

ENKELE FUNDAMENTELE KENMERKE VAN MONDELINGE KOMMUNIKASIE BINNE DIE KONTEKS VAN 'N TERSIERE ONDERRIGSITUASIE

F.H. Terblanche
Universiteit van die Oranje-Vrystaat

Abstract

Some fundamental characteristics of oral communication in the context of a tertiary education situation

In this paper the author analyses oral communication in tertiary education. After an introductory discussion of the process, he presents a definition of the phenomenon. It is a functional, dynamic and transactional process in which lecturer and student partake, simultaneously using and interpreting verbal and non-verbal messages, to share meaning and develop mutual understanding within an educational context. In the second part the author pays attention to and discusses the main aspects of this process: the communicator, the message, the recipient, codes of communication, medium used, report, interference, context and situation.

1. Oriënterende inleiding

Tersiêre onderrig is 'n komplekse tussenmenslike verskynsel wat vanuit verskillende vakwetenskaplike en -didaktiese perspektiewe in oënskou geneem kan word. Vanuit 'n spraakkommunikasiekundige invalshoek benader, kan gestel word dat die doeltreffendheid van tersiêre onderrig deur middel van mondelinge kommunikasie, onder meer bepaal word deur die mate waarin sowel die dosent as die student kompetent is in die mededeling en vertolking van boodskappe. Kompetensie in mondelinge kommunikasie behels benewens faktore soos geloofwaardigheid, positiewe houdings, 'n etiese verantwoordelikheid en die bemeestering van praktiese kommunikasievaardighede, ook 'n grondige kennis van die beginsels, kontekste en kategoriele struktuur van mondelinge kommunikasie.

Met die oog op 'n beter begrip van laasgenoemde dimensie van mondelinge kommunikasiekompetensie, word in hierdie bespreking oorsigtelik aandag geskenk

aan enkele aspekte en fundamentele kenmerke van spraak- of mondelinge kommunikasiegebeure binne die konteks van tersiêre onderrig.

Hy wat hom op die gebied van die kenmerke van effektiewe mondelinge kommunikasie bevind, betree nie 'n onbewerkte akademiese veld nie. In werklikheid is kommunikasie deur middel van die gesproke woord een van die oudste gesistematiseerde studieterreine. Die eerste betekenisvolle pogings tot die konseptualisering van openbare spraakkommunikasie as onderrigaangeleentheid en as menskundige studieterrein, het reeds in ongeveer 465 v C binne die oud-Griekse forensiese milieu op 'n heel tegniese vlak tot stand gekom. Sedertdien is op meer as een vlak en op verskillende wyses pogings aangewend om die wesensaard van kommunikasie as intermenslike verskynsels te beskryf.

Weens die komplekse aard en veelkantigheid van kommunikasie het 'n buitengewone groot aantal teoretiese perspektiewe oor die afgelope meer as 2 000 jaar ontwikkel. Soos dikwels op die terrein van menswetenskaplike besinning en deurskouing die geval is, wissel die bestaande teoretiese perspektiewe en paradigmas van 'n suiwer tegniese, Sofistiese en meganistiese tot 'n hoogs abstrakte fenomenologiese en eksistensiële beskouing van kommunikasie.

Sonder om op die komplekse aard van die uiteenlopende benaderingswyses tot die omskrywing van spraakkommunikasie in te gaan, kan gestel word dat die mensbeskoulike benaderingswyse wat in die onderhawige bespreking gevolg word, aansluit by die sogenaamde transaksionele perspektief (vgl Barnlund 1970:87-94; Book 1980:11-13; Jabusch 1985:8). Só benader, en toegegee dat daar feitlik net soveel definisies van spraakkommunikasie bestaan as wat daar skrywers oor die onderwerp is, word voorlopig volstaan met die kernagtige stelling dat die begrip spraakkommunikasie op 'n menslike kommunikasie-transaksie in 'n spraaksituasie dui. Vir die doeleindes van hierdie bespreking dui die begrip spraaksituasie op 'n tersiêre onderrigsituasie.

In 'n tersiêre onderrigsituasie as spraakkonteks, is sowel die kommunikator-spreker-dosent as die kommunikatortuisterraars-studente gelyktydig mededelaars en ontvangers van verbale (taal-) en/of nie-verbale (nie-taal-) boodskappe. Hoewel deur nie-verbale kodes afsonderlik, of in besondere kombinasie, selfstandige boodskappe oorgedra kan word, speel dié kodes in die reël 'n rol van fundamentele betekenis in alle vorme van verbale kommunikasie op die oordra van boodskappe deur kommunikasiekodes soos die kinestiek, paralinguistiek, proksemetiek, kronemiek, objektiek, kleur- en aanrakingskode en liggaamsvoorkoms.

In die transaksionele perspektief word van die standpunt uitgegaan dat die kommunikasieverskynsel slegs bedink kan word binne die konteks van 'n verwantskap tussen twee of meer kommunikasiedeelgenote. Só benader, word veral drie aspekte van die kommunikasietransaksie beklemtoon, naamlik proses, funksie en konteks (vgl Jabusch & Littlejohn 1981:17-22). Die aard van hierdie aspekte verdien om oorsigtelik van nader verken te word, omdat 'n begrip daarvan lig op die kommunikatiewe kenmerke van die tersiêre onderrigsituasie werp.

2. Die transaksionele aard van kommunikasie in die onderrigsituasie

'n Kernkenmerk van die kommunikasietransaksie as tussenmenslike proses is dat die deelgenote aan die gebeure nie eksklusief as òf mededelaers, òf vertolkers van boodskappe optree nie (vgl Whitman & Boase 1983:21). Elke deelgenoot (dosent en student) in die klassituasie is ononderbroke 'n deelhebber aan die enkoderings- en dekoderingsproses en elke deelgenoot het die een of ander vorm van invloed op 'n ander.

Hoewel die mededelingshandeling en die vertolkingshandeling van mekaar verskil en dus wat die onderrigsituasie betref onderskeibaar is, vorm dit binne die kommunikasieproses 'n eenheidshandeling in die sin dat elke kommunikasiedeelgenoot albei handelinge gelyktydig uitvoer. Só is die studente as aktiewe ontvangers en vertolkers van boodskappe in 'n onderrigsituasie terselfdertyd ook intensioneel, mededelend gerig op die dosent as mededeler, wat weer gelyktydig met sy/haar mededelingshandeling ook byvoorbeeld nie-verbale boodskappe ontvang en vertolk. Dit beteken onder meer dat sowel die dosent as die student 'n mate van kontrole op die verloop en uitkoms van die kommunikasiegebeure in die onderrigsituasie kan uitoefen.

Behalwe in die geval van intrakommunikasie is kommunikasie in die onderrigsituasie dus 'n koöperatiewe proses waarin minstens twee persone onderskeidelik sowel mededelend as vertolkend betrokke is. Dié transaksionele betrokkenheid behels op die keper beskou 'n mededeler-ontvanger-relasie waarin enersyds onderlinge beïnvloeding plaasvind en andersyds onderlinge reëls ontwikkel wat die struktuur en inhoud van die transaksie definieer (vgl Book et al 1980:11).

Verdere kenmerke van die gelyktydige uitvoering van mededelings- en vertolkingsgebeure in die onderrigsituasie, is dat dit dinamies en aaneenlopend is en voortdurend oor tyd verander. Die gebeure is ook interverwant in die sin dat hedegebeure op sowel verlede-gebeure as moontlike toekomstige gebeure betrekking het. Gevolglik is ook die begin- en eindpunt van 'n lesing as kommunikasietransaksie arbitrêr en in 'n sekere mate kunsmatig.

Sowel die aard van die boodskapverkeer tussen die dosent en die studente as die eindresultaat van die kommunikasietransaksie word deur 'n feitlik onbepaalbare aantal faktore beïnvloed. Faktore in dié verband is byvoorbeeld die spesifieke omstandighede en die psigologiese en fisiese omgewing waarin die mondelinge kommunikasiegebeure plaasvind, die ervarings en verwysingsraamwerke van die deelgenote, die mate waarin onderlinge vertroue en gemeenskaplikhede tussen die deelgenote bestaan en die wedersydse beskouing van geloofwaardigheid. Hierbenewens speel faktore soos die waarnemingsvermoë, verwagtings, houdings, gevoelens, waardes en oortuigings van 'n deelgenoot, die mate waarin deelgenote met mekaar kan identifiseer en 'n verskeidenheid vorme van psigologiese, fisiese en semantiese ruis 'n deurslaggewende rol in onderrigkommunikasie.

Dit is onder meer kragtens die besonder komplekse aard van die kommunikasieproses en die verskynsel dat uiteenlopende en unieke faktore 'n

invloed daarop uitoefen, dat gestel kan word dat kommunikasie as eg-menslike handeling nooit volkome suksesvol kan wees nie (vgl Marais 1979:17). Eweneens kan ook geen beskrywing of verduideliking van kommunikasie ooit volledig wees nie (Book et al 1980:11; vgl ook Van Schoor 1982:68).

As funksionele verskynsel is die onderrigkommunikasietransaksie in 'n groot mate gemoeid met die skepping en instandhouding van simboolsisteme. Dié sisteme behels 'n verskeidenheid aspekte soos woorde, segmentele en nie-segmentele klanke en byvoorbeeld liggaamsgedrag. Sowel verbale as nie-verbale kodesisteme, dit wil sê stelsels van simbole en tekens, staan sentraal in die sintuiglike waarneembaarmaking van geestelike inhoude.

In sinryke en doeltreffende onderrigkommunikasiegebeure is sowel die dosent/student se mededelingshandeling as die dosent/student se vertolkingshandeling funksioneel en intensioneel van aard. Ook die funksies en doelstellings van spraakkommunikasie kan vanuit verskillende gesigspunte en op verskillende wyses omskryf word. Vanuit 'n algemene invalshoek beskou, kan die doelstellings van spraakkommunikasie soos volg saamgevat word:

- 1) om interpersoonlike kontak te bewerkstellig of om sosialiteit te versterk;
- 2) om informatiewe mededelings te maak of om byvoorbeeld inligting en kennis te bekom;
- 3) om te oortuig, te beïnvloed, te oorreed, te aktiveer of te inspireer.

Binne die raamwerk van die algemene kommunikasiedoelstellings word ook spesifieke doelwitte en persoonlike doelstellings aangetref. 'n Dosent se spesifieke doelwitte dui op die besondere responsies (kennis, vaardighede, gesindhede) wat hy/sy verlang van 'n bepaalde ontvanger of groep ontvangers in 'n gegewe onderrigsituasie. Persoonlike kommunikasie-oogmerke hou verband met die mededeler se persoonlike behoeftes, ideale en ambisies. Sulke oogmerke kan in verband gebring word met faktore soos die handhawing van die selfbeeld en die verandering of versterking van die onvanger(s) se houding teenoor die mededeler as persoon.

Vir Marais (1979:15) is die gemeenskaplikmaking van betekenis die algemene doel van kommunikasie. Tubbs & Moss (1980:4) verwys na menslike kommunikasie as die proses waarin betekenis geskep word tussen twee of meer persone. Bittner (1985:10) omskryf kommunikasie as die handeling waardeur simbole gedeel word, terwyl Wenburg & Wilmot (1973:7) in dié verband verwys na enige poging om begrip te verkry. Hierby sluit Van Schoor (1982:68) vanuit 'n eksistensiële benaderingswyse aan wanneer hy kommunikasie as die strewe na onderlinge begrip omskryf.

Die funksies van kommunikasie as transaksionele, simboliese proses het in 'n groot mate betrekking op die sosiale gerigtheid van die mens. In dié verband is kommunikasie in die onderrigsituasie nie iets wat maar net eenvoudig gebeur nie. Dit lei, soos in die algemeen reeds aangedui is, tot die vergemakliking en verwesenliking van allerlei doelstellings. Dit is instrumenteel in die vorming van die mens as denkende wese (Jabusch & Littlejohn 1981:20).

Meer spesifiek kan gestel word dat die kommunikasieverskynsel sentraal staan in individuele selfaktualisering en die verbetering van die menslike toestand. Kommunikasie verlig spanning, vergemaklik denke en stel die mens daartoe in staat om werklikheidsverskynsels in hul intermenslike opset te konseptualiseer en te operasionaliseer.

Menslike kommunikasie funksioneer as skakel tussen, byvoorbeeld, die mens se gedagtes, gevoelens en behoeftes en sy leefwêreld. Dit dra by tot die regulering van gedrag en die verkenning, kontrolering en begrip van die mens se omgewing en omstandighede waarvan hy 'n integreerende deel vorm.

As omgangshandeling en menslike bestaanswyse raak kommunikasie die kern van alle dimensies van menslike verhoudings (vgl Van Schoor 1977:13). Dit is ook een van die belangrikste menswaardige wyses waarkragtens harmonie tussen mens en medemens bewerkstellig kan word. Vir Roelofse (1982:11), wat daarop wys dat die menslike lewe problematies is en gevolglik om oplossings vra, is kommunikasie 'n proses van probleemoplossing deur die mens se ordening van die wêreld. In dié verband kan opsommend gestel word dat kommunikasie die middelpunt van die mens se relasies met sy egte self, sy medemens, sy tyd-ruimtelike wêreld en sy Skepper vorm.

Met betrekking tot die funksionele aspek van spraakkommunikasie en onderrigaangeleentheid ontstaan die vraag of die bewustelike bedoeling van die dosent as mededeler 'n kriterium vir kommunikasie is al dan nie. Kragtens dié vraag word daar in die kommunikasiekundige literatuur onderskei tussen definisies wat die kommunikasieproses beperk tot gebeure waar die mededeler die bedoeling het om te kommunikeer en definisies waarin die kriterium van intensionaliteit nie as 'n vereiste vir kommunikasie beskou word nie (vgl Nilsen 1970:16; Nadeau 1973:31; Marais 1979:15; Finn et al 1983:5).

Sonder om op die voor- en teenargumente ten opsigte van die intensionaliteitskwalifikasie vir kommunikasie in te gaan, kan gekonstateer word dat die verskynsel van onbewuste en onbedoelde boodskappe op veral die vlak van nie-verbale gedrag, 'n faktor is waarmee rekening gehou behoort te word in die onderrigsituasie. Die kinestiek, byvoorbeeld, behels onder meer aspekte van bewuste of onbewuste psigomuskulêr-gebaseerde liggaamsbewegings. Hierbenewens behoort ook gelet te word op die bedoelde of onbedoelde kommunikatiewe waarde wat bepaalde liggaamsbewegings in isolasie of in kombinasie met byvoorbeeld linguistiese en paralinguistiese strukture of met ander somatiese of objektuele gedragsisteme besit (vgl Poyatos 1983:191-192). In dié verband kan vir die doeleindes van hierdie bespreking op die didakties-georiënteerde uitgangspunt van Whitman & Boase (1983:161-163) gelet word.

In aansluiting by aspekte van die beskouing van Burgoon & Ruffner (1978:163) onderskei Whitman & Boase (1983:163) met betrekking tot die verskynsel dat 'n mededeler die bedoeling kan hê om te kommunikeer of nie die bedoeling kan hê om te kommunikeer nie, tussen vier kategorie wat in die onderrigsituasie relevant is. Die vier kategorie behels, ietwat aangepas vir die tersiêre onderrigsituasie, die volgende:

In die eerste plek vind kommunikasie beslis plaas in byvoorbeeld onderriggebeure waar die dosent as mededeler die bedoeling het om 'n bepaalde boodskap te kommunikeer en die studente as ontvangers en vertolkers so 'n bedoeling waarneem en daarop reageer deur betekenis daaraan toe te skryf wat min of meer in ooreenstemming met die bedoelde boodskap is. Dit is binne die raamwerk van só 'n beskouing dat kommunikasie as die 'doelbewuste poging van minstens twee mense tot vergemeenskaplikmaking van betekenis' (Marais 1979:15), omskryf kan word.

In die tweede plek word na gebeure waar die dosent die bedoeling het om 'n bepaalde boodskap te kommunikeer, maar die studente nie die bedoeling waarneem nie, en dus ook nie daarop reageer nie, as 'n poging tot kommunikasie verwys.

In die derde plek kan 'n dosent byvoorbeeld bepaalde vorms van gedrag openbaar soos om met sy das of sy trouing te speel, bepaalde artefakte te dra of bepaalde paralinguistiese spraakklanke te uiter, sonder die bedoeling om daardeur enige boodskappe te kommunikeer, terwyl die studente wel betekenis daaraan toeskryf. Kommunikasie van dié aard word as toegeskrewe kommunikasie beskou.

Vierdens kan 'n dosent gedurende 'n lesing byvoorbeeld 'n bepaalde vorm van gedrag openbaar sonder die bedoeling om enige boodskap daardeur te kommunikeer, terwyl die studente as waarnemers daarvan ook nie die bedoeling om te kommunikeer daaraan toeskryf nie. In sulke gevalle word bloot na menslike gedrag verwys.

Wat die voorgaande opmerkings betref, kan gestel word dat veral twee aspekte daarvan besondere implikasies vir die tersiêre onderrigsituasie het:

Eerstens behoort die ideaal vir onderrig te wees dat sowel die mededeling as die vertolking van verbale en nie-verbale boodskappe langs die weg van intensionele handeling moet geskied.

Tweedens blyk die verskynsel van toegeskrewe kommunikasie 'n belangrike aspek van menslike interaksie te wees. Die studente kan byvoorbeeld kragtens die dosent se algemene voorkoms en sy aanbiedingswyse allerlei boodskappe aan hom toeskryf wat hoegenaamd nie betrekking op sy bedoeling het nie.

Benewens die proses- en funksie-aspekte van onderrigkommunikasie vind dit altyd binne 'n bepaalde eiesoortige onderrigkonteks plaas. Hierdie kontekste oefen 'n betekenisvolle invloed op die aard en verloop van die kommunikasiegebeure en die resultaat daarvan uit. Trouens, 'n dosent/student se linguistiese uitdrukking of nie-verbale handeling kan dikwels slegs sinryk geïnterpreteer en begryp word as die konteks van die onderrigsituasie verreken word. Die begrip konteks dui hier op sowel die linguistiese en nie-linguistiese omgewing asook die kulturele, sosiologiese, psigologiese en konkrete omgewing waarin die mededeling en vertolking van boodskappe tussen die dosent en die studente plaasvind.

Op die vlak van die kulturele konteks, word die aard van die kommunikasietransaksie grootliks bepaal deur faktore soos die kenmerke van die kultuurmilieu, oriëntering ten opsigte van tyd, waardes, norme en allerlei ander kultuurinhoude soos tradisionele kennis en gebruike van die samelewing. Elke kultuur beskik oor eiesoortige reëls met betrekking tot verskeie verskynsels soos taal

en nie-verbale gedrag. In dié kategorie ressorteer faktore soos interaksiewyses en byvoorbeeld liggaamsoriëntasies in beskikbare ruimtes (vgl Mortensen 1972:299). Hoewel 'n begrip van kulturele reëls nie 'n waarborg vir suksesvolle kommunikasie, dit wil sê die bewerkstelling van wedersydse begrip is nie, kan dit 'n beduidende bydrae tot die potensiële effektiwiteit van 'n onderrigtransaksie lewer.

Die sosiologiese konteks verwys na verskynsels soos groeplidmaatskap en rolgedrag. Die doeltreffendheid van kommunikasie word onder meer bepaal deur die mate waarin faktore soos die toegeskrewe en verwerfde posisies, status, mag, prestige en rolverwagtings van die deelgenote verreken word.

Hierteenoor word die psigologiese konteks van onderrigkommunikasietransaksies gekonstitueer deur faktore soos die leerervaring en persoonlikheidskenmerke van die kommunikasiedeelgenote. In 'n openbare spraaksituasie, byvoorbeeld, is, soos onder andere Aristoteles (vgl Ross 1971:1389a) en Plato (Plato 1977:271) dit gestel het, kennis omtrent die aard van die 'psigologiese' konteks 'n belangrike faktor met betrekking tot sowel die keuse van boodskapsappèlle as die strukturering van die boodskap in die algemeen.

Die aard en doeltreffendheid van die boodskapverkeer in die onderrigsituasie word ook noemenswaardig beïnvloed deur die fisieke konteks of konkrete omgewing waarin die kommunikasiegebeure plaasvind. Hier gaan dit om faktore soos die fisieke ruimte, rangskikking van meubels en beligting.

Teen die agtergrond van die voorafgaande oorsigtelike opmerkings oor die proses-, funksie- en konteksaspekte van spraakkommunikasie kan spraakkommunikasie, vir die doeleindes van die onderrigsituasie, omskryf word as 'n funksionele, dinamiese, transaksionele proses waarin sowel die dosent as die student deur middel van die gelyktydige mededeling en vertolking van verbale en/of nie-verbale boodskappe binne 'n onderrigkonteks, doelbewus probeer om betekenis te deel en onderlinge begrip te bewerkstellig.

Met die oog op 'n beter begrip van die wesensaard van die spraaktransaksie is dit nodig om die hoofkomponente daarvan van nader te verken.

3. 'n Nadere aanduiding van die aard van die hoofkomponente van die spraaktransaksie in 'n tersiêre onderrigsituasie

3.1 Inleiding

In aansluiting by veral die oud-Griekse filosowe se konseptualisering van die ware retoriek, voer Van Schoor (1986:4) aan dat die mededeling en vertolking van boodskappe die struktuur van 'n drieluik het. Die kommunikasie-drieluik behels 'n mededeler, 'n boodskap en 'n vertolker (ontvanger). Sowel die mededeler, boodskap en ontvanger as die faktore waarmee dit nou verweef is soos die kode, die medium, die konteks, terugvoering en ruis, vorm die hoofkomponente van die spraaktransaksie.

3.2 Die mededeler

Daar is reeds daarop gewys dat die deelgenote aan die onderrigtransaksie die mededelings- en vertolkingshandeling gelyktydig uitvoer. In 'n tersiêre onderrigsituasie kan egter wel duidelik onderskei word tussen kommunikatore wat primêr, intensioneel en opsigtelik waarneembaar meedeel, terwyl hulle tegelykertyd ook boodskappe vertolk (dosente), en kommunikatore wat in die eerste plek hoofsaaklik 'n sigbare intensionele vertolkingshandeling vervul, terwyl hulle tegelykertyd ook veral nie-verbale boodskappe meedeel (studente). So beskou, kan na die dosent as mededeler verwys word. Hy is die kommunikasiedeelgenoot of kommunikator wat die boodskap inisieer, formuleer, kodeer en doelgerig meedeel (vgl Van Schoor 1986:5).

Met betrekking tot die voorafgaande behoort daarop gelet te word dat binne die konteks van 'n tersiêre onderrigsituasie boodskappe uiteraard deur middel van sowel spraak- en liggaamsgedrag as 'n verskeidenheid verskynsels van 'n nie-gedragsaard meegedeel word.

3.3 Die boodskap

Kommunikasiegebeure in 'n tersiêre onderrigsituasie sentreer primêr om die onderrigboodskap, dit wil sê wat meegedeel en vertolk word. Die boodskap is, soos Fourie (1978:53) dit treffend stel, die kernbetekenis van 'n mededeling, wat weer direk met die bedoeling van die mededeler verband hou.

Die boodskap behels in die eerste plek geestesinhoud wat in 'n sintuiglik-waarneembare vorm meegedeel word. Die begrip boodskapsinhoud dui essensieel op byvoorbeeld die gedagtes, gevoelens, waardes, oortuigings, opinies en vakwetenskaplike feite wat die dosent, deur middel van die linguïstiese, paralinguïstiese en nie-linguïstiese kodes aan die student wil oordra:

'Dwz wat hij hem wil doen kennen, waarden of nastreven' (Peters 1973:2).

Benewens die inhoudsdimensie van die boodskap, wat onder meer kragtens die *inventio*-beginsel bepaal word (vgl Hauser 1986:61) behoort boodskappe ook daardeur gekenmerk te word dat dit oor 'n sinryke struktuur (*dispositio*) en toepaslike styl (*elocutio*) beskik.

3.4 Die ontvanger

Die begrip ontvanger/s dui vanselfsprekend op die kommunikasiegenoot of -genote wat die boodskap ontvang. Die begrip bestemming het betrekking op die ontvangers aan wie die boodskap gerig word (Roelofse 1982:11; Fourie 1977:41). Die ontvanger is nes die mededeler aktief en dinamies by die spraakkommunikasiegebeure betrokke. Die student, as ontvanger, se kommunikatiewe betrokkenheid lê veral daarin dat hy nie slegs die onderrigboodskap ontvang nie, maar ook daartoe in staat en gewillig moet wees om dit te verstaan, te dekodeer en te vertolk (Van Schoor 1977:21-22; 1986:6-9). In die vertolkingshandeling speel veral die vermoë om te luister 'n rol van besondere betekenis.

3.5 Kommunikasiekodes

In die algemeen gestel, verwys die begrip kommunikasiekodes na alle moontlike tekens en simbole wat in 'n kommunikasietransaksie gebruik kan word om die boodskap in 'n sintuiglik-waarneembare vorm te kodeer (vgl Fourie 1977:87). Meer spesifiek kan 'n kode omskryf word as 'n stelsel van tekens wat bestaan uit sowel 'n klas of kategorie van tekens as reëls wat hulle gebruik, reguleer of bepaal (Roelofse 1982:31; Bettinghaus 1980:119). Hiervolgens kan taal as 'n kode beskou word omdat dit enersyds waarneembare stimuli of elemente behels soos woorde en andersyds oor byvoorbeeld sintaktiese, semantiese en uitspraakreël beskik waarkragtens die elemente in aanvaarbare sinryke patrone gerangskik kan word.

Waar die taal-, linguistiese of verbale kode van woorde gebruik maak, maak die nie-verbale of semiologiese kode van nie-taalelemente gebruik om betekenis te vergemeenskaplik. Die sinryke kombinasie van nie-taalelemente word, net soos in die geval van die linguistiese kode, deur verskeie reëls bepaal.

Wat die gebruik van verbale en nie-verbale of semiotiese tekens as kommunikasiekode betref, kan duidelikheidshalwe op enkele koderingsbeginsels gelet word. In dié verband kan gestel word dat menslike gedrag of handeling in die reël op drie verskillende wyses gekodeer kan word, naamlik arbitrêr, ikonies en intrinsiek (Ekman & Friesen 1981:168). 'n Handeling wat arbitrêr gekodeer word, vertoon nie 'n natuurlike ooreenkoms met die referent waarna dit verwys nie. So kan bepaalde handgebare bloot op grond van 'n ooreenkoms tussen kodegebruikers 'n aanduiding van byvoorbeeld groet of vertrek wees. So 'n gebaar, wat nie intrinsiek wys wat dit aandui nie, kan as 'n vorm van arbitrêre kodering van nie-verbale gedrag beskou word.

Die elemente of linguistieke tekens van die verbale kode is in 'n groot mate arbitrêr. Woorde soos stoel, sleutel en mes byvoorbeeld, het geen noodwendige of natuurlike verband met die onderskeie objekte waarna hulle verwys nie. Trouens, wat die taalkode betref, is dit slegs in die geval van die gebruik van klanknabootsende of onomatopeïese woorde soos kwêvoël en zoem waar 'n mate van natuurlike ooreenkoms, dit wil sê 'n nie-arbitrêre relasie, bestaan tussen die gehoorde of gesproke klanktekens van die woorde self en die begrippe waarna hulle verwys. In die onderrigssituasie is dit van primêre belang om daarop te let dat betekenis nie in woorde geleë is nie, maar in mense.

In die geval van ikoniese kodering vertoon die tekens 'n sekere mate van ooreenkoms met die objek, saak of ding wat dit verteenwoordig (Ekman & Friesen 1981:68). Sô kan vuisgebare wat 'n aggressiewe handeling aandui as 'n vorm van ikoniese kodering beskou word. Foto's en tekeninge val eweneens binne die kategorie van ikoniese tekens (vgl Peters 1972:132-134).

Waar ikoniese tekens 'n ooreenkoms met die referent vertoon, vorm intrinsieke tekens 'n deel van die objek of gebeure wat verteenwoordig word. Dié soort kodering vind plaas wanneer 'n persoon byvoorbeeld gedurende 'n gesprek letterlik 'n ander persoon slaan. Die slaanhandeling kan as 'n vorm van aggressie, dit wil sê dit waarna dit verwys, beskou word (Ekman & Friesen 1981:68). Op dieselfde wyse

kan bepaalde gesigsuitdrukings of aspekte van stemgedrag intrinsieke tekens van gevoelens soos verrassing, vrees, geluk en hartseer wees.

3.6 Die medium

Daar bestaan nie in die kommunikasiekundige literatuur eenstemmigheid oor die gebruik van die begrip medium nie. S6 word soms gestel dat die kanaal die medium is waardeur boodskappe tussen mededelaers en ontvangers oorgedra word (Hopper & Whitehead 1979:22), of dat die medium die boodskapdraer is (Fauconnier 1985:5), of byvoorbeeld dat 'n mededeler deur die medium van 'n bepaalde taal kommunikeer (Fourie 1977:101).

Wat die standpunt betref dat die medium 'n boodskapdraer is, kan duidelikheidshalwe gelet word op die omskrywing van Roelofse (1982:11, 38-39). Vir Roelofse (1982:11) dui die begrip medium op alle kanale waardeur, of voertuie waarmee, die boodskap gerig word. S6 beskou, kan 'n medium omskryf word as 'n stelsel van geïnstansionaliseerde kodes en tekens en hulle materiële vorme wat as draers van die boodskappe tussen mededelaers en ontvangers dien (Roelofse 1982:39; vgl ook Van Schoor 1986:11; McQuail 1978:7; Marais 1979:18).

In aansluiting by bogenoemde beskouing, word die begrippe medium en kanaal soms as sinonieme gebruik (vgl Bittner 1985:11). Bettinghaus (1980:159,171) stel byvoorbeeld die begrippe medium en kanaal gelyk wanneer hy enersyds skryf dat massamedia soos die koerant en die radio belangrike kanale vir kommunikasie is en andersyds daarop wys dat die televisie 'n uitstekende medium vir die doeleindes van oordedingskommunikasie is. Hierteenoor onderskei Ehninger et al (1980:9), met betrekking tot 'n spraaktransaksie, tussen verbale, visuele, pikturale en paralinguistiese kanale waardeur boodskappe oorgedra word. Vir die doeleindes van onderrig, blyk dit sinvol te wees om 'n duidelike onderskeid tussen die begrippe medium en kanaal te tref. So 'n onderskeid kan gebaseer word op die verskynsel dat die mens deur middel van sy sintuie kontak met sy eksterne perseptuele wêreld maak (vgl Whitman & Boase 1983:32; Berko et al 1985:3). Hiervolgens kan gestel word dat massamedia soos die koerant, die radio en televisie boodskappe deur een of meer van die sensoriese kanale oordra.

Uit die bogenoemde opmerkings blyk dat die begrip massamedia bloot na gedrukte media soos boeke, koerante en tydskrifte en elektroniese media soos televisie, radio en rolprent verwys. Hierteenoor ontstaan die vraag ten opsigte van aangesig-tot-aangesig-kommunikasie in 'n onderrigsituasie, of die medium hierdie gesproke woord en nie-verbale uitdrukking, die lug, klankgolwe of die menslike stem is (Fauconnier 1985:45). Volgens Fourie (1977:102) kan, in die lig daarvan dat 'n massamedium byvoorbeeld verlangde lig- en/of klankgolwe genereer en moduleer, met betrekking tot spraakgebeure gestel word dat die stemlippe die medium is. Hoewel so 'n benaderingswyse uit 'n fisiese oogpunt beskou, korrek is, is dit onaanvaarbaar en word daar met betrekking tot stemverskynsels in spraaksituasies na spraak as die medium verwys (Fourie 1977:102). Met dié standpunt word in die onderhawige bespreking akkoord gegaan.

Die medium spraak, wat onder meer segmentele en nie-segmentele klankverksynsels soos artikulasie, uitspraak, pouses, spraaktempo, luidheid en toon behels, maak van die ouditiewe kanaal gebruik. Die visuele kanaal stel die mens daartoe in staat om visuele aanduiders soos liggaamsbewegings, gebare, kykgedrag en artefakte, waar te neem. Dit spreek vanself dat byvoorbeeld die verskynsel gebare, net soos spraak, televisie en die koerant wesenlik 'n medium is. So beskou, ontstaan uiteraard terminologiese verwarring in die sin dat gebare ook as 'n komponent van die kinestiek as kode geklassifiseer kan word. Fourie (1977:102), wat in hierdie verband van die standpunt uitgaan dat 'n kode 'n medium kan word as dit sodanig gebruik word, skryf:

'A photograph, for instance, can be a code if it is used in conjunction with other codes in a medium such as a brochure or a newspaper. When the photograph, however, conveys the entire message it becomes a medium.'

Die gemengde kanaal behels al die sintuie en is gemoeid met aanduiders soos interpersoonlike ruimte en aanraking (Jabusch & Littlejohn (1981:33-34).

Samevattend kan gestel word dat die dominante medium in 'n lesing as onderrigmetode op tersiêre vlak gewoonlik 'spraak' is, terwyl daar ook van byvoorbeeld die medium gebare en oudiovisuele media gebruik gemaak word. In massakommunikasie word uiteraard van massamedia soos gedrukte media (bv die koerant), ouditiewe media (bv die radio) en oudiovisuele media (bv die televisie) gebruik gemaak. In 'n tersiêre onderrigsituasie word die medium bepaal deur faktore soos die bedoeling van die dosent, die aard en moeilikheidsgraad van die lesinginhoud as mededeling en die grootte van die bestemming.

3.7 Terugvoering

Nadat die ontvanger die boodskap ontvang, vertolk en die een of ander vorm van betekenis daaraan toegeskryf het, kan hy/sy daarop reageer. Die ontvanger se reaksie/responsie op die mededeler-gegenereerde boodskap, dit wil sê die ontvanger se reaktiewe mededeling, staan as terugvoering bekend. Die terugvoeringsgebeure behels, afhangende van die aard van die onderrigsituasie, die gebruik van verbale en/of nie-verbale kodesisteme. Daar bestaan dus nie 'n wesenlike verskil tussen die mededeling van die oorspronklike boodskap en die terugvoering nie. In albei prosesse word 'n boodskap kragtens dieselfde beginsels op een vlak meegedeel en op 'n ander vlak vertolk. Die onderskeid tussen die twee prosesse word slegs met die oog op 'n beter begrip daarvan gedoen.

Binne die konteks van 'n onderrigsituasie kan terugvoering as mededelingshandeling diverse funksies vervul. Navorsingsgegewens (vgl Weaver 1978:109; Verderber 1978:11) toon byvoorbeeld dat spraaktransaksies waarin spontane verbale terugvoering toegelaat word, enersyds langer duur en andersyds deur sowel 'n suksesvoller mededelings- as vertolkingshandeling gekenmerk word as transaksies waarin verbale terugvoering beperk word. In klaskamersituasies word na kommunikasiewyses waar verbale terugvoering nie aangemoedig word nie (nie-opvoedingsbevorderende kommunikasie) verwys as eensydige of outokratiese kommunikasie (Pretorius 1982:160).

Die korrektiewe funksies van terugvoering is 'n belangrike faktor in die dosent se oriëntering ten opsigte van die verloop van die onderriggebeure. Die inhoudsdimensie van die verbale of nie-verbale terugvoering kan 'n aanduiding wees van die mate waarin die boodskap begryp is, of dit gunstig of ongunstig ontvang is en wat die studente se houding daarteenoor is. Op grond hiervan kan die dosent bepaal of aspekte van die lesing herhaal of moontlik geherstruktureer behoort te word.

Waar negatiewe terugvoering dikwels verandering ten opsigte van die hantering van die onderrigboodskap tot gevolg het, het positiewe terugvoering 'n ondersteunende en stimulerende uitwerking op byvoorbeeld die spraakluidevlak, spraakvlotheid, die graad van senuagtigheid en liggaamshouding (Fauconnier 1985:82).

Net soos in die geval van ontvangerterugvoering, vervul ook selfterugvoering, dit wil sê waar die mededeler homself hoor praat en sy eie spierbewegings waarneem, 'n korrektiewe funksie. Só kan selfterugvoering die dosent daartoe in staat stel om byvoorbeeld woorde te herhaal wat verkeerd gebruik of uitgespreek is of om aanpassings te maak met betrekking tot byvoorbeeld die luidevlak, spraaktempo of toonhoogte van die stemgebruik.

Benewens die direkte bydrae wat terugvoering tot die bewerkstelling van wedersydse begrip lewer, is dit ook indirek 'n faktor in die verwerwing van selfinsig, die ontwikkeling van selfvertroue, die stimulering van persoonlike wording, die verifiëring van persepsie en die skepping van 'n atmosfeer van wedersydse respek (Verderber 1978:11; Fauconnier 1985:82).

Wat die tersiêre onderrigsituasie betref, is dit belangrik om daarop te let dat die effektiwiteit van terugvoering afhanklik is van die mate waarin die dosente en studente bewus is van die rol wat terugvoering in boodskapverkeer speel en sensitief is vir mekaar se onderskeie terugvoeringshandelinge. Ook hier geld die uitgangspunt dat wedersydse begrip afhanklik is van 'n gemeenskaplike leefwêreld en die mate waarin die kommunikasiedeelgenote voortdurend by mekaar se verwysingsraamwerke aanpas.

3.8 Ruis

Die begrip ruis verwys met betrekking tot 'n onderrigsituasie na alle faktore wat steurend op die mededeling en vertolking van boodskappe inwerk. Sulke steurnisse kan in die medium, die kommunikasiëkonteks of die omgewing geleë wees, of dit kan geleë wees binne die individu wat aan die kommunikasiëgebeure deelneem self.

Eksterne ruis behels byvoorbeeld fisieke omgewingsteurnisse soos oudities-waarneembare prikkels wat afkomstig is van byvoorbeeld deure en vensters wat toeslaan, straatlawaaï, radio's, lugreëlaars, toeters, en 'n verskeidenheid soorte natuurverskynsels.

Wat die dosent se persoonlike gebruikmaking van die ouditiese kanaal betref, kan ondoeltreffende spraakklankproduksie die funksionering van die linguïstiese kode in só 'n mate belemmer, dat sinryke dekodering nie kan plaasvind nie. Daar kan eweneens binne die visuele kanale 'n verskeidenheid soorte steurende stimuli voorkom wat die boodskapverkeer kan belemmer. Voorbeelde hiervan is hinderlike maniërismes, kleredrag en persoonlike artefakte wat op sigself aandag trek en

soortgelyke visueel-waarneembare stimuli wat in die kommunikasiekonteks teenwoordig is en waaraan boodskappe toegeskryf kan word wat nie op die intensie van die mededeler betrekking het nie.

Op die psigologiese ruisvlak kan 'n verskeidenheid veranderlikes soos waardes, oortuigings, houdings en verwysingsraamwerke 'n steurende invloed op die vertolking van die boodskappe uitoefen.

Meer spesifiek kan gestel word dat wankommunikasie dikwels veroorsaak word deur psigologiese ruis in die vorm van die dosente en studente se verskille ten opsigte van die persepsie van leefwêreldverskynsels en die wyse waarop taal in denkproues gebruik word (vgl Whitman & Boase 1983:129-151).

Wat die rol van persepsie in die mededeling en vertolking van boodskappe betref, behoort in die onderrigsituasie voorsiening gemaak te word vir byvoorbeeld selektiewe persepsie, stereotiperings en die verband tussen persepsie en behoeftes, verwagtings en sosiale afhanklikheid. Wat taal betref, behoort, in die veld ter sprake, aandag geskenk te word aan faktore soos semantiese en sintaktiese sturnisse. Hierbenewens is veral sturnisse op die vlak van stem- en artikulasiedisfunksies 'n faktor waarmee in die onderrigsituasie rekening gehou behoort te word.

3.9 Konteks en omstandighede

Daar is reeds by die oorsigtelike bespreking van die transaksionele aard van spraakkommunikasie aandag aan die kommunikasiekonteks geskenk. Teen dié agtergrond blyk dit voldoende te wees om te volstaan met enkele algemeen-relevante opmerkings oor die kontekskomponent van die onderrigtransaksie.

Die mededeling en vertolking van boodskappe vind nie in 'n vakuum plaas nie. Dit geskied altyd binne 'n komplekse, unieke en dinamiese konteks waarin verskeie veranderlikes teenwoordig is wat 'n invloed op die aard, verloop en interpretasie van die kommunikasiegebeure uitoefen. Die kompleksiteit van die spraakkonteks lê in die eerste plek daarin dat die spraakgebeure 'n bepaalde verlede het, nou verweef is met die wedersydse vertrouensband wat tussen die kommunikasiedeelgenote bestaan en eiesoortige kommunikasierelasies behels. Kommunikasie word byvoorbeeld deur sosiokulturele, psigologiese, maatskaplike en liturgiese reëls beheer, terwyl dit ook in 'n groot mate beïnvloed word deur byvoorbeeld fisieke omgewingsfaktore wat in die ruimtelike situasies teenwoordig is. Bepaalde fisieke omstandighede kan byvoorbeeld daartoe bydra dat kommunikasiedeelgenote harder moet praat en 'n stadiger spraaktempo moet handhaaf.

Kommunikasiedeelgenote kan ook ten opsigte van hulle oriëntering en houdings teenoor tyd verskil. Dié verskille kan uiteraard op wyses manifesteer wat 'n wesenlike invloed op die verloop van die gebeure in die kommunikasietransaksie kan uitoefen.

Wat die konteks van spraakkommunikasie betref, behoort ook daarop gelet te word dat kommunikasie op verskillende vlakke plaasvind. In die reël word onderskei tussen byvoorbeeld diadiese, kleingroep-, openbare, organisatoriese en massakommunikasie. Binne elke vlak van kommunikasie kan verskillende vorme van kommunikasie onderskei word. Die begrip 'vorme van kommunikasie' verwys na

kommunikasiedoelstellings soos inligtingsverskaffing, onderrig, oorreding, vermaak, sosiale kontak, voorligting en reklame (vgl Puth 1980:23).

Die grondslag van al die kontekste van kommunikasie is die kommunikasie wat binne die individu self plaasvind, naamlik intrakommunikasie. Die vereiste wat Sokrates vir die verkryging van universele kennis gestel het, naamlik 'ken jouself', wat ook selfondersoek en self-kommunikasie impliseer, vorm dus die vertrekpunt vir die effektiewe mededeling en vertolking van boodskappe. Die algemene uitgangspunt in dié verband is dat persone wat hulleself ken, weet waarin hulle glo en wat hulle houdings is, en 'n duidelike begrip het van hulle oortuigings, waardes en verwagtings, waarskynlik baie beter daartoe in staat is om hierdie geestesinhoud aan ander te kommunikeer (Berko et al 1985:154).

Hoewel tersiêre onderrig onderwysmetodes behels soos selfstandige studie- en ervaringsgerigte metodes en daar ook op die diadiese vlak onderrig word, is dit op die vlak van kommunikasiekontekste veral kleingroepbesprekings en die lesingmetode wat sentraal in die didaktiese werkvorme staan. Kleingroepbesprekings geskied uiteraard op die vlak van kleingroepkommunikasie. Die effektiwiteit van kommunikasie in kleingroepe word bepaal deur die mate waarin sowel die dosent as die student bekend is met byvoorbeeld die komponente van die kleingroepkommunikasieproses, die fundamentele kenmerke van kleingroepstrukture en -interaksie, die verskillende soorte openbare en private besprekingsgroepe, die funksies van kleingroepkommunikasie en die aard en rol van leierskap binne die konteks van groepe.

Die lesingmetode geskied normaalweg binne die konteks van openbare kommunikasie. Die begrip openbare spraakkommunikasie dui op 'n spreker-tot-gehoor-spraaksituasie. Die wesen aard van 'n openbare spraaksituasie verskil noemenswaardig van dié van situasies waarin private of interpersoonlike kommunikasie plaasvind. In 'n openbare spraaksituasie bestaan daar byvoorbeeld 'n betreklik groot fisieke en psigiese afstand tussen die mededeler en die ontvangers van sy boodskap. As gevolg hiervan en ook weens die feit dat die mededeler sy boodskap tot 'n groot groep individue rig, word spraakgebeure van dié aard nie gekenmerk deur dieselfde mate van innigheid, vertroulikheid en gemeenskap as wat byvoorbeeld in 'n diadiese onderrigsituasie die geval is nie.

In teenstelling met die dialogiese aard van die verbale mededelingshandeling in aangesig-tot-aangesig-situasie, word die spraakgebeure in die lesing as vorm van openbare kommunikasie in 'n groot mate gekenmerk deur 'n 'monologiese' karakter. Hierbenewens is die aanbiedingstyl meer gedra en die taalgelykheid minder informeel en minder persoonlik as wat die geval in interpersoonlike kommunikasie is.

Boodskapstrukturering kan, afhangende van byvoorbeeld die kommunikasie-inhoud en -doelstellings, 'n verskeidenheid vorme aanneem. Sulke vorme of wyses verwys in die reël na wat genoem kan word 'n chronologiese, gemotiveerde, ruimtelike en aktuele volgorde. Die boodskapstruktuur kan ook spesifiek op basiese verskille en ooreenkomste, oorsake en gevolge gebaseer wees, of dit kan die vorm van 'n probleemoplossingsbespreking aanneem.

Waar verbale terugvoering in interpersoonlike situasies deel van die totale kommunikasiegebeure uitmaak, is dié soort terugvoering in openbare kommunikasie dikwels nie wenslik nie. Terugvoering vind kragtens die ontvanger se grotendeels luister-georiënteerdheid in die vorm van nie-verbale mededelings plaas. Die dosent as mededeler se kommunikatiewe respons op die terugvoering van die studente, kan uiteraard sowel nie-verbaal as verbaal van aard wees. Net soos in die geval van interpersoonlike kommunikasie is hier sprake van 'n transaksie in die sin dat sowel die mededeler as die toeskouende gehoor boodskappe gelyktydig meedeel en ontvang.

Dit is veral die kenmerke van die openbare informatiewe mededeling wat ten opsigte van die onderrigsituasie relevant is. Die informatiewe mededeling beoog primêr om duidelike, akkurate en onbevooroordeelde inligting aan die boodskapontvangers oor te dra. Só benader, kan gestel word dat waar die oorredingsmededeling die ontvanger aanspoor om 'n keuse te doen, die informatiewe mededeling slegs daarop ingestel is om die opsies wat in 'n keuse-situasie bestaan, op te helder (Osborn 1982:264).

Die doel van die informatiewe mededeling is die bewerkstelling van 'n beter begrip. Van die ontvangers van 'n informatiewe mededeling word verwag om die boodskap wat aan hulle gekommunikeer word te verstaan, te verwerk, te vertolk en daardeur tot nuwe insigte te kom. Die leerhandeling vorm dus 'n integreerende deel van die onderrigaspek van informatiewe kommunikasie.

In 'n ware informatiewe mededeling het die mededeler nie onmiddellik en direkte belang by byvoorbeeld enige vorm van gedragsverandering wat uit die verkryging van insig en begrip mag voortspruit nie. Begrip en retensie is dan ook belangrike kriteria vir 'n doeltreffende informatiewe mededeling. Om te begryp of te verstaan, beteken dat 'n persoon daartoe in staat is om betrokke te raak by sekere spesifieke vorms van gedrag. So 'n persoon is oorreed wanneer hy daadwerklik by sulke gedrag betrokke is (McCroskey 1972:210-213).

In lesings as informatiewe spraaktransaksies gaan dit dus nie om emosionele appèlle nie, en word die inligting gewoonlik in die vorm van byvoorbeeld wetenskaplike feite (nie opinies nie), definisies, beskrywings, verduidelikings, voorbeelde, analogie, vertellings en statistiese gegewens aangebied. Die inligting word vanuit verskillende gesigspunte benader. As slegs een kant of 'n bepaalde aspek van 'n saak gestel of beklemtoon word, verkry die spraakgebeure 'n nie-informatiewe karakter.

Uit die voorafgaande oorsigtelike opmerkings blyk dat die kontekskomponent van die spraaktransaksie veral twee implikasies vir die tersiêre onderrighandeling het. Eerstens behoort verreken te word dat die spraak konteks enersyds bepaalde eise aan die mededelingshandeling stel (byvoorbeeld ten opsigte van die luidheidsvlak) en andersyds 'n invloed op die aard van die boodskapsverkeer uitoefen (byvoorbeeld deur middel van kulturele rels of die plasing van objekte). Tweedens behoort verreken te word dat kontekstuele kennis 'n belangrike rol in die vertolking van sowel uitings (byvoorbeeld kontradiktoriese mededelings as nie-linguistiese mededelings (byvoorbeeld emblematiese gedrag en illustreerders) speel.

4. Ten slotte

Die komponente van die spraaktransaksie is interafhanklik. Die aard van die komponente en die aard van die wisselwerking tussen die komponente kan van onderrigsituasie tot onderrigsituasie verskil, maar die komponente as sodanig funksioneer in alle vorms en op alle vlakke van spraakkommunikasie as 'n eenheid.

Dit spreek vanself dat blote kennis van die komplekse, transaksionele wesensaard van boodskapverkeer en van die fundamentele kenmerke en funksies van die komponente van die spraaksituasie, nie op sigself beskou, 'n waarborg vir doeltreffende onderrigkommunikasie is nie. Wat wel in dié verband gestel kan word, is dat sulke kennis een van die essensiële faktore is in die verbetering van die dosent en die studente se vermoë om boodskappe mee te deel en te begryp. Dié gebeure staan uiteraard sentraal in doeltreffende tersiêre onderrig.

BIBLIOGRAFIE

- Aristotle 1971. *Rhetorica*. (Translated by W Roberts). In: Ross 1971:1354a-1420b.
- Barnlund, D C 1970. A transactional model of communication. In: Sereno & Mortensen 1970:83-102.
- Berko, R M, Wolvin, A D & Wolvin D R 1985. *Communicating. A social and career focus*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bettinghaus, E P 1980. *Persuasive communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bittner, J R 1985. *Fundamentals of communication*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Book, C L (ed) 1980. *Human Communication: Principles, contexts and skills*. New York: St Martin's Press.
- Burgoon, M & Ruffner, M 1978. *Human Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ehninger, D, Gronbeck, B & Monroe, A H 1980. *Principles of speech communication*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Company.
- Ekman, P & Friesen, W.V. 1981. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage and coding. In: Kendon 1981:57-105.
- Fauconnier, G 1985. *Aspects of the theory of communication* (English translation by M van Schoor). Pretoria: Academica.
- Finn, S M, Weich, H.M. & Rensburg, R S 1983. *Professional persuasion*. Durban: Butterworths.
- Fourie, H P 1977. *Communication by objectives*. Johannesburg: McGraw-Hill.
- Fourie, H P 1978. Opleiding in praktiese kommunikasie vir die voornemende onderwyser met verwysing na o.a. die wenslikheid, wese en inhoud en implementering daarvan. *Nou -Blad* 9(1):51-61.
- Hausser, G A 1986. *Introduction to rhetorical theory*. New York: Harper & Row.
- Hopper, R & Whitehead, J L 1979. *Communication concepts and skills*. New York: Harper & Row.
- Jabusch, D M & Littlejohn, S W 1981. *Elements of speech communication: Achieving competency*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jabusch, D M 1985. *Public speaking: A transactional approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kendon, A (ed) 1979. *Nonverbal communication, interaction and gesture*. The Hague: Mouton Publishers.
- Marais, H C 1979. *Kommunikasie in kleingroepe*. Bloemfontein: P J de Villiers.
- Marais, H C, Engelbrecht, H J, Groenewald, H J, Puth, G & Breytenbach, H J 1980.

Aspekte van massakommunikasie. Bloemfontein: P J de Villiers.

McCroskey, J C 1972. *An introduction to rhetorical communication*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

McQuail, D 1978. *Communication*. New York: Longman, New York: McGraw-Hill.

Mortensen, C D 1972 *Communication: The study of human interaction*. New York: McGraw-Hill.

Nadeau, R E 1973. *Speech-communication: A modern approach*. California: Addison-Wesley.

Nilsen, T R 1970. On defining communication. In: Sereno & Mortensen 1970:15-24.

Osborn, M 1982. *Speaking in public*. Boston: Houghton Mifflin.

Peters, J M 1973. *Retoriek van de communicatie: Communicatiemiddelen, communicatievormen, communicatietechnieken*. Groningen: Tjeenk Willink.

Plato 1977. *Phaedrus and the seventh and eighth Letters*. (Translated with introductions by W Hamilton). New York: Penguin.

Poyatos, F 1983. *New perspectives in nonverbal communication*. Oxford: Pergamon Press.

Pretorius, K W M 1982. *Kommunikasie in die klaskamer: Sosialisering en kommunikasie in die lessituasie*. Pretoria: Van Schaik.

Puth, G 1980. Die proses, in: Marais et al, 1980:23-40.

Roelofse, J J 1982. *Tekens en betekenis: 'n Ander perspektief op kommunikasie*. Johannesburg: McGraw-Hill.

Ross, W D (ed) 1971. *The works of Aristotle*. Volume XI. Oxford: Clarendon Press.

Sereno, K K & Mortenson, D C 1970. *Foundations of communication theory*. New York: Harper & Row.

Tubbs, S L & Moss, S 1980. *Human communication*. New York: Random House.

Van Schoor, M 1977 *Bestaanskommunikasie*. Bloemfontein: De Villiers.

Van Schoor, M 1982. *Wat is kommunikasie?* Pretoria: Van Schaik.

Van Schoor, M 1986. *Wat is kommunikasie?* Pretoria: Van Schaik.

Verderber, R F 1978. *Communicate!* Belmont, California: Wadsworth.

Weaver, R L 1978. *Understanding interpersonal communication*. Glenview: Illinois: Scott, Foresman & Company.

Wenburg, J R & Wilmot, W W 1973. *The personal communication process*. New York: John Wiley & Sons.

Whitman, R F & Boase, P H 1983. *Speech communication*. New York: MacMillan.