelers te raadpleeg tydens die opstel en uitvoering van 'n assesseringsbeleid. Skole kan verder probeer om vergaderings met verteenwoordigers van kultuurgroepe te

hou om die sensitiewe aard van assesseringsmateriaal te evalueer.

- Onderwysers kan van elke leerder se intelligensie 'n profiel saamstel om sodoende die leerder beter te verstaan en om diversiteit beter te akkommodeer.
- Leerders kan verskillende leerstyle hê as gevolg van hulle kultuuragtergronde. Kolb het vier leerstyle ontwikkel wat weer implikasies vir onderrig en assessering sal hê (kyk Tabel 1 vir die implikasies vir assessering).
- Onderwysers moet wegbeweeg van onderrig en assessering wat voorkeur gee aan konformiteit, memorisering en logiese, lineêre denke na alternatiewe assessering (wat insluit prestasiegebaseerde assessering, portefeuljes, observasie, groep- en self-assessering) wat leerders se diversiteit beter kan akkommodeer.
- Kommunikasie-ontwikkeling word ook beïnvloed deur leerders se kultuuragtergrond. Veral tweedetaalsprekers ondervind probleme tydens assessering omdat hulle taal/simboolontwikkeling nog nie sodanig ontwikkel het om komplekse simbole te verstaan nie. Tweedetaalsprekers moet daarom meer tyd gegun word tydens assesseringsaktiwiteite. Assesseringsmetodes soos portuurgroep-, selfassessering en observasie is veral baie geskik om sodanige leerders te akkommodeer. Assessering behoort aansluiting te vind by leerders se taal en agtergrondkennis. Toetse en eksamens kan korter maar meer gereeld wees.

### **Samevatting**

In die artikel is kultuur se invloed op die ontwikkeling van leerders se intelligensie, leerstyle en kommunikasie uitgelig en aangetoon. Die implikasies hiervan vir assessering is bespreek. Uit die bespreking is dit duidelik dat uitkomsgebaseerde- of alternatiewe assessering diversiteit beter as tradisionele (pen-en-papier) gestandaardiseerde assessering akkommodeer.

### **Summary**

A large variety of different cultures are present in South Africa. Schools are confronted with the reality to educate learners from different cultures equally and fairly. It is a known fact that biological characteristics influence learners' intelligence, learning styles and communication. However, there are an increasing number of researchers who established that culture plays a very important role in the development of intelligence, learning styles and communication.

The following question was identified: To what extent does cultural background influence learners' intelligence, learning styles and communication development?

The aim of the research was to determine the influence of culture on learners' intelligence, learning styles and communication development and to establish the implications for assessment. The article is a theoretical reflection based upon a study of local as well as international literature, on the influence of culture on the above-mentioned components.

Bennett (1990:200) discussed four factors that could lead to culture influencing intelligence, learning styles and communication, namely socialising, conformity, ecological adaptation and language. In terms of the four factors mentioned, it can be deduced that intelligence type, learning styles and ability to communicate are influenced by culture. It should, however, be kept in mind that exceptions might occur and that culture does not always influence the factors the same. The three factors are discussed fairly comprehensively in this article. Please keep in mind that these factors are interwoven and that cross-influence may occur.

Gardner (1993) is of the opinion that a person does not have one type of intelligence but a combination of up to eight of which one or more may be dominant. Traditional standardised assessment ignores the multiple-intelligence potential of learners. According to Maurer (1996:15) traditional assessment does not always succeed in accommodating the intellectual capabilities of the learner and consequently outcomes-based or alternative assessment are ideally suited to assess learners. Culture also influences the development of learning

styles. Kolb identified four learning styles that can impact on the assessment of the teacher. Culture also influences the communication development of the child. Second language learners normally struggle with complex symbols and for that reason you will find many second language learners struggle with traditional forms of assessment. Literature stated that outcomes-based assessment or alternative assessment is an ideal approach for accommodating diversity in the classroom. The article recommends that educators must realise the influence of culture on the development of learners. Teachers must move away from traditional forms of assessment and use alternative forms of assessment to accommodate the diversity in their classrooms.

### Verwysings

- Banks JA & Banks CA 1989. *Multicultural education: issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett C 1990. *Comprehensive multicultural educational theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Checkley K 1997. The first seven ... and the eight. *Educational leadership*, 55.
- Coutts A 1992. *Multicultural education: the way ahead*. Pietermaritzburg: Shuter & Shooter.
- Craft M 1984. *Education and cultural pluralism*. London: The Falmer Press.
- Cushner K, McClelland A & Safford P 1992. *Human diversity in education: an integrative approach*. New York: McGraw-Hill.
- Gardner H 1993. *Multiple intelligence: the theory in practice*. New York: Harper Collins Publishers.
- Gay G 1998. *A synthesis of scholarship in multicultural education*. Monograph, Ncrel's Urban Education Program.
- Gayle P 1993. Multicultural Education. *Contemporary education*, 64:170-173.
- Goduka IN 1998. Educators as cultural awakeners and healers ... izangoma: indigenizing the academy in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 12:49-59.
- Gonzales V, Brusca-Vega R & Yamkey T 1997. *Assessment and instruction of culturally and linguistically diverse students*. London: Allyn and Bacon.
- Hart D 1994. *Authentic assessment: a handbook for educators*. London: Addison Wesley.
- Hatch T & Gardner H 1990. If Binet had looked beyond the classroom: the assessment of multiple intelligence. *International Journal of Educational Research*, 14:415-429.
- Hibbins M 1998. Interview with Dr Margaret Hibbins, Senior Project Manager, Professional and Leadership development, Victoria Education Department.
- Irwin K 1989. Multicultural education: the New Zealand response. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 24:3-18.
- Kendall FE 1996. *Diversity in the classroom*. London: Teachers College Press.
- Lin Goodwin A & MacDonald MB 1997. Educating the rainbow: authentic assessment and authentic practice for diverse classrooms. In: A Lin Goodwin (ed.). *Assessment for equity and inclusion: embracing all children*. London: Routledge.
- Maurer R 1996. *Designing alternative assessment for inter-disciplinary curriculum in middle and secondary schools*. London: Allyn & Bacon.
- McMillan JH 1997. *Classroom assessment: principles and practice for effective instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Oxford RL, Holloway ME & Horton-Murillo D 1992. Language learning styles: research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. *System*, 20:439-456.
- Oxford RR & Anderson NJ 1995. A cross-cultural view of learning styles. *Language teaching*, 28:201-215.
- Perry C 1993. Learners and learning styles. *Access*, 7:10-11.
- Protec & Alganguin College S.a. Study guide.
- Roberts H, Gonzales JG, Harris OD, Huff DJ, Johns AM, Lou R & Scott OL 1994. *Teaching from a multicultural perspective*. London: Sage Publications.
- Shakle BD, Barbour NE, Ambrose R & Hansford SJ 1997. *Designing and using portfolios*. London: Allyn & Bacon.
- Shapiro JP, Sewell TE & Ducette JP 1995. *Reframing diversity in education*. Basel: Technomic.
- Sheffield CJ 1997. Instructional technology for teachers: preparation for classroom diversity. *Educational technology*, 37:16-18.
- South Africa, Department of Education 1997. Towards a policy framework for assessment in the general and further education and training phases in South Africa. Pretoria: Government Printer.
- South Africa, Department of Education 1998. Assessment policy in the general education and training band, Grade R to 9 and ABET. Pretoria: Government Printer.
- Van Hees J 1998. Interview with J van Hees, Co-ordinator, Multicultural Advisory Services, Auckland.
- Worthen BR 1993. Critical issues that will determine the future of alternative assessment. *Phi Delta Kappan*, 444-454.