

UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

**'N POGING TOT ONDERWYSINNOVASIE
IN DIE RICHTERSVELD**

Tesis voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad
Doctor Educationis



Monica Martha Aletha van Heerden

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

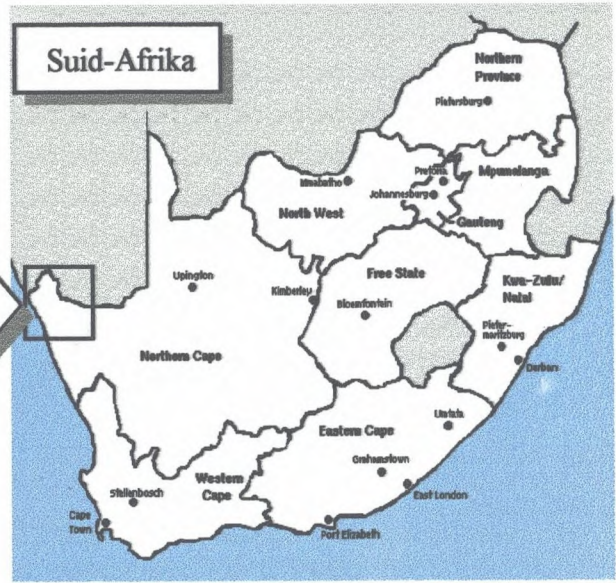
Junie 1997

Promotors:

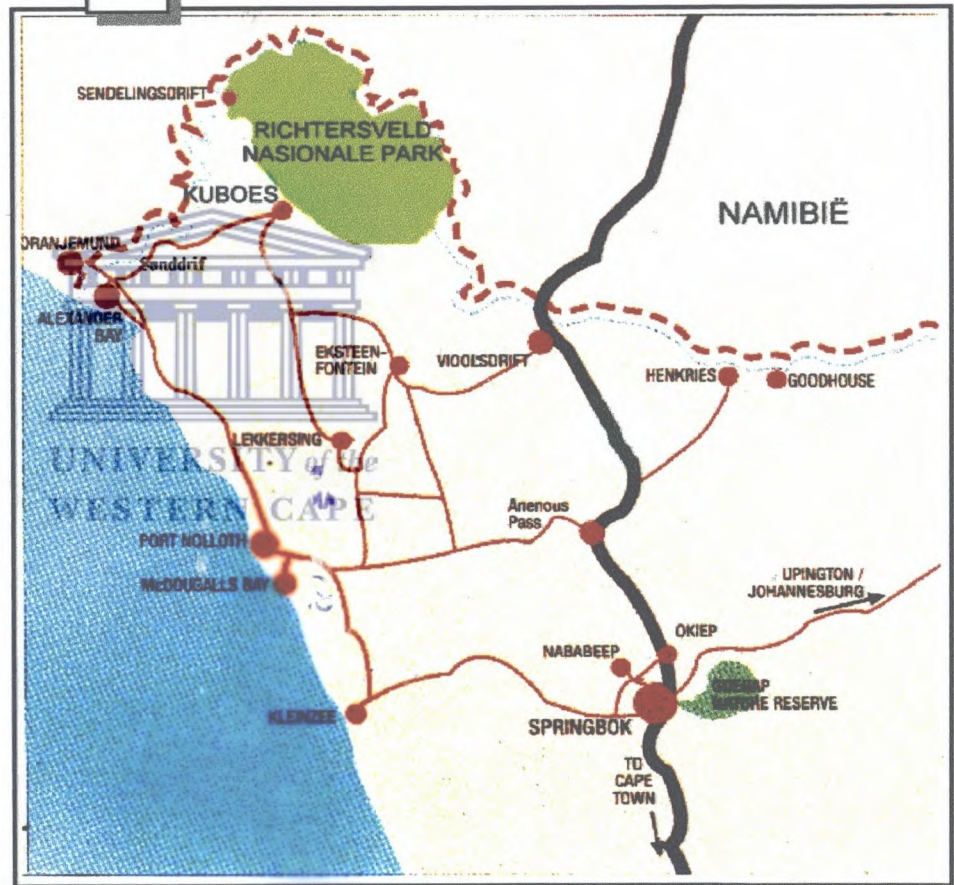
Prof. Dirk Meerkotter
Prof. Owen van den Berg



Tipiese plantegroei van die streek



DIE RICHTERSVELD



Die verlatenheid van die dorpie



'n Skoolgeboutjie

VERKLARING

Hiermee verklaar ek dat die inhoud van hierdie tesis my eie werk is en nog nooit voorheen vir eksaminering voorgelê is nie.



M.M.A. van Heerden



BEDANKINGS

Hierdie tesis is die sigbare resultaat van 'n poging om 'n stuk lewenservaring op 'n sinvolle wyse met ander te deel. Dit sou nooit sonder die hulp en ondersteuning van 'n groot aantal persone afgehandel kon word nie. Ek wil elkeen wat hier genoem word, bedank vir die besondere wyse waarop hulle die werk verryk het.

Baie dankie aan my gesinslede, Johan, my liewe man, my drie kinders, Janine, Marius en Cronje wat op soveel maniere hulle steun en aanmoediging gebied het en altyd gewillig was om potensiële krisissituasies te voorkom deur op die regte oomblik hulp aan te bied - van kosmaak tot chauffeur speel op die besoeke aan die Richtersveld. Cronje se rekenaarvernuif en kennis was onontbeerlik. Sy insette het die tegniese versorging en afronding van die werk moontlik gemaak.

Die personeel van die Onderwysafdeling van die Namakwalandse Diamantrustfonds, Margaret Visser, Louise Hagland en May Beukes het in hul rol as tussengangers tussen my en die onderwysers nie net toegesien dat alle reëlins vlot verloop het nie, maar het ook gewaardeerde vriende geword. Ek het groot waardering daarvoor.

Die groep Richtersveldse onderwysers het entoesiasies aan die projek deelgeneem en toegewyd saamgewerk om met nuwe oë na die onderwys te kyk en elke onderwyser en leerling se potensiaal raak te sien. Baie dankie.



Baie dankie aan my twee promotors, proff. Dirk Meerkotter en Owen van den Berg vir hulle bekwame en inspirerende leiding. Dit was 'n voorreg om hulle nie net as studieleiers nie, maar ook as vriende te ken.

Ek is die Universiteit van Wes-Kaapland baie dank verskuldig vir die geldelike bystand by wyse van 'n navorsingstoekenning. Dit het my in staat gestel om die ter-plaatse navorsing in die Richtersveld gedurende 1994 en 1995 te voltooi.

Bowe-al, dank aan ons Hemelse Vader, die Gewer van alle goeie gawes.

ABSTRACT

This thesis represents the outcome of an interaction between a participating “outsider” and a group of teachers during which a continued dialogue between theory and practice was pursued. The goal was to enhance the quality of teaching practice in a specific situation on the one hand and on the other, gain deeper insight into the theoretical aspects which have a bearing on classroom practice. The research project was initially started in response to teachers’ request for help with the teaching of Afrikaans first language to learners whose home language was Afrikaans, but who did not make satisfactory progress in the use of the language.

Teachers from four schools in the Richtersveld, a far-off region in the Northern Cape, one of the nine provinces of South Africa, joined the INSET project and participated in a hands-on language programme in which a different approach from the traditional teaching and learning model was advocated. The innovative programme focused on an integrated approach to the teaching and learning of reading and writing as meaning-making activities.

The research was carried out within a qualitative research framework in which participants not only had to carry out specific innovative learning tasks, but had to reflect on the value of their actions with a view to become change agents who would facilitate learning in such a manner that their pupils would also develop into reflective agents who would be able to take charge of their particular life world.

The project experience was shared through a narrative which required of readers to take a stance since they had to make meaning of the identified themes and motifs which gradually emerged. Some of the major themes which, in my view, developed were: that successful communication between stakeholders in die teaching and learning event is a prerequisite for successful learning. Language is a social construct, but is the central medium of communication, therefore, all participants should understand the operative “rules” of communication in a specific learning context. All pupils in multi-lingual classes should be in a position where their life chances, not only their life-styles, are enhanced. Teachers and pupils should be sensitised to the fact that they have to re-invent their own culture on a continuous basis in order to meet the demands set by the dynamic nature of present-day culture norms as they manifest in reality. Teachers in an innovative INSET programme such as the GGLESIP project should be willing to change their thinking about what learning entails. This presupposes a change of attitude and a changed concept of leadership which is different from mere classroom management.

In this particular teaching and learning situation it has become clear that INSET, like all other teaching and learning activities is norm oriented.

INSET programmes should be tailor-made as no blueprint can adequately fulfil the needs of unique teaching and learning situations. It has also become evident that the interaction between the facilitator and the other participants should be sustained over a long period. This prolonged interaction would help to establish a feeling of mutual respect and trust - two preconditions for effective communication. One of the uncharted but noteworthy themes that developed has been that innovative activities in one area of learning have a rippling effect. Different areas of school life are affected by the changed approach to learning in one subject.

An INSET programme succeeds best if staff members co-operate and are willing to learn from one another. Pupils in desolated areas are as capable of creative work as pupils living in urban areas on condition that they are given “voice” and are introduced to a different kind of thinking about schooling.



NOTA OOR ETIESE KWESSIES

Na lang beraadslaging het ek besluit om die name van deelnemers aan die projek met skuilname te vervang. Die name van die onderskeie skole wat by die projek betrek was, is ook weggelaat. In die plek daarvan is slegs van skool No 1, 2, 3, of 4, gepraat. Die besluit spruit uit die feit dat deelnemers dikwels baie persoonlike openbaringe gemaak het wat die sprekers vanweë die sensitiewe aard daarvan in die verleentheid mag stel as dit aan hulle persoon gekoppel word.

Een van die uitgangspunte in die tesis is dat elke mens respek verdien en dat persoonlike stellings vertroulik sal bly. Ek het die waagmoed van die projektelede om hulle gevoelens bloot te lê sodat daar 'n ware *engagement* kon ontwikkel, waardeur en omdat ek niemand se vertrouwe wil skok nie, bly die deelnemers anoniem..

Die gebruik van skuilname doen geen afbreuk and die egtheid van die gesprekke en die situasies waarin die interaksies plaasgevind het nie. Die plaasvervangende name is name wat oral in die streek opduik en om die rede nie vreemd op die oor val nie.



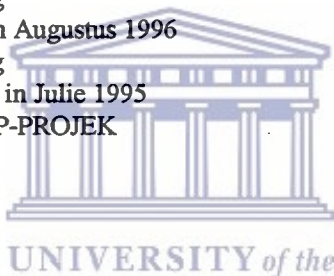
INHOUDSOPGAWE

AFDELING 1	1
HOOFSTUK 1	1
OËNSKYNLIK BARRE OPPERVLAKTES HERBERG VERSKUILDE SKATTE	1
1.1 DOEL VAN STUDIE EN ORIËTERING	1
1.2 PROBLEEMSTELLING	3
1.2.1 Probleme wat in taalklaskamers skuil	3
1.2.2 Die probleem met taalonderrig in die Richtersveld	8
1.3 RASIONAAL VIR MY BETROKKENHEID BY DIE PROJEK	12
1.3.1 Persoonlike geskiedenis	15
1.4 LOKALISERING VAN DIE PROJEK	19
1.5 'N TELESKOPIESE BLIK OP DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE IN DIE TESIS	23
1.5.1 Aksienavorsing: 'n Volgehoue gesprek tussen praktyk en teorie	23
1.5.2 Vernuwung in die klaskamer	24
1.5.3 Interpersoonlike verhoudings as suksesbepalers	25
1.5.4 Skryf en lees as betekeniskeppende aktiwiteite	26
1.5.5 Die verhaal - 'n ontdekkingsreis	26
1.5.5.1 Aanloop tot interaksie in die Richtersveld	26
1.5.5.2 Verdere verloop van die projek	27
1.5.5.3 Skoolbesoeke in 1995 en 1996	28
1.5.6 Evaluering van die projek	28
1.5.6.1 Die ontrafeling van temas - reflektoring oor navorsingsmetodologie van die projek	28
1.5.6.2 Moontlikhede vir innovering van taalpraktyke en die effek daarvan op skoolpraktyke - enkele gevolgtrekkings en aanbevelings	29
1.5.6.3 Die waarde van die GGLESIP-projek - 'n persoonlike getuienis	29
1.6 OORGANG	29
HOOFSTUK 2	30
NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE	30
2.1 DIE TESIS AS KONSTRUK	30
2.1.1 Taalmedium en terminologie as betekenisdraende begrippe	32
2.1.2 Keuse van navorsingsonderwerp	33
2.2 PROBLEMATIEK RONDOM NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE	35
2.2.1 Navorsingsraamwerk	35
2.2.1.1 Gevallestudie binne 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk	37
2.2.1.2 Emansipatoriese Aksienavorsing as metodologie	38
2.2.2 Begronde teorie	40
2.2.3 Etiek	47
2.2.4 Betroubaarheid van data	48
2.2.4.1 Triangulasie	52
2.2.5 Veralgemening	55
2.3 PROBLEMATIEK RONDOM KENNIS-SIENING	56
2.3.1 Habermas se kenteorie	58
2.4 KRITIESE TEORIE	66
HOOFSTUK 3	71
INDIENS-OPLEIDING AS PRAXIS	71
3.1 BENADERINGS TOT INDIENS-OPLEIDING	71
3.2 FREIRE SE BESKOUINGS OOR EMANSIPATORIESE ONDERWYS	73
3.2.1 Deurleefde praxis	75

3.2.2 Onderwys as kenniskepende dialoog	78
3.2.3 Emansipatoriese onderwys as moontlikheid	81
3.2.4 Onderwyser as subjek	82
3.2.5 Die klaskamer as besondere emansipatoriese leermilieu	83
3.3 INDIENS-OPLEIDING IN PRAKTYK	88
3.3.1 Die omvang van indiens-opleiding	89
3.4 FULLAN: OOR INDIENS-OPLEIDING - TEORIE, PRAKTYK EN ETIEK	93
3.4.1 Doel van indiens-opleiding	94
3.4.1.1 Die morele doelstelling van die onderwys	94
3.4.1.2 Die fasilitering van kritiese enkulturasie	96
3.4.1.3 Die voorsiening van toegang tot kennis - voorsiening van kwaliteitonderwys	99
3.4.1.4 Kollaboratiewe leer en groepdinamiek - die opbou van 'n doeltreffende onderwyser-leerling verhouding	100
3.4.1.5 Die beoefening van doeltreffende onderwyspraktyk - die demokratiserende aard van doeltreffende onderwyspraktyk	102
3.4.1.6 Leemtes in Fullan se benadering	105
3.5 GGLESIP AS 'N INDIENS-OPLEIDINGSPROJEK	106
3.5.1 Rasionaal vir volgehoue betrokkenheid by die indiens-opleidingsprojek	106
3.5.1.1 Omvang van die indiens-opleidingsprojek	107
3.5.2 Die praktyk - GGLESIP - praxis in aksie	108
3.5.2.1 Vestiging van prosedure	111
3.6 SLOT	112
HOOFSTUK 4	114
INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGS IN GEÏNTEGREERDE ONDERRIG- EN LEERSITUASIES	114
4.1 VESTIGING VAN POSITIEWE INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGS	114
4.2 TAAL AS KOMMUNIKASIEMEDIUM	115
4.2.1 Die aard van ware kommunikatiewe handelinge	118
4.3 TAAL EN KULTUUR	120
4.3.1 Sprekers van verskillende tale - 'n werklikheid in multikulturele klasse	125
4.4 MAGSTRUKTURE IN KLASKAMERS	129
4.4.1 Kritiese taalbewustheid ter bevordering van kommunikasie	131
4.5 FASILITEERDER AS LEIER	134
4.5.1 Nuwe praktyke in GGLESIP-klaskamers	137
HOOFSTUK 5	139
SKRYF EN LEES AS BETEKENISSKEPPENDE AKTIWITEITE BINNE DIE GGLESIP-PROJEK	139
5.1 BREË AGTERGROND	139
5.1.1 Perspektief op skryf en lees as proses	140
5.2 "GOEIE" PRAKTYK BINNE 'N TRADISIONELE RAAMWERK	142
5.3 TAALVAARDIGHEID IN 'N EMANSIPATORIESE LEEROPSET	146
5.3.1 Taalstrategieë in 'n veranderde taalvaardigheidsbenadering	148
5.4 TAALVAARDIGHEID AS MENSLIKE VERMOË IN DIE GGLESIP-PROJEK	151
5.5 SKRYF EN LEES AS BETEKENISSKEPPENDE PROSESSE	152
5.5.1 Lees en skryf as betekeniskeppende prosesse in die GGLESIP-projek	154
5.6 EVALUERING	155
5.7 DIE WERKLIKHEID VAN DIE GGLESIP-PROJEK: 'N KONSTRUK	157
AFDELING 2	159
HOOFSTUK 6	159
'N EERSTE KENNISMAKING MET ONDERWYSERS IN DIE RICHTERSVELD - DIE VERHAAL	159
6.1 DIE EERSTE WERKLIKHEID WAT BLOOTGELÊ MOET WORD	159
6.1.1 Teorie en praktyk versoen	160
6.1.2 My eie beleving van die projek	160
6.2 BESPIEGELING OOR DIE SITUASIE VOOR DIE EERSTE BESOEK	162
6.3 KENNISMAKING MET GROEP OP 21-22 MEI 1993	162

6.4 INTERPRETERING VAN 'N EERSTE ONTMOETING MET RICHTERVELDSE LEERLINGE	166
6.4.1 Historiese agtergrond as medebepaler van interpretasie van die situasie	170
6.5 INVLOED VAN PERSOONLIKE AGTERGROND	172
6.6 INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGS: INSLAG EN SKERING VAN DIE PROJIEK	174
6.7 'N SELFONTDEKKINGSPROSES - DIE ONTGINNING VAN PERSOONLIKE KWALITEITE (21 - 22 MEI 1993)	174
6.7.1 Uiteensetting van die werkswyse in sessies.	175
6.7.1.1 Inleidende groep onderrig- en leeraktiwiteite	175
6.8. GEÏNTEGREERDE LEES- EN SKRYFTAKE AS BETEKENIS-SKEPPENDE AKTIWITEITE VIR ONDERRIGDOELEINDES	180
6.8.1 'n Voortsetting van groep onderrig- en leeraktiwiteite	181
6.8.2 Die groep geïntegreerde benadering in praktyk	182
6.8.3 Taalleer oor die kurrikulum heen	184
6.9 EVALUERING	186
6.10 REFLEKTERING - DIE MOONTLIKHEDE VAN DIE PRAKTYK IN DIE LIG VAN TEORIE	187
6.11 NABETRAGTING NA MEI-SESSIES (1993)	189
6.12 WERKSESSIES OP 20 - 21 AUGUSTUS 1993	191
6.12.1 Kontekstualisering van die situasie	191
6.12.2 Terugvoer na die Mei-sessie	192
6.12.2.1 Demokratiesing van die klaskamer	192
6.12.2.2 Aanloop tot sessie	193
6.12.3 Lees- en skryftake ter bevordering van kommunikasie	194
6.13 NABETRAGTING	201
6.14 WERKSESSIES VIR ONDERWYSERS IN ALEXANDERBAAI PRIMÊRE SKOOL OP 21 EN 22 OKTOBER 1993	202
6.14.1 Kontekstualisering van sessie	202
6.14.2 Terugvoering na die Augustus-sessie	202
6.14.3 Aktiwiteite vir die werksessies	203
6.14.4 Aktiwiteite vir dag twee	207
6.15 BESINNING OOR DIE AKTIWITEITE OP ALEXANDERBAAI	208
6.16 NABETRAGTING NA DIE EERSTE JAAR	209
HOOFSTUK 7	211
VEELFASETTIGHEID VAN DIE GROEI-PROSES TOT SELFSTANDIGHEID	211
7.1 DIE KARAKTER VAN DIE PROJIEK	211
7.2 RASIONAAL VIR VOORTSETTING VAN PROJIEK	212
7.3 MEDIËRING, FASILITERING, LEIERSKAP - VERWARRENDE OF VERWANTE BEGRIPPE?	213
7.3.1 Administrasie en organisasie van GGLESIP-projek	215
7.3.2 Projekleier as fasiliteerder	218
7.3.3 Doel en aard van doelstellings in 'n kwalitatiewe navorsingsprojek soos GGLESIP	219
7.3.4 Die kognitiewe en sosiale aard van kennisverwerwing	221
7.3.5 Die aard en wese van die navorsingontwerp in die projek	223
7.4 WERKSESSIE OP SPRINGBOK - 24 EN 25 FEBRUARIE 1994	223
7.4.1 Die GGLESIP-groep se evaluering van die aktiwiteite in 1993	223
7.4.2 Werksessies op 24 Februarie	227
7.4.3 Werksessie op 25 Februarie 1994	228
7.4.5 Groepevaluering van die Springbok-sessies	231
7.5 PERSOONLIKE REFLEKTERING OOR WERKSESSIE OP 24 EN 25 FEBRUARIE 1994	231
7.6 EERSTE SKOOLBESOEK AAN DIE RICHTERSVELD - MEI 1994	234
7.6.1 Besoek aan die laerskool No 1	234
7.6.1.1 Persoonlike reflektering	238
7.6.2 Besoek aan die laerskool No 2 op 26 Mei 1994	239
7.6.2.1 Persoonlike reflektering (27 Mei 1994)	241
7.6.3 Besoek aan die laerskool No 3	241
7.6.3.1 Persoonlike reflektering (27 Mei 1994)	243
7.6.4 Besoek aan die laerskool No 4, op 27 Mei 1994	244
7.6.5 Reflektering oor skoolbesoeke van 26 en 27 Mei 1994	244

7.7 BESOEK AAN DIE RICHTERSVELD NASIONALE PARK OP 18-19 AUGUSTUS 1994	248
7.7.1 Werksessie op 18 Augustus 1994	249
7.7.2 Reflektering oor klaspraktyke	249
7.7.2.1 Take in die sessie op 18 Augustus 1994	252
7.7.2.2 Take in sessie op 19 Augustus 1994	253
7.7.3 Groepevaluering van sessies	254
7.7.4 Die pad vorentoe	256
7.7.5 Persoonlike reflektering	256
7.7.6 Voorbereiding vir 'n nuwe rol vir GGLESIP-groeplede	258
7.8 WERKSESSIES OP PORT NOLLOTH OP 27 EN 28 OKTOBER 1994	258
7.8.1 Reflektering oor klaspraktyke	259
7.8.2 Die werksessies op 27 Oktober 1994	261
7.8.3 Die werksessie op 28 Oktober 1994	261
7.8.4 Persoonlike reflektering	263
7.9 DIPLOMAGELEENTHEID OP 12 MEI 1995	264
7.10 SAMEVATTING EN REFLEKTERING OOR DIE GGLESIP-PROJEK	265
HOOFSTUK 8	267
GGLESIP IN PRAKTYK - VERNUWING OF VERWARRING?	267
8.1 RASIONAAL VIR NA-PROJEK SKOOLBESOEKE IN JULIE 1995 EN AUGUSTUS 1996	267
8.1.1 Werkmodus tydens skoolbesoeke in 1995 en 1996	269
8.1.2 Besoek aan laerskool No 1, in Julie 1995 en Augustus 1996	270
8.1.2.1 Persoonlike reflektering	276
8.1.3 Besoek aan laerskool No 2, in Julie 1995 en Augustus 1996	276
8.1.3.1 Persoonlike reflektering	284
8.1.4 Besoek aan in Julie 1995 en Augustus 1996	285
8.1.4.1 Persoonlike reflektering	295
8.1.5 Besoek aan laerskool No 4, in Julie 1995	295
8.2 TERUGBLIK OP DIE GGLESIP-PROJEK	301
AFDELING 3	307
HOOFSTUK 9	307
'N WEB VAN GEBEURE INEEN GEWEEF IN 'N VOLGEHOUE GESPREK TUSSEN TEORIE EN PRAKTYK	307
9.1 'N BESINNENDE INLEIDING	307
9.1.1 Taal as medium - vir reflektering en rekonstruering	308
9.2 GGLESIP - 'N SITUASIONELE STUDIE BINNE 'N KWALITATIEWE NAVORSINGSRAAMWERK	309
9.2.1 Natuurlike milieu van die GGLESIP-projek as primêre databron	309
9.2.2 Die beskrywende aard van data in die projek	310
9.2.3 GGLESIP- Voorbeeld van 'n volgehoue groei- en ontwikkelingsproses	310
9.2.4 Dataversameling - 'n induktiewe proses	313
9.2.5 Interpretering van betekenis van data as grondslag vir interaksie	314
9.3 PRAXIS IN DIE RICHTERSVELD: GGLESIP - 'N EMANSIPATORIESE AKSIENAVORSINGSPROJEK	315
9.4 KATEGORIEË MET UNIVERSELE WAARDE - RAAKPUNTE MET ANDER PROJEKTE	318
9.5 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	321
9.5.1 Gevolgtrekkings	321
9.5.2 Wenke en enkele aanbevelings	324
9.5.3 GGLESIP - 'n persoonlike belewenis	325
BIBLIOGRAFIE	329
AANHANGSELS	343



'N POGING TOT ONDERWYSINNOVASIE IN DIE RICHTERSVELD

AFDELING 1

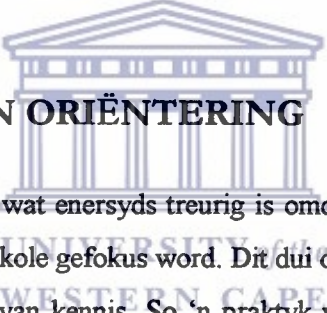
HOOFSTUK 1

OËNSKYNLIK BARRE OPPERVLAKTES HERBERG VERSKUILDE SKATTE

[A]ll of our teaching decisions are based on our view of the world ... [W]hat we see is what we believe.

How we view our subject determines what we see as problems and what we will accept as solutions to those problems. While many teachers may not recognize that these perceptions are theory based, they are no less so for being unrecognized (Mayher 1994:4).

1.1 DOEL VAN STUDIE EN ORIËTERING



In hierdie tesis word 'n verhaal vertel wat enersyds treurig is omdat dit 'n lens verskaf waardeur daar op die verskraalde leermilieu in 'n groep skole gefokus word. Dit dui onder andere op beperkende leerervarings van leerlinge as passiewe ontvangers van kennis. So 'n praktyk wat eintlik net 'n skadu van 'n sinvolle, uitdagende onderwys- en leerbenadering uitmaak, lei byna sonder uitsondering tot ramspoedige gevolge vir die leerlinge. Dit was die ervaring van onderwysers wat Afrikaans eerstetaal in skole in die Richtersveld, 'n verafgeleë deel in die Noord-Kaap, verreweg die mees ylbevolkte, maar mees uitgestrekte van die nege provinsies in die land, volgens die tradisionele benadering onderrig het. Baie leerlinge het nie in hul moedertaal, Afrikaans, geslaag nie. Dit het meegebring dat die leerlinge nie hulle standaard kon slaag nie. Wanneer 'n leerling 'n vak of 'n standaard druipe, is dit altyd 'n ernstige terugslag. In dié geval het leerlinge se mislukking egter selfs wyer implikasies vir hulle toekoms ingehou.

Die Namakwalandse diamantfondstrust ('n fonds gestig deur die groot diamantmyn maatskappy, Alexcor, met uitgebreide belange in die gebied) bied aan alle suksesvolle leerlinge wat boorlinge van die Richtersveld is, 'n beurs vir verdere studie aan 'n hoërskool of later aan 'n tersiêre inrigting aan. 'n Groot persentasie van die inwoners van die gebied is so arm dat die beurs die enigste moontlikheid tot hoërskool opleiding vir hulle kinders bied. As die kinders dus druipe, is hulle kanse op verdere studie verlore.

Hierdie neerdrukkende scenario was die belewenis van baie betrokkenes voordat daar 'n spesifieke tipe interaksie tussen onderwysers en 'n deelnemende buitestander, ekself wat 'n indiens-opleidingsprojek gefasiliteer het, plaasgevind het.

In teenstelling met die situasie hierbo genoem, word hier ook 'n vreugdevolle verhaal vertel wat dieselfde rolspelers se andersoortige ervarings beskryf nadat hulle benadering tot en praktyk van die onderwys verander en vernuwe het. In dié verhaal sal die proses ontvou waartydens die rolspelers 'n nuwe visie van die onderrig- en leersituasie, grotendeels as gevolg van hulle betrokkenheid by 'n indiens-opleidingsprojek, begin ontwikkel het. Hiervolgens behoort onderrig- en leeraktiwiteite deel van 'n proses uit te maak wat nie net verrykende leerervarings vir leerlinge inhou nie, maar hulle ook toerus om krities-evaluerend oor hulle eie situasie te besin. Alle deelnemers word kennisskeppers met die moontlikheid om tot selfstandige agente te ontwikkel wat ten volle beheer oor hulle eie lewens neem.

Die tesis is egter ook die sigbare produk van 'n situasionele studie waartydens ek as navorser en as 'n deelnemende buitestander met 'n groep onderwysers wat van knellende probleme in die taalonderrig- en leersituasie in die Richtersveldse skole bewus geraak het, saamgewerk het. In die proses het ek en die groep onderwysers krities na ons eie praktyke gekyk. Die doel was om groter insig in die situasie te probeer verkry, 'n dieperliggende begrip van die essensiële aspekte daarvan te ontwikkel, en dit waar nodig te verander ten einde vernuwing tot stand te bring, sodat die visie van verandering en vernuwing van taalonderrig 'n werklikheid vir indiens-onderwysers kon raak. Hierdie soeke het by wyse van 'n volgehoue gesprek tussen teorie en praktyk, reflekerende terugskouing op houdings en praktyke van rolspelers, sowel as deur vernuwingsaksies, plaasgevind.

Hoewel die tesis 'n bewuste taalkonstruksie is wat uiteraard 'n vertolking van die navorser se interpretasie van die gebeure weerspieël, het ek van verskeie strategieë gebruik gemaak om ander stemme as die skrywer s'n ook te laat hoor. Dit sluit onder andere die volgende in: die gesprek tussen teorie en praktyk, ryk beskrywings van gebeure waar deelnemers in hulle eie woorde hulle belewenis van 'n situasie weergee, universiteitskollegas wat as besoekers saam na die Richtersveld was se waarnemings en die twee promotors se sieninge van die teks. Laastens volg daar ook 'n besinning oor die moontlike nut van 'n begroonde teorie wat uit die interaksies ontwikkel het. Ter wille van die vloeï van die teksinhoud sowel as 'n logiese samehang van idees het ek die teks in drie afdelings ingedeel. In die tweede deel van hoofstuk een waar 'n teleskopiese blik op die hoofmomente in die drie afdelings volg, word besonderhede oor die indeling kortliks met die leser gedeel.

In die eerste deel van hoofstuk een is die hooftema die kontekstualisering van die probleem met die onderrig van taal oor die algemeen en in die Richtersveld in besonder. Die leser word ook aan die navorser sowel as

die streek en sy mense bekend gestel. In die volgende paragraaf word daar krities na die probleemsituasie gekyk ten einde begrip vir die situasie te bevorder.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Afrikaans moedertaalsprekers ondervind ernstige probleme met Afrikaans as vak in die skool. Leerlinge het 'n gebrekkige woordeskat en kan hulle nie behoorlik uitdruk wanneer hulle praat of skryf nie. Dit is 'n algemene verskynsel in stad- en plattelandse skole, maar was veral dié probleem wat onderwysers in die Richtersveld gekwel het. Voordat ek die probleem soos dit in die Richtersveld sigbaar geword het, bespreek, wil ek eers die algemene probleemsituasie uitlig.

1.2.1 Probleme wat in taalklaskamers skuil

Ernstige probleme duur voort in baie taalklaskamers ten spyte van die feit dat die nuwe sillabusse ruimte vir vernuwing laat. Dit blyk uit mondelinge verslae van onderwysers en persoonlike waarneming dat die nuwe sillabuse en veranderinge aan vakinhoud deur die "Departement" nie voldoende is om verandering in die klaskamer teweeg te bring nie.

Bo-na-benede tipe hervorming of vernuwing is selde werklik suksesvol. Meyers (1986:164) stel dit baie pertinent dat dié soort vernuwing nie kan slaag nie, "because it just reinforces the hierarchy of the teaching profession, reminding teachers that the expertise is somewhere else." Onderwysers word dus eerstens gedemoraliseer deur hulle belewenis van die tradisionele praktyk wat bepaal dat hoofsaaklik "kundige" buitelanders bekwaam is om leerplanne op te stel.

Die afwesigheid van 'n goed ontwikkelde persoonlike boekkultuur is 'n tweede waarskynlike probleemarea. Die meerderheid onderwysers kom uit gemeenskappe wat oorwegend mondeling kommunikeer. Vygotsky (1986:vii - ix) stel dit dat gemeenskappe wat hoofsaaklik mondeling kommunikeer 'n ander denkpatoon as diegene wat skriftelik kommunikeer, handhaaf. Onderwysers het derhalwe moontlik self nie 'n groot voorliefde vir lees nie of het nie baie selfvertroue om op skrif te kommunikeer nie. Sulke onderwysers beweeg selde of ooit buite die raamwerk van die voorgeskrewe formele take. Vir diesulkes is skryf en lees nie 'n prioriteit nie, gevolglik is hulle dikwels gewillig om met die minimum vereistes vir lees- en skryfaktiwiteite in 'n standaard te volstaan.

'n Benadering tot lees en skryf wat dit nie as betekeniskeppende aktiwiteite erken nie en waar die aktiwiteite sonder skeppingsvreugde gedoen word, kan lei tot werk wat nie net stilisties en struktureel power is nie, maar wat ook inhoudelik saai en oninteressant voorkom. Lees word byvoorbeeld in so 'n

geval op 'n meganistiese wyse benader. Leerlinge word nie gelei om die sprong van enkel woorde na langer sinsdele en referente vir betekeniskepping te waag nie.

Vygotsky (1986:9) wys daarop dat woorde en woordbetekenis nie slegs as 'n samevoeging van denke en spraak beskou moet word nie. Dit is ook 'n eenheid van denke en kommunikasie. Woorde kan nooit in afsondering geleer word nie, aangesien die betekenis van een woord slegs deur 'n ander kan benader en verwerf word (Vygotsky 1986:97). Smith (1986:11-23) beskryf uitvoerig hoe lees meer sin maak as lesers ook bykomende tekens en inligting in die sin benut, dit is, eerder "from behind the eyeballs" lees, as wanneer hulle slegs op die visuele tekens fokus. Daarom, voer Smith (1986:26-27) aan, is dit voordelig as lesers voorafkennis omtrent 'n onderwerp het. Dit kan die leser in staat stel om tot vierkeer meer visuele inligting te prosesseer as daarsonder mits die inligting sinvol is:

If at least four times as much can be seen when the letters form a sequence of words that make sense, it must be that the sense makes so much nonvisual information available that the visual information can be made to go four times as far.

Die leser wat slegs op die herkenning van woorddele of letters moet konsentreer, kan vier tot ses eenhede inligting in hul korttermyngeheue, in dié geval slegs letters, hanteer. Die herwinningsproses kan egter so lank neem dat die eerste letter al vergeet is wanneer die laaste een geprosesseer is as die woord uit meer as vyf of ses letters bestaan. Die stadige leser wat letter vir letter of klank vir klank moet uitsê, het gevolglik 'n probleem.

Die bewuste benutting van voorafkennis kan die leser help om sin van 'n teks te maak wat andersins 'n probleem kon veroorsaak. Lesers kan ook groter "brokke" inligting as afsonderlike eenhede in hulle bewussyn hou as hulle nie net oor die nodige "gestoorde" kennis omtrent die onderwerp beskik nie, maar dit ook kan gebruik. Dié strategie stel die leser in staat om die verworwe kennis in die langtermyngeheue te organiseer. Jong lesers en skrywers moet leer om in hulle geheue vir die nodige inligting te soek. "[C]hildren need to learn to conduct a memory search," sê Hillocks (1987:72).

In die tradisionele klaskamer word leerlinge waarskynlik nie doelbewus deur mediasie van die moontlikhede om hul bestaande kennis uit te brei en te verwerk bewus gemaak nie. 'n Ander negatiewe gevolg vir leerlinge wat nie in die leesproses betekenis skep nie, is dat hulle aan tonnelvisie kan ly. Smith (1986:31) beskryf die verskynsel soos volg:

Tunnel vision is not a permanent state; it occurs when the brain is overloaded with visual information. Tunnel vision is a condition in which beginning readers must often find themselves.

Reading nonsense causes tunnel vision, for the simple reason that nonsense is not predictable. Tunnel vision is however an occupational hazard of learning to read, partly because the beginner by definition does not have very much experience in reading. But the condition is aggravated if the print the beginner is expected to read is not very predictable, so that little nonvisual information will be available in any case.

Die leser met gebrekkige ondervinding wat tevrede is om bloot die inligting op die teks te “ontvang” loop die gevaar om deur die inligting oorweldig te word. Die leser wat geleer het om aktief by die leesproses betrokke te wees deur ‘n “ingeligte raaiskoot” te waag, dit wil sê wat die vermoë het om te voorspel wat volgende in ‘n sin kan kom, daarenteen, het ‘n beter kans om met begrip te lees as die een wat soos hierbo genoem die lang pad moet loop (Smith 1986:29).

Hierdie probleme in ‘n tradisionele klaskamer spruit uit onderwysers se persepsie van wat “lees” behels. Voorstanders van die tradisionele siening van lees en skryf aanvaar dat dit twee afsonderlike aktiwiteite is. Volgens Kucer (1985:318) word lees en skryf in so ‘n geval eintlik as spieëlbeelde van mekaar beskou. Hy stel dit dat die leser dan bloot ‘n ontvanger van kennis is:

Within this framework, readers are seen as passively decoding or abstracting an author’s intended meaning from the text. Their role in the process is one of identifying each word on the page by matching its sound with the appropriate lexical meaning stored in long-term memory, and then linking the words syntactically.

By die alternatiewe siening van lees as betekeniskeppende proses is verskeie ander faktore belangrik, onder andere voorafkennis van die onderwerp soos hierbo genoem, en ‘n aktiewe betrokkenheid van die leser. In die verband stel Kucer (1985:318) ook die teenkant van die prentjie waar die leser in teenstelling met bogenoemde passiewe rol deelnemend en aktief is:

In contrast to more passive views, the reader as well as the writer is perceived as being actively engaged in a search for meaning, attempting to build a cognitive text world through the employment of a variety of mental processes.

‘n Onderwyspraktyk waar die leser ‘n passiewe rol in die literêre proses speel, gee noodgedwonge aanleiding tot ‘n te groot aantal “swak” lesers. Ongelukkig lyk dit asof dit die algemeengeldende praktyk in baie skole is. Lees wat slegs op woordherkenning fokus, is gevolglik waarskynlik ‘n probleem in ‘n groot aantal skole. Dit was ook volgens onderwysers die situasie in die Richtersveldse skole.

Wat skryf betref, is daar nog verdere verswarende omstandighede wat tot kommunikasieprobleme bydra. Dit hang nou saam met die onderwysers se moontlik onbewuste afwysende houding teenoor skryf. Die skeptiese, selfs negatiewe, houding van onderwysers teenoor skryf kan waarskynlik gedeeltelik toegeskryf word aan die feit dat daar in hulle eie loopbane op grond van hul skriftelike gebruik van taal teen hulle gediskrimineer kon wees (Beach en Bridwell 1984:312):

Thus, a growing body of research is concerned with the relationships between teachers' assessments of students' abilities and the factors that influence their judgments. A number of studies indicate that a student's sex, level of apprehension, race, and learning style influence writing evaluation (Beach, 1979, Piché, Rubin, Turner, en Michlin, 1978).

Wanneer skrywers in skryftake taal gebruik waarin daar grammatikale vorms voorkom wat beter by gesproke as geskrewe taal tuishoort, kan lesers sulke skrywers verkeerd beoordeel. Die negatiewe houding teenoor skrywers kan slaan op die kwaliteit van die inhoud van 'n bepaalde skryftaak, omdat dit in 'n informele praatstyl liever as 'n meer formele styl geskryf is. Of die skrywers se kennis van die onderwerp kan onder verdenking geplaas word. Laastens kan daar teen hulle as persoon, gediskrimineer word. Kress (1989:18) stel dit onomwonde dat, hoewel taaloordele intuïtief gemaak word, dit dikwels so toegepas word dat dit 'n waardeoordeel oor 'n spreker fel. "Judgements on language, made quite intuitively, can become judgements about the users of language."

Die afwesigheid van onderwysers as rolmodelle wat self in die klas skryf, is derhalwe ook 'n moontlike rede waarom leerlinge se geletterdheidspeil op laerskool en selfs op hoëskool nie aan die algemene verwagtinge van onderwysers, ouers en die gemeenskap met wie die leerlinge in dié hoedanigheid in aanraking kom, voldoen nie.

'n Bykomende probleem is die hoeveelheid en gehalte van die skryftake wat van leerlinge verwag word. Kwantiteit is nie 'n waarborg vir sukses nie. Dit het ek en ander praktisyns al oor die jare ervaar. Die blote vermeerdering in die getal skryftake sal nie leerlinge se vermoë om skryf as betekenis skeppende aktiwiteit te beoefen sonder meer verbeter nie. Nightingale (1988 (b):67) is een van diegene wat dieselfde mening daarop nahou. Nightingale verwoord die situasie effektief soos volg:

... little or no improvement in students' writing resulted from increasing the amount of writing assigned, the number of teacher markings, or the study of new or traditional grammar.

Daar is nog 'n moontlike oorsaak vir leerlinge se betreklik algemeen swak vermoë om betekenis op skrif te skep. In die praktyk beskou onderwysers en leerlinge veral die verpligte skryfopdragte dikwels as onvermydelike sleurwerk wat gedoen moet word. Tradisioneel val die klem op die skryfprodukt en nie soseer op skryf as proses nie. In dergelike situasies is almal wat by die komponering van skrif betrokke is, slagoffers van die "toe-boek sindroom". Die onderwyser ontvang die toe-boek nadat die opdrag afgehandel is, evalueer die werk, met 'n hoof fokus op strukturele foute. Na die evaluering gee die onderwyser weer die toe-boek aan die leerlinge terug met die opdrag om die "nodige verbeteringe" te doen. Uit eie en ander se ervaring is dit duidelik dat leerlinge se skryfvermoë in die meeste dergelike gevalle selfs nie oor 'n lang

tydperk noemenswaardig verbeter nie. Om leerlinge bloot te laat skryf en dan die geskrewe produk na te sien met die hoop dat dit die skrywers se vermoë sal verbeter, lyk nie die aangewese weg te wees nie.

Taal word binne 'n sosiale opset aangeleer en onderrig. Vygotsky (1986:26) sê trouens dat elke funksie in die kulturele ontwikkeling van 'n kind twee keer voorkom, eers op 'n sosiale vlak, en later op die individuele vlak, eers, tussen mense en dan binne-in die persoon (inter- en intrasielkundig). Die "toe-boek"-probleem veronderstel 'n eksklusiewe een-tot-een verhouding tussen leerling en onderwyser. Dit is op die oog af sosiaal aangesien minstens twee mense daarby betrokke is, al vind dit plaas met algehele uitsluiting van die portuurgroep as moontlike deelgenote aan 'n individu se leerproses. Inderwaarheid is dit ook nie sonder meer 'n positiewe sosiale verhouding tussen die twee betrokkenes, die leerling en die onderwyser, nie, omdat hulle meesal nie saam is wanneer die skryftaak gedoen word of nagesien word nie. Die een kan dus nie aan die ander verduidelik wat hulle eintlik bedoel nie. Omdat die klaslede uitgesluit word, kan hulle ook nie die skrywers help om 'n sin of gedagte duideliker te formuleer nie. Dié soort klaspraktyk kan in 'n verarmingsproses ontaard wat geweldig tydrowend is.

'n Oorsaak vir die kommunikasieprobleem waaraan in die verlede nie veel aandag gegee is nie, lê bes moontlik opgesluit in die tipe opleiding wat diensdoende onderwysers ten opsigte van evaluering gehad het. Dit wil voorkom asof onderwysers nie tydens hul opleiding pertinent daarop gewys is dat tekste op drie vlakke geëvalueer behoort te word nie, naamlik tekstueel (textual), op ideëvlak (ideational) en interpersoonlik (interpersonal), Halliday (1973). Uit persoonlike ervaring as onderwyser en dosent, sowel as moderator van eksamenskryf wat deur onderwysers geëvalueer is, het ek ervaar dat die oorgrote meerderheid onderwysers wat toegewyde praktisyns insluit, gereeld hul leerlinge se boeke met die klem op taalfoute nasien. Onderwysers gee oor die algemeen omtrent geen aandag aan die verbetering van die kwaliteit van idees nie.

Griffin (1982:297) verwys ook in die verband na navorsing wat daarop dui dat onderwysers, in teenstelling met kollegedosente wat inhoud eerste stel, hoofsaaklik op struktuurfoute fokus as hulle boeke nasien :

Dennis Searle and David Dillon, on the other hand, in their study of intermediate level teachers, find that they focus overwhelmingly on form (word choice, spelling, paragraphing, sentence variety, etc.) rather than on content.

Uit studies wat hoërskool onderwysers betrek het, blyk dit dat selfs onderwysers wat sê dat hulle inhoud en organisasie as die belangrikste elemente in 'n teks beskou, in die praktyk meer deur grammatikale foute as deur kwaliteit van inhoud beïnvloed word: "they can be more strongly influenced in marking and evaluation by errors in mechanics and usage" (Griffin 1982:298).

Dit is gevolglik nie vreemd as leerlinge wat aan dié soort praktyke blootgestel word 'n weersin in "taal" ontwikkel nie. Selfs onderwysers het dikwels in die verlede teenoor my erken dat skryfwerkopdragte (skriftelike stelwerk) vir hulle 'n "nagmerrie" is.

Die eksklusiwiteit van die "toe-boek"-sindroom word op 'n breër vlak deur die "toe-deur"-sindroom verder gevoer. Hier is die een-tot-een eksklusiwiteit van die onderrig-leer situasie gekoppel aan die klas en die onderwyser as 'n enkel eenheid. Kollegas of lede van die wyer gemeenskap of ander onderriginstansies het normaalweg geen toegang tot en insae in die daaglikse onderrigaktiwiteite nie. Die klasgroep het nie in die gewone gang van sake 'n geleentheid om verrykende insette van "buitepersone" te ervaar nie.

Onderwysers wat hul beroep in sulke geslotenheid beoefen, skep die indruk dat hulle òf deur ander se teenwoordigheid bedreig voel, òf dat hulle sekere geheime aktiwiteite wat moontlik suksesvol kan wees ten alle koste teen indringers wil beskerm.

Ongeag die moontlike oorsake vir dié soort praktyk, so 'n onderwyserhouding bemoeilik die toetrede van 'n buitestander wat 'n positiewe inset in die onderrig-leer situasie kan maak. Omdat dit in sekere situasies 'n probleem kan wees, moet 'n navorser of projekteier begrip aan die dag lê om die onderwysers se vertroue te wen sodat eersgenoemde in die klas sal verwelkom word. Dit was my ervaring in die betrokke skole.

1.2.2 Die probleem met taalonderrig in die Richtersveld

Die probleem waarmee die Richtersveldse onderwysers gekonfronteer was, is soos in par. 1.2 genoem, dat leerlinge wat Afrikaans moedertaalsprekers is baie swak in Afrikaans gevaar het. Omdat dit een van die departementele slaagvereistes vir leerlinge in die primêre skool is dat hulle 'n slaagpunt in die eerstetaal moet behaal, was onderwysers genoodsaak om die probleme rondom taal op te los (onderwysers in die Richtersveld - persoonlike mededelings, Mei 1993). Die feit dat leerlinge gedruip het, het negatiewe gevolge vir kinders en onderwysers meegebring - vir die kinders omdat dit hulle van 'n moontlike hoërskool loopbaan en moontlike tersiêre opleiding weerhou, aangesien die meeste mense van die Richtersveld nie die skoolgeld en ander uitgawes vir 'n hoërskool leerling kan bekostig nie. Leerlinge moet dan gewoon die skool verlaat.

Die onderwysers aan die anderkant het loopbane om te beskerm en sal nie graag wil sien dat hul leerlinge swak uitslae kry nie. Na vergeefse pogings deur die onderwysers om die kwaliteit van die Afrikaans onderrig te verhoog het hulle besef dat hulle iemand van buite nodig gehad het om die probleem te help beredder. Een van die skoolhoofde, Adrian van die laerskool No 2, het die organiseerder van die diamantfondstrust, mev. Margaret Visser, gevolglik om hulp genader.

Volgens Adrian en die ander was die hooforsaak van die taalprobleem die invloed van Nama op Afrikaans. Nama is 'n klein inheemse taal wat vroeër deur veral ouer lede van die gemeenskap in die streek gepraat is. Die persepsie was dat die leerlinge nie kon vorder nie, omdat hulle eintlik tweedetaal sprekers was wat 'n eerstetaal standaard moes handhaaf. Margaret Visser het my as dosent in Metodiek Afrikaans gevra om 'n werksessie vir die onderwysers in die Richtersveld te kom hou, met die spesifieke doel om die probleem met Nama-inmenging onder die loep te neem en om met die stigting van 'n tydskrifbiblioteek vir die groep skole te help.

My indruk was dat die onderwysers se poging om hulp te kry in die situasie wat hulle nie self kon hanteer nie, minstens op 'n aanduiding van hul opregte bedoelings met die leerlinge gedui het al was die aanvanklike beweegredes eintlik pragmaties.

Reeds met die eerste besoek het dit geblyk dat die probleme wat onderwysers en leerlinge in die Afrikaansklas ondervind het, in sekere mate met dié wat in ander klaskamers ook voorkom, ooreengekom het. Ek het die vermoede gehad dat die oorsaak vir die probleem veel meer omvattend as taalinmenging was en bes moontlik in die onderwysbenadering gesoek moes word.

In my interaksie met onderwysers was dit gou duidelik dat die situasie nie ongekompliseerd was nie. Personeel was oor die algemeen besonder negatief teenoor die onderwys ingestel en nog te meer teenoor taalonderrig. Uit ons aanvanklike gesprekke kon ek aflei dat die onderwysers byna geen toekomsvisie vir hul leerlinge gehad het nie. Sulke negatiewe onderwyserhoudings moes 'n invloed op leerlingprestasie uitoefen, vergelyk Beach en Bridwell (1984:312) wat 'n hoë premie op onderwyserhoudings as 'n faktor vir sukses in taal- en skryfonderrig plaas:

Teachers are often biased against students with deficient school language skills, for example. Such an assessment may simply reinforce low-ability students' negative self-images as writers.

Beach en Bridwell verwys na die negatiewe invloed van onderwyserhoudings op die selfbeeld van leerlinge as skrywers. Aan die anderkant, egter, wys Brooke (1987:685-690) in sy vergelyking tussen psigoanalise en responsbenadering tot skryf daarop dat leerlinge eintlik soos 'n pasiënt in 'n tweegesprek met hom- of haarself gewikkel raak. Aan die eenkant is die een sy van die persoon wat 'n probleem met skryf het, en aan die anderkant is daar die Ander (die sy wat weet wat die waarheid is) wat "well-disposed toward me" is, alhoewel die Ander en ek albei van my tekortkominge bewus is. Die rol van die onderwyser in dié geval, is die van die Persoon wat die Ander ken, met ander woorde aan sy of haar potensiaal glo. Brooke hoop dat die onderwyser as die Een wat die Ander ken, [will] "be well-disposed towards me too, even though this person too must be aware of my lack" (Brooke 1987:685). Dié soort onderrig bevorder die ontwikkeling van 'n

persoon wat vrede met sy of haar eie talente en tekortkominge gemaak het en sinvol en nuttig daarmee kan saamleef. Brooke (1987:690) sê:

It provides an image of the person that is profoundly livable, for it allows us to recognize and accept our coherence and our incoherence, our internal divisions and the tenuous orders we occasionally produce to integrate them. It is an identity we can learn to live with.

Die kwessie van 'n swak selfbeeld het nie slegs leerlinge nie, maar waarskynlik ook sommige onderwysers geraak, omdat hulle dieselfde paadjie as hul leerlinge op skool gestap het. Benewens die selfbeeldprobleem was daar bykomende belemmerende faktore wat op die onderrig en leer in die klas ingewerk het. Dit het gewissel van onderwysers se siening van wat kennis is, hulle skynbare onkunde oor die waarde van groepwerk of die onderrig van lees en skryf as betekeniskeppende aktiwiteite in 'n verrykte klasmilieu en min skakeling tussen die skool en ouers, tot 'n gebrek aan stimulerende leerbronne.

Vir leerlinge wat nie oor die gepaste skemata beskik om taal in 'n wyer perspektief as slegs in basiese kommunikasiesituasies te gebruik nie is 'n ryk klaskamermilieu noodsaaklik. Leerlinge moet doelbewus gehelp word wanneer hulle nie die nodige skemata verwerf het om bepaalde onderwerpe te begryp nie. Kennisstrukture moet opgebou word om aan die vereistes vir 'n situasie te voldoen (Spiro 1980:260): "Sometimes knowledge structures will have to be built (or at least altered) to fit the demands of a given situation."

Die belangrikheid van skemata word ook deur Kucer (1985:321) uitgewys as hy op die historiese aspek sowel as op die omvang daarvan dui. Die skrywer verduidelik die waarde van skemata, besonder treffend deur dit met 'n kaart van die wêreld te vergelyk:

Simply defined, schemata are complex structures of information that represent the individual's past encounters with the world. They contain the language user's knowledge of objects, situations, and events, as well as knowledge of procedures for interpreting, retrieving, and organizing information.

The schemata containing the language user's knowledge of objects, situations, and events can best be conceptualized as cognitive maps.

Volgens die mondelinge verslae van onderwysers in die Richtersveldse situasie het 'n groot groep leerders nie elders voldoende taal - en intellektuele stimulasie gekry nie. Hierdie werklikheid dat leerders wat uit verskillende milieus kom, en gevolglik aan verskillende tipes kommunikasie blootgestel word, se verbale denkprosesse langs verskillende weë ontwikkel (Vygotsky 1986:37), is in die praktyk meesal nie in ag geneem nie. Onderwysers behoort bewus te wees van die feit dat leerlinge wat nie die tipe mediasie en

taalgereedskap tot hulle beskikking het om byvoorbeeld in 'n formele leersituasie met sukses te kan optree nie, besondere leiding nodig het (Kozulin 1996:UWK-seminaar).

Dit het voorgekom asof die leerlinge in dié betrokke laerskole spesifieke stimulerings nodig gehad het om aan die vereistes vir suksesvolle leer in 'n skoolopset te voldoen. Die onus moes derhalwe op die klasonderwyser rus om die verrykte omgewing te struktureer en waarskynlik hulle siening van wat kennis is te hersien. Onderwysers het dit uit gesprekke (Mei 1993) egter duidelik laat blyk dat hulle persepsie van suksesvolle onderrig drasties van die alternatiewe werkswyse wat in hierdie paragraaf geïmpliseer word, verskil het.

'n Siening dat kennisverwerwing 'n aktiewe proses is, plaas 'n verpligting op die onderwyser sowel as die leerling, aangesien albei aktief by die kennisverwerwingsproses betrokke moet of behoort te wees. Op die oog af het dit nie gelyk of dit wel die geval in die skole was nie. Die afwesigheid van 'n dinamiese, betekeniskeppende onderrig- en leerpraktyk kan in hoë mate aan die historiese onderwyspatroon toegeskryf word.

Soos in die meeste ander skole het hierdie groep onderwysers ook 'n tradisionele beskouing oor onderwysmetodiek gehuldig, daarom was hulle merendeels alleen aan die woord in die klas. Leerlinge het min of meer passief as ontvangers van die "kennis" opgetree. Die onderrig en evaluering van die werk was stereotiep. Volgens onderwysers se eie getuienis, sowel as my afleidings uit gesprekke en onderwysers se persoonlike mededelings (Mei 1993), is voorafkennis by die aanbieding van nuwe materiaal nie in berekening gebring nie. Die program wat in die klas onderrig is, het gewoonlik geen of geringe voorsiening vir kreatiewe werk gemaak nie. Leerlinge het selde geleentheid gekry om taal as betekeniskeppende aktiwiteit te beoefen. Hulle het byvoorbeeld selde of ooit oorspronklike skryfstukke soos gedigte geskryf of oor belangrike sake gereflekteer en/of gedebatteer. Geen kommunikatiewe kennis is verlang of geëvalueer nie. In toetse of eksamens moes leerlinge slegs van diskrete taalkennis bewys lewer.

Na aanleiding van persoonlike mededelings deur die Noord-Kaapse kollegas het dit geblyk dat die funksie van taalonderrig op skool nie soseer was om leerlinge se vermoë as kommunikeerders in hul moedertaal te ontwikkel nie, maar het die klem hoofsaaklik op taalonderrig as verpligte eksamenvak geval. Daar het dus waarskynlik min of niks van 'n benadering waar lees en skryf as betekeniskeppende aktiwiteite binne 'n sosiale konteks plaasvind, tereg gekom nie.

Skakeling tussen die skool, onderwysers en ouers is bemoeilik deur die feit dat baie ouers ongeletterd is en "onderwys" as die taak van die skool beskou. Volgens die onderwysers wil die ouers nie met die onderrig- en leeraangeleenthede gemoeid wees nie. "Meneer en Juffrou moet die kinders leer." Miskien kan die

houding deels daaraan gewyt word dat ouers die skool as “vreemd” aan hulle persoonlike lewensomstandighede ervaar en die skoolkultuur moontlik as ‘n bedreiging beleef.

‘n Gebrek aan ‘n geskikte verskeidenheid bronne was een van die groot kwellinge van die meeste onderwysers. Die enigste bronne wat op daardie stadium in die klas gebruik is, was die voorgeskrewe taalhandboeke. Geen tydskrifte of koerante en min of selfs geen storieboeke nie is as bykomende bronne benut. Vanweë die heersende armoede en ongeletterdheid in die streek was daar op die oog af ‘n geringe kans dat leerlinge tuis ‘n geleentheid sou kry om veel met boeke en tydskrifte om te gaan.

Die uitgestrektheid van die area en geografiese afsondering van die dorpe het skakeling met kollegas van elders byna onmoontlik gemaak. In ‘n betrokke skool moes vak- of klasonderwysers ook alleen die mas opkom. Omdat dit klein skooltjies is, was daar nie meer as een onderwyser in dieselfde standaard vir ‘n vak verantwoordelik nie. Individuele personeellede was alleen vir spesifieke vakke en klasse verantwoordelik sodat die standaard vier Afrikaansonderwyser byvoorbeeld met niemand anders in dieselfde standaard oor Afrikaans kon skakel nie. Dit was my voorlopige waarneming van die situasie toe ek in reaksie op Margaret Visser se versoek om hulp in Mei 1993 by die skole betrokke geraak het.

1.2.2.1 Die begin van die projek

Die begin van die GGLESIP-projek, ‘n letterwoord vir: ‘n Geïntegreerde Groepbenadering tot Lees en Skryf in Primêre skole, het sy oorsprong tydens die eerste ontmoeting met die groep onderwysers uit die skole in die Richtersveld wat die oggend van 23 Mei 1993 byeen gekom het, gehad.

Die naam van die projek is ‘n samevatting van die kernprinsipe daarvan. Die projek wat uit die eerste ontmoeting met die groep voortgespruit het, het uiteindelik oor meer as twee jaar gestrek. Dit het my die geleentheid gebied om redelik goeie insig in die onderwyspraktik van die groep onderwysers te verkry.

Gedurende die tydperk het ek my voortdurend self afgevra waarom ek by so ‘n groep onderwysers wou betrokke wees en wat my bydrae kon wees om die situasie te verander. Ek het na reflektoring oor die situasie tot sekere gevolgtrekkings wat ek in die volgende paragraaf beskryf, gekom.

1.3 RASIONAAL VIR MY BETROKKENHEID BY DIE PROJEK

Dit was duidelik dat die algemene probleemsituasie wat taalonderrig betref soos ek en talle kollegas dit in die praktik ervaar het ook in die Richtersveld bestaan. Oorwegings vir my betrokkenheid by die groep onderwysers sowel as die deurvoer van die projek kan ek kortliks soos volg identifiseer.

Die gees van die beginsel vervat in 'n gedeelte van 'n artikel van die Voorlopige Grondwet (1994), hoewel dit nog nie geskryf was toe ek by die projek betrokke geraak het nie, was die hoofbeweegrede vir my onderneming om 'n wedersydse onderrig- en leerverhouding met die kollegas in die veraf Noord-Kaap aan te knoop. Die inleiding tot die artikel (Art. 32 (a)) lui: **Elke persoon het die reg op basiese onderwys en op gelyke toegang tot onderwysinstellings.**

Ek beskou die artikel wat betrekking op gelykberegtiging van alle leerlinge het as een van die belangrikstes van die Grondwet. Een van die kernprinsipes van menswaardigheid word myns insiens aangetas wanneer leerlinge se toelating tot 'n hoër onderwysinstelling, soos 'n hoërskool, as gevolg van gebrekkige onderrig bemoeilik, of nog erger, onmoontlik gemaak word. Die insluiting van die genoemde bepaling is na my mening 'n duidelike aanduiding van die demokratiese gees van die voorlopige Grondwet van 1994. Deur voorsiening te maak vir die onderwys en opleidingsmoontlikhede van elke persoon onderstreep die Regering van Nasionale Eenheid die belangrikheid van onderwys oor die algemeen en van individue in die besonder.

Die oortuiging dat alle mense op die beste kwaliteit onderrig kan aanspraak maak, het my na my ontmoeting met die groep onderwysers gemotiveer om die uitdaging wat so 'n vreemde situasie inhou te aanvaar.

'n Tweede beweegrede vir my betrokkenheid by die onderwyssituasie in die Richtersveld is opgesluit in die kwessie van moedertaalonderrig en -vaardigheid. Ek beskou gevorderde geletterdheid in enige spreker se moedertaal as deurslaggewend vir sukses op skool en in die samelewing. Russell (1990:52) maak 'n stelling in dié verband wat nie ligtelik betwis kan word nie, wanneer hy sê: "Literacy instruction or the lack of it has a wide range of social consequences - political, economic, cultural."

Die bogenoemde persoonlike redes sowel as sekere oorwegings op professionele vlak het my gemotiveer om met die kollegas in die Richtersveld saam te werk. As dosent in opvoedkunde en taalopvoeding in die departement Didaktiek in die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Wes-Kaapland is die onderrig van gesproke en geskrewe taal nie net een van my take nie, maar 'n hoofbelangstelling. Sedert die laat tagtigerjare het ek in die Afrikaansmetodiek klasse en by plaaslike werksessies 'n bepaalde taakgeïënteerde benadering tot taalonderrig gevolg en aanbeveel. Die kernbeginsels ten opsigte van skryf en lees in so 'n benadering is dat leerlinge direk by die betekeniskepping betrokke is en dat taal as 'n geheel geleer en onderrig word.

As studieleier vir meestergraadstudente wat in die veld gewerk het of tans met hulle studie oor aspekte van taalkurrikulering besig is, is ek bevoorreg om saam met die studente my kennis verder te verbreed. Elke studie of werksessie waarmee ek gemoeid is, help my om veral nuwe insigte oor die onderrigsituasie te

ontwikkel. Die interaksie met die Richtersveldse onderwysers sou my in staat stel om steeds nuwe insigte te verwerf.

Die geografiese afsondering van die streek was 'n verdere dryfveer om my kennis en ervaring met kollegas daar te deel. Soos hierbo genoem, het ek in die afgelope aantal jare 'n taamlik diepgaande kennis van die skiereilandse taalonderrigpraktyk en die hulp wat aan onderwysers in die vorm van werksessies en kortkursusse aangebied word, verkry. Die gevolgtrekking waartoe ek kon kom, was dat geen onderwyser in dié streek kon beweer dat daar nie geleentede vir die verbreding van hulle kennis ter verbetering of verandering van hulle praktyk bestaan nie. Dit was sekerlik nie die geval met die skole in die Noord-Kaap nie. [Toe die projek begin is, het die Noord-Kaap nog deel uitgemaak van die destydse Kaapprovinsie en was daar veertien afsonderlike onderwysdepartemente in die land. Die departemente was hoofsaaklik volgens eie sake waar etniese kategorieë 'n rol gespeel het, ingedeel. Die skole in die Richtersveld het saam met ander skole dwars oor die land waar hoofsaaklik "bruin" leerlinge onderrig is, onder die Departement van Onderwys en Kultuur geressorteer. Na die 1994-verkiesing is die eertydse Kaapprovinsie in drie afsonderlike provinsies ingedeel, waarvan Wes-Kaap en Noord-Kaap; die twee was wat hier betrekking gehad het, elk met 'n eie onderwysdepartement.]

Interaksie met dié besondere skole, veral ook omdat dit laerskole was en ek in my beroep hoofsaaklik met hoërskool onderwysers en tersiêre studente werk, het ook vir my 'n metodologiese uitdaging gebied. Die kontak met kollegas in die Richtersveld sou my in die geleentheid stel om die benadering in 'n ander konteks verder uit te dra.



Die besef dat die groep leerlinge wie se onderwysers graag hulle praktyk wou verander, Afrikaanssprekend is, was vir my 'n verdere oorweging om betrokke te raak. So kon ek en die groeplede ook help om in 'n streek waar Afrikaans die hooftaal is 'n nuwe dinamiek in taalonderrig te laat ontwikkel.

Die feit dat daar geen twyfel bestaan het oor wat die dominante taal in die streek is nie, was deurslaggewend in my besluit om die tesis in Afrikaans te skryf. Aanvanklik het ek dit in Engels begin, omdat baie van die vermeende akademiese lesers nie Afrikaans magtig is nie. Na oorweging was dit vir my duidelik dat my eerste verpligting teenoor die groep mense was met wie ek saamgewerk het en dat die medium om die rede Afrikaans moes wees. Die metodologiese implikasies wat die besluit meegebring het, word in par. 2.1.1 bespreek.

Selfs die oppervlakkige kennis wat ek van die streek en sy mense gehad het, het my laat besef dat ek met groot omsigtigheid te werk sou moes gaan om al die betrokkenes se vertrouwe te wen. Dié wete het my handeling met die kollegas gerig en bepaal hoe ek met hulle sou omgaan.

Om die leser se begrip van my denke oor opvoeding en onderwys te verhelder en insig te gee in beweegredes vir my optredes, volg 'n kort persoonlike agtergrondskeets hierna. 'n Tweede motivering vir die insluiting van die persoonlike gegewens is die algemene aanvaarding deur teoretici dat die navorser wat binne 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk werk self die belangrikste navorsingsinstrument is.

1.3.1 Persoonlike geskiedenis

Ek het as 'n gewone plaaskind op 'n Vrystaatse plaas (die Vrystaat wat min of meer in die sentrale deel van die land geleë is, is ook een van die nege provinsies van die land) groot geword en op die naaste dorp in 'n klein skooltjie (ons was net vyftien matrieks) skool gegaan. Uiteraard moes ek en my broer en suster soos die meeste ander kinders uit die distrik gedurende die week in die koshuis bly. Die koshuislewe het my en ander aan 'n gedwonge dissipline onderwerp. Daar was studietye en etenstye op vaste ure en niemand mag sonder verlof van dié twee aktiwiteite van die koshuis weggebly het nie.

'n Ander groot faset van die skoollewe was sport. Byna al die kinders het in die middag aan sport deelgeneem en Saterdag het ons wedstryde gespeel. Die hoofsportkodes was rugby vir die seuns en netbal vir die meisies. Meisies het ook nog klavierlesse geneem en soms het ons aan kunswedstryde deelgeneem - met groot genot, maar met 'n wisselende mate van sukses.

Wanneer ek my kollegas in Kaapse skole van "gutter education" hoor praat en hulle verwys na treurige omstandighede in die skole, vergelyk ek altyd my eie skoolomstandighede met dié in die omgewing. Ek weet dat daar haglike omstandighede in "swart" skole met veral Xhosa-moedertaal sprekers is, maar ek is oortuig daarvan dat "gutter education" nie hoofsaaklik aan die deur van swak geboue met gebrekkige fasiliteite gelê kan word nie. Toegewyde onderwysers kan ten spyte van negatiewe omstandighede goeie onderwys lewer. Ek was in dié opsig gelukkig dat ek ten spyte van powere fasiliteite onderwysers gehad het wat 'n sterk werkskultuur beoefen het en dit bewustelik en onbewustelik aan die leerlinge oorgedra het.

In my ouerhuis het ons ook 'n werksetiek gehad. My pa moes uit die aard van sy beroep twaalf maande van die jaar werk. My ma, self 'n onderwyser, se leuse was: "as 'n mens iets moet doen, moet dit nou gedoen word." Hoewel hulle ferm was, was nie een van die twee uitermate streng nie en het hulle ons baie beskermd en met deernis as belydende Christene groot gemaak.

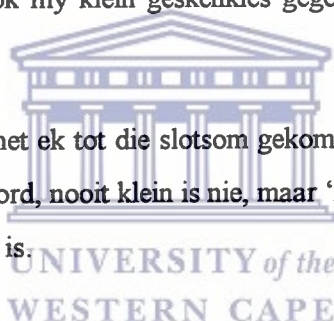
'n Paar dinge wat ek eers as vanselfsprekend aanvaar het, het later vir my betekenis gekry en moontlik ook my eie siening van sake beïnvloed. Eerstens was onderwysers en ouers eintlik vriende en was dit doodgewoon dat 'n onderwyser oor die naweek by ons ouerhuis kom kuier en gesels het. Dit het natuurlik 'n ander tipe verhouding tussen onderwyser en leerling tot gevolg gehad. Die onderwysers het die leerlinge se huislike omstandighede geken en kon hulle met begrip hanteer.

'n Tweede saak was dat menseverhoudings oënskynlik so ongekompliseerd was. Elkeen het sy plek geken. Die hoogwaardigheidsbeksleërs was almal Dominee, of Dokter of Meneer en Mevrou. Niemand het byvoorbeeld die predikant of die landdros op sy naam genoem nie al was hulle jarelange vriende en kennisse. Op 'n laer vlak in die ketting van mense was die blanke ouer mense en jongmense vir swartmense "baas" en "mies" of "nooi" en "kleinbaas" en "kleinnooi", en die ouer swartmense is as "outa" en "aia" aangespreek. Dit was nie skeldname nie, maar tekens van respek.

Dit was in die apartheidsjare, maar die verhouding tussen die "baas" en die werkers was nie altyd vyandig of haatlik nie. My ouers was eintlik die werkers se voogde. As hulle siek was of nood met gesinstwiste gehad het, het hulle by die huis kom medisyne haal en kom hulp soek. As hulle iewers moes heengaan, is hulle of met die bakkie of met 'n trekker daarheen vervoer. Baie van die werkers het meer as twintig jaar op die plaas gebly.

Toe ek later op universiteit was en selfs nadat ek getroud is, het van die oumense op die plaas nog altyd kom groet as ek by die huis kom en 'n geskenkie wat van 'n glas- of enamelbakkie tot 'n hoender kon wees, vir my gebring. Ek het dan ook my klein geskenkies gegee en ons het oor en weer na mekaar se gesondheid verneem.

Toe ek oor die dinge begin dink het, het ek tot die slotsom gekom dat goeie mense nie kleur het nie en dat geskenke wat met opregtheid gegee word, nooit klein is nie, maar 'n grootheid in die hand van die ontvanger aanneem waarvan die gewer onbewus is.



Ten spyte van groot sosiale afstande as gevolg van die algemeen-geldende sosiale reëls van die tydperk, het ek mense uit 'n ander kultuur leer ken en waardeer.

Hierdie lewensituasie in my jeug kon daartoe bygedra het dat ek my reeds voordat ek na UWK gekom het, voorgeneem het om elke student op meriete te aanvaar en nooit 'n paternalistiese houding teenoor ander mense aan te neem nie. Dat ek nie altyd daarin geslaag het nie, is ook waar, maar ek wil ter verskoning sê dat dit meermale aan onkunde as enigiets anders toegeskryf kan word. Ek was baie oningelig omtrent die onderstroming in verhoudings tussen mense as gevolg van die skeiding tussen mense in die apartheidsere. Ek sal in meer besonderhede later hieroor skryf.

Ek het egter ook besef dat die lewenshouding wat ek hierbo beskryf het, met al die positiewe eienskappe daaraan verbonde, 'n gedweëheid by mense laat posvat het wat meegebring het dat mense aan hulle eie verdrukking aandadig was deur dit gelate te aanvaar. Ek dink dat dit een van die redes was waarom apartheid veral op die platteland so lank onbevraagtekend gebly het.

My akademiese opleiding aan drie plaaslike universiteite waar ek onder andere in Afrikaans, Engels en Duits en Opvoedkunde gespesialiseer het, het my saam met verskeie projekte en gebeure waaraan ek in die afgelope jare deel gehad het akademies en professioneel voorberei vir deelname aan gesprekke oor verandering op die gebied van taalonderrig.

Voordat ek as dosent in Afrikaansmetodiek en taaldidaktiek in die Departement Didaktiek aan die Universiteit van Wes-Kaapland aangestel is, was ek onder andere onderwyser in Afrikaans, Engels en Duits aan verskeie hoër skole. Soms moes ek al drie tale onderrig, maar meesal was dit Afrikaans eerstetaal en Engels tweedetaal. Later was ek ook seniordosent aan 'n onderwyskollege waar ek tale en opvoedkunde doseer het. Net voor ek na UWK as lektor in taaldidaktiek gekom het, was ek departementshoof vir tale aan 'n tegniese kollege waar ek ervaring in die onderrig van taal op verskillende vlakke opgedoen het. Die omvang van my lesingopdrag was baie wyd. Ek moes onder andere gevorderde Sake-Engels en -Afrikaans aan derdejaar bestuursdiploma studente, asook Afrikaans- en Engelskommunikasie aan voornemende onderwysers en sekretaresse onderrig.

Een van die mees interessante take was egter om deeltydse klasse in Engels en Afrikaans vir immigrante aan te bied. Dit was 'n uiteenlopende groep wat gewissel het van hoogs professionele mense soos raadgewende ingenieurs, mediese navorsers en tandartse tot kwalik geletterde nuwelinge in die land. Nie alleen het hierdie taak groot aansprake op my as kurrkuleerder gemaak nie (daar was haas geen geskikte onderrigmateriaal nie), dit het ook my interpersoonlike kommunikasievermoëns geslyp.

In al die genoemde onderwysinrigtings waar ek voltydse klas gegee het, het ek wit middelklas- en werkersklas jongmense onderrig. Daar was betreklike homogeniteit in die groepe. In die deeltydse klasse, daarenteen, het die studente uit sosiaal-ekonomiese en politieke agtergronde gekom wat oor 'n baie wye spektrum gestrek het. Behalwe vir immigrante uit die Amerikas en Wes-Europa het ek ook met mense uit die Oosblok kennis gemaak. Vanweë die diversiteit van die groep was daar soms spanningsvolle oomblikke wanneer lede met radikaal verskillende godsdiens en politieke sieninge met mekaar begin argumenteer het. Wat die situasie nog meer ingewikkeld gemaak het, was die feit dat dit volwassenes met 'n gevestigde lewensiening was. Soos reeds gesê, was die meeste ook bedrewe in hulle onderskeie vakgebiede. Omdat hulle op ander gebiede selfstandige individue was en so kon optree, moes die leiding op 'n baie subtiele manier kom. Die groep kon na alles net nie die betrokke landstaal praat nie.

Op daardie stadium is 'n gestruktureerde benadering tot taalonderrig in Afrikaans en in 'n mindere mate in Engels voorgestaan. Ek het toe reeds besef dat taalverwerwing nie net deur middel van formele grammatika onderrigstrategieë tereg kan kom nie en het ek in my voltydse en deeltydse klasse met ander metodes begin eksperimenteer. Die UWK-betrekking het nuwe uitdagings op intellektuele en sosiale terreine gebied. Daar

was sterk magte van verandering aan die werk en 'n wit middelklasvrou het maklik in die verdukkersklas geval. Dit het harde werk gekos wat baie deursettingsvermoë geverg het om my *bona fides* te bewys. Een voorbeeld van my onkunde aangaande taalgebruik onder verskillende groepe mense was die keer toe ek in 'n groot metodiek Afrikaansklas na koffie as "boeretroos" verwys het. (Die woord "boer" was 'n skeldnaam vir baie mense in die gemeenskap en onder die studentegemeenskap het dit 'n baie negatiewe konnotasie gehad.) Die onmiddellike reaksie van 'n groepie studente wat kopskuddend gewys het dat dit nie 'n aanvaarbare term was nie, het die delikaatheid van woordkeuses beklemtoon, maar terselfdertyd die groep se geduld met en aanvaarding van die oningeligte dosent bewys.

Op akademiese vlak het daar gedurende die afgelope dekade baie gesprekke oor veranderings in die benadering tot die onderrig van Afrikaans plaasgevind. Hierdie veranderings in benadering het egter dikwels tot konferensiesale beperk gebly. Die onderwysers was oënskynlik nie toegerus vir, of was nog nie op verandering ingestel nie, want in die klaskamerpraktyke was daar min blyke van verandering. Baie betrokkenes by taalonderrig het egter besef dat 'n ommekeer nodig was, maar het dikwels self nie geweet hoe om dit teweeg te bring nie.

'n Leerondervinding wat rigtinggewend in my professionele loopbaan was, was 'n somerskool wat ek in 1987 bygewoon het. Dit is deur die Gateway Writing Project, aan die Universiteit Missouri, op die St Louis-kampus aangebied. Die kampus is een van meer as honderd en veertig sentrums vir die Nasionale skryfprojek in Amerika. In die projek word skryf as proses benader. Die tema vir die besondere kursus was Curriculum Studies: Writing on Computers.

Sedert my ervaring in die bogenoemde kursus, kon ek meer doelgerig die benadering wat ek voorheen intuïtief gevolg het, in my eie praktyk gebruik. Ek het ook gereeld met die direkteur van die Gateway Writing Project, professor Jane Zeni, op 'n professionele en persoonlike vlak geskakel. Sy het die Universiteit Wes-Kaapland twee keer na 1987 as gasdosent besoek wat dit moontlik gemaak het om die gesprek oor skryf as proses voort te sit en te verdiep. Ek was gelukkig in die opsig dat ek eerstehands inligting oor die jongste Amerikaanse insigte oor skryf en lees as proses kon bekom.

My kennis van die onderrigsituasie in Suid-Afrika en veral in die Wes-Kaap is op verskillende manier uitgebrei. Ek het alleen, en saam met 'n kollega, Jeannette Groenewald, wat ook die 1987- somerskool bygewoon het, oor die afgelope jare 'n aantal kortkursusse oor skryf en lees as betekeniskeppende aktiwiteite vir diensdoende onderwysers en kollegedosente aangebied. Ek het ook in November 1992 'n intensiewe kursus waar skryf as proses benader is aan dosente in die Engelsdepartement aan MEDUNSA (die mediese universiteit van Suid-Afrika) aangebied. Die kursus het oor twee weke gestrek. Daarbenewens het ek verskeie werksessies vir onderwyserverenigings sowel as vir finale opvoedkunde diploma- en

meestergraadstudente aangebied. Daarbenewens was ek ook bevoorreg om op nasionale en internasionale vlak blootstelling aan die insette van kollegas op konferensies waar ek ook referate kon lewer te kry.

In al hierdie forums asook in die artikels wat ek oor die jare geskryf het, het ek 'n geïntegreerde benadering tot die onderrig van taal voorgestaan. Die integrasie behoort op verskeie vlakke plaas te vind: eerstens behoort al vier taalvaardighede, lees, skryf, luister en praat, in die onderrig geïntegreer te word en tweedens behoort taalonderrig en vakgerigte inhoud geïntegreer te word. Dit bring mee dat onderwysers as spanne saamwerk om leer te fasiliteer. Hierdie benadering is te alle tye in die GGLESIP-projek ondersteun.

Retrospektiewelik moet ek tot die gevolgtrekking kom dat al die oënskynlik uiteenlopende netwerk van gebeure in my persoonlike en professionele lewe 'n bepalende invloed in my lewe was. Ek sou moontlik nie soveel deernis met mense wat kommunikasieprobleme het, gehad het nie as ek nie vroeg reeds self kommunikasieprobleme ervaar het wanneer mense 'n inheemse taal praat wat ek nie kon verstaan nie.

Die kommunikasieprobleem in die Richtersveld wat uit die swak resultate van leerlinge geblyk het, het my persoonlik aangegryp omdat ek bewus is van die feit dat mense wat gebrekkig kommunikeer wel oor potensiaal tot sukses beskik. Doeltreffende taalgebruik is egter die poort wat toegang tot nuwe wêreldes verleen en of vir altyd toegesluit bly, of oopgemaak word sodat mense hulle vermoëns ten volle kan benut.

Voordat ek die onderwyssituasie in die Richtersveldse skole bespreek, sal 'n beskrywing van die omstandighede wat eie aan die gebied en sy mense is die prentjie vervulledig. Vir dié doel volg 'n beskrywing van die milieu waarbinne die onderrig in die streek plaasvind.


1.4 LOKALISERING VAN DIE PROJEK

Die primêre skole in die klein plattelandse dorpie, Kuboes, Sanddrift, Lekkering en Eksteenfontein het leerlingtalle wat wissel tussen een honderd en twee honderd en dertig. Soos reeds in par.1.1 genoem, is die dorpe in die noord-westelike hoek van die Noord-Kaap, een van die nege provinsies in Suid-Afrika geleë. Dit is 'n uitgestrekte ylbevolkte gebied wat tot baie onlangs een van die "vergete" areas in die land was. Hierdie gebied wat duisende hektaar beslaan en wat in die spreektaal as deel van Namakwaland bekend staan, is teenaan die Richtersveld Nasionale Park, 'n unieke park omdat dit woon- en weidingsreg aan inwoners van die streek bied, geleë.

Tot einde 1993 was daar geen elektrisiteit in enige van die afgeleë dorpe nie wat meer as 'n duisend kilometer van 'n groot stad af geleë is. Omdat hulle meesal op hulleself aangewys is vir gewone lewensituasies vorm ingesetenes van die gebied besonder hegte, geslote gemeenskappe. Vreemdelinge en nuwe intrekke wat nie in die Richtersveld gebore en getoë is nie, word as "inkommers", dit is

buitestanders, beskou wat nie maklik en gou tot die binnekring toegelaat word nie. In so 'n klein gemeenskap is die kans groot dat daar 'n intieme spraakgemeenskap ontwikkel. Geslote gemeenskappe deel soveel ervarings dat 'n bepaalde "kode" of taalgebruik dikwels deel van die gemeenskap word. Die gedeelde kennis van gemeenskapslede bring mee dat sekere woorde of terme of gebruike wat vir die buitestander "vreemd" mag aandoen, vanselfsprekend vir die inwoners is. "Inkommers" is 'n voorbeeld hiervan. Hierdie voorbehoude oor wie as 'n ware lid van die gemeenskap aanvaar word, of aanvaar kan word, affekteer verskeie persone en situasies waaronder ook die onderwysituasie. Interpersoonlike verhoudings op skool is gewoonweg dikwels delikaat en moeilik hanteerbaar omdat daar so 'n uiteenlopende groep mense is wat met mekaar moet saamwerk. Die situasie word nog meer gekompliseer wanneer die "Meneer" of "Juffrou" as 'n vreemdeling beskou en hanteer word. Dit was juis die geval by minstens twee skole met wie ek saamgewerk het omdat personelede nie boorlinge van die streek was nie.

Die streek word gekenmerk deur sterk kontraste tussen seisoene sowel as tussen sigbare en onsigbare skatte bo en onder die oppervlak van die aarde. Vir die grootste deel van die jaar is dit 'n bar verlate stuk aarde. Dan, vir 'n paar wonderlike weke in die vroeë lente, na die eerste reën, vind daar 'n gedaanteverwisseling plaas. Die dor, vaal veld word met 'n veelkleurige blommetjieskometers oortrek. Gedurende hierdie tydperk kom besoekers van regoor die land om die oordadige rykdom van kleure te geniet. Opperman (1975) teken die wonder van Namakwaland kripties soos volg:

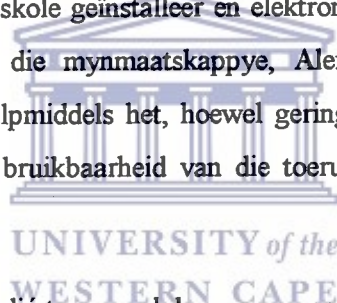


Op die groot saaidag van die heelal
het reeds 'n entjie duskant Wupperthal
oor die kaal Noordweste
'n sakkie van die Heer se beste
saad per ongeluk gelek, gelek en uitgeval.

'n Ander digter, George Weideman (1977), beskryf die onpretensieuse uniekheid van Namakwaland deur 'n verwysing na die taal en besondere voorwerpe wat eie aan die mense in die spesifieke wêrelddeel is. In skerp reliëf teenoor die ongekunstelde skoonheid van die streek staan die egosentriese instelling van die vreemdelinge wat haastig wil vertrek ná die vertoning verby is:

maar as die blomme vir hulle te veel word
of die water darem té brak, dan pak hulle in
wat die oë sien en die hande kan dra:
here wat sal pam sê van die “karos” -
wat is dit nou weer? dassie of wildekat?
hoe groen sal ou herbie net nie wees nie!
imagine ‘n egte “tonteldoos”! dalk
kan jy die watsenaam - gat, né? - gat-
skuur vir ‘n deurstop vat
en o ja dankievirriewildsbiltong
dis awfulnicevanjulle sê my watsievinnigstepad
uit hierdie godverlate gat

Tot onlangs het dit gelyk asof die hele wêreld, behalwe die werkers in die diamantmyne wat noodgedwonge moes bly, nà die blommeskouspel die streek vergeet het tot aan die begin van die volgende lente. Die situasie is nou na die eerste demokratiese verkiesing in die land egter aan die verander. Die openbare en privaat sektor, veral die myne, raak betrokke by die inwoners in die gebied. Sedert die middel van 1994 is byvoorbeeld sonkragpaneel in al vyf skole geïnstalleer en elektroniese toerusting soos video opnemers en fotostatmasjiene is deur een van die mynmaatskappye, Alexcor, verskaf. Die beskikbaarheid van elektrisiteit en ander tegnologiese hulpmiddels het, hoewel gering, reeds ‘n uitwerking op leeraktiwiteite begin toon. Die moontlike effek en bruikbaarheid van die toerusting sal in die verhaal van die projek geëvalueer word.



Die tweede opvallende teenstelling is die tussen rykdom en armoede in die streek. Aan die een kant is daar die ryk diamant mynmaatskappye waar luukse soos lugversorging in kantore iets alledaags is, terwyl daar aan die anderkant kinders is wat hongerly en winter en somer kaalvoet moet skool toe gaan omdat hulle nie skoene het nie.

Dit wil voorkom asof daar na die 1994-demokratiese verkiesing ook op ander gebiede ‘n nuwe besef van die belangrikheid van die streek. Dit het duidelik op die taalgebied waarneembaar geword. Die privaat sektor probeer ook nou ‘n taalinsentiewer. Omdat Engels tot op hede byna ‘n vreemde taal was, bied die diamantmyn maatskappye, Alexcor, tans aan die inwoners die geleentheid om meer tweetalig te word. Een maal per week bied ‘n werknemer van Alexcor ‘n gesprekskursus in Engels op die dorp aan.

Daar is ook pogings om ‘n belangstelling in Nama te laat opleef. Hoewel enkele ouer mense nog Nama praat, is die lingua franca van die gebied Afrikaans. Nama het reeds in so ‘n mate in onbruik geraak dat die huidige regering ‘n projek aangepak het waarin inwoners gratis ‘n na-uurse Namakursus kan volg in ‘n poging om die taal te laat herleef. Leerlinge ken wel Namawoorde, maar Afrikaans is die tradisionele

moedertaal van die kinders. Ten spyte van die besondere Namakwalandse tongval wat moedertaalsprekers uit die gebied maklik herkenbaar maak en spesifieke uitdrukkings en woorde wat eie aan Namakwalanders is, praat die mense oor die algemeen hier die standaard variëteit van Afrikaans.

In die onlangse verlede het veral heelwat Xhosa-taalsprekers as kontrakwerkers op die diamantmyne die gebied binnegekom. Hierdie nuwe toevoegings tot die plaaslike bevolking het veral aan 'n skool soos Dryfsand 'n multikulturele- en multitalige karakter verleen. In elk van die ander skole is daar ook leerlinge uit verskillende kultuur- en taalagtergronde in dieselfde klasse.

'n Multikulturele en multitalige klas word in die voorlopige taalbeleidsdokument van die Regering as 'n groep beskryf waarin daar leerlinge is wat verskillende huistale praat. Die beleidsdokument is ook ten gunste van toegevoegde tweetaligheid. Daarvolgens behoort alle leerlinge die geleentheid te kry om minstens hulle eie en nog een taal aan te leer en vir kommunikasiedoeleindes gebruik (Towards a Language Policy in Education 1995:35).

Multikulturele klasse bied op taal sowel as sosiale en intellektuele vlakke besondere uitdagings aan leerlinge sowel as onderwysers.

In die verhaal van die projek kom die problematiek rondom multikulturele en multitalige onderrig- en leersituasies duidelik na vore. Die vermeende invloed van Nama op die groep Afrikaanssprekendes in die Richtersveld word ook in perspektief gesien. Onderwysersgesprekke raak ook die kwessie van 'n multikulturele klasopset wat nie voorheen as 'n potensiële verrykende moontlikheid in die spesifieke klaskamers ervaar is nie, aan. Die delikate web van menseverhoudings word ook krities in oorweging geneem.

Na my kennismaking met die inwoners en omstandighede in die Richtersveld is dit vir my duidelik dat die minerale rykdomme van die streek vir die land voordelig is, maar die grootste bate van die streek is sy mense. Die egte Namakwalanders het 'n aardse opregtheid sonder aanstellerigheid wat aan hulle 'n heel besondere kwaliteit verleen. Daarby het hulle 'n gesonde sin vir humor wat hulle ook in staat stel om ten spyte van die voortdurende gestoei teen die natuur en ander elemente om 'n bestaan te maak die lewe sinvol te ervaar.

Teen hierdie agtergrond waar afsondering en teenstellings deel van die lewensituasie van die mense is, het ek begrip vir die onderwysnood in die streek ontwikkel.

In die res van die hoofstuk wil ek 'n beeld van die verdere verloop van die uiteensetting van die tesis gee.

1.5 'N TELESKOPIESE BLIK OP DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE IN DIE TESIS

In hoofstukke twee tot vyf van Afdeling Een doen ek eerstens 'n literêre verkenning van die probleemareas wat in die projek in oorweging geneem word. Voorlopig beskou ek die kennisareas wat direk op die projek betrekking het, as: 'n emansipatoriese aksienavorsingsbenadering, indiens-opleiding, die rol van interpersoonlike verhoudings in onderrig- en leersituasies, skryf en lees as betekeniskeppende aktiwiteite in taalonderrig.

Die literatuurstudie is nodig om te verseker dat die dialektiese verhouding tussen teorie en praktyk volgehou word. Die interpretering van en insig in die literatuur sal nie net my kennis oor die onderwerp, demokratisering in die klaskamer aan die hand van 'n geïntegreerde groepbenadering tot lees en skryf, bevorder nie, maar kan ook my praktyk vervolledig. Tegelykertyd kan ek my teorie oor indiens-opleiding ontwikkel en oor moontlike kragte en swakhede besin wat nie sonder die triangulatiewe rol van die literatuur sou moontlik wees nie. Ek deel die siening van Lomax (1994:157) wat beweer: "It is not just what one does that is important, but why one does it. The action researcher puts the values guiding her choice of action 'up front'."

In elk van die hoofstukke val die klem op literatuur in die lig van die GGLESIP-projek. Versamelde data uit die projek sal ter wille van die tersaaklikheid wanneer nodig bygehaal word. Die interpretasie van data as kategorieë van 'n begronde teorie binne 'n bepaalde paradigma volg egter eers in afdeling drie.

Die eerste van die hieropvolgende vier kort hoofstukke waarin ek probeer om op omvattende wyse met bronne in die aangeduide studieverdele om te gaan is:

1.5.1 Aksienavorsing: 'n Volgehoue gesprek tussen praktyk en teorie

Die tweede hoofstuk waarin ek oor sekere teoretiese aspekte besin, is die hoofstuk waarin ek my praktyk toelig aan die hand van relevante literatuur oor kwalitatiewe navorsing. Hier tree ek veral in gesprek met Habermas se siening oor emansipatoriese aksienavorsing. 'n Kritiese evaluering van die siening deur kenners soos Fay en andere vorm ook deel van die hoofstuk.

'n Belangrike metodologiese beginsel wat ek doelbewus probeer implementeer, is om nie teorie van praktyk te skei nie aangesien ek 'n volgehoue gesprek tussen teorie en praktyk as voorwaarde vir 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering beskou (Winter 1989:65-67). Ek put uit die teorie as bron vir die praktyk ten einde sekere praktyke te verhelder, maar ek transponeer nie teoretiese beginsels vir die praktyk om dit dan toe te pas nie.

Teoretisering bied die geleentheid aan my en andere as navorsers om gevolgtrekkings na aanleiding van ons eie aktiwiteite te maak en oor die moontlikhede van toekomstige aktiwiteite in 'n teoretiese raamwerk te bespiegel (Merriam 1988:140): "Thinking about one's data - theorizing - is a step toward developing a theory that explains some aspect of educational practice and allows one to draw inferences about future activity."

Navorsers moet op induktiewe wyse, nadat hulle oor hul praktyk gereflekteer het, 'n "begronde" teorie (Merriam 1988:140-146) ontwikkel. Begronde teorie kan net weergee wat werklik uit die data na vore kom en nie bespiegel oor wat moontlik kan wees nie (Strauss en Corbin 1990:112). Dit is na my mening die waarde van dié tipe kwalitatiewe navorsing.

Voorlopig beskou ek die navorsingsbenadering binne die emansipatoriese aksienavorsingsparadigma en die ontwerp vir die navorsingsprojek as 'n situasionele studie binne die Didaktiekdepartement. Die rasionaal hiervoor sal in die hoofstuk bespreek word. In die projekverhaal word etnografiese dataversamelingstegnieke gebruik vir uiteindelijke ontleding ten einde 'n begronde teorie te ontwikkel. Aspekte van etnografie sal derhalwe ook kortliks ontgin word.

1.5.2 Vernuwung in die klaskamer

Aangesien die projek ten doel het om vernuwung in die praktyk van onderwysers teweeg te bring verken ek in Hoofstuk Drie aspekte van die literatuur oor indiens-opleiding. In die afgelope dekade het die denke oor indiens-opleiding van individuele onderwysers binne vakverband verander. Hoewel die belangrikheid van die individuele onderwyser nie onderskat word nie, is daar tog 'n merkbare klemverskuiwing na 'n heelskool benadering tot indiens-opleiding.

Ek steun veral op die insigte van Freire en Fullan omdat hulle na my mening betekenisvolle bydraes tot die gesprek oor indiens-opleiding binne 'n gedemokratiseerde klasverband lewer. Albei steun die siening dat die invloed sfeer van die klasonderwyser wyer as haar eie klas strek.

In die GGLESIP-navorsingsprojek is dit een van die aannames dat dit minstens in klein skole moontlik is om deur middel van vakspesifieke indiens-opleiding ook verandering in die geheelopset te kan bewerkstellig. Dié benadering word ook in ag geneem by die beskrywing van die projek.

Klasonderwysers en leerlinge is nie die enigste deelnemers aan die onderrig- en leerhandelinge nie. Ander kollegas, maar veral die hoof is ewe betrokke by alles wat in en om die skool gebeur. Die moontlik ambivalente rol van die projekteiler kan ook hier onder die loep geneem word. Wat is dan die rol van die leier as "eerste onder gelykes" in 'n gedemokratiseerde klaskamer? Die vraag word bespreek in die lig van

die GGLESIP-projek deelnemers se ervaring terwyl baie van hulle ook onderwysers in laerskole was. Die vraag is relevant omdat die algemene persepsie by laerskole dikwels is dat alle mag en gesag in die hoof setel. Bush (1995:44) verwys in dié verband na getuienis van kollegas soos volg:

‘The head has overall responsibility for the school and everything in it.’

‘The headteacher is the main establisher of policy - that’s right because she is accountable’.

‘The head has to carry the can’.

Skole maak ook deel van die breër gemeenskap uit. Hierdie siening word deur baie onderwys- en opvoedkundige ondersteun. Skole is “oop” mikro-gemeenskappe wat nie effektief sonder die steun en samewerking van al die ander betrokkenes, veral ouers, kan optree nie (Bush 1995:43). Die rol van die “buitestanders” as moontlike bydraers tot geslaagde klasonderwys word ook hier aangeraak.

1.5.3 Interpersoonlike verhoudings as suksesbepalers

Enkele sub-temas wat meer direk op interpersoonlike verhoudings fokus en wat deel van die gesprek oor verandering in die klaskamer vorm, word in Hoofstuk Vier bespreek en geëvalueer. Dit behels onder andere vrae oor wat demokratiese leierskap behels. Hoewel dit nie ‘n uitgemaakte saak is wat dié tipe leierskap behels nie, steun ek Zeni (1990:129) wat aanvoer dat die demokratiseringsproses in die klaskamer ‘n gemeenskaplike onderneming tussen onderwysers en studente is as sy aanvoer: “They learn along with their students, so together they find new patterns of leadership.”

In die GGLESIP-projek wil ons verskeie probleme met geletterdheid in die primêre skool wat in par. 1.2.1 genoem is, ondersoek. Die aanname is dat, wanneer leerlinge se lees- en skryfvermoë verbeter hulle meer suksesvol in hulle skoolloopbaan sal wees. Daar word so ‘n hoë premie op skriftelike geletterdheid in die skool geplaas dat ‘n goeie taalvermoë dikwels selfs gelyk gestel word aan hoë intelligensie. Omdat onderwysers blykbaar nie die professionele toerusting het om hierdie vermoëns van leerlinge doelmatig te ontgin nie, is die interaksie met onderwysers nodig om hulle te bemagtig om as doeltreffende fasiliteerders in die leersituasie op te tree.

Onderwysers wat as fasiliteerders optree, benader die onderrig- en leersituasie anders as dié wat die rol van die enigste eksperte in ‘n klas vertolk. Leerlinge in ‘n situasie waar die onderwysers nie altyd wil voorgee dat hulle die enigste ekspert is nie, word in ‘n mate gedwing om self verantwoordelikheid te aanvaar. Dit was ook Zeni en haar groep medewerkers se ervaring, (Zeni 1990:138):” Since the professor could not come across as the “expert”, students took more responsibility for their own learning.”

Die verandering van interpersoonlike verhoudings van sowel onderwysers as leerlinge in die multitalige- en multikulturele klasse is gevolglik een van die hoofmomente in die hele verhaal. In hierdie hoofstuk voer ek aan dat die interpersoonlike verhoudings van al die deelnemers aan die GGLESIP-projek soms dramaties verander het en dat die gevolge daarvan in die persoonlike en professionele optrede van onderwysers binne en selfs buite die klaskamer merkbaar was.

1.5.4 Skryf en lees as betekeniskeppende aktiwiteite

In die laaste hoofstuk in Afdeling 1, Hoofstuk Vyf, sit ek die gesprek tussen teorie en praktyk voort wanneer daar besin word oor onderwysers se praktyk wanneer 'n taakgerigte benadering gevolg word waar lees en skryf as betekeniskeppende prosesse benader word.

Die geïntegreerde benadering tot lees en skryf steun op navorsing wat o.a. deur Stevens, Madden, Slavin, Farnish (1987), en Zamel (1992), gedoen is. Die uitgangspunt hiervolgens is dat skryf en lees betekeniskeppende aktiwiteite is wat leerlinge vroeg reeds kan beoefen. Die praktyk wys egter dat skryf en lees dikwels bloot as vaardighede wat op 'n meganistiese manier aangeleer kan word, benader word, soos in par. 1.2.1 aangedui. Om die rede is dit 'n "Gestalt switch" volgens Kuhn in Bruffee (1984:166) as ons lees en skryf as sosiale aktiwiteite benader waarby verskillende mense betrokke is met die doel om te kommunikeer en nuwe kennis te skep.

Benewens Afdeling een, volg twee verdere afdelings wat hopelik die insigte oor die navorsing verdiep. In afdeling twee volg die verhaal van die navorsingsprojek wat die werklikheid van die veranderde benadering tot taalonderrig in die praktyk uitbeeld.

1.5.5 Die verhaal - 'n ontdekkingsreis

In Afdeling Twee gee ek 'n digte beskrywing van die verhaal van die GGLESIP-projek in die Richtersveld. Dit word in drie hoofstukke aangebied.

1.5.5.1 Aanloop tot interaksie in die Richtersveld

DIE VERHAAL - 1993

Vroeg in Mei 1993 het ek gereed gemaak om op my eerste besoek aan die Richtersveld wat omtrent vyftien kilometer van die Oranjerivier se boonste draai af lê te gaan. Ek sou saam met primêre skool onderwysers in die streek die projek begin.

Dit het geklink asof die dinge sommer vanself gebeur het. Dit wat vooraf gegaan het om die besoek 'n werklikheid te maak het egter 'n lang aanloop gehad. Die verloop van die aksie in die projek oor twee jaar is in besonderhede in die verhaal vasgelê.

Die verhaal wat 'n rykdom aan kennis aangaande die praktyke van kollegas in die Richtersveld geopenbaar het, het ook my selfkennis verbreed. Die eerste fase van die verhaal van GGLESIP word in hierdie hoofstuk vertel.

Soos hierbo (par.1.2) uiteengesit, was ek bereid om die onderwysers te help, maar op ander voorwaardes as wat aanvanklik aan my gestel is. Op daardie stadium was ek opgewonde oor die vooruitsig om met die kollegas saam te werk. Ek het egter nie 'n idee gehad van die omvang wat die samewerking sou aanneem nie. Enige afleidings en gevolgtrekkings omtrent indiens-opleiding van die groep onderwysers en 'n moontlike verandering in benadering tot taalonderrig kon eers gebeur nadat ek veel meer omtrent die situasie geweet het.

In Hoofstuk Ses beskryf ek onder andere die werkswyse in die projek. Onderwysers het een maal elke twee maande op 'n sentrale plek 'n voldag- en halfdagwerksessie bywoon om aan die vernuwingsaktiwiteite deel te neem. Hierdie ontmoetingsplek was nie noodwendig by 'n skool nie. Daarbenewens moes onderwysers in hulle skole binne hulle konteks soortgelyke materiaal ontwikkel en met leerlinge deurwerk.

Tydens die volgende ontmoeting in GGLESIP-werksessies, moes hulle terugvoer gee aangaande die doeltreffendheid van die veranderde werkswyse in hul eie klas en dit binne die groep evalueer.

My praktyk tydens die projek steun die siening van Fullan (1992; 1993) wat aanvoer dat mense eers werklik veranderingsagente word as hulle self die nuwe praktyk beoefen. Onderwysers het self die meeste van die take wat vernuwing in hul klasse kan bewerkstellig, individueel of in groepe tydens die sessies uitgevoer. Die sessies het ook verskillende ander aktiwiteite soos groeppesprekke en selfevaluering ingesluit. Na afloop van die sessie moes deelnemers oor die waarde daarvan reflekteer. Om die rede word heelwat ruimte aan die beskrywing van sekere take wat op verandering dui of verandering tot gevolg gehad het, bestee.

Ek besin hier onder andere oor die effek van die benadering waar lees en skryf as betekeniskeppende aktiwiteite benader word op die praktyk van die groep onderwysers.

In die volgende hoofstuk van hierdie afdeling probeer ek die verhaal verder ontplooi.

1.5.5.2 Verdere verloop van die projek

DIE VERHAAL - 1994 EN 1995

In die tweede hoofstuk van die afdeling, Hoofstuk Sewe, beskryf ek die tweede fase van die projek. Opvallend is die nuwe dimensies wat in die sessies merkbaar geword het. Die ryppwordingsproses van die projek en die ambivalensies wat dit tot gevolg het, kry veral in die hoofstuk aandag. Ek het aanvanklik

alleen die program, met inagneming van kollegas se uitgesproke behoeftes in ons voorlopige onderhandelings, opgestel. Een merkbare verandering was dat projektelede 'n stewige bydrae tot die program begin lewer het namate hulle selfvertroue toegeneem het.

1.5.5.3 Skoolbesoeke in 1995 en 1996

DIE OPVOLGING - 1996

In Hoofstuk Agt beskryf ek my indrukke van die moontlike veranderings wat in die skole merkbaar was na twee jaar na aanleiding van gesprekke met hoofde van die vier skole en deelnemende onderwysers in hulle klasse. Hierdie hoofstuk is die kulminering van die sigbare getuienis ten opsigte van standhoudende vernuwings in die klasse. Ek reflekteer ook oor moontlike redes vir die optrede van onderwysers soos ek dit in die klasse waargeneem het. In dié hoofstuk kan ek 'n oorsigtelike beeld van die projek ontwikkel en helderheid omtrent my aanvanklike aannames ten opsigte van die positiewe aspekte van die navorsingsmetodologie kry. Hier sal ek ook oor die waarde van 'n dialoog tussen teorie en praktyk besin.

In die laaste afdeling probeer ek om sin te gee aan die waarde van die navorsingsprojek binne 'n kwalitatiewe navorsingraamwerk.

1.5.6 Evaluering van die projek

In Afdeling Drie wat slegs die slothoofstuk, Hoofstuk Nege, insluit, val die klem op evalueringsaspekte. Ek sal hoofsaaklik op die volgende sake konsentreer:



1.5.6.1 Die ontrafeling van temas - ~~reflektering~~ oor navorsingsmetodologie van die projek

As die web van gebeure soos dit in die verhaal vervleg is, in Hoofstuk Nege krities in oënskou geneem word, moet bepaalde kategorieë noukeuring geïnterpreteer en evalueer word. Dit sluit, onder andere, 'n besinning oor die mees effektiewe navorsingsraamwerk en metodiek vir dié tipe navorsing in, sowel as 'n besinning oor vernuwing en die moontlikheid vir universele kategorieë binne 'n navorsingsprojek in 'n kwalitatiewe raamwerk.

In die lig van die literatuur en op grond van die gebeure wat dit in die verhaal beskryf word, is die doel om deur middel van 'n begroonde teorie tot groter helderheid omtrent die waarde van die navorsing te kom. Die uitgangspunt is dat insette slegs slaag as dit uiteindelik tot verbetering van die opvoedingsmoontlikhede van alle leerlinge strek. Die rol van taal sal weer in die proses van reflektoring en rekonstruering van gebeure beklemtoon word.

Nadat ek die verhaal van die projek vertel het en die daaruit voortspruitende netwerk van temas so duidelik moontlik binne die praktyk ontrafel, blootgelê en geïnterpreteer het, sal ek my aanvanklike aannames

verdedig. Die beperkinge wat as gevolg van gebreke in my eie praktyk sigbaar geword het, sal ook krities geëvalueer word.

1.5.6.2 Moontlikhede vir innovering van taalpraktyke en die effek daarvan op skoolpraktyke - enkele gevolgtrekkings en aanbevelings

In die finale reflektering oor die projek kan ek in die slothoofstuk sekere gevolgtrekkings en aanbevelings op grond van gebreke en suksesse in my eie sowel as my medewerkers se praktyke maak.

1.5.6.3 Die waarde van die GGLESIP-projek - 'n persoonlike getuïenis

Die GGLESIP-projek was minstens drie jaar lank 'n belangrike deel van my lewe. Na afloop van die projek kon ek besin oor die impak wat dit op persoonlike en professionele vlak gehad het.

1.6 OORGANG

Soos hierbo genoem sal ek in Hoofstuk Twee van Afdeling Een probeer om 'n beeld te skep van die navorsingsontwerp en rasionaal vir die benadering wat in sowel die navorsingsprojek as die tesis gevolg is. Ek sal onder andere oor kwessies soos die subjektiewe betrokkenheid van die skrywer by die skryf van 'n tesis besin, sowel as oor moontlike navorsingsbenaderings binne 'n kwalitatiewe raamwerk. Ek sal ook die invloed van Habermas se teorie aangaande kennisbelange en sy ontwikkelende kommunikasieteorie in oënskou neem.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Die teoretiese verkenning om 'n kennisstruktuur aangaande die betrokke teorie op te bou sodat die teorie onder andere ook 'n triangulatoriese rol in verwysings na die dialektiese verhouding tussen teorie en praktyk verdeaan in die tesis kan vervul.

HOOFSTUK 2

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

“As a researcher you have to know yourself, your values, and your beliefs. You have to know how to define your responsibility to other human beings ...” (Bogdan en Biklen 1982:51).

2.1 DIE TESIS AS KONSTRUK

‘n Tesis, soos enige ander teks, is ‘n kunsmatige konstruk wat die produk van ‘n skryfproses is waar die subjektiewe ingesteldheid van die skrywer die priorisering en keuse van gebeure wat in die teks ingesluit word, bepaal (Philips 1990:22). Die konstruk word verder in ‘n bepaalde sosiale konteks binne ‘n spesifieke navorsingsraamwerk met sekere konvensies betreffende stelwyses aangebied, en is onderhewig aan invloede waarvan die navorser slegs vaagweg of moontlik glad nie bewus is of was nie. Atkinson (1990:9) beklemtoon die interpreterende rol van die skrywer en leser by enige teks:

The ‘facts’ of the case do not imprint themselves. Our experience of the world, both physical and cultural, is always mediated by conventions of enquiry, and that experience is equally mediated by conventions of writing.

Vir die navorser binne ‘n kwalitatiewe raamwerk is dit onmoontlik om objektief teenoor ‘n situasie waarby ‘n mens betrokke is te staan. Hartshome (1993:1) verwoord die rede waarom navorsers nie kan ontken wie hulle is nie in die volgende woorde:

One can strive after objectivity, but there is no such thing as neutrality. Each one of us is shaped by all the influences exerted upon us, by the way in which we have responded to them, and by what we as individuals decided to do as a result.

Die feit dat ‘n navorser nie neutraal kan wees nie, gee niemand egter die reg om as kwalitatiewe navorser ongedissiplineerd op te tree nie. Hoewel dit moontlik is dat daar foute mag insluip, moet dit navorsers se doel wees om te alle tye eerlik met die data om te gaan, hetsy dit binne die raamwerk van die navorsers se eie denke pas al dan nie (Hartshome 1993:2).

Ely (1991:220) stel dit ook onomwonde dat objektiwiteit deur enige persoon wat ‘n werklikheid wil interpreteer ‘n saak van onmoontlikheid is:

... I do think that one must accept that multiple interpretations exist, however one chooses to define reality, and that to be completely unbiased or ‘objective’ is impossible.

Die navorsing vir hierdie tesis het binne 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk plaasgevind. In die navorsingsproses het ek op 'n sistematiese wyse data versamel om 'n begronde teorie (grounded theory) oor die waarde van 'n projek soos GGLESIP vir die vernuwing van onderwyserpraktyke te ontwikkel. Ek word hier deur Glaser en Strauss (1967:3) gelei wat begronde teorie as die beste manier beskou om die integrering van teorie en praktyk 'n werklikheid te maak: "Our basic position is that generating grounded theory is a way of arriving at theory suited to its supposed uses." Die teorie word induktief ontwikkel op grond van die data wat in die loop van die projek gegenereer word. In die volgende paragrawe sal ek die benadering en werkswyse meer volledig kwalifiseer.

'n Belangrike onderskeid tussen die werkswyse van die kwantitatiewe navorser en dié van die kwalitatiewe navorser is dat laasgenoemde in 'n dialoog met die data betrokke raak om begrip van die werklikheid deur verskillende interpretasies daarvan te ontwikkel. Die kwantitatiewe navorser daarenteen, probeer om 'n wet te ontdek of 'n hipotese te bewys en maak aanspraak op die betroubaarheid van hulle data (Merriam 1988:166). Merriam (1988:167) beskryf die aannames wat onderliggend aan kwalitatiewe navorsing is en dui so die inherente verskille tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing aan:

One of the assumptions underlying qualitative research is that reality is holistic, multidimensional, and ever-changing; it is not a single, fixed, objective phenomenon waiting to be discovered, observed, and measured.

Omdat die insigte in kwalitatiewe navorsing hoofsaaklik deur middel van tekste met ander gedeel word, speel die teks in verskeie vorme - verhalende prosa, dialoog, beskrywing, ontleding en teoretisering - 'n belangrike rol in dié soort navorsingsbenadering. Hammersley en Atkinson (1983:206) voer tereg aan dat:

... all the various products of ethnographic work, from descriptions to theories, take on the form of texts: ethnographic analysis is not just a cognitive activity but a form of writing.

Hoewel ek "die feite" van die situasies binne die projek so getrou moontlik weergee, is daar geleenthede waar deelnemers se optrede nie noodwendig op die logiese feite aangaande die situasie gebaseer is nie. In dergelike gevalle het 'n intuïtiewe aanvoeling vir 'n benadering of handeling die aksies gerig. Ely (1991:104) verwys na haar eie ervaring en dié van haar span navorsers in dié verband onder die opskrif: "Qualitative Research Honors Tacit Knowledge". Sy bevestig hiermee dat mense se versweë kennis wat hulle uit ervaring in die verlede opgedoen het, groot waarde het en in ag geneem behoort te word: "Much of what we know is unspoken, inside us" (Ely 1991:104).

Vanweë die bogenoemde faktore en omdat ek die leser so volledig moontlik in die gebeure rondom die projekervaring wil laat deel, is die skryf van hierdie tesis nie ongekompliseerd nie. Selfs die keuse van die taalmedium en die benaming van terme moet goed oorweeg word omdat woorde draers van betekenis is.

2.1.1 *Taalmedium en terminologie as betekenisdraende begrippe*

Die keuse van 'n taalmedium vir die tesis was redelik problematies, veral aangesien die literatuur hoofsaaklik in Engels is en sommige potensiële lesers van die teks nie Afrikaans verstaan nie. Uiteindelik was die besluit om in Afrikaans te skryf op 'n morele grondslag gegrond aangesien ek deur die keuse van die kommunikasiemedium 'n bepaalde boodskap aan die lesers in die Richtersveld, maar ook aan lesers elders wou stuur. Dié keuse is 'n bevestiging dat ek, soos Breyten Breytenbach (1996:13), glo: “die taalstaat is oop en ons almal s'n.”

Die keuse om in Afrikaans te skryf het geblyk die regte besluit te wees. Dit het my in staat gestel om op gespreksvlak sowel as op akademies-literêre vlak te kommunikeer. Vanweë die soepelheid van Afrikaans kan die teks die taalvariëteit van mense in die Richtersveld vaslê, maar ook 'n akademiese gesprek wat met abstrakte terminologie deurspek is, akkommodeer. Die besluit om in Afrikaans te skryf het egter ander onverwagte implikasies meegebring. Literatuur oor die sake wat ek in die tesis byhaal in die gesprek tussen teorie en praktyk is, soos reeds genoem, meer geredelik in Engels as in ander tale bekombaar. Ek moes dus enkele Afrikaanse terme vir bekende Engelse terme vind of skep.

Die belangrikheid van naamgewing word deur Vygotsky (1986:xxxviii) uitgewys. Vygotsky voer aan dat 'n naam, in dié geval 'n akademiese term, in die praktyk ophou om bloot “naam” te wees. Dit verkry betekenis wat onmiddellik deur enige opgevoede persoon - hier professionele persoon - herken word. “Name, thus, becomes a generalised concept.” Ek moes my om die rede vergewis dat Afrikaanse nuutskeppinge werklik die kerninhoud van die bepaalde konsepte oordra. In my studie het ek ook Duitse of Nederlandse terme oorweeg om ekwiwalente te vind wat moontlik verklaring en interpretasie van konsepte kan vergemaklik. Voorbeelde van nuutskeppings vir bekende terme is onder andere: begronde teorie vir *grounded theory*, (Glaser en Strauss 1967:2); (McCarthy 1984:294 - begründet; - McC. 1984:304 - rationally grounded), ingeslote of begrensde sisteem vir *bounded system* (Merriam 1988:9); terplaatse-werk en terplaatse-notas vir *fieldwork en fieldnotes* (Bogdan en Biklen 1982:119-74).

Om moontlike verwarring te voorkom moet die gebruik van die term navorsingsmetodologie in dié hoofstuk sowel as in die res van die tesis verduidelik word. Metodologie kan eerstens op die navorsingsbenadering en -strategieë dui wat ek vir die voorbereiding en afhandeling van die tesis wat die projek insluit, gebruik. Tweedens kan dit na die navorsing wat tydens die GGLESIP-projek onderneem is, verwys. Onder navorsing in die tweede verband sluit ek alle middele sowel as strategieë (metodologie) in wat benut is om

die projek af te handel. Ten einde begrip te vergemaklik sal ek wanneer nodig spesifiek na die GGLESIP-projek verwys.

Die waarde van 'n tesis as die finale produk van 'n navorser se langdurige betrokkenheid by 'n projek soos GGLESIP kan sekerlik beïnvloed word deur die blyke van relevansie van die navorsingsonderwerp vir die navorser self, maar ook vir die ander betrokkenes by die projek. Die keuse van 'n navorsingsonderwerp is gevolglik nie iets waarvoor daar ligtelik besluit moet word nie.

2.1.2 Keuse van navorsingsonderwerp

Bogdan en Biklen (1982:56) doen aan die hand dat die keuse van 'n studie deur die navorser se belangstelling geïnspireer moet word. Dit was wat hierdie studie betref beslis die geval, hoewel die navorsingsonderwerp in 'n evolusionêre proses gestalte gekry het. Aanvanklik was my interaksie met die groep onderwysers nie daarop gemik om dit as 'n navorsingsprojek te ontwikkel nie. Dit het begin as 'n uitreik-aksie. Een van die drie pilare waarop die akademiese karakter van die Universiteit Wes-Kaapland steun, is uitreik-aksies na gemeenskappe in nood. (Die ander twee is navorsing en kwaliteitonderrig.)

My primêre uitgangspunt vir die bemoënis met die Richtersveldse onderwysers was dat dit my 'n geleentheid sou bied om 'n sinvolle bydrae in 'n onderwysgemeenskap wat van baie vanselfsprekende voorregte verstoke is te lewer. Terselfdertyd het die moontlikheid ook bestaan dat daar publikasies uit die interaksie sou voortspruit. Publikasies wat subsidies verdien, is die lewensbloed van akademici en tersiêre inrigtings. Op daardie stadium was daar 'n skaarste aan geakkrediteerde publikasies by UWK. As ek op dié gebied 'n bydrae kon lewer, sou dit derhalwe in my eie sowel as in die belang van die Universiteit wees. Hoewel dit nie my hoofdoel was nie, het drie publikasies en drie konferensiereferate weliswaar na aanleiding van die projek gevolg. Die motivering daarvoor was egter nie om in die eerste plek subsidie te verdien nie, maar om die gesprek oor die behoefte aan interaksie wat tot 'n geëmansipeerde praktyk sou lei, aan die gang te sit.

Binne enkele maande nadat ek die eerste keer met die mense in die Richtersveldse skole kennis gemaak het, het ek, na 'n gesprek met my twee promotors, die moontlikhede wat die aanvanklike uitreik-aksie as 'n kwalitatiewe navorsingsprojek inhou, besef en my eie praktyk dienooreenkomstig heroriënteer om op 'n doelbewuste wyse data te versamel ten einde 'n begronde teorie te ontwikkel. Die verdere implikasies wat hierdie Gestaltschwitz ingehou het, word in paragraaf 2.2.3 bespreek.

Die aanbeveling van Bogdan en Biklen hierbo, naamlik dat die keuse van 'n navorsingsonderwerp deur die navorser se belangstelling gemotiveer moet word, was oor twee redes derhalwe nie 'n probleem nie. Eerstens het my betrokkenheid by die projek my in 'n professionele hoedanigheid as dosent in toegepaste

linguistiek en taalopvoeding in staat gestel om 'n moontlike bydrae tot taalonderrig in die verafgeleë streek te lewer. In die rasionaal vir my betrokkenheid, (kyk par. 1.3) stel ek my belangstelling in taalopvoeding en die motivering vir my betrokkenheid by dié projek aan die orde.

Die ideaal is dat alle leerlinge hulle skoolloopbaan van twaalf jaar sal deurloop. Dit is president Mandela se uitgesproke wens dat alle kinders hul volle skoolloopbaan moet voltooi. Die stand van die ekonomie in die land kan egter hierdie visie vir die onmiddellike toekoms in die wiele ry sodat 'n groot persentasie leerlinge waarskynlik die skool na die verpligte voorgestelde tienjaarfase sal moet verlaat. So 'n situasie plaas 'n groot verantwoordelikheid op die voorsieners van onderwys om leerlinge deurentyd, maar veral tot met die middelfase van hul skoolonderrigprogram die beste moontlike onderrig- en leergeleenthede te laat kry. Waarskynlik die enigste manier waarop dié leerlinge toegerus sal wees om die “groot wêreld daarbuite” aan te durf is as hulle in alle situasies binne hulle konteks doeltreffend kan kommunikeer.

In dié land, soos trouens in groot dele van die wêreld is daar 'n “sterkman of -vrou-kultuur” wat dikwels op sterkte van politieke of ekonomiese mag, of selfs met fisieke geweld gesag op ander wat in nie-dominante posisies verkeer, probeer afdwing. Die enigste werkbare alternatief daarvoor is dat alle mense hulle kommunikatiewe vermoëns moet uitbou sodat hulle in konflik- of konfrontasiesituasies taal as onderhandelingsmiddel kan gebruik om probleme op te los. Elke leerling behoort derhalwe in die geleentheid gestel te word om sy of haar vermoë om taal as kommunikasiemedium te gebruik optimaal te ontwikkel voordat hulle die skool verlaat.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Tweedens sou die GGLESIP-projek my in my hoedanigheid as navorser 'n ideale geleentheid bied om navorsing in die konteks van die Richtersveldse skole te doen. In hierdie streek het 'n komplekse situasie in die multikulturele skole ontstaan waar verskeie moedertale wat naas mekaar in die gemeenskap gebesig word, vermoedelik 'n negatiewe invloed op die kwaliteit van leerlinge se kommunikasievermoë in Afrikaans uitgeoefen het. Die situasie is vererger deur die algemeen geldende benadering tot die onderrig van taal wat in die streek, soos elders in die land, aan die orde van die dag was. Hoewel daar 'n kommunikatiewe benadering tot taalonderrig in die taalsillabusse voorgestel was, het die praktyk gewys dat die onderrig van Afrikaans as moedertaal veel verskillend daarvan was. Baie klem is op die aanleer van diskrete taalitems gelê sonder inagneming van die konteks (kyk par. 1.2.2). Deur my navorsing en betrokkenheid by die groep sou ek hopelik 'n bydrae tot die gesprek oor taalonderwys waar 'n gedemokratiseerde leeromgewing geskep word, kon maak.

2.2 PROBLEMATIEK RONDOM NAVORSINGSONTWERP EN METHODOLOGIE

Die problematiek wat in die komplekse Richtersveldse onderrig- en leersituasie opgesluit lê, kan na my mening ten beste deur 'n kwalitatiewe benadering blootgelê word. Vanweë die aard van die navorsing en my persoonlike ingesteldheid teenoor navorsing pas die navorsing binne 'n kwalitatiewe raamwerk omdat dié benadering so 'n multivlakkige situasie kan hanteer, vergelyk Bogdan en Biklen (1982:38) wat aanvoer: "It is multiple realities rather than a single reality which concern the qualitative researcher."

2.2.1 Navorsingsraamwerk

In kwalitatiewe navorsing kan etnografiese middele soos waarneming, gesprekke, onderhoude, bandopnames en vraelyste daartoe bydra dat die situasie van verskeie kante deur verskeie mense se insette belig word en so met groter begrip deur die navorser benader word. In hierdie tesis is van etnografiese middele gebruik gemaak met die uitsluitlike doel om begrip van die omstandighede te ontwikkel, maar ook begrip vir die rolspelers in die onderrig- en leerproses en om die verskillende lae van die werklikheid bloot te lê.

Woods (1986:4) omskryf die konsep etnografie uit die gesigspunt van die antropoloog. Die insig wat so verkry word, is betekenisvol omdat hy dit duidelik stel dat die kwalitatiewe navorser nie van buite af wil inkyk op wat in die navorsingsituasie gebeur nie, maar insig in die gebeure wil werwerf deur die betrokkenes ook self te laat praat:



The term derives from anthropology, and means literally a description of the way of life of a race or group of people. It is concerned with what people are, how they behave, how they interact together. It aims to uncover their beliefs, values, perspectives, motivations, and how all these things develop or change over time or from situation to situation. It tries to do all this from within the group, and from within interpretations that count. This means learning their language and customs with all their nuances, ...

Hoewel Woods se beskrywing van etnografie as die navorsingsmodus van die antropoloog waardevol is, sluit ek by Bogdan en Biklen (1982:3) aan wat etnografie in 'n breër konteks plaas:

In education, qualitative research is frequently called *naturalistic* because the researcher hangs around where the events he or she is interested in naturally occur. And the data is gathered by people engaging in natural behavior: talking, visiting, looking, eating, and so on. (Guba, 1978; Wolf, 1979). *Ethnographic* is a phrase that is applied to the approach as well. While some use it in a formal sense to refer to a particular type of qualitative research, one in which most anthropologists engage and which is directed at describing culture, it is also used more generally - sometimes synonymously - with qualitative research as we are defining it.

'n Kwalitatiewe benadering waar etnografiese middele gebruik word, bied volgens Woods (1986:9) moontlikhede vir kritiese bewuswording en kritiese ingesteldheid ten opsigte van alledaagse gedrag. Dit kan lei tot verdieping, verandering, verbetering van die navorser se eie en ander se praktyke. Die werkswyse sou dus ook in my situasie gepas wees. West (1984:272) se verwysing na Geras wat die doel van kwalitatiewe ondersoek soos volg stel: "to uncover the reality behind the appearance which conceals it," is aanvaarbaar mits die navorser in gedagte hou dat daar nog 'n belangrike aspek by kom. 'n Kritiese opvoeder wil nie slegs die waarheid ontbloot nie, maar krities na die praktyk kyk om die situasie ten beste te verander sodat deelnemers aan die onderrig- en leersituasie hulle volle potensiaal bereik en as selfstandige persone binne 'n gemeenskap funksioneer.

Om insig in die werklike situasie te ontwikkel en probleme te herken verg besondere kwaliteite van navorsers. 'n Navorser binne 'n kwalitatiewe raamwerk moet byvoorbeeld waak teen 'n siening wat aanvaar dat etnografie waardeevry en teoreties "oop" kan wees (West 1984:257). Daar sal in so 'n geval dan geen waardeoordele wees nie. Winter (1989:29) se teenargument teen so 'n siening is dat 'n waardeevry interaksie eintlik onmoontlik is. 'n Navorsingsituasie waarby mense betrokke is, is na sy mening: "a special double-ended relationship", omdat die navorser en die mens(e) wat 'nagevors' word elkeen 'n stel waardes het waaraan hulle nie kan ontsnap nie. Winter (1989:29) verduidelik die gevolg daarvan soos volg: "According to this view there is an inescapable liberty and privacy about consciousness which means that it cannot be predicted nor accurately described." Navorsers kan net altyd aanvaar, "assume", en nooit absoluut seker wees nie, dat: "they are not being misunderstood, taken for a ride, sent up, manipulated, or otherwise misled by those whose activities they claim to be able to 'describe'."

Aangesien ek met 'n opvoedingsituasie gemoeid is, identifiseer ek met Winter se uitsprake hierbo. Pollard (1984:174) se verwysing na die erkenning van waardes in 'n onderrig- en leersituasie is ook hier ter sake: "In the identification of problems and, to some extent, in the design of research projects, I would argue that the involvement of values is not only unavoidable but is responsible and necessary."

Navorsers behoort daarop ingestel te wees om die werklikheid agter die sigbare bo-struktuur te herken en te interpreteer (Ely 1991:105) sodat groter insig in die situasie verkry kan word:

Ethnographic research requires attentive observation, empathetic listening, and courageous analysis. Ethnographers must be good at seeing 'what's there', which sounds simple, but is not.

Dit veronderstel dat navorsers binne 'n kwalitatiewe raamwerk die vaardigheid moet ontwikkel om fyn te kyk en te luister sodat hulle nie net sien wat op die oppervlak lê nie, maar ook dit wat onder die oppervlak skuil. Dié navorsers moet dus in staat wees om die werklikheid te openbaar en te interpreteer soos hulle dit

ervaar. Die reflektoring oor en herinterpretasie van die werklikheid deur die navorser is 'n volgende fase in die sikliese proses om tot nuwe insigte omtrent die situasie te kom.

In die voortdurende reflektoringproses werk die navorsers nie met stelle gestandaardiseerde data wat hulle kwantifiseer en dan veralgemeen nie (Winter 1989:31). Gedekontekstualiseerde data is beperkend en kan nie die volledige beeld van die werklikheid gee nie (Elliott 1991:64). In teenstelling met dié navorsingsaksies werk kwalitatiewe navorsers met data binne 'n bepaalde konteks waaraan hulle self deur vergelyking en interpretasie moet sin gee (Winter 1989:40). Hierdie proses word deur middel van taal gestruktureer om kommunikasie te laat slaag. Die reflektoring is verder nie lukraak nie, maar gefokusseer op moontlike oorsake en oplossings vir die probleme. As deel van die proses bied navorsers ook aan die ander betrokkenes by die navorsing geleentheid om hulle stemme te laat hoor, omdat betrokkenes by 'n kwalitatiewe navorsingsprojek nooit “voorwerpe” vir navorsing is nie. Hulle is minstens medewerkers (Winter 1989:4): “collaborating research workers and (ideally) as well placed to initiate and carry out the investigation and development of the practices and understanding in which they are involved.”

Een moontlikheid om die stemme van al die betrokkenes te laat hoor is om 'n kwalitatiewe gevallestudie op te bou. Dit laat navorsers die vryheid van keuse van 'n navorsingsmetodiek toe wat 'n optimale geleentheid bied om al die fasette van die werklikheid bloot te lê en die deelnemers se eie perspektiewe op hul werklikheid te hoor sodat hulle self kan meewerk om hul situasie te verander en te verbeter.

Die moontlikhede van so 'n navorsingsontwerp word hieronder bespreek.

2.2.1.1 Gevallestudie binne 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk

Met die aanvanklike besinning oor die keuse van 'n geskikte navorsingsontwerp vir die studie het dit voorgekom asof dié studie binne die raamwerk van 'n kwalitatiewe gevallestudie sou pas. Ter ondersteuning van dié aanname het ek antwoorde op die drie navorsingsvrae wat Merriam (1988:9) stel, probeer vind. Met die aanvang van die studie sou dit egter voortydig wees om 'n antwoord op die eerste vraag, die “waarom-en-hoe”-vraag betreffende die navorsingsituasie te verskaf. Ek het weliswaar vermoed wat die probleme in die Richtersveldse skole veroorsaak het, naamlik 'n samevoeging van 'n beperkende onderrigmetodiek sowel as 'n verskraalde vakinhoud en 'n kindsiening wat nie aan elkeen die ruimte gebied het om hulle volle potensiaal te verwesenlik nie, maar ek moes eers self by die onderwyssituasie betrokke raak om my vermoede te kon bevestig. Die tweede navorsingsvraag wat volgens Merriam op die einddoel van die navorsing gerig is, kon ten dele beantwoord word. Die doel was enersyds om 'n holistiese, intensiewe beskrywing en interpretasie van die fenomeen, opvoeding, in 'n bepaalde situasie te gee. Die navorsingsdoel het egter verder as 'n blote interpretasie van 'n situasie gestrek, soos in die paragraaf hieronder verduidelik sal word. Op die derde vraag, of die ondersoekfokus deur 'n omgrensde sisteem

geïdentifiseer kon word, was die antwoord redelik voor die handliggend. Die navorsing is in die Richtersveldse primêre skole met 'n bepaalde groep onderwysers wat 'n spesifieke tipe probleem, Afrikaans taalonderrig, geïdentifiseer het, onderneem.

Hoewel daar op grond van die feit dat daar ooreenkomste tussen die navorsingsontwerp van hierdie studie en 'n gevalllestudie ten gunste van 'n kwalitatiewe gevalllestudie geargumenteer kon word, is dit egter 'n werklikheid dat die navorsing in 'n keurslyf ingedruk sou moes word om binne die gevalllestudieraamwerk in te pas. Die studie het oor veel meer as die bestudering van 'n "geval" gehandel. Dit het in die eerste plek oor 'n ingrype in die praktyk van ander mense gegaan met die oog op verandering en vernuwing daarvan. Die gevolg daarvan was 'n moontlikheid tot verandering in mense se omstandighede. 'n Beskouing van emansipatoriese aksienavorsing as metodologie kan in hierdie opsig insiggewend wees.

2.2.1.2 Emansipatoriese Aksienavorsing as metodologie

Die aanname dat die benadering tot die navorsingsprojek en die praktyk wat gevolg is, binne 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk val, lyk te oordeel na die getuienis redelik. Wat die navorsingsmetodologie betref, sluit die benadering en werkswyse in die GGLESIP-projek op die oog af by die interpretasies van emansipatoriese aksienavorsing as prosedure deur aksienavorsingsteoretici soos Elliott (1981), Carr en Kemmis (1986), Winter (1989), aan. In die volgende paragraaf sal ek aspekte van emansipatoriese aksienavorsing krities in beskouing neem.

Die uitgangspunt in hierdie tesis is dat daar 'n dialoog tussen teorie en praktyk volgehou word ten einde die praktyk deur die teorie te belig en andersyds, die teorie in die praktyk te begrond. Histories het daar 'n tweespalt tussen praktyk en teorie in die onderwys ontwikkel. Onderwysers (insiders) het negatiewe gevoelens omtrent teorie ontwikkel, omdat hulle aanvoer dat dit hulle nie in die praktyk baat nie, en hulle voel ook bedreig daardeur (Elliott 1989(b):2). Buitestanders (outsiders) tree as eksperte op; gevolglik ervaar onderwysers "teorie" as iets wat buitestanders omtrent onderwyserpraktyke sê. 'n Oplossing vir die probleem is om onderwysemavorsers die geleentheid te gee om self oor hulle praktyke navorsing te doen - dit is aksienavorsing. Elliott (1989(b):4) gee 'n kriptiese uiteensetting van die doel van aksienavorsing: "The fundamental aim of action-research is to improve practice rather than to produce knowledge. The production and utilisation of knowledge is subordinate to, and conditioned by, this fundamental aim."

In 'n historiese en filosofiese agtergrondstudie verskaf McKernan (1991: 3 - 9) 'n dieptesiening omtrent aksienavorsing. As rasionaal vir die benadering word drie stutte waarop die argument rus, genoem: die voordele van navorsing deur betrokkenes (insiders) by die probleme; die feit dat mense se optrede beïnvloed word deur die natuurlike omgewings waarin die aktiwiteite plaasvind; en die waarskynlikheid dat

kwalitatiewe ondersoekmetodes die beste by 'n natuurlike "naturalistic setting" navorsingsomgewing pas. Die rasionaal dui op 'n skakeling tussen teorie en praktyk.

Twee ander aspekte wat die argument steun dat daar gesprek tussen teorie en praktyk behoort te wees is aksienavorsers wat aanvoer dat die praktyk by die teorie moet aansluit. Verder beklemtoon McKernan (1991:6) Elliott se aandrang dat: "the ultimate test of the usefulness of the disciplines as sources of ideas is whether teachers can indeed use them to construct a workable theory of the case in question." Elliott het, volgens McKernan, (1991:22) a reuse bydrae tot die erkenning van aksienavorsing gelewer toe hy reeds in 1978 die feit benadruk het dat onderwys sonder twyfel 'n *teoretiese aktiwiteit* is: ... "the task for practitioners was to interpret their everyday practice in the pursuit of reflective self-development. What was on offer through Elliott's analysis was nothing less than the reunification of theory and practice."

Aksienavorsing het sedert Lewin in 1947 sy aksienavorsingmodel gepubliseer het, tot 'n veel meer gesofistikeerde model ontwikkel wat binne die emansipatories-kritiese raamwerk pas. Die Lewin-model het bestaan uit die volgende spiraalfases: versigtige beplanning, analise, feitesoeke en evaluering en was gesitueer in sistemiese wetenskaplike rasonale metodologie (McKernan 1991:18). Die verskillende aksienavorsingsmodelle val binne die sfeer van die drie kennisbelange van Habermas (kyk par. 2.3.2) Lewin se model kan as 'n voorbeeld van 'n model binne die tegniese kennisbelang geklassifiseer word. Stenhouse kan as voorbeeld van 'n navorser dien wat binne die praktiese kennisbelang 'n model vir aksienavorsing ontwikkel het. Ebbutt en Elliott val ook in hierdie kategorie. Ebbutt wyk af van die idee van 'n spiraal as die mees gepaste metafoer waarvolgens daar oor die aksienavorsingproses gedink word. Hy stel siklusse voor wat evaluerende terugvoer tussen en na die opeenvolgende siklusse moontlik maak (McKernan 1991:23). Vir die navorser wat in die praktiese raamwerk optree, is die navorsingdoel begrip vir die praktyk en die oplossing van onmiddellike probleme (McKernan 1991:20).

Carr en Kemmis (1986:162) se definisie van aksienavorsing, word hier as maatstaf vir 'n model binne die emansipatories-kritiese raamwerk aanvaar:

Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices and the situations in which the practices are carried out.

Vir Lather (1986:6) is die doel van emansipatoriese navorsing wat binne die krities-emansipatoriese kennisbelang van Habermas val, die bevordering van self-reflektering en 'n dieper selfbegrip van diegene met wie daar navorsing gedoen word in dieselfde mate as wat daar gestreef word om empiries begronde teoretiese kennis te skep. Grundy (1987:62) tref 'n nuttige onderskeid tussen die klem op tegniese vaardigheid en handeling wat die gevolg van praktiese oordeel is. "Skill, we saw previously, results in 'making' action. Practical judgment gives rise to interaction (practical action). Practical action (*praxis*) is not random action; it is action 'with regard to human goods'."

Carr en Kemmis (1986:165) noem twee doelstellings vir emansipatoriese aksienavorsing: om te verbeter en te betrek. Die verbetering moet op drie vlakke plaasvind: eerstens die verbetering van die praktyk; tweedens moet die praktisyns hulle begrip van die praktyk verbeter; en derdens moet die situasie waar die praktyk plaasvind, verbeter. Wat die betrokkenheid betref, stel Carr en Kemmis voor dat die praktisyns in al die fases van die aksienavorsingsproses betrokke sal wees, naamlik in die beplanning, handeling, waarneming en reflektoring.

Hulle stel ook drie minimumvereistes waaraan 'n aksienavorsingsproses moet voldoen. Dit is dat 'n sosiale praktyk wat moet verbeter of vernuwe, die fokus van die projek sal wees; dat die projek die spiraal van siklusse, hierbo genoem, sal deurloop; en derdens dat al die betrokkenes in al die fases sal betrek word met die vooruitsig om gaandeweg ook ander mense te betrek.

Carr en Kemmis (1986:198) vestig die aandag op die samewerkende aard van emansipatoriese aksienavorsing. Aksienavorsers streef daarna om hulle praktyk te vernuwe, maar in die proses moet die skeiding tussen kennis en handeling en tussen navorser en nagevorsde oorkom word: "it aims at the transformation of action through the *self-critical* transformation of practitioners."

In die emansipatoriese aksienavorsingsproses ontwikkel die selfbegrip van die deelnemers omdat hulle deel het aan die navorsingsproses. Die praktisyns steun nie in die proses op die belange en insigte van waarnemers wat buitelanders is nie: "action research involves practitioners directly in theorizing their own practice and revising their theories self-critically in the light of their practical consequences. Thus a critical educational science must be participatory" (Carr en Kemmis 1986:198).

In die GGLESIP-projek was die doel met die interaksie tussen die fasiliteerder en die onderwysers om almal by die veranderde praktyk betrokke te kry om hul praktyk te verbeter en te vernuwe en deur reflektoring krities te evalueer. In die proses was een van die doelwitte die opbou van 'n begronde teorie na aanleiding van die data wat versamel is om weer tot groter insig aangaande die praktyk te kom. 'n Bespreking van die konsep, begronde teorie, werp meer lig op dié praktyk.

2.2.2 *Begronde teorie*

Begronde teorie is 'n kwalitatiewe navorsingsmetode wat ten doel het om teorie te bou wat betrekking het op die navorsingsarea wat bestudeer word en dit tegelykertyd meer toeganklik maak vir alle rolspelers (Strauss en Corbin 1990:24). 'n Besondere kenmerk van begronde teorie is dat dit op handeling en die proses gerig is (Strauss en Corbin 1990:38).

Glaser en Strauss (1967:21 - 23) wys daarop dat hulle 'n vergelykende data-analise gebruik om begronde teorie te bou. Begronde teorie word op 'n konseptuele kategorie of 'n konseptuele eienskap van die

kategorie en nie soseer op “feite” nie, gebou: “for in generating theory it is not the fact upon which we stand, but the *conceptual category* (or a *conceptual property* of the category) that was generated from it” (1967:23).

Die kerneienskap van begronde teorie is dat die konseptuele kategorieë op grond van getuienis opgebou word en dat dieselfde getuienis dan weer gebruik word om die konsep te illustreer. Hoewel die getuienis nie noodwendig akkuraat is nie, hoewel dit die navorser se strewe moet wees, is die: “concept [is] undoubtedly a relevant theoretical abstraction about what is going on in the area studied. Furthermore, the concept itself will not change, while even the most accurate facts change” (Glaser en Strauss 1967:23).

Die navorser bou met ander woorde induktief aan ‘n teorie oor die gegewens in ‘n bepaalde situasie deur sorgvuldig data te versamel en daarna te analiseer ten einde ‘n beter begrip van die werklikheid te ontwikkel (Strauss en Corbin 1990:23):

A grounded theory is one that is inductively derived from the study of the phenomenon it represents. That is, it is discovered, developed, and provisionally verified through systematic data collection and analysis of data pertaining to that phenomenon. Therefore, data collection, analysis, and theory stand in reciprocal relationship with each other.

In ‘n kwalitatiewe navorsingsprojek waar etnografiese metode gebruik word, is daar nie ‘n spesifieke stadium waarop die data geanaliseer word nie. Navorsers begin reeds voor die terplaatsse-werk ‘n aanvang neem om data te vergelyk en sluit die proses eers af as die projek beskryf word (Hammersley en Atkinson 1983:174):

Formally, it starts to take shape in analytic notes and memoranda; informally, it is embodied in the ethnographer’s ideas, hunches, and emergent concepts. In this way the analysis of data feeds into the process of research design.

Die essensiële rol van ‘n sinvolle dataversameling in ‘n kwalitatiewe navorsingstudie word deur Glaser en Strauss (1967:24 - 27) beklemtoon in hulle verwysing na die doel van begronde teorie. Behalwe dat konseptuele kategorieë geïdentifiseer kan word, is daar verskeie ander opdragte. ‘n Begronde teorie maak byvoorbeeld ook empiriese veralgemenings moontlik. Daardeur kan die omvang van die effek van die teorie bepaal word: “for the generalizations not only help delimit a grounded theory’s boundaries of applicability; more important, they help us broaden the theory so that it is more generally applicable and has greater explanatory and predictive power.” Die vraag kan byvoorbeeld met verwysing na GGLESIP gevra word of daar getuienis is dat vernuwing in een dissipline (hier taalonderrig en leer) ‘n moontlike effek in die groter skoolopset in skole het.

'n Navorser het die keuse om bestaande teorie aan die hand van nuwe data te verifieer of om nuwe teorie te bou. Hoewel die navorser in die eerste instansie kennis neem van die ontwikkeling van nuwe teorie, is die groot taak in so 'n geval om die ontwikkelende teorie te verifieer: "Thus, in their [some analysts'] work, theory is generated, but its emergence is taken for granted; what is intentionally worked for is the verification of this emergent theory" (Glaser en Strauss 1967:27).

Aan die anderkant gee Glaser en Strauss (1967:28 -29) toe dat verifiëring van teorie belangrik is ten opsigte van bestaande teorie, maar beskou die navorser se hoofsaak dié van teoriebou: "we suggest that his main goal in developing new theories is their purposeful systematic generation from the data of social research."

'n Belangrike oorweging by die opbou van begronde teorie was in die geval van GGLESIP die vorm waarin die teorie aangebied sou word. Dit is 'n kwessie aangesien die aanbiedingmodus teks is en voorbeelde in die literatuur dikwels in kwantitatiewe vorm uitgedruk word. Glaser en Strauss (1967:31) se riglyne in dié verband is duidelik en kan baie kwalitatiewe navorsers wat nie noodwendig van kwantitatiewe data wil gebruik maak nie, leiding gee. Glaser en Strauss stel dit dat daar nie 'n vaste voorskrif vir die vorm van aanbieding van begronde teorie is nie: "Grounded theory can be presented either as a well-codified set of propositions or in a running theoretical discussion, using conceptual categories and their properties." In 'n voetnota (1967:31) meld hulle: "The form in which a theory is presented does not make it a theory; it is a theory because it explains or predicts something."

Glaser en Strauss (1967:237 - 249) sonder vier vereistes uit vir die ontwikkeling van begronde teorie om die daaglike integrering in die praktyk te bevorder. Die vier eienskappe van begronde teorie wat baie heg met mekaar verweef is, is ook in dié projek ter sake. Dit is naamlik gepasheid, (fitness), verstaanbaarheid, (understanding), algemeenheid, (generality) en beheer, (control).

Hoewel Glaser en Strauss as sosioloë vir hulle kollegas in die dissipline geskryf het, is die beginsels waarna hulle verwys universeel. Die eerste eienskap wat as vereiste gestel word is dat die teorie gepas moet wees vir die studieveld waar dit deel van praktyk, hier onderwyspraktyk, sal word. Dit kom daarop neer dat die teorie en die data moet ooreenstem. Data moet nie verwing of geforseer word om binne die raamwerk van die navorser se voorkeure te pas nie.

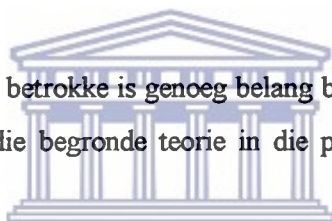
Tweedens, moet die teorie so verstaanbaar wees dat dit vir gewone mense wat in die geval by taalonderrig betrokke is, toeganklik sal wees. As die teoretiese konsepte vir die leek toeganklik is, dan sal dit as 'n brug tussen die teoretiese denke van die navorser en die praktiese denke van die persone wat elke dag in die praktyk staan, span, sodat albei groepe die teorie kan verstaan en gebruik (Glaser en Strauss 1967:241).

Die derde eienskap van begronde teorie is dat dit algemeen genoeg moet wees om in die alledaagse omgewing vir die praktisyne nuttig te wees. Glaser en Strauss (1967:242) verduidelik die begrip algemeenheid soos volg:

In deciding upon the conceptual level of his categories, the sociologist generating theory should be guided by the criteria that the categories should not be so abstract as to lose their sensitizing aspect, but yet must be abstract enough to make his theory a general guide to multi-conditional, ever-changing daily situations.

Die kategorieë moet nie so ingewikkeld wees en so ver van die praktyk van die betrokkenes verwyder wees dat ander rolspelers nie meer betrokke voel nie, en dus nie meer sensitief vir die inhoud en beginsels van die teorie is nie. Die teorie moet met ander woorde algemeen genoeg wees dat die gewone mense 'n wye reeks veranderende omstandighede of situasies kan begryp. Daarby moet dit buigsaam wees sodat dit geredelik, selfs ter plaatse, herformuleer kan word. 'n Belangrike stelling wat die verband tussen teorie en praktyk in die kwalitatiewe navorsingsbenadering vaslê, is: "The person who applies theory becomes, in effect, a generator of theory, and in this instance the theory is clearly seen as *process*: an ever-developing entity" (Glaser en Strauss 1967:242).

Laastens moet die persone wat daarby betrokke is genoeg belang by soortgelyke alledaagse situasies hê dat dit vir hulle die moeite werd is om die begronde teorie in die praktyk te laat werk (Glaser en Strauss 1967:145):



The person who applies the theory must be enabled to understand and analyze ongoing situational realities, to produce and predict change in them and to predict and control consequences both for the object of change and for other parts of the total situation that will be affected.

In 'n kwalitatiewe navorsingsprojek is die navorser self as navorsingsinstrument onontbeerlik vir die sukses van die navorsing. Wanneer navorsers 'n begronde teorie wil ontwikkel, begin hulle nie met 'n teorie wat hulle bewustelik wil bewys nie. Hulle ondersoek 'n navorsingsituasie en laat toe dat dit wat toepaslik is in die situasie na vore tree (Strauss en Corbin 1990:23). Reeds vanaf die eerste ontmoeting met die groep onderwysers in die Richtersveld was daar sekere kategorieë data waarneembaar, byvoorbeeld professionele houdings; bewustheid van positiewe vermoëns en swakhede; kollegiale verhoudings; onderwyser-leerling verhoudings; onderwyserselfbeeld. Dit was moontlik om deur blote waarneming en gesprekvoering tentatiewe eienskappe aan die kategorieë toe te ken en sodoende voorteorieë oor die situasie op te bou, maar daar was op daardie stadium geen alternatiewe gegewens wat my in staat sou stel om die egtheid van my aannames te verifieer nie. Met verloop van tyd soos daar meer inligting na vore gekom het, het ek die kategorieë oorgekodeer en nuwe of selfs ander waardes binne die kategorieë ontdek.

Een van die probleme met die skryf van die teks is hoe om die kategorieë op 'n geloofwaardige wyse aan die lesers oor te dra sodat hulle 'n sinvolle oordeel oor die teorie kan fel (Glaser en Strauss 1967:228-235). 'n Tweede probleem is hoe om die data uit die leefwêreld van die betrokkenes so lewendig te beskryf dat die lesers die gebeure as't ware self ervaar. Die manier waarop ek in die GGLESIP-projek die probleem te bowe probeer kom het, was om Glaser en Strauss (1967:229) se aanbeveling in die praktyk toe te pas. (Op daardie stadium was ek nie met hulle werk vertrou nie.) Een van die strategieë wat die navorsers aanbeveel, is die volgende:

... the researcher also ordinarily utilizes several of a considerable armamentarium of standard devices. He can quote directly from interviews or conversations that he has overheard. He can include dramatic segments of his on-the-spot field notes. He can quote telling phrases dropped by informants. He can summarize events or persons by constructing readable case studies. He can try his hand at describing events and acts; and often he will give at least background descriptions of places and spaces.

Die tesis is, soos reeds gesê, 'n kunsmatige (sosiale) konstruk. Dit word veral in afdeling een, die eerste vyf hoofstukke van die tesis geïllustreer. In dié afdeling wil ek oor die voorkoms en betekenis van sekere konseptuele kategorieë aan die hand van 'n dialoog tussen praktyk en teorie besin. Die indruk mag geskep word dat ek eers al die literatuur in die studieveld gelees het en daarna die praktiese navorsing gedoen het. Dit was egter nie die geval nie. Die skryfproses volg op die praktyk, maar die produk weergee albei die prosesse gelyktydig. Ek het ervaar wat Strauss en Corbin (1990:50) baie raak beskryf:

It is only after a category has emerged as pertinent that we might want to go back to the technical literature to determine if this category is there, and if so what other researchers have said about it.

Die plasing van die teoretiese hoofstukke aan die begin van die tesis is ter wille van die organisasie van materiaal. Hoewel ek voorheen 'n redelike kennis van die literatuur oor taalonderrig, veral oor lees en skryf, so ook oor kwalitatiewe navorsing, veral emansipatoriese aksienavorsing gehad het, het ek gaandeweg my kennis oor al die aspekte verbreed terwyl die projek aan die gang was, en nadat die praktiese terplaatsenavorsing afgehandel is.

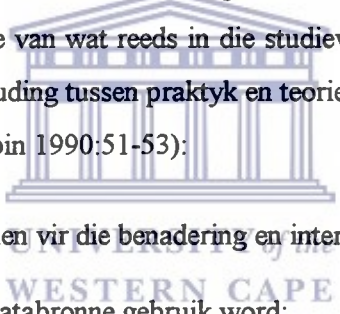
Die belangrikheid van teks as die medium waardeur die teorie openbaar gemaak word en die verskillende kategorieë sinvol met lesers gedeel word, kom duidelik uit die praktyk sowel as in die literatuur na vore. 'n Ryk beskrywing van die betrokke aspekte van die navorsingsituasie kan teorieskepping as 'n kreatiewe aktiwiteit wat veel tot die gesprek oor die bepaalde navorsingsarea kan bydra, om dié rede bevorder. Nogtans maak Glaser en Strauss (1967:29) die stelling dat navorsers hulle nie moet blindstaar teen 'n oormatige beklemtoning van korrekte data en bewese hipoteses nie: "accurate description and verification are not so crucial when one's purpose is to generate theory. This is especially true because evidence and

testing never destroy a theory (of any generality), they only modify it. A theory's only replacement is a better theory." Hulle beklemtoon herhaaldelik dat die teorie op konseptuele beginsels gegrond word en nie soseer op "feite" nie.

Die navorsingsproses is tegelyk 'n komplekse en delikaat verweefde stuk werklikheid waarin die navorser op baie vlakke nuwe ervarings beleef en gewaarwordinge ervaar. Dit is onder andere dat die ondersoekers bewus raak van die genuanseerde invloede van data en literatuur op die verskillende aspekte van die nagevorste onderwerp, sowel as van die effek van hulle persoonlike ervaring op die interpretasie van data. Strauss en Corbin (1990:41) verwys na die verskynsel as teoretiese sensitiviteit:

Theoretical sensitivity refers to the attribute of having insight, the ability to give meaning to data, the capacity to understand, and capability to separate the pertinent from that which isn't. All this is done in conceptual rather than concrete terms.

Vir die betrokke studie geld drie areas, soos hierbo genoem, as bronne vir die teoretiese sensitiviteit (Strauss en Corbin 1990:42-43). Eerstens is daar die literatuur. 'n Diepgaande kennis van die literatuur is onontbeerlik vir die interpretasie van die situasie en al die gebeure daaromheen. In die GGLESIP-projek het insae in die literatuur my op die hoogte van wat reeds in die studieveld bereik is, gestel. Die literatuur dra ook daartoe by dat 'n dialektiese verhouding tussen praktyk en teorie kan bly voortbestaan kan word en wel om die volgende redes (Strauss en Corbin 1990:51-53):

- 
- Dit kan maniere voorsien vir die benadering en interpretering van data;
 - Dit kan as sekondêre databronne gebruik word;
 - Dit kan vrae stimuleer;
 - Dit kan die navorser help om te bepaal waar om sekere fenomene wat belangrik is vir die ontwikkeling van die begronde teorie te ontdek;
 - Dit kan 'n triangulatiewe funksie vervul om of 'n mens se eie bevindinge te bevestig, of om op pertinente verskille tussen eie bevindinge en gepubliseerde bevindinge vir ander navorsers te wys.

Die "nie-tegniese" literatuur soos verslae, dialoë, onderhoude en vraelyste het 'n ewe belangrike rol as databronne te vervul. Dit kan basies dieselfde funksies as die tegniese literatuur vervul. Die data kan help om teoretiese sensitiviteit te versterk. Deur middel van die primêre data kan vergelykings getref word en oënskynlike klein, onbelangrike voorvalle se waarde in die groter tapisserie van die gebeure erken word.

Die tweede bron wat 'n navorser se sensitiviteit omtrent die situasie verhoog, is professionele ervaring. Ondervinding in die betrokke area kan die navorser help om 'n situasie betreklik gou te "lees" en te interpreteer. Weer eens was ek in 'n bevoorregte posisie in die verband. Ek het ondervinding van taalonderrig op verskeie vlakke gehad wat my intuitiewe aanvoeling in sommige situasies vergemaklik het.

Derdens is daar persoonlike ervaring en 'n vertroudheid met die konteks waarin die navorsing plaasvind. Hopkins *et al* (1994:143) wys daarop dat besluitnemers dikwels nie die kennis omtrent die plaaslike situasie het om ingeligte besluite betreffende versamelde data te neem nie. Ek het kennis van die platteland gehad, omdat ek in 'n plattelandse omgewing grootgeword het. Hoewel dit onder ander omstandighede was en in 'n ander provinsie, die Vrystaat, het ek empatie gehad met die mense wat in baie opsigte op hulle self aangewys is om in hulle behoeftes te voorsien. Van die besondere probleme waarmee die inwoners van die gebied te kampe gehad het, was die afwesigheid van elektrisiteit en geografiese afgesonderheid. Ek kon daarom met redelike vertroue met die groep omgaan omdat ek in staat is om sekere vergelykings tussen die verskillende wêreld, die plattelandse, spesifiek dié waarin die Richtersveldse groep onderwysers woon en werk, en die stadsmilieu te tref. Nogtans was daar baie "nuwe" inligting wat ek moes verwerk. Ten einde 'n begronde teorie op te bou is dit nodig om die raad van Hopkins *et al* (1994:143) te volg: "There needs to be a commitment to scrutinize such data, to make sense of it, and to plan and act differently as a result, if we are really going to make the exercise worthwhile."

Strauss en Corbin (1990:43) noem die analitiese proses as 'n verdere bron vir teoretiese sensitiviteit. Wat die laasgenoemde betref, moes ek probeer analiseer wat die werklike oorsake van die veranderinge was wat ek in mindere of meerdere mate by elkeen van die groeplede sien intree het. Hoewel daar 'n nuwe bewustheid van bronne en in sekere opsigte ook 'n groter beskikbaarheid van alternatiewe bronne in die klasse was, was dit nie voldoende om die verandering te verklaar nie. Die resultaat was egter duidelik sigbaar. Die leerlinge het baie meer tot die leergesprekke bygedra en blykbaar ook meer kennis van hul vakke as tevore verwerf. Nadat ek oor die situasie gereflekteer het en alle fasette daarvan globaal geëvalueer het, het die twee kategorieë - onderwyserhoudings en onderwyser- en leerlingverhoudings - as kernkategorieë na vore getree. Individuele onderwysers se houding teenoor hulle leerlinge het verander (kyk par. 8.1.3; 8.1.4; 8.1.5).

In elke situasie waar daar interaksie tussen my en die ander rolspelers was, het ek besef dat daar 'n morele verpligting op die navorser rus om eerlik met alle data om te gaan en dit op 'n eties-morele grondslag te benader soos dit hierna aangedui word.

2.2.3 Etiek

Ten spyte van die potensieel inherente tekortkominge van die eindproduk vanweë genoemde redes, het ek tydens die GGLESIP-projek probeer om te alle tye met verantwoordelikheid teenoor alle betrokkenes en eties binne die situasie op te tree. Smith (1993:260) se omskrywing van etiek in die opvoedingsituasie ondervang die essensie van die begrip in 'n besondere sin. Die verskillende komponente van 'n etiese verhouding teenoor ander, naamlik deernis, regverdigheid, openheid en, baie belangrik, waarheid behoort, soos Smith voorstel, die waarde-ankers vir enige interaksie te vorm:

Ethics has to do with how one treats those individuals with whom one interacts and is involved and how the relationships formed may depart from some conception of an ideal. At a commonsense level, caring, fairness, openness, and truth seem to be the important values undergirding the relationships and the activity of inquiring.

'n Navorsers het 'n morele verantwoordelikheid teenoor almal wat daarby betrokke is en behoort tot voordeel van alle betrokkenes op te tree. Om die rede behoort die navorsingsprojek nie enigiemand wat daaraan deelneem te benadeel nie. Binne die gees van die kwalitatiewe navorsingsraamwerk van my projek word veronderstel dat alle betrokkenes vrywillig betrokke raak en dat hulle nie aan risiko's blootgestel sal word nie. Dit veronderstel verder geen alleengesagsposisie van die navorsers nie (Bogdan en Biklen 1982:49). Twee aspekte betreffende kwalitatiewe navorsing waarvoor mense sensitief kan wees, is toestemming deur die betrokkenes om sekere data bekend te maak en anonimiteit (Smith 1993:260). Hierdie twee aspekte was ook in die GGLESIP-projek sake waarvoor daar helderheid moes wees (kyk nota oor etiese kwessies, bl. v).

Dit is nodig om die doel van enige interaksie tussen 'n buitestander en 'n groep te bepaal sodat die rigting van die interaksie met groter doeltreffendheid en insig uitgestippel kan word. Om die rede was dit my strewe dat al die onderwysers wat aan die GGLESIP-projek deelgeneem het reeds van die begin af duidelikheid omtrent die doel van my betrokkenheid by die projek sou verkry. My oogmerk was om deur my interaksie met hulle die kwaliteit van taalonderrig en -leer te verbeter. Of ek reeds die eerste dag daarin geslaag het om die idee tuis te bring, is te betwyfel.

Ek het my uitgangspunt betreffende die doel van onderwys by die eerste sessie laat blyk, naamlik dat ek glo dat onderwys 'n morele saak is. Die uiteindelijke doelwit van alle bemoeienis deur 'n buitestander of onderwysers of ander volwassenes met leerlinge is om vir alle leerlinge geleenthede te help skep wat tot suksesvolle leer lei. Uiteindelik moet die onderrig- en leerervaring hulle in staat stel om sinvol in hul gemeenskap op te tree (kyk par. 6.4.1).

Aangesien ek die projek eers na ongeveer vier maande na sy ontstaan as navorsingsprojek vir die tesis aanvaar het, was dit vir my 'n uiters sensitiewe saak om die groep onderwysers se toestemming te vra om hulle data vir navorsingsdoeleindes te gebruik. Al die deelnemers het sonder enige vertoon van emosie daartoe ingewillig. Hoewel hulle dit nie versoek het nie, het ek hulle beloof dat ek nie vertroulike inligting sonder hulle toestemming sou openbaar maak nie. Verder het ons 'n vrywillige wedersydse ooreenkoms met mekaar aangegaan dat almal wat met die projek begin het hul samewerking tot aan die einde sou gee. My verhouding met die groeplede het so ontwikkel dat dit 'n vriendskapsverhouding was eerder as 'n kontrak, soos Bogdan en Biklen (1982:50) inderdaad die aard van kwalitatiewe navorsing karakteriseer. Ten spyte van die ooreenkoms het elke lid aan die einde van 'n sessie die geleentheid gehad om op die vraag: "Moet die projek voortgaan?" te antwoord. Die antwoorde het bepaal of die projek moes voortgaan. Op grond van die aanduidings van lede het die projek 'n lewensduur van twee en 'n half jaar gehad.

Omdat ek wou hê dat die deelnemers moes trots wees op die feit dat hulle reflekerende onderwysers is, het ek ook by die kringinspekteur van skole goedkeuring vir die projek gevra en hom na een van die naweeksessies uitgenooi. Hy het die uitnodiging aanvaar en 'n oggend saam met ons deurgebring. Dit het op twee vlakke 'n positiewe uitwerking gehad. Die status van die projek het in die oë van die deelnemers verhoog en die verhouding tussen die individuele onderwysers en die inspekteur het 'n meer persoonlike dimensie as tevore aangeneem. Die inspekteur het ook toestemming verleen dat onderwysers op die betrokke Vrydae waarop die projeksessies plaasvind, verlof gehad het om van die skool afwesig te wees.

Hierdie toegewing was na my mening 'n etiese kwessie aangesien elk van die onderwysers lid van 'n baie klein personeel was. Hulle afwesigheid het derhalwe 'n addisionele las op die skouers van hul kollegas wat na hul klasse moes omsien, geplaas. In die lig van ons uiteindelijke doel was die praktyk egter eties en moreel aanvaarbaar omdat die GGLESIP-lede nie net hul eie praktyk kon vernuwe na aanleiding van die insette by die projeksessies nie. Hulle kon die nuwe insigte met kollegas tuis deel. Dit het ook gebeur (kyk gesprek met Janine par. 7.5.2.) Vilene op het in 'n persoonlike gesprek aan my verduidelik hoe sy leiding van Brian gekry het om die veranderde werkswyse in haar klas te benut (persoonlike mededeling Oktober 1994).

In albei gevalle het kollegas lesaanbiedingstrategieë en ook inhoude met mekaar gedeel - iets wat in die gewone gang van sake heel ongewoon was.

2.2.4 Betroubaarheid van data

In die proses om die idees rondom die kwaliteit van data weer te gee het die probleem van naamgewing weer opgeduik. Alle goeie navorsers wil op 'n etiese wyse betroubare kennis skep (Merriam 1988:162) en dit weergee. Die praktykhandelinge sowel as perspektiewe van deelnemers moet so betroubaar moontlik in

die tesis op skrif gestel word: "If a change in teaching strategy is to be made, then that decision needs to be based on reliable data" (Hopkins 1985:43). Die term "geldigheid" sou gebruik kon word om die status van die data aan te dui, maar omdat dit te veel aan 'n positivistiese paradigma herinner, moet 'n meer gepaste term gebruik word. Winter (1989:30) waarsku teen die gebruik van terminologie en metodes wat eie aan die positivisme is:

But 'validity' is a dangerous word. Unless we are continuously alert we are likely to slip into its positivist sense, meaning that our understanding is either generalizable, or replicable, or a correct representation of an external world.

Die oplossing lê derhalwe daarin dat die navorser 'n ander vraag vra: "To avoid misunderstanding, therefore, let us say that the practical problem is not so much: 'How can we ensure that our findings are valid?' but rather: 'How can we ensure that our procedures are rigorous?' (Winter 1989:36).

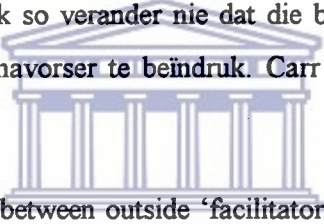
Die vraag bly nogtans hoe die morele doelwitte op die twee vlakke van die praktyk verwesenlik word. Eerstens, in die tesis waar 'n mens as komponis van die hele simfonie van gebeure optree. Tweedens, binne die projek waar iemand as navorser-fasiliteerder in 'n bepaalde verhouding teenoor die ander betrokkenes staan en hulle teenoor mekaar optree. Winter (1989:36) meen dat aksienavorsers nie moet probeer voorgee dat hulle 'n interpretasie van gebeure gee nie, wat: met die werklikheid ooreenstem nie, maar eerder die versekering gee dat gevestigde beginsels in die versamelingsproses toegepas is.

Met die skryf van die tesis vind daar wesenlik 'n vertaling van die gebeure in die werklike situasie plaas omdat 'n taalkonstruksie nou die werklikheid moet herinterpreteer (Clifford 1988:25). Die gevaar bestaan dat, soos in die geval met vertaling van geskrewe tekste, iets van die essensie en karakter van die oorspronklike teks, die woorde en handeling tydens die interaksie, in die "vertalings"-proses verlore kan gaan (Kannemeyer 1996:19). Om dié moontlikheid teen te werk het ek deurentyd probeer om die hoofdoel van die interaksie, naamlik dat die kwaliteit van onderrig en leer in die betrokke klaskamers sal verhoog en dat onderwysers hulle praktyk sal vernuwe, in gedagte te hou.

Die bestaande situasie in die skole was onbevredigend aangesien die leerlinge nie die nodige sukses in hul eerstetaal behaal het nie. Die vraag was derhalwe hoe die interaksie tussen leerlinge en onderwyser gestruktureer moes word om die onderrig- en leersituasie sinvol en stimulerend te maak sodat leerlinge kon leer. Die bewustheid van dié doel het meegewerk dat daar sover moontlik met integriteit met alle data omgegaan is om betroubaarheid te verseker. Ely (1991:91) voer tereg aan dat betroubaarheid meer as 'n blote stel prosedures is wat gevolg word. Dit is 'n persoonlike waardestelsel wat die prosedures tydens die navorsingsproses vorm.

Die betroubaarheid en betekenis van die projekdata is belangrik om verskeie redes: Kwalitatiewe navorsing het 'n bepaalde integrale kwaliteit wat nie in syfers meetbaar is nie. Die meeste navorsers het egter slegs die kwantitatiewe norm as hul navorsingsverwysingsraamwerk. Kwalitatiewe navorsers moet dus seker maak dat die gegewens in 'n navorsingsprojek sover moontlik bo verdenking is. Twee vrae wat dié navorsers in verband met die data moet beantwoord, is of hulle nie deur persoonlike menings, voorkeure en vooroordele die data doelbewus tot hulle voordeel beïnvloed nie. Hartshorne (1993:2) waarsku: "the one thing we must not be is to be dishonest: dismissing those ideas that are not comfortable to our way of thinking, and lending too much importance to those that are." Bogdan en Biklen (1982:42) benader die probleem so: "The data must bear the weight of any interpretation, so the researcher must constantly confront his or her own opinions and prejudices with the data."

Die doel van die navorser of fasiliteerder wat binne 'n kritiese raamwerk optree se interaksie met die kollegas wat hulle praktyk wil verander en vernuwe is om verandering teweeg te bring. Daar is egter 'n potensiële probleem met enige interaksie waar 'n buitestander by 'n groep betrokke raak. Die volgende vraag wat die navorser derhalwe moet oorweeg, is of die teenwoordigheid van die navorser nie die gedrag van die ander betrokkenes by 'n projek so verander nie dat die betrokkenes 'n verwronge beeld van die werklikheid voorhou, miskien om die navorser te beïndruk. Carr en Kemmis (1986:201) spreek ook 'n mening in dié verband uit:



The relationships established between outside 'facilitators' and action researchers can, however, have a profound effect on the character of the action research undertaken. To varying degrees, they influence the agenda of issues being addressed in the action research process, the data-gathering and analytic techniques being employed, the character of reflection and the interpretations reached on the basis of the evidence generated by the study.

Soos voorheen genoem, kan nóg die navorser, nóg die ander betrokkenes hulle eie subjektiwiteit afsweer. Dit is nie wat hier geïmpliseer word nie. Die probleem sentreer om die front wat ter wille van die fasiliteerder voorgehou kan word en wat dit haas onmoontlik sal maak om 'n ware veranderingsproses in die bestaande praktyk te integreer. Die situasie wat gesamentlik gestruktureer word, sal in 'n mate 'n wedersydse effek op die optrede en houding van die deelnemende waarnemer of fasiliteerder en die groep meebring. Daar is dus waarskynlike beïnvloeding (Hammersley en Atkinson 1983:190). Die oplossing vir so 'n moontlike probleem is om alle mense menswaardig te behandel en so onopsigtelik en nie-bedreigend as moontlik teenoor die groeplede op te tree (Bogdan en Biklen 1982:43). 'n Volgende faktor wat die verwringende effek van die navorser se teenwoordigheid kan teëwerk, is die duur van die projek. Wanneer die deelnemende waarnemer oor 'n tydperk in gewone omstandighede "lid" van die groep word, sal die optrede van die groeplede "normaliseer". Dan sal die vernuwingsproses kan voortgaan. Dit was ook die geval in my ervaring binne die GGLESIP-projek.

Vanweë die bogenoemde faktore is die voortgesette interaksie tussen navorser en groeplede oor 'n redelike tydperk belangrik om groter sekerheid en insig omtrent die werklike karakter van die data binne die projek te verkry. Ely (1991:51) wys daarop dat twee ineengeweeftde aktiwiteite tydens die projek se verloop betekenisvol is. Daar moet volgehoue terplaatse-waarneming wees sodat die negatiewe effek van waninformasie en misleidende boodskappe uit die weg geruim kan word. Tweedens, moet die deelnemende buitestander ten volle vertrouwd raak met die konteks van die groepkultuur waarbinne daar gewerk word. Die fasiliteerder moet hard werk om die groep se vertroue te wen en aanvaar te word. Dit gebeur slegs oor 'n tydperk: "There really is no short cut and no magic" (Ely 1991:51).

In die GGLESIP-projek waar ek deelnemende waarnemer en fasiliteerder van die leerproses was, het ek ondervind dat dit lank duur voordat 'n vreemdeling aanvaar word en so 'n persoon die groep se vertroue wen. Daar bestaan 'n kultuur van formaliteit wat aanspreekvorme betref in die Richtersveld. Kollegas spreek mekaar selfs in informele situasies byvoorbeeld as Meneer of Juffrou aan. 'n Aanduiding dat ek aanvaar is, is die feit dat alle deelnemers aan die projek my reeds teen die einde van die eerste naweeksessie op my naam begin noem het. Bewyse van aanvaarding is betekenisvol omdat dit wys dat daar genoegsame onderlinge vertroue tussen groeplede is sodat individue mekaar se uitsprake en handeling in die groep positief beleef.

Hierdie simbiotiese verhouding kan 'n ambivalensie by die navorser en die groep veroorsaak. Aan die een kant hou die navorser van die lede van die groep en wil net positiewe data neerskryf. Aan die ander kant moet die navorser die werklikheid eerlik weergee. Dit mag meebring dat die navorsers 'n beeld van 'n persoon reflekteer wat nie vir die betrokke individu aanvaarbaar is nie (Smith 1993:265).

Soortgelyke delikate situasies het in die GGLESIP-projek opgeduik waar ek nie seker was of ek die skriftelike weergawe moes "inkleur" om beter te vertoon nie. My besluit daarteen het goeie vrugte afgewerp (kyk die beskrywing van die eerste ontmoeting par. 6.3; die optrede van ontevrede kollegas op Alexanderbaai, par. 6.15). In albei die gevalle het die negatiewe opmerkings en blyke van negatiewe houdings my gedwing om daarvoor te reflekteer voordat ek werklike insig in hul situasie kon ontwikkel. In die geval van Adrian het dit geblyk dat hy homself as 'n "inkommer" beskou het. Hy het soos 'n vreemdeling in die gemeenskap gevoel. Hy het ook nie die leerlinge positief beleef nie. Daarom het hy na hulle as "dikkop" verwys. Toe hy begin besef het dat hy deur sy eie praktyk te verander met die leerlinge kan kommunikeer, was hy die een wat spontaan in die helfte van 'n sessie uitgeroep het: "Ek sal nooit weer so skoolhou nie!" In die tweede geval was dit jongmense wat nie as "tweederangs" deur ander beskou wou word nie of dit so wou laat voorkom nie.

Die versameling van data in die interaksie met groeplede is daarop gemik om groter begrip vir my praktyk te verkry. Ek wil per slot van sake niks bewys nie, maar slegs helderheid bereik oor wat gebeur het sodat die praktyk ook deur ander krities bekyk kan word (Wolcott 1990:127 - 135). Aangesien die kwalitatiewe navorser eties wil optree en die navorsing so eerlik as moontlik voorstel, is evaluering of bevestiging van die aanvaarbaarheid daarvan op die een of ander wyse nodig. Een van die beproefde praktyke om 'n buitepersoon of -persone die geleentheid te bied om insae in die kwaliteit van die navorsing te kry is by wyse van triangulasie. In die paragraaf hierna word meer hieroor gesê.

2.2.4.1 Triangulasie

Die verwysingsraamwerk van 'n navorser bepaal in die meeste gevalle die betekenis wat aan 'n term geheg word. Ten einde 'n beter begrip van die effek en betekenis van triangulasie in 'n projek te ontwikkel moet die konsep eers verduidelik word. Triangulasie word tradisioneel binne 'n kwantitatiewe navorsingsraamwerk as 'n metode of werkswyse beskou om deur bemiddeling van 'n buitestander, of iemand wat nie direk by 'n onderrig- en leersituasie betrokke is nie die kwaliteit van 'n interaksie te evalueer en daarna waarskynlik 'n syferwaarde daaraan toe te ken... Davids (1996:12) verwys in dié verband na triangulasie as 'n "metode van validasie". Miles en Huberman (1994:278) dring aan dat dit moontlik moet wees om data deur 'n "auditprosedure" (met triangulasie) te bevestig.

Triangulasie binne die algemene opvatting veronderstel dat data, die navorsers sowel as die metodes geëvalueer kan word om die beste perspektiewe te verkry. Die gevaar bestaan egter dat praktisyne triangulasie as 'n strategie beskou om konsensus oor 'n saak te bereik (Mathison 1988:14) of om mense te beoordeel en te kategoriseer. Elliott (1981: 19) definieer triangulasie soos volg:

Triangulation is not so much a technique for monitoring , as a more general method for bringing different kinds of evidence into some relationship with each other so that they can be compared and contrasted.

Hy brei op die definisie uit deur aan te voer dat die onderliggende beginsel by triangulasie is om inligting vanuit verskillende hoeke of perspektiewe te bekom sodat dit met mekaar vergelyk of gekontrasteer kan word. Dit is belangrik om die punte van ooreenkoms, maar ook die verskille in ag te neem ten einde 'n ingeligte mening te kan vorm.

Mathison (1988:15) ondersteun die siening triangulasie dit moontlik maak vir die navorser om 'n ryk beeld van die verskynsel wat bestudeer word te ontwikkel, deur insette van ander ingeligte persone te verkry. Die praktyk van 'n onderwyser kan ook deur middel van ander tipe insette verryk word, byvoorbeeld deur insigte wat in die bestudering van vakliteratuur verkry word, of selfs deur die terugvoer van leerlinge of ander betrokkenes by die onderrig- en leersituasie.

Mathison wys daarop dat triangulasie verryk, maar nie voorsiening maak vir die oplossing van die situasie nie. Deur middel van triangulasie kan die navorser sin maak van die situasie, maar die triangulasiestrategie kan dit nie vir die navorser doen nie (Mathison 1988:15).

The value of triangulation is not as a technological solution to a data collection and analysis problem, it is as a technique which provides more and better evidence from which researchers can *construct meaningful propositions* about the social world. The value of triangulation lies in providing evidence such that the researcher can construct explanations of the social phenomena from which they arise.

Alle navorsers wat binne 'n kwalitatiewe raamwerk navorsing doen, wil deur die gebruik van veelvuldige metodes, verskeie databronne en persone wat as evalueerders of triangulators kan optree, die mees volledige beeld van 'n situasie opbou sodat hulle begrip van die situasie kan verbeter of verdiep. Dit was ook die werkswyse in die GGLESIP-projek. Behalwe my eie waarneming het ek ook terugvoer van die groeplede oor hulle waarneming van die situasie gekry. Daarby het ek onderhoude met lede gevoer waartydens bandopnames van gesprekke gemaak is. Ek het ook hul geskrewe evalueringe van die sessies ontvang. My eie notas het ook daartoe bygedra om 'n volledige beeld van die situasie op te bou. Laastens het ek ook die hulp van vier kollegas ingeroep wat my op twee geleenthede na die Richtersveld vergesel het (Suzette Meerkotter en Owen van den Berg in Oktober 1994 en Levi Engelbrecht en Harold Herman in Mei 1995). Hulle kommentaar het perspektiewe uitgelig wat my 'n nuwe verruimde blik op die projekgebeure verskaf het. Vakliteratuur het in sekere opsigte 'n triangulatoriese funksie verrig deur my eie insigte sowel as dié van ander betrokkenes ten opsigte van die inherente betekenis en sinvolheid van die data te verdiep.

Die kernvereiste vir die navorsingsproses is dat die data outentiek sal wees. Dit is noodsaaklik dat navorsers binne hulle eie raamwerk probeer om vooroordeel uit te skakel. In hoeverre dit moontlik is, moet uit die hantering en kritiese interpretering van die data spruit, aangesien, ... "that what is crucial for the objectivity of any inquiry - whether it is qualitative or quantitative - is the critical spirit in which it has been carried out" (Phillips 1990:35).

Die navorser moet nie 'n naïewe houding ten opsigte van die somtotaal of die waarde van 'n stel data inneem nie. Data wat uit verskillende bronne en deur verskillende persone saamgestel word, kan verskillende resultate tot gevolg hê (Hammersley en Atkinson 1983:199). Die verskille tussen stelle data kan egter net so belangrik wees as in gevalle waar gevolgtrekkings oor data ooreenstem.

Mathison voer aan dat daar drie moontlike uitkomstes na aanleiding van triangulasie is. Die konsensus, (convergence) is volgens Mathison (1988:15) die eerste van drie moontlikhede van triangulasie. In die GGLESIP-projek het die triangulasie van data (by wyse van gesprekke met deelnemers, geskrewe verslae en persoonlike waarneming) in sommige gevalle bevestig wat reeds vroeër aannames was. Daar was

derhalwe konsensus oor die gegewens. My waarneming van sommige groeplede se belewenis van die projek was dat hulle die beginsels van die GGLESIP-projek eers met verloop van tyd vir hulleself toegeëien het en dit deel van hulle persoonlike professionele gedrag begin vorm het. Die waarneming is deur 'n kollega (Cedric) bevestig (Oktober 1994) toe hy na sy deelname van agtien maande aan die projek by 'n vleisbraaigeleentheid 'n bekentenis omtrent die waarde van GGLESIP gemaak het (kyk par. 7.10). 'n Ander kollega, (Wilfred) het met verloop van tyd 'n heel verskillende benadering tot dissipline in sy klas begin ontwikkel (kyk 7.5.3).

Die tweede moontlikheid volgens Mathison is dat daar onkonsekwentheid (inconsistency) in die uitkoms van sekere aksies is. As daar veelvuldige metodes gebruik is om gegewens te versamel, is daar soms nie 'n duidelike bevestiging omtrent sekere aannames of verwagtings in 'n situasie nie. In die GGLESIP-projek was dit in 'n mate die geval. Die onderwysers was reeds van die eerste ontmoeting af begeester om 'n geïntegreerde benadering tot taalonderrig in hul klaskamers in te voer. Uit hulle terugvoer na twee maande het hulle egter getuig dat hulle maar weer in die ou patroon verval het (kyk par. 6.13). Die kollegas was nie negatief teenoor vernuwing gesind nie, die praktyk het net nie ons verwagtinge onmiddellik in alle opsigte bevestig nie, maar dit het ook nie die data weerspreek nie.

Die derde resultaat van triangulasie is dat die inligting wat deur triangulasie verkry word die oorspronklike gegewens kan weerspreek (contradicting). Aanvanklik het die onderwysers Nama-inmenging as rede vir die swak vordering van leerlinge aangevoer. Na die interaksie met onderwysers en leerlinge sowel as waarneming van die klassituasies het dit geblyk dat Nama-inmenging in die eerstetaal nie die hooforsaak vir die probleem met taalvaardigheid was nie. Die inmenging vind of nie plaas nie, of as dit plaasvind, is dit nie van soveel belang dat dit die leerders se vordering strem nie (kyk par. 8.1.2; 8.1.3; 8.1.4; 8.1.5).

Die waarde van triangulasie lê daarin opgesluit dat daar getuienis is wat die navorser kan help om voldoende verduidelikings vir die sosiale verskynsels waaruit dit spruit te ontwikkel. Hierdie verklarings lê op verskillende vlakke. Die navorser behoort die situasie op 'n multivlakbasis te interpreteer. Eerstens is daar die voor die handliggende data omtrent die projek. Tweedens moet die navorser 'n globale begrip van die projek ontwikkel. Dit sluit onder andere kennis van die geskiedenis, die voornemens van die betrokkenes, die verhoudings van deelnemers binne die projek in. Hierdie kennis is dikwels onuitgesproke, maar vorm 'n groot deel van die insig van die navorser omtrent die hele projekopset. Laastens het die navorser 'n kaart van die wêreld in sy of haar kop wat 'n mens se kennis van die wêreld insluit en kan help om sin te maak van die sosiale wêreld wat sulke projekte en evalueringe daarvan moontlik maak (Mathison 1988:16).

Omdat triangulasie op die drie vlakke plaasvind, behoort die navorser die inligting omtrent die navorser in duidelike taal en volledige omskrywings aan te bied. So 'n openheid maak dit moontlik vir die betrokkenes, maar ook vir buitelanders om die situasie krities te bespreek.

'n Volgende aspek met betrekking tot die inherente waarde van data wat ook moet oorweeg word, is in hoe 'n mate die gevolgtrekkings van 'n projek binne 'n kwalitatiewe raamwerk veralgemeen en gedupliseer kan word.

2.2.5 Veralgemening

Een van die knelpunte van kwalitatiewe navorsing is dat ander navorsers soms beweer dat die navorsing te eng (te klein in omvang) of te persoonlik of subjektief is. Hierdie beswaar word hoofsaaklik deur navorsers geopper wat 'n statisties georiënteerde benadering tot navorsing het.

Dit was nooit my doel om die data met betrekking tot die GGLESIP-projek wat binne 'n kwalitatiewe raamwerk plaasvind te veralgemeen nie. Nogtans is daar sekere aspekte van die studie wat ook vir ander praktisyns in soortgelyke situasies van toepassing en insiggewend kan wees. Op dieselfde manier verryk die literatuur oor die verskillende areas wat in die projek ter sake is my eie visie. Terselfdertyd dien dit ook om die dialektiese verhouding tussen teorie en praktyk te bevestig.

'n Veranderde siening oor wat die norme vir "goeie" navorsing is, stel ook nuwe kriteria waaraan bevoegdheid behoort te voldoen daar (Eisner en Peshkin 1990:173). Navorsers wat binne 'n kwantitatiewe raamwerk werk, heg groot waarde aan die herhaalbaarheid van 'n navorsingsprojek. Kwalitatiewe navorsers daarenteen, kan hulle nie daarmee vereenselwig nie omdat die navorser se persoonlike eienskappe en perspektiewe so 'n groot rol in die proses speel. Dit is, volgens Schofield (1990:203), ook nie die doel van die kwalitatiewe navorser om stelselmatig gestandaardiseerde resultate te lewer nie: "Rather it is to produce a coherent and illuminating description of and perspective on a situation that it is based on and consistent with detailed study of that situation."

Hierdie siening doen nie weg met die vereiste dat kwalitatiewe navorsing deursigtig moet wees nie. Die kwalitatiewe navorser verwag nie dat 'n kritiese buitelanders die navorsing moet dupliseer en presies dieselfde bevindinge en gevolgtrekkings maak nie. Dit is egter redelik om te verwag dat ander navorsers nie met radikaal verskillende gevolgtrekkings vorendag kom nie. So 'n gebeurte sal 'n skeptisisme oor die betroubaarheid van die navorsing laat ontstaan (Schofield 1990:203).

Aangesien daar 'n nuwe benadering tot die konsep veralgemening is, is die drie terme," - gepastheid; (fittingness) vergelykbaarheid; (comparability) oordraagbaarheid, (translatability) nuttig en bruikbaar (vergeelyk Schofield 1990:207-208; Miles en Huberman 1994:279).

In die GGLESIP-projek kan ek dit soos volg interpreteer. Die gevolgtrekkings waartoe ek kon kom met betrekking tot die effek van 'n besondere benadering tot die onderrig van taal in 'n groep laerskole, kan waarskynlik nie in 'n ander situasie net so gedupliseer word nie. Die ervaring is egter ten dele gepas in ander situasies. Onderwysers en leerlinge van ander plattelandse skole kan voordeel uit die Richtersveldse projek trek aangesien sekere fasette van die situasie dieselfde is - laerskool kinders, gebrekkige bronne, gebondenheid aan 'n voorgeskrewe sillabus. Dit veronderstel terselfdertyd dat die gevolgtrekkings gedeeltelik vergelykbaar met ander soortgelyke situasies is en dat dit ook gedeeltelik na ander situasies oorgedra kan word. Bogdan en Biklen (1982:41) dui aan dat hierdie aksies moontlik is as daar van begroonde teorie sprake is.

'n Vergelyking van die verskillende vertrekpunte van navorsers binne 'n kwantitatiewe teenoor 'n kwalitatiewe raamwerk bevestig dat die manier hoe mense na die werklikheid kyk deur hulle siening van wat kennis is, bepaal word soos dit in die volgende afdeling sal blyk.

2.3 PROBLEMATIEK RONDOM KENNIS-SIENING

Die motivering vir die versoek van die groep Richtersveldse onderwysers was om hul kennis van Afrikaansonderrig aan te vul sodat hulle beter resultate met hul leerlinge kon behaal. Te oordeel na hul optrede was die onderwysers se kennisbegrip in ooreenstemming met die kennisleer wat binne die tradisionele raamwerk val. Coenen (1989:157) verwys na mense wat binne die raamwerk optree as "actorens deur regels beheerste 'dopes'." Eksperte gee leiding aan onderwysers en onderwysers hoef slegs die praktyke van ander kundiges na te boots (McNiff 1993:13).

In die tradisionele onderwysopset blyk dit dan dat die hoofdoel van 'n interaksie tussen volwassenes en leerlinge is om kennis oor te dra en kennis te vermeerder (Osterman en Kottkamp 1994:54):

The ultimate purpose in the traditional model may be improved performance, but the directly observable purpose - and the purpose embedded in the theory-in-use guiding the behaviours of both instructor and participants - clearly is knowledge acquisition.

In die tradisionele raamwerk benader praktisyns kennis binne drie sfere: eerstens kan die kennis as openbare kennis beskryf word, tweedens word kennis as 'n gegewe beskou, en derdens, as inhoud (Osterman en Kottkamp 1994:54). Openbare kennis het die toets van die tyd weerstaan; kennis as 'n gegewe word aanvaar as 'n waarheid "daar buite", wat ontdek en bewys is. Kennis as inhoud is 'n vorm van kennis wat as inligtingstelsels georganiseer is en wat uit gekodeerde feite, teorieë en veralgemenings bestaan (McNiff 1993:25; Osterman en Kottkamp 1994:54). Volgens dié siening is kennis iets wat moet "bekom" word. Dit het 'n objektiewe status wat onafhanklik van die waarnemer bestaan (Carr en Kemmis 1986:183). McNiff voer aan: "The body of knowledge exists in reified form in libraries and other

institution-bound systems of communication” (McNiff 1993:25). Sienings van leerders word in hierdie benadering dikwels as tweederangs en minder belangrik beskou.

Na die eerste sessie het dit vir die deelnemers aan die GGLESIP-projek duidelik geword dat die onderwysers probleme met die onderrig van taal ondervind het ten spyte van die feit dat hulle almal goed gekwalifiseer was (kyk par. 6.2). Die probleme het waarskynlik nie as gevolg van 'n gebrek aan vakkennis ontstaan nie. Binne 'n tradisionele raamwerk behoort daar geen rede te wees waarom die onderrig- en leersituasie nie geslaag het nie. Daarvolgens is kennisoordrag die manier waardeur 'n persoon se praktyk verbeter word (Osterman en Kottkamp 1994:54). Kennis is in die Richtersveldse skole oorgedra, maar nòg die onderwysers se praktyk, nòg die leerlinge s'n het so verbeter dat hulle sonder hulp van buite veel sukses kon behaal. Daar moes derhalwe besin word oor die mees doeltreffende manier(e) om die onderrig- en leersituasie te laat geluk.

Indien die eerste benadering gevolg word, die tradisionele werkwyse waar die onderwyser die alleenekspert is en waar leerlinge tekort skiet, is dit moontlik dat die projekteier of ander persoon wat insette lewer die opdrag so verstaan dat hulle dit wat by die leerders ontbreek of gebroke is, moet “herstel” of “lap”. In so 'n geval word die behoeftes van die kultuurgroep waarbinne die probleme bestaan nie in ag geneem nie (Gollnick en Chinn 1986:vii; Young 1991:53; Osterman en Kottkamp 1994:54). As die “lap” nie binne die raamwerk van die groep pas nie, verwerp hulle dit. Dikwels word die bestaande probleem net vererger deur die inmenging van buite en word daar moontlik ook negatiewe gevoelens teenoor die buitelanders opgebou.

'n Besef van die noodsaaklikheid om oor die faktore wat die suksesvolle leer van hulle leerlinge strem of verhinder te besin het die onderwysers in die Richtersveld binne 'n refleksiewe raamwerk geplaas. Verandering in 'n refleksiewe raamwerk sluit 'n emosionele sowel as 'n rasonale dimensie in. In laasgenoemde instansie is die onmiddellike sowel as die uiteindelijke doel gedragsverandering en verbeterde optrede: “Reflective practice assumes the centrality of emotion along with cognition. It strives to recognize, work with, and support the emotional aspect of behavioural change” (Osterman en Kottkamp 1994:53). Wanneer daar so 'n verandering by die houding van onderwysers intree, volg dit noodwendig dat hulle kennissiening ook sal verander (Carr en Kemmis 1986:191). Fasiliteerders verskaf inligting of teoretiese insette om refleksiewe professionele ontwikkeling te bevorder. Die kort- en langtermyn doelwit van die insette is om gedragsverandering sowel as verbeterde praktyk te bewerkstellig (Osterman en Kottkamp 1994:53).

McNiff (1993:29) wys daarop dat wanneer onderwysers reflekteer oor hulle eie praktyk 'n nuwe dimensie ten opsigte van mense se beskouing oor wat kennis is, na vore tree. Betrokkes skep kennis. Hulle is nie passiewe ontvangers daarvan nie. Kennis is daarby nooit neutraal of objektief nie, dit is georden en word op

'n besondere manier volgens 'n magsbasis in die gemeenskap gestruktureer (McLaren 1989:169). "Knowledge is a *social construction* deeply rooted in a nexus of power." Ook Foucault (Dreyfuss en Rabinow 1982:203) wys op die verwickeldheid van kennis en mag. Die twee fenomene is egter nie identies aan mekaar nie. Die een veroorsaak nie die ander nie, hulle is aaneenskakelend, maar die skakeling vind sy oorsprong in 'n spesifieke historiese situasie. In die volgende hoofstuk sal die praktyk van die groep onderwysers krities beskou word om vas te stel in hoe 'n mate die onderwysers se tradisionele siening van kennis verander het in 'n beskouing waar kennis as sosiale konstruksie benader word.

McNiff, Carr en Kemmis, en McLaren is voorbeelde van navorsers wat kennis as 'n sosiale konstruksie beskou. Hulle is in hoofsaak deur Habermas beïnvloed wat in sy teorie oor kennisleer drie definitiewe kennisbelange geïdentifiseer het. Hierdie kennisbelange rig, volgens hom, mense se aksies sodat dit in hul praktyke deur hulle handeling tot uiting kom. In die paragraaf hierna word die drie kennisbelange meer volledig bespreek.

2.3.1 Habermas se kenteorie

Vir Habermas is dit nie voldoende dat navorsers van die werklikheid met al sy gebreke bewus is en tevrede is om dit slegs te interpreteer nie. Habermas wil dat betrokkenes by 'n situasie "bewus sal wees van die wyse waarop kennis oor die samelewing gevorm word sodat mense hulle eie sosiale omstandighede kan verstaan en op grond van hierdie begrip die omstandighede self kan verander" (Romm 1987:179).

Knowledge and human interests (1972) waarin Habermas sy kenteorie uiteensit, is veranker in Duitse filosofiese denkrigtings en sosiale teorie (McCarthy 1984:53-55) en moet gelees word "as an effort to open - or rather to reopen - certain avenues of reflection that were blocked by the ascendancy of positivism during the last hundred years." Die geblokkeerde roetes wat geopen moet word sodat daar reflektoring kan plaasvind, verwys na die teorieë van Duitse filosowe van Kant tot Hegel en Marx.

Habermas se teorie van kognitiewe belange is 'n poging om epistemologie te radikaliseer deur die oorsprong van kennis bloot te lê. McCarthy (1984:55) interpreteer Habermas se sentrale tesis soos volg:

"[T]he specific view points from which we apprehend reality," the "general cognitive strategies" that guide systematic inquiry, have their "basis in the natural history of the human species." They are tied to "imperatives of the socio-cultural form of life."

Habermas (1972) identifiseer drie basiese kognitiewe belange, die tegniese, praktiese en emansipatoriese. Die belange verteenwoordig die drie tipes wetenskap waardeur kennis in ons gemeenskap geskep en georganiseer word. Dit is: die empiries-analitiese, histories-hermeneutiese en die kritiese (McCarthy 1984:58; Grundy 1987:10).

Verskeie skrywers het in die verlede oor die kwaliteite van die drie kennisbelange gedebatteer en die kragte en swakhede van Habermas se filosofie uitgewys. My verwysing na die drie kennisbelange het nie ten doel om in diepte by die debatte betrokke te raak nie. Ek bespreek die kennisbelange binne die kader van die onderwys omdat die manier waarop mense oor die wese van kennis dink, hul onderwyspraktyk beïnvloed. In hoofstukke drie, vier en vyf word die effek van die onderskeie kognitiewe belange op die praktyk van onderwysers in die Richtersveld in groter besonderhede bespreek.

Die tegniese belang, (McCarthy 1984:60-68; Grundy 1987:10-12) soos alle fundamentele menslike belange, is gegrondves in die behoefte van die menslike geslag om te oorleef en aan te was, sowel as om die mees kosbare kwaliteite van die gemeenskap te bewaar en te ontwikkel. Die tegniese belang is gegrond in die empiries-analitiese wetenskappe. Habermas (1972:194) stel dit so:

In accordance with their immanent meaning, nomological statements about this object domain are thus designed for a specific context in which they can be applied - that is, they grasp reality with regard to technical control that, under specified conditions, is possible everywhere and at all times.

Handeling is doelgerig-radikaal, instrumenteel om die omgewing te beheer. Die kennisvorm wat in die empiries-analitiese wetenskap gegeneer word, is "positivisme". Daarvolgens bestaan kennis uit sekere teorieë wat gebaseer is op ons 'positiewe' waarneming in en ervaring van die wêreld, dikwels onder eksperimentele omstandighede waar hipoteses omtrent die werklikheid 'n belangrike rol speel: "The connection of hypotheses to experience is established through controlled observation, typically an experiment" (McCarthy 1984:64). Resultate word objektief geëvalueer. Op grond van huidige kennis kan daar voorspellings oor die toekoms gemaak word. Die sekerheid oor wat te verwagte is, stel die mens in staat om beheer oor hulle wêreld te verkry. Grundy (1989:12) stel dit soos volg:

For Habermas the fundamental interest which guides empirical-analytic science is an interest in control and the technical exploitability of knowledge (the technical cognitive interest).

Volgens die kognitiewe belangeteorie het die spesifieke gesigspunt van waar ons die werklikheid benader sy oorsprong in die belangestruktuur wat gekoppel is aan 'n bepaalde wyse waarop die sosiale bestel georganiseer word. So is die tegniese belang veranker in 'n lewensvorm wat aan werk gekoppel is en is die doel om te beheer.

Die tweede kognitiewe belang is op sy beurt sterk veranker in die sosio-kulturele lewe met die doel om insig en begrip te verkry (McCarthy 1984:69). Habermas voer aan dat die doel van hermeneutiese begrip is om 'n moontlike handelingsgerigte selfbegrip van individue en groepe sowel as 'n wederkerige begrip tussen verskillende individue en groepe te waarborg (Habermas 1972:176). Slegs as daar selfbegrip en begrip

tussen individue en groepe bestaan, kan daar kommunikatiewe handeling plaasvind. As die kommunikasie versteur word, is die voorwaarde vir oorlewing versteur en kan daar nie sprake van onbelemmerde instemming en nie-gewelddadige erkenning wees nie (Habermas 1972:176):

Because this is the presupposition of practice, we call the knowledge-constitutive interest of the cultural sciences [Geisteswissenschaften] “practical”.

It is distinguished from the technical cognitive interest in that it aims not at the comprehension of an objectified reality but at the maintenance of the intersubjectivity of mutual understanding, within whose horizon reality can first appear as something.

Habermas se kritiek op die positivistiese denke wat die empiries-analitiese wetenskappe rig, is dat die kommunikasiestrukture wat deur die natuurwetenskaplikes veronderstel word, op sigself nie binne die raamwerk van 'n empiries-analitiese wetenskap begryp kan word nie. Die rede is dat die dimensie waarbinne konsepte, metodes en teorieë bespreek word en waarvoor daar instemming bereik word, en die raamwerk waarin gedeelde betekenis, norme en waardes veranker is, die dimensie van simboliese interaksie is, wat nóg identies aan, nóg reduseerbaar tot instrumentele handeling is (McCarthy 1984:69).

Die verskil tussen die twee tot dusver genoemde kennisbelange is: in die geval van die tegniese belang het ons daarvolgens voorwerpe in beweging en kan gebeure en prosesse oorsaaklik verduidelik word. In die geval van die praktiese belang kom ons pratende en handelende subjekte teë met uitsprake (utterances) en handeling wat begryp kan word (McCarthy 1984:70). Die medium waardeur die interaksie en wedyrydse begrip tussen individue moontlik gemaak word, is gewone taal (McCarthy 1984:71). Nog 'n verskil tussen die twee belange fokus op die verskil in hulle onderlinge doelstellings (McCarthy 1984:73). Habermas (1972:192) verduidelik dit self soos volg:

[T]he intentions of the two orientations of inquiry differ. The first [empiries-analitiese wetenskap]* aims at replacing rules of behavior that have failed in reality with tested technical rules, whereas the second [hermeneutiese wetenskap]* aims at interpreting expressions of life that cannot be understood and that block the mutuality of behavioral expectations. Experiment refines the everyday pragmatic control of rules of instrumental action to a methodical form of corroboration, whereas hermeneutics is the scientific form of the interpretive activities of everyday life.

*My invoegings

Soos hierbo genoem, vind interaksie in die hermeneutiese wetenskappe plaas waar taal die medium is wat skakeling bewerkstellig. Habermas (McCarthy 1984:74) argumenteer dat die hermeneutiese ondersoekers die betekenis van hulle “tekste” slegs kan interpreteer binne die struktuur van die wêreld waartoe hulle behoort. Dit word moontlik gemaak deur die hermeneutiese konsep, toepassing. Ons kan nie 'n situasie

begryp nie tensy ons dit van toepassing op onself kan maak, beweer Habermas (Grundy 1987:15). Habermas (1972:309-910) verwoord dit so:

The world of traditional meaning discloses itself to the interpreter only to the extent that his own world becomes clarified at the same time ... He comprehends the substantive content of tradition by applying tradition to himself and his situation.

Volgens die kognitiewe belange-teorie skyn dit asof die praktyk van die Richtersveldse onderwysers binne die tegniese belang gesitueer was. Onderwysers kon leerlingkennis beheer omdat dit iets was wat van "iewers" bekom is en gemeet kon word. Geleidelik egter het die onderwysers begin reflekteer oor hulle eie situasie en begrip daarvoor ontwikkel. Daar was sprake van selfkennis en interaksie met ander kollegas en leerlinge wat tot beter begrip van die wêreld waar hulle woon en werk, gelei het soos dit in die volgende hoofstukke uiteengesit sal word.

Op grond van die aanname dat die onderwys 'n morele saak is en dat die onderwyssituasie onbevredigend was omdat leer nie na wense plaasgevind het nie, is die vraag of die selfkennis en die interaktiewe kommunikasie voldoende was en of onderwysers hulle eie praktyk krities sou evalueer ten einde dit te vernuwe en en te verander. Die derde kennisbelang, die emansipatoriese wat die kritiese sosiale wetenskappe en die filosofie begelei, (McCarthy 1984:75) is dus ook van belang vir die studie .

Die emansipatoriese belang verskil wesenlik van die vorige twee. Habermas beskou dié belang as die "suiwer" belang wat in rede gegrondves is (Grundy 1987:16). Emansipering veronderstel dat die individu onafhanklik sal kan optree en vry is van enige oorheersing deur ander. Die emansipering is slegs moontlik deur self-reflektering. Mense wat nie vry is nie, word self geobjektiveer deur die dogma waaraan hulle gebonde is (Habermas 1972:208).

Self-reflection is at once intuition and emancipation, comprehension and liberation from dogmatic dependence. The dogmatism that reason undoes ... is false-consciousness: error and unfree existence in particular. Only the ego that apprehends itself in intellectual intuition as the self-positing subject obtains autonomy.

Die vraag kan tereg gevra word of die tegniese of praktiese belang nie in staat is om aan die vereistes vir outonomie te voldoen nie. In albei gevalle blyk dit binne die belange-teorie onmoontlik te wees. In die eerste geval is die uitgangspunt van die tegniese belang beheer. Dit beteken dat 'n ander persoon 'n objek word en nie outonoom kan wees nie. In die tweede geval is dit ewe onmoontlik, alhoewel die praktiese belang nader aan die ideaal van outonomie en verantwoordelikheid beweeg. Mense word nie as objekte beskou nie en, "there is a potential for freedom through the emphasis upon consensual meaning and understanding" (Grundy 1987:17). Ten spyte van konsensus en begrip wat kan ontstaan, kan mense nog as gevolg van 'n "valse bewussyn" wat deur die skewe magsverhoudinge teweeg gebring word, mislei word. Die magsgroep

se mening kan as basis vir konsensus aanvaar word en dan verander die omstandighede van die “swakker” groep nog nie.

Habermas stel ‘n “diepte-hermeneutiek” (Romm 1987:189) bekend waarin die mikpunt is om verwrings in kommunikasie wat as gevolg van skewe magsverhoudings ontstaan bloot te lê. Emansipering is dus vergelykbaar met outonomie en verantwoordelikheid: “In self-reflection, knowledge for the sake of knowledge comes to coincide with the interest in autonomy and responsibility (Mündigkeit)” Habermas (1972:198). Romm (1987:190) se interpretasie van Habermas se siening stem daarmee ooreen: “Die emansipatoriese belang is vir Habermas dié belang wat daarop gerig is om menslike *outonomie en verantwoordelikheid* in die historiese proses te verwesenlik.”

Een van die unieke eienskappe van die emansipatoriese belang is dat die verhouding tussen kennis en belang openlik verklaar word. In teenstelling met die kennis wat deur die tegniese belange begelei word, en waar die uitgangspunt is dat feite waardevry is, erken diegene wat argumenteer dat kennis volgens die emansipatoriese belang gekonstitueer word dat “teoretiese stellings nie waardevrye beskrywings van die werklikheid is nie, maar eerder (waardegelaaide) voorskrifte van wat gedoen behoort te word om ‘n beter toekoms vir die samelewing te skep” (Romm 1987:190).

Young (1991:30) wys daarop dat, hoewel Habermas erken dat die emansipatoriese kennisbelang die mees fundamentele menslike belang is, dit ‘n *wanvoorstelling van die teorie* is as die drie kognitiewe belange as afsonderlike, losstaande belange geïnterpreteer word.

The three interests are not separate in fact but only analytically. They are co-present in each and every human action. The critical interest is not incompatible with the other two, and they complement each other.

Voortspruitend uit die emansipatoriese belang van die Frankfurtse skool (onder wie Habermas ressorteer), het ‘n aantal laat twintigste-eeuse pedagoë (o.a. Giroux en Aronowitz, - wat meer teoreties ingestel is en McLaren, Willis, Weiler wat in die afgelope dekade of wat etnografieë binne die kritiese paradigma opgestel het) ‘n kritiese onderwysteorie ontwikkel (McLaren 1989:165). Die sentrale tesis van die kritiese pedagoë waaroor hulle ten spyte van baie verskille ooreenstem, is dat ongelykheid en onregverdigheid nie in skole voortgesit mag word nie (McLaren 1989:165). Kritiese opvoeders stel hulle ten doel om dit wat bekend is ‘n vreemde voorkoms te gee en omgekeerd, dit wat vreemd is, bekend te laat voorkom deur die bestaande orde waarvolgens klaskamers gestruktureer word aan die kaak te stel ten einde die kunsmatigheid van die geldende reëls en kodes in die klaskamer te openbaar (McLaren 1989:164).

Een van die kernkonsepte van die kritiese pedagoë is dat kennis 'n sosiale konstruk is wat in 'n web van magsimbole en patrone veranker is. Hulle voer aan dat daar geen kristalhelder outonome ideaal is waarmee die sosiale konstruksies in die wêreld waarin ons woon, ooreenstem nie. Alle simbole is binne 'n verwysingsraamwerk gesitueer en dié spesifieke verwysingsraamwerk wat taal, kultuur, plek en tyd insluit, bepaal hoe die simbole betekenis verkry (McLaren 1989:169).

'n Verdere besondere eienskap van die kritiese pedagogiek is die streef om studente self die geleentheid tot bemagtiging en sosiale transformasie te verskaf. Daarby streef die pedagoë daarna om die kloof tussen praktyk en teorie te oorbrug. "Critical pedagogists would like to pry theory away from the academics and incorporate it in educational practice" (McLaren 1989:164). In die GGLESIP-projek was hierdie konsep van deurslaggewende belang.

2.3.2 Aanloop tot emansipatoriese aksienavorsing binne die GGLESIP-projek

Onderwysers speel 'n belangrike rol in klaskamer kurrikulering. Ook die onderwysers van die Richtersveld het hulle onderrigvakke in die praktyk geherkurrikuleer. Alhoewel dit op 'n intuitiewe vlak plaasvind, bepaal hulle nogtans watter sillabus werklik in die klas onderrig word. Dit hang ook nou saam met hulle ideologiese benadering. "What curriculum makers (that is teachers or curriculum developers) choose to represent in schooling and curriculum, however, reveals how they are themselves ideologically bound" (Kemmis en Stake 1988:44-45). Die keuses omtrent kennis wat in die klas aangebied word, is 'n weerspieëling van die onderwysers se persepsie van en deelname aan die aktiwiteite binne die gemeenskap en die kultuur oor die algemeen (Freire en Shor 1972:33). Dit is ook 'n aanduiding van hulle eie posisie waar hulle sowel 'n agent vir die staat of 'n ander hegemoniese groep is, as 'n selfstandige agent wat leerlinge tot hulle volle potensiaal wil lei.

'n Kurrikulum moet derhalwe nie net ondersoek word ten opsigte van kurrikulumdoelstellings nie, maar ook ten opsigte van die manier waarop die kurrikulum kultuur voorhou. Kurrikuleerders en pedagoë raak al hoe meer bewus van die maniere waarop kurrikulum en pedagogiek sekere lewenspatrone vir leerlinge skep. Dit maak op hul beurt weer 'n reproduksie of wesenlike verandering van die lewenspatrone van die gemeenskap moontlik. 'n Evaluering van skole se verborge kurrikulum aangaande klasseverskille, geslag, ras en etnisiteit is noodsaaklik. Skole, voer Kemmis en Stake (1988:45) aan, is 'n embrioniese model van die werklikheid "buite" die skool:

We may now begin to see how life within schools both reflects and reproduces the wider society beyond their gates. We may also see how schools are a living part of the wider processes by which society reproduces and transforms itself.

Onderwysers kan egter slegs 'n bydrae tot kennis omtrent die werklikheid van hulle situasie in die klaskamer lewer as hulle self krities ingestel is en bewus is van probleme in hulle eie praktyk. Die onderwysers moet bevry word van 'n valse bewussyn (Grundy 1987:19). Hulle moet bewus raak van die verwronge beeld van die wêreld soos dit deur magsgroepe aan hulle voorgehou word. Dit veronderstel 'n teoretiese besinning. Op die praktiese vlak moet deelnemers aan die onderwys, onderwysers sowel as leerlinge, self die strukture waarbinne onderrig en leer plaasvind en moontlike vryheid op subtiële maniere aan bande lê, wil verander. Betrokkeses wat 'n emansipatoriese kurrikulum in werking wil stel, moet 'n dialektiese verhouding tussen reflektoring en aksie ontwikkel.

Die afwesigheid van die omstandighede soos dit hierbo uiteengesit is, was na my mening die probleem in die Richtersveldse skole. Onderwysers was onbewus van hulle rol as onbedoelde handhawers van die status quo. Dit het meegebring dat leerlinge nie altyd die geleentheid gekry het om op alle vlakke te ontwikkel nie. Hierdie probleme regverdig 'n aksienavorsingsbenadering. Die onderwysers moes self eers ontdek dat hulle hulle probleme moes identifiseer, 'n plan van aksie opstel, tot handeling oorgaan om die situasie te verbeter en te verander, daarvoor reflekteer en dan die siklus voortsit met die doel om voortdurend hulle praktyk te verbeter en te verander. Carr en Kemmis (1986:186) voer aan dat die kerneienskap van emansipatoriese aksienavorsing meebring dat die navorsing tot 'n proses van grondige reflektoring deur die deelnemers (onderwysers en leerlinge) moet lei. Vir Carr en Kemmis (1986:185-196) is die probleem met betrekking tot emansipatoriese aksienavorsing die volgende:

The essential epistemological problem to be considered in relation to the self-reflective spiral of action research is the problem of relating *introspective* understanding to *prospective* action.

Een van die positiewe kenmerke van emansipatoriese aksienavorsing is dat die selfreflekerende spiraal die verlede herkonstrueer en dit koppel aan die konstruering van 'n konkrete en onmiddellike toekoms (Carr en Kemmis 1986:187).

Volgens Fay (1987:71) het kritiese teoretici 'n besondere taak. Deur 'n kritiese bewuswording kan mense bewus word van wat hulle rol in die lewe eintlik is: "they can acquire a self-clarity about themselves such that they will know who they really are and what their powers and needs demand of them." Mense kan deur self-reflektoring van hulle onkunde omtrent hulle eie lewensituasie bewus word asook hoe om uit die negatiewe omstandighede te ontkom. Dit is die taak van kritiese teorie om nie net deur die historiese narratief die verlede te openbaar nie, maar ook om aan mense te wys wat die sin en moontlikheid van hul lewens is, en: "which defines the possibility for radical change open to, and even demanded of them."

Dit is 'n oorbeklemtoonde feit dat onderwys in Suid-Afrika op die oomblik op 'n kruispad in die land se oorgangsfase na 'n volle demokratiese bestel is waar die verlede deur die hede as 'n skakel met die toekoms kan dien. Die uitdaging wat aan onderwysers gestel word, is of hulle die durf het om dit wat Fay voorstel in hulle eie praktyke te onderneem. Self-reflektering wat tot self-kennis lei, kan daartoe lei dat mense hulle praktyke vernuwe. Fay (1987:72) wys egter daarop dat die wil tot vernuwing as gevolg van nuwe insigte deur die betrokkenes aangevoer moet word. Die gevaar bestaan dat persone en groepe in magsposisies: "using essentially manipulative techniques which ensured that the relevant changes in self-understanding would occur," in verskeie wêrelddele in hierdie eeu reeds onberekenbare smarte aan mense berokken het. Die apartheidsera in Suid-Afrika is 'n sprekende voorbeeld daarvan. Fay (1987:72) voer aan dat dit die rasionele krag van die betrokkenes se verhaal moet wees wat deurslaggewend is om tot verandering te lei, en nie 'n faktor van buite nie. Die rede daarvoor is:

[O]ne cannot claim that one is emancipating people from a set of conditions in which they are prisoners and at the same time impose on them a new belief or attitude, or create a situation in which it is psychologically impossible for them to do anything else but accept this new belief.

Onderwysers het self sekere probleme in hul praktyk geïdentifiseer. Op verskeie vlakke vind daar intervensie in die praktyk van die onderwysers plaas, onder andere ook op die vlak van aanvanklike en indiens-onderwyseropleiding. Dit bring dus ook 'n reflektering oor en evaluering van 'n bestaande kurrikulum ter verbetering van die onderwys mee.

Die vraag is of onderwysers krities teenoor die bestaande metodologie sal optree en gewillig sal wees om nie net te leer "hoe om" te onderrig nie, maar veral om dit wat nog altyd aanvaar is te bevraagteken (Giroux 1988:123) sodat die toekoms vir alle persone beter as die verlede en die hede sal wees.

So 'n benadering veronderstel dat die nuwe kurrikulum moontlik meer rasioneel, meer regverdig en nie in diskrete kennisenhede ingedeel sal wees nie, maar 'n globale kennisbenadering sal gebruik. Onderwysers behoort nie net die implementeerders van ander se kennis te wees nie. Hulle moet self reflekteer oor wat belangrik is om leerlinge tot selfstandige agente te laat ontwikkel (Giroux 1988:124). In die praktyk is dit egter een van die moeilikste situasies om te hanteer. Aan die een kant moedig die fasiliteerder die onderwysers aan om hul praktyk te verander sodat die selfbemagtiging van leerlinge kan plaasvind. Aan die ander kant moet die fasiliteerder die onderwysers se vryheid om 'n eie siening te ontwikkel respekteer en nie haar idees op hulle afdwing nie (Freire en Shor 1972:33). Die doel van 'n emansipatoriese kurrikulum is nogtans dat die onderwys as mediasie tussen individue en die gemeenskap, tussen kennis en kultuur en tussen sosiale reproduksie en sosiale transformasie meer rasioneel, meer regverdig en meer bevredigend vir almal sal wees (Kemmis en Stake 1988:54).

Onderwysers het in 1996 'n geleentheid gehad om inspraak in kurrikulering te lewer nadat die tussentydse leerplanne vir onder andere Afrikaans aan die begin van 1995 beskikbaar geword het. Die vraag is of hulle van die geleentheid sou gebruik maak en of hulle, soos dikwels in die verlede slegs sou kritiseer sonder om self na sinvolle reflektoring voorstelle vir verandering aan die hand te doen. Die kwelvraag bly in hoeverre die fasiliteerder van die GGLESIP-projek haar siening moet laat geld om die doelstelling moontlik te maak.

Uit hulle praktyk word die betrokke onderwysers se interpretasie van kennis by wyse van simbole soos taal as kommunikasie-middel ook op terreine buite die klaskamer weerspieël. Taal speel dus op verskeie vlakke in die projek 'n belangrike rol: eerstens is dit 'n interkommunikasie-middel, maar ewe belangrik, is dit 'n skoolvak wat onderrig en geleer moet word. Dit regverdig, myns insiens, 'n bespreking van Habermas se kritiese teorie waarin hy toenemend die belangrikheid van taal as kommunikasie-middel beklemtoon.

2.4 KRITIESE TEORIE

Habermas se uiteensetting van die doel van 'n kritiese teorie soos dit deur verskeie skrywers geïnterpreteer word (vergelyk McCarthy 1984:273 - 333; Young 1991:13 - 32) fokus baie direk op kommunikasie in die problematiek rondom teorie en praktyk.

Belangrik vir kritiese teorie is dat die teorie waar mense vry van dominerende ander moet wees, nie net 'n transendentale verskynsel soos vir Kant is nie, maar dit is veranker in die lewensomstandighede, die kulturele omstandighede, van die mense in 'n bepaalde groep. Mense moet self besluit wat is vir hulle belangrik om 'n "goeie lewe" te voer (Habermas 1972:212 in McC 1984:90). Die konkrete werklikheid van mense is nodig om die geskiedenis van die groep te formuleer. Habermas erken daarmee die noodsaaklikheid van subjektiwiteit as 'n belangrike voorwaarde vir kenniskepping. Habermas argumenteer dat sosiale ontologie epistemologie vooraf gaan. In die Westerse wêreld was die eerste vraag wat tradisioneel oor kennis gevra is: "Hoe kan ek weet dat iets (byvoorbeeld 'n stelling) waar is?" Dit, volgens Habermas, is die verkeerde vraag. Die eerste vraag moes wees: "Hoe kan lede van 'n gemeenskap ooreenstem dat iets waar is?" Later kan nagevors word hoe die gemeenskap tot die insig kom dat die gemeenskap 'n gedeelde ervaring gehad het en dat daar getuienis in die verband bestaan (Young 1991:7). Die beginpunt is derhalwe "Hoe kan twee of meer mense saamstem oor die egtheid van die waarborg dat 'n stelling waar is." Young (1991:32) vat dit soos volg saam:

The heart of this theory is a theory of social, that is, communicative action, and the relationship between validity judgements and the interpretation of the meaning of utterances.

Ten einde uitinge te kan interpreteer, moet die betrokke eers oor die betekenis daarvan nadink. Dit gebeur by wyse van reflektoring. McCarthy (1984:89) wys daarop dat Habermas reeds in sy intreelesing in 1967

aan die Frankfurtse Universiteit die noodsaaklikheid van selfreflektering as een van die basiese tesse in die teorie geopper het.

Habermas (1972:314) voer aan dat kritiese reflektering die roete is wat mense moet volg om bevry te word van hulle afhanklikheid van “erkende natuurlike” magte wat van elders op ‘n mens afgedwing word:

In self-reflection knowledge for the sake of knowledge attains congruence with the interest in autonomy and responsibility. The emancipatory cognitive interest aims at the pursuit of reflection as such... In the power of self-reflection knowledge and interest are one.

Hoewel die konsep selfreflektering een van die kernbegrippe in die teorie is, is dit ook een van die moeilikste om te begryp (McCarthy 1984:79). Habermas wys daarop dat die mens die drang moet besit om sigself vry te maak van die afhanklikheid van dinge. Dit is net moontlik deur selfreflektering: “Self-reflection is at once intuition and emancipation, comprehension and liberation from dogmatic dependence” (Habermas 1972:208).

Die eerste twee kennis-konstituerende belange (die tegniese en praktiese) is albei veranker in onveranderlike strukture van handeling en ervaring, dit wil sê in die konstituerende elemente van ons sosiale stelsels. Die emansipatoriese kennis-konstituerende belang is nie ‘n onveranderlike element nie. Dit kom na vore as die gevolg van sistematies verwronge kommunikasie en ylbedekte onderdrukking. Werk en handeling is noodsaaklike elemente van ons sosiaalkulturele bestaan, maar verwronge kommunikasie is nie (McCarthy 1984:93).



Die konsep selfreflektering in die kritiese teorie van Habermas is volgens McCarthy (1984:94) dubbelsinnig. Aan die eenkant wil Habermas die kenniskritiek laat herlewe en radikaliseer. Dit wys op ‘n reflektering van die subjektiewe voorwaardes van kennis, op die ‘a priori’- samestelling van feite waarmee die objektiverende wetenskappe handel, op die sintetiserende prestasies van die kennende subjek. Peirce (in McCarthy 1984:94) verwys daarna as die “self-reflection of the natural sciences.” Aan die anderkant wil Habermas die idee van ideologiekritiek ontwikkel. Die laasgenoemde moet mense bevry van hulle afhanklikheid van “hypostasized powers” wat in die strukture van spraak en handeling verborge is (McCarthy 1984:94). Dit is in hierdie verband dat Habermas (1972::315) aanvoer dat die mens se evolusie na outonomie en verantwoordelikheid eers ‘n werklikheid kan word as die filosofie in die dialektiese gang van die geskiedenis die spore van geweld wat pogings tot ware dialoog herhaaldelik verwing het, ontdek. Dit is wat bedoel word met die stelling dat selfreflektering verwys na ‘n: ... “dialectic that takes the historical traces of suppressed dialogue and reconstructs what has been suppressed.”

Fay (1987:75) sluit hierby aan as hy die wese van vryheid so stel: "This is freedom conceived in positive terms: it is that condition in which people are self-determining in a strong sense, namely, that who they are and what they do is the result of their own decision." Die doel van kritiese sosiale wetenskap moet derhalwe wees om die outonomie van die lede van 'n gemeenskap tot stand te bring sodat hulle lewens die direkte, bewuste uitdrukking van hulle eie wil kan word (Fay 1987:75).

Ten spyte van die positiewe aspekte van 'n kritiese teorie is daar ook beperkinge waarvan alle betrokkenes behoort kennis te neem.

2.4.1 Fay se evaluering van die kritiese teorie

'n Kognitiewe teorie kan nie voldoende wees om sonder meer verandering teweeg te bring nie. Mense het sekere liggaamshoudinge, byvoorbeeld die soldaat - netjies, fier en regop - en geneenthede wat 'n integrale deel van hulle wese vorm. Daar moet 'n doelbewuste opvoeding van die "gehoor" by wie daar verandering moet kom, wees (Fay 1987:151). So 'n opvoeding: "is bent on 'raising their consciousness', i.e. getting them to adopt a new conception of who they are and what they are doing." Die herbesinning oor hoe om effektief as onderwyser op te tree en voor te kom was die motivering vir die deelnemende betrokkenheid van projektele tydens die sessies.

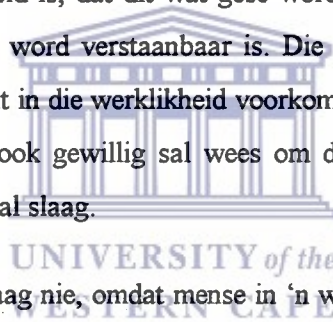
Fay wys daarop (1987:152 - 3) dat selfs nie die fisiese veranderinge voldoende is om mense se idees omtrent wie hulle is te verander om 'n nuwe denke te laat posvat nie: "Certain aspects of people's identities are independent of their ideas in the specific sense that some of their basic dispositions and capacities were not learned by acquiring certain ideas, and others which were learned in this way have acquired a bodily as well as a mental reality." In so 'n situasie is dit nodig om die liggaamlike omgewing van die betrokkenes te verander. Die aangewese metodes hiervoor moet nie net diskursief wees nie, maar ook nie-diskursief, nie net verstandelik nie, maar ook fisiek. Die GGLESIP-groep het in 'n ander tipe milieu as gewoonlik verkeer tydens die werksessies om 'n meer gemoedlike atmosfeer te verkry (kyk par. 5.2).

Twee bykomende aspekte benadruk die beperkinge van 'n kritiese sosiale teorie. Die eerste is geweld. Hoewel die teoretiese uitgangspunt is dat die persoon wat onder dwang geplaas word, tot selfbegrip sal kom en die rede vir dwang of straf besef, verklaar Fay (1987:155) dat dit nie die geval is nie. Die volgende aspek wat van groot belang in die onderwys is, is tradisie. Die vraag word gestel: "is it possible to subject any and all of one's inherited endowment to rational scrutiny and to abandon any and all of it which does not meet the standards of this scrutiny?" (Fay 1987:160). Die antwoord lyk voor die handliggend. Mense kan en wil gewoonlik nie sonder meer van hulle tradisies afstand doen nie. Daar is 'n nouer band tussen 'n persoon en tradisionele gebruike as wat op die oog af aanvaar word.

In die lig van bostaande is die rol van self-reflektering in die praktyk van onderwysers, in dié geval in die Richtersveld, van belang. Die resultate van reflektering word hoofsaaklik deur middel van taal met ander gedeel. Taal is vir Habermas (1972:314) so belangrik dat hy dit as die enigste ding beskou wat die mens uit die natuur, dit wil sê, van die natuur onderskei: “What raises us out of nature is the only thing whose nature we can know: *language*.” Deur die struktuur van taal word outonomie en verantwoordelikheid vir die mens as moontlikhede gestel. Habermas (1972:314) se stelling: “The emancipatory cognitive interest aims at the pursuit of reflection as such. My *fourth thesis* is thus that in *the power of self-reflection, knowledge and interest are one*” beaam die waarde wat hy aan reflektering as emansipatoriese handeling heg.

Fay (1987:165 - 172) benadruk dit egter dat die doelwitte van die kritiese teorie, naamlik outonomie en selfstandigheid wat tot selfbegrip lei en so uiteindelik geluk bewerkstellig, nie so samehangend en so afdwingbaar is as wat dit mag voorkom nie.

Werklike kommunikasie in ‘n sosiale situasie vind plaas waar daar geen dominerende persoon of ding is nie (Young 1991:63). Die voorwaarde daarvoor is dat daar sekere aannames gemaak moet word naamlik dat wat gesê word die waarheid is, dat dit wat gesê word geskik en “korrek” is, dat die spreker opreg en eerlik is en dat dit wat gesê word verstaanbaar is. Die praktyk het gewys dat hierdie “ideale” kommunikasiesituasies selde indien ooit in die werklikheid voorkom. Die opdrag is nou dat betrokkenes nie net die leemtes sal herken nie, maar ook gewillig sal wees om daadwerklik iets aan die kommunikasie situasies te doen sodat kommunikasie sal slaag.



Hierdie opdrag kan nie sonder meer slaag nie, omdat mense in ‘n web van stelsels ingebed is en nie beheer oor alles wat hulle lewe raak, het nie (Fay 1987:197):

Humans are embedded creatures in a number of senses. They are enmeshed in a system of relations a good portion of which is independent of their will and the entirety of which is utterly contingent. They are always thrown into circumstances not of their own making, and often confront situations which force on them a range of options none of which is satisfactory. The ideal of collective autonomy overlooks this embeddedness. Humans can never really ‘control the conditions of their existence’ to become ‘masters of their own fate.’

Fay se sieninge ten opsigte van die kritiese teorie onderstreep die feit dat enige teorie moontlikhede en beperkinge insluit. Dit verminder nie die noodsaak vir reflektering oor die situasie wat lei tot betekenisvorming en deur middel van taal verwoord word, as ‘n sentrale aktiwiteit in die GGLESIP-projek nie. Vernuwings is ‘n relatiewe begrip. Wat in een situasie as haas geen vernuwings beskou sal word nie, sal ‘n aanduiding van groot verandering in die denke van mense in ‘n ander weerspieël.

In hierdie hoofstuk het ek probeer aantoon hoe 'n uiteindelijke tekskonstruk binne 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk die produk van 'n langdurige proses is waarby baie ander rolspeleers en faktore meegewerk het om daaraan beslag te gee. Ek het ook probeer wys dat daar baie keuses ten opsigte van wat relevant en eties is, geïmpliseer word in die daarstelling van die tekskonstruk om 'n samehang te vorm wat metodologies en inhoudelik koherent is. Ten slotte het ek daarop gewys dat daar tegelykertyd moontlikhede en beperkinge in 'n kritiese teorie opgesluit lê. Indien die multivlakligheid van 'n kritiese teorie bewustelik deur navorsers erken word, kan dit meehelp om 'n meer realistiese verwagting ten opsigte van vernuwing en verandering in mense se praktyke teweeg te bring.

Dié moontlikheid tot vernuwing wat met 'n positiewe verwagting in die praktyk gepaard gaan, word in Hoofstuk Drie bespreek.

Ek beskou Hoofstuk Drie as 'n mandjie wat uit sentrale en oënskynlike perifere gebeure gewef is. Hieruit sal dit hopelik duidelik kan blyk dat die projek binne 'n bepaalde situasionele opset, met spesifieke mense, in 'n besondere tydvak, met 'n eie dinamiek plaasgevind en ontwikkel het. Die uniekheid van die situasie sal ook 'n aanduiding wees waarom die projek nie in die geheel dupliseerbaar is nie.



HOOFSTUK 3

INDIENS-OPLEIDING AS PRAXIS

“Change is non-linear, loaded with uncertainty, and sometimes perverse” (Fullan 1993:24).

3.1 BENADERINGS TOT INDIENS-OPLEIDING

In Hoofstuk Twee het die klem op ‘n besinning oor teoretiese aspekte rondom die onderrig- en leerpraktyk gegaan. In hierdie hoofstuk wil ek probeer om aan die hand van ‘n dialoog tussen teorie en praktyk, die benadering tot die praktyk in die GGLESIP-projek te verhelder deur oor teoretici se uitsprake in verband met indiens-opleiding as ‘n faset van onderwys te besin.

Die benadering tot indiens-opleiding wat in die GGLESIP-projek gevolg is, ondersteun die siening dat onderwys nie ‘n teoretiese aktiwiteit nie (Carr 1995:33); intendeel dit is ‘n praktiese aktiwiteit met die oorhoofse opdrag om leerders se denke deur die onderrig- en leerproses te ontwikkel. Nogtans stem onderwys, hoewel dit nie, soos sielkunde of sosiologie, op die ontwerp van teorieë afgespits is nie, tog ooreen met teoretiese praktyke, omdat opvoeders met ‘n doelbewuste doelgerigte aktiwiteit besig is wat slegs binne ‘n eie verwysingsraamwerk verstaan kan word. Dit is die enigste manier waarop die praktisyns kan sin maak van wat hulle doen en wat hulle probeer bereik. Carr (1995:33) stel dit baie duidelik:

In this sense, anybody engaged in educational pursuits must, no less than anybody engaged in theoretical pursuits, already possess some ‘theory’ in virtue of which his or her practices are conducted and achievements assessed. Further, the theories that guide theoretical practices and those guiding educational practices share certain common features.

Die belangrikste kenmerk van die teorieë volgens Carr (1995:33) is, dat praktyk en teorie grootliks die produk van bestaande tradisies is: “and, as such, constitute the ways of conceptualizing experience that are regarded as appropriate for the social contexts within which the respective practices are undertaken.”

‘n Indiens-opleidingsprojek soos GGLESIP waartydens ‘n verskeidenheid doelgerigte aktiwiteite oor ‘n tydperk plaasvind waaroor daar grondig binne ‘n eie verwysingsraamwerk besin word, slaag as dit binne ‘n bepaalde konteks plaasvind. Die benadering tot indiens-opleiding in so ‘n projek bring mee dat dit as ‘n voortdurende proses, nie as ‘n insident beskou word nie. Dit is ‘n: “continuous process which does not separate the identification of needs from the taking of action to satisfy those needs” (Somekh 1989:174). Die praktyk van onderwysers wat by ‘n indiens-opleidingsprojek as proses betrokke is, verskil van die praktyk van diegene met ‘n tradisionele siening van indiens-opleiding. In laasgenoemde geval word dit

dikwels beskou as 'n eenmalige ingryp in die praktyk van ander onderwysers met die doel om dit wat verkeerd is deur 'n enkele lesing of werksessie, reg te stel. Wanneer 'n indiens-opleidingsprojek as 'n eenmalige gebeure benader word, weerspieël dit die siening dat opleiers die alleeneksperte is. So 'n benadering gee ook 'n aanduiding van die eksperte se kennissiening. Kennis is 'n gegewe massa inligting en reëls wat reeds bestaan: "...as in some sense God-given, 'out-there' and independent of the knower" (Kelly:1982:34). Onderwysers word die ontvangers van kennis sodat hulle ook eksperte kan raak.

In 'n leeromgewing waar die uitgangspunt is dat die "onderwyser" die enigste een is wat iets het om met die ander betrokkenes in die situasie te deel word die leerders eintlik verobjektiveer. Leerders se intellektuele potensiaal en sosiale situasie word dan nie by die opstel van 'n kurrikulum in ag geneem nie. Dit dui op Habermas se siening van positivisme wat op die tegniese kennisbelang gegrond is. Die doel is om te beheer en te orden volgens neergelegde reëls. Wanneer mense se kennissiening tot metodologie beperk is, verminder die subjekte hulle sinvolheid as mense (Habermas 1972:68). Geen ware opvoeding is op dié manier moontlik nie. Dit geld vir indiens-opleiding waar onderwysers betrokke is sowel as in die klaskamer waar onderwysers en leerlinge in 'n onderrig- en leerverhouding met mekaar verkeer. Wat die noodsaak tot betrokkenheid in indiens-opleiding betref, wys McBride (1989:188) daarop dat:

School-focussed INSET should not be foisted onto teachers without adequate preparation and support. For Inset to be effective as professional development it has to deal in some sense with the concerns and interest of teachers - teachers have to take an active part in their own development.

Onderwysers wat in hulle doel wil slaag om die leerproses so te fasiliteer dat die leerlinge tot selfstandigheid kan ontwikkel, moet hulle leerlinge soos persone benader. Morrow (1989:133) voer in dié verband aan:

To treat a learner as a person is to listen to, and to hear, what she is saying, not because it is prudent to do so in order to control or manipulate her with less fuss, but because she like anyone else in a democratic community, is a source of claims and judgements, and her current claims and judgements are the site on which her education for democratic participation takes place.

'n Teenkant van die tradisionele benadering tot indiens-opleiding is derhalwe dat dit 'n betekenisvolle ontdekkende proses is waaraan alle betrokkenes deel het en waarvan die voorgestelde ontwikkelingspad onseker en in 'n groot mate onbekend is: "loaded with uncertainty, and sometimes perverse" (Fullan 1993:24). Die doel van die interaksie tussen mense verskil ook van dié in die tradisionele opset omdat dit hier om 'n ander ingesteldheid teenoor die praktyk gaan. Onderwysers is nie slegs kennisgeleiers wat die kennis bloot na leerlinge deurvoer nie. Alle deelnemers aan die proses is aktief daarby betrokke en het geleentheid om mede kennis-skeppers te wees.

Wanneer indiens-opleiding as 'n proses benader word waar onderwysers oor hulle praktyke begin reflekteer om dit te verander en te verbeter is die uitgangspunt soortgelyk aan die emansipatoriese kennisbelang (Habermas 1972:371). Op 'n konkrete vlak sou dit beteken dat onderwysers, na reflektoring, analities, met ander woorde krities, na hulle natuurlike praktyk begin kyk omdat hulle begaan is oor die bestaande situasie. Hulle ontwikkel dan die drang om die belemmeringe op die pad na suksesvolle onderrig en leer, wat in onbewuste motiewe en onderdrukkende belange gewortel is, uit die weg te ruim deur nuwe aksie. Die belemmeringe is die gevolg van die tradisionele pseudo-objektiewe benadering tot die praktyk. Die skakel tussen teorie en praktyk wat volgens Habermas kenmerkend van die emansipatoriese belang is, kom sodoende in die indiens-opleiding situasie deur reflektoring tot stand.

Om die emansipatoriese kennisbelang in aksie nog verder toe te lig is Paolo Freire se benadering tot die onderwys insiggewend. Freire se teorie is nie net deurleefde *praxis* nie, maar hy slaag ook daarin om op grond van sekere ooreenkomste met Habermas se kritiese teorie die teorie in die praktyk te laat leef sodat dit vir gewone praktisyns deursigtig word.

3.2 FREIRE SE BESKOUINGS OOR EMANSIPATORIESE ONDERWYS

Aangesien baie van die idees omtrent emansipatoriese onderwys soos dit in emansipatoriese aksienavorsing voorgehou word, aansluiting vind by, of beïnvloed is deur dié van Freire, regverdig die impak van sy idees myns insiens 'n bespreking onder die volgende kategorieë. Freire se siening van die onderwys soos hy dit in sy werk uiteensit en onder andere, deur 'n gesprek met Shor (Freire en Shor 1987:17-50) op hulle persoonlike ervaring as taalonderwysers in 'n werkersklasomgewing stel, vorm die basis van die bespreking.

Freire se sieninge kan sterk positiewe en soms negatiewe gevoelens by ander praktisyns en teoretici ontlok. In sommige kringe word sy standpunt as sentimenteel en romanties afgemaak. Pedagoë, soos Giroux, Carr en Kemmis en Grundy, daarenteen, het groot waardering vir sy bydrae. Coenen gee ook erkenning aan Freire vir sy bydrae as kritiese en bevrydingsopvoeder.

Grundy (1987:101-107) gee erkenning aan drie fundamentele beginsels in Freire se geletterdheidsprogram: leerders moet aktiewe deelnemers aan 'n leerprogram wees; die leerervaring moet betekenisvol vir leerders wees; en, die leerproses moet 'n kritiese fokus hê. Elkeen van bogenoemde pedagoë stem basies oor die kernbeginsels in Freire se teorie saam, maar benader dit telkens uit 'n ander hoek sodat die klem op aspekte die teorie van persoon tot persoon wissel.

Die genoemde beginsels is ook nou net voor die einde van die eeu in die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie van besondere belang as ons 'n nasie wil opbou. Daarmee impliseer ek nie dat daar geen verskille tussen

verskillende onderwysituasies bestaan nie. Die politieke en sosio-kulturele situasie soos Freire dit in Brasilië en elders ervaar het, is uiteraard uniek en moet as sodanig verstaan word. Grundy (1987:101) opper die gedagte dat Freire se Brasiliaanse geletterdheid- en bevrydingsprogramme nie sonder meer na ander situasies oorgedra kan word nie.

Giroux (1988:114) steun die gedagte dat opvoedingsituasies uniek is, maar wys daarop dat Freire 'n wye verskeidenheid onderwyservarings in verskeie lande deurleef het en dat die insigte wat oor jare opgebou is inderdaad internasionale betekenis verwerf het. Freire sou self daarteen beswaar maak as iemand sou aanvoer dat sy werk sonder inagneming van die sosiale konteks van die situasie op enige ander plek gedupliseer moes word. Giroux (1988:114) wys pertinent daarop dat dit 'n fout sou wees as kritiese pedagoë Freire se idees op 'n naïewe ondeurdagte manier sou wou gebruik om kitsoplossings vir probleme in die onderwys te probeer vind. Die waarde van Freire se bydrae as pedagoog lê, volgens Giroux (1988:114), op 'n ander vlak:

What Freire does provide is a metalanguage that generates a set of categories and social practices. Freire's work is not meant to offer radical recipes for instant forms of critical pedagogy, it is a series of theoretical signposts that need to be decoded and critically appropriated within the specific contexts in which they might be useful.

Coenen (1989:45-46) steun die siening van diegene wat 'n universaliteit aan Freire se konsep van geletterdheid in sy bepaalde onderrigsituasie toeskryf.

Freire dring daarop aan dat die vertrekpunt by onderrig 'n konkrete spesifieke situasie moet wees, en die algemene kennisinhoud van die groep met wie gewerk word, as uitgangspunt vir die dialoog geneem moet word. Freire voer verder aan dat kritiese bewuswording 'n 'algemeen menslike fenomeen' is, maar dat die sosiale en kulturele omstandighede waaronder dit geskied van situasie tot situasie verskil. Geen situasie kan as gevolg van dié verskille onveranderd op 'n ander een 'oorgeplant' word nie.

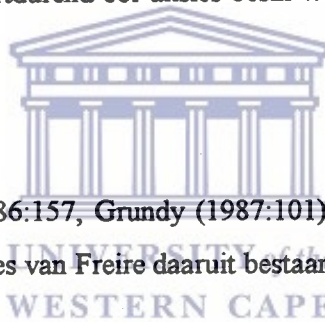
Daar is twee verdere elemente met betrekking tot Freire se benadering wat die aanname omtrent universele kwaliteite in sy werk verstewig. Eerstens gebruik Freire die tematiese ondersoekmetode, oftewel deelnemende navorsingsmetode, wat met die begrip "pedagogiese aksienavorsingsbenadering" soos Fay (1987:89) die begrip verduidelik, ooreenstem:

... the educative conception of theory and practice. It is a conception which concentrates on *social* scientific theory. The educative conception does not see social theory as useful because it allows people to manipulate causal variables so that they can get what they want in an efficient manner. Instead, social theory is seen as a means by which people can achieve a much clearer picture of who they are, and of what the real meaning of their social practices is, as a first step in becoming different sorts of people with different sorts of social arrangements.

Fay voeg daarby dat die navorser wat binne 'n pedagogiese aksienavorsingsbenadering beweeg daarna streef om twee noodsaaklike faktore wat nie onafhanklik van mekaar is nie in die praktyk in berekening te bring (Fay 1987:101): "These two factors are, on the one hand, specific changes in the structure of society, and, on the other, a theory which makes sense of these changes in terms of the real interests of those who are involved in them."

Hierdie siening stem ooreen met dié van Freire wat aanvoer dat onderwyser en leerling as twee kennende en lerende subjekte benader moet word wat op grond van die konkrete situasie van die leerling met mekaar kan kommunikeer. Die aspekte word in groter besonderhede hieronder bespreek.

In die volgende sub-paragraawe van hierdie paragraaf val die klem hoofsaaklik op die metodologiese aspekte van Freire se teorie wat as bakens vir kritiese pedagoë kan dien. In paragraaf 2 en verder waar die klem na die didaktiese sy van indiens-opleiding verskuif, vind sommige van Freire se idees eweneens op 'n indirekte manier neerslag in die praktyke van indiens-onderwysers in die GGLESIP-projek wat krities oor hulle praktyk besin met die doel om dit te verander sodat leerlinge selfstandige agente kan word. Die voorwaarde vir die soort onderwys is dat daar voortdurend oor aksies besin word sodat daar na nuwe aksie oorgaan kan word. Dit is *praxis*.



3.2.1 Deurleefde *praxis*

Opvoeders soos Carr en Kemmis (1986:157, Grundy (1987:101), Giroux (1988:7) en Coenen (1989:19) stem saam dat een van die groot bydraes van Freire daaruit bestaan dat sy teorie in die praktyk gewortel is.

Freire (1972:96) verklaar dat *praxis* die mens se kernaktiwiteit is en dat die elemente daarvan handeling en reflektoring is. Teorie is nodig om die *praxis* te belig. So, die mens se kernaktiwiteit bestaan ewe goed uit reflektoring en handeling wat tot nuwe handeling lei, as omgekeerd:

... men's activity consists of action and reflection: it is praxis; it is transformation of the world; And as praxis, it requires theory to illuminate it. Men's activity is theory and practice; it is reflection and action.

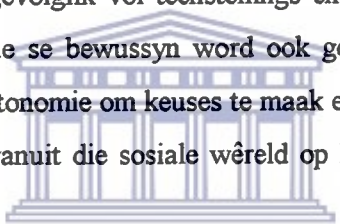
Vir Grundy (1987:104) is *praxis*, waarvan die elemente aksie en refleksie is, 'n fundamentele begrip in Freire se werk. Dit veronderstel 'n interaktiewe verhouding tussen teorie en praktyk. Die een versterk die ander. Die praktyk is nooit die resultaat van die teorie nie. Die een bou op die ander.

Grundy (1987:105) lig vier ander kenmerke van *praxis* uit wat ook betekenisvol is. Die eerste is dat *praxis* in die werklikheid plaasvind, nie in 'n denkbeeldige wêreld nie. Tweedens is dié werklikheid 'n wêreld van interaksie, dit wil sê 'n sosiale of kulturele wêreld. Derdens is die wêreld van *praxis* 'n menslike konstruk. Dit is nie 'n 'natuurlike' wêreld nie. Grundy beklemtoon die herskeppende vermoë van die mens vanweë

hierdie eienskap van die kulturele wêreld wat 'n sosiale konstruksie is. Vierdens herinner sy die leser daaraan dat *praxis* veronderstel dat daar 'n proses sal plaasvind waarin betekenis geskep word. Die besef bestaan egter dat betekenis 'n sosiale konstruksie is wat nooit absoluut kan wees nie.

Giroux vestig ons aandag met betrekking tot die siening van die mens as herskepper daarop dat Freire in 'n belangrike opsig van die voorstanders van die nuwe sosiologie van die onderwys verskil. Laasgenoemde voer alle onderwys logies tot reproduksie op verskeie terreine terug (Giroux 1988:112). Freire, daarenteen, beklemtoon die vermoë van mense om iets voort te bring of te produseer. Freire verwys na mense se vermoë om op verskeie maniere hulle eie stem te ontwikkel en te laat hoor, en om daardeur geldigheid aan hulle teenstrydige lewenservarings (van mag en onmag) te verleen (Giroux 1988:112). Die mens is met ander woorde ook 'n skepper. Meerkotter (1984) wys in dieselfde verband ook daarop dat die mens as beelddraer van God ook skepper in die wêreld kan wees.

Winter (1989:51) se siening in die verband is dat mense die produk van hulle sosiale wêreld is. Die wêreld verteenwoordig egter 'n reeks teenstellings, en is derhalwe in 'n voortdurende proses van verandering. Die invloed van die wêreld op mense is gevolglik vol teenstellings en wisselend. Dit kan om die rede nooit eenduidig of finaal wees nie. Individue se bewussyn word ook gekenmerk deur teenstrydighede. Mense beskik egter oor 'n sekere mate van outonomie om keuses te maak en te besluit hoe hulle sal reageer op die teenstrydige en wisselende druk wat vanuit die sosiale wêreld op hulle afkom. Winter (1989:51) stel dit onomwonde, dat:



... they retain a *creative* space for their own interpretation and decision-making. When they act, therefore, they do not simply reproduce their environment; they change it. Hence, although we started by saying that individuals are the product of their social world, we can *also* say that the social world is created by individuals' actions. We can make *both* statements simultaneously because 'action' is not 'behaviour' (the effect of a cause) but 'praxis' (the creative implementation of a purpose).

Laastens veronderstel *praxis* 'n proses van betekeniskepping waar betekenis as 'n sosiale konstruksie erken word.

Coenen (1989:21) vind Freire inspirerend as praktisyn omdat Freire se belangstelling eerstens op die moontlikheid gerig is om mense se vermoë om te leer lees en skryf in die praktyk te verbeter en nie primêr akademies van aard is nie. Coenen vind dit 'n groot bate omdat Freire se insigte hom van die gevaar weerhou om in allerlei teoretiese-metodologiese beredeneringe verstriek te raak wanneer hy 'n model vir 'n eksperimentele handelingsonderzoek wil ontwikkel. Coenen (1989:21) verduidelik dit so:

Door bij hem te rade te gaan heb ek mezelf geplaas in het spanningsveld van wetenskaplike teorie en maatschappelijke praktyk en van wetenskaplike praktyk en maatschappelijke teorie.

Dit is 'n bevestiging van deurleefde *praxis*.

Freire (Freire en Shor 1987:28) erken dat hy nie aanvanklik oor die teoretiese insigte waaroor hy skryf, beskik het nie. Hy het egter vroeg in sy loopbaan besef dat hy en die studente 'n dialoog oor sekere temas moes voer. Freire erken verder dat hy ook foute gemaak het, maar dat hy hom bereid verklaar het om meer oor en by die studente te leer om uiteindelik 'n teorie oor bevrydende onderwys te kon ontwikkel. Op 'n baie direkte wyse stel hy dit soos volg (Freire en Shor 1987:28): "All the things I am trying to theorize now did not come up suddenly or accidentally. They came from a series of experiences." Freire het voortdurend oor sy praktyk gereflekteer om tot nuwe insigte omtrent die onderwys te kom.

Dit was ook een van die vernuwingspraktyke van die GGLESIP-projek. Deelnemers het op verskillende vlakke en tye oor hul eie praktyk gereflekteer ten einde op 'n bewuste wyse besluite ten opsigte van die moontlikhede wat 'n veranderde praktyk bied te neem.

Hoewel Coenen (1989:22) veral waardering vir Freire het wat allereers by die ontwikkeling van 'n bevrydende onderwyspraktyk betrokke wou wees, eerder as ... "bij het vorm geven van een alternatief wetenskaplik paradigma," het Freire se teoretiese siening ook vir hom (Coenen) groot waarde. Die kern van Freire se navorsingsdoelstellinge bestaan vir Coenen (1989:22) uit die volgende fasette:

Ik zou Freires opvattingen over de doelstellingen van onderzoek als volgt willen samenvatten: onderzoek dient bij te dragen aan wetenskaplike, dus kritiese onthulling van de sosiale werklikheid, gericht op bevrijding en humanisering. Bij die onthulling spelen thema's een grote rol. Onderzoek is gericht op het vinden van thema's.

Temas is belangrik in Freire se praktyk. Dit is die sigbare tekens van Freire se opvatting dat die onderwys 'n dialoog is. Hierdie belewenis van die konkrete werklikheid as leerervaring is een van die belangrike vondste vir Coenen. Freire se siening dat die navorsing saam met mense gedoen word in die milieu wat vir hulle sosiaal-histories bekend en betekenisvol is, werp lig op sy eie situasie.

Dieselfde beginsels geld in die GGLESIP-projek waar al die deelnemers ook in gesprek moes tree en oor hulle handeling reflekteer voordat die betrokkenes kon vorder op die pad van verandering, soos dit in hoofstukke ses, sewe en agt sal blyk. Verandering was om die rede afhanklik van 'n voortdurende gesprek tussen teorie en praktyk. Die onderwysers was nie bloot produkte van hulle omgewing nie. Hulle het dit ook geskep en daardeur verandering teweeg gebring.

3.2.2 Onderwys as kennisskepende dialoog

Een van die belangrikste waarhede wat Freire en Shor (1987:29) uitlig, is dat onderwysers baie by hulle studente kan leer. Die leerproses vind onder andere deur middel van 'n voortgesette dialoog tussen studente en onderwyser plaas. Die ontginning van kennis om temas wat binne die werklikheidsfeer van die leerlinge val, is tegelykertyd 'n bron vir, maar ook inhoud van die gesprek tussen deelnemers aan die leersituasie (Coenen 1989:34).

Die oorsprong van die gedagte aan temas kan teruggevoer word na Freire se persoonlike vroeë omstandighede (Freire en Shor 1987:29) toe hy self baie arm was. Toe hy later met mense uit die werkersklas gewerk het, kon hy empatie met die arm werkers ontwikkel. Die temas wat op idees oor belangrike sake gebou is, kon nooit los van die sosiale werklikheid van die deelnemers bespreek word nie. Dit is altyd gebou op die konkrete kennis van die leerlinge self. Coenen (1989:38) verwys in die verband na Freire se siening dat daar "wederkerige adequaatheid" is, waarmee hy impliseer dat albei groepe, onderwyser en leerlinge oor kennis beskik. Die uitgangspunt is dat leerlinge van die onderwyser leer, maar dat die onderwyser ook van die leerlinge leer, al is dit op 'n informele manier. Freire kontrasteer die akademiese teoretiese navorsingsmodel met die model waar die werklikheid op konkrete wyse ervaar word. Coenen, Grundy, Carr en Kemmis en Giroux is dit hier met mekaar eens dat dié faset van Freire se teorie deur talle mense misinterpreteer is. Ek verduidelik die aspek hieronder. Freire het geensins bedoel dat die onderwyser en leerlinge oor dieselfde kennis beskik nie.

In die proses moet daar voortdurend oor die *handelinge* gereflekteer word. Die kennissiening waar onderwyser en leerling saam leerders is, veronderstel nie dat hulle hul identiteit inboet nie, maar, dat "*both have to be cognitive subjects, in spite of being different*" (Freire en Shor 1987:33).

Freire maak die belangrike stelling omtrent dialoog tussen die onderwyser en leerlinge, dat: "this does not mean that teachers and students are the same. I don't think so" (Freire 1985:177). Hy stel dit ondubbelsinnig dat daar wel 'n verskil tussen hulle is. Die verskil bring 'n sekere spanning mee. Dit is 'n blywende realiteit, maar die verhouding hoef nie antagonisties te wees nie (Freire 1985:177). Die onderwyser moet beseft dat die spanning bestaan, net soos daar 'n spanning tussen teorie en praktyk is, of tussen gesag en vryheid - en met die gedagte van andersheid versoen raak. Hierdie praktiese uitleef van die versoenbaarheid van verskille tussen onderwysers en leerlinge deur 'n volgehoue gesprek, onderskei 'n demokratiese van 'n outoritêre onderwyser. Verandering is slegs moontlik wanneer alle betrokkenes "stem" het. Wanneer dit gebeur, sal daar spanning wees, aangesien dit waarskynlik is dat kommunikeerders sekere uitings van mekaar sal hoor wat aanvanklik negatief beleef mag word. Sekere vernuwingshandelinge sal ook nie noodwendig aangenaam vir die betrokkenes wees nie, aangesien dit hulle bekende bestaanswêreld

ontwrig en 'n nuwe orde geskep moet word: "Liberation is thus a childbirth, and a painful one" (Freire 1972:25). Grundy (1987:106) beskou egter ook Freire se siening van die bemagtigende kwaliteit van dialoog as een van die stutte van sy teorie.

Carr en Kemmis (1986:158) benadruk verder die belangrikheid van Freire se argument dat die onderskeie deelnemers by 'n handeling in die onderwysituasie betrokke raak wanneer hulle krities na hulle eie praktyke kyk om dit te verander en te verbeter. In die proses word deelnemers, dit is onderwysers en leerlinge, as kennende subjekte daarvan bewus dat omstandighede 'n effek op hulle het, maar deelnemers besef ook dat hulle 'n effek op die omstandighede kan hê. Die argument sluit aan by Habermas se emansipatoriese kennisbelang wat eerstens 'n kritiese bewuswording van die werklikheid veronderstel en daarna tot 'n nuwe handeling lei om die praktyk te verander. Freire (1985:155) beaam die bogenoemde argument as hy aanvoer:

Men and women are human beings because they are historically constituted as beings of praxis, and in the process they have become capable of transforming the world - of giving it meaning.

Die emansipatoriese benadering word gekenmerk deur die feit dat mense kennis rondom bekende konkrete dinge in die omgewing opbou. Alle betrokkenes het 'n bydrae om te maak (Freire en Shor 1987:30). Die onderwyser het empatie met die leerder se situasie en gee erkenning vir die kennis en wysheid waaroor lede van 'n klas beskik, aangesien: "One has to respect the levels of understanding that those becoming educated have of their own reality" (Freire en Macedo 1987:41). Coenen (1989:39-40) benadruk die waarde van Freire se siening aangaande leerders se "commonsense"-kennis van hulle historiese situasie in die temas wat Freire in sy rol as ondersoeker in sy onderwys gebruik om saam met leerlinge tot groter insig omtrent hulle werklikheid te kom. Hoewel die "gesonde verstand"-kennis kennis van die wêreld is, is dit nie normaalweg refleksief nie. Daar vind 'n bewuswordingsproses plaas wat aan Habermas herinner, wanneer die persone (Freire voer aan dat die bewuswording kollektief geskied), bokant die naïewe wêreldbeskouing uitstyg en hulle wêreld self krities begin ondersoek. In die proses kompartimentaliseer die onderwyser nie kennis nie. Die begrip van wat kennis is, verbreed om alle leerders se kennis van wat hulle in hulle eie wêreld opgedoen het as waardevol te erken. Freire voer aan dat ook die ongeletterdes 'n bydrae te lewer het vanweë hulle wêreldkennis en daarom moet alle mense gerespekteer word (Freire en Macedo 1987:56):

By definition there would be real respect for those learners who have not yet become familiar with saying the word to read it. This respect involves the understanding and appreciation of the many contributions nonreaders make to society in general.

Kennis oor die bekende wêreld word ook nie op 'n laer vlak as kennis wat deur intellektuele studie verkry is, geplaas nie (Freire en Shor 1987:29).

Die spanning tussen kennisskepping teenoor kennisoordraging binne die formele klaskamer is 'n ewe belangrike saak waarmee die onderwyser gekonfronteer word. Wanneer binne die kritiese raamwerk opgetree word, behoort onderwysers byvoorbeeld daarvan bewus te wees dat, ten einde 'n kritiese begrip van "stem" te ontwikkel. Onderwysers moet erken dat: "... the meanings and ideologies in the text are not the only positions that can be appropriated by students" (Freire en Macedo 1987:22).

Freire voer aan dat dit vir die kritiese opvoeder moontlik is om leerlinge ook in 'n lesing waar die onderwyser die "segspersoon" is tot kritiese denke te "dwing" en hulle sodoende krities teenoor die gemeenskap te heroriënteer: "Students need to be introduced to a language of empowerment and radical ethics that permits them to think about how community life should be constructed around a project of possibility" (Freire en Macedo 1987:21). Om hierin te slaag moet onderwysers eerstens die vaardigheid aanleer om in stede van kennis oor te dra die vermoë ontwikkel om studente op te wek deur probleemstellende onderrig. Studente word dan gedwing om oor die manier waarop hulle na die werklikheid kyk te herbesin (Freire en Shor 1987:41).

Onderwysers moet terselfdertyd ook 'n politiese besluit neem, naamlik of hulle ekspert kennis wil oordra of 'n probleemstellende standpunt wil inneem wat formele amptelike kennis krities bevraagteken en studente voor die uitdaging stel om self kennis te skep. In die GGLESIP-projek het dit duidelik geword dat een van die kernprobleme in die onderwysers, maar ook in ander lede van die gemeenskap se siening van wat kennis is, gesetel is. Dit word in Hoofstukke Vier en Vyf in groter besonderhede bespreek.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Die gekompliseerde aard van die opdrag om verandering teweeg te bring is een van die uitdagings vir onderwysers wat byvoorbeeld bestaande kennis krities wil bevraagteken. Hulle moet deur hul benadering en optrede verhoed dat die een voorafvervaardigde kennispakket met 'n ander, meer radikale een, vervang word. Freire en Shor (1987:44) vestig die aandag op die belangrikheid van die onderwyser as persoon wat praat: "The animated, inventing voice is crucial for the lecture mode." As daar nie 'n moontlikheid tot ontdekking in die les bestaan nie, bestaan die gevaar, volgens Freire en Shor (1987:44), dat onderwysers met baie goeie emansipatoriese bedoelinge nogtans onkant betrap word, omdat :

The trap of the lecture is more than the sleepy sonority of the teacher's voice. There is also the invitation to deliver knowledge, even radical knowledge, in neatly-bundled fully-formed packages, so that students exchange a diet of official words for a new diet of unofficial rhetoric.

In 'n situasie waar kennis geskep word, ontwikkel 'n heel ander verhouding tussen die betrokkenes as wanneer een die sogenaamde ekspert is en die ander, ontvangers van kennis. Wanneer albei groepe lerende subjekte is, is dit vir elke deelnemer aan die leersituasie moontlik om 'n kritiese agent te word. Coenen (1989:34-35) beklemtoon Freire se siening dat daar 'n vertrouensverhouding tussen die deelnemers moet

bestaan voordat daar van onderrig en leer sprake kan wees. Woorde en dae wat vertrou by leerlinge moet inboesem, moet dieselfde boodskap van vertrou aan leerlinge oordra om betekenisvol te wees. So 'n vertrouensverhouding word nie vooraf as absolute voorwaarde vir sukses bepaal nie, maar ontwikkel gaandeweg. Die omstandighede veronderstel daarby ook die moontlikheid dat elkeen 'n sinvolle bydrae tot die kenniskonstruk, wat 'n sosiale konstruk is, kan lewer.

3.2.3 Emansipatoriese onderwys as moontlikheid

Freire se stelling omtrent die positiewe kenmerke van emansipatoriese onderwys weergee die gees waarin hy dié tipe onderwys benader (Freire en Shor 1987:49):

Liberating education can offer rewards hard to get from other approaches now. It calls upon teachers and students to see our work in a global context, giving it a Utopian spirit missing elsewhere.

Die benadering waar die onderwys in 'n breë konteks benader word, spreek eerstens van 'n inherente idealisme en toewyding wat nie van materiële voordele en vergoeding afhanklik is nie. Tweedens dui dit op 'n onvervangbare uniekheid.

Giroux (1988:109) wys daarop dat Freire 'n nuwe dimensie in die radikale onderwysteorie en praktyk in die hande van 'n gespreksrigting in te lei wat volgens Giroux (1988:110) nie net betekenis en sinvolheid aan Freire se eie werk gee nie, maar waardeur hy ook die grondslag vir 'n meer toeganklike en kritiese teorie oor die stryd in die onderwys lê. Dié gesprek, voer Giroux aan (1988:113), het effek op 'n wye onderwysfeer:

By combining the discourses of critique and possibility Freire joins history and theology so as to provide the theoretical basis for a radical pedagogy that expresses hope, critical reflection, and collective struggle.

Freire bevestig sy geloof in die krag van die onderdrukte om ter wille van hulle eie bevryding te stry. Hierdie strewe na bevrydende onderwys word ook terselfdertyd die verwysingsraamwerk waarbinne verandering in 'n nuwe gemeenskap moet plaasvind. Giroux (1988:109) stel dit dat: "Education in Freire's view becomes both an ideal and a referent for change in the service of a new kind of society."

Dié optimisme is inherent aan Freire se siening oor die onderwys omdat hy 'n bevryde mensdom wil sien (Giroux 1988:112). Een van die doelstellings van die deelnemers aan die GGLESIP-projek was om, soos Freire voorstel, 'n veranderde gemeenskap tot stand te bring. In dié geval dui dit eerstens op 'n veranderde skoolgemeenskap wat reeds binne die enkel klaskamer 'n werklikheid begin word. Elke persoon binne die groep word as belangrik beskou en niemand se aandeel aan die opvoedingsituasie word genegeer deur

vooropgestelde sieninge omtrent wat geldig is nie. Die uiteindelijke doel is egter om verandering in die breë gemeenskap te laat deursuur.

Vir Giroux (1988:108-120) is die nuwe diskoers oor die kritiese onderwys Freire se belangrikste bydrae tot 'n kritiese pedagogie. In teenstelling met die voorstanders van die sogenaamde nuwe sosiologie van die opvoeding se pessimistiese siening van die onderwys, sien Freire (Freire en Macedo 1987:60) dit in 'n baie meer positiewe lig: "If the present conditions are only fundamental, the present does not envelop the future within it. For this reason the present is always a time of possibility ..."

Insteede van 'n taalkonteks waar kritiek en dominerende die inhoud uitmaak, stel Freire 'n nuwe vertrekpunt vir die gesprek oor die onderwys deur 'n veranderde visie daarvan voor. In die gesprek is die argument dat hoop verwezenlik kan word terwyl wanhoop nie oordedende waarde het nie (Giroux 1988:109).

Freire se uniekheid is daarin geleë dat die nuwe diskoers tussen twee radikale tradisies optree en hulle met mekaar verbind (Giroux 1988:110). Aan die een kant het Freire in 'n mate dieselfde kritiese gesprek as die verdedigers van die sogenaamde nuwe sosiologie van die opvoeding gevoer. Die probleem van diegene wat teen die dominante bestel werk, was egter dat die kritiekgesprek geen hoop vir ouers of onderwysers en leerlinge gebied het nie. Dié gesprek het die draer van die diskoers van wanhoop geword. Aan die ander kant het Freire sy filosofie van hoop en stryd by wyse van 'n gesprek wat die moontlikheid vir sukses beklemtoon, bekend gestel. Hierdie gesprek waarin moontlikhede benadruk word, is weer aan die teologie van bevryding verbind (Giroux 1988:110). Coenen (1989:45) verwys na Freire wat homself as 'n eklektikus kategoriseer. Hy probeer Marx en Christen wees. In dié verband beklemtoon Giroux dat Freire die idee ondersteun dat die gesprek van die moontlikheid 'n permanente profetiese visie veronderstel (Giroux 1988:113).

3.2.4 Onderwyser as subjek

Onderwysers kan nie ontken wie hulle is nie, sê Freire (Freire en Shor 1987:33). Hierdie siening verskil van die tradisionele, waar onderwysers in wese verbied is om hul persoonlike sienings omtrent ideologiese en politieke sake in die openbaar bekend te maak en sodoende bevorder hulle eintlik die dominante stelsel. Freire (Freire en Shor 1987:33) voer aan dat 'n onderwyser wat byvoorbeeld nie glo dat rassisme moet verander nie, ook nie iemand anders daarvan kan oortuig nie. Afsien van wat die onderwyser se politieke siening is, is elke handeling 'n aanduiding van die rigting waarin daar beweeg word en wat op 'n bepaalde siening omtrent die gemeenskap en kennis dui.

Onderwysers se persoonlike getuienis omtrent hulle begrip van vryheid behoort die feit dat die oorsprong van die probleme wyer as die klaskamer strek te onderstreep (Freire en Shor 1987:33). Die konteks vir

verandering van die onderrig- en leerpraktyke moet dus ook die groter gemeenskap insluit (Freire en Macedo 1987:62).

In 'n geslote gemeenskap soos in die Richtersveld is dit 'n noodsaaklike, maar 'n moeilike opdrag, omdat mense se idees omtrent die rol en plig van elk van die deelnemers aan die onderrig- en leersituasie baie geïk is. Daar is ook ander faktore wat 'n rol speel en wat die proses bemoeilik, soos in paragraaf 1.2 aangedui is.

Freire en Shor (1987:34-36) bevestig verder die noodsaak vir verandering. Bemagtiging binne en buite die klaskamer moet met mekaar verband moet hou as daar van emansipatoriese onderwys sprake is, maar die twee gebiede mag nie met mekaar verwar word nie. Ek sal dit meer volledig in die onderstaande paragraaf bespreek.

3.2.5 Die klaskamer as besondere emansipatoriese leermilieu

Die klaskamer is 'n unieke milieu waar die taal, metodes en verwagtinge verskil van dié in nie-akademiese omgewings. Ten spyte van 'n verband tussen die twee tipes omgewing word twee verskillende tipes praktyke beoefen, en, beweer Shor, (Freire en Shor 1987:34), transformatoriese onderwys werk die beste in die konteks waar dit geleë is. Die praktyke van die formele en informele leeromgewings mag derhalwe nooit gelykgestel word nie.

'n Volgende beginsel wat Freire vir alle praktisyns uitlig wat emansipering 'n werklikheid in die klaskamer wil maak, is dat onderwysers 'n realistiese siening van verandering moet hê. Daarvoor moet die onderwysers begrip van die sosiale konteks van die onderwyssituasie waarbinne hulle en die leerlinge staan, verkry. Freire argumenteer dat onderrig nooit 'n vervremende ervaring vir leerders mag wees nie. Freire (1985:115) stel dit dat onderrig, of anders gestel: "cultural action for freedom is the authentication of knowledge by which learners and educators as "consciousness" or as ones filled with "intention" join in the quest for new knowledge as a consequence of their apprehending existing knowledge." Leerders is nooit net ontvangers van kennis nie, maar daar is 'n bewustheid wat mense in staat stel om tot reflektoring en selfkennis oor te gaan (Freire 1985:115): ... "consciousness emerges as "intention" and not just as a receptacle to be filled."

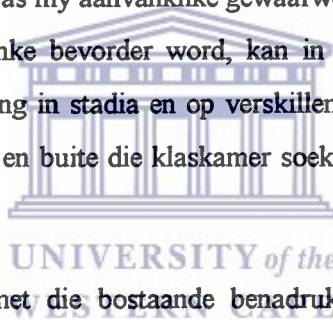
Onderwysers moet egter 'n besef van die geweldige invloed wat die massakultuur op die leerlinge uitoefen, ontwikkel. Freire (1985:135-137) wys daarop dat selfs die kerke onder die bekoring van die massamedia geval het: "Mass media (which are actually media for issuing communiques to the masses) become an irresistible attraction to churches." Freire wys egter daarop dat bevryding en emansipering slegs 'n werklikheid word as 'n gemeenskap verander, nie wanneer die strukture bloot gemoderniseer word nie.

Massamedia het potensiele waarde in 'n opvoedingsituasie. Die media moet egter nooit in isolasie as 'n opvoedingsmedium benader word nie. Ook die kerk wat bevryding en emansipering voorstaan, moet hulle begrip van opvoeding in praktyk in sy volle omvang met hulle politieke siening versoen. As daar nie 'n eenheid tussen teorie en praktyk bestaan nie, kan die insette nie tot emansipering lei nie (Freire:1985:137):

... even though they speak of liberating education, they are conditioned by their vision of liberation as an individual activity that should take place through a change of consciousness and not through the social and historical praxis of human beings.

Omdat baie opvoeders nie die dialektiese eenheid tussen teorie en praktyk as deel van hulle eie praktyk handhaaf nie, bestaan die moontlikheid dat die media as 'n "neutrale" onderrig- en leermiddel kan beskou word. Freire (1985:137) waarsku dat die gebruik van media as 'n individuele aktiwiteit, in stede van emansipering te bevorder, tot 'n nuwe tipe "technico-professional" onderrig kan lei.

'n Volgende aspek waarmee onderwysers moet rekening hou, is dat kritiese bewuswording 'n langsame proses is (Freire en Shor 1987:33-34). Tydens 'n kursus mag dit selfs voorkom asof daar geen kritiese ontwaking onder studente is nie. (Dit was my aanvanklike gewaarwoning tydens die GGLESIP-projek.) Die effek van 'n kursus waar kritiese denke bevorder word, kan in veranderingsmomente gegradeer word. Onderwysers moet derhalwe verandering in stadia en op verskillende vlakke benader. As onderwysers vir onmiddellike groot veranderinge binne en buite die klaskamer soek, kan hulle ontmoedig word en selfs nie meer die sin in verandering insien nie.



'n Beginsel wat hier in samehang met die bostaande benadruk word, is dat enige fasiliteerder wat emansipering en bevryding van 'n dominante kultuur voorstaan, dit moet besef dat emansipatoriese onderwys meer as die verandering van metodes en tegnieke is. Daar is nie net 'n veranderde kennissiening nie, maar ook 'n ander siening van die betrokke gemeenskap. Freire se kriptiese stelling omtrent 'n begrip van wat kennis is, omvat 'n siening wat 'n hele gemeenskap insluit (Freire en Macedo 1987:83): "No one is ignorant of everything. No one knows everything. We all know something. We are all ignorant of something."

Die opdrag van die emansipatoriese onderwyser binne die stelsel is nog 'n praktyk wat deur Freire as belangrik vir emansipatoriese onderwys beskou word. Daarvolgens behoort 'n kritiese benadering teenoor die stelsel, wat die skool en die gemeenskap wat verantwoordelik vir die daarstelling van die skool insluit, dié onderwyser se eerste taak te wees (Freire en Shor 1987:37).

'n Tweede taak van die emansipatoriese onderwyser naamlik om die dominante ideologie te bevraagteken en daarteen op te tree is, in die lig van die bestaande tradisionele denkrigting, in die algemeen problematies vir onderwysers soos dié in die Richtersveld. Die beste plek daarvoor is binne die klaskamer. Diegene wat

'n veranderde gemeenskap voorstaan, moet in die skole vir verandering begin werk. Sodoende sal hulle die werklikheid wat deur die dominante ideologie bestaan, maar in die geldende kurrikulum verberg word, blootlê (Freire en Shor 1987:37).

Die emansipatoriese onderwyser se opdrag is derhalwe om lig op die werklikheid te werp. Net so min as wat die verdoeseling van die werklikheid 'n neutrale taak is, net so min is dit 'n neutrale benadering tot die onderwys om die werklikheid oop te dek (Freire en Macedo 1987:139).

Vir Freire is die doel van dié tipe onderwys om die werklikheid te belig en mistifiërings wat deur massakultuur, die amptelike kurrikulum en die media veroorsaak word op te klaar. Die onderrig in dié tipe onderwyspraktyk geskied by wyse van temas wat, soos reeds gesê, deel van die subjektiewe belewing van studente uitmaak. Hoewel daar nie groot spronge in dié verband gemaak is nie, moet elke tree op die pad van verandering soos dit uit die onderwyserpraktyke duidelik geword het, as 'n aanduiding van 'n rigtingsverandering erken word.

Omdat 'n amptelike kurrikulum deur die dominante groep opgestel word, is dit haas onmoontlik vir laasgenoemde groep om dit self krities te bevraagteken. Die kritiese beskouing van so 'n kurrikulum word met ander woorde die verantwoordelikheid van die emansipatoriese onderwysers (Freire en Shor 1987:36). Onderwysers wat so 'n kritiese standpunt teenoor die bestaande kurrikulum inneem, kan verwag om teenstand vir hulle idees te ondervind. Dit verg moed om so standpunt in te neem.

Wanneer onderwysers bewus geword het van die feit dat onderwys 'n politieke aksie is, en gekies het om praktisyns te wees wat emansiperings en verandering aktief bevorder, moet hulle 'n derde besluit neem. Hulle moet die praktyk so inrig dat praktyk en retoriek ooreenstem. Dit beteken dat onderwysers konsekwent in die klaskamers moet optree. Hulle kan nie die een dag die vryheidsdroom propageer en die volgende dag 'n outoritêre houding teenoor studente inneem nie (Freire en Shor 1987:44).

Hierdie probleem is iets waarmee duisende Suid-Afrikaanse onderwysers byna daagliks in die huidige onderwysopset te kampe het. Hulle is in 'n groot mate nog tussen twee onderwyskulture vasgevang en moet hulleself aan die negatiewe praktyke van die tradisionele benadering ontworstel sonder om hulle integriteit as opvoeders prys te gee. In die verlede was 'n antagonisme tussen onderwyser en ander gesagspersone en leerlinge in baie gevalle die heersende praktyk in die skole. Onderwysers wat van die bestaande permanente verskille tussen die onderskeie deelnemers aan die onderwysaksie bewus raak, soos Freire dit hierbo stel, maar doelbewus daarna streef om 'n versoenende gesindheid aan te kweek, ondergaan self 'n leerproses. Dit verg volgehoue inspanning en selfdissipline van die onderwysers, maar veral 'n visie van wat deur die veranderde benadering 'n moontlikheid word.

Een van die uitstaande kenmerke van Freire se teorie oor die onderwys is, dat hy aanvoer dat onderwys sonder 'n visie sinloos is. Dit wil nie sê dat Freire daarmee 'n naïewe idealisme voorstaan nie. Freire (1985:153-154) spreek hom baie duidelik teen so 'n onbedagte meganistiese benadering uit waar 'n dualistiese benadering ten opsigte van die verhouding tussen subjek en objek, bewussyn en werklikheid, denke en wese (being) en teorie en praktyk bestaan. Die verhouding tussen die teenpole kan slegs na aanleiding van die aanvaarding van die konsep, *dialektiese eenheid*, verklaar word (Freire:1985:153):

In reality, consciousness is not just a copy of the real, nor is the real only a capricious construction of consciousness. It is only by way of an understanding of the dialectical unity, in which we find solidarity between subjectivity and objectivity, that we can get away from the subjectivist error as well as the mechanical error.

Onderwysers wat met ander woorde 'n geïntegreerde, emansipatoriese praktyk wil beoefen, moet sekere opsies vermy (Freire en Shor 1987:46). Dié onderwysers kan nòg liberalisties optree, nòg 'n laissez-faire-, of 'n outoritêre houding inneem. Emansipatoriese onderwysers moet radikaal-demokraties, verantwoordelik en gerig wees, maar hy maan wyslik (Freire en Shor 1987:46) dat die onderwyser op die proses gerig behoort te wees. Dit sal meebring dat die optrede soos volg sal wees:

Not directive of the students but directive of the process, in which the students are with me. As director of the process, the liberating teacher is not doing something *to* the students but *with* the students.

Freire stel dit aan onderwysers dat hulle op eie inisiatief moet steun. Hulle moet byvoorbeeld pro-aktief in verband met hulle eie ontwikkeling optree en nie wag vir professionele opleiding deur 'n ander instansie nie. Onderwysers wat krities op verandering ingestel is, kan uit die praktyk leer en die werklikheid van die wêreld daarbuite in die klas laat leef. Koerantberigte, verslae en toesprake kan byvoorbeeld 'n verrykende deel van die kursusinhoud uitmaak.

Dit is alles deel van die proses om die werklikheid te belig sodat studente leer dat, om te weet, nie net beteken dat 'n mens kennis, soos kos wat ander mense byeengebring het, moet verorber nie. 'n Mens moet self kennis skep en deur reflektoring gevolgtrekkings omtrent sekere gegewens maak totdat die losstaande elemente 'n sinvolle geheel vorm. Die proses aksie-refleksie vind gelyktydig plaas, daarom is dit *praxis* (Coenen 1989:34).

Daar bestaan spanning tussen vernuwing as droom en tradisionele onderwys as bestaande werklikheid. Onderwysers benader soms die veranderingsproses op 'n baie idealistiese wyse en as daar dan nie gou skouspelagtige veranderinge in die klas kom nie, raak hulle negatief ingestel. Een van die probleme wat daaruit vloei, is die "burn-out"-verskynsel (Freire en Shor 1987:49). Oorwerkte onderwysers in oorvol klaskamers het dikwels nie meer die wil om te glo aan dit wat hulle doen nie. Wanneer daar van vernuwing

gepraat word, wil baie onderwysers net weet hoeveel nuwe werk dit sal behels. Freire voer aan dat die oorsaak van die depressiewe situasie deur tradisionele metodes veroorsaak word. Dié metodes is altyd vir onderwysers 'n las omdat dit van die begin af tot mislukking gedoem is (Freire en Shor 1987:49):

Traditional methods, the transfer-of-knowledge approaches, are burdensome precisely because they can't work! They produce a tremendous student resistance we have to trek through in class. The dialogical method is work also, but it holds out a potential of creativity and breakthrough which gives it unusual rewards, mutual illumination.

Omdat Freire 'n ervare, maar reflekerende praktisyn is, waarsku hy ook teen 'n missionarisbenadering tot verandering en vernuwing. Emansipatoriese onderwysers is nòg sendelinge, nòg tegnisi. Hulle is egter ook nie net gewone onderwysers nie. Hulle moet kritiese aktiviste wees wat hulle eie praktyk ondersoek. Freire (1987:50) heg 'n sekere kwaliteit, "militancy", aan die begrip wat 'n bepaalde dryfkrag en energie impliseer. Dié onderwysers beskou hulleself nooit as "afgestudeer" nie. Hulle herontdek hulleself op dieselfde wyse as wat hulle die gemeenskap herontdek. Emansipatoriese onderwysers ontwikkel ook opnuut saam met die studente.

Die voortdurende herontdekking, herontwikkeling en herskepping van die self in die klaskamer waar die werklikheid nuut belig word, bied die enigste motivering vir onderwysers om met die vernuwingsproses vol te hou. Freire en Shor (1987:50) stel dit so: "If he or she only brings illumination to the classroom, the teacher can easily get burned out. Militancy means permanent re-creation."

Freire se demonstrasie van *praxis* in aksie dra by tot beter begrip van die emansiperingsbeginsel deur ander kritiese pedagoë. Vir Freire het kritiese pedagogiek 'n besondere betekenis (Grundy 1987:103):

Critical pedagogy goes beyond situating the learning experience within the experience of the learner: it is a process which takes the experiences of both the learner and the teacher and, through dialogue and negotiation, recognizes them both as problematic. This is what Freire calls 'problem-posing' education.

In die finale instansie is onderwysers nie die mikpunt waarna studente moet streef nie. Studente is nie 'n flottielje skepe wat op pad na die hawe is waar die onderwyser wat klaar arriveer het, wag nie. Die onderwyser is ook een van die skepe.

In hierdie gedeelte was die hoofklem op die feit dat mense skepsele is wat *praxis* beoefen. Dit stel hulle in staat om hulle wêreld te verander en betekenis daaraan te gee. Daarby kom ook die noodsaak vir 'n besef dat teorie wat van praktyk verwyder is, "a mere verbalism", word. Aan die anderkant, beweer Freire (1985:156) dat: "Separated from theory, practice is nothing but blind activism. That is why there is no authentic praxis outside the dialectical unity, action-reflection, practice-theory." Die rede hiervoor is dat

mense in die praktyk by die werklikheid betrokke is, maar nie noodwendig 'n kritiese besef het van wat die oorsaak vir daardie werklikheid is nie. Freire (1985:156) kom tot die volgende slotsom betreffende die praktyk-teorie dialoog:

In the concrete context, we are subjects and objects in a dialectical relationship with reality. In the theoretical context we play the role of cognitive subjects of the subject-object relationship that occurs in the concrete context, in order to return to the point of better reacting as subjects against reality.

Verder is die idee tuisgebring dat ware *praxis* tot *nuwe praxis*, lei, aangesien refleksie slegs wettig is as dit die betrokkenes na die konkrete konteks terugstuur om groter insig in die feitelike situasie te verkry. Onderrig en leer kan net met sukses in die konteks waar die betrokkenes hulle bevind, plaasvind.

Hoewel Freire se bydrae tot die gesprek oor opvoeding en onderwys betekenisvol is, is daar myns insiens ook gebreke. Freire het geen twyfel dat een van die kernwaardes van opvoeding is dat dit nie uitsigloos is nie, maar 'n moontlikheid tot selfstandigheid bied. Freire tree egter in 'n revolusionêre modus op wat verwarring kan veroorsaak. Lesers en studente kan aanvaar dat dit die enigste manier is om verandering teweeg te bring. In Suid-Afrika het die onlangse verlede, tydens die oorgang na 'n demokratiese regeringstelsel, gewys dat onderhandeling sonder geweld ook tot radikale verandering kan lei. Verder is daar nie uitsprake wat daarop wys dat studente ook met liefde en deernis behandel moet word nie. Hiermee wil ek bevestig wat Freire self aanvoer, naamlik dat opvoeding net binne konteks kan slaag en dat geen teorie, hoe aanloklik ookal, sonder meer aanvaar kan word nie.

In die volgende paragraaf volg eerstens 'n kort bespreking van algemene persepsies omtrent verandering en indiens-opleiding. Hierdie bespreking lei tot 'n kritiese bespreking van verskeie aspekte omtrent indiens-opleiding met Fullan se beskouinge daaroor as vertrekpunt, maar aangevul en gekontrasteer waar nodig deur verwysings na ander opvoeders se sieninge in par. 3.4.

3.3 INDIENS-OPLEIDING IN PRAKTYK

Indiens-opleiding veronderstel verandering, daarom kan Hopkins *et al* (1994:21) se interpretasie van verandering vir 'n bespreking van indiens-opleiding verhelderend wees. Verandering kan op een van twee maniere in die praktyk tereg kom. Dit kan eerstens 'n geleidelike, subtiele oorgang (incremental change), van een tipe praktyk na 'n ander wees. Tweedens, kan dit beplande verandering (planned change), wees. Laasgenoemde kan die natuurlike ontwikkeling van gebeure onderbreek deurdat daar op 'n bepaalde dag 'n ommekeer in die praktyk van 'n onderwyser, of die organisasie van 'n skool kom. Die twee vorme van verandering kan ook uit twee bronne ontstaan, naamlik 'n interne of 'n eksterne bron. Verandering wat na aanleiding van interaksie deur 'n eksterne bron tot stand gebring word, is verreweg die moeilikste om enige

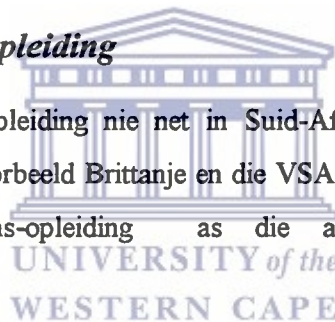
impak in die praktyk te hê, (Hopkins *et al* 1994:24), omdat verandering dikwels as 'n soort konkrete "artefak" deur beleidmakers benader word, sonder om onderwysers daarby te betrek. Betekenisvolle verandering, sê Hopkins *et al*, is egter nie 'n tasbare voorwerp nie, dit is slegs merkbaar in die tipe interaksie tussen onderwyser en leerlinge. Verandering wat werklik waarde het: "has to have an impact at the classroom level - on the hearts and minds of teachers and students."

Twee belangrike gevolgtrekkings waartoe Hopkins *et al* ten opsigte van indiens-opleiding kom, is ook van waarde vir 'n projek soos GGLESIP. Dit is eerstens: "that educational change is ultimately an individual achievement." Tweedens, behoort alle betrokkenes in gedagte te hou dat: "much of the failure of curriculum innovation was the result of assuming that change was an event rather than a process" (Hopkins *et al* 1994:25).

Albei die genoemde gevolgtrekkings is wesenlik deel van die kritiese beskouing rakende verandering op die praktyk van onderwysers en ander betrokkenes in 'n Suid-Afrikaanse opset, soos dit sigbaar geword het in die skole in die Richtersveld.

3.3.1 Die omvang van indiens-opleiding

Tot enkele jare gelede het indiens-opleiding nie net in Suid-Afrika nie, maar volgens die literatuur waarskynlik ook in ander lande, byvoorbeeld Brittanje en die VSA, 'n lae status gehad. Burgess (1993:1) verwys om die rede na indiens-opleiding as die aspoestertjie in die hiërargie van onderwyseropleidingspraktyke:



Indeed, inservice education and training has had a somewhat chequered career and been of low status, not only among teachers and trainers, but also those engaged in research. Indeed, in a recent commentary, Williams (1991); has remarked 'in terms of attention paid by scholars and researchers, INSET is a cinderella topic'.

Die huidige tendens in Suid-Afrika is om baie oor skoolverbeteringsprogramme te praat. Hopkins (1989:84) voer in die verband aan dat besprekings en besluite daaromtrent nie genoeg is nie. Daar moet doelbewus saam met onderwysers gewerk word om verandering te bewerkstellig:

First, achieving change is much more a matter of the implementation of new practices at the school level than it is of simply deciding to adopt them. Second, school improvement is a carefully planned and managed process that takes place over a period of several years: change is a process, not an event.

Dié benadering tot verandering word ook vasgevang in Carr en Kemmis (1986:181-183) se beskouing van die essensiële voorwaarde vir verandering. Carr en Kemmis argumenteer dat bewustheid van die noodsaak vir verandering deur mense se praktyk ontstaan en gevorm word. Hierdie siening strook met 'n kennisleer

waarvolgens aanvaar word dat kennis die gevolg is van menslike aktiwiteite, aangedryf deur belangstelling en behoeftes. Alle aktiwiteite vind daarvolgens binne 'n sosiale en historiese konteks plaas (Carr en Kemmis 1986:181).

Hoewel dié bostaande benadering nog nie na alle skole deurgesypel het nie, is daar in plaaslike skole 'n nuwe dinamiek aan die ontwikkel wat die probleem van indiens-opleiding probeer ondervang. Die somtyds ondeurdragte praktyke in skole noop Van den Berg (1987:26) egter om innoveerders te waarsku dat hulle in hul ywer vir vernuwing realisties moet optree om die werklikhede van 'n ontwikkelende land in gedagte te hou.

Van den Berg bepleit nogtans 'n praktyk waarvan indiens-opleiding 'n belangrike deel van die algehele onderwyspraktyk uitmaak, met onderwyserbetrokkenheid as grondvoorwaarde vir sukses. Die motivering daarvoor is eerstens dat daar elders voorbeelde van sukses is waar onderwysers by indiens-opleiding betrokke was; tweedens, dat onderwysers deur self verantwoordelikheid vir verandering te aanvaar meer onafhanklik kan word en so hulle eie bemagtiging bevorder. Ander navorsers hier te lande, (Davidoff en Vand den Berg (1990; Van Heerden 1994) meen ook dat die onderwyser 'n aktiewe rol by indiens-opleiding te speel het. Die onderwysers is inderdaad sleutelfigure in dié verband en moet as sodanig aanvaar word.

Verskeie nuwe dimensies kom by indiens-opleiding ter sprake. Een van die vernaamstes is dat daar 'n klemverskuiwing van die individuele onderwyser as die enigste fokuspunt vir indiens-opleiding is, na 'n erkenning van die belangrikheid van 'n gesamentlike filosofie binne 'n skool om die beste kwaliteit onderwys moontlik te maak. 'n Probleem met skoolverbetering is dat pogings dikwels sporadies plaasvind. Fullan (1992:111) waarsku in dié verband: "Staff development will never have its intended impact as long as it is grafted on to schools in the form of discrete, unconnected projects."

Dit is nodig dat daar 'n deurlopende betrokkenheid by 'n skool sal wees sodat die individue, die groep en die hele skoolgemeenskap in die proses kan ontwikkel en geleentheid kry om hul denke oor hul praktyk te verander. Fullan (1992:111) meen dat konsultante en die groep moet saamwerk om 'n leerkultuur te ontwikkel: "The agenda then is to work continuously on the spirit and practice of lifelong learning for all teachers."

Hoewel die klemverskuiwing eers in die afgelope paar jaar in Suid-Afrika merkbaar geword het, het dit reeds in die sewentiger- en tagtigerjare in Europa en Brittanje en ook in die VSA begin posvat. Die befondsing van indiens-opleiding hang ten nouste saam met die klemverskuiwing. In baie Europese lande het skole redelik outonomie oor die besteding van fondse vir indiens-opleidingsprojekte (Van Lakerveld 1994:2). Skole is besig om hulle eie onderwysbeleid te formuleer en begin selfs vir hulle porsie van die leerlingmark op grond van die kwaliteit van hulle onderrigprogramme meeding. Volgens Van Lakerveld

(1994:2) gebruik skole in Nederland, maar ook elders in Europa, indiens-opleiding meer en meer as 'n bestuursinstrument om skole te verander.

Die siening in Suid-Afrika dat daar 'n bereidwilligheid van die kant van die volle personeel moet wees om heelskool verbetering teweeg te bring sluit ook by dié van Hopkins aan. Hopkins voer aan dat heelskool verbetering 'n voorwaarde vir suksesvolle indiens-opleidingsprogramme. (Hopkins 1989:84) baseer sy siening op drie gevolgtrekkings van die International School Improvement Project in die Verenigde Koninkryk:

- Eerstens is verandering veel eerder 'n kwessie van die implementering van nuwe praktyke op die skoolvlak as 'n blote besluit om veranderinge te aanvaar.
- Tweedens is skoolverbetering 'n sorgvuldig beplande en beheerde proses wat oor 'n periode van etlike jare plaasvind. Verandering is 'n proses nie 'n insident nie.
- Derdens, is dit baie moeilik om onderwys te verander, selfs in 'n enkele klaskamer, sonder om die organisasie en die skoolprogram te verander en sonder die samewerking van kollegas en die steun van die skoolhoof (Hopkins 1989:84).

Oorhoofse skoolverbetering is myns insiens direk gebonde aan 'n verbetering van die kwaliteit van klasonderwys. Dit is 'n wederkerige proses waar skoolorganisasie, kurrikulumontwikkeling en klasonderwys wat 'n veranderde onderrig- en leerbenadering en veranderde onderrigstyle veronderstel, mekaar beïnvloed. Hopkins se stelling dat die fokus van verandering die klaskamer en die skool is, hier ter sake. Verandering is inhoud en proses georiënteer. Die verandering moet egter binne die konteks van die skool plaasvind en aangepas word om daarby aan te pas.

Positiewe waardering (appraisal) is 'n belangrike aspek wat op die voorgrond tree as 'n manier om op 'n positiewe wyse professionele groei by kollegas aan te moedig. Vir Holly (1989:100) is groter begrip en waardering vir onderwysers in hulle poging om sin te gee aan die komplekse skoolwerklikheid, onontbeerlike voorwaarde vir die verbetering van die kwaliteit van die onderrig en leer in die skool:

With greater understanding, appraisal schemes can be designed which support teaching and professional development, enhance personal and collaborative enquiry, promote critique, and contribute to an evolving pedagogy.

Hierdie benadering is 'n direkte teenstelling van 'n praktyk waarvolgens kollegas op 'n kwantitatiewe skaal voorheen krities geëvalueer is. Onderwysers het laasgenoemde werkwyse dikwels negatief beleef. Die alternatiewe benadering tot evaluering kulmineer in 'n ander tipe werkwyse. Voortdurende terugvoer aan almal wat by 'n projek betrokke is, is 'n voorwaarde vir die praktyk.

Navorsers beklemtoon die noodsaaklikheid dat die fokus in heelskool ontwikkeling op die ontwikkelingsaspek van al die deelnemers aan die onderrig- en leerproses is sodat almal op die bes moontlike manier toegerus word vir hulle onderskeie take. Hopkins *et al* (1994:51) wys op die noodsaak dat inhoud en proses ewe belangrik is, indien dit nie die geval is nie, sal geen suksesvolle verandering kan plaasvind nie:

One of the criticisms of school improvement efforts in general is that they are not substantive: that they focus on process at the expense of content. If this is true then it is a serious error; the quality of what is taught, in terms of the curriculum, is obviously related to what students learn and achieve, and therefore should be of great concern to school improvers.

Indiens-opleiding kan met ander woorde eers werklik beslag kry as alle betrokkenes by die onderwys helderheid oor die doel van die onderwys ontwikkel het. Die probleem verdien ook die aandag van alle betrokkenes in Suid-Afrika wat met vernuwingspraktyke gemoeid is. Die gevaar bestaan dat leerareas byna uitsluitlik op proses fokus met te min klem op inhoud.

Die onderliggende teorie, praktyk en etiek rakende indiens-opleiding moet derhalwe uitgeklaar word as motivering vir die bogenoemde aannames dat alle rolspelers by die veranderingsproses betrokke moet wees; dat verandering en vernuwing verder as die klaskamer strek; en dat proses en inhoud ewe belangrik is vir vernuwing. Elkeen van die aspekte veronderstel ook 'n besinning oor die doel van indiens-opleiding.

Freire het oor 'n paar dekades heen in Suid-Amerika, maar ook in verskeie ander lande, sekere universele beginsels in die emansipatoriese onderwysbenadering in 'n proses van voortdurende reflektoring wat tot nuwe aksie lei, geformuleer. Hoewel Freire nie pertinent op indiens-opleiding gefokus het nie, is die beginsels ook in die indiens-opleidingsituasie ter sake.

Freire se benadering tot onderwys het by my praktyk aanklank gevind. 'n Ander persoon wie se idees omtrent die onderwys en spesifiek indiens-opleiding my siening oor die onderwerp bevestig, is Michael Fullan. Hy het in 'Noord-Amerika in 'n heel ander styl sedert die middeltagtigerjare oor indiens-opleiding skryf. Dit is opmerklik dat daar heelwat raakpunte tussen Freire en Fullan se denke oor opvoeding is, hoewel Fullan se bronnelys nie een van Freire se werke insluit nie. Fullan se uitsprake oor aspekte van indiens-opleiding word vervolgens krities geëvalueer. Die raakpunte en moontlike verskille in die twee opvoeders se sieninge sal waar moontlik in die volgende paragraaf aangedui word.

3.4 FULLAN: OOR INDIENS-OPLEIDING - TEORIE, PRAKTYK EN ETIEK

Fullan debatteer nie oor politieke en sosiaal-maatskaplike beginsels in sy geskrifte nie. Hy fokus op die praktyk, maar die teoretiese beginsels wat uit sy praktyk sigbaar word, fokus eweneens op die selfstandigwording van die deelnemers in die onderwysituasie. In dié paragraaf handel dit oor die veranderde siening van indiens-opleiding in werking. Om die rede raak ek hier verskeie fasette daaromtrent aan op soek na moontlike bepalende faktore vir sukses.

Fullan se bydrae tot die gesprek oor die onderwys met verwysing na indiens-opleiding wat hierna meer volledig bespreek word, lê eerstens in sy visie aangaande die doel van die onderwys. Die universaliteit van die visie val op as Fullan se uitsprake in die lig van Freire se sieninge oor die aspek in ag geneem word.

In 'n tydvak, in veral die Engelssprekende lande, waar dit dikwels voorkom asof die fokus van onderwys op die bevoordeling van die individu gerig is, verklaar Fullan dat onderwys 'n morele doel het wat op die verbetering van die gemeenskap gevestig behoort te word (Fullan 1993:4). In die voorwoord tot Freire en Macedo (1987: 21) stel Giroux as voorwaarde vir kritiese pedagogiek die vereiste dat: "Students need to be introduced to a language of empowerment and radical ethics that permits them to think about how community life should be constructed around a project of possibility."

Tweedens voer Fullan aan dat verandering 'n langdurige proses is wat onvoorspelbaar is en risiko's vir die betrokkenes kan inhou. Verandering kan slegs plaasvind as mense 'n visie van die veranderde onderwysituasie het en gewillig is om self te verander. Fullan (1993:3) beweer in die verband: "We need, in short, a new mindset about educational change." Wanneer daar 'n visie is, impliseer dit dat mense oor hulle situasie reflekteer. Dit sluit aan by Freire (1972:97) wat beweer dat die mens se kenmerkende aktiwiteit eintlik *praxis* is, omdat dit uit handeling en reflekering bestaan, maar wat ook uit reflekering en handeling bestaan, wat dan daarop dui dat 'n mens se aktiwiteit nie eensydig is nie, wat impliseer dat 'n mens se aktiwiteit ook uit teorie en praktyk saamgestel is.

'n Derde algemene beginsel wat Fullan voorhou, is dat verandering in die skool binne en rondom die klaskamer moet plaasvind. Dit impliseer dat die leerlinge, onderwysers en skoolhoofde sowel as ander deelnemers by die veranderingsproses betrokke moet wees. Ook hier stem Fullan saam met Freire (Freire en Macedo 1987:61) wat beweer dat: "it is impossible to think of education as strictly reduced to school environment."

Vir 'n begroning van idees oor die algemene persepsies aangaande indiens-opleiding sowel as die visie omtrent opvoeding, moet daar 'n spesifieke doel met opvoeding besin word. Fullan en Freire het albei goed geartikuleerde sieninge hieroor.

3.4.1 Doel van indiens-opleiding

In die vorige paragrawe het ek kortliks uiteengesit hoe indiens-opleiding op die oomblik benader word. Vir die opvoeder wat binne 'n kritiese raamwerk werk, is dit nodig om oor die praktyk te reflekteer ten einde tot insig oor die rasionaal vir die praktyk te kom. Hierdie dialektiese eenheid tussen praktyk en teorie, maan Freire, (Freire en Macedo 1987:84) is nodig omdat: "the knowledge we gain from practice is not enough." Die bewustheid van die dialoog tussen praktyk en teorie bring mee dat ek oor meer as die blote praktyk moet reflekteer. Die doel van indiens-opleiding sowel as die rol wat onderwysers met 'n nuwe visie ten opsigte van vakonderrig in die herstrukturering van die skool kan speel, moet ook onder oë geneem word, sodat daar 'n begronde teorie wat weer die praktyk sal verlig, kan ontwikkel.

Die doel van indiens-opleiding kan nie onafhanklik van die doel van die onderwys beskou word nie. 'n Kort bespreking van die doel van die onderwys kan die doel van indiens-opleiding in 'n beter perspektief plaas.

3.4.1.1 Die morele doelstelling van die onderwys

Die vraag kan gevra word wat die waarde van verandering en vernuwing in die skool is. Die gevaar bestaan dat innovering net 'n *clichè* kan word, wat 'n goeie modewoord is, omdat ons in 'n veranderende wêreld woon, maar dat daar niks wesenlik verander nie. Fullan se antwoord op bogenoemde vraag is dat verandering en vernuwing slegs werklik kan slaag as sulke ondernemings daarop gemik word om die kwaliteit van onderrig en leer te verbeter (1990: 11). Benewens die vorige stelling oor die waarde van innovering, is daar 'n besondere rede waarom daar vernuwing moet plaasvind. Mense het die behoefte aan verandering omdat onderwys 'n morele doel het. Fullan (1993:4) verwoord die siening soos volg:

The moral purpose is to make a difference in the lives of students regardless of background, and to help produce citizens who can live and work productively in increasingly dynamically complex societies. This is not new either, but what is new, I think, is the realization that to do this puts teachers precisely in the business of continuous innovation and change. They are, in other words, in the business of *making improvements*, and to make improvement in an ever changing world is to contend with and manage the forces of change on an ongoing basis.

Alle onderwysers het, volgens Fullan (1993:4), die opdrag om hul leerlinge vir dinamies veranderende lewensituasies voor te berei omdat die eise wat die gemeenskap aan jongmense stel, dit vereis:

Society - for some time now, but increasingly moreso as we head to the twenty-first century - expects its citizens to be capable of proactively dealing with change

throughout life both individually as well as collaboratively in a context of dynamic, multicultural global transformation.

Reeds in 1985 maak Eisner (1985:51) ook definitiewe uitsprake oor wat onderwys behoort te wees. Hy onderskryf die idee dat daar 'n morele kwaliteit in die opvoeding opgesluit moet wees. Eisner verwys ook na Dewey in die verband. Vir Eisner (1985:51), soos vir Dewey, is opvoeding 'n ervaring wat 'n besondere tipe ontwikkeling meebring:

Education experiences are those, as I have suggested earlier, that contribute to the individual's growth. Growth, for Dewey, represents the extension of human experience and to act in ways that are instrumental to the achievement of inherently worthwhile ends.

Vir Freire (1972:23) beteken die "worthwhile ends/" dat mense nie langer hulle hande sal uitsteek om almoese te ontvang nie, maar: "that those hands - whether of individuals or entire peoples - need be extended less and less in supplication, so that more and more they become human hands which work and, by working, transform the world."

Dit mag wel sentimenteel klink om vandag nog 'n waarde-aspek so hoog aan te slaan, maar ek steun die siening dat opleiding sonder 'n morele dimensie nutteloos is. Fullan (1993:8-9) stel 'n morele doelstelling vir die onderwys en optrede as veranderingsagent sentraal in die innoveringsproses. Om sy siening ten opsigte van die morele doelstelling van onderwys toe te lig (Fullan 1993:9) verwys hy na Goodlad wat vier morele imperatiewe geïdentifiseer het. Dit is: die fasilitering van kritiese enkulturasie; die voorsiening van toegang tot kennis - voorsiening van kwaliteitonderwys; kollaboratiewe leer en groepdinamiek - die opbou van 'n effektiewe onderwyser-leerling verhouding; die beoefening van goeie onderwyspraktyk - die demokratiserende aard van doeltreffende onderwyspraktyk.

Ten einde as doeltreffende veranderingsagent te kan optree, verwys Fullan na vier faktore wat onontbeerlik in 'n indiens-opleidingsprogram is, naamlik: gedeelde visie-bou, 'n ondersoekende benadering, bemeestering, en samewerking. Die faktore het 'n effek op mekaar om verandering in die onderwys te bevorder (Fullan 1993:12).

Die beginsels onderliggend aan dié spesifieke imperatiewe word daagliks deur opvoeders in die praktyk verwoord. Enersyds bestaan die positiewe resultate van die filosofie waar die bogenoemde imperatiewe deurgevoer word. Aan die anderkant is die negatiewe gevolge van 'n ander tipe filosofie ook dikwels in die praktyk sigbaar. Om lig te werp op elk van die konsepte word die imperatiewe in die volgende paragrawe kortliks aan die hand van veral Fullan se siening bespreek. Daarmee saam word een van die vier faktore wat Fullan identifiseer onder elk van die imperatiewe in oënskou geneem.

3.4.1.2 Die fasilitering van kritiese enkulturasie

Onderwysers wat 'n morele doel in die onderwys nastrewe, het eintlik geen keuse behalwe om as veranderingsagente op te tree nie. Ongelukkig is dit nie altyd waar dat selfs mense wat 'n besondere sterk begeerte na verandering het die beste veranderingsagente is nie (Fullan 1991:95). Dit verontskuldig nie enige opvoeder om verandering te streef: "Each and every educator must strive to be an effective change agent" (Fullan 1993:13).

Wat die fasilitering van kritiese enkulturasie betref, is dit 'n feit dat skole dikwels die enigste instansies is waar jongmense in die demokratiese bestel ingelyf kan word. Dit kan onder andere by wyse van 'n beklemtoning van 'n bepaalde etos in die skool geskied. Freire se ervaring as opvoeder is 'n voorbeeld van die risiko wat aan 'n kritiese bewuswording gekoppel is: "There are no neutral educators" (Freire 1985:180). Onderwysers as individue en hulle siening van hulself as professionele opvoeders met 'n morele opdrag is van die uiterste belang. Daarvoor is 'n persoonlike visie volgens Fullan (1991:95 1993:12) 'n onontbeerlike voorvereiste vir die verwesenliking van 'n morele opvoedingsdoel. Daarsonder kan onderwysers nie leiding gee nie, omdat hulleself nie 'n ideaal het wat hulle nastreef nie. Freire verwys ook na opvoeding as moontlikheid. Dit veronderstel dat 'n fasiliteerder 'n droom van wat moontlik kan wees, moet besit: "Educators must become conscious individuals who live part of their dreams within their educational space" (Freire en Macedo 1987:127).

'n Skool is die plek waar die skoolgaande jeug die geleentheid kry om 'n aanvoeling vir dit wat mooi of goed of regverdig of waar is te kan ontwikkel. Dit is niks anders as 'n inlywing in die kultuur van die groep nie. Dié proses is egter nie ongekompliseerd nie. Veral wanneer 'n nuwe kultuur in die klas of skool ontwikkel word, moet onderwysers met die mag van die bestaande kultuur rekening hou en deur onderhandeling met studente saam oor 'n nuwe stel begrippe 'n besluit neem om samewerking binne die groep moontlik te maak.

Hierdie kritiese enkulturasie is belangrik omdat die skool aan baie leerlinge die enigste moontlikheid vir blootstelling aan en interaksie met kennis omtrent sekere inhoude van akademiese dissiplines, soos wiskunde of geskiedenis bied (professor Julie 1995: persoonlike mededeling). Ten einde kritiese enkulturasie 'n werklikheid te maak en 'n kritiese gemeenskap te ontwikkel is dit nodig vir onderwysers en leerlinge om gespreksgenote te word waar alle deelnemers aan die gesprek geleentheid kry om hul mening te lug, van mekaar te verskil sonder dat onnodige sensuur toegepas word. In so 'n situasie sal daar nie 'n groep spesialiste wees wat die alleenhouers van kennis is nie (Carr 1995: 119):

It would thus be a community in which all participants were treated equally, in which there were no barriers to free and open communication and in which it was recognized that rationality, far from being the preserve of a scientific elite, is no one's property.

Dit veronderstel nie dat onderwysers en leerlinge oor dieselfde tipe kennis beskik nie. Freire (1985:177) se siening hieroor is insiggewend: "This does not mean that teachers and students are the same. I don't think so. That is, there is a difference between the educator and the student." Morrow (1989:133) bevestig hierdie siening.

'n Dimensie wat baie sterk in die literatuur oor kritiese pedagogiek beklemtoon word en wat nie altyd bewustelik deel van 'n opvoeder se siening is nie, is dat onderwysers binne die kritiese raamwerk nie net 'n visie moet hê nie, maar dat hulle 'n sosiale, en eintlik ook 'n politieke opdrag het: "The task of a critical educator is to approach the real world of these public spheres and social agencies, to make a contribution" (Freire and Macedo 1987:62).

Onderwysers met 'n persoonlike visie behoort die visie ook geleidelik met ander te deel tot voordeel van die hele skoolgemeenskap. Onderwysers met 'n persoonlike strewe om verandering teweeg te bring kan meewerk dat daar uiteindelik organisatoriese verandering in die hele skool kom. Dit is 'n moontlikheid, maar bepaald 'n moeilike opdrag, omdat onderwysers tradisioneel hoofsaaklik in isolasie werk: "teachers struggle with their problems and anxieties privately" (Fullan 1991:119).

Die teendeel van die bogenoemde moontlikheid is ongelukkig 'n bekende scenario in skole. Personeel praat dikwels in die breë oor verandering, maar geen ingrypende verandering vind plaas nie. Alles omtrent die skoolopset dui op stagnasie. In 'n vaal, oninspirerende klaskamer waar banke afsydig in reguit rye staan, word die moontlikheid tot kommunikasie wat leer kan bevorder, verminder. In so 'n tradisionele klaskamer is die sleutel tot "geslaagde onderrig en leer" dikwels stil, gedweë leerlinge wat onkrities aanvaar wat die onderwyser sê. Freire (1972:45) sê dan tereg:

Education thus becomes an act of depositing, in which the students are the depositories and the teacher is the depositor. Instead of communicating, the teacher issues communiques and 'makes deposits' which the students patiently receive, memorize, and repeat."

Dit is die waarskynlike praktyk waar individue geen persoonlike drang tot verandering besit nie, of waar daar niemand in die personeel is wat in 'n staat van "kreatiewe" ontevredenheid betreffende hulle stereotipe praktyk is nie. In so 'n geval is daar dikwels slegs bolangse kosmetiese veranderinge (Fullan 1993:14):

When personal purpose is diminished we see in its place groupthink and a continual stream of fragmented surface, ephemeral innovations. We see in a phrase, the uncritical acceptance of innovation, the more things change, the more they remain the same. When personal purpose is present in numbers it provides the power for deeper change.

Freire (1985:280) skryf hierdie onvermoë om te verander daaraan toe dat onderwysers nog nie geleer het om keuses te maak nie en nie weet waarom dit in die onderwys gaan nie: "Educators who do their work uncritically, just to preserve their jobs, have not yet grasped the political nature of education."

Die bewustheid van die noodsaak vir verandering bring 'n groot verantwoordelikheid vir die opvoeders mee, omdat hulle die welsyn van die groot groep jongmense voor oë moet hou en nie bevooroordeel teenoor groepe mag optree nie.

Wanneer kinders uit verskillende tipes huisgesinne kom waar hulle nie net 'n ander moedertaal as dié van die meeste onderwysers en leerlinge, praat nie, maar ook uit 'n ander soort gesinsmilieu as die dominante groep kom, kan leer vanweë 'n nie-bewustelike onderwyser - en portuurgroep afsydigheid of vooroordeel belemmer word. Knoblauch en Brannon (1993:58) se verwysing na hulle middelklas studente se onvermoë om ware begrip vir die probleme rondom ongelykhede tussen mense in die werklikheid te ontwikkel, illustreer die omvang van die probleem omdat dit die groot onkunde van dominante groepe omtrent ander nie-dominante persone weerspieël, en bestaande geïkoneerde sienings van een geslag na 'n ander oorgedra word. Die skrywers wys daarop dat hierdie middelklas studente nie noodwendig selfsugtig of sinies is nie, intendeel: "They are honest and likeable people. They resemble their parents and their teachers." In multikulturele skole soos die Richtersveldse skole was die "andersheid" van klaslede 'n probleem wat die onderwysers versigtig moes hanteer.

Toe die onderwysers in twee gevalle geslagsregisters as deel van 'n bemagtigingsaktiwiteit en 'n verhoogde selfbeeld by leerlinge wou laat opstel, moes hulle dit laat vaar (kyk par. 8.1.3 en 8.1.4). Daar was te veel kinders uit enkelouer-huise wat nie kon aandui wie die ander ouer of grootouer was nie. Die situasie het te veel verleentheid vir sommige van die leerlinge geskep.

Wanneer oor 'n situasie soos dié hierbo besin word, ontstaan sekere vrae, soos: wat emansipatoriese onderwys is, wie bemagtig moet word, deur wie, en met watter doel? (Knoblauch en Brannon 1993:60). Dit dwing 'n mens ook om te vra wie in 'n bepaalde konteks tot die binnekring (insiders) behoort en wat is die paspoort vir toelating? Die logiese teenvraag sou dan wees, wie die buitelanders (outsiders) is en of daar grade van buitelandigheid is. Sonder om in diepte op die antwoorde in te gaan wil dit na aanleiding van mense se optrede in die praktyk voorkom asof verskillende magsvorme, etnisiteit en dikwels ook materiële welvaart deurslaggewend is vir toelating tot die binnekring. Op dieselfde trant wil dit voorkom asof meer of minder pigment in die vel, selfs as dit lede van dieselfde etniese groep is, medebepalers is om mense as buitelanders te kategoriseer.

Onderwysers wat self menslik is, en lid van 'n groep is, moet te alle tye die multitalige- en kultuurkulturele situasie met begrip hanteer om nie aan hul leerlinge aanstoot te gee nie. Daarom is die tweede imperatief van soveel belang.

3.4.1.3 Die voorsiening van toegang tot kennis - voorsiening van kwaliteitonderwys

Die tweede verpligting wat op die onderwysers rus, is om leerlinge se kennis aangaande verskillende dissiplines uit te brei. Onderwysers moet self goed in hulle vak onderleg wees. Hulle mag nie toelaat dat hulle eie vooroordele en gebrek aan kennis enige leerlinge van geleenthede om te leer ontnem nie. Fullan (1993:15) sluit uitgebreide resente vakkennis in as nog 'n element in die mondering van die onderwyser wat as veranderingsagent wil optree.

Om 'n diepgaande resente vakkennis te wil besit, lyk so vanselfsprekend, maar is soms die een aspek wat vernuwing kan stuit. Onderwysers is "meesters" in hulle vak daarom aanvaar hulle dikwels nie die uitdaging om hulle eie kennis te verbreed nie. Onderwyserweerstand teen verandering en hulle onwilligheid daartoe is goed bekend (Nias *et al* 1992:110). Om die rede is dit moeilik om klaskamers binne te dring. Die tradisionele siening tot dusver was dat onderwysers "afgestudeer" het as hulle hul opleiding voltooi het.

In die nuwe bedeling wil dit egter voorkom asof selfs mense met 'n persoonlike visie sonder die stimulering van bykomende kennis moontlik gedoem is om te faal in hul strewe na verandering. Die teendeel van die tradisionele benadering soos Goddard dit stel, geld wanneer onderwysers 'n ondersoekende benadering tot kennisverwerwing het: "Quality education is achieved to a large degree by a commitment to the professional learning of teachers that is on-going, developmental and not necessarily circumscribed by particular problems currently faced" (Hopkins *et al* 1994:113).

Die uitkomst van bogenoemde tipe praktyk waar onderwysers 'n ondersoekende benadering tot kennisverwerwing en kennisverwerwing ontwikkel het, is tweërlei. Eerstens bestaan die moontlikheid dat hulle kwaliteit onderrig- en leersituasies sal fasiliteer, aangesien hulle self op soek na nuwe relevante inligting vir hulle klasse is. Dit is ook waarskynlik dat leerlinge gemotiveer sal word om self nuwe insigte te wil ontdek as die klasetos verander van 'n passiewe gee- en ontvangbeleid na 'n dinamiese praktyk waar alle lede saamwerk om nuwe kennis te ontdek.

Tweedens word praktykvernuwing 'n groter moontlikheid wanneer onderwysers met gemak en selfvertroue die nuwe onderrig- en leeraktiwiteite kan hanteer. Fullan (1993:15) slaag daarin om die essensie vir die noodsaak van kennisbemeestering in die volgende woorde saam te vat:

The capacity of mastery is another crucial ingredient. People must behave their way into new ideas and skills, not just think their way into them. Mastery and competence are obviously necessary for effectiveness, but they are also *means* (not just outcomes)

for achieving deeper understanding. New mindsets arise from new mastery as much as the other way around. Mastery then is very much interrelated with vision and inquiry ...

Soos voorheen genoem, lê mense se kennisbeskouing wat vernuwing voorstaan ten grondslag van 'n benadering waar kennisskepping as 'n dinamiese, kritiese proses beskou word. Dit is in teenstelling met 'n siening waar kennis as 'n statiese artefak beskou word. Hierdie benadering moet doelbewus in die meeste gevalle verwerf word. Die groep onderwysers in die GGLESIP-projek het hulle doelbewus daarop toegelê om nuwe vaardighede en kennis omtrent onderrig- en leer te verwerf, sowel as om ondersoekend op te tree.

Die derde imperatief wat hierna bespreek word, vind aansluiting by die praktyk ten opsigte van kennisverwerwing soos dit in die GGLESIP-projek beoefen is. Onderwysers het afwisselend alleen of in pare, of in kleingroepe saamgewerk om vernuwingsaktiwiteite deur te werk.

3.4.1.4 Kollaboratiewe leer en groepdinamiek - die opbou van 'n doeltreffende onderwyser-leerling verhouding

In enige opleidingsituasie word verskillende tipes vaardighede van deelnemers vereis. Daar word dikwels aanvaar dat die opleiers of fasiliteerders spesialisvaardighede behoort te besit en dat die geslaagde uitkoms van 'n onderrig- en leerprojek daarvan afhang. Elke deelnemer in enige geslaagde onderrig- en leersituasie behoort die reg te hê om belangrike insette te lewer.

Ondervinding dwing 'n mens tot die gevolgtrekking dat doeltreffende kommunikasie- en interpersoonlike verhoudings tussen deelnemers onontbeerlik is wanneer interaksie tussen lede van 'n portuurgroep, byvoorbeeld onderwysers, in indiens-opleidingsprojekte plaasvind.

Fullan (1993:17) slaan die vermoë om met kollegas saam te werk ook as onontbeerlike voorwaarde vir individuele sukses aan, wanneer hy beweer:

Personal mastery and group mastery feed on each other in learning organizations.
People need one another to learn and to accomplish things.

Na twee jaar se interaksie het 'n dramatiese verandering ten opsigte van groepgevoel by GGLESIP-projeklede ingetree. Die idee dat elkeen agter 'n toedeur moes optree, is deur 'n kollegiale benadering vervang waar kollegas, ook van ander skole, byvoorbeeld lesse wou uitruil. By die Augustus 1994 byeenkoms in die Richtersveld Nasionale Park het elke kollega byvoorbeeld 'n voorbereide les saamgebring om met ander te deel.

Die ervaring van GGLESIP-lede stem ooreen met Fullan (1993:18) se uitspraak dat dit moeilik is om aan te hou leer en om in 'n ware agent te ontwikkel sonder die ondersteuning van die groep.

In short, without collaborative skills and relationships it is not possible to learn and to continue to learn as much as you need in order to be an agent for societal improvement.

Hopkins *et al* (1994:128) kom tot dieselfde gevolgtrekking omtrent die waarde van 'n groep om geslaagde onderrig en leer te laat plaasvind. Onderwysers sowel as leerlinge is leerbronne, op voorwaarde dat: "teachers have skills in organizing their classes in ways that encourage cooperation." As die klassituasie om die een of ander rede nie bevorderlik vir die kweek van positiewe houdings is nie, sal daar geen leer plaasvind nie. Dit is in die klas, beweer Hopkins *et al* (1994:129) waar: "interactions can provide barriers that prevent learning or, indeed, the most powerful stimulus that can inspire the learning of all members of a class."

Daar is baie moontlikhede vir sinvolle leer in 'n portuurgroep. Lede voel normaalweg nie bedreig in die situasie nie en veral in die huidige situasie waar groot klasse aan die orde is, laat groepwerk ruimte vir die onderwyser om aan individue aandag te gee. Dit sou nie in die tradisionele klassituasie moontlik wees nie. 'n Verdere voordeel, na my mening, is dat veral kleingroepwerk aan elke leerling in die groot groep geleentheid gee om aan die leergesprek deel te neem. Hierdie siening maak sin as van die standpunt uitgegaan word dat kennis 'n sosiale konstruksie is wat eintlik in 'n gemeenskap tot stand kom. Leerlinge word in dié benadering tot leer ook as vennote in die leerproses sowel as in die interne ontwikkeling van die skool erken (Hamalainen 1994:3).

Samewerking is veral tot voordeel van die personeel op klein skooltjies. Die voordeel om saam te werk is dat kollegas wedersyds insette kan lewer en mekaar kan inspireer om hul vernuwingspogings vol te hou. In 'n projek soos GGLESIP het al die deelnemers ervaar dat samewerking in 'n portuurgroep vanweë die groepbenadering onontbeerlik vir sukses was. Huberman (1992:19) se verwysing na navorsing wat groepwerk in 'n innoveringsprojek steun, bevestig dié aanname:

There are some experiments underway which suggest that *sets* of schools, organized into task forces, may be promising ways of enacting 'clusters' of change in each contributing unit. The collective stimulation, the possibility of 'de-centring' from one's own surround, the novelty of the situation and some of the actors, the greater wealth of ideas and instructional expertise are all additional resources. Biology teachers in curriculum reforms may go further with one another across schools, even on questions of evaluation or group interactions, than interdisciplinary groups from a single school. Fellow third and fourth grade teachers from several schools may have more to tell and teach one another - and may do it more easily - than full-school teams implementing independently the same innovation.

In die GGLESIP-groep was hierdie interpersoonlike verhoudingsnetwerk 'n voortdurende groeiproses. Na twee en 'n half jaar was daar bepaald 'n ander tipe verhouding tussen lede onderling as van tevore. Lede het nuwe lojaliteite en vriendskappe opgebou. Die versweë smeulende verskille op sosiale en politieke

vlakke wat op onverwagse momente na die oppervlak gekom het, kon later openlik bespreek word. Die voordeel van die hegte band tussen kollegas, maar selfs lede uit die onderskeie buurskole en -dorpe is dat kollegas mekaar ken en vrylik oor 'n wye reeks onderwerpe kan gesprek voer.

Die vierde imperatief waarna Fullan verwys, is moontlik die kern van die onderwysituasie.

3.4.1.5 Die beoefening van doeltreffende onderwyspraktyk - die demokratiserende aard van doeltreffende onderwyspraktyk

Die vraag kon gestel word waarom dit nodig is om in die tesis wat oor die effek van 'n vernuwende benadering tot onderrig- en leerpraktyke in veral taalonderrig en -leer handel, oor die teorie van indiensopleiding te besin. Die antwoord hierop is dat die uitgangspunt in die tesis is dat teorie en praktyk nie geskei kan word nie. Hopkins *et al* (1994:62) voer in die verband aan: "Central to any successful approach for teacher development is the need for reflection on experience." Freire se uitspraak dat aksie en refleksie (*praxis*) wat tot nuwe aksie lei, die enigste manier is waarop verandering en vernuwing in praktyk teweeg gebring kan word, vorm 'n belangrike hoeksteen vir die praktyk wat in die GGLESIP-projek gevolg is (kyk par. 3.2.1). Op grond van die data wat in die praktyk versamel is, sal dit moontlik wees om uiteindelik 'n begronde teorie oor die waarde van 'n projek soos GGLESIP te ontwikkel. Carr (1995:35) wys ook op die belangrikheid van konteks in enige onderrig- en leersituasie. Hy voer aan dat dit net binne konteks moontlik is om 'n onderwysteorie op te bou. Wanneer daar na die verband tussen teorie en praktyk verwys word, word daar geensins geïmpliseer dat teorie oor die onderwys 'n toegpaste teorie is nie. Carr (1995:35) stel dit dat teorie en praktyk wedersyds met mekaar in gesprek tree om groter duidelikheid oor aspekte van die onderwys te verkry:

On this view, then, educational theory is not an 'applied theory' that 'draws on' theories from philosophy, social science or any other 'form of knowledge', but rather refers to the whole enterprise of critically appraising the adequacy of the concepts, beliefs, assumptions and values incorporated in prevailing theories of educational practice. This does not mean that the relationship of theory to practice is such that theory 'implies' practice, or is 'derived' from practice or even 'reflects' practice. Rather, by subjecting the beliefs and justifications of existing and ongoing practical traditions to rational criticism, theory transforms practice by transforming the ways in which practice is experienced and understood.

In die gesprek tussen teorie en praktyk is die strewe om die gaping tussen teorie en praktyk te verklein sodat daar sinvol oor die effek van handelinge gereflekteer kan word ten einde vernuwing tot stand te bring.

'n Tweede rede waarom oor teoretiese aspekte besin word, is dat 'n veranderde benadering tot onderwysers se vakonderrig ook in 'n mate veranderinge op 'n wyer front in die skool teweeg bring.

Vakonderrig is onlosmaaklik deel van die globale opset by 'n skool. Die heersende filosofie by die skool kan emansipatoriese vakonderrig bevorder of strem. Morrow (1989:136) voer aan dat onderwysers wat aan die begin van hulle loopbaan besiel was en mooi ideale vir die onderwys gekoester het: “get sucked into a bureaucratic system and gradually, as they learn how to meet the responsibilities placed on them by that system, and make their way up the hierarchy, lose their grip on those ideals.” Andersyds kan emansipatoriese vakonderrig in 'n gedemokratiseerde klaskamer wyer uitkring en op ander gebiede en in ander klasse ook betekenisvol wees. Morrow (1989:147) werp lig op die betekenis van 'n ware demokratiese verhouding. Hy voer aan dat dit die verhouding tussen gelykes is. Onderwysverhoudings kan egter nie verhoudings tussen gelykes wees nie, aangesien niemand tot 'n ander se opvoeding en onderwys kan bydra tensy die persoon iets verstaan of kennis van iets het wat by die ander persoon ontbreek.

In die gedemokratiseerde klaskamer is daar egter veranderinge, volgens Morrow (1989:147), aangesien: “we need to add that who the ‘teacher’ is and who the ‘learner’ is may fluctuate in certain situations, ...” Onderwysverhoudings is weliswaar deelnemend, maar nie gelyk nie (Morrow 1989:147): “Educative relationships are participatory relationships, that is, they are relationships between persons, but they are not relationships between equals.”

Skole behoort verantwoordelikheid vir 'n vernuwingsproses te aanvaar, want, sê Fullan (1992:22): ... “change in other words is a process of learning new ideas and things.” Vernuwings strek verder as die blote kurrikulum en klaskamerervarings. Die verbintenis tot kennisverwerwing en ander verpligtinge soos die voorsiening en ontwikkeling van geleenthede tot sosiale geregtigheid word weerspieël in onderwysers se werksomgewing buite die klaskamers. Die siening sluit deels aan by kurrikulum as “sosiale aanpassing en sosiale rekonstruksie”, een van die vyf moontlike benaderings tot kurrikulum volgens Eisner (1979:76-79) se indeling. Enersyds streef aanhangers van die benadering tot kurrikulumontwikkeling na 'n manier om studente voor te berei om 'n beter en meer regverdigde sosiale orde te vestig; andersyds is die fokus op maniere op studente te help om die nodige vaardighede te verwerf om betekenisvol in die gemeenskap te kan optree (Eisner 1979:78). 'n Algemene behoefte by skoolverlaters is dat hulle met veel meer as die basiese vaardighede in afsonderlike vakdissiplines toegerus moet wees. Studente moet toegerus word met fundamentele vermoëns wat hulle vir produktiewe deelname aan aktiwiteite binne die gemeenskap voorberei (Snyder 1994:4). 'n Radikale verandering in ons denke oor skole en werk is essensieel as skole weer as betekenisvolle inrigtings wil funksioneer. “Anything short of radical change will be inadequate for remaining viable as a social institution” (Snyder 1994:4).

Fullan se uitspraak dat 'n ondersoekende benadering tot kennis een van die kernvermoëns vir 'n onderwyser is om as veranderingsagent te kan optree word deur Snyder ondersteun. Hierdie drang na meer kennis sal meehelp dat die strewe na verandering werklik effek sal hê. Onderwysers behoort voortdurend

daarna te streef om hulle praktyk te verbeter. Dit moet 'n lewenslange ondersoekdrang wees wat hulle dryf. Freire en Fullan maak twee dekades ver verwyder dieselfde soort uitspraak. Vir Freire (1972:64) is ware onderwys nie: ... "bits of information to be deposited in the students - but rather the organized, systematized, and developed 're-representation' to individuals of the things about which they want to know more." Fullan (1993:15) voer aan: "Inquiry means internalizing norms, habits and techniques for *continuous learning*" Dit veronderstel ook 'n dinamiese ondersoekdrang wat binne die konteks van die werklikheid waarin die deelnemers hulle bevind tot verbetering van hulle praktyk lei.

Hierdie bewustheid het aanvanklik by die GGLESIP-projekgroep ontbreek. Eers nadat die proses goed onderweg was, het individuele lede deur hulle optrede sowel as in woorde aangetoon dat hulle na verbetering van hul praktyk strewende. Dit bevestig ook Freire se siening dat mense nuwe kennis oor hulle wêreld besit, maar dat die bewuswording eers plaasvind wanneer hulle krities oor die wêreld begin nadink en bo die natuurlike wêreld uitstyg om nuwe handeling ter verbetering van hulle praktyk te kan uitvoer (kyk par.3.1.1.2 Coenen 1989:39-40).

Die individuele onderwyser het 'n belangrike rol om te speel in die vernuwingsproses wat ook na die breër gemeenskap moet uitkring. Dat dit nie 'n maklike taak is nie, is seker, maar dit bly nogtans 'n fasiliteerder se plig om in 'n goed toegeruste agent vir verandering en vernuwing, maar ook instandhouding van die kultuur te ontwikkel. Geen verandering is egter moontlik as daar nie dieselfde betekenis aan die begrip vernuwing geheg word nie (Fullan 1991:31). Sonder kritiese analise en handeling wat aan 'n breër sosiale en openbare doelstelling gekoppel word, kan die morele doelwit van die onderwys egter in 'n martelaarskap verander. Dit is nie genoeg dat onderwysers oor die swak toestande of die gebrek aan standaardde kla terwyl hulle niks daaraan doen nie. Onderwysers moet proaktief, maar ook krities omtrent hulle eie handeling wees om verandering teweeg te bring.

Dié besef, hoewel aanvanklik in 'n diffuse vorm, het bygedra tot die aksies in die GGLESIP-projek. Aanvanklik was die klem in die groep op die negatiewe, maar geleidelik het die lede begin erken dat sake net kan verander, "as ons self iets daaraan begin doen". Uit die verhaal van die projek in Hoofstuk Vyf sal dit hopelik duidelik word hoe hierdie drang na innovering nie vanself by die GGLESIP-lede gekom het nie, maar dat daar eers 'n bewuswordingsproses nodig was voordat onderwysers kon besef dat hulle stagneer as daar nie 'n voortdurende leerproses plaasvind nie. Daarna het die daadwerklike soeke na vernuwing gevolg. Van die begin af was een van die sentrale beginsels van die GGLESIP-projek, soos dit in die verhaal na vore kom, dat onderwysers deur hulle optrede in die klas leerlinge moet lei om op alle vlakke, ook buite die skool, meer selfstandig op te tree.

Vir beter begrip van die proses om onafhanklikheid te verwerf moet ons antwoorde vir verskeie vrae soos dié hieronder probeer vind. Dit is onder andere die volgende:

- In hoe 'n mate word die skoolomgewing gestruktureer om onderwysers as ondersoekers te steun en aan te moedig?
- In hoe 'n mate verbruik, kritiseer en ontwikkel onderwysers self kennis?
- In hoeverre is hulle self betrokke by die gesprek oor en die aksies rakende die kennissituasie ten einde dit te verbeter?
- Hoe sterk is die professionele trots van individuele onderwysers ontwikkel?
- Is kollegiale lojaliteit net so ontwikkel as die lojaliteit wat hulle vir hulle leerlinge het of behoort te hê?
- In hoe 'n mate word onderwysers in staat gestel om op 'n betekenisvolle wyse deel te wees van die besluite aangaande belangrike opvoedkundige sake?

Voordat die kort omskrywing van die aktiwiteite in die eksemplariese projek, die GGLESIP-projek plaasvind, is 'n kritiese blik op Fullan se uitsprake oor die doel van die onderwys sowel as die vier imperatiewe wat daarmee saamhang, nodig.

Die belangrikste vraag wat reeds aan die hand van Fullan en ander se siening bespreek is, is: wat is die doel met die onderwys? Daarby kom die vraag wat die status van leerlinge is. Die volgende vraag waarop daar meer lig gewerp moet word, is hoe noodsaaklik 'n fasiliteerder van buite vir 'n vernuwingsprojek is en hoe betrokke die persoon by die praktyke van kollegas wat hul praktyk wil vernuwe, moet wees. Voordat hierdie aspek egter onder oë geneem word, sal 'n kort evaluering van Fullan en ander se siening van die benadering tot die eerste twee vrae hierbo insiggewend wees.

In die gedeelte is daar tot dusver herhaaldelik op ooreenkomste tussen Fullan en Freire gewys wat 'n aanname kan regverdig dat hulle teorie sekere universaliteite omvat wat nie plek of tydgebonde is nie. Daar is egter ook grondige verskille waarop gelet kan word.

3.4.1.6 Leemtes in Fullan se benadering

Die uitnemende beginsels ten opsigte van wat, volgens Fullan, die doel van opvoeding en indiens-opleiding is, soos dit hierbo bespreek is, is binne 'n bepaalde konteks, 'n Westerse, moontlik middelklasopset uiteengesit. Dié bepaalde konteks kan vir sommige lesers 'n probleem skep, omdat dit 'n eensydige, moontlike elitistiese siening mag weerspieël.

Die groot verskil tussen Fullan se benadering tot die praktyk en dié van Freire, is dat Fullan nie die negatiewe teenkant van die ideale onderwysituasie pertinent beklemtoon nie. In Fullan se tekste is daar klem op die noodsaak vir verandering, maar die rasionaal vir die verandering om die lewensituasie van die betrokkenes te verander word nie benadruk nie. Waar Freire moontlik te militant in sy geskryfte voorkom, is Fullan moontlik te gedweë omdat hy nie pertinent van die politieke en sosiale aspekte wat 'n integrale deel van die bestaan van die betrokkenes by die onderrig- en leersituasie vorm, melding maak nie. Die nadruk vir verandering bly slegs op die opvoedingsaspekte. Die indruk kan geskep word dat die benadering eintlik onderskryf dat onderwysers die filosofie van die bestaande dominante bestel kritikloos aan hul leerlinge aanbied. Dit sal daartoe lei dat leerlinge nie werklik as selfstandige lede van die gemeenskap ontwikkel nie, omdat hulle nie die bestaande praktyke krities bevraagteken nie en self beslissings oor belangrike sake neem nie.

Ten spyte van die kritiek op die twee opvoedkundiges bly hulle bydrae tot die gesprek oor die demokratisering van die onderrig- en leerproses enersyds en die doel en waarde van indiens-opleiding betekenisvol vir die praktyk van onderwysers. Die universele waarhede omtrent opvoeding wat deur albei beklemtoon word, word in 'n indiens-opleidingsprojek soos GGLESIP sigbaar. Dit is 'n verdere aanduiding van die belangrikheid om die gesprek tussen teorie en praktyk voort te sit.

3.5 GGLESIP AS 'N INDIENS-OPLEIDINGSPROJEK

In hierdie paragraaf bespreek ek die projek as 'n eksemplariese voorbeeld van 'n vernuwingsprojek soos dit in die werklikheid tot stand gekom het.

3.5.1 *Rasionaal vir volgehoue betrokkenheid by die indiens-opleidingsprojek*

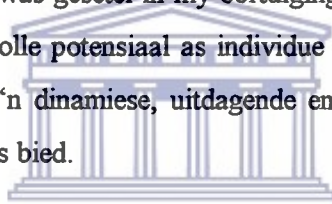
Die onderwys is 'n morele saak en elke leerling het die reg om aanspraak op die beste kwaliteit onderwys wat beskikbaar is te maak. Dit is steeds die kern wat my handeling met kollegas in die onderwys rig.

Aangesien die GGLESIP-projek 'n lang en komplekse proses was, waarvan ek nie die uiteindelijke produk vooruit kon bepaal nie, het ek voortdurend oor die beweegredes vir my eie betrokkenheid as fasiliteerder daarvan gereflekteer. Die hoof beweeggronde wat ek bewustelik kon begin formuleer, het onder andere die volgende behels:

- As deelnemende fasiliteerder het ek my met Freire se uitspraak vereenselwig dat handeling en reflektoring enersyds *praxis*' verteenwoordig, ook dit 'n algemeen menslike fenomeen is, maar andersyds dat *praxis* reflektoring, dit is teorie benodig om te kan handel, dit is die praktyk te kan bedryf.

- Ek het ook Habermas (1972:157) se siening dat ander persone die instrumente is om hierdie kritiese bewussyn aan te wakker in ag geneem.
- 'n Volgende beweeggrond vir my volgehoute interaksie en werksmodus was Fullan (1993:17) se argument dat 'n groep 'n dinamiese uitwerking op die prestasie van individue kan uitoefen .
- Nog 'n rede vir my volgehoute betrokkenheid by indiens-opleiding, wat al hoe meer tot my deurgedring het, was dat ek besef het hoe noodsaaklik dit vir onderwysers is om inspraak in beleidvorming te kry. Die herstrukturering van die onderwys wat teen die einde van die projek 'n departementele fokuspunt geword het, kon as 'n geleentheid vir die onderwysers dien om insette te lewer ten einde kwaliteitonderwys vir alle leerlinge te bevorder.

In die lig van die voorafgaande paragraaf is dit duidelik dat ek by die kollegas in die Richtersveld betrokke wou raak omdat die interaksie in die werksessies vir my 'n geleentheid gebied het om 'n vernuwingsproses met kollegas te deel, wat veral nie aanvanklik andersins die geleentheid gehad het om daarby betrek te wees nie. Die vernuwing moes nie beperk word tot blote klaskamerpraktyk wat net beter resultate sou meebring nie. Die motivering vir hierdie ingrype was gesetel in my oortuiging dat alle leerlinge die geleentheid moet kry om so te ontwikkel dat hulle hul volle potensiaal as individue binne 'n gemeenskap kan verwesenlik. Onderwys behoort met ander woorde 'n dinamiese, uitdagende en stimulerende proses te wees wat alle leerlinge 'n gelyke geleentheid tot sukses bied.



Ongelukkig is een van die werklikhede van die onderwys dat ons as onderwysers gou met onself tevrede voel. Die gevolg is dat praktisyns verstok en hul praktyk dikwels uit pas met die werklikheid raak. Een van die kernbegrippe in die praktyk van die projek was derhalwe dat die kollegas 'n nuwe visie vir die onderwysberoep sou ontwikkel sodat die kwaliteit van die onderrig- en leersituasie sou verbeter.

3.5.1.1 Omvang van die indiens-opleidingsprojek

Hierdie tesis behels die kritiese verslag van 'n indiens-opleidingsprojek; daarom is dit nodig om te probeer bepaal wat die onderliggende filosofie by onderwyspraktyk is soos dit in die skole sigbaar word. Daarvolgens sal sekere behoeftes bepaal kan word. In die onderstaande paragraaf is 'n kort greep uit die werklikheid as voorbeeld van leemtes in die skoolopset soos dit deur leerlinge beleef word. Dit kan dui op die behoefte aan verandering in die onderrig- en leersituasie om laasgenoemde vir alle leerlinge meer sinvol te maak.

Leerlinge wat die skool verlaat, kla dikwels oor die nutteloosheid van die skoolprogram. 'n Oud-leerling van Andrea, 'n dinamiese onderwyser by 'n groot hoërskool, het haar na twee jaar studie op universiteit besoek en sy frustrasie oor hoe hy sy skoolloopbaan beleef het, soos volg uitgedruk (persoonlike mededeling Andrea Davids Augustus 1995):

Die skool het niks vir my beteken nie. Ek het niks hier geleer wat ek kan gebruik nie.

Hoewel so 'n uitlating myns insiens oordrewe was, is dit om twee redes nogtans insiggewend: eerstens, omdat dit treffend opsom hoe 'n groot aantal leerlinge waarskynlik die skool beleef. Tweedens, wonder 'n mens hoedanig die situasie by skole is waar die meerderheid onderwysers nie so toegewyd en ywerig as die betrokke onderwyseres en moontlik haar kollegas is nie.

Dit is ook noodsaaklik om te probeer bepaal of 'n indiens-opleidingsprojek waarin 'n spesifieke benadering tot taalonderrig en -leer, naamlik 'n geïntegreerde benadering, as 'n unieke projek slegs waarde in die bepaalde konteks het, en of daar fasette is wat universele waarde het.

As ek dus as verantwoordelike opvoeder by vernuwing in die onderwys en opvoeding betrokke wil wees, rus daar sekere verpligtinge op my. Dit bring my by die vraag hoe die verantwoordelikhede in die praktyk ten uitvoer gebring word.

3.5.2 Die praktyk - GGLESIP - praxis in aksie

Toe ek ingestem het om die groep onderwysers vir die eerste maal te ontmoet het ek geweet dat ek die kwaliteit van onderrig en leer wou verbeter, maar ek het geen vaste vooraf opgestelde plan van aksie gehad nie. In dié opsig het ek my in goeie geselskap bevind aangesien Fullan (1992:22-23) ook daarop wys dat daar nie van 'n vooropgestelde vaste program sprake kan wees nie. Fullan stel voor dat 'n indiens-opleidingsprogram binne die spesifieke raamwerk van 'n onderrigsituasie ontwikkel word. 'n Indiens-opleidingsprogram moet nommerpas vir 'n situasie wees. Enige vernuwingsaksie veronderstel 'n verandering in gedrag en dit wat voorheen geglo is. 'n Indiens-opleidingsprogram veronderstel dat onderwysers self as leerders moet optree en dat hulle self betekenis moet skep ten einde die proses sinvol te maak.

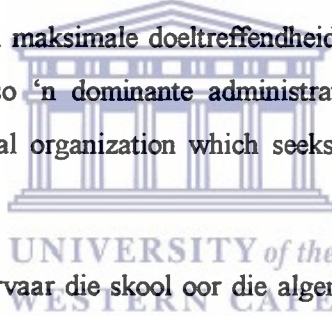
Deelnemers aan 'n indiens-opleidingsprojek ondervind daarom na alle waarskynlikheid dat verandering 'n langsame en moeilike proses is. Dit was die ervaring van die GGLESIP-groeplede wat 'n ideaal om verandering te bewerkstellig nagestreef het. Die droom om verandering het geleidelik in die praktyk begin gestalte kry. Lede het herhaaldelik erken dat hulle graag hul praktyk wil vernuwe, maar dat hulle telkens weer in die ou patroon verval, omdat dit bekend is en dit by die bestaande organisasie van die klas en skool inpas. Dit was met 'n bewuste wilsdaad dat lede met veranderings in hulle klasse begin het. Dit het ook bevestig wat Van den Berg (1987:27) aanvoer, naamlik dat die werklikheid in 'n onderrigsituasie in ag geneem moet word.

Ek het empatie met die rolspelers in die groep skole gehad wat self 'n bepaalde probleem geïdentifiseer het. Hoewel ek die situasie met 'n redelik oop agenda benader het, het ek tog enkele beginsels met betrekking tot die onderrig van taal onderskryf. Die kernbeginsels het onder andere die volgende ingesluit.

Eerstens moes al die deelnemers aan die projek deel hê aan die besluitnemingsproses oor die onderrig- en leeraktiwiteite sodat hulle geleidelik *seggenkap* oor, sowel as *verantwoordelikheid* vir die projek, sou aanvaar. Ek het dié vereiste hoog aangeskryf omdat die onderwysers uit 'n tradisioneel outoritêre hiërargiese bestel kom veral as in ag geneem word dat skole volgens Bush (1995:35) noodgedwonge burokrasieë is. Morrow (1989:164) voeg hierby die gepaardgaande moontlikheid dat onderwysers die slagoffers van doktrinêre denke kan word. Morrow (1989:164) verklaar die konsep soos volg:

Doctrinaire thinking is subservient to something 'outside' of itself; the doctrinaire thinker is something like a puppet, or an actor in a movie who, in spite of a brilliant illusion to the contrary, is speaking words of which he is not the author.

So 'n verknogtheid aan doktrinêre denke smoor alle moontlikhede tot kreatiewe denke, maar kan voordelig wees vir die vlot verloop van die organisasie van die skoolaktiwiteite. Volgens Bush (1995:35) funksioneer 'n burokrasie op 'n bepaalde wyse om *maksimale doeltreffendheid* te probeer verseker. Bush se definisie van 'n burokrasie stel die rede vir so 'n *dominante administratiewe benadering* tot skole soos volg: "Bureaucracy, then, describes a formal organization which seeks maximum efficiency through rational approaches to management."



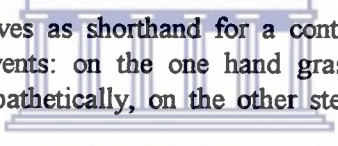
Die onderwysers in die Richtersveld ervaar die skool oor die algemeen as 'n burokratiese instelling waar opvoeding soms skade ly omdat die administrasie op die oog af belangriker lyk as die onderrig van die leerlinge. Ek wou ten alle koste vermy dat die groep hulself weer in 'n burokratiese opset vasgevang voel, veral omdat ek Bush (1995:37) se siening deel, dat: "There is a fear that the bureaucracy itself may become the *raison-d'être* of the organization rather than being firmly subordinated to educational aims."

Ons het derhalwe probleme en verwagtinge op gereelde grondslag met mekaar gedeel en daarvolgens besluite vir verdere aksie geneem. Dit was ook na my mening nodig dat die deelnemende onderwysers *eienaarskap* van die projek moes aanvaar (McBride 1989; Fullan 1992, 1993). Die enigste manier waarop die projek kon bly voortleef, was indien die deelnemers gemotiveer was om uiteindelik onafhanklik van my betrokkenheid met verandering voort te gaan.

Die tweede beginsel het betrekking op 'n moontlike teorie oor vernuwing van onderwyspraktyke. In hierdie projek moes die groeplede eerstehands deur middel van take beleef wat hulle in hulle klaskamers wou oordra. In die literatuur is daar voldoende voorbeelde om hierdie taakgerigte benadering te steun (Vygotzky 1978:xxxvii; Bayer 1990:7-8)

Die praktiese insette was nodig sodat die kollegas uit die tradisionele leermodus waar daar min sigbare leerlinghandeling vereis word na 'n deelnemende emansipatoriese leerbenadering kon beweeg. Iemand wat 'n ander persoon aan nuwe benaderings tot leer wil bekend stel en die nuwe leerbenadering wil implementeer, moet persoonlik 'n metamorfose as leerder ondergaan. Dit geld vir studente sowel as indiens- onderwysers. Fullan (1992:107-109) beklemtoon ook die noodsaaklikheid vir onderwysers om self eers 'n ander tipe leerder te word voordat hulle nuwe en ander leervereistes aan leerlinge stel. Indien daar gestreef word na klaskamerverbetering sowel as skoolverbetering is daar vier aspekte wat die onderwyser as leerder behoort in ag te neem. Onderwysers moet op tegniese, reflektiewe, ondersoekende en samewerkende vlakke bereid wees om hul kennis en insig te verbreed. Individuele lede sowel as die groep saam moes oor die positiewe en negatiewe aspekte van die werklikhede waar hulle as leerders optree, reflekteer sodat hul opvolgende klaskamerhandelinge daarop kon voortbou.

Derdens was ek oortuig daarvan dat ek as deelnemende waarnemer wou optree ten einde met die werklike onderwyssituasie vertrouwd te raak. Ek was egter bewus daarvan dat ek op sekere tye moes afstand neem van die situasie om daarvoor te reflekteer. Die rol van deelnemende waarnemer is nie ongekompliseerd nie (Clifford 1988:34):



“Participant observation” serves as shorthand for a continuous tacking between the “inside” and “outside” of events: on the one hand grasping the sense of specific occurrences and gestures empathetically, on the other stepping back to situate these meanings in wider contexts.

Deelnemende waarneming kan slaag as dit 'n dialoog tussen ondervinding en interpretasie is (Clifford 1988:34). Ek glo soos Clifford (1988:35) dat: “understanding others arises initially from the sheer fact of co-existence in a shared world,” en wou daarom deel van die wêreld van die onderwysers in die projek wees, en indirek, deel van die wêreld van leerlinge en ouers.

Daar moes dus 'n wedersydse kommunikasieproses wees - met insette van bo na onder en omgekeerd. Besluite sou op 'n multi-vlak grondslag geneem word. Dit het die nodige vryheid aan die onderwysers oor hulle eie besluite ten opsigte van die rigting waarin hulle die projek wou laat ontwikkel, verleen, maar dit het ook veronderstel dat hulle die waarde van my besluite as “buitestander”-konsultant sou insien. Ons sou dus as gelyke vennote in die situasie betrokke wees. Tydens die verloop van die projek moes ek my eie kennis baie verbreed om die “taal van die deelnemers,” dit is die gewoontes en gebruike van alle groeplede te verstaan. Freire (1985:176) beskou die bereidwilligheid van fasiliteerders om van die groep met wie hulle werk te leer as een van die waardevolle lesse in sy praktyk: “The very practice of teaching involves learning on the part of those we are teaching, as well as learning, or relearning, on the part of those who teach.” Dit was ook my ervaring. In die interaksie met die projekgroep waartydens ek as deelnemende waarnemer

opgetree het, het die aksieplan gaandeweg ontwikkel om by die primêre doelstelling van die projek aan te pas.

Die doelstelling met die interaksie was, soos reeds genoem, om 'n groep-geïntegreerde benadering tot skryf en lees aan die onderwysers bekend te stel ten einde die kwaliteit van taalonderrig en -leer te verbeter. Die veranderde benadering tot hulle praktyk sou hulle in die geleentheid stel om bemagtig te word sodat hulle die onderrig- en leerproses in hulle klasse so kon fasiliteer dat leerlinge tot selfstandigheid kon ontwikkel.

Ek het onderwysers gevra om oor hulle eie praktyk te besin en oor hulle aksies te reflekteer ten einde vas te stel in hoeverre hulle eie praktyk verander het of nog moes verander om leerlinge te bemagtig om as selfstandige besluitnemers te ontwikkel (Grundy 1987:154). Ek het ook krities na my eie praktyk gekyk en dit geëvalueer in die lig van wat ek as vereistes vir emansipatoriese aksie (Walker 1993:103) beskou het. In die proses het ek van etnografiese middele soos waarneming, gesprekvoering, onderhoude en "oop" vraelyste gebruik gemaak om data te versamel.

3.5.2.1 Vestiging van prosedure

My aanname was en dit is ondersteun deur my eie ondervinding met onderwysers dat betrokkenes by innoveringspraktyke onderleg word as hulle self begrip vir die situasie ontwikkel het en die veranderingshandelinge self uitgevoer het (kyk hfst. 6, 7, 8). Dit vergemaklik die proses om die veranderinge met gemak in hulle eie situasie toe te pas. Dit vind ook aansluiting by wat Fullan (1991:128) oor verheldering van begrip met die doel om praktyk te verander sê: "Clarification is a process. Full understanding can come only after some experience with the change."

Elders verduidelik Fullan (1992:80) dit soos volg waarom hy die daadwerklike betrokkenheid van deelnemers aan die vernuwingsproses vooraan stel:

People get better at planned change by doing it, by starting somewhere, and building on it deliberately as they discover aspects that need work. Being a critical consumer of the research on planned change is also an important resource for developing, checking, modifying, and being reassured of the soundness of the approach that is being used.

Ek het die beginsels wat hierbo genoem is, sedert die begin van die projek as deel van my praktyk geïnkorporeer, hoewel ek eers later die Fullan-tekste gelees het. Die literatuur het in dié geval my praktyk bevestig en het as sodanig 'n triangulatoriese rol vervul. Hierdie beginsels het my gehelp om 'n vaster koers met die projek te begin inneem. Ek sou met verloop van tyd telkemale as dinge lyk of dit begin skeef loop, hierna terugryp om my te vergewis van my persoonlike missie, naamlik dat alle leerlinge die reg op kwaliteitonderwys het en dat 'n mens sekere vermoëns slegs internaliseer as dit deel van jou geestesgoedere

word. Wanneer betrokkenes self ervaar dat 'n veranderde benaderingswyse in hulle praktyk gestalte kry, vind bemagtiging van kollegas plaas.

In die GGLESIP-projek is die vernuwingsproses op 'n informele wyse benader. Of groeplede wel antwoorde kon gee op al die vrae waarom hulle aanvanklik by die projek betrokke geraak het, is te betwyfel. Wat belangrik is, is dat daar in die projek met 'n ontwakingsproses begin is ten opsigte van die kompleksiteit en omvang van die opvoedingsproses.

Die doel in die GGLESIP-projek was om deur 'n geïntegreerde taakbenadering tot taalonderrig vernuwing in die praktyk van onderwysers in die groep skole te bewerkstellig. Indirek egter het die strewe bestaan dat die verandering na die breër lewensruimte van individue in die skool, dit wil sê na hulle menswees in sosiale verband sou uitkring.

Deelnemers aan die projek het aanvanklik nie bewustelik aan die onderliggende dryfvere vir die interaksie gedink nie. Die deelname was gegrond op pragmatiese oorwegings, naamlik om leerlinge te help om 'n standaard te slaag. Dié siening van die deelnemers het egter gaandeweg verander toe hulle ook groter insig in hulle eie praktyk begin kry het nadat hulle daarvoor begin reflekteer het.

Samevattend wil ek die doel van indiens-opleiding soos dit in dié praktyk van die bepaalde projek sigbaar geword het, stel as 'n proses waar onderwysers self en saam met ander in hulle klaskamers en in die skool as geheel daarna streef om verandering in die praktyk sowel as die benadering tot die onderwys teweeg te bring. Alle insette en aktiwiteite in indiens-opleiding moet uiteindelik daarop gemik wees om die kwaliteit van die onderrig aan alle leerlinge te verbeter. Dit vind plaas as die onderwysers hulle praktyk vernuwe. "INSET is about the professional development of teachers .." (Hopkins 1989:85).

3.6 SLOT

Indiens-opleiding is een van die kernareas van die onderwys, veral in die huidige onderwysopset in Suid-Afrika waar onderwysers nog dikwels op die rand van die nuwe demokrasie huiwer en dit soms meer gerieflik vind om die ou praktyke te beoefen as om die uitdaging van die nuwe onbekende pad aan te durf.

In die onderhawige hoofstuk het ek probeer aantoon dat alle onderwysers moreel verplig is om bokant hulle naïewe wêreldkennis tot 'n kritiese bewuswording van hulle praktyke uit te styg ten einde dit wat blywende waarde in die kultuur van die groep het te behou en uit te bou, maar andersyds ook hulle praktyke te vernuwe sodat hulle deur 'n volgehoue dialoog leerlinge tot selfstandige agente kan lei.

Ek het ook aan die hand van die GGLESIP-projek aangetoon dat onderwysers wat in 'n situasie betrokke is soms die samewerking en interaksie met 'n buitestander nodig het om verandering in hulle praktyk teweeg te bring.

Aangesien die interaksie tussen kollegas en tussen ander betrokkenes, byvoorbeeld tussen onderwysers en leerlinge, kommunikatiewe handeling is wat binne 'n konteks plaasvind, sal positiewe interpersoonlike verhoudinge tussen al die rolspelers kommunikasie, en derhalwe leer, bevorder. In die volgende hoofstuk word krities gekyk na die rol van interpersoonlike verhoudings in, onder andere 'n multikulturele skoolopset en die rol van taal en kultuur in die onderrig- en leersituasie binne die konteks van die Richtersveld.

In die volgende hoofstuk sal ek in die lig van die literatuur oor interpersoonlike verhoudings probeer om dié aspekte soos dit in die GGLESIP-projek tot stand gekom het onder die loep te neem.



HOOFSTUK 4

INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGS IN GEÏNTEGREERDE ONDERRIG- EN LEERSITUASIES

However, only in an emancipated society, whose members' autonomy and responsibility had been realized, would communication have developed into the non-authoritarian and universally practiced dialogue from which both our model of reciprocally constituted ego identity and our idea of true consensus are always implicitly derived (Habermas 1972:314).

4.1 VESTIGING VAN POSITIEWE INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGS

In die vorige hoofstuk het ek aan die hand van die literatuur, veral gekoppel aan die sieninge van Freire en Fullan wat albei die feit beklemtoon dat onderrig en leer in 'n skoolopset 'n morele saak is, krities in dié verband na GGLESIP as indiens-opleidingsprojek gekyk. Freire en Fullan voer aan dat geslaagde kommunikasie wat tot betekenisvolle interpersoonlike verhoudings kan lei, vanweë die feit dat daar verskillende belangrike rolspelers in enige opvoedingsituasie is, onontbeerlik vir sukses in die onderrig- en leersituasie is.

In hierdie hoofstuk waar ek krities na die rol van interpersoonlike verhoudings in kommunikasiesituasies ter bevordering van sinvolle onderrig en leer kyk, doen ek dit deur middel van 'n voortgesette dialoog tussen teorie en praktyk. Die GGLESIP-projek as 'n dinamiese onderrig- en leerprojek binne 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk se kernvereiste was kommunikasie tussen individue in 'n groep, derhalwe was die handhawing van goeie interpersoonlike verhoudings ook noodsaaklik.

Interpersoonlike verhoudings moet hier verstaan word as optredes wat deur verbale of nie-verbale kommunikasiehandelinge tussen twee of meer persone met dieselfde of ongelyke professionele en, of sosiale status gekenmerk word wanneer hulle van aangesig tot aangesig teenoor mekaar te staan kom. Hoewel die uitgangspunt in die teks nie is dat verhoudings noodwendig op 'n vriendskapsverhouding dui nie, kan dit ook die geval wees. Verhoudings dui egter veral op die gevolge van houdings van een of meer persone teenoor 'n ander wat deur wedersydse kommunikatiewe handelinge vir die betrokkenes sowel as vir buitelanders sigbaar word, en wat kommunikasie kan bevorder of rem. Taal is 'n belangrike kommunikasiemedium in alle kommunikasiesituasies, aangesien dit hoofsaaklik deur die gebruik van taal moontlik is om wedersydse begrip tussen kommunikeerders te bevorder of konflik op te los.

Vir die doel van die tesis verwys interpersoonlike verhoudings in hoofsaak na die verhoudings wat tussen volwassenes onderling en volwassenes en leerlinge in die onderrig- en leersituasie opgebou word.

In 'n skoolopset waar verskillende groepe mense met mekaar moet kommunikeer, bestaan die moontlikheid dat onderlinge spanninge tussen mense interpersoonlike verhoudings kan vertroebel. In die GGLESIP-projek was dit ook 'n moontlikheid. Daar was egter nog 'n bykomende element wat verswarend op die kommunikatiewe situasie kon inwerk. Die groeplede was uit verskillende skole en milieus afkomstig. Dit het meegebring dat daar verdeelde loyaliteite in die groep kon bestaan. Die skole ding onder andere op sport- en kultuurgebied teen mekaar mee en dit kon wees dat daar verskuilde gevoelens van verontregting of kompetisie by enkele lede kon smeul. Om dié rede was die vestiging van 'n gemoedelike en nie-kompeterende verhouding tussen lede in die groep een van die prioriteite in interaksies tussen my en die groep.

Hoewel taal by uitstek die kommunikasiemedium is om positiewe werksverhoudings in bogenoemde tipe situasies te skep en te bevestig kan die rol van taal as kommunikasiemedium nie as vanselfsprekend aanvaar word nie. In die komplekse verhoudingnetwerk waar daar benewens gelyke vennoot-verhoudings tussen kollegas soos in die GGLESIP-projek en in skoolpersonele, ook oorwegend a-simmetriese verhoudings tussen onderwysers en leerlinge bestaan, word dit dikwels nodig dat iemand “wat weet” die rol van interpreteerder van kommunikasiesimbole sal aanvaar. In die meeste gevalle sal dit 'n onderwyser of ander volwassene wees, maar dit sluit nie die moontlikheid uit dat 'n lid van 'n portuurgroep in 'n bepaalde situasie as “verklaarder” van kultuurnorme kan optree nie. Taal as kommunikasiemedium is hiervoor onontbeerlik.

In dié hoofstuk sal ek enkele hoofkomponente van menslike kommunikasiehandelinge wat professionele en sosiale verhoudinge tussen rolspelers in opvoedingsituasies in skole kan beïnvloed, uitsonder. Dit sluit onder andere 'n besinning oor die rol van taal en kultuur in multitalige klassituasies in; ook 'n bespreking oor die teenwoordigheid van magstrukture in die klaskamer en daaropvolgend, die waarde van kritiese taalbewustheid om wanbalanse in verhoudinge deur middel van kommunikasie uit te skakel of minstens te verminder. Laastens sal veral die rol van leiers in laerskool klasse onder die loep geneem word. Voordat ek hierop in die volgende paragrawe verder uitbrei, moet daar eers oor taal as kommunikasiemedium besin word.

4.2 TAAL AS KOMMUNIKASIEMEDIUM

Nadat die indiens-onderwysers wat lede van die projekgroep was, van probleme met die onderrig van Afrikaans eerstetaal bewus geword het, het hulle na aanleiding van die geïntegreerde benadering tot

taalonderrig in die GGLESIP-projek krities na hulle eie praktyke gekyk met die oog op verandering en verbetering van die situasie in taalklaskamers. In die proses moes ek as fasiliteerder van die interaksie ook voortdurend krities oor my eie praktyk reflekteer.

Een van die beginsels van 'n geïntegreerde benadering tot taalonderrig is aktiewe deelname van alle betrokkenes by die proses van kennisskepping. Dit stel deelnemers ook in die geleentheid om 'n eie mening oor onderrig- en leeraktiwiteite sowel as oor die houdings van deelnemers uit te spreek. Lede van 'n groep, byvoorbeeld leerlinge in 'n klas, wat tevore in 'n tradisionele klasopset moes swyg en luister na die "onderwyser"-ekspert, het met ander woorde "stem" gekry. Lede in so 'n veranderde klasopset kan 'n betekenisvolle bydrae tot 'n gesprek oor 'n leeronderwerp of enige ander onderwerp in hulle eie taalvariant maak sonder die vrees dat hulle tereg gewys sal word omdat hulle "verkeerd" praat, beide wat inhoud en variant betref. Shor (1987:134) wys op die kontras tussen leerlinge wat te bang is om hulle mond oop te maak en dié wat vrymoedigheid het om hulle stem te laat hoor. "Students feel condemned merely by opening their mouths. It is ego-restoring to value something as crucial as your own speech." Vanweë die historiese outoritêre verhoudings wat in die Richtersveldse skole gegeld het (volgens onderwysers se eie verwysings na lyfstraf as maatstaf om kontrole uit te oefen), en waar leerlinge aan streng kontrole onderhewig was, was dit noodsaaklik om demokratiseringsbeginsels in die verloop van die projek te benadruk.

Veral aan die begin van die interaksie moes betrokkenes by die onderrig- en leersituasie van mono- en multikulturele groepe bewus gemaak word dat hulle taal as kommunikasiemedium behoort te gebruik om positiewe interpersoonlike verhoudings in die klas te laat ontwikkel deur kommunikasie tussen onderwysers en leerlinge te verbeter sodat leer kan plaasvind .

Onderwysers en leerlinge moes leer dat, wanneer mense kommunikeer, dit veel meer as die vermoë om grammatikale sinne voort te bring veronderstel. Taal is die medium waardeur lede van 'n gemeenskaplike groep aan hulle begrip van hulle eie situasie uiting gee. Habermas (1984:x) stel dit dat kommunikeerders in die proses van kommunikasie voortdurend besig is om verbande te lê. Dit sluit verbande met hulle omgewing of uiterlike wêreld, sowel as met diegene met wie hulle omgaan, en hulle eie innerlike wêreld, dit wil sê, hulle voornemens, gevoelens en begeertes in.

In die kommunikasieproses soek sprekers, dikwels onbewustelik, bevestiging van die waarheid van hulle uitinge in die objektiewe wêreld (Habermas 1984:x). Op dieselfde wyse maak kommunikeerders die aanname dat hulle uitinge korrek, of gepas, of geldig, of aanvaarbaar binne die netwerk van aanvaarde waardes en norme van die sosiale groep waarin hulle leef, is. Met ander woorde, kommunikeerders soek bevestiging van aanvaarding vir hulle kommunikatiewe handeling binne hulle eie sosiale leefwêreld.

Laastens, maak hulle ook daarop aanspraak dat hulle op 'n eerlike en opregte wyse uitdrukking aan hulle wense en begeertes gee. Die aansprake kan op verskeie maniere verdedig, of gewysig of teëgestaan word, deur dit byvoorbeeld na 'n hoër gesag te verwys. Alternatiewelik kan gespreksgenote hulle ook op tradisie beroep, of deur die toepassing van geweld die aansprake bevestig of weerlê. Dit wil om bogenoemde redes voorkom asof die betekenis van taal as kommunikasiemiddel ook in die kultuur veranker lê. Oor hierdie aspek van taal as kommunikasiemedium word in 'n volgende paragraaf in groter diepte besin.

Ek het reeds daarop gewys (kyk par. 1.3) dat die motivering vir my betrokkenheid by die GGLESIP-projek my oortuiging is dat elke kind op die beste moontlike kwaliteitonderwys geregtig is ten einde elkeen in staat te stel om sy of haar potensiaal as individu, maar ook as lid van die gemeenskap waarin hulle woon en werk te verwesenlik. Die geïntegreerde benadering tot taalonderwys sluit by hierdie beskouing van mense as besluitnemende agente aan. Rolspelers in die onderrig- en leersituasie moet na mekaar kan luister en begrip vir mekaar ontwikkel. Die voorwaarde vir geslaagde kommunikatiewe handeling is, volgens Habermas (1984:112), interpersoonlike begrip vir mekaar se uitinge (*Verstehen*), en daarvoor is dit nodig dat gespreksgenote by die proses betrokke raak om begrip vir die betekenis van mekaar se kommunikatiewe uitinge en handeling (Verständigung) te ontwikkel. Giddens (1982:83-84), in sy besinning oor Weber en Gadamer se kritiek op Habermas se siening van "*Verstehen*", sluit uiteindelik by Gadamer se slotsom oor die betekenis van "*Verstehen*" aan. "*Verstehen*" is nie 'n metode wat in 'n ondersoekbenadering gebruik kan word nie, (Giddens 1982:84) maar is:

... the characteristic property of human intersubjectivity as such - and as expressed above all in language. Language is the medium of social being and of self-understanding. *Verstehen* depends upon common membership in a cultural frame of meaning or what Gadamer calls a 'tradition'.

In die lig van Habermas en Giddens se uitsprake is die voorwaarde vir 'n positiewe interpersoonlike verhouding in die klas, in die geval dié van GGLESIP-projeklede, nie net dat hulle van die noodsaaklikheid van die gebruik van taal as kommunikasiemedium bewus raak nie. Die proses moet verder ontwikkel. Onderwysers moes doelbewus daarna streef om "*Verstehen*" deel van hulle praktyk te maak. In die aktiwiteite wat projeklede deurgewerk het, het die klem voortdurend op 'n bewustheid en uitlewing van begrip vir die konteks van die onderrig- en leersituasie geval (kyk par. 6.7; 6.7.1; 7.5).

So 'n verbeterde kommunikatiewe vermoë deur onderwysers sou hopelik twee praktyke inlei: eerstens, dat onderwysers self hulle eie begrip van die onderwyssituasie krities sou oorweeg en probeer vasstel waar gebrek aan kommunikasie met hulle leerlinge interpersoonlike verhoudings en sodoende leer belemmer het. Tweedens, dat onderwysers ook deur hulle groter sensitiwiteit betreffende die behoeftes van ander, die leerlinge daartoe kon lei dat hulle ook in beter kommunikeerders sal ontwikkel en in die proses oor hulle eie

handelinge en dié van ander, reflekteer. Dié reflektoring kon weer op sy beurt tot nuwe handelinge aanleiding gee.

Geen onderwys is moontlik as daar nie suksesvolle kommunikasie tussen die deelnemers aan die onderrig- en leergebeure plaasvind nie. Omdat 'n vals beeld van wat ware kommunikasie werklik behels, egter moontlik is, stel Habermas onderskeie kategorieë van kommunikatiewe handeling in sy teorie oor kommunikatiewe handelinge voor. Daardeur word bevestig dat alle kommunikatiewe handelinge aan een bepaalde kriterium gemeet kan word om vas te stel wat ware kommunikatiewe handelinge in gemeen het.

4.2.1 Die aard van ware kommunikatiewe handelinge

Habermas (1984:103-125) onderskei tussen vier tipes kommunikatiewe handeling. Young (1991:39) vat dit kortliks soos volg saam:

- Die eerste van die vier tipes is *strategiese handeling* - hier is die middele om die egosentriese doel van die kommunikeerders te bereik van deurslaggewende belang. Onderhandelinge tussen twee politieke groepe, maar ook ooreenkomste tussen volwassenes en kinders waar eersgenoemdes beloftes maak bloot om hulle eie doelstellings te bereik kan ter illustrasie van die tipe handeling geld;
- Die tweede is *normatief gedrewe handeling* - hier word lede van 'n sosiale groep met dieselfde norme en waardes se handelinge op grond van die aanvaarde norme geregverdig. Ggodsdiensgroepe wat dieselfde waardes en norme huldig, is 'n goeie voorbeeld van dié tipe handeling;
- *Dramaturgiese handeling* is die derde tipe kommunikatiewe handeling - hier tree kommunikeerders op so 'n wyse op dat hulle hulle innerlike self aan ander "openbaar". Politici se optrede wanneer hulle in emosionele toesprake hul opregtheid aan kiesers wil te kenne gee, maar dikwels verskuilde motiewe vir die openbaringe het, en mense in openbare betrekkinge wat sogenaamde intieme besonderhede van die organisasie met voornemende kopers of kliënte deel, is tipies van die soort handeling;
- Vierdens is daar ware *kommunikatiewe handeling* - hier probeer die kommunikeerders om begrip vir hulle gemeenskaplike situasie en hulle aksieplanne te verkry ten einde 'n ooreenkoms te bereik wat tot die koördinering van handeling sal lei. 'n Sub-tipe van die handelinge is die "suiwer" gesprek waar die doel nie die koördinering van handeling is nie, maar om begrip in sigself te bereik.

Young wys daarop dat slegs kommunikatiewe handeling waarin albei partye daarna streef om begrip vir hulle gemeenskaplike situasie en hulle aksieplanne te verkry as egte kommunikasie beskou kan word. Dié soort kommunikasie is egter meer die uitsondering as die reël, maar dit oorskry alle kulturele grense omdat daar vir die oomblik 'n gemeenskaplike wêreld gestig word wat deur die samevloeiing van wêrelde tot stand kom (Young 1991:40).

Habermas (1984:100) beklemtoon dat suksesvolle kommunikatiewe handeling tussen twee of meer persone slegs teen die agtergrond van 'n oerbegrip "pre-understanding" van wat die uiting binne die raamwerk van die kultuur beteken, moontlik is. Ter wille van duidelikheid van die begrip, kommunikatiewe handeling, wys Habermas (1984:101) daarop dat kommunikasie nie met handeling in die model wat kommunikatiewe handeling voorstel, verwar moet word nie:

Language is a medium of communication that serves understanding, whereas actors, in coming to an understanding with one another so as to coordinate their actions, pursue their particular aims.

Die gedagte dat die "akteurs" of deelnemers aan 'n kommunikatiewe situasie aktief daarby betrokke is en keuses ten opsigte van hulle optredes kan uitoefen, beklemtoon enersyds die mag van taal as kommunikasiemedium, maar wys ook op die beperkinge daarvan. Ten spyte van onderlinge begrip tussen betrokkenes, kan een van die deelnemers nog altyd van die aanname dat waarheid en deursigtigheid as veronderstelde voorwaardes vir 'n kommunikasiehandeling geld, afwyk. Waarheid en deursigtigheid word as kernvoorwaardes vir geslaagde kommunikasie (Habermas 1984:99) aanvaar.

Kress (b) (1993:179) wys egter daarop dat veral mense in 'n magposisie dikwels van die deursigtigheidsbeginsel, sonder die medewete van die ander gespreksgenoot, afwyk. Wedersydse begrip kan tussen kommunikasievennote bevorder word as elke vennoot kennis dra van die betekenis van alle taalsimbole wat kommunikeerders gebruik. In die paragraaf waarin oor kritiese taalbewustheid gesprek gevoer word, sal die waarde van kennis van openlike en gekamouflerde simbole vir alle, maar veral naïewe kommunikeerders duidelik word.

Diepgewortelde, dikwels onbewuste gedragspatrone is die gevolg van 'n akkulturasie- en 'n sosialiseringproses (Gollnick & Chinn 1986:10; Osterman & Kottkamp 1994:53). Dit stel lede in staat om die "taal" van die groep, dit wil sê die denkwyse en sosiale reëls van die groep te leer. Vygotsky (1986:xxxvii) beweer dat 'n mens se sosiale milieu so belangrik is dat dit 'n belangrike bepaler van die prosesse is wat 'n spreker se verbale denke vorm.

Die verwerwing van die "reëls" vir kommunikasie in die kultuurgroep binne die skoolopset stel leerlinge in staat om sinvol te kommunikeer en uiteindelik as volwassenes (onafhanklike besluitnemende mense) in 'n

gemeenskap te funksioneer (Young 1991:34). Dié kennis stel kommunikeerders in staat om die betekenis van taaluitinge te kan interpreteer wat andersins bloot woorde en klanke sou bly.

As die belangrikheid van die “reëls” vir kommunikasie in ag geneem word, kom die belangrikheid van eerlikheid aan die kant van kommunikeerders skerp na vore. In die skool rus die verpligting derhalwe op onderwysers om sover moontlik die “kulturreëls” van die skool, maar ook van die gemeenskap waarin die leerlinge beweeg, vir hulle toeganklik te maak.

4.3 TAAL EN KULTUUR

In die Richtersveldse skole het dit voorgekom asof die verhouding tussen kultuur en mag in die guns van die dominante groep wat die onderwysers en sommige leerlinge ingesluit het, was. Onderwysers sou egter in staat wees om alle leerlinge in ‘n mate in die skoolkultuur in te lei sodat almal “ongemerkte burgers” (Taylor 1994 UWK-lesing) van die skoolgemeenskap kon wees. Dit was een van die hoofstrewes van die GGLESIP-projek om in die praktyk wat in die projek gevolg is, onderwyserhandelinge so deur die gebruik van taal as kommunikasiemedium te beïnvloed dat die strewe na ongemerkte skoolburgers ‘n werklikheid sou word. Hierdie strewe sluit aan by Grosjean (1982:157) wat die waarde van taal as medium om kultuur oor te dra onomwonde as die belangrikste element in die proses van kultuuroordrag stel:

Culture is the way of life of a people or society, including its rules of behaviour; its economic, social and political systems, its language, its religious beliefs, its laws and so on. Culture is acquired, socially transmitted, and communicated in large part by language.

Hoewel kultuur ‘n sambreelterm is wat op die makro-vlak, na die wye spektrum van menslike handelinge wat Grosjean (1982:157) noem, verwys, sowel as na die kultuursimbole op ‘n mikro-vlak, byvoorbeeld die handelinge in ‘n gemeenskap soos ‘n kerkgroep of ‘n skool, is kultuursimbole belangrik op alle vlakke.

Kultuursimbole is dié simbole wat lank reeds bestaan en wat na verwagting nog lank as sodanig in die kultuur sal bly voortbestaan (Prosser 1989:22). Kultuursimbole is die middele waardeur lede van ‘n kultuurgroep onderling met mekaar en met buitengroepe kommunikeer. Die bestaande kultuurvorme of kultuurpatrone is noodsaaklike kontrolemeganismes. Daarsonder, beweer Prosser na aanleiding van Geertz, sou die menslike bestaan bykans onbeheerbaar wees - slegs ‘n chaotiese samevoeging van sinlose handelinge en plofbare emosies. Hierdie siening is ook belangrik in die lig van handelinge binne en rondom die klaskamer. Prosser (1989:22), in navolging van Geertz (1973), beskou kultuur as onontbeerlik vir ‘n sinvolle lewe deur dit so te stel:

Culture, the accumulated totality of such patterns, is not just an ornament of human existence but - the principal basis of its specificity - an essential condition for it.

Volgens die norms wat Grosjean as tradisionele voorwaardes vir “lidmaatskap” van ‘n bepaalde kultuur stel, was alle betrokkenes by die GGLESIP-projek lede van dieselfde kultuurgroep. Al die lede van die projekgroep het basies dieselfde norme ten opsigte van morele en sedelike gedrag onderskryf. Hulle het ook min of meer dieselfde gebruike by belangrike rituele soos huweliksbevestigings en begrafnisse gevolg. Almal was deelgenote aan dieselfde politieke en ekonomiese stelsels. Al die lede van die groep was Christene en het onder dieselfde regstelsel gestaan. Die lede het ook dieselfde moedertaal in gemeen gehad.

Prosser (1989:21) stel ook na aanleiding van Geertz (1973) se uitsprake ‘n alternatiewe moontlikheid vir ‘n siening van kultuur wat wesenlik van die tradisionele siening verskil. Dit stem in dié mate met die tradisionele siening ooreen dat taal as ‘n belangrike kommunikasiesimbool erken word. Volgens die alternatiewe interpretasie van kultuur kan dit as ‘n stel beheermeganismes beskou word - met ander woorde as reëls, planne en instruksies - of in rekenaartaal, as programme, om mense se handeling te beheer (vergelyk Young 1991:35-38). Die aanname wat die argument onderlê, is dat menslike denke ‘n sosiale sowel as ‘n openbare (public) konstruksie is, en “... that its natural habitat is the backyard, the marketplace, and the town square” (Prosser 1989:21). Habermas (1972:155) sowel as Vygotsky (1986:35) steun ook die siening omtrent denke as sosiale konstruksie. Mense skep op ‘n konsensusgrondslag gesamentlik sekere betekenisvolle simbole in hulle leefwêreld.

Die statiese aard van kultuur wat as ‘n onveranderlike gegewe in die verlede aanvaar is, die sogenaamde “post-figurative” kultuur, is nie vandag vir die meeste kulture in die wêreld houdbaar nie (Prosser 1989:38). In dieselfde trant stel Taylor (1994 UWK-lesing) dit dat groepe en individue voortdurend hulle eie identiteit, dit is hulle kultuur, moet herontgin. Die uiteindelijke doel daarmee is om ‘n punt te bereik waar alle mense volwaardige burgers in ‘n gemeenskap is wat nie deur ‘n persoon of persone gedomineer word nie. Dan sal hulle in staat wees om hulle volle potensiaal te kan verwesenlik. Dit is volgens Giddens (1982:87) (wat Habermas hier steun), ook die oogmerk van kritiese pedagogie wanneer hy dit so verwoord: “critical theory, [which] has as its aim the liberation of human beings from their domination by forces constraining their rational autonomy of action.”

Vanweë die dinamiek in die huidige, portuurgerigte gemeenskap wat Prosser (1989:25) “co-figurative culture, which is contemporary and peer-oriented”, noem, is die tradisionele kultuurmerkers, veral etnisiteit, wat histories ‘n betreklik permanente aanduiding van die groep waartoe iemand behoort het, was, nie noodwendig bepalers van die kultuurverband nie. Ander faktore soos onder andere, gedeelde belangstellings, skolastiese vlakke en werkverband lei in die huidige oop samelewing ook tot groeppvorming.

Twee aspekte ten opsigte van ‘n begrip van kultuur is hier op mikro-vlak in die projekgroep, maar ook in breër verband van belang. Eerstens kan ons nie kultuur as ‘n monolitiese konstruksie aanvaar nie. Daar is

weliswaar 'n makro-kultuur waar lede, soos hierbo beskryf, sekere tradisies en gebruike deel. Daar is egter ook kleiner sub-groepe in die groot groep wat lede van verskillende mikro-kulture is. Wat die vorming van sub-groepe betref, gee sosiaal-politieke en ekonomiese en ander faktore, onder andere tot die verskeidenheid aanleiding. 'n Afgeleë geografiese ligging is ook een van die opvallende faktore wat tot groeppvorming kan lei. Mense wat binne 'n geslote gemeenskap woon, ontwikkel mettertyd hul eie "gemeenskapskultuur" wat van die breë kultuurnorme mag verskil of afwyk.

[Die interessante ouersvra-ritueel wat die Namas tradisioneel gevolg het, kan as 'n voorbeeld van 'n eiesoortige groepkultuur-norm geld. Die gebruik was min of meer soos volg (persoonlike mededeling deur Dalene, Augustus 1994). Eers ontmoet senior lede van die aanstaande bruid en bruidegom mekaar in 'n ronde huis (Nama-hut) waartydens die bruid se familie haar deugde besing en die bruidegom afkraak - dat hy nie goed genoeg vir die voorbeeldige jongvrou is nie. Dieselfde prosedure word deur die bruidegom se familie herhaal. Die ontmoetings kan herhaal word totdat elke familie tevrede is met hulle lofprijsing. In die proses word daar ook geskenke uitgeruil. Uiteindelik kom die bruidegom na die bruid se pa in die rondhuis waar twee jonger familielede van die bruid wag staan om die bruidegom 'n pak slae te gee as hy die hut wil binnegaan.]

Die tweede aspek betreffende kultuur wat hier oorweeg moet word, is die dinamiese aard daarvan. Gollnick & Chinn (1986:10) beweer dat lede van 'n groep nie slegs die kultuurelemente erf nie, maar ook in die dinamiek daarvan deel. Prosser (1989:5) stel dit kortliks dat: "[W]hile animals react to culture, we act creatively upon it."



Lede van 'n kulturele groep het dikwels geen ander keuse as om by die dinamiese veranderde werklikheid van hulle situasie aan te pas nie, soos wanneer mense van een omgewing na 'n ander verhuis. In die GGLESIP-projek was die aanpassing van die Xhosa-moedertaal leerlinge wie se ouers van die Oos-Kaap na die Richtersveld gekom het om in die myne te werk, 'n voorbeeld van die besondere eise wat so 'n verskuiwing aan mense, in die geval veral die leerlinge by die Afrikaansmedium skool, stel (persoonlike mededeling deur Dalene, een van die onderwysers en Frederik, die skoolhoof by die primêre skool No. 1, Aug. 1995). Terselfdertyd verg die veranderende omstandighede van groepe mense ook aanpassings van die vorige ingesetenes, die tipiese Richtersveldse mense in dié geval. Hulle moes ook aanpas om die nuwe intrekkers wat verskillende gebruike handhaaf te akkommodeer.

Verskille tussen individue en groepe strek egter wyer as dit wat van intellektuele prestasie of fisieke voorkoms afgelei kan word. Verskille wat 'n invloed op die sosiale handeling van leerlinge mag hê, (Gollnick & Chinn 1986:5) kan teruggevoer word na 'n wye reeks lewenswerklikhede, onder andere, gesinstrukture, byvoorbeeld enkelouergesinne, eng godsdienstige gebruike en stamtradisies. Onderwysers

moet op hierdie potensiele verskille bedag wees om te voorkom dat hulle optrede teenoor kinders wat op die oog af nie direk by die onderwysers se sosiale groep inskakel nie deur hulle persoonlike vooroordeel gekleur word nie.

Die erkenning van die verbondenheid van mense aan 'n bepaalde kultuur binne die skool is nodig om individue, maar ook groepe geborgenheid te gee sodat hulle optimaal kan funksioneer. Wanneer individue uit verskillende sosiale milieus in 'n groep saamgevoeg word, kan daar maklik verwarring by individue ontstaan oor wat die werklik belangrike kultuurreëls is. Taylor (1985:107) wys op die potensiele ontwrigting by mense oor verskille in opvattinge van wat belangrik is wanneer hy opmerk:

between different cultures the sense of significance can vary, and we can be quite baffled. Nothing comes across of how people feel from the simple narrative of events, or only something confused and perplexing.

Die kompleksiteit van die begrip, kultuur, word nog duideliker wanneer die werklikheid van die betrokkenes by die GGLESIP-projek in oënskyn geneem word.

Ten spyte van die ooglopende ooreenkomste tussen GGLESIP-groeplede, sou niemand egter betekenisvolle verskille tussen individuele lede kon ontken nie. Groeplede het verskillende sosiale en ekonomiese agtergronde gehad, het aan verskillende kerkgenootskappe met besondere gebruike behoort, en kon verskillende politieke sienings huldig. Dié verskille wat ewe maklik as ooreenkomste in so 'n klein groepie geïdentifiseer kon word, was betekenisvol vir die groep. In die strewe na die handhawing van positiewe interpersoonlike verhoudings in die projekgroep was 'n sensitiwiteit, 'n *Verstehen* van mense in hulle eie milieu, dus onontbeerlik. Onderwysers in hulle klasse moes dieselfde begrip ten opsigte van hulle klasse aan die dag lê.

Dit verg insig en 'n intellektuele en affektiewe openheid aan die kant van die onderwyser om moontlike verskille tussen simmetriese en a-simmetriese groepe te akkommodeer, veral as in ag geneem word dat magspersone in 'n veranderende kultuur die mag het om of verandering te bevorder of van sekere individue of groepe te weerhou (Prosser 1989:38-39). Die apartheidstelsel was 'n voorbeeld van 'n magstelsel waarin magshebbers slegs enkele groepe ten koste van ander bevoordeel het.

Die erkenning van verskille in groepe het belangrike implikasies vir die onderwys in die Richtersveld, maar ook elders, omdat moontlike verskille soms tot nadeel van groepe misgekyk word in 'n drang om regstellend op te tree, nà die vorige stelsel waar mense onregverdig benadeel is. Hierdie morele praktyk om alle mense te erken en regverdig te behandel en om gelykvormigheid tussen groepe te bevorder moet ondersteun word, maar met begrip en insig vir die konteks van die situasie.

Wanneer daar begrip vir die behoeftes en verwagtinge van elke lid binne 'n groep is, word dit moontlik om aan twee opvoedingsvereistes te voldoen: om deur die onderwysbenadering aan al die leerlinge dieselfde lewensgeleenthede, dit wil sê kanse om hulle potensiaal as onafhanklike besluitnemende agente te kan bereik, te bied afgesien daarvan of hulle aan 'n dominante of minderheidsgroep behoort (kyk na multitalige klaskamers in die volgende paragraaf), en om deur die onderwysbenadering erkenning te gee aan die intellektuele -, gevoels- en wils-elemente van leerlinge se ontwikkeling.

Habermas (1984:112) voer aan dat 'n mens slegs van binne die "groep" werklik insig in mense se redes vir optredes kan ontwikkel en sodoende betekenis aan kommunikatiewe uitinge en optredes kan heg:

Meanings - whether embodied in actions, institutions, products of labor, words, networks of cooperation, or documents - can be made accessible only *from the inside*.

Omdat mense nie net die wêreld deur hulle verstand beleef nie, argumenteer Vygotsky (1986:10-11) dat die rolspelers in die onderwys met die hele mens as persoon wat uit 'n bepaalde sosiale milieu kom, moet rekening hou, aangesien:

[E]very idea contains a transmuted affective attitude toward the bit of reality to which it refers. It further permits us to trace the path from a person's needs and impulses to the specific direction taken by his thoughts, and the reverse path from his thoughts to his behavior and activity.

Onderwysers in die Richtersveld moes leer om in hulle klasoptrede daarmee rekening te hou dat lede van die groep oor 'n uiteenlopende reeks ervarings waarvan sommige grootliks van dié van ander lede mag verskil, beskik.

Die mees opvallende voorval waarin die sigbare verskille tussen leerlingoptrede as gevolg van sosiale omgewing en huislike agtergrond in die GGLESIP-projek geïllustreer is, het tydens my eerste kennismaking met die skoolgemeenskap, onderwysers en leerlinge (Mei 1993) plaasgevind. 'n Groep leerlinge het aan 'n kort klas-sessie waartydens daar op leesbegrip gefokus is, deelgeneem (kyk par. 6.3). Toe leerlinge op vrae moes antwoord, het een dogtertjie met twee lang vlegsels en strikke in die hare, die aandag getrek. Sy het so duidelik uitgestaan bo die ander dat ek doelbewus daarop moes konsentreer om nie net met haar en ten koste van die ander kinders, (veral een kaalvoetseuntjie wat ook flink geantwoord het) 'n leergesprek aan die gang te sit nie. Nie net was sy opvallend netjies aangetrek nie, maar sy het ook haar antwoorde in volsinne verstrekkend in teenstelling met die ander wat eenwoord antwoorde gegee het.

Die probleem in 'n dergelike situasie ontstaan op 'n dubbelvlak. Eerstens, kan onderwysers waarskynlik makliker met leerlinge soos die dogtertjie as met sommige ander leerlinge wat moontlik opvallend anders is, identifiseer omdat sy uit 'n huisgesin kom wat tot dieselfde sosiale groep as die onderwysers behoort. Deur

liggaamstaal en nie-verbale handeling soos 'n glimlag of 'n handgebaar kan 'n onderwyser onbewus 'n positiewe kommunikasie boodskap deurstuur wat deur ander klaslede as bevoordelend geïnterpreteer kan word. Tweedens, kan ander ewe intelligente leerlinge met wie die onderwyser nie so maklik identifiseer nie, 'n negatiewe ervaring in die situasie beleef, naamlik dat hy of sy nie "goed" of "aanvaarbaar" is nie. Interpersoonlike verhoudings lei gevolglik skade, terwyl kinders se selfbeeld ook onnodig deur sodanige optrede afgekraak word.

Na dié insident het ek en die groep 'n algemene groepsbespreking oor onderwyser- en leerlinginteraksie en die rol van verbale en nie-verbale kommunikasie om dit te bevorder of te rem, gehou (Mei 1993, kyk par. 6.3). 'n Gedeelte van die bespreking het, onder andere, oor die invloed wat verbale en nie-verbale kommunikasie op die opbou van interpersoonlike verhoudinge kon uitoefen, gehandel.

In hierdie paragraaf oor taal en kultuur het ek probeer aandui dat taal nie van die kultuur waarbinne dit funksioneer, geskei kan word nie aangesien betekenis van uitinge die resultaat is van die betekenis wat deur 'n groep aan die konsep of uiting gegee word (May 1993:367). Sommige faktore, soos die blootstelling aan idees en taal in konteks sowel as terminologie wat meta-taal en omgangswoordeskat insluit, kan derhalwe 'n bepaalde invloed op die prestasie van leerlinge uitoefen. Dié faktore moes, in die lig van die multikulturele milieu waarin die gemeenskappe in die Richtersveld leef, bewustelik onder oë geneem word in die praktyk wat in die GGLESIP-projek deurgevoer is. Sensitiwiteit vir die verrykende, maar ook potensieel problematiese situasies in multikulturele of multitalige klasse moes derhalwe ook in die praktyk van onderwysers ontwikkel word om ware kommunikasie in die klas te bevorder en daardeur die opbou van 'n positiewe interpersoonlike verhouding moontlik te maak.

4.3.1 Sprekers van verskillende tale - 'n werklikheid in multikulturele klasse

Dit was moeilik om aan die begin van die projek definitiewe gevolgtrekkings te maak oor die taalprobleme waarmee die onderwysers en leerlinge in hulle klasse te kampe gehad het. Nogtans is my aanvanklike vermoede dat die probleem nie net op die enkel vlak van taalinmenging gelê het nie, maar dat dit baie meer kompleks was, reeds met die eerste ontmoeting versterk (kyk par. 6.4).

Daar sou geen werklike kommunikasie tussen onderwysers en leerlinge wees as die afstand wat deur die outoritêre houding van onderwysers (my afleiding uit hulle opmerkings tydens sessies) meegebring is, nie verklein kon word nie. Aan die begin van die hoofstuk word die voorwaarde vir so 'n gebeure deur Habermas (1972:314) verwoord. Dit sou slegs moontlik wees as onderwysers self van die belemmerende onderwysstelsel waarbinne hulle moes optree, vrygemaak kon word. Die doel van die GGLESIP-projek was om onderwysers nie net van die versperrings op pad na geslaagde kommunikasie bewus te maak nie, maar daadwerklik tot verandering in praktyk te lei sodat daar opvoeding in die ware sin van die woord kon

plaasvind. Leerlinge moes self geleentheid kry om tot onafhanklike besluitnemers te ontwikkel. Leerlinge sou egter ook slegs in 'n geëmansipeerde gemeenskap werklike kommunikeerders kon word (Habermas 1972:314):

However, only in an emancipated society, whose members' autonomy and responsibility had been realized, would communication have developed into the non-authoritarian and universally practiced dialogue from which both our model of reciprocally constituted ego identity and our idea of true consensus are always implicitly derived.

Leerlinge van die Richtersveldse skole sit in multitalige klasse waar in sommige gevalle minstens drie verskillende huistale gepraat word, naamlik Afrikaans, Xhosa en Nama. Daar is ook enkele leerlinge met ander huistale.

Die terme, multikulturele en multitalige klasse dui volgens Levine, (1993:193) in Engeland gewoonlik daarop dat leerlinge uit gesinne kom waar 'n verskeidenheid tale gepraat word. Multitalige klasse verwys nie na multitalige taalgebruik in die klas nie. Slegs een taal word in die klas gepraat. Dieselfde gebruik geld op dié tydstop nog in die Richtersveld. Afrikaans word in die multitalige klasse waarna in die tesis verwys word as enigste onderrigmedium gebruik. May (1993:367-369) skets egter 'n beeld van 'n ander tipe multitalige en multikulturele klaskamer. In 'n primêre skool in Auckland, Nieu Seeland, word leerlinge deur medium van vier tale, waarvan drie minderheidstale is, onderrig.

Die konsep multikulturele en multitalige klasse is in 'n mate nog verwarrend aangesien: "“multicultural education” means different things to different people, and it assumes different purposes in different contexts” (Ryan 1994:26). Moore (1994:252-261) verwys na 'n uiteenlopende reeks sieninge omtrent multikulturele onderwys in Suid-Afrika, maar kom tot die slotsom dat Cross tot die kern vir die motivering vir multikulturele onderwys in Suid-Afrika deurdring (Moore 1994:252):

The demand for multicultural education arises out of oppression which is seen to have important cultural connotations.

In South Africa the demand for multicultural education has arisen out of the struggle against segregation and apartheid education. Everywhere multicultural education owes its origins to the resistance struggles of people against oppression.

In die GGLESIP-projek was die benadering ten opsigte van multikulturele onderrig en leer dat alle leerlinge die geleentheid moes kry om hulle potensiaal op akademiese, sosiale en beroepsvlak te verwesenlik (Gollnick en Chinn 1986:vii). May (1993:365) voer aan dat die doel van die onderrig en leer in multitalige klasse behoort te wees om lewensgeleenthede van leerlinge te verbeter en nie net lewenstyle van leerlinge te beklemtoon nie. Multikulturele onderwys behoort, volgens May, verder as die naïewe vertolking daarvan te strek. Dit moet nie slegs kulturele identiteit van leerlinge erken nie, goed soos dit kan wees.

Multikulturele onderrig behoort ook strukturele veranderinge in die skool self te veronderstel sodat die kans op sukses van alle leerlinge verhoog word sodat nie net dié wat aan 'n dominante groep behoort, suksesvol sal wees nie.

Dié tipe klaskamer wat hierbo voorgelê word, het eiensortige eienskappe wat gevolglik besondere eise aan onderwyser en leerlinge stel. Om te slaag in die multikulturele klas, moet daar aan minstens drie hoofvereistes voldoen word. Aangesien taal 'n sleutel tot skakeling tussen kulture is, is doeltreffende kommunikasie die eerste vereiste vir sukses (Prosser 1989:88). Tweedens behoort daar gewaak te word teen enige vorm van diskriminasie teen sekere leerlinge. Leerlinge wie se gesinsagtergrond ver van die dominante kultuur van die groep verwyder is, kan maklik gemarginaliseer word aangesien die tipe kennis van die nie-dominante groep as minder belangrik as dié van die dominante groep gereken kan word (Giroux 1987(a):80-81). Derdens moet die onderwyser in die multikulturele en multitalige klas sensitief wees vir die behoeftes van al die leerlinge. Leerlinge wat 'n ander huistaal as Afrikaans het, mag minderwaardig teenoor Afrikaans moedertaalsprekers voel omdat hulle nie oor dieselfde gevorderde taalvermoë as hulle klasgenote beskik nie. As dié moedertaal daarby 'n lae statustaal is, soos Nama tot onlangs was, kan die jong kinders die taal, en by implikasie ook hulle ouers, as minderwaardig beskou. Dit mag tot 'n verwerping van groepwaardes lei wat 'n hele negatiewe siklus van persoonlike onstabiliteit en mislukking tot gevolg kan hê.

Tydens klasbesoeke (kyk par. 8.1.3 besoek aan skool No 2, Julie 1995, Augustus 1996) het dit my opgeval dat die kinders wat wel Nama praat, skaam is om dit te erken. Toe ek in die standerd vier-klas vra wie Nama kan praat, was daar 'n groot gelag en eers toe ek aanbied om die Namagesprekkie op band op te neem het twee leerlinge ingewillig om 'n paar sinne in die taal te sê. Hierdie beskeidenheid ten opsigte van Nama skryf die onderwysers toe aan die feit dat die ouers van die kinders liever verkies dat die kinders Afrikaans praat hoewel hulle (die ouers) self Nama praat.

Leerlinge wat Afrikaans as teikentaal gebruik, kan ook gespanne raak in die klassituasie. Enige vorm van spanning sal nadelig op leerlinge se vermoë om te kommunikeer en te leer inwerk. "Teachers should be sensitive to these issues and should, by selecting appropriate teaching methods and materials, try to promote an anxiety-free atmosphere in the classroom" (Barkhuizen 1993:83).

In die komplekse konstruksie, die multikulturele en multitalige klaskamer, het die onderwyser 'n groot verantwoordelikheid om die onderrig- en leerproses so te fasiliteer dat die interpersoonlike verhoudings in die klas op 'n harmonieuse manier kan meewerk dat die klas as 'n eenheid funksioneer. Wissing en Johl (1994:388) beklemtoon ook die belangrike rol wat 'n onderwyser in die multikulturele klas te speel het: "The onus will be on the teacher to mould the disparate elements of the class into a unit in which each member becomes willing and able to understand and respect the culture(s) of the other members."

Levine (1993:191) skets 'n visie van die ideale multitalige klaskamer wat ek met haar deel:

When multilingual classrooms are actual sites of interactive, analytic, reflective learning, when the learning environment is supportive *and* rigorous, when, though a pedagogically flexible response to cultural and linguistic diversity, wider access to learning is achieved, when bilingual learners are encouraged to use all their linguistic resources in school, then we have an educational and linguistic environment which allows additional language learning to be a 'normal' part of learning. It is this 'normalized' *language* learning, within the freedom and rigour of a broad *curricula* provision, that is essential to the achievement of true educational entitlement for bilingual pupils.

'n Multikulturele klaskamer soos dié in die Richtersveld behoort met ander woorde emosionele en intellektuele sekuriteit aan alle leerlinge te bied. Gudykunst (1988:130) voer aan dat mense wat in hulle eie groep veilig voel, meer verdraagsaam as andersins teenoor die "buite"-groep is. Aan die ander kant vergelyk mense wat onseker van hulleself is, hulle voortdurend met ander. In elk van die situasies wat hier genoem word, speel positiewe interpersoonlike verhoudings 'n belangrike rol om kommunikasie en derhalwe ook leer te bevorder.

Ongelukkig verskil die werklikheid in skole nog van die ideale omstandighede. Giroux (1987 (b):176) wys tereg daarop dat onderwysers, hoewel hulle te kenne gee dat hulle 'n nie-bevooroordeelde houding teenoor leerlinge het tog middelklas waardes baie hoog aanslaan en ook daarvolgens teenoor leerlinge optree:

Schools often give the appearance of transmitting a common culture, but they, in fact, more often than not, legitimate what can be called a dominant culture.

Hierdie soort optrede bevorder noodwendig die magskultuur waarvan Delpit (1988) praat en wat waarskynlik ook in die Richtersveldse klaskamers 'n werklikheid was. In die Richtersveldse skole, soos in alle Suid-Afrikaanse skole, is dit nodig dat daar gesprek gevoer word tussen verteenwoordigers van alle kulture. Morrow (1995:14) voer aan dat onderwysers se benadering tot kultuur sodanig moet wees dat geen kulturele verskille as verskoning mag geld waarom daar nie 'n sinvolle gesprek oor kulturele grense gevoer kan word nie. Volgens Morrow (1995:15) moet die kultuurkonsep so wees dat: "[it] acknowledges that the interfaces and mutual enrichment between existing cultures provide the most promising node for the generation of the social cohesion we need for our survival." So 'n benadering sal slegs moontlik word as daar 'n verandering in onderwysers se houding teenoor alle leerlinge intree. 'n Houdingsverandering sal dit moontlik maak dat alle rolspelers krities oor geïnstitusioneerde gebruike in klaskamers reflekteer met die doel om verandering teweeg te bring.

4.4 MAGSTRUKTURE IN KLASKAMERS

Met verloop van tyd het dit duidelik geword dat onderwysers in die projekskole met hulle diverse skoolbevolking alle leerlinge met groot sensitiwiteit behoort te benader sodat alle leerders 'n gelyke kans op moontlike sukses het. Dit is des te meer nodig as Prosser (1989:39) se waarskuwing omtrent die vestiging van kulturele imperialisme in ag geneem word. Prosser meen dat 'n veranderende kultuur soos dit in die meeste Westerse lande ervaar word, 'n implisiete gevaar vir die nie-dominante groep kan inhou. Dit is moontlik dat 'n magsgroep verandering by 'n ander groep kan bevorder of die verandering wat tot 'n magsposisie kan lei, sonder die minderheidsgroep se medewete van hulle kan weerhou.

Hierdie magspel vind dikwels in klaskamers plaas. Die teenkant van die kulturele imperialisme wat ook op mikro-vlak impliseer dat "myne die beste is", is die afhanklikheidsindroom. Die onderwyser is die persoon met onbetwiste mag wat kennis uitdeel. Leerlinge het nie geleentheid daartoe om argumente as geldig of ongeldig te verklaar nie, aangesien, "...their relationship with the teacher and success in school is defined in terms of accepting and reproducing the teacher's views" (Young 1991:37). Die leerlinge "ontvang" die kennis, berg dit in hul geheue om dit te geleëner tyd na vore te roep. Daar word geen aanspraak op die skeppende vermoë van leerlinge gemaak nie. Leerlinge is trouens nie daarvan bewus dat hulle self kennis kan skep nie. Dit was volgens my waarneming ook die aanvanklike situasie in die Richtersveldse skole.

Delpit (1988:282) wys op die magskultuur wat in Amerikaanse klaskamers heers. 'n Vergelyking met die Suid-Afrikaanse situasie is nie onrealisties nie omdat dieselfde werklikhede waarskynlik hier geld. Die vyf faktore wat volgens Delpit (1988:282) op die bestaan van 'n magskultuur in die skole dui, is:

- Dit dui eerstens op die bestaan van magstrukture in die klaskamer.
- Tweedens is daar sekere reëls waarby deelnemers aan die magskultuur moet hou.
- Derdens is die kodes en reëls vir deelname aan die magspel dié van die persone wat die mag het.
- Die vierde faktor beklemtoon die sosiale aard van die magskultuur uit die oogmerk van diegene wat nie mag het nie. Lede van nie-dominante groepe kan makliker mag bekom as hulle doelbewus van die reëls van die spel bewus gemaak word.
- Laastens is diegene wat 'n magsposisie beklee die minste bewus van so 'n magskultuur, of is onwillig om die bestaan daarvan te erken. Diegene sonder mag is dikwels meer as ander daarvan bewus.

Uit die gesprekke met GGLESIP-groeplede blyk dit dat sekere fasette van die magsfaktore wat Delpit noem, in die verhoudings tussen verskillende groepe na vore gekom het, (die benadering tot sekere leerlinge se vermoë om te leer; die streng dissipline en klaskontrole).

Individuele leerlinge se menswaardigheid moet deur onderwysers erken word om kommunikasie te bewerkstellig. Die gevaar bestaan dat een groep, byvoorbeeld lede van 'n minderheidsgroep, of lede van 'n laestatus taalgroep, maklik deur 'n ander groep met meer mag verswelg kan word. Onderwysers het so 'n besondere magsposisie in die skool en in die klas dat dit onwaarskynlik is dat enige leerling in die tradisionele opset die ongelikheid sal bevraagteken. In die Richtersveld kom heelparty kinders uit huise waar een of albei ouers ongeletterd is. Dean wys daarop dat leerlinge wat nie die sosiale en akademiese agtergrond het om die skool vir hulle 'n tuiste te maak nie, maklik as minderwaardig afgemaak word (Dean 1989:25):

Working-class and farm children must struggle to acquire the academic culture that has been passed on by osmosis to the middle and upper classes. The very fact that working-class and farm children must laboriously acquire what others come by naturally is taken as another sign of inferiority.

Dit is moontlik dat kommunikasie soms skipbreuk lei omdat die kommunikasiestyle van die kommunikeerders drasties verskil. Die verskil in kommunikasiestyle kan egter nie sonder meer as 'n rede vir mislukte kommunikasie aanvaar word nie. Dit is wel 'n feit wat in die praktyk baie duidelik waarneembaar is, dat leerlinge uit 'n werkersmilieu dikwels groot moeite ondervind om betekenis aan 'n taaluiting te gee wat geen begripsprobleem vir middelklas kommunikeerders skep nie. So 'n gaping in begrip is die gevolg van die afwesigheid van "kulturele kapitaal", (kultuurgoedere soos aanvaarde gebruike en norme en waardes) - waar lede van een groep nie die sosiale of kultuurreëls van die dominante groep ken nie - terwyl die ander dit soos 'n deel van hulle daaglikse dieet in hulle gewone omgang verwerf.

In enige skool het onderwysers 'n belangrike opvoedingstaak. In 'n skool waar leerlinge se eie agtergrond vreemd is aan die skoolkultuur, rus daar selfs 'n nog groter verantwoordelikheid op die onderwysers. Hulle moet die onderrig- en leerproses so fasiliteer dat die leerlinge kan betekenis skep wanneer hulle met gespreksgenote op verskeie vlakke kommunikeer. Dit is essensieel dat onderwysers kennis neem van die feit dat die algemene siening dat taaluitings betekenis het, eintlik vals is, aangesien dit in werklikheid die luisteraar is "that is endowing them with meaning" (Young 1991:39).

'n Verdere implisiete probleem in 'n situasie waar a-simmetriese verhoudings soos dié tussen onderwysers en leerlinge redelik permanent is, is moontlik. In so 'n situasie is een groep, leerlinge, in 'n tradisionele klas eintlik nie in staat om hulle eie lewe en handeling te beplan nie. Daar word van leerlinge verwag om gehoorsaam te wees en die opdragte van onderwysers uit te voer al ervaar eersgenoemde dit ook as

irrelevant of onregverdig. In so 'n geval, voer Young (1991:53) aan, is die onderwyser se optrede 'n stel praktyke wat die werklikheid slegs uit die perspektief van die onderwyser konstrueer. Die “set of practices” is in werklikheid ideologie wat die status van outoriteit verkry wanneer die leerlinge instem dat die onderwyser die reg het om enige opdrag aan hulle te gee. Onderwysers het een van twee keuses in so 'n situasie - hulle kan hul optrede moreel regverdig of dit die skyn van “natuurlikheid” gee.

In situasies waar al die lede nie oor dieselfde kulturele kapitaal beskik nie, soos dit waarskynlik die geval was in die Richtersveldse skole, sal die nie-dominante groep gewoonlik toestem tot die oorheersing deur die magspersoon of -persone, vanweë die “natuurlikheid” van die situasie (Young 1991:53). Soos reeds genoem behoort deursigtigheid een van die hoofeienskappe van kommunikatiewe handelinge te wees, maar Kress (1993(a):179) beweer dat persone in magsposisies soms dié vereiste tot hulle voordeel ignoreer of verdraai. Wanneer leerlinge oor 'n mate van kritiese taalbewustheid beskik, sal hulle volgens my beskouing, in die gedemokratiseerde klaskamerpraktyk meer doeltreffend in staat wees om kommunikasiesimbole te interpreteer en onafhanklik te leer handel.

In die GGLESIP-projek waar die kommunikatiewe funksie van taal in die geïntegreerde benadering beklemtoon is, was dit 'n logiese uitvloeisel dat ek en die res van die groep 'n sessie aan kritiese taalbewustheid sou wy. Dit sou die onderwysers se eie begrip van die subtiliteit van taal opskerp en hulle rol as kommunikeerders bevestig.



4.4.1 Kritiese taalbewustheid ter bevordering van kommunikasie

Tydens die interaksies in die werksessies tussen groeplede onderling en tussen my en individue het dit duidelik geword dat die groeplede tot die besef moes kom dat die blote uitvoer van take wat binne 'n geïntegreerde benadering tot taalonderrig val nie voldoende was om grondige veranderinge teweeg te bring nie. 'n Klaskamer waar daar voorheen 'n outoritêre onderwyser met “soet” leerlinge was en waar almal tevrede was om selfs 'n enkele bron na te volg sonder om iets omtrent die inhoud of aanbieding te bevraagteken, sou nie op grond van 'n paar nuwe en interessante take in 'n dinamiese opset verander nie. So 'n veranderde opset sou beteken dat die onderwyser as fasiliteerder in die onderrig- en leersituasie saam met die leerlinge kennis skep en krities na hulle situasie kyk met die oog om dit te verander.

Die ontbrekende element om 'n verandering tot gevolg te hê het van die onderwysers geverg dat hulle 'n veranderde kommunikasiestyl 'n integrale deel van hulle klaskamerpraktyk maak. Een van die eienskappe in Habermas se kommunikasieteorie waar die verband tussen kennis en praktyk gestel word, is dat geslaagde kommunikasie slegs moontlik is wanneer albei gespreksgenote gelyke regte en geleenthede het om hulle gedagtes uit te spreek (Young 1991:7-31). Dit veronderstel dat gespreksgenote gelyke geleenthede moet hê om 'n gesprek aan te voer of voort te sit en houdings, gevoelens en voornemens uit te spreek.

Leerlinge behoort in 'n emansipatoriese onderrig- en leeropset gelyke gespreksgenote te wees met al die voorregte daaraan verbonde. Dit word egter slegs met die hulp van die onderwyser moontlik omdat taal sentraal in die leersituasie staan (Taylor 1985:234-235), en leerlinge nie normaalweg oor die rypheid en insig beskik om sonder die bemiddeling van die onderwyser bewus te raak van al die versweë betekenis van die wye verskeidenheid taalhandelinge nie: "The range of activity is not confined to language in the narrow sense, but rather encompasses the whole gamut of symbolic expressive capacities in which language, narrowly construed, is seen to take its place."

Kritiese taalbewustheid is een strategie waardeur onderwysers en leerlinge bewus gemaak kan word van die moontlikhede om die bestaande situasie te verander. Clark et al (1991:41) is selfs van mening dat: "the main objective of schooling would be to develop a critical awareness of the world and of the possibilities for changing it." Fairclough meen dat alle leerlinge en studente beter toegerus word om onafhanklik te dink as hulle 'n kritiese taalbewustheid ontwikkel. Die mees betekenisvolle eienskap van kritiese taalbewustheid is (Fairclough 1992:53): "...[it] stresses the mutually reinforcing development of critical understanding of the sociolinguistic order, and practice, including the creative practice of probing and shifting existing conventions."

Dit sou onverstandig wees om te groot aansprake ten opsigte van die waarde van kritiese taalbewustheid vir leerlinge uit 'n benadeelde milieu te maak. Leerlinge met selfs 'n geringe agtergrondkennis van die omvangryke moontlikhede tot kommunikasie en kommunikasieverwringing is beter daaraan toe as iemand wat heeltemal naïef omtrent taal as simbool is. Delpit (1988:282) verklaar in die verband: "If you are not already a participant in the culture of power, being told explicitly the rules of that culture makes acquiring power easier." So 'n benadering tot kommunikasie is des te meer verrykend as in gedagte gehou word wat Kress se uitspraak omtrent taal is.

Kress (1993(b):173) beklemtoon die feit dat taal 'n teken is. Kress voer daarby aan dat taal inderdaad 'n metafoer is wat die ideologiese posisies van taalsprekers om die beurt kodeer. Geen taalteken is "onskuldig" nie, om die rede behoort elke teks krities "gelees" te word (Kress 1993:173). Selfs die mees algemene teks kan ideologies gelade wees as die skeppers van die teks daarin slaag om die indruk te skep dat wat daar gesê word, so gesê behoort te word, of dat die teks na 'n natuurlike gebeurte verwys.

Fairclough (1992:8) argumenteer dat kommunikeerders, soos leerlinge in die Richtersveldse skole, deur kritiese taalbewustheid bewus gemaak kan word dat taal in 'n dialektiese verhouding met die gemeenskap staan. Terwyl diskoers of taal in aksie aan die eenkant deur sosiale faktore beïnvloed word, dra dit aan die anderkant ook tot die vorming van die gemeenskap by. Die gemeenskap as groep ken sekere betekenis aan taaluiting toe wat dan vir individuele sprekers 'n spesifieke betekenis aanneem. Terselfdertyd beteken die

feit dat daar woorde tot die beskikking van 'n groep is om 'n gebeure of 'n ervaring of gevoel te beskryf dat daar gedeelde begrip vir so 'n gebeure of ervaring of gevoel in 'n groep kan ontstaan. Dit bevorder kommunikasie wat op sy beurt tot groter begrip vir 'n persoon in 'n spesifieke situasie kan lei.

Fairclough (1992:11) stel dit dat elke stukkie taaldiskoers drie dimensies het: eerstens is dit 'n gesproke of geskrewe *teks*, tweedens is dit 'n *interaksie* tussen mense, en derdens is dit 'n *sosiale handeling*. Dié kennis omtrent diskoers kan daartoe bydra dat die mistieke kwaliteit van taal vir alle kommunikeerders verminder of verdwyn.

Wanneer kommunikeerders 'n teks dus krities “lees”, word hulle daarop attent gemaak dat die taaluiting die gevolg van 'n sosiale handeling is en nie 'n natuurlike gegewe nie.

Aangesien die doel met 'n kritiese taalbenadering is om kommunikeerders (leerlinge) wat in 'n nie-dominante posisie verkeer toe te rus om op gelyke vlak met ander te kommunikeer, behoort die bewuswordingsproses by die ontwikkelingsvlak van die leerders aan te sluit: “Critical Language Awareness is built from the existing language capabilities and experience of the learner ...” (Clark et al 1991:47). In die klaskamer kan die praktyk ongetwyfeld tot positiewe interpersoonlike verhoudings lei. Clark et al (1991:46-48) identifiseer drie tipes emansipatoriese diskoers wat in die alledaagse omgang van toepassing gemaak kan word:

- Kommunikateur kry geleentheid om hul lewensbelewensisse in publieke forums wat dikwels in die verlede vir hulle ontoeganklik was te verwoord. Leerlinge kan hulle gevoelens oor opdragte of straf met onderwysers deel.
- Lede van 'n nie-dominante groep kan in situasies waar die tipe diskoers van hulle eie diskoersmodus verwyder was, nou hulle stem laat hoor. Ongeletterde ouers kan byvoorbeeld met skoolamptenare oor hulle kinders praat.
- Lesers kan alle tekste ongeag of dit geskrewe of gesproke is, krities benader. Advertensies, radio- en TV-programme is voorbeelde waar konvensionele segswyses die stryd aangesê kan word deur met alternatiewe vorme vorendag te kom.

Op 'n praktiese vlak beteken kritiese taalbewustheid dat kommunikeerders weet dat hulle ook die reg het om in 'n gesprek menings uit te spreek en vrae te vra, ongeag met wie daar diskoers gevoer word.

Daar word besondere eise aan onderwysers wat voorheen op 'n tradisionele wyse as outoritêre gesagsfiguur alleenreg op onder andere, besluitneming en keuse van take gehad het, gestel wanneer hulle as fasiliteerders in die onderrig- en leerproses in 'n gedemokratiseerde klaskamer waar alle deelnemers inspraak in die

leergebeure kan hê, wil optree. In die laaste paragraaf van die hoofstuk word daar derhalwe oor die fasiliteerder as leier in die primêre skool besin voordat daar in hoofstuk vyf na die veranderde benadering tot skryf en lees gekyk word.

4.5 FASILITEERDER AS LEIER

Gedurende werksessies het GGLESIP-groeplede geleentheid gekry om die vier fasette wat Fullan (1992:109) aan onderwysers as leerders voorhou te beoefen. Die onderwysers het hulle eerstens tegnies beter toegerus om hulle opvoedingstaak uit te voer deur in 'n nuwe benadering tot taalonderrig onderleg te raak. Tweedens het hulle oor hulle eie praktyk gereflekteer. Derdens het hulle 'n ondersoekende benadering ontwikkel en laastens het daar 'n gesindheid van samewerking tussen groeplede ontstaan. In elkeen van die fasette het die rol van die onderwyser van meester na dié van fasiliteerder verander.

Onderwysers het 'n onbetwisbare leierskapsrol in die een of ander vorm in hulle werksituasie. Hulle is egter nie geïsoleer in dié posisie nie. Ander leiers wat hulle kan steun, is, onder andere, die skoolhoof en die ouers. Lede van die wyer gemeenskap behoort ook deel te hê aan die opvoedingsgesprek. In sekere situasies is dit gepas dat selfs die leerlinge die leierskapsposisie inneem.

Betekenisvolle verhoudings tussen die onderskeie rolspelers is 'n voorvereiste vir sukses in die opvoedingsituasie. Onderwysers mag onderrig om die rede nooit slegs as 'n meganistiese handeling benader nie. In die onderrig- en leerproses moet algemeen menslike kwaliteite van onderwysers en leerlinge in ag geneem word, wat daarop dui dat al die betrokkenes as belangrike deelnemers aan die gebeure beskou word.

Foster (1994:48) spreek kommer uit oor die algemene konnotasie wat aan leierskap geheg word. Foster voer aan dat leierskap en bestuur vir baie mense sinoniem geword het. Hy beweer dat dit noodlottig sou wees vir die begrip wat binne die kritiese paradigma aan die konsep, leierskap, geheg word, as dit wel die geval was dat daar geen onderskeid tussen bestuur en leierskap gemaak kon word nie: "... to let the concept of leadership be captured by management is to emasculate any power the idea of leadership offers to us" (Foster 1994:48).

In 'n besinning oor wat leierskap in 'n kritiese raamwerk sou kon beteken, skets Foster (1994:48) 'n heel ander beeld daarvan as wat oor die algemeen aanvaar word:

If leadership cannot be reduced to management, then it must involve something more than management. We will make the claim here that leadership is fundamentally addressed to social change and human emancipation, that it is basically a display of social critique, and that its ultimate goal is the achievement and refinement of human community.

In die praktyk was die tradisionele siening van leierskap aanvanklik algemeen aanvaarbaar vir onderwysers in die projek. Leiers het byna oor uitsluitlike mag in hulle groepe beskik. Dit is derhalwe begryplik dat elke deelnemer aan die GGLESIP-projek ondervind het dat verbetering en verandering van praktyk inderdaad 'n reis is waarvan die eindbestemming nie altyd seker is nie (Hopkins, Ainscow, West 1994:ix). Die ommekeer in onderwyseroptrede van die outoritêre gesagsfiguur in die klas na dié van fasiliteerder waar alle deelnemers stem het, is 'n langdurige proses. Dit was 'n werklikheid waarmee alle betrokkenes by die projek rekening moes hou.

Deurgaans is daar in die GGLESIP-projek beklemtoon dat onderwysers nie abdikeer wanneer hulle fasiliteerders word nie. Hulle aanvaar 'n ander soort leierskapsposisie - een waaroor daar konsensus in die groep is dat die onderwysers 'n bepaalde posisie inneem. Dié soort leierskap word nie as 'n natuurlike gegewe beskou nie. Hulle verwerf die leiersrol deur konsensus. Onderwysers kan soms leerders wees terwyl 'n leerling of leerlinge in 'n bepaalde situasie as leiers kan optree.

'n Dergelike siening omtrent leierskap verleen erkenning aan die feit dat mense binne 'n web van verhoudings beweeg en dat sommige mense by geleentheid meer mag as ander het, maar bloot omdat die ander dit aan hulle verleen. Angus (1994:87) stel dit kernagtig soos volg:

This allows recognition of the wide web of social and political relationships in which individuals and organizations are located, but also recognizes that some have power in such relationships because they are empowered by others.

'n Heroriëntering ten opsigte van waar mag in die klas, maar ook in die skool setel, was nie 'n maklike proses in die Richtersveld nie. Die bestaande magsorde kon ook nie oornag verander nie. Die voorwaarde vir 'n veranderde benadering tot leierskap bly egter deurentyd dieselfde as wat vroeër genoem is, naamlik dat die betrokkenes se houding teenoor ander in die onderrig- en leersituasie moes verander sodat ware kommunikasie moontlik kon word. Dit sou dan tot 'n nuwe soort interpersoonlike verhouding waar niemand gedomineer word nie, lei.

Angus verwoord 'n bykomende norm vir leierskap in 'n gedemokratiseerde onderrig- en leersituasie wat in 'n mate reeds deel van die handelingswyse van groeplede in die GGLESIP-projek uitgemaak het, maar wat nog veel kan ontwikkel, naamlik dat leiers nie in isolasie optree nie, maar dat hulle op grond van 'n gewilligheid om te kommunikeer ander betrokkenes daartoe lei om as groep oplossings vir dwingende opvoedingsprobleme soek. Angus (1994:87) stel dit dat:

It is through the dialectic of human agency and social structure that relations of cooperation, consent or coercion are actively constructed, and institutional understandings of what may be treated as problematic are shaped. Equally importantly, the capacity to exert human agency and engage in communicative interaction can lead

to individual leadership acts being translated into collective rather than individual responses to pressing educational problems.

Omdat verandering 'n moeilike en langsame proses is, is dit selfs moontlik dat daar 'n skynverandering is om 'n demokratiese tipe leierskap wat polities die regte benadering is, voor te hou, maar so 'n kosmetiese verandering het geen waarde nie. 'n Skyndemokratisering van enige stelsel "...is seen as a false front behind which the old hierarchy could continue to operate within the same power structure" (Pascal 1989:84). Indien so 'n kosmetiese verandering in leierskaptipe aangewend word, bly die negatiewe aspekte van die ou stelsel voortleef onder die skyn van vernuwing.

Pascal (1989:84) verwys in teenstelling met die bogenoemde skynstelsel na 'n pluralistiese skoolleierskap model waar demokratiseringspraktyke wel ingevoer word. Vertikale en horisontale kommunikasie is in so 'n stelsel onontbeerlik vir sukses. In die stelsel word mag dwarsdeur die hiërargie versprei. Dit sluit alle rolspelers, van die skoolhoof tot die leerlinge in. Weer eens word daar nie veronderstel dat die erkende leiers van hulle mag beroof word nie. Elkeen het egter stem, dit wil sê, die reg om gehoor te word. Pascal (1989:84) verskaf 'n insiggewende blik op die kerneienskap van die model:

This model allows for an unequal distribution of power with some groups having greater access to the decisionmaking arena than others, but power is not concentrated in certain unchangeable centres.

'n Veranderde benadering tot leierskap bring mee dat die rolspelers in die onderrig- en leersituasie hulle kleeft van afhanklikheid en gebrek aan reflektoring moet afgooi. Deelnemers moet gewillig wees om kritiese vrae oor hulle eie praktyk en dié van ander te stel en bereid wees om te luister sodat hulle die situasie kan evalueer ten einde 'n besluit te kan neem (Smyth 1994:190). Volgens Smyth (1994:190) is die demokratiseringsproses 'n bewuste proses wat spesifieke vereistes aan die demokratiese leiers op alle vlakke stel:

It entails a preparedness to incorporate all school participants in an active and inclusive process of questioning, challenging and theorizing about the social political and cultural nature of the work of schools.

Wanneer fasiliteerders as demokratiese leiers optree, kan en wil hulle nie soos tradisionele bestuurders optree wat alleen mag besluite neem nie. Leierskap is dan nie gebonde aan posisies van mense nie. Skoolhoofde en onderwysers, kan soos voorheen genoem, soms ook leerders wees. Hierdie tipe leierskap, "...has a lot to do with enabling the 'best' ideas to emerge wherever they come from, through a process of informed and rational debate" (Smyth 1994:191).

Dit is baie moeilik om die kwaliteit van verandering te evalueer anders as om na die uitkomst van mense se handelinge te kyk. Enkele insidente en persoonlike getuigenis van groeplede kan tog as aanduidings van 'n neiging tot verandering beskou word. Die handelinge het daarop gedui dat 'n ander siening omtrent kommunikasie en leierskap in die groeplede se klasse aan die ontwikkel was. Voorbeelde van veranderde praktyke as gevolg van houdingsveranderinge en 'n veranderde denke oor wat onderrig en leer eintlik behels, word in hoofstuk agt aan die orde gebring.

4.5.1 Nuwe praktyke in GGLESIP-klaskamers

In die Richtersveldse skole was daar 'n paar geleenthede waar die samewerking tussen onderwysers, leerlinge en lede van die gemeenskap buite die skool meegewerk het dat daar beter kommunikasie tussen al die rolspelers ontwikkel het.

By die laerskool No 1, het onderwysers, leerlinge en ouers met groot sukses saam aan projekte soos die skooluniform-projek (kyk par.7.6) gewerk. Hulle het ook met 'n terreinverfraaiingsprojek begin waarby lede van die gemeenskap as donateurs betrek is (persoonlike mededeling, Frederik, skoolhoof, Augustus 1996).

'n Tweede voorbeeld van die kreatiewe aard van kennisskeppende aktiwiteite waarby leerlinge, onderwysers en ander lede van die gemeenskap betrokke was, was die werk van die groep by laerskool No 2, onder leiding van Dalene en Esmeralda wat 'n puik projek oor die dorp se geskiedenis en onmiddellike omgewing onderneem het (kyk par. 8.1.3).

Wilfred het op so 'n manier in sy klas begin kommunikeer dat leerlinge "stem" gehad het. Daarom kon 'n leerling vrymoedigheid neem om te vra of hulle dan weer na die ou manier terugkeer toe die Meneer eendag weer baie geraas het (kyk par. 7.5.3).

In situasies waar konflik tussen groeplede ontstaan het, soos in die geval waar 'n paar van die groeplede ontevrede was met hulle verblyfplek (kyk par. 6.15) was taal die medium waardeur gevoelens aangespreek is en mense hulle eie gevoelens kon uitsê. Die geleentheid om uiting te kon gee aan hulle onvergenoegdheid, het nie net die betrokkenes laat beter voel nie, dit het ook my begrip vir die groeplede se belewenis van hulle situasie bevorder.

Brian se verklaring (kyk par. 8.1.4) oor sy optrede teenoor 'n leerling dui ook op 'n groter leerlingtoeganklikheid. Kommunikasie was moontlik omdat albei deelnemers begrip vir hulle situasie wou bewerkstellig en so hulle kommunikatiewe handeling koördineer (om te luister en om te vertel).

Namate die projek gevorder het, het ek besef dat geslaagde kommunikasie tussen mense moontlik dié sleutel tot sukses is vir die opbou van positiewe interpersoonlike verhoudings in die onderrig- en leersituasie. Kommunikasie slaag ook wanneer onderwyserfasiliteerders as demokratiese leiers in die multikulturele klasse optree sodat die beste idees wat deur alle deelnemers gegenereer kan word, benut word om die kwaliteit van die onderrig te verhoog.

Die belangrikheid van taal as kommunikasiemedium tussen alle betrokkenes by die onderrig- en leersituasie word bevestig in die volgende hoofstuk wat oor die geïntegreerde benadering tot lees en skryf as proses handel.



HOOFSTUK 5

SKRYF EN LEES AS BETEKENISSKEPPENDE AKTIWITEITE BINNE DIE GGLESIP-PROJEK

The teacher's role is crucial but essentially indirect in the sense that the teacher no longer serves as the ultimate judge of interpretation, but rather serves as questioner, prober, skeptic, and discussion leader, whose goal is to help students deepen their own responses without imposing his/her response upon them (Mayher 1994:14).

5.1 BREË AGTERGROND

Die navorsingsprojek, GGLESIP, was, soos ek vroeër aangedui het (par. 1.1), daarop gemik om deur indiens-opleiding 'n milieu te skep waarbinne taalonderwysers bemagtig kan word sodat hulle 'n veranderde onderwyspraktyk veral wat die onderrig van Afrikaans op eerstetaalvlak betref, kan beoefen. Die verwagte uitkomst van die interaksie was dat daar verandering op verskeie gebiede sou plaasvind.

Die eerste mikpunt was dat deur 'n veranderde benadering en werkswyse onderwysers krities na hulle eie praktyk sal kyk en dat hulle houding teenoor die onderwys, die leerlinge en ander betrokkenes sal verander.

Tweedens was die verwagting dat onderwysers gewillig sal wees om hul praktyk te vernuwe ten einde die onderrig- en leerproses vir alle betrokkenes meer sinvol te maak sodat leerlinge tot hulle volle potensiaal as onafhanklike besluitnemers binne 'n gemeenskap kan ontwikkel.

Die doel van hierdie tesis is om binne 'n kwalitatiewe raamwerk die handeling met betrekking tot die GGLESIP-projek te beskryf en krities daaroor te besin ten einde 'n begronde teorie op te bou (kyk par. 2.2.3). Die begronde teorie word opgebou uit data wat betrekking het op die omvang en diepte van die invloedseer van onderwysers se veranderde benadering tot hulle praktyk, onder andere as gevolg van die interaksie met my as deelnemende buitestander en ander kollegas in die GGLESIP-projek. Die navorsing was beperk tot die besondere plattelandse skole in die Richtersveld.

Aspekte rakende die indiens-opleiding van onderwysers en die rol van interpersoonlike verhoudings was twee belangrike fasette van die interaksie. Die besinning daaroor in hoofstukke drie en vier gee blyke daarvan. Die hoofkategorie was egter die effek van 'n geïntegreerde benadering tot lees en skryf as betekeniskeppende aktiwiteite op die praktyk van die groep onderwysers. Om die rede sal ek in hierdie hoofstuk eerstens 'n bondige perspektief op die benadering waar skryf as proses beskou word, gee. Daarna volg 'n bespreking wat die beperkings van onderrig- en leerpraktyke in die tradisionele onderwysbenadering teenoor die praktyke in 'n klaskamer waar 'n emansipatoriese onderrig- en leerbenadering gevolg word,

stel. In hierdie hoofstuk word ook krities oor sekere teoretiese aspekte van die betrokke kommunikasieprosesse binne 'n kwalitatiewe raamwerk besin. Die bespreking van onderwyserpraktyke wat in die laaste paragrawe in die hoofstuk aan die man kom, sal dien om die dialektiese verhouding tussen praktyk en teorie met betrekking tot skryf- en leesonderrig en leer in die GGLESIP-projek te belig.

5.1.1 Perspektief op skryf en lees as proses

In teenstelling met die liniêre benadering waaraan leerlinge in die verlede blootgestel is, vind skryf nou as 'n sikliese proses plaas. Die retoriese driehoek (Kineavy 1981), waar dit duidelik word dat 'n teks op die gehoor, die belewenis van die skrywer self of op die doel van die diskoers in die teks self kan fokus. Skrywerstem wat verskillende persona kan aanneem, word, anders as in die tradisionele opset beklemtoon. Die skrywerstem word weliswaar deur baie ander stemme uit die sosiale en kulturele opset beïnvloed, beweer Recchio (1991:450) na aanleiding van Bakhtin se siening dat daar kompeterende diskoerse in 'n teks is, maar dat die skrywerstem nogtans gehoor kan word wanneer skrywers hulle van die diskoerse van ander begin vrymaak. Murray beweer (1985:21) dat die skrywerstem in 'n goeie teks geïdentifiseer kan word: "Voice allows the reader to hear an individual human being speak from the page. Good writing always has a strong and appropriate voice." Hy beweer verder dat: "voice is the quality, more than any other, that allows us to recognize excellent writing."

Skryf as proses het reeds in die sewentigerjare as gevolg van die bewusmaking deur betrokkenes by verskeie skryfprojekte, waarvan die Bay Area Writing Project een van die eerstes was, 'n belangrike onderwysfasie in die VSA geword (Murray 1985:1). Onderwysers het as rolmodelle vir hul leerlinge begin optree deur self te skryf en hulle skryfpogings met leerlinge te deel.

Murray (1985:4) se kriptiese stelling waarvolgens hy skryf as proses uitwys, verklaar die beginsels wat in dié benadering vervat is, besonder effektief. "The process is not linear, but recursive. The writer passes through the process once, or many times, emphasizing different stages during each passage."

Hoewel Murray na "stages" verwys, sou ek dit eerder fases noem, aangesien hierdie fases nie op 'n vaste patroon op mekaar volg nie. Die grense is vaag sodat die een fase in die ander oorloop, of terugvloei in 'n vorige, dikwels sonder die bewuste wete van die skepper van die teks. Die sikliese proses bestaan uit 'n voorafskryf fase waartydens alle moontlike bestaande tekste en ander bronne benut word om die inhoud van die skrywerteks kwalitatief te verbeter en te verryk. Daarna volg die skryffase. Dit word logies deur 'n hersieningsfase gevolg om die kwaliteit van die idees in die skryfstuk te verbeter en meer logies, duidelik en sinvol te maak. Gedurende enige van die fases kan daar na 'n vorige fase teruggekeer word om 'n onduidelikheid op te klaar of gebrekkige inligting aan te vul. Nadat die skrywer die teks alleen of saam met ander respondente tot haar eie bevrediging hersien het, volg die proefleesfase waar struktuurfoutte sover

moontlik uitgeskakel word. Op enige stadium voordat dit gepubliseer word, kan daar nog aan die teks verander en geskaaf word om dit kwalitatief te verbeter (Zeni 1990:4-15; Murray 1985:27-38). Die groot verskil tussen hierdie werkswyse en die tradisionele benadering is dat skrywers die teks hersien terwyl hulle nog besig is om te komponeer, in teenstelling met die ander praktyk waar skrywers op skool slegs die verbetering nadat die skryfstuk voltooi en nagesien is, kan aanbring.

In baie gevalle in die tradisionele opset, val die klem op struktuurfouten en word daar nie eintlik aandag aan die kwaliteit van idees gegee nie. In die skryf-as-proses-benadering is die eerste doel om die kwaliteit van idees te verhoog sodat die uiteindelijke produk koherent is. Die skrywer verontagsaam nie die polering van die teks nie. Dit volg net later.

In hierdie benadering waar skryf as proses geld, veronderstel dit terselfdertyd dat lees ook 'n proses is waar betekenis geskep word en dat die twee prosesse eintlik nie geskei kan word nie. Smith (1986:137) se stelling in dié verband is betekenisvol vir die onderrig- en leer van die literêre prosesse:

The distinguishable 'skills' of reading and writing are relatively superficial aspects of literacy. The insights and understanding that I have been emphasizing about the meaningfulness of written language and its manifold utility are basic to both reading and writing. Everything a child learns about reading helps in becoming a writer. Everything learned about writing contributes to reading ability.

As lees en skryf as geïntegreerde aktiwiteite benader word, is daar 'n volgende element wat een van die pertinente verskille tussen skryf as proses en die tradisionele benadering aandui, naamlik dat skrywers en lesers 'n **gemeenskap** vorm wat op mekaar se tekste in wording en afgeronde tekste reageer. Hierdie responsgroepe ondersteun en kritiseer met die oog op verbetering van die kwaliteit van die skryfwerk (Murray 1985:138). Responsgroepe kan vir 'n oomblik bestaan, terwyl 'n klas aan die gang is, maar die ideaal is dat so 'n responsgroep bestaande uit vier of vyf lede oor 'n tydperk opgebou word sodat daar 'n vertrouensverhouding tussen lede ontwikkel.

Wanneer die bogenoemde praktyke in 'n klas beoefen word, en groepwerk deel van die organisasie uitmaak, is **konferering** tussen studente, en tussen student en onderwyser (conferencing - Murray 1985:148-167) moontlik. Hier luister skrywers as lesers eerstens na hulle eie teks en gee erkenning aan dit wat goed is, maar bevraagteken ook die minder goeie. Murray se aanbeveling om die konferensies te laat slaag is:

The instructor should remember that the purpose of the conference is not to evaluate or conclude anything, it is a conference about writing in process. It should be inconclusive, somewhat vague, supportive, stimulating. It should encourage the student to reconsider what has been accomplished and to consider what will be attempted next.

Hoewel dit onmoontlik is om in die praktyk die teorie in alle opsigte tot volle werklikheid te bring bied die teorie tog riglyne en kan die praktisyn ook die teorie as triangulatoriese strategie gebruik om selfevaluering toe te pas. Dit was my strewe tydens die projek. Met elke ontmoeting en ook wanneer versoeke om sekere beginsels in hulle klasse te gaan integreer aan onderwysers gerig is, het die groep probeer om die benadering soos hierbo uiteengesit in hulle praktyke te integreer. In die verhaal is daar oor die mate van sukses met die veranderde benadering besin sodat aanpassings gemaak kon word.

Die praktyke van onderwysers het min blyke van enige bewustheid van 'n alternatiewe benadering gelewer. "Goeie" praktyk in die tradisionele opset het trouens baie verskil van die model wat hierbo uiteengesit is.

5.2 "GOEIE" PRAKTYK BINNE 'N TRADISIONELE RAAMWERK

In die GGLESIP-projek is kommunikeerders se vermoë om betekenis te skep en te interpreteer in kommunikatiewe situasies as kriterium vir taalvaardigheid aanvaar. Hoewel so 'n benadering in die lig van Halliday en ander taalteoretici se ontwikkeling van funksionele taalteorieë oor die afgelope dertig jaar (Carter 1991:6), voor die hand liggend lyk, het die praktyk van die onderwysers in die streek waar die projek uitgevoer is, die teendeel bewys.

Die taalonderrig, wat alle lees- en skryfaktiwiteite ingesluit het, in die Richtersveldse skole het volgens my waarneming en die verslae van die onderwysers (Mei, Augustus 1993, Augustus 1994) aan die vereistes van die leerplanne voldoen. Die beskrywing van die tradisionele praktyk in taalklasse is op daardie waarnemings gebaseer.

Ter wille van 'n beter begrip van die soort praktyk wat in die klasse beoefen is, moet daar oor die benadering tot taalstudie in die sestiger- en sewentigerjare gereflekteer word. Die tydperk is gekenmerk deur 'n fokus op laervlak taalvorme soos foneme, morfeme en sinsnedes, en dit gewoonlik buite konteks (Carter 1991:9). In Afrikaanstaalklasse in Suid-Afrikaanse skole het onderwysers selfs na die sewentigerjare voortgegaan om baie klem te lê op bogenoemde taalvorme al het die leerplanne sedert 1985-6 al in 'n kommunikatiewe rigting beweeg. In elke Eerstetaal Afrikaansleerplan (Kaaplandse Onderwysdepartement 1986) is die ontwikkeling van kommunikatiewe vermoëns van leerlinge as doelstelling gestel. In die gedetailleerde sillabusuiteensetting is onderafdelings van taal onder andere ter wille van die praktyk onder mondelinge stelwerk, skriftelike stelwerk, taalleer, literatuurstudie, spelling en klankleer, ingedeel. Die fokus is op korrekte en suiwere taal geplaas. In die taalleer is van leerlinge verwag om diskrete taalitems te bemeester. Voorbeelde hiervan is: woordsoorte, sinsdele en sinne - enkelvoudig en samegesteld.

Uit persoonlike ervaring en na aanleiding van my eie en ander se waarneming van die metodiek wat mees algemeen in klaskamers gebruik is, blyk dit dat onderwysers selfs in die senior primêre klasse reekse oefeninge oor aspekte in die morfologie en semantiek gegee het, sonder inagneming van enige konteks. In sommige gevalle moes die leerlinge teenoorgesteldes, verkleinwoorde, meervoude van buite leer sonder om die betekenis van die woorde te ken. Dié voorstelling van wat as vereistes vir geslaagde Afrikaansonderrig beskou is, het die algemene kommunikatiewe doelstellings weerspreek.

Die gestruktureerde benadering het weliswaar meer vastigheid aan onderwysers en leerlinge gebied - daar was baie aspekte wat geleer kon word - omdat Afrikaans eerstetaal as skoolvak volgens die algemene interpretasie van die sillabus soos dit in die praktyk benader is, die karakter van 'n inhoudsvak wat baie leerwerk van leerlinge geveer het, aangeneem het. Dié soort praktyk waar "feite" omtrent taal van buite geleer kon word, was meer toeganklik en "makliker" vir onderwysers en leerlinge as dié een wat 'n kommunikatiewe benadering veronderstel soos dit in die algemene doelstellings uiteengesit is.

In teenstelling met die gestruktureerde benadering tot taalonderrig waar nie van leerlinge verwag is om taal as kommunikasiemedium te benader nie en nie werklike leerlingbetrokkenheid by kommunikasiesituasies verlang het nie, stel 'n kommunikatiewe benadering ander eise aan onderwysers en leerders. Eerstens is die riglyne soms vaag en tweedens word daar kreatiewe insette van die onderwysers sowel as die leerlinge in die Afrikaansklasse verwag. Hoewel die uitdagings vir alle betrokkenes in laasgenoemde geval groter is as by die gestruktureerde benadering tot taal, en die moontlikheid van veel ryker resultate op die onderrig- en leerproses in die kommunikatiewe benadering bestaan, het die praktyk nie aan hierdie verwagtinge voldoen nie. Dit wil voorkom asof daar 'n element in die interpretering en uitvoering van die leerplanne ontbreek het, daarom dat die gebaande weë steeds gevolg is.

Hierdie werklikheid het bepaalde implikasies vir die onderrig- en leersituasie. In paragraaf 8.2 sal ek hierdie problematiek in besonderhede aanspreek deur onder andere na die ervaring met die onderwysers in die GGLESIP-groep te verwys en my aanname uitbou dat selfs die beste leerplanne en ander beskikbare bronne, ook insette van departementele administrateurs (kyk par. 3.1) nie voldoende is om verandering en vernuwing te bewerkstellig nie. Kennedy (1988:335) beklemtoon onder andere dieselfde punt, naamlik dat vernuwing moontlik belemmer word wanneer persone in beheer te veel sê oor die veranderde benadering het.

In die projekskole in die Richtersveld is lees en skryf as leeraktiwiteite binne skoolverband streng volgens die voorgeskrewe sillabus as diskrete opdragte benader en nie as sosiale aktiwiteite nie. Leerlinge het slegs uit die voorgeskrewe leesboek gelees, met baie min geleentheid om wyer te lees. Daar was geen biblioteke waar leerlinge boeke kon leen nie. Daar was wel enkele boeke wat op vasgestelde tye uitgeneem kon word

in 'n kas in een van die klaskamers in elke skool. Kennis van taalstrukture was een van die hoofvereistes vir leerlinge om goed in hul moedertaal te presteer. Verder is taalvaardigheid van leerlinge op kennis van afsonderlike taalkomponente, byvoorbeeld lees, spel, skriftelike werk en taalleer, geëvalueer. Te oordeel na die resultate het byna geen enkele moedertaalspreker binne die tradisionele benadering werklik aan die vereistes vir taalvaardigheid voldoen nie.

Mayher (1994:11) wys in dié verband op een probleem waarmee leerlinge in die tradisionele opset te kampe het, naamlik 'n gebrekkige woordeskat. Dit is gewoonlik onderwysers wat kla oor die swak woordeskat en lees- en skryfvermoë van leerlinge, maar in die tradisionele skoolsituasie val die klem slegs op bepaalde tipes woordeskat. Die leerlinge se taalvaardigheid word met ander woorde nie in totaliteit in ag geneem nie.

Mayher (1994:11) argumenteer hieroor soos volg aangaande 'n tradisionele skool:

Part of the difficulty here, to be sure, is that the commonsense definition of what counts as a large vocabulary takes very little account of the areas of student lives, such as sports, fashion and music, where students may indeed have large and productively useful vocabularies. What they are less likely to have, hence the 'problem', is productive control of the *academic* vocabulary.

Die werklikheid in 'n klaskamer word in bepaalde situasies deur die betrokkenes, maar veral deur die onderwysers as leiers, gekonstrueer (Eisner 1979:103). Eisner (1979:87) verwys na drie tipes kurrikula wat in die skool onderrig word, die eksplisiete, die implisiete en die nul-kurrikulum. Die eksplisiete kurrikulum is dit wat in die praktyk voorgeskryf word. Die implisiete kurrikulum wat in die klas onderrig word, wyk baie dikwels van die voorgeskrewe riglyne soos sillabusopstellers dit bepaal, af. Die keuse van die formaat en inhoud van enige sillabus as deel van 'n kurrikulum word deur die waardesiening en kennisbegrip van die persone in beheer beïnvloed. Die betrokke onderwysers in die Richtersveld se praktyk het daarop gedui dat hulle 'n produkgeoriënteerde benadering tot onderwys gehad het. In so 'n benadering kan die waarde van die produk, hetsy die leerling as produk van die onderwys of leerling- en onderwyserprestasie, as 'n kriterium vir sukses gereken word (Grundy 1987:25). In dié geval was die punte wat leerlinge behaal het, die eerste maatstaf vir sukses van sowel die leerlinge as die onderwyser. Die nul-kurrikulum is die aspekte wat in die program verswyg word. In 'n ateïstiese land sal godsdienstoneerrig 'n nul-kurrikulum wees.

Die tyd wat in die praktyk aan 'n aspek van die sillabus gewy word, is 'n aanduiding van die waarde wat aan die bepaalde afdeling geheg word. In die tradisionele opset is daar byvoorbeeld dikwels minder tyd aan leesbegrip, mondelinge en skriftelike stelwerk as aan taalwerk bestee, hoewel die eerste drie afdelings volgens die evalueringskaal meer as die taalgedeelte tel. Hoewel dit die praktyk in die projekskole was, het die geskrewe klasroosters 'n meer eweredige tydsindeling voorgestel (Klasbesoek Augustus 1993, Augustus 1994). Hierdie verskynsel was nie net opmerklik in die Richtersveldse skole nie, maar is ook elders 'n algemene verskynsel in skole (persoonlike waarneming as supervisor in praktiese onderwys, UWK). So 'n

ongebalanseerde tydindeling kan egter aan die hand van toets- en eksamenresultate verklaar word. Leerlinge wat swak in die taalleer presteer, beïnvloed daardeur hulle finale vakprestasie. Binne die historiese opset in die Richtersveldse skole waar leerlinge besonder swak in Afrikaans presteer het, het onderwysers heeltemal tereg gedink dat hulle iets aan die “swak” taalvermoë van die leerlinge kon doen deur hulle die taalstrukture te laat bemeester. Dit was minstens een manier waarop leerlinge se algemene prestasiepunt in Afrikaans kon verbeter.

Na aanleiding van gesprekke met die onderwysers in die beginfase van die projek, (Mei en Augustus 1993), was my waarneming dat die geletterdheidsaspek van Afrikaans, met ander woorde lees en skryf, een van die minder aangename afdelings van die sillabus vir die meeste leerlinge en ook vir sommige onderwysers was. Met die deurblaai van die leerlinge se skryfboeke het veral twee dinge opgeval. Die boeke was oor die algemeen netjies en die werk is gereeld en deeglik nagesien. Tweedens het die skryftake, soos in baie ander skole die geval is, min sprankel getoon en stereotiep en redelik verbeeldingloos voorgekom. Die aantal skryftake was gewoonlik tot die voorgeskrewe getal per kwartaal beperk. Taaloefeninge is ook getrou gekontroleer, maar sonder enige blyke aan die kant van leerlinge dat hulle veel insig in die struktuur van die taal ontwikkel het. Die indruk is geskep dat die werk op ‘n meganistiese wyse benader en afgehandel is. Soos reeds genoem, het die onderwysers oor die algemeen oor leerlinge se swak taalkennis, hul beperkte woordeskat en die algemene gebrek aan insig in die taal, gekla. Die uitgangspunt was dat leerlinge tekort geskiet het aan die norme vir sukses. Die enigste doeltreffende manier om die tekortkominge reg te stel was deur dit op ‘n formele, gestruktureerde manier te benader.

‘n Ander waarneming wat ek reeds met die eerste ontmoeting gemaak het, het ook implikasies vir optrede buite die klaskamers gehad. Onderwysers se algemeen-geldende kennissiening tesame met die afwesigheid van die ander middele wat binne die algemeen aanvaarde kennisraamwerk as onontbeerlike kennisbronne beskou is, het tot die defaitistiese onderwyserhouding wat tydens ons eerste ontmoeting merkbaar was (kyk par. 1.2), bygedra. Daarvolgens het die onderwyseraanspraak dat die leermilieu van die leerlinge as gevolg van die bestaande feite so verskraal was dat sukses byna onmoontlik was, na hulle mening die volle werklikheid weerspieël.

Ek was daarvan bewus dat verskeie eksterne faktore, maar ook enkele persoonlikheidseienskappe werklikhede was wat tot die probleme bygedra het. Die gemeenskappe het in betreklik afgesonderde omstandighede gewoon en gewerk. Koerante en tydskrifte was skaars. Daar is ‘n hoë voorkoms van ongeletterdheid onder die volwasse gemeenskap. Laastens was daar geen elektrisiteit op die dorpe beskikbaar nie. Die meeste leerlinge het gevolglik nie toegang tot radio- en televisieprogramme gehad nie.

Met verloop van tyd, namate die GGLESIP-projek ontwikkel het, het dit duidelik geword dat die werklikheid in die skole en die betrokkenes se kennisbegrip op verskeie vlakke herinterpreteer en aangepas moes word. Dit het ook meegebring dat onderwysers en leerlinge 'n veranderde benadering tot taalvaardigheid moes ontwikkel. Die nuwe siening hou verband met 'n ander siening van kennis, naamlik dat kennis 'n sosiale konstruk is en dat die deelnemers aan die leersituasie self by die proses van kennisskepping betrokke moet wees.

In die GGLESIP-projek was die uitgangspunt dat die mees effektiewe manier vir leerlinge om deel te word van 'n emansipatoriese leeropset sou wees as hulle lede word van die gemeenskap wat verantwoordelik is vir kennisskepping. Dit veronderstel ook dat betekenisvolle kennis in 'n breër perspektief as die kanon van skoolkennis wat in handboeke opgesluit lê, beskou sou word.

5.3 TAALVAARDIGHEID IN 'N EMANSIPATORIESE LEEROPSET

Tydens die verloop van die GGLESIP-projek is deelnemers nie net aan 'n geïntegreerde benadering tot taalonderrig wat wesenlik van die tradisionele benadering verskil, bekend gestel nie, hulle het ook die veranderde praktyk eerstehands ervaar. Projekdeelnemers het self sekere geïntegreerde taalaktiwiteite uitgevoer. Die uitgangspunt was dat die betrokkenes by 'n veranderingsopset dikwels die nuwe onderrig- en leersituasie vanweë die onbekendheid daarvan as 'n bedreiging sou ervaar. Onderwysers het, deur self die klasaktiwiteite te doen, groter selfvertroue ontwikkel om die ander tipe benadering en die gepaardgaande "vreemde" taalaktiwiteite in hulle eie klas bekend te stel. Fullan (1992:80) se verklaring dat mense se praktyk verbeter wanneer hulle self by veranderingsaktiwiteite betrokke is, is hier ter sake.

'n Kort besinning oor 'n alternatiewe siening van taalvaardigheid aan die hand van sekere teoretiese begrippe sal derhalwe lig werp op die bespreking van veranderde onderwys- en leerpraktyke en die resultate daarvan hierna.

In teenstelling met die siening in die jare sestig en sewentig dat taalvaardigheid byna uitsluitlik aan 'n formele kennis van taalstrukture, soos hierbo uiteengesit, gemeet kon word, het die klem in die tagtigerjare na diskoersanalise en funksionele grammatika verskuif. Die hoëvlak taalvorme het nou as basis vir taalstudie binne 'n konteks gedien. Volgens dié benadering kan taal slegs sinvol bestudeer word as die konteks waarbinne kommunikasie plaasvind, die doel van die kommunikasie en die gehoor op wie die kommunikasie gerig is, in ag geneem word (Carter 1991:9). Taalstudie het met ander woorde nie langer op diskrete taalitems nie, maar op volledige gesproke of geskrewe tekste gefokus.

Die vernaamste eienskappe van 'n funksionele teorie van taal volgens Halliday se teorie (Carter 1991:10), is eerstens dat betekeniskepping die voorwaarde vir die bestaansreg en ontwikkeling van taal is. Tweedens

bestaan alle betekenis binne die konteks van kultuur. Kulturele waardes oefen 'n invloed op die taaldoelwitte, gehore, taalomgewings en taalonderwerpe uit. Dierdens skep en interpreteer 'n kommunikeerder alle gesproke of geskrewe tekste deur middel van 'n keuse uit die taalsisteem na aanleiding van die spesifieke doel, gehoor, omgewing en onderwerp. Binne dié teoretiese raamwerk is die argument geldig “dat taal sosiaal van aard is en dat dit 'n vorm van sosiale interaksie is” (Du Plessis 1987:77). Dit stem ook ooreen met Habermas se siening dat elke handeling van 'n mens wat begrip wil oordra deel van 'n samewerkingsproses is waarby ander betrokke is. Habermas se argument dat 'n persoon (akteur) wat kommunikatief handel dit binne die ruimte van 'n leefwêreld (Lebenswelt) doen, het belangrike implikasies vir begrip van optredes van onderwysers en leerlinge, want: “Subjects acting communicatively always come to an understanding in the horizon of a lifeworld” (Habermas 1984:70) (kyk ook par.4.1). Habermas (1984:100) voer verder aan: “Every process of reaching understanding takes place against the background of a culturally ingrained preunderstanding.” Die verdere implikasie is ewe belangrik vir onderwysers, maar ook vir my as die navorser, naamlik dat die leefwêreld ontoeganklik vir 'n buitestander is. Dit is trouens hermeties verseël as die ander persoon nie kan kommunikeer nie. Die leefwêreld van die eerste persoon is slegs toeganklik as die ander een sy of haar vermoë om te handel en te praat benut. Dan is die moontlikheid daar dat die ander een 'n potensiele of werklike lid van die groep kan word.

Habermas (1984:110) gebruik dieselfde term as Giddens, naamlik dubbele hermeneutiek, om na die besondere situasie van die navorser in die kommunikasie-handelingsituasie te verwys. Die navorser moet reeds begrip ontwikkel vir die simboliese betekenis van die data wanneer dit versamel word en nie slegs wanneer die navorser dit in 'n teoretiese raamwerk plaas nie. Die navorser moet derhalwe die leefwêreld van die ander wat by die navorsing betrokke is, deelagtig word en hulle taal “praat”. Volgens Habermas is die *specific Verstehen problematic* opgesluit in die feit dat die navorser nie die taal as 'n neutrale instrument kan gebruik nie. Habermas (1984:110) stel dit dat:

He cannot 'enter into' this language without having recourse to the pretheoretical knowledge of a member of a lifeworld - indeed of his own - which he has intuitively mastered as a layman and now brings unanalyzed into every process of achieving understanding.

As onderwysers en leerlinge, of ek as die navorser en die ander, met ander woorde nie ons leefwêreld met mekaar kan of wil deel nie, kan daar nie werklik begrip vir mekaar wees nie en kan daar geen geslaagde kommunikasie wees nie.

Laastens sluit die begrip van taalvaardigheid as die vermoë van 'n mens om met ander te kommunikeer sodat daar begrip tussen hulle bestaan by Vygotsky (1986:256) aan as hy die sosiale aard en doel van taal aamvat in die gedagte dat 'n woord onmoontlik is vir een mens, maar 'n werklikheid vir twee.

Omdat my uitgangspunt in die interaksie met die groep was dat hulle self die vernuwende aktiwiteite moes ervaar om dit as 'n integrale deel van hulle eie praktyke te maak het die groep verskeie vernuwingstrategieë deurgewerk. Ek beskou dié werkswyse weer eens as 'n uitbeelding van die gesprek tussen teorie en praktyk.

5.3.1 Taalstrategieë in 'n veranderde taalvaardigheidsbenadering

Een van die vernuwingstrategieë in die GGLESIP-projek het die skryf van eie tekste en die erkenning van verskeie ander teksgenres, dit is tekste buiten literêre tekste, as bronmateriaal, ingesluit. Genre as kategorie, hoewel nie nuut nie, het sedert die begin tagtigerjare 'n nuwe belangstelling in die onderwysveld gaande gemaak (Kress 1989:9). Genre-teorie verteenwoordig op die stadium nie 'n verenigde teoretiese konstruk nie, maar berus op 'n aantal aannames waaroor genre-teoretici konsensus het. Dit sluit, onder andere, die volgende in (Kress: 1989:10):

- dat teksgenres die produk van prosesse van sosiale reproduksie is;
- dat tekstuele vorme wat binne sosiale strukture geskep word, vanweë die relatiewe stabiliteit van sosiale strukture, oor 'n tydperk 'n sekere mate van stabiliteit en lewensduurte sal bereik;
- dat tekste gevolglik nie altyd van die begin af 'n innerlike betekenis uitdruk wanneer dit deur 'n individu of individue geskep word nie. Tekste is veel eerder die resultate van die handelinge van sosiale agente met kennis van bestaande generiese tipes, binne die beperkinge van hulle sosiale geskiedenis en dié van bepaalde kontekste;
- dat verskillende genres, as gevolg van die sosiale status (social provenance) daarvan, mag "het" en toegang tot verskillende vlakke en tipes sosiale magsoosisies bied, of 'n boodskap wat mag inhou, uitstuur;
- dat teksgenres sekere identifiseerbare linguistiese eienskappe bevat wat nòg ten volle deur individue bepaal word nòg grotendeels onder die beheer van individuele sprekers en skrywers staan;
- dat kennis van die eienskappe van tekste en van hulle sosiale posisie en mag deel van enige kurrikulum kan en behoort uit te maak, hetsy in 'n enkel vak of oor die kurrikulum heen.

Die siening dat teks 'n sosiale konstruk is, is die uitgangspunt in die tesis-konstruk. Die teks is die sentrale punt waar die leser en skrywer ontmoet - elkeen met sy of haar eie geskiedenis wat elke betrokke by die teks se interpretasie beïnvloed. Die benadering dat teks 'n konstruk is wat geskep word, was ook die uitgangspunt in die projek. Dit was 'n nuwe gedagte vir die betrokkenes, aangesien groeplede nie voorheen bewustelik aan teks as deel van die dialoog met die leser gedink het nie. Nadat groeplede begin besef het dat

so 'n uitgangspunt meebring dat elke skryfstuk met 'n bepaalde doel vir 'n waarskynlike gehoor geskryf word, het hulle eie onderrigstyle daarby begin aanpas.

Kress (1989:13) omskryf die konsep "genre" in onderwysverband bondig, maar raak met dié woorde:

... I use the notion of genre to describe those aspects of text which are the result of structurings of the immediate social context and of the occasion in which the text is produced.

Dixon en Stratta (1992:88) gebruik Macklen et al (1990) se definisie van genre om die begrip verder toe te lig:

All language use is context-bound; hence language always occurs as socially meaningful, coherent text, that is, as a particular genre.

Macklen beklemtoon 'n belangrike aspek omtrent genres met betrekking tot die onderrigsituasie. Omdat sosiale strukture relatief stabiel is, vind dieselfde tipe sosiale situasies keer op keer plaas. Die deelnemers se doeleindes toon 'n sekere reëlmaat en selfs voorspelbaarheid. Gevolglik, meen Macklen (1990 in Dixon en Stratta 1992:88), "the texts which 'grow out of' these situations have a certain stability and predictability."

'n Onderhoud as sosiale geleentheid kan ter illustrasie van wat met die konsep "genre" binne die GGLESIP-projek bedoel word, dien. Onderwysers en leerlinge het onderhoude as een van die nuwe genres tydens die GGLESIP-projek beoefen. Tydens die onderhoud wat leerlinge met ouers oor die instelling van 'n skooluniform gehad het, het die sosiale struktuur, menseverhoudings, (magsverhoudings), die doel van deelnemers sowel as hulle kennis van wat tydens 'n onderhoud as sosiale geleentheid behoort te gebeur, bygedra tot die totstandkoming van 'n teks, dit is die taal wat geskik vir die geleentheid was. Volgens Kress (1989:13) is dit die generiese eienskappe wat tot die ontwikkeling van die genre "onderhoud" lei. Die inhoud van die onderhoud is nie nou belangrik nie. Inhoud vorm nie hier deel van die definisie van 'n genre nie.

Ander genres wat onderwysers en leerlinge onder andere in hulle kommunikasie leer gebruik en ontwikkel het, is die bio-gedig wat in Afdeling B (par. 6.7.1) meer volledig bespreek word. So ook 'n beskrywing van 'n familiestamboom, 'n tweegesprek met 'n historiese karakter, rolspel en kollaboratiewe skryfwerk waar voornemende skrywers eers die teks saam "deurgepraat" het voordat hulle dit geskryf het (vergelyk Bruffee 1983:165-166). Bruffee beweer: "To write is in effect to 'talk' to someone else in a focused and coherent way." Hoewel bogenoemde 'n baie algemene stelling is en nie die volle omvang van skryf as proses weerspieël nie, omdat skryf terselfdertyd meer en minder as praat is, dra dit die sosiale aard van skryf kernagtig oor.

Bruffee herinner taalpraktisyns daaraan dat baie van die wesenlike aksies van skryf dieselfde bly in sowel 'n benadering waar skryf en lees as sosiale aksies beskou word, as in 'n tradisionele benadering. Die verskil is in die benaderingswyse. Sy siening (Bruffee 1983:166) is insiggewend as hy dit so stel:

Of course, much in the actual activity of writing remains the same. But the way we perceive and experience that activity differs radically because it appears in quite a new frame of reference. Conceived traditionally as an individualizing and adversarial relationship, writing viewed as a form of instrumental speech becomes a referential and interdependent one. Reader and writer become part of each other's sustaining environment.

Die aktiwiteit, "saam-saam storie skryf" wat in Afdeling B, par. 7.7.2) beskryf word, is 'n voorbeeld van kollaboratiewe skryfwerk.

'n Verdere vernuwingsstrategie was dat die onderwysers en leerlinge saam verantwoordelikheid vir die skepping van tekste begin dra het. Al vier die taalvaardighede het ineen gevloei om tekste tot stand te laat kom. Dixon en Stratta (1992:84) wys daarop dat hierdie model vir die gebruik van taal in die klaskamer veronderstel dat skryf nie 'n geïsoleerde aktiwiteit is nie, "but as part of an intricate social web of making meanings and organizing practices."

In elk van die genres in die projek was die klem op betekeniskepping in doelgerigte tekste. Kommunikateurs het bewus geword van die belangrikheid van die "gehoor" met wie daar gekommunikeer moes word. Kommunikateurs kon ook in sommige gevalle self hulle take kies en dit in 'n rigting volgens hulle keuse stuur (Dixon en Stratta 1992:85).

Taalvaardigheid in 'n emansipatoriese opset fokus weliswaar op taal in totaliteit. Daarom word daar nie van leerlinge verwag om gedekontekstualiseerde taalitems te leer nie. Dit veronderstel egter nie dat leerlinge geen "taalleer" leer nie. Struktuur en inhoud behoort 'n sinvolle eenheid in 'n kommunikatiewe uiting te vorm. Dit veronderstel dat gebrekkige taalgebruik die betekeniswaarde van 'n uiting sal vertroebel, op dieselfde manier wat gebrekkige inhoud selfs in die beste taalvorm geklee, sinvolle kommunikasie sal belemmer.

Verskeie navorsers voer aan dat die waarde van grammatika-onderrig buite konteks baie gering is: "The study of traditional school grammar (i.e., the definition of parts of speech, the parsing of sentences, etc.) has no effect on raising the quality of student writing" (Hillocks 1987:74). Dit beteken nie dat daar geen onderrig in die verband moet plaasvind nie (Neuleib and Brosnahan 1987:29): "Sometimes *formal grammar* has meant grammar without application; grammar should be taught systematically with applications." Anders gestel beteken dit dat die onderrig na aanleiding van werklike probleme waarmee leerlinge worstel, plaasvind. Hillocks (1987:75) verwys na die verskil wanneer leerlinge taalitems op 'n

meganistiese wyse aanleer, maar nie veel sukses behaal nie, en die sinvolle aanleer van taalstrukture wanneer leerlinge in 'n situasie verkeer waar kennis van sulke strukture noodsaaklik vir beter kommunikasie is.

Dié beginsel waar leerlinge slegs taalstrukture op grond van leerlinge se persoonlike behoefte “geleer” is, nadat 'n fouteanalise gedoen is, is deurgaans in die GGLESIP-projek gevolg. Onderwysers sowel as leerlinge het as gevolg van die veranderde benadering hul negatiewe houding teenoor Afrikaans geleidelik aangepas en verander. Taalvaardigheid is nie langer slegs as 'n kunsmatige klaskameraktiwiteit ervaar nie, maar as 'n menslike vermoë.

5.4 TAALVAARDIGHEID AS MENSLIKE VERMOË IN DIE GGLESIP-PROJEK

In enige gemeenskap is dit noodsaaklik dat die behoeftes, motiverings en eienskappe van individuele lede binne die raamwerk van die sosiale strukture van die gemeenskap in ag geneem word (Trim 1992:7). Die skool behoort leerlinge vir die lewe binne en buite die skool na voltooiing van hulle skoolloopbaan voor te berei. Die strewende is dat leerlinge tot selfstandige besluitnemende agente sal ontwikkel. Trim (1992:7) voer aan dat die eerste prioriteit van die skool behoort te wees om leerlinge deeglik toe te rus in hulle moedertaal sowel as in die nasionale taal as dit van die moedertaal verskil: “The ability to read and write is a fundamental human right, essential to individual and social development of all kinds.”

Al die groeplede in die GGLESIP-projek het Trim se stelling aanvaar dat lees en skryf 'n basiese mensereg is en het geleidelik hulle onderrig so ingestel dat dit die belangrikheid van geletterdheid beklemtoon. Hulle onderskryf verder die siening wat in die praktyk van die projek beklemtoon is, dat die ontwikkeling van 'n mens se taalvermoë ook as 'n grondslag vir verdere ontwikkeling dien.

Die belangrikheid van taal word in die vestiging van kultuur erken. (Prosser 1989; Trim 1992:16) wys ook daarop dat taalvaardigheid as menslike vermoë erken behoort te word. Taal is grotendeels die medium waardeur jongmense by die bestaande sosiale strukture ingelyf word (vgl. Young 1991:34 se bewering dat iemand die “reëls” van die kultuur deur middel van taal leer). Trim (1992:16) stel die rol van taal by die verwerwing van die kultuur eweneens baie sterk:

It is particularly through linguistic communication that the attitudes, beliefs and cultural patterns of communities and individuals are formed. Sacred texts and the literary tradition, together with codified law and encyclopaedic knowledge, are the main carriers of historical continuity in literate societies.

Op grond van die aanname dat onderwys 'n morele saak is, behoort alle leerlinge taalvaardig te wees sodat hulle professionele en sosiale situasies effektief op verbale vlak kan hanteer, 'n saak kan stel en self-refleksief kan optree. Dit is die voorwaarde waaraan voldoen moet word as die leerlinge hulle menslike potensiaal wil verwesenlik. Ek sluit direk by hierdie begrip aan wat my eie uitgangspunt betreffende die motivering vir my betrokkenheid by die groep onderwysers betref. So 'n benadering tot taal as kommunikasiemedium plaas 'n verantwoordelikheid op die onderwysers om met sensitiwiteit leerlinge voor te berei om op alle gebiede te kan funksioneer.

Dié benadering veronderstel ook dat leerlinge 'n kritiese bewustheid van taal sal ontwikkel ten einde op gelyke vlak met kommunikeerders uit ander taalmilieus te kan kommunikeer (kyk par. 4.1.3). Dié faset van taal is ook in die GGLESIP-projek as een van die belangrike komponente van die projek benader. Dit word in 'n volgende paragraaf in groter besonderhede bespreek.

As taalvaardigheid in 'n emansipatoriese opset as menslike vermoë erken word, is dit noodsaaklik dat lees en skryf as betekenis skeppende aktiwiteite benader sal word. Daarsonder het die onderrig van taal weinig sin.

5.5 SKRYF EN LEES AS BETEKENISKEPPENDE PROSESSE

In die benadering waar skryf en lees as proses benader word, is twee aspekte onder andere van besondere belang. Die eerste is dat skryf en lees as twee verskillende, maar ook twee gekoppelde betekenis skeppende aktiwiteite beskou word. Zamel (1992:463) se siening in die verband ondervang die beginsel waarvolgens beide skryf en lees as betekenis skeppende aktiwiteite erken moet word:

It has become commonplace to characterize the act of writing as a meaning making, purposeful, evolving, recursive, dialogic, tentative, fluid, exploratory process. Recent research and theory in reading have shown us that these terms can be applied as well to the act of reading, for like writing, reading is characterized by active engagement through which meaning is created.

Zamel (1992:464) dui op 'n konkrete wyse deur middel van voorbeelde aan waarom lesers nie passief is wanneer hulle lees nie:

We take the disembodied print on the page and recreate the person making the statement. When we respond to our reading, we talk back to the author. We agree or disagree with what Dale Carnegie says about friendship. Harry Stack Sullivan's comments on intimacy evoke personal memories. By adding our own voice to that of the writer, by becoming authors of our own comments, we engage in a dialogue with the voice of the text. Authority (the power of being an author, of making a statement) is no longer limited to the author of the printed word. As readers, we share the power with the author.

Omdat skrywers sowel as lesers betekenis skep tydens die komposisieproses, het hulle 'n bepaalde "stem" wat nie net waarneembaar word in die skrywer se teks nie, maar ook in die lesergehoor se interaksie met die teks. Phelps (1995:14) sluit hierby aan as sy aanvoer dat "proses" voorheen na die komponeringsfase verwys het. Skrywers was in isolasie by die proses betrokke. "Produk" was die manier waarop die gedagtes in tekstuele vorm vasgelê is. Wanneer skryf en lees as sosiale aksies benader word, verander die opset. Phelps (1985:14) se verduideliking daarvan is treffend:

Now, the overarching "process" is the cooperative enterprise whereby writers and readers construct meanings together, through the dialectical tension between their interactive and interdependent processes. The text is the mediating instrument for that joint effort, and the resulting product is the set of meanings so constructed and attributed by readers to a writer and a text.

Phelps voeg nog hierby dat die skryf- en leesprosesse nie langer onafhanklik van mekaar bestaan nie, omdat skrywers hulle eie tekste lees en 'n gehoor daarvoor "verbeel". Teks het nie betekenis voordat lesers nie deur hulle eie interpretasie daarvan betekenis daaraan toeken nie.

Langer (1986:220) onderskryf ook die benadering dat lesers en skrywers betekenis skep in die lees- en skryfproses. Sy stel (1986:256) dit duidelik dat lees en skryf betekeniskeppende aktiwiteite is hoewel verskillende tipes kennis geaktiveer word in die lees- en skryfproses. Skrywers sowel as lesers neem volgens Langer (1986:220) aktief aan sowel die taalbegrip- as die produksieproses deel:

Readers and writers use different kinds of knowledge in the act of making their meanings; knowledge about language, about content, and about genre conventions and how these work together in the evolution of an entire unit of discourse. During the act of reading or writing, meaning is continually in a state of becoming; the mind anticipates, looks back, and forms momentary impressions that change and grow as the text-world develops.

Langer wys egter daarop dat, volgens haar oordeel, die twee aktiwiteite verskillende tipes gedrag vereis (1986:256):

In general, the Analysis of Meaning Construction strongly and consistently supports the contention that although reading and writing are similar activities, they invoke uniquely different patterns of behavior.

Emig (1977: 123-126) het lank gelede reeds die beginsel gestel dat skrywers en lesers betekenis skep. Hulle is dus aktief betrokke in albei aksies. Sy voer egter aan dat skrywers skeppend te werk gaan terwyl lesers herskeppend werk, dus onderskei sy ook tussen die tipe funksies van skrywers en lesers.

'n Tweede belangrike kategorie wat daarop dui dat skryf en lees as betekeniskeppende aktiwiteite benader word, is dat lees en skryf kommunikasiemiddele is wat binne die bestek van 'n sosiale proses val (kyk par.

5.3.1). Afgesien van watter metode gebruik word om skryf as prosese te onderrig kan dit niks anders as 'n sosiale fenomeen wees nie. Tekste het altyd lesers, al is die leser die skrywer self. In die meeste gevalle egter, is daar buitelesers. Hoewel daar uiteenlopende idees oor die rol van 'n lesergehoor is, is daar wel sekere eienskappe eie aan die prosese. Daar word byvoorbeeld voortdurend op gemeenskaplike kennis en kulturele verwysings gesteun vir begrip. In sy insiggewende artikel oor uiteenlopende teorieë oor die skryfproses kom Fulkerson (1990:419) ook tot die gevolgtrekking dat skryf niks anders as 'n sosiale prosese kan wees nie:

If writing is by nature socially mediated (through shared cultural assumptions, the use of cultural allusions, intertextual citations, concern for audience understanding and acceptance, etc.), then whether taught by collaborative pedagogy or not, it remains social.

Die GGLESIP-projek is in die eerste instansie 'n praktykgerigte interaksie. Dit is om die rede essensieel om na die onderwyserpraktyk te kyk waar skryf en lees as betekeniskeppende aktiwiteite beoefen word. In die verhaal in afdeling B word die gebeure noukeurig en krities beskryf.

5.5.1 Lees en skryf as betekeniskeppende prosesse in die GGLESIP-projek

Die projek het op die geïntegreerde groep lees- en skryfbenadering gefokus waar lees deurentyd as 'n betekeniskeppende handeling benader is. Lesers is aktief by die leesaksie, soos hierbo genoem, betrokke. Dit geld vir nie-literêre en literêre tekste. In die tradisionele opset het leerlinge dikwels die boodskap van onderwysers ontvang dat daar slegs een korrekte interpretasie van 'n teks is en dat slegs onderwysers tekste se betekenis kan interpreteer (Mayher 1994:13). Mayher stel dié benadering teenoor dié wat deur Rosenblatt reeds in 1938 en later (1978) voorgelê is, naamlik die **kontraktuele** benadering. Dit impliseer dat, wanneer 'n leser met 'n teks omgaan, daar in werklikheid 'n transaksie tussen leser en teks plaasvind. Die transaksie is persoonlik en moontlik ietwat idiosinkraties. Mayher (1994:14) beklemtoon die invloed van lesers se sosiokulturele status, hulle persoonlikhede, norme en ondervinding en laastens taalkennis op die begrip en interpretasie van 'n teks. So vertolk standerd ses-lesers byvoorbeeld die verhaal van Huckleberry Finn op 'n ander manier as standerd tien-lesers of volwasse naskoolse of nie-Amerikaanse lesers.

In die GGLESIP-projek word alle tekste as 'n uitdaging beskou. Lesers moet self hulle hipoteses omtrent betekenis se stel en probleme gegrond op hulle transaksie met die teks probeer oplos (Mayher 1994:15). Lees en skryf is betekeniskeppende aktiwiteite, daarom word skrywers ook aangemoedig om skryf as prosese te benader.

kommunikeerders in 'n gesproke of geskrewe teks die generiese kenmerke van die tipe genre ken en daarvolgens handel. Dit is een van die vereistes wat aan skrywers gestel word, dat hulle binne redelike perke aan die vereistes van die genre voldoen sodat die lesers se verwagtings verwesenlik kan word (Smith 1982:96). Skrywers word bewus gemaak van die sikliese komposisieproses waar die onderskeie fases beklemtoon is. Die doel met die geïntegreerde benadering in die GGLESIP-projek is dat kommunikeerders self sal kennis skep en dat hulle vorige ervaring met geskrewe en gesproke tekste op implisiete wyse hulle eie woordeskat en kennisinhoud sal verryk. Die doel is verder om taal in sinvolle kontekste te gebruik sodat die taal kan deel word van leerlinge se eie leksikon (Mayher 1994:11).

Die geïntegreerde benadering tot taalonderrig waar taal-in-gebruik beklemtoon word, maak dit moontlik vir onderwysers om (soos dit aan die begin van die hoofstuk aangedui is) as fasiliteerder in die leerproses op te tree. Leerlinge gebruik taal as betekenisvolle kommunikasiemedium in geskrewe en gesproke tekste in die klaskamer. Hierdie praktyk het deurgaans in die projek gegeld. Dit het meegebring mee dat leerlinge se rol in die leerproses groter betekenis as tevore aangeneem heten veral dat leerlinge se selfvertroue in hulle vermoë om te kommunikeer verstewig het.

Hierdie veranderde benadering verg 'n heroriëntering van onderwysers wat nie altyd 'n maklike proses is nie, soos dit in die verhaal sal blyk. Soos dit in vorige paragrawe gestel is, is hierdie werkswyse slegs moontlik as al die betrokkenes by die onderrig- en leerproses hulle tot verandering verbind en besef dat dit 'n langdurige proses met pieke en dale is.

Een van die gevolge van die veranderde benadering wat problematies kan wees, is die tipe evaluering wat as geldig in die nuwe situasie aanvaar sal wees.

5.6 EVALUERING

Evaluering in die taalklas hou direk verband met die houding van betrokkenes by die onderrig- en leerproses. Cummings (1995:242) verwys in die verband na die "advocacy" teenoor die "legitimization" evalueringsmodel wat in die taalklas gebruik word. In die geval van 'n "advocacy"-beleid tree die onderwyser as assessor of diagnostikus ten gunste van die leerling op. Die onderwyser ondersoek die sosiale en opvoedkundige konteks waarbinne die kind optree. Dit mag ook beteken dat die onderwyser verhoudings tussen groepe en onderlinge magposisies in die skool en in die gemeenskap in haar evaluering in ag neem. Dié benadering staan teenoor die "legitimization"-beleid waar onderwysers en andere deur onderwystegnieke en toetse probleme by die individuele leerling diagnoseer om oorsake vir swak prestasies te vind. Hierdie houding was waarneembaar by sommige onderwysers aan die begin van die projek (kyk

par. 1.2). Soos die onderwysers se houdings teenoor hulle werk verander het, het daar ook 'n verandering in hul siening van evaluering ingetree.

Tradisioneel is punte op 'n negatiewe evalueringskaal toegeken. As leerlinge byvoorbeeld twee of drie skryf- of interpunksiefoute in 'n stuk skryfwerk begaan het, is daar dienooreenkomstig dieselfde aantal punte van die totaal afgetrek. Die feit dat, byvoorbeeld, meer as twee-derdes van die skryfstuk sonder foute was, het nie in die leerling se guns getel nie.

Verskeie ander evalueringstegnieke is in die GGLESIP-projek bekend gestel. Onderwysers het kennis gemaak met die globale evalueringsrubriek. Dit is 'n gids wat spesifiek op 'n werkstuk ingestel is. Die onderwyser kan ook saam met leerlinge besluit watter aspekte vir die betrokke stuk geëvalueer sal word. Die fokus in die gids is op positiewe elemente. Leerlinge het toegang tot die evalueringsrubriek. Wanneer 'n werkstuk dan aan die vereistes wat vir 'n A-tipe opdrag gestel is, voldoen, kan die leerling self oordeel of die evaluering aanvaarbaar was.

Onderwysers word ook aangemoedig om kruisevaluering te doen (kollegas evalueer dieselfde stuk en die gemiddelde of ooreengekome punt word toegeken). Triangulasie deur kollegas of selfs 'n ingeligte buitestander is 'n ander evalueringsproses wat benut kan word. Triangulasie skakel goed in by die kwalitatiewe raamwerk waarin praktisyns krities na hulle praktyke kyk met die doel om dit te verbeter. Triangulasie is 'n direkte teenstelling van die geheimhoudings-benadering waar niemand anders eintlik weet wat in 'n klas gebeur nie. Wanneer buitestanders, hetsy kollegas of ander persone, toegang tot 'n klas kry, versterk dit die idee van 'n gemeenskap wat met opvoeding gemoeid is.

Leerlinge het ook in hulle responsgroepe geleentheid om portuurevaluering te doen. Hier kom die eenvoudige evalueringstrategie - prys, vra en aanbeveel - goed te pas. Die klem val eerstens op die positiewe sodat daar 'n klimaat van waardering vir die ander een se werk ontstaan voordat die probleme bevraagteken word. Ten slotte word 'n aanbeveling gedoen om 'n stuk werk te verbeter as bewys van groeplede se onderlinge aanspreeklikheid teenoor mekaar om mekaar te steun.

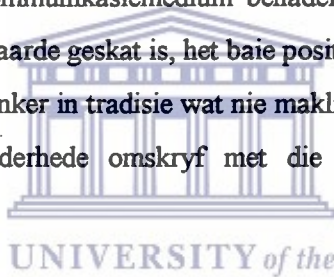
Leerlinge het tradisioneel nie die geleentheid gehad om self-evaluering toe te pas nie. In die geïntegreerde benadering waar taal as geheel benader word as 'n kommunikasiemedium kan die evaluering wat slegs broksgewys gedoen word nie reg laat geskied aan die werk wat deur leerlinge tydens die onderrig- en leerproses gedoen is nie. So 'n evalueringsbenadering is ook nie in ooreenstemming met die benadering wat hier voorgelê word nie.

Portefeuljes hou interessante moontlikhede vir self-evaluering in (Roemer, Schultz & Durst 1991:455). Leerlinge versamel self hulle skryf- en leesstukke. Die onderwyser evalueer die werk sonder om dit tydens

die kwartaal te bepunt en aan die einde van 'n termyn kies die individuele leerlinge self twee of drie stukke wat hulle dan vir finale evaluering en bepunting voorlê. Nie alleen wys hierdie werkswyse dat die onderwyser vertrou in die leerling se oordeel het nie, maar 'n onderwyser kan deur self 'n keuse van stukke te maak ook die vordering van die leerling evalueer.

'n Volgende verandering wat in die evalueringsbenadering merkbaar geword het, is die evalueerders se fyner aanvoeling vir sosiolinguistiese verskynsels. Leerlinge het 'n kritiese taalbewustheid ontwikkel en onderwysers het begin oplet na die konteks waarin veral gesproke tekste aangebied is. Die klem het van korrekte na gepaste taalgebruik geskuif. Die praktyke word volledig in die verhaal beskryf om 'n aanduiding van die problematiek rondom gevestigde praktyke wat die praktisyns self veroordeel te verskaf. Ten spyte van pogings om 'n groter aanvoeling vir die leerlinge en hulle situasies te ontwikkel bly die vraag wat Brizell (1987:582) vra nog baie relevant en sal daar in die toekoms oor hierdie aspek besin moet word. Haar bedenking is: "Yet, again, the tests we advocate as non-discriminatory alternatives may embody unexamined assumptions that reinforce the dominant culture we seek to resist."

In hierdie benadering waar taal as kommunikasiemedium benader is, en waar elke persoon ongeag die taalvariëteit wat hy of sy gebruik, na waarde geskat is, het baie positiewe uitkomstes tot gevolg, maar dit bly 'n problematiese situasie. Mense is geanker in tradisie wat nie maklik verbreek word nie. Die aspekte word ook in die verhaal in groter besonderhede omskryf met die oog op moontlike ontwikkelings en heraanpassings in die praktyk.



5.7 DIE WERKLIKHEID VAN DIE GGLESIP-PROJEK: 'N KONSTRUK

Dit het die hoofdoelstelling van die GGLESIP-groep gebly dat hulle eie nuwe visie eerstens verandering in hulle eie klasse, maar later ook vernuwing in die skool as geheel sou meebring om leerlinge tot die verwesenliking van hulle potensiaal te lei. 'n Visie vir 'n veranderde onderwyssituasie, hetsy dit slegs op een onderwyser se klaskamer of op 'n hele skool betrekking het, is verbind aan die onderwyser as veranderingsagent se eie teorie oor wat doeltreffende deelnemende onderwys is. Onderwys is egter 'n sigbare praktyk, derhalwe moet teorie en praktyk sinvol geïntegreer word om kennis te genereer en waardesisteme saam met die leerders te eien en te ontwikkel.

'n Praktyk wat nie net ryk aan inhoud is nie en waarin alle deelnemers aan die onderrig- en leersituasie 'n dinamiese rol te speel het, maar wat ook 'n definitiewe morele doel het, is moontlik die mees doeltreffende kanaal waardeur die visie vir die onderwys 'n werklikheid kan word.

Die versoening tussen teorie en praktyk was die mees fundamentele probleem in die GGLESIP-program. Of dit suksesvol hanteer is, sal eers duidelik word nadat die volledige verhaal vertel is. Deelnemers het lank

voordat die veranderde benadering tot taalonderrig deel van hulle onderwysmondering in die klas geword het, reeds die droom van verandering gehad en met mekaar daaroor gepraat. Die probleem was egter om die nuwe tipe benadering in die praktyk sonder die steun van die projekgroep en die simpatieke omgewing te gaan beoefen. Selfs nadat groeplede hulle praktyk begin verander het, is dit egter moeilik om werklike veranderings kwalitatief te evalueer vanweë die komplekse skoolwêreld waarin soveel elemente 'n rol speel. Dit sal duidelik word in die volgende afdeling waar die verhaal van die projek uiteengesit word.



AFDELING 2

HOOFSTUK 6

'N EERSTE KENNISMAKING MET ONDERWYSERS IN DIE RICHTERSVELD - DIE VERHAAL

The key to improving standards of student literacy lies, we think, not in inventing new methods for teaching spelling or punctuation - welcome as such initiatives might be for other reasons - but in exploring this fundamental relationship between the culture of knowledge and the language by which it is maintained and expressed (Ballard, B. & Clanchy, J. 1988)

6.1 DIE EERSTE WERKLIKHEID WAT BLOOTGELÊ MOET WORD

Binne 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk het die navorser die geleentheid om teorie en praktyk met mekaar in gesprek te laat tree. Op geen wyse is die praktyk 'n blote toepassing van die teorie nie. Praktyk en teorie verryk mekaar in die konkrete situasie waar opvoedingshandelinge uitgevoer word. Hoewel praktyk en teorie van mekaar onderskei word, kan praktyk en teorie nie geskei word nie, behalwe as 'n teoretiese uitgangspunt.

In dié projek was die uitgangspunt dat kennis van die teorie die betrokkenes se insig in die praktyk toelig en daartoe kan bydra dat die gehalte van die gesprek in die navorsing kwalitatief verhoog word. Aan die anderkant maak besinning oor die praktyk nuwe teoretiese perspektiewe moontlik. Hierdie siening is die rasionaal vir die insluiting van die voorafgaande hoofstukke waarin oor die teorie in die lig van die praktyk besin is.

In die GGLESIP-navorsingsprojek het ek besin oor die moontlike veranderinge en vernuwing in die praktyk van onderwysers wat onder andere taal in die primêre skool in die Richtersveld onderrig (kyk par. 1.1). Die gesprek oor die moontlikhede vir so 'n vernuwende praktyk het na aanleiding van 'n benadering waar lees en skryf as betekeniskeppende prosesse binne 'n geïntegreerde onderrigbenadering beskou word, plaasgevind. In die interaksie met die onderwysers het my kennis van die teorie rakende die pieke (hoofkategorieë) in die navorsingsprojek, naamlik 'n besinning oor kwalitatiewe navorsing, indiensopleiding, interpersoonlike verhoudings en skryf en lees as betekeniskeppende prosesse in 'n geïntegreerde onderrigbenadering, telkens daartoe bygedra dat ek op 'n kritiese wyse oor die praktyk kon besin. Die teorie was egter geensins op 'n doelbewuste wyse op die deelnemers aan die projek afgeforseer nie. Die dialoog tussen teorie en praktyk het nogtans meegebring dat ons bepaalde onsekerhede oor die wenslikheid van die

veranderde praktyke kon bevraagteken en rigtingwysers in die teorie vind. Kennis van die teorie het ook daartoe bygedra dat ek 'n begronde teorie kon ontwikkel, omdat die teorie die praktyk belig terwyl die praktyk die teorie bevestig (kyk par.2.2.1.2).

6.1.1 Teorie en praktyk versoen

In Afdeling Twee wil ek die klem op die praktyk laat val. Deur die evaluerende beskrywing van grepe uit die verhaal is die doel om die praktyk duideliker te laat spreek sodat dit hopelik die onlosmaaklike verbintenis tussen teorie en praktyk kan bevestig. Die verhaal dien ook as grondslag vir die identifisering van die vernaamste kategorieë in die projek en die ontwikkeling van 'n begronde teorie.

Die verhaal van die projek word hoofsaaklik uit my perspektief vertel; tog probeer ek dit so omvattend en eerlik moontlik voorstel deur die ander deelnemers te betrek om hulle siening ook weer te gee (kyk par. 2.2.4). Betekenisvolle grepe uit die gebeure tydens die sessies en bondige evaluering van die hoofkategorieë soos dit tydens die sessies na vore gekom het, vorm die hoofemas. Ten einde 'n beeld van die bestaande situasie aan die begin van die projek te verkry beskryf ek die eerste besoek aan die skool betreklik volledig. Daarna volg slegs 'n beskrywing van die gebeure wat sekere tendense soos dit in die loop van die tyd ontwikkel het, vergestalt. Hieruit sal die ontwikkelingsdinamiek van die projek duidelik word.

Toe ek die eerste telefoonoproep uit Springbok vroeg in Maart 1993 ontvang het, het ek nie geweet watter uitdaging voorlê nie. Ek was wel opgewonde om met kollegas in 'n heel ander milieu as dié waarmee ek bekend was, kennis te maak. In die volgende paragraaf skets ek my eerste gewaarwordinge en indrukke van die eerste ontmoeting.

6.1.2 My eie belewing van die projek

Na heelwat telefoongesprekke met Margaret, die Afdelingshoof, Onderwys en Opleiding van die Namakwalandse Diamantfondstrust, het ek besluit om eerstehands te gaan ondersoek instel na die situasie (kyk par. 1.2). Toe ek die middag vertrek, was dit enersyds 'n avontuur - 'n besoek aan die Noord-Kaap. Mense het my beny, maar eintlik was dit 'n waagstuk. Die hele opset was onbekend en ek het nie geweet wat om te verwag nie. Dit het die voorbereiding vir die werksessies bemoeilik, maar ek was seker dat ek die kollegas wou bekend stel aan skryf en lees as proses, en as betekeniskeppende geïntegreerde groepaktiwiteite en daarom het die take wat ek voorberei het hierdie benadering weerspieël (kyk program vir Mei 1993, Aanhangsel A).

In die laaste week voordat ek vertrek het, het dit vir my gevoel asof ek 'n diep rivier moes deurswem sonder om te weet waar die anderkantse oewer was. Ek het byvoorbeeld nie geweet waar een van die dorpe lê nie, en op die koop toe was ek nie seker wat die eintlike probleem in die skole was nie en selfs nie hoeveel

onderwysers die werksessie sou bywoon nie. Laastens, het ek en Margaret wat my kontak was en wat alles daar in die verte moes gereël het, mekaar nog nooit gesien nie. Ek het net geweet dat sy 'n oudstudent van UWK is, dat sy (op daardie stadium) die predikantsvrou van Concordia was, en dat ek die eerste nag in haar huis sou slaap. In my notas (23 Mei 1993) beskryf ek ons ontmoeting soos volg.

[Nota: Dit was donker toe ons voor die huis stilhou en in die ligstreep het 'n skraal vroujie uitgestap gekom. Ek was gespanne, omdat ek my op die vreemdeling voor my moes verlaat. Toe ek haar sien was my eerste gedagte - met haar sal ek kan saamwerk. Sy lyk of sy weet wat sy wil hê. Haar oë en haar praat was opvallend - die lewendigste bruin oë wat ek nog gesien het en die duidelikste Namakwalandse aksent wat ek nog gehoor het.]

Nadat ons mekaar leer ken het, het sy teenoor my erken dat sy net so gespanne was oor hoe ek sou reageer om of ons sou kon saamwerk. Sy was blykbaar net so verlig toe sy my ontmoet het (persoonlike gesprek tydens die naweek, 23 en 24 Mei 1993). Met die eerste ontmoeting het ons mekaar positief ervaar wat die vreemdheid van die situasie bykans laat verdwyn het.

Hierdie indrukke was blywend. Sy is dinamies, bekwaam en sy dra die belange van die gemeenskap op die hart. Sy ken daardie wêreld; sy is immers in Namakwaland gebore en getoë; en sy het die vermoë om in 'n span te werk. Die ontdekking was vir my 'n groot verligting. Saam met haar was Louise Haggland, haar assistent, en May Beukes, Margaret se suster wat as deeltydse assistent en meesal as vrywilliger 'n reuse aandeel aan die reëlings in verband met die etes en verblyf tydens die werksessies gehad het. Hulle al drie se vriendelikheid en gasvryheid was vir my, sedert die eerste ontmoeting tot met die jongste besoek in Augustus 1996, 'n persoonlike onderskraging en steun. Ten spyte van hul verpligtinge tydens ons byeenkomste het hulle al die sessies bygewoon en aan die aktiwiteite deelgeneem.

[Nota: Margaret het sedert die begin van die projek bevordering gekry en is nou permanent aangestel as Afdelingshoof, Onderwys en Opleiding (Oktober 1994) in die Namakwalandse Diamantfondstrust, die nuwe naam vir die Beursskema vir Namakwalandse Landelike Gebiede. Sy het voorheen net 'n tydelike pos beklee met byna geen byvoordele nie en ten spyte daarvan het sy en haar span net hul beste gelewer. Hul groot taak is om die beurse vir die leerlinge aan die hoër skole en die studente aan die Universiteit en Technikon te administreer en toe te sien dat die vorderingsverslae gereeld oorweeg word. Verder is hulle verantwoordelik vir die aankoop van skool uniforms vir die leerlinge wat beurshouers is. Dit word uit die beursfonds betaal.

Margaret is op die hoogte van sake wat die toestande in die Richtersveldse skole betref, omdat sy met onderwysers, ouers en leerlinge skakel. Vanweë haar agtergrond vertrou die onderskeie groepe haar.

Tydens al my besoeke was dit my indruk dat die personeel elke mens wat in die kantoor gestap het, ken, en 'n aanvoeling vir hulle behoeftes het.]

6.2 BESPIEGELING OOR DIE SITUASIE VOOR DIE EERSTE BESOEK

Voor ons na ons plek van ontmoeting vertrek het, het ek deurentyd die situasie in die skole probeer peil. In ons gesprekke het ek Margaret daarna uitgevra en omdat sy 'n Namakwalander is, kon sy dit met kleur en geur doen. Die onderwysers het die invloed van Nama as die oorsaak van die leerlinge se swak prestasie in Afrikaans geïdentifiseer en wou weet hoe om die situasie te hanteer (kyk par. 1.2). Margaret wou 'n rondgaande tydskrif biblioteek begin om die probleem te help oplos. Die boodskap wat ek gekry het, was dat ek met 'n oombliklike "kuur" vir die probleem vorendag moes kom.

Ek het die drie vrae wat McKernan (1991:72) stel in verband met die waarneem van probleme vir myself gevra, naamlik,

1. Wat is aan die gebeur in die skole?
2. Hoe is dit wat plaasvind problematies?
3. Wat kan ek/ons daaromtrent doen?

Hopkins (1985:51) identifiseer drie eksistensiële vlakke waarop probleme manifesteer, naamlik die bestaande (existent), ontluikende (emergent) of potensiële (potential). Twee van die drie vlakke lê, volgens Hopkins, onder die oppervlak. Om McKernan se eerste twee vrae aan te spreek met die insig wat Hopkins gee, moet daar baie lae van die werklikheid oopgevlak word. Dit dui dadelik op probleemherkenning en die vind van moontlike oplossings as 'n proses wat slegs met verloop van tyd kan plaasvind. Ek sal later heelwat meer hieroor sê.

6.3 KENNISMAKING MET GROEP OP 21-22 MEI 1993

Vieruur die Vrydagoggend was dit stikdonker op Concordia en die luggie het gebyt terwyl ons die tasse en kartondose vol kos op die bakkie laai. Ek was stil, nie te seker oor wat om te verwag nie, maar ook opgewonde oor die nuwe ervaring. Om my was Margaret, Louise, May en Dawid, ons bakkiebestuurder vriendelik beleef, maar nog nie heeltemal op hul gemak met die vreemdeling nie. Na vier ure op pad waartydens die omgewing van bossieveld en kliprandjies met mynligte soos knipoog sterretjies in die verte tot seelandskappe en sandduine gewissel het, het ons die dorp bereik.

Ons was 'n halfuur vroeg vir ons nege-uur afspraak met die onderwysers van die skole wat aangedui het dat hulle by die projek betrokke wou wees. Dit het genoeg tyd gelaat vir ontbyt by die "restaurant", wat

deel van die winkel uitgemaak het. Die winkel was 'n groterige vertrek met 'n paar amper volgepakte rakke waarop alle onmiddellike benodigdhede vir die gemeenskap, van paraffien tot groente, te kry was. Die winkeldame wat by die kasregister gesit het, was tegelykertyd klerk, kassiere en spyskaartorganiseerder. Net na die ingang, links, met 'n paar trappe op kon 'n mens na die restaurantgedeelte, 'n halwe vlak hoër as die res van die winkel, gaan. Daar was 'n bank teen die muur, stoele om 'n groot tafel waarby ongeveer tien mense kon aansit, en twee kleiner tafels met vier stoele by elkeen. Hierdie lokaal was belangrik in ons sosiale verkeer, omdat ons nie net hier geëet het nie, maar dit het ook as ons bymeekaarkomplek vir die natuurse kuiertye tydens die drie werksessies op die dorp gedien.

Die onderwysers van elders was laat. Terwyl ons groepie uit Springbok op die kollegas gewag het, kon ek die omgewing betrag. Die skool lê skuins teen die klipperige hoogtetjie. Dit was 'n regte plattelandse skooltjie in 'n L-vorm met 'n oop stoep voor wat langs die hele gebou loop. Voor die skuifraamvensters was wit lakengordyne en die deure was almal toe.

Die son het nog teen die oostekant van die skool vasgeskyn sodat ons almal voor die stoep by twee kokerbome, vaal van die stof wat oor maande op die spiesvormige blare gepak het, in die skadu gestaan het. Dit was die enigste plante op die terrein waar verder net sand en klippe was. Die skoolheining was 'n verroeste slap doringdraad. Die enigste deurgang aan die voorkant van die terrein was 'n ou swart ysterhekkie wat oopgehang het. Agter die skool was nie 'n heining nie, net 'n steil klipperige voetpaadjie en 'n ewe klipperige rypad teen die kaal skuinste uit wat onder andere na die pastorie waar ons sou oornag, gelei het.



Omdat dit 'n vakansiedag was, was die gebou verlate. Daar was slegs hier en daar 'n paar kaalvoet kinders op die oop stuk grond voor die skool. Ek het die prinsipaal van die skool en vier van die plaaslike onderwysers op die stoep voor die skool ontmoet. Die ander drie het later bygekom.

Hoewel Margaret my gewaarsku het dat Adrian, die hoof, baie negatief was, was sy houding en eerste woorde aan my tog 'n skok. Hy het dadelik gesê dat hy 'n groepie kinders laat kom het sodat ek self kan oordeel hoe onmoontlik dit is om "iets in hulle koppe te kry". Dit was die eerste van sy baie verwysings na die kinders as "dom, klipkoppe - anders". "Dit is net 'n klomp klipkoppe met wie jy niks kan regkry nie." Hy het moedeloos gelyk en baie negatief geklink. Die hele situasie was bra hopeloos. Ek het die indruk gekry dat hulle (die onderwysers) bloot ter wille van beleefdheid gewillig was om hulle naweek op te offer. Van die eerste oomblik af was ek doelbewus optimisties om die negatiwiteit teen te werk, maar die gesigte het nie veel verrai nie. Intussen het die ander kollegas van die buurskool opgedaag. Na die groetery kon ons ingaan.

Toe ons by die klaskamer instap, het dit vir my gevoel asof die vaalheid van buite tot binne-in die gebou oorgespoel het. Die plankvloere was skoon, maar stowwerig en vaalwit. Die verf aan die buitedeure wat swaar toegemaak het, was afgeskilfer. In die klaskamer het die wit lakens voor die vensters die effek van afgeslotenheid versterk, ten spyte van die son wat by die oostevenster ingeskyn het. Ons het in die SubB-klaskamer vergader.

Ek het die klompie boeke wat ek as geskenk gekry het en saamgeneem het om aan die verteenwoordigers van skole uit te deel op die tafel staan gemaak sodat dit 'n spatsel kleur in die kamer was. Teen die mure was daar voorbeelde van letters en syfers en 'n paar prente. Behalwe vir die dubbelbanke, het lae tafeltjies met wit oliekleedjies daaroor, en twee kaste teen die mure die res van die meublement in die klaskamer uitgemaak.

Voor my het die dertien onderwysers in 'n halfmaan twee-twee in die klein skoolbanke gesit. Nie een het sy of haar gevoelens gewys nie, maar dit het tog gevoel asof daar 'n gevoel van afwagting was. Regs van my het 'n man (die enigste een aan daardie kant) langs 'n vrou gesit. Daarna was daar nog twee vroue en in die volgende bank, die enigste twee wat ek reeds geken het, Louise en May. Teen die oorkantse muur by 'n lae tafeltjie was drie dames en 'n man. In die volgende drie banke aan my linkerkant, die mans, behalwe vir Margaret wat in die bank naaste aan die deur langs 'n man gesit het. Wat duidelik opgeval het, was die skeiding tussen mans en vrouens en ook tussen skole. Die agt kollegas van laerskool No 2 het min of meer bymekaar gesit, met die twee dames van die Beursskema tussenin, en die twee van laerskool No 3, bymekaar. Ek was aanvanklik teleurgesteld toe die onderwysers van die ander drie buurskole nie opgedaag het nie. Sommer heel aan die begin het Margaret verduidelik waarom die ander nie teenwoordig was nie. Dit het my nie net laat beter voel nie, maar skynbaar ook vir die res van die groep. Voor die verskoning gemaak is, het ek die indruk van die groeplede of minstens van sommige gekry dat hulle dink die ander kollegas ontduik hulle plig en dat dit nie reg is nie.

Op daardie stadium was, soos reeds gesê, die enigste rede waarom ek genooi is om na die streek te kom omdat die onderwysers aangevoer het dat die Nama-invloed op Afrikaans die oorsaak van die leerlinge se swak prestasies was (kyk par. 1.2). Die skoolhoof wou die punt duidelik illustreer, daarom het hy 'n groep leerlinge die oggend by die skool bestel. Ek moes nou self sien en hoor hoe swak die leerlinge se taalvermoë was. Nadat ek en Margaret die groep kortliks verwelkom het, het ek, Margaret, Zenobia en Adrian na 'n aangrensende klaskamer wat nie anders as die een waarin ons was, gelyk het nie, gegaan om die leerlinge te ontmoet. Ek het oor en oor gehoor: "Jy sal nou self sien hoe swak hulle is".

[Nota: Hierdie verwysings na die kinders as dom en onnosel het my ontstel. As die onderwyser so oor sy leerlinge voel hoe kan hy hulle iets leer, het ek gedink. My volgende gedagte was dat dit net op so 'n verafgeleë dorpie was dat die hoof op 'n vakansiedag die leerlinge by die skool kon kry.]

Die leerlinge het gewissel van kindertuin tot standerd vyf-kinders, drie-drie in 'n bank - party baie netjies en skoon met skoene en kouse aan, die dogters met gevlegte hare terwyl ander, kaalvoet en nie so netjies nie, duidelik direk van die speelplek af waar hulle 'n rukkie tevore nog gespeel het. Die prentjie was kleurvol. Die klompie leerlinge het met verwagting gesit en kyk na die vreemdelinge. Hulle klere was oud en bont, maar heel en skoon. Hulle was baie goed gedissiplineer en het doodstil gebly toe ons die klas binnestap. Die kleintjies het grootoog met vinger in die mond gesit en wag. Hulle sien nie baie witmense nie, so ek was vreemd en anders. Dit kon bygedra het tot die beskroomdheid van 'n hele aantal leerlinge tydens ons interaksie.

[Nota: Ek het nie verwag om met leerlinge te werk nie en moes vinnig dink hoe ek die beste samewerking van hulle kon kry ten einde 'n idee van die situasie te begin vorm. Gelukkig het ek een van die geskenk storieboeke, na my mening geskik vir agt- negejarige lesers, raakgesien en na die klas saamgeneem.]

Ek het self 'n paragraaf gelees en daarna vrywilligers gevra om ook 'n sinnetjie of twee te lees. Dit sou my minstens 'n aanduiding van sommige se luidlees vaardigheid gee. Die boek was in grootdruk en daar was pragtige prente van muise wat brood bak. Die onderwerp het gespreksmoontlikhede gebied, omdat dit waarskynlik was dat mense in die omgewing hulle eie brood moes bak.

Aanvanklik moes ek 'n hele paar keer vra of daar iemand was wat wou lees. Toe steek een besonder netjiese dogtertjie ('n standerd drie-leerling het ons later gehoor) haar hand op en lees 'n paar sinne vlot sonder foute of 'n gestotter. Haar uitspraak was ook gepas. Sy kon die meeste vrae beantwoord en het 'n uitstekende woordeskat gehad. Dit was opvallend dat sy nie beskroom was nie. Die ander kinders het na aanleiding van haar voorbeeld stadig begin reageer en minder skaam voorgekom. Daarna was daar 'n hele paar wat wou lees. Veral een kaalvoetseuntjie en nog 'n dogtertjie se hande was elke keer in die lug terwyl hulle met mening hul arms waai om aandag te trek. Nie almal het ewe goed gelees nie, maar elkeen kon sin maak van die teks. Omdat ons nie tyd gehad het om die hele storie te lees nie, het ek dit tot amper op die einde vertel en toe gevra wat hulle gedink het die slot sou wees. Die dogtertjie wat eerste gelees het, het vinnig met 'n antwoord gekom wat die ander beaam het. Daarna het ek begin vrae vra oor "broodbak", en meesal eenwoord antwoorde gekry. Toe ek byvoorbeeld vra wat die muise met die koringare in die boek doen, het die antwoord gekom, "maal", en "bakbrood", en toe ek vra of iemand hulle ooit winkel toe stuur, was die antwoord kort en bondig "ja". Op my vraag wie hulle stuur, het die antwoord in streektaal gekom:

“My 'se ma stuur my”. Toe ek vra waarvoor, was dit weer ‘n eenwoord antwoord, byvoorbeeld: “yeast”, of “paraffien”.

[Nota: Dit was onmoontlik om enige beduidende afleidings te maak aan die hand van die kort interaksie in die klaskamer, maar die meeste leerlinge het deelgeneem en ‘n bydrae gelewer. Net twee meisies wat agter in die ry gesit het, en wat effens ouer as die ander gelyk het, het nie op vrae gereageer nie. Ten spyte van die kort ontmoeting het enkele dinge my tog opgeval waaroor ek later iets sê.]

6.4 INTERPRETERING VAN ‘N EERSTE ONTMOETING MET RICHTERVELDSE LEERLINGE

[Nota: Uit die ontmoeting kon ek nie sê of Nama die werklike en enigste oorsaak van die leerlinge se “gebrekkige taalvermoë” was nie. Dit was ook onmoontlik om die omvang van bestaande taalprobleme te identifiseer. Ons onderwysergroepie het egter saamgestem dat leerlinge baie gewillig was om antwoorde te gee.]

Nadat ek oor die kort lesse besin het, was daar vier aspekte rakende taalgebruik wat na my mening insiggewend was en wat ek by die opskrif van die verhaal deur literatuurverwysings kon toelig.

(i) Daar was duidelike verskille in individue se verbale- en begripsvermoë. Die netjiese dogtertjie se vlugheid sowel as dié van die kaalvoetseun was voorbeelde van baie goeie vermoëns. Aan die anderkant was daar outjies wat gesukkel het om te lees. Toe ek later opmerk dat die meisietjie wat so flink geantwoord het my besonder getref het, het Osie, een van die onderwyseresse, gesê dit is haar kind. Die vraag het ontstaan in hoe ‘n mate die meisietjie se uitstaande gedrag toegeskryf kon word aan haar verrykte tuisomgewing in vergelyking met dié van haar klasgenote.

Die leerlingantwoorde in Afrikaans het twee dinge uitgewys. Eerstens, hulle het oor die vermoë beskik om in Afrikaans te kommunikeer. Hulle het gelees en het baie definitief begrip getoon vir die vrae wat ek gestel het. Tweedens, sommige leerlinge kon ook in die meeste gevalle die nodige afleidings maak om die vrae te beantwoord.

(ii) Leerlinge het die minimum aantal woorde gebruik om te antwoord. Wat die kriptiese dialoogmodus betref waarbinne die meeste van die leerlinge klaarblyklik in so ‘n skoolsituasie en moontlik ook daarbuite funksioneer, kon ek verskeie afleidings maak. Die kommunikasiemodus kon waarskynlik ook toegeskryf word aan die outoritêre tipe dissipline wat in die skool beoefen is. Kinders moes stil wees in die klas as Meneer of Juffrou praat. So ‘n tipe optrede is vir die leerlinge en die onderwysers natuurlik. Die

¹ se is ‘n voorbeeld van streektaal en dui op ‘n dubbel besitlike voornaamwoord

taalgebruiksvorm sou gekategoriseer kon word as publieke taal (Bernstein 1971: 28). Bernstein kontrasteer formele met publieke taal. Die primêre verskil is dat die klem op die persoonlike in die formele taal teenoor die klem op die sosiale in die publieke, val (1971:47):

A critical difference between the two speech forms is that whereas in a *formal* language subjective intent may be verbally elaborated and made explicit, this process is not facilitated in a *public* language.

Die beperkte en kort uitinge wat kenmerkend van die kommunikasiemodus van die leerlinge was, skyn binne die raamwerk van 'n publieke taal volgens Bernstein (1971:28) te val:

Now if the words used are part of a language which contains a high proportion of short commands, simple statements and questions where the symbolism is descriptive, tangible, concrete, visual and of a low order of generality, where the emphasis is on the emotive rather than the logical implications, it will be called a *public* language.

Die gebruikstaal beantwoord aan die kommunikatiewe behoeftes van die sprekers en is voldoende vir hulle daaglikse omgang. Dit is moontlik dat die leerlinge se beperkte mondelinge antwoorde op vrae tog gewoonlik deur die onderwysers aanvaar is, omdat daar baie nie-verbale faktore is wat begrip en interpretasie steun tydens die mondelinge kommunikasiesituasies. Onderwysers en leerlinge het gedeelde kennis aangaande die onderwerpe onder bespreking in die klas, dus is lang verduidelikings eintlik onnodig. 'n Verdere moontlikheid waarom die leerlinge heel gemaklik met die telegramstyl voortgaan en na my vermoede soms in die gewone gang van sake ook 'n Namawoord of frase sal gebruik, is omdat daar ook in die opsig gedeelde kennis bestaan. Hoewel die onderwysers almal Afrikaans eerstetaal sprekers is, is die tongval van Nama vir die meeste van hulle bekend omdat hulle uit die kontrei kom. Op 'n vraag of hulle Nama kan praat, was daar slegs twee wat aangedui het dat hulle dit praat, maar almal ken sekere Namawoorde.


Thomas (1986:582) stel dit baie duidelik dat die gesprekgenote met gedeelde kennis van 'n onderwerp die situasie doelbewus kan eksploiteer:

By this, I mean the knowledge, attitudes, and beliefs that a speaker or writer and the audience *knowingly* have in common. In contrast, "shared knowledge" is information and beliefs that are shared but may not be believed to be shared. The distinction is important, for the fact that I know that you know something (a state of Mutual Knowledge) enables me to exploit that "something" in very complex ways. That complexity grows in part from the fact that I know you will know that I can exploit it. The implications of knowledge merely shared (but not *known* to be shared) do not resonate in this fashion. If I do not know you know some fact, I cannot use that knowledge in the same way I could if I were certain that you knew it.

Aangesien die vereistes vir geslaagde mondeling en skriftelike kommunikasie verskil, kan 'n mens in die geval verwag dat die meeste leerlinge in die betrokke skool meer suksesvol sal wees wanneer hulle deur die gesproke woord moet kommunikeer in teenstelling met die geskrewe. Ek maak hier sekere aannames, omdat ek die omgewing en agtergrond van die meeste leerlinge in ag neem, op grond van my waarneming en op wat die onderwysers gesê het van die geletterdheidspeil van die ouers. Hoewel ek na die publieke, in teenstelling met die formele taalvorm verwys om 'n beeld van die werklikheid te skets soos ek dit die dag by die skool ervaar het, neem ek twee stellings van Bernstein in verband met die besondere eienskappe van publieke taal in ag. Eerstens herinner hy opvoeders aan die unieke estetiese eienskappe van die publieke taal (1971:54):

[O]ne major implication of the view held here, which is ethical and political rather than sociological, is that the changing of a form of language-use, in this case a *public* language, involves something more than might be thought at first sight. A *public* language contains its own aesthetic, a simplicity and directness of expression, emotionally virile, pithy and powerful and a metaphoric range of considerable force and appropriateness. ...It is a language which symbolizes a tradition and a form of social relationship in which the individual is treated as an end, not as a means to a further end.

'n Volgende belangrike punt wat Bernstein (1971:56) met betrekking tot publieke en formele taalgebruik maak, is dat daar wesenlike verskille tussen die twee taalvorme is wat nie willekeurig uitgeskakel kan word nie:



The distinction between *public* and *formal* language-use is not simply a question of an oral and written language. Although a *formal* language will be modified by oral use and situation, the modification will be, it is suggested, within the usage. An oral *formal* language will not be a *public* language. Neither will a written *public* language approximate to *formal* language usage, oral or written.

Die probleem met skriftelike kommunikasie ontstaan wanneer die leerlinge se praatstyl nie aan die vereistes vir 'n skryfstyl voldoen nie. Die leerlinge, soos dikwels die geval met naïewe taalgebruikers is, is nie bewus van die onderskeid tussen 'n praat- en skryfstyl nie. Hulle het geen idee van die konvensies van skryf as kommunikasiemiddel nie, soos byvoorbeeld dat die skrywer van veel meer besonderhede moet gebruik maak om 'n saak te stel as 'n spreker, omdat die gehoor verwyder is soos Ede en Lunsford (1984:164) dit in hulle verwysing na James Moffett en James Britton se siening in dié verband, stel.

(iii) 'n Derde oorsaak vir die probleem met leerlingkommunikasie kon moontlik wees dat, hoewel die onderwysers die probleme raaksien, hulle nie 'n diepgaande kennis van skryf as kommunikasiemedium gehad het nie (kyk par. 1.2.1). Hulle het dit derhalwe moeilik gevind om met die leerlinge daarvoor te kon praat. Carroll (1984:321-325) voer aan en staaf die bewering deur na bepaalde situasies te verwys waar

onderwysers wat van 'n benadering waar skryf as proses beoefen word, kennis dra, hulle leerlinge positief beïnvloed sodat die kwaliteit van die skryfwerk verbeter.

'n Groep onderwysers het in 1977 deelgeneem aan die New Jersey Writing Project waar hulle eerstehands kennis gemaak het met 'n skryf as proses-benadering. Na uitvoerige eksperimente en veelvuldige evaluering van etlike honderde (224) leerlingstryfstukke kom Carroll (1984:325) tot die volgende gevolgtrekking: "Students of teachers so trained showed statistically significant and educationally important increases in their writing performance."

In my eie praktyk het ek soortgelyke ervarings gehad. Na 'n indiens-opleiding kursus vir taalonderwysers in 1990 waar hulle intensief by skryf as proses betrokke was, het onderwysers verklaar dat hulle die skryfopdragte aan leerlinge anders as voorheen benader en self as rolmodelle in die skryfklas optree. Die gevolg daarvan is, in die woorde van een van die kursusgangers, Evelyn (1990), dat: "Leerlinge se skryfpogings verbeter en het meer diepte wanneer ons as onderwysers bewus is van die skryfproses."

Die teendeel wanneer daar geen simpatieke rolmodel vir leerlinge is nie, is ook bekend (kyk par.1.2.1).

(iv) Vierdens het die moontlikheid bestaan dat onderwysers leerlinge se intelligensie gelyk gestel het aan hulle vermoë om hulle gedagtes te artikuleer (kyk par.1.2.1). Hoewel dit vir skool doeleindes uiters belangrik is om oor 'n bepaalde tipe formele taalvermoë te beskik kan dit nie sonder meer aanvaar word dat 'n persoon wat nie 'n redelike taalvaardigheid het nie, "dom" is nie.

Taal kan nie van die kultuur waarbinne dit funksioneer, geskei word nie. Ballard en Clanchy (1988:7) se stelling, "Language, whether oral or written, is indivisible from the culture in which it functions", verwys weliswaar na 'n universiteitsopset, maar is van toepassing op alle vlakke in die onderwys (kyk par. 4.3). Sommige faktore, soos die blootstelling aan idees en taal in konteks sowel as terminologie wat meta-taal sowel as omgangswoordeskat insluit, kan derhalwe 'n bepaalde invloed op die prestasie van leerlinge uitoefen.

Na 'n diepgaande studie oor tweetaligheid en kognitiewe ontwikkeling, maak Ben-Zeev (1984:70-71) die afleiding dat daar verskeie faktore is wat of verrykend of verskralend op die linguistiese en kommunikatiewe vermoë van kinders wat vroeg reeds aan twee tale blootgestel word, inwerk. In dié geval was die veronderstelling dat dit Afrikaans en Nama is. Enersyds kan die kind wat in 'n omgewing grootword waar inferensie (afleiding) deel uitmaak van die alledaagse informele taal, die vermoë om afleidings te maak vroeg aanleer. Dit kan haar in staat stel om opeenvolgende en gelyktydige taalperspektiewe te hanteer in die proses van betekeniskepping. So 'n tweetalige leerder sal tweedetaalverwerwing geensins negatief beleef nie. Andersyds egter waar die bogenoemde tipe

taalondervinding beperk of nie-bestaande is, kan die leerder se verwerwingsvermoë beperk word tot die verwerking van slegs meer konkrete en gekontekstualiseerde taal. Ben-Zeev (1984:71) spreek haar mening soos volg daaroor uit:

It may be that if the child lacks the successive experiences of working through strict contextualisation of language and later relative decontextualisation in conversational contexts, he may never gain the skill to reach the highest stages of reading and writing.

[Nota: Dit was onmoontlik om definitiewe gevolgtrekkings oor die taalprobleme te maak; nogtans is my aanvanklike vermoede dat die probleem nie net op die enkel vlak van taalinmenging gelê het nie, maar dat dit baie meer kompleks was op daardie stadium versterk.]

6.4.1 Historiese agtergrond as medebepaler van interpretasie van die situasie

Twee kernvrae waarop daar toe nog nie antwoorde was nie, was: Wat was die werklike situasie? En in hoe 'n mate was die werklikheid verwing deur 'n eie siening - dië van die onderwyser en my eie? Daar was soveel lae van die werklikheid sodat komplekse probleme nie aanvanklik maklik deur woorde alleen aangespreek kon word nie. Giroux (1984:323) voer tereg aan dat: “[I]deology exists not only on the level of speech and language, but also as lived experience, as practical conduct in everyday life.”

Ek het besef dat ons hier met gesonde verstand en 'n intuitiewe aanvoeling 'n hele lewenswyse sou moes blootlê om by die kern van die werklikheid te kom. Ons het 'n besondere vaardigheid nodig gehad om 'n analise te maak wat die weersprekende momente kon ontbloot. Dit is volgens Giroux (1984:322): “a mode of analysis that uncovers the contradictory moments in discourse so that they not only can be used to reveal their own underlying interests but also can be restructured into a form of critical consciousness.” Hier was ook sprake van 'n vals bewussyn (kyk par. 2.3.1).

Giroux verduidelik die konsep ideologie en gesonde verstand (common sense) verder wanneer hy sê dat ons die tiperende opvoedkundige gesprekke/diskursies moet stroop van hulle sogenaamde natuurlike karakter om tot die “waarheid” deur te dring (Giroux 1984:322):

Instead of being treated as a given, they [the typifications of educational discourse] must be viewed within historical and social relations that are produced and socially constructed.

Dit wat die onderwysers se gesonde verstand vir hulle gesê het, naamlik dat die kinders byna onopvoedbaar was/is, moes ek binne 'n sosiale konteks interpreteer en in die dialektiese verhouding tot 'n wyer sosiale geheel sien.

My persoonlike belewing was ook gekleur deur my verbintenis met UWK wat my uiters sensitief vir stigmatisering gemaak het, sowel as die feit dat ek 'n afkeur het aan 'n situasie waarin ander mense verkleineer en beswadder word. Ek moes vir myself uitmaak in hoe 'n mate ek nou ten gunste van leerlinge bevooroordeel was wat gevolglik my eie oordeel kon benewel. Kon ek 'n eerlike kritiese houding teenoor die situasie inneem? Ek was immers self akteur en toeskouer in die situasie.

'n Aspek wat onderliggend aan ons almal se bestaan is, is die feit dat ons in die afgelope veertig jaar in Suid-Afrika gewoon het, en dat ras, kleur en "andersheid" baie hoog op ons oordeelskaal staan. Onderwysers tree derhalwe binne 'n Suid-Afrikaanse verwysingsraamwerk op as hulle kinders met Namaagtige agtergronde op 'n "laer" vlak plaas as hulleself en kinders wat ligter van kleur is en in 'n groter mate aan hulle norm vir aanvaarding voldoen (soos die dogtertjie van Osie), is meer aanvaarbaar (kyk par. 4.3.1).

Onderwysers in die Richtersveld is soos die res van die land se bevolking geïndoktrineer dat daar negatiewe konnotasies aan "die ander groep" gekoppel word en dat ons ons met moeite 'n situasie kan voorstel waar lede van die "ander groep" ook intelligent en kreatief kan wees. Dit bring my weer by McKernan se vraag 1 - wat is aan die gebeur in die skool?, en 2 - wat is problematies daaromtrent? Vraag 3 wat verwys na die kwessie van wat kan ons aan die saak doen, sal eers later aandag kry.

Dit was belangrik dat ons (ek en die kollegas) saam moes ontrafel wat in die skole aan die gang is en wat die probleem kon veroorsaak. Die hele opset verwys na die Habermasiaanse siening van die valse werklikheid (kyk par. 2.3.1). Dit bevraagteken dan of selfs die eerste eksistensiële vlak waarop probleme waargeneem word, naamlik die bestaande, volgens Hopkins, die ware probleem is en of dit ook in 'n ander perspektief gesien moet word.

Een van my voornemens sedert ek die eerste gebrekkige inligting omtrent die situasie in die skole ontvang het, was om as 'n veranderingsagent op te tree sodat onderwysers 'n veranderde benadering tot taalonderrig kon ontwikkel en hul siening van die doel van taalonderrig en -leer verander. Ek steun Halliday se siening dat die primêre funksie van taal kommunikasie is. Dit veronderstel 'n totale ommekeer van 'n verskraalde boekgedrewe onderwysergerigte benadering na 'n klasopset waar die onderwyser as fasiliteerder leer bevorder en die vakinhoud vir leerlinge relevant maak.

Een van die groot dilemmas waarmee ons te kampe gehad het en wat so diep verskuil was dat my vennote in die projek glad nie daarvan bewus was nie, en ek, op daardie stadium, slegs gedeeltelik, was dat multivlakkige verandering noodsaaklik was. Daar was gelukkig een saambindende faktor wat die stukrag van ons hele onderneming was en wat in die moeilike aanvangsfase onbewustelik die groep bymekaar gehou het en ons gehelp het om 'n bepaalde rigting in te slaan. Dit was dat elke persoon wat dië Vrydagoggend

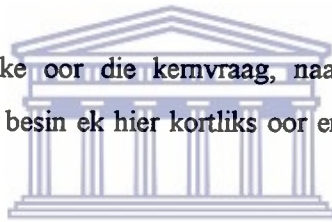
teenwoordig was, besef het dat daar iets skort met die onderrig van Afrikaans en dat ons almal iets aan die saak wou doen.

Retrospektiewelik is dit duidelik dat ek as fasiliteerder van die vernuwingsprogram probleme op verskeie vlakke moes aanspreek, benewens dié wat ons as groep kon verwoord. Ek moes byvoorbeeld eers vir myself helderheid kry oor waar my eie kragte en swakhede ten opsigte van my interaksie met die groep gelê het. Ek het nie aan die begin bewustelik daaraan aandag gegee nie, maar die omstandighede het my gedwing om duidelikheid ten opsigte van my vermoëns, of gebrek daaraan, te kry. Dit is derhalwe gepas om op dié stadium na my eie agtergrond te verwys (kyk ook par. 1.3).

6.5 INVLOED VAN PERSOONLIKE AGTERGROND

Etlike jare lank besin ek reeds oor die vraag: in hoe 'n mate beïnvloed my agtergrond as wit middelklaspersoon my siening van wat demokraties is? By die aanvang van die projek moes ek vir myself uitklaar of ek 'n skynbeeld van demokratisering voorhou en of ek die proses van internalisering van teenstrydige beginsels verwerk het (kyk par. 4.1).

Ten einde beter begrip van my denke oor die kernvraag, naamlik wat is “goeie” onderwys in 'n gedemokratiseerde omgewing, te vorm besin ek hier kortliks oor enkele betekenisvolle gebeure uit my eie lewe (kyk ook par. 1.3).



In my kinderjare en my vroeë volwasse lewe was die term “demokrasie” 'n vae begrip wat selde in die kringe waarin ek beweeg het, genoem of bespreek is. Ten spyte daarvan het ek uit die voorbeeld van my ouers wat sekere Christelike beginsels 'n integrale deel van hul lewens gemaak het, moontlik die wesenenskap van my latere siening van die lewe onbewustelik ervaar. Een van die beginsels was dat elke mens 'n eie waarde het en respek verdien.

Twee insidente uit die eerste jare van my onderwysloopbaan is betekenisvol omdat albei, hoewel in geringe mate, 'n aanduiding was van wat ek as menswaardige gedrag in die klaskamer beskou het. In die sestiger- en sewentigerjare was behaviourisme dié gewilde leerbenadering met die oudio-linguale taalmodel as praktyk, wat in Engels tweedetaal-onderrig as 'n wonderkuur vir alle taalprobleme voorgelê is. As Engels tweedetaalonderwyser het ek opdrag gekry om die patrone soos voorgeskryf te volg en leerlinge dieselfde taalstrukture buite konteks dosyne kere te laat herhaal. Ek het dit eenvoudig nie gedoen nie en ander strategieë in die klas gebruik waar eenvoudige gesprekke die kern van die lesse gevorm het. Op een spesifieke geleentheid toe die vakhoof die voordele van die stimilus-respons-benadering aangeprys het, het ek nie gekroom om my weersin daarin te kenne te gee nie. My kollega het nie gedink dit was baie wys van my nie.

Die tweede insident het in 'n Afrikaans eerstetaalsituasie plaasgevind. Opstelle en briewe moes streng volgens 'n voorgeskrewe raamwerk nagesien word. Daarvolgens is daar 'n halfpunt vir elke foutiewe plasing van 'n komma afgetrek, en 'n heelpunt vir ander interpunksiefoute. Dit was met ander woorde 'n baie meganistiese hantering van wat kreatiewe skryfwerk behoort te gewees het. Ek het in die betrokke eindeksamen vir standerd agt van die nasienraamwerk afgewyk en 'n meer globale evalueringsbenadering gebruik. Toe die inspekteur vir moderering by die skool opdaag, is ek na die hoof se kantoor ontbied om te verduidelik waarom ek nie by die voorskrifte gehou het nie.

Tot die verbasing van die twee here, het die gewoonlik nie-aggressiewe juffrou die inspekteur met min of meer die volgende woorde gekonfronteer: "Ek dink dat leerlinge onnodig oor beuselagtighede gepenaliseer word, terwyl die waarde van die skryfstuk misgekyk word." Soos dit 'n goeie burokraat betaam, het die seniorinspekteur, wat kort daarna 'n aanstelling as hoofinspekteur gekry het, my daarop gewys dat die voorgeskrewe stelsel nagekom moes word... dat dit nie individuele persone vrygestaan het om dit te verander nie. Uiteindelik kon ons darem tot 'n vergelyk kom sodat die leerlinge nie te veel skade gely het nie. 'n Ruk na die voorval het die Departement die reël verander en is 'n ander evalueringsraamwerk voorgestel. Ek wil glo dat my protes, en bes moontlik ook dié van kollegas by ander skole, tot die verandering aanleiding gegee het.

Ek het nie die voorvalle op daardie stadium, en selfs later, enigsins met die begrip, demokrasie in die klaskamer, in verband gebring nie. Nadat ek egter met die voorstanders van 'n kritiese benadering tot die opvoeding kennis gemaak het, onder andere, McLaren (1989:183-187), het ek begin besef dat ek eintlik gedoen het wat Giroux voorstel, naamlik dat opvoeders kursusdoelwitte sal ontwikkel wat die verhouding tussen die klaskamermetodologie en kursusinhoud in 'n vak en die onderliggende waardes wat daarin opgesluit is, sal weerspieël. Sodoende sal die wedersydse invloed van skool en gemeenskap op mekaar duidelik word. Giroux (1988:43-44) voer in dié verband die volgende aan: "Hopefully this will persuade educators to question many of the "common sense" and unexamined assumptions that shape the design and evaluation of their courses." Ek het my "stem" laat hoor om 'n stelsel waarmee ek nie kon saamstem nie te bevraagteken (kyk par.3.2.1).

Tydens die GGLESIP-projek, toe ek weer aan die voorvalle in die verlede gedink het, het dit duidelik geword dat die konsep, demokratisering in die klaskamer, eintlik beteken dat elke lid van die groep se stem gehoor behoort te word. Elke mens moet met ander woorde die reg tot protes hê as iemand anders se optredes nie moreel regverdigbaar is nie. Binne 'n emansipatoriese opvoedingsraamwerk word 'n nuwe dimensie tot die kritiese beskouing daartoe bygevoeg. Daarvolgens behoort die persoon of groep wat die bestaande praktyke krities beskou hulle eie praktyke onder die loop te neem en dit dienooreenkomstig te verander dat dit tot voordeel van alle betrokkenes strek.

Wanneer 'n mens aanvoer dat elke persoon 'n "stem" het, word 'n sekere mate van magsdeling veronderstel. Die vraag in die opvoedingsopset is in hoeverre magsdeling moontlik is. Die vraag wat Mouton (1993:94) in navolging van Fay (1987) vra, is of so 'n magsdeling werklik moontlik is in die lig van Fay se argument dat die mens so vasgevang is in sekere tradisies dat dit haas onmoontlik is om dit af te skud al sou 'n mens se rede ook aantoon dat die tradisies gebrekkig of uitbuitend is. Dié argument plaas 'n groot verantwoordelikheid op die skouers van 'n opvoeder, omdat so 'n persoon die taak het om die vals bewussyn wat waarskynlik 'n belangrike plek in die denke van jong kinders kan inneem, openbaar maak en die leerlinge tot nuwe insigte lei. Daarvoor benodig die betrokkenes positiewe interpersoonlike verhoudings.

6.6 INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGS: INSLAG EN SKERING VAN DIE PROJEC

Die netwerk van interpersoonlike verhoudings is, hoewel onsigbaar, 'n wesenlike komponent van die projek. Vrae waarop ek antwoorde moes probeer vind, en wat tydens ons saamwees en ook tussen sessies by my gespook het, was heel uiteenlopend, maar belangrik vir die sukses van die interaksie. Dit het gewissel van persoonlike vrae soos: Hoe was my verhouding met die groep? Wat was ek vir hulle - vriend, "inkommer", leermeester? Hoe kon ons 'n gevoel van samehörigheid opbou sodat ons ons doel kon bereik? Hoe moes 'n onderwyser binne 'n emansipatoriese klasopset optree? tot: Hoe moes dissipline in byvoorbeeld kleingroepe toegepas word?

Een van die doelstellings van die projek was om die onderrig te demokratiseer. Dit plaas die posisie van die onderwyser as leier in relief (kyk par. 4.5). Die belangrikheid vir leiers om meer toeganklik in hul optrede te wees het met die verloop van die projek duideliker geword. Die proses het reeds met die eerste sessies begin.

6.7 'N SELFONTDEKKINGSPROSES - DIE ONTGINNING VAN PERSOONLIKE KWALITEITE (21 - 22 MEI 1993)

Ek bestee redelik tyd aan die beskrywing van die aktiwiteite wat ons gedurende die twee dae gedoen het, omdat dit ons eerste ontmoeting was en ek bloot op grond van die agtergrondkennis soos ek dit van Margaret ontvang het en my intuitiewe aanvoeling van die situasie vir die sessies voorberei het. Hoewel nóg ek nóg hulle presies geweet het wat ons wou bereik, het ons minstens een gesamentlike strewe gehad en dit was om die kwaliteit van die onderrig te verbeter.

6.7.1 Uiteensetting van die werkswyse in sessies.

NOTA: Met die aanvang van die eerste sessie het ek 'n program waarop die beoogde aktiwiteite vir die naweek aangedui was. Daarmee saam was daar 'n skriftelike uiteensetting van die beginsels van 'n geïntegreerde benadering (kyk aanhangsel B). Die benadering was taakgerig sodat groeplede elke beginsel eintlik in 'n taak geïntegreer het. Die werkswyse wat tydens die eerste sessies gevolg is, en wat min of meer in elke sessie daarna, gevolg is, was dat daar eers 'n gesprek oor die tipe taak wat voorgestel is, gevoer is, waarna groeplede in kleingroepe of pare of as individue die take self deurgewerk het en daarna onmiddellik mondelinge terugvoer gegee het oor hulle belewenis daarvan en die gebruiksmoontlikhede daarvan in hulle eie klasse bespreek het. Skriftelike reflektoring oor die vorige dag se aktiwiteite en lede se siening daarvan is aan die begin van die tweede dag van die sessie gedoen. 'n Volgende evaluering is op 'n oop vraelys wat teen die einde van die laaste sessie van die dag deur lede voltooi is, gedoen (kyk Aanhangsel B12). Een van die vrae op die vraelys was of lede met die projek wou voortgaan. Ek het my daardeur laat lei. Die besluit om na twee jaar die projek te beëindig was byvoorbeeld op sterkte van lede se skriftelike en mondelinge uitsprake in die verband gedoen.

Vanaf die tweede sessie in Augustus 1993 het lede skriftelik en mondeling aan die begin van die eerste sessie van die eerste dag oor die waarde van die projek in hulle praktyk soos hulle dit die vorige twee of drie maande ervaar het, gereflekteer. Lede het vanaf die Oktober-sessie 1993 by elke terugvoergeleentheid voorbeelde van die lesse wat vir hulle goed gewerk het, met kollegas gedeel. Soms het lede skriftelike voorbeelde van lesse na die groep gebring. Op ander geleenthede het hulle net daaroor gepraat. Die voorbeelde van die klaskoerante is ook in die klas met mekaar gedeel.

Behalwe die reflektoring wat in die groep gedoen is, het individuele lede in persoonlike gesprekke oor die waarde van die projek gereflekteer. Dikwels het iemand onverwags op 'n informele samekoms of 'n ete 'n opmerking oor die projek gemaak wat gewys het dat hulle daarvoor dink en die waarde daarvan bevraagteken. Verwysings na insidente en opmerkings wat die verloop van die aktiwiteite aandui en lesers 'n blik op die gevoelens en houdings van deelnemers gee, maak 'n belangrike deel van die verhaal uit. In baie gevalle, byvoorbeeld tydens skoolbesoeke, is gesprekke op band vasgelê. Die verwysings en interpretasie van verskeie dataversamelingstrategieë sluit aan by Glaser en Strauss (1967) se aanbeveling om van verskeie versamelingstrategieë gebruik te maak (kyk par.2.2.2).

6.7.1.1 Inleidende groep onderrig- en leeraktiwiteite

Die eerste vier aktiwiteite was gerig op groeppbou en op 'n ontdekkingstog waartydens die individue 'n blik kon kry in wie hulle eintlik was. Dit het my tegelykertyd ook 'n aanduiding van sekere eienskappe van die groep gegee.

Die ysbreker: Ons eerste aktiwiteit was 'n ysbreker, 'n vreemde tipe aktiwiteit vir die onderwysers. Die taak was direk, maar die doel daarmee was om groeplede te laat rondbeweeg deur direkte, redelik persoonlike vrae aan die ander te stel om meer omtrent mekaar te wete te kom en so 'n groepgevoel te begin ontwikkel. Elke groeplid het 'n lys gekry met sewentien items daarop. Elke item was 'n brokkie inligting wat hulle oor hul kollegas moes inwin. Elke persoon wat inligting kon verskaf, moes sy of haar naam teenoor die item teken en die mikpunt was om die lys met handtekeninge te voltooi. Voorbeelde van items was:

Ek het al in 'n dramaproduksie opgetree;

Ek het al iets geskryf vir publikasie;

Ek het al 10 jaar lank onderwys gegee.

Aanvanklik was kollegas huiwerig om klein persoonlike detail met mekaar te deel. Ek en hulle het deur dié eenvoudige aktiwiteit uitgevind dat hulle eintlik min van mekaar af geweet het. Ten spyte van die spontane aard van die aktiwiteit het die atmosfeer vir my nog effens stroef voorgekom. Groeplede het die taak gesien as iets wat moes voltooi word. Dit was vir my 'n aanduiding van die ernstige manier waarop die groep onderwysers na "skoolaktiwiteite" gekyk het. Dit het gelyk of die ligter sy van die aktiwiteit heeltemal by hulle verby gegaan het.

Ek het geglo dat dit noodsaaklik was dat daar 'n groepgevoel tussen projektelede moes ontstaan. Daarom was dit nodig dat hulle mekaar moes leer ken en vertrou.

Ons leer mekaar ken: Die tweede aktiwiteit was gevolglik 'n bekendstellings- geleentheid. Die groep het in pare verdeel en elke spanmaat moes genoeg van sy of haar maat uitvind om hom/haar aan die res van die groep te kon voorstel. Die groepmaat moes onder andere kon sê of die ander persoon getroud is, wat sy/haar stokperdjie was, wat die persoon as 'n hoogtepunt in sy/haar lewe beskou. Die aktiwiteit het my terselfdertyd 'n geleentheid gegee om 'n profiel van die groeplede op te bou.

PROFIEL VAN GROEPELEDE:

Van die dertien was agt persone getroud. Een van hulle het ernstige huweliksprobleme ondervind en is sedertdien geskei. Daar was ses mans en sewe vrouens. Die ouderdomme het gewissel van drie-en-twintig tot ongeveer agt-en-dertig. Almal behalwe een wat 'n UWK graduand was, het minstens 'n driejaar kollegeopleiding gehad. (Dit het nie vir Louise en May wat as sekretaresse opgelei is, ingesluit nie.) Die onderwysers was dus goed gekwalifiseerde primêre skool onderwysers. Twee lede van die groep was die prinsipaal van hulle betrokke skool. Die persoon met die minste ondervinding het toe nog net 'n jaar lank skool gehou en die een met die langste ondervinding, agtien jaar.

[NOTA: Die feit dat hulle relatief jonk was en gevolglik redelik kort tevore hul opleiding voltooi het, het weer by my 'n vraag oor die kwaliteit van ons onderwyseropleiding laat ontstaan.]

Alhoewel ons aanvanklik slegs beplan het om saam met st. 4 en 5-onderwysers te werk was die hele laerskool spektrum van Sub tot st. 5, ook Handwerkonderwysers, verteenwoordig. Wat ek nie toe besef het nie, was dat die kerngroep wat vir die volgende twee jaar sou saamwerk en saamgroeï, meer as die helfte van die groep uitgemaak het. Daar was Lennie, lank en skraal, half teruggetrokke en ernstig, maar met verrassende leierskap eienskappe en 'n gesonde sin vir humor. Wilfred, was ook een van die jonger projektelede. Hy kon onverwags ernstig oor baie diep dinge praat, duidelik 'n toegewyde onderwyser en betrokke by kerklike en gemeenskapsaktiwiteite. Zenobia, die jong ongetroude kindertuinonderwyseres, was die teiken van heelwat tergerey wat sy altyd in 'n goeie gees aanvaar het. (Sy is intussen getroud -nie met 'n GGLESIP-kollega nie!)

Ten spyte van die feit dat sy met die kleintjies gewerk het, was sy baie ywerig om betrokke te wees. Dit was moontlik die rede waarom sy in 1995 die standaard vier-klasonderwyseres geword het. Cedric, die oënskynlik afsydige skoolhoof, wat aan die begin min gesê het, maar nogtans sy volle samewerking gegee het. Die rede daarvoor het ek eers na 'n jaar uitgevind. Adrian, die ander skoolhoof, was die beswaarde, wat sonder omhaal van woorde sy beskouing oor die onderrig- en leersituasie gegee het asook sy siening van die leerlinge met wie hy gewerk het. Sy optrede het egter getoon dat hy gewillig was om iets te doen om die situasie te verander. Jack was jonk en onseker, die kop-onderstebo-ou, skamerig en huiwerend, maar baie getrou. "Juffrou" Osie was 'n boorling van die streek, die een wat Nama goed kon praat. Sy was die "matriarg", al was sy net vlak in die dertig, die persoon na wie die ander opgesien het en by wie Zenobia loseer het.

Louise, die sekretaresse van die beursskema, maar 'n ma van twee jong seuns en as sodanig ten volle by die onderwys betrokke, was nog 'n belangrike lid van die groep. Sy wou soveel moontlik uit die werksessies leer om ook met meer begrip teenoor haar laerskool kinders te kon optree. May, die mooi jong vrou wat saam met ousus, Margaret, haar model, 'n bekwame spannetjie gevorm het, was ewe gretig om te leer en self te ontwikkel.

Elkeen van die kerngroep was eintlik 'n Namakwalander, hoewel nie almal op die dorp waar hulle gewerk het, gewoon het nie. Daar was drie of vier wat elders gewoon het. Adrian het homself as 'n "inkommer" beskryf. Later sou die beskrywing vir my groter betekenis kry, intussen was dit 'n beskrywende streekterm wat die mense van die streek goed verstaan het. Ek was nie 'n "inkommer" nie, maar 'n "vreemdeling", wat met gulheid ontvang is, want ek sou na 'n dag of wat weer vertrek. Die inkommers was diegene van ver wat daar in die Richtersveld kom woning maak het. Omdat hulle nie deel van die oorspronklike gemeenskap

was nie, is hulle so effens op 'n afstand gehou sodat hulle nie die ewewig van die gemeenskap sou versteur nie. Meneer Alley het op die dorp loseer terwyl sy gesin op 'n dorp (Steinkopf), ongeveer tweehonderd kilometer daarvandaan gewoon het. Hy het kinders op hoërskool gehad en daar was nie skoolgeriewe vir die groter kinders in die Richtersveld nie. Die feit dat die skoolhoof homself as 'n "inkommer" beskou het, was waarskynlik reeds 'n aanduiding van sy geestelike en emosionele verwydering van die plaaslike gemeenskap.

[NOTA: Ek het gewonder hoeveel van sy negatieweit aan die feit dat hy ver van die huis af is, toegeskryf kon word. Hy het blykbaar nie daaraan gedink as 'n moontlike oorsaak vir die probleme in die skool nie. Inkommer herinner aan "outsider" (kyk par. 2.2.1.2) alhoewel laasgenoemde meer na 'n buitestander in professionele verband verwys, terwyl die inkommer 'n buitestander op 'n ander niveau is, dié van die gewone lewe.

Net so geslote as wat die gemeenskap vir my as 'n vreemdeling was, hoewel hulle baie vriendelik teenoor besoekers en inkommers is, was die groep wat daar in die klaskamer saam was, aanvanklik. Dit het ek aan verskeie oorsake toegeskryf, soos die beperkinge van 'n baie klein gemeenskap wat in betreklike afsondering woon en werk. Die naaste groot dorp is soos reeds genoem, omtrent negentig kilometer daarvandaan en die buurdorpe, tussen twaalf en dertig kilometer. 'n Ander moontlike rede was dat omtrent al die individue in die groep baie behoudend was. Hulle was goeie en opregte mense, maar ek het hier weer bevestiging gevind vir die feit dat mense, benewens dit wat hulle inherent is, ook die produk van hul omgewing is (kyk par.4.3). Die digter Watermeyer het in 'n vroeë gedig hierdie waar woorde geskryf: "Elke voël sing soos hy gebek is". Die kollegas was almal Afrikaanssprekend en die meeste het hul opleiding aan die kolleges in die Noord-Kaap, naaste aan die streek gehad. Net enkeles het aan die Bellville- of Kimberleyse Onderwyserskollege studeer.

Hierdie feite moet egter nie negatief geïnterpreteer word nie. Die talente van die kollegas het nie dadelik opgeval nie. Net soos die skatte van Namakwaland diep onder die oppervlakte verskuil lê en eers met harde arbeid na bo gebring word, net so kon ek eers met verloop van tyd en nadat ons mekaar beter leer ken het, die kollegas na waarde skat. Geleidelik het die leierskap eienskappe, of die gemaklike sin vir humor, of die sin vir verantwoordelikheid van die individue na vore gekom.]

Terugvoer na die aktiwiteit het gewys dat kollegas wat selfs in een skool gewerk het nuwe insigte omtrent mekaar gekry het.

Persoonlike voorraadopname: Die derde aktiwiteit het elke kollega die geleentheid gegee om na te dink oor sy of haar sterk en swak punte as mens en onderwyser. Elkeen het 'n dubbelkolom getrek en aan die eenkant hul sterk punte en aan die teenoorgestelde kant hul swak punte gelys.

Die interaksie met die onderwysers was praktykerig, derhalwe was dit belangrik dat elkeen moes “voorraad neem” van wat hulle eie bates en laste as onderwysers was. Volgens verwagting het daar ‘n rondskuiwery en ‘n ongemaklike gekriewel gevolg, totdat Wilfred, een van die mans, en Zenobia, die jong onderwyser, die gevoel van die groep in woorde uitgedruk het, (klaskommentaar 21 Mei 1993): “Maar ons het nie eintlik sterk punte nie. Ons het net probleme.”

Dit was simptome van groeplede se persepsie van hulleself en die onderwyssituasie. Voordat ons enige probleme kon bespreek, moes die deelnemers eers ontdek wie hulle in werklikheid is. Hulle moes in kleingroepe van vier werk, ‘n nuwe ervaring vir al die lede van die groep, behalwe vir die oud-UWK persoon. Hier het die effek van die toe-deur sindroom sterk na vore gekom (kyk par. 1.2.1). Uit vrees vir wat die ander van hulle sou dink, was mense skaam om te erken dat hulle goeie hoedanighede as onderwyser en as mens het. Dieselfde houding het vermoedelik in die onderrigsituasie geheers. Niemand anders moes hoor wat hulle in die klas sê nie sodat daar nie kans vir negatiewe kritiek was nie.

[NOTA: Dit was my gevolgtrekking in antwoord op ‘n vraag of hulle ooit kollegas in hulle klasse innooi.]

Na heelwat aanmoediging van my kant af sonder om iets konkreets te noem sodat hulle nie daardeur beïnvloed sou word nie, het die lys gegroei. Ons het eerste die terugvoer van die positiewe eienskappe as ‘n grootgroep op die bord gedoen. Die verskeidenheid kwaliteite het vir die meeste groeplede verrassings opgelewer. Dit het onder andere die volgende ingesluit: Goeie stemgebruik, gebruik van prente en oorspronklike stories in die junior primêre groep (dit was opvallend dat die kollegas vir die hoër standerds nie gedink het sulke hulpmiddele was nodig nie), flitskaarte, sommige het tentatief met temas probeer werk, mondelinge gesprekke met leerlinge.

Die negatiewe sy het op praktiese probleme buite die persoon gefokus. Die leerlinge en hulle houding en taalvaardigheid was ‘n probleem. Ander probleme was onder andere praktiese sake, soos: ‘n tekort aan kopieerfasiliteite, ‘n tekort aan geskikte bronne wat diteerwerk tot gevolg het, swak Engelse leeslesse, oorplasing van leerlinge na volgende standerds. Dit was dus relevant, maar nie een onderwyser het ‘n aanduiding gegee dat hy of sy moontlik deel van die probleem kon wees nie. Dit was insiggewend, maar te verwagte. Mense skryf gewoonlik oorsake van probleme aan eksterne faktore toe.

Die bio-gedig: Die vierde aktiwiteit was ‘n opdrag aan lede om ‘n bio-gedig te skryf. Die taak was die skakel tussen persoonlike gegewens en ‘n fokus op skryf as betekeniskeppende aksie. Die manier om ‘n bio-gedig te skryf is kortliks die volgende: die skrywer ontvang ‘n raamwerk van ‘n formulaïese gedig wat hulle moes voltooi deur spesifieke gegewens te verskaf, byvoorbeeld vier karaktertrekke om jouself te beskryf; jou vrese en voorkeure; dinge wat jy nodig het om gelukkig te wees; dinge wat jy graag in jou omgewing (land) wil sien gebeur.

Die taak was problematies omdat dit 'n persoonlike openbaring van elke persoon geverg het en 'n venster na die skrywer as persoon oopgemaak het. Sommige skrywers het ingewillig om die gedig hardop in die groep te lees. Dit was 'n strategie om individue se ervaringe vir mekaar oop te stel, en die teenwoordigheid van die ander in iemand anders se persoonlike ruimte op 'n nie-bedreigende manier te laat ervaar. By die lees van die gedigte het ons gevind dat daar sekere sake was waaroor mense oor die algemeen eenders voel, soos dat ons liefde en vriendskap nodig het om te kan bestaan en graag vrede en voorspoed in ons land wil sien. Daar was natuurlik ook die interessante unieke brokkies inligting wat 'n sin vir humor verrai het, of miskien 'n vrees wat die skrywer self nog nooit tevore onder woorde gebring het nie.

Kollegas het deur hulle onmiddellike terugvoer, sowel as in later gesprekke (kyk par. 6.12.2 en par. 8.1.4) aangedui dat die bio-gedig, 'n heel nuwe genre vir al die lede, waardevol was. Die aktiwiteit het hulle laat reflekteer oor wie en wat hulle eintlik was. Dit het egter ook interessante literêre aspekte na vore laat kom, soos onverwagse ritme in 'n spesifieke versreël, of alliterasie of 'n voorbeeld van raak segging in streektaal. Onderwysers was so beïndruk deur die bio-gedig dat hulle onderneem het om die gedig in hulle onderskeie klasse te laat skryf. Dit het groot voordele op verskeie vlakke. Eerstens oorkom dit die besware van leerlinge (en onderwysers) dat hulle nie 'n gedig kan skryf nie. Die tipe formulaïese gedig het 'n appél vir enige iemand aan wie dit voorgelê word. (Dit is een van die waardevolle produkte wat die Gateway Writing Project vir my gelewer het.) Dit bied dus kreatiewe moontlikhede vir skrywers en 'n positiewe ervaring waarop hulle met reg kan trots wees. Dit skep ook geleenthede vir onderwysers om hulle leerlinge op 'n persoonlike vlak te leer ken, maar ook vir die leerlinge om hul onderwyser as mens te ontdek. In hierdie opset was dit besonder nodig dat die betrokkenes in die klas mekaar as individue moes ontdek, sodat hul kon leer om respek vir mekaar se waardes en persoonlike kwaliteite te ontwikkel.

[Nota: By 'n later terugvoergeleentheid (in Augustus 1993) het die onderwysers met groot waardering van die sukses met die bio-gedig gepraat. Die meeste van dié wat die eerste sessie bygewoon het, het dit toe reeds in hulle klasse gebruik.]

6.8. GEÏNTEGREERDE LEES- EN SKRYFTAKE AS BETEKENIS-SKEPPENDE AKTIWITEITE VIR ONDERRIGDOELEINDES

Daar bestaan geen bloudruk om as model vir verandering in die klaskamer te gebruik nie. Daarvan was ek voorheen reeds bewus, maar die gevolg van hierdie onbekende situasie waarop ek my moes voorberei, was dat ek in my voorbereiding vir die besoek in die donker moes rondtas vir die regte tipe leeraktiwiteite.

Op sterkte van die inligting waaroor ek vooraf beskik het, het ek tydens die eerste sessie (21-22 Mei 1993) hoofsaaklik op 'n geïntegreerde benadering tot die onderrig van taal gefokus, met klem op lees en skryf as betekeniskeppende aksies.

6.8.1 'n Voortsetting van groep onderrig- en leeraktiwiteite

Na die eerste vier aktiwiteite met die klem op interpersoonlike verhoudings, het ons nog twee aktiwiteite op die eerste dag gedoen:

Benutting van voorafkennis: Ek het na aanleiding van Zamel (1991) se artikel, Writing into Reading, die onderwysers tot die ontdekking gelei dat hulle self oor baie voorafkennis van 'n ongesiene teks beskik het en nog heelwat daarby kon aanvul deur na sekere leidrade soos foto's, fonte, die begin en die slotparagraaf van die teks te kyk. In die geval was dit 'n kortverhaal, Waarom die Wilgerboom treur, op die jeugbladsy van *Custos* (1993) wat ons saam ontgin het deur na die foto te kyk en sekere afleidings te maak. Daarna het ons die titel bespreek en nog inligting oor die verhaal versamel. Die kollegas het in kleingroepe gewerk terwyl hulle met die aktiwiteit besig was. Hulle het ook minstens twee "feite" neergeskryf en met mekaar gedeel wat hulle verwag het om in die verhaal na aanleiding van die gegewens wat hulle reeds ingewin het te vind. Daar het dus al heelwat aksies plaasgevind nog voordat die teks gelees is. Die doel hiermee was om hul skemata te aktiveer en 'n sekere verwagting te skep deur die lesers by die teks betrokke te laat raak. Skemata is volgens McNeil (1984:8) die leerlinge se voorafkennis of metakennis van die onderwerp (kyk par. 1.2.1).

Nadat die groep die teks individueel gelees het, het hulle probeer om die hoofgedagte van elke paragraaf in die kanteel te skryf. Lesers het ook hul raaiskote met die werklike inhoud vergelyk. Dit was om te illustreer dat alle leesaksies "raaiwerk" (inferensie of afleidings) insluit. Dit is moontlik omdat hulle 'n kaart van hulle wêreld in die kop het. (Smith 1986:77). Hulle moes ook 'n paar mondelinge vrae oor die inhoud beantwoord en laastens enkele sinne skryf waarin hulle die simboliese betekenis van die storie probeer beskryf het.

Hierdie aktiwiteit was 'n voorbeeld van 'n werkswyse waarin 'n geïntegreerde benadering tot taalonderrig gebruik is. Deelnemers het al vier vaardighede beoefen deur te praat, te skryf, te luister en te lees. Skryf en lees is ook as betekeniskeppende aktiwiteite binne die groep ervaar. Deurentyd was die klem op die verfyning van idees, maar in die proses het die lesers ook geleentheid gehad om 'n probleem - die onsekerheid oor die inhoud - te bespreek en uiteindelik op te los.

Tydens die verloop van die proses het ek die kollegas bekend gestel aan die konsep voorafskryf aktiwiteite as 'n noodsaaklike element wanneer ons skryf as proses benader. Hulle bespiegeling oor die moontlike inhoud en die notas oor watter idees hulle in die stuk verwag het, was inderdaad voorafskryf aktiwiteite.

Hersiening van idees: 'n Volgende element waaraan ons in die sesde aktiwiteit aandag gegee het, was hersiening van idees. Toe die lesers hulle aanvanklike idees aangepas en verbeter het, het die kwaliteit van die skryfwerk verbeter, weer eens 'n voorbeeld van die skryf as proses-benadering. Lees en skryfsessies is as deel van die totale taak uitgevoer en nie as afsonderlike take nie.

In my notas (GGLESIP-program Mei 1993:4) aan die onderwysergroep het ek die benadering soos volg beskryf:

Skryf en lees is nie bloot vaardighede wat op 'n meganistiese manier aangeleer kan word nie. Skryf en lees is sosiale aktiwiteite waarby verskillende mense betrokke is met die doel om te kommunikeer en nuwe kennis te skep.

Verskeie groepelede het in hulle skriftelike reflektoring, (Evalueringsnotas: 22 Mei 1993), kommentaar oor die betrokke taak gelewer omdat hulle dit die nuttigste van al die take gevind het.

'n Voorbeeld hiervan is die nota van Lennie wat die skryf as proses-taak as iets nuuts ervaar het: "*Skryf as proses waar 'n dialoog gevoer word. Ek sien opstelskrywe in 'n totale ander lig.*"

6.8.2 Die groep geïntegreerde benadering in praktyk

Voor die einde van die eerste dag was twee take wat ons in kleingroepe gedoen het, spesifiek daarop gemik om die leerlinge by take te betrek waar hulle emosies 'n rol speel. Albei take wat hierna beskryf word, moes deels mondeling en deels skriftelik uitgevoer word.

Interpretering van gevoelens: By Taak Een het deelnemers 'n geleentheid gekry om hulle gevoelens oor sekere sake op 'n bepaalde oomblik te artikuleer, iets wat leerling bes moontlik nog nooit bewustelik gedoen het nie, en sommige van die onderwysers ook maar selde. Die groeplede het na 'n prent gekyk waarop 'n meisie haar gesig tussen haar hande vasgryp met haar mond so halfoop. Hulle moes toe sê watter emosie hulle op haar gesig lees. Daarna moes elkeen 'n insident aan die groep vertel wat hulle hartseer of bly of verleë laat voel het. Hulle moes ook 'n paar sinne skryf oor hoe hulle voor 'n wiskunde toets voel, of wanneer besoekers in die helfte van hul gunsteling TV-program opdaag.

[Nota: Onderwysers kon die taak doen, omdat almal TV-stelle gehad het of toegang tot een gehad het. Hulle sou die taak egter moes aanpas in die klas omdat kinders nie vrylik toegang tot die elektroniese media gehad het nie.]

[Nota: In die tradisionele klaskamer is daar dikwels nie ruimte vir die uitsê van gevoelens nie. Dit het uit die reaksie van die onderwyser geblyk. Uit die reaksie wat van die groepe gekom het, het die deelnemers die taak blykbaar geniet, want daar was kort-kort 'n gelag en soms ook 'n "Ai," of 'n "Foeitog". Die soort uitroep kom nie dikwels in die formele opset voor nie.]

Poësie is pret: Die tweede opdrag was aan poësie gekoppel. Groeplede het in pare gewerk en onder andere met mekaar bespreek of die gedig na hulle mening "treurig" of "snaaks" of "vroliek" was. Die voorbeeld gedig was 'n uittreksel uit Leipoldt se **Oktobermaand**. Die laaste opdrag oor die gedig was: "Dink oor iets wat snaaks of treurig is en SKRYF JOU EIE GEDIG. Deel wat jy geskryf het met jou maat."

Uit voorbeelde van die skriftelike evaluering van die take (22 Mei 1993) het Osie se keuse vir die take wat sy die beste in die klas kan toepas op poësie en prosa geval: In haar eie woorde: "*Poësie - die lekker daarvan ... die ontdekking "ek kan ook". Prosa - Ontleding en afleiding van opskrifte ... 'n idee skep waaroor leesstuk handel voor ek nog gelees het.*"

Op die vraag wat hulle die nuttigste afdeling gevind het, skryf Margaret in haar evaluering (22 Mei 1993): "*Skryf en lees - dit is nie twee aparte aspekte nie - Hoe om te rym, gediggies, dialoog te skryf.*"

Hoewel elke deelnemer by al die take betrokke moes wees, het die klem baie sterk op 'n groepbenadering geval. Die rasionaal hiervoor was om te voorkom dat individue deur die take bedreig voel. Dié benadering is egter nie onproblematies nie. Hoewel die doel met groepwerk is om alle lede te betrek en druk op individue te verminder, kan dit gebeur dat persone wat 'n sterk prestasiedrang het juis deur die groep bedreig word. Hulle kan voel dat hulle nie genoeg in die groep bydra wat die moeite werd is nie. Dit is byvoorbeeld die beleving van een van my promotors (persoonlike mededeling Owen van den Berg: Augustus 1995).

Lees as groepaktiwiteit: Die eerste taak op die tweede dag was op hardoplees gerig. Dit was vir die onderwysers vreemd, omdat dit eerstens met redelike "geraas" gepaard gegaan het. Die opdrag was dat die "klas" in ewe pare verdeel, dit wil sê die twee persone se leesvermoë is omtrent op dieselfde vlak, en dan hardop vir mekaar voorlees. Terwyl die een lees, moet die ander luister en aan die einde sy/haar maat korrigeer. Hulle lees kort stukkies uit 'n voorbereide of ongesiene teks. Daarna kom 'n ander paar by wat òf op 'n "hoër" òf 'n "laer" vlak lees. Die nuwe groep luister na mekaar en korrigeer waar nodig.

In die volgende fase vra groeplede die betekenis en spelling van moeilike woorde vir mekaar. Elke groep stel 'n lys van VYF woorde op wat almal in die groep moet ken. Die onderwyser mag ook VYF woorde byvoeg indien nodig. Aan die einde van die sessie moet elke groep verslag doen oor elke lid in die groep se prestasie. Groepe kry punte op grond van die individue se prestasie. Dit verseker dat lede mekaar

ondersteun en help. Die woorde word in 'n boek geskryf en teen die einde van die week word die groepe getoets of die lys 'n "spooklys" kan word. As elkeen in die groep 'n woord in konteks kan gebruik en spel, word dit geskrap. Die betrokke woord of sinsnede word dan 'n "spook". Indien nie, word dit weer geleer totdat die hele lys 'n "spooklys" is.

Dié benadering tot lees in die klas het baie bespreking uitgelok. In die onmiddellike terugvoer het kollegas positief daarop gereageer, omdat dit sekere voordele inhou: hulle kon van groep tot groep beweeg om leerlinge te help en die vlotheid te evalueer. Niemand is verveeld terwyl een of twee hardop lees nie. Al die leerlinge is betrokke en daar is 'n gevoel van opwinding om "ons" groep goed te laat vertoon.

[Nota: Onderwysers was skepties oor wat die hoof van die geluid van baie stemme in die klaskamer sou sê. Dit is 'n voorbeeld van die noodsaaklikheid vir heropvoeding van al die deelnemers aan die opvoedingsituasie wat ook die skoolhoofde en departementshoofde insluit.]

Uit die skriftelike reflektoring oor die dag se aktiwiteite het dit geblyk dat minstens vier lede van die groep het gedink dat "groeplees" die taak was wat hulle die beste in hulle eie klas sou kon toepas.

Ook die taak waar die leser met 'n spesifieke doel lees om sekere inligting te bekom het groeplede gestimuleer. Osie, (evaluering: 22 Mei 1993), se skriftelike kommentaar was 'n sprekende voorbeeld van die groep se waardering vir dié "nuwe" benadering tot lees: "*Lees met die doel vir spesifieke inligting. Die leerlinge is besig om iets uit te vind/self te ontdek.*" Die groepleestaak het ten doel gehad om leerlinge te leer om verantwoordelikheid vir hulle eie leerproses te aanvaar, dit wil sê om die onderrig- en leerproses so te fasiliteer dat leerlinge selfstandige agente kan word. Hulle moes self keuses oor hulle behoeftes maak en ook groepverantwoordelikheid aanvaar. Nogtans moes daar kontrole wees om seker te maak of die leerlinge by die aktiwiteit gebaat het. Morrow (1989:149) se siening oor skole en onderwys is hier insiggewend:

Once it is accepted that education aims to generate 'democratic agents' then it can be seen that education can never be anti-democratic; if it *is* education, rather than one of its many surrogates, it necessarily contributes to democracy, although it is not itself democratic.

[Nota: Ek was beïndruk met die entoesiasme waarmee die onderwysers die vreemde take aangepak het. Selfs die skeptiese persone het toegegee dat hulle kon baat by die veranderde benadering.]

6.8.3 Taalleer oor die kurrikulum heen

Ek het die kollegas so tussen ons aktiwiteite deur daaraan herinner dat hulle die twee dae figuurlik gesproke eintlik op twee stoele gesit het. Die een oomblik was hulle onderwysers wat oor die geïntegreerde benadering tot taalonderrig besin het en die volgende, leerlinge wat die take moes uitvoer.

Die doel hiermee was dat die onderwysers deur die take self te doen met groter selfvertroue in die klas sou optree as hulle die nuwe benadering gaan beoefen, maar ook, dat hulle 'n goeie oordeel sou kon vel oor die bruikbaarheid van die take in die klas. Elkeen het ook 'n kans gekry om te sê watter taak dink hulle bied die grootste moontlikhede, en sou hulle die beste sou kon gebruik. Uit die bostaande is dit duidelik dat skryf in die klas vir hulle 'n probleem is (kyk par. 1.2.2), daarom dat hulle die skryftake baie nuttig gevind het.

Hoewel die klem op 'n besondere taalaspek, byvoorbeeld skryf of lees in spesifieke take geval het, was die draad wat deur al die take geloop het, die groep geïntegreerde benadering. In elke taak was dit moontlik om die vier taalvaardighede te implementeer.

Twee take wat van die gewone taaltake afgewyk het, was terselfdertyd voorbeelde van taalgebruik oor die kurrikulum heen. In die eerste taak is voorsetselgebruik binne konteks beklemtoon. Die tweede het op woordeskatuitbreiding in 'n vakgerigte konteks gefokus. In albei is die geïntegreerde taakgerigte benadering prakties geïllustreer.

Voorsetselgebruik binne konteks: In 'n kort rolspel moes die "inwoners van die dorp" 'n kaart (van Oos-Londen) gebruik om aan "besoekers" te verduidelik hoe om by spesifieke bekende plekke in die dorp te kom. Hiervoor was woorde soos *deur*, *langs*, *voor*, *ensovoorts* noodsaaklik. Outentieke luisteroefeninge het bestaan uit vrae wat die besoekers gevra het waarop die inwoners (leerlinge) sekere inligting moes verskaf - dus 'n kennisgaping vul. Moontlike opvolgaktiwiteite was bedankingsbriewe van die besoekers aan die vriendelike leerlinge vir hul hulp. Die probleem was aan wie die briewe geadresseer moes word. Die onderwysergroep moes die probleem van kommunikasie oplos en het self met die gedagte na vore gekom om die briewe na die skool te stuur. Groeplede het die nut van die tipe oefening ingesien.

Zenobia wat op daardie stadium die standaard een-klasonderwyser was, het by 'n volgende sessie (Augustus 1993) mondeling terugvoer gegee oor die manier waarop sy en haar klas die oefening aangepas het om taalonderrig en omgewingsleer te kombineer (op 23 Augustus 1993 is werkboeke van die klas as voorbeelde aan die groep getoon).

Woordeskatuitbreiding: Die tweede oefening het op woordeskatuitbreiding in omgewingstudie gefokus. Dit was 'n oefening waar die voedselketting geïllustreer is. Leerlinge moes self die mees geskikte woord kies uit lysie wat verskaf is en dit dan invul in die teks. Die tema kan vir wetenskap of omgewingsleer gebruik word. Die opvolgles wat aanbeveel is, kon 'n voorstelling van die leerlinge se voorbeeld van 'n voedselketting in die omgewing wees.

6.9 EVALUERING

Die laaste helfte van die tweede oggend is hoofsaaklik aan evaluering op verskillende vlakke gewy. Behalwe vir die evaluering van die vakinhoud, het ons ook die kwaliteit van die sessies in gesprekke geëvalueer. Die idee dat “leerlinge” die onderwyser as fasiliteerder, kan evalueer en voorstelle ter verbetering of verandering van sekere aspekte maak, was vreemd.

Die bewuste reflektoring oor die gebeure by wyse van response op vrae op die oop vraelys (Aanhangsel B12) was ook ‘n nuwe ervaring vir die groep. Lede is onder andere gevra om kommentaar te lewer op aspekte wat hulle die nuttigste gevind het; wat hulle nog graag sou wou toepas.

[Nota: Die effek van die aanvanklike aktiwiteite, wat beslis nie was wat die onderwysers verwag het om te doen nie, was dat daar na my mening teen die middag toe ons vir ete verdaag het, ‘n baie meer gemoedlike atmosfeer geheers het. Groeplede het byvoorbeeld vrylik gesels en oor grappies gelag. Ek het aanbeveel dat mense op hul voornaam genoem word. Niemand het ‘n probleem gehad om my as Monica aan te spreek nie, maar met ‘n geringe afwyking van die gewone manier waarop ons mense in ‘n gesprek aanspreek. ‘n Tipiese voorbeeld in ‘n gesprek is: “Monica, ons moet Monica se sak liever hier wegneem ...” Die voornaamwoord word nie gebruik nie, dit sou te familiêr klink, daarom die herhaling van die eienaam. Aanvanklik het ek dit vreemd gevind, maar gaandeweg groot waardering ontwikkel vir die subtiele wyse waarop die kollegas hulle respek gewys het. Wat egter opgeval het, was dat diepgewortelde gewoontes nie maklik verander nie en stabiliteit aan ‘n gemeenskap verleen (kyk par.4.3). Hulle het dit baie moeiliker gevind om mekaar op die naam te noem as vir my, omdat hulle in die skool ‘n formele aanspreekvorm gebruik het.]

My afleiding was derhalwe tydens en na die eerste een-en-‘n-half dag dat dit gelyk het asof die individue mekaar begin aanvaar het en dat ‘n groepgevoel begin ontwikkel het.

[Nota: Ek en die ander lede van die groep het die interaksie op verskillende wyses geïnterpreteer. Hulle was baie tevrede met die werksessies aangesien hulle met ‘n nuwe benadering kennis gemaak het en ‘n hele aantal nuwe take gekry het wat hulle net so of met wysigings in die klas kon gebruik. Dit was dus waardering op ‘n praktiese vlak. Op daardie stadium het die onderwysers daarvan bewus geraak dat die leerlinge “stem” in die klas moes hê, en dat die onderwysers hulle ‘n kans moes gee om ‘n positiewe selfbeeld op te bou. Die “fout” het egter nog by die skoolomgewing en die “dom” leerlinge gelê. Die onderwysers het hulleself nog nie as deel van die probleemsituasie beskou nie. Almal was egter positief oor die waarde van die werksessies en was gretig om ‘n opvolgsessie by te woon. (Al elf groeplede het op hulle geskrewe verslae aangedui dat hulle die sessies wou voortsit.)

6.10 REFLEKTERING - DIE MOONTLIKHEDE VAN DIE PRAKTYK IN DIE LIG VAN TEORIE

[Nota: Die alternatiewe, maar belangrike perspektief op groepwerk moet in berekening gebring word by elke onderrigsituasie en die situasie moet dan op meriete beoordeel word sodat 'n werkswyse wat aan individue binne groepe die nodige vryheid gun om hulle volle potensiaal te bereik bedink kan word (23 Mei 1993).]

Sekere voorwaardes vir onderwyser- en leerlingoptrede wat tot die ontlonting van 'n bedreigende situasie kan lei, en wat tot tot geslaagde onderrig en leer kan moontlik maak, bestaan (reflektering Augustus 1995). Die onderrig en leer wat tot demokratisering lei, is onderhewig aan sekere voorwaardes (kyk par. 3.4.1.1; 3.4.2), wat onder andere die volgende insluit:

- Daar moet wedersydse kennis tussen onderwyser en leerlinge wees;
- Daar moet ook 'n gesonde vertrouensverhouding tussen leerlinge onderling en tussen onderwyser en leerlinge opgebou en gehandhaaf word;
- Daar moet begrip en respek vir die andersheid van individue binne 'n groep bestaan;
- Die onderrigsituasie moet ook 'n sosialiseringproses wees, sodat individue gelei word om sinvol binne 'n groep te kan leer funksioneer.

Die bogenoemde voorwaardes vir suksesvolle onderrig in die demokratiserende klaskamer waar die onderwyser as fasiliteerder van kennisskeppende aktiwiteite optree, stel sekere eise aan al die deelnemers, maar in die besonder aan die onderwyser. Sy moet deurentyd in gedagte hou dat die doel met emansipatoriese onderwys is om leerlinge toe te laat om hulle volle potensiaal te ontwikkel. Emansipatoriese onderwys kan individue en groepe help om saam met kennisverwerwing ook 'n positiewe selfbeeld op te bou sodat hulle bemaagtig voel om besluite ten opsigte van leertake, maar ook ander lewensituasies te kan neem.

Omdat heelwat van die leerlinge, volgens my vermoede en na aanleiding van die agtergrondinligting wat ek ontvang het, 'n geskiedenis van mislukking in die skool gehad het, wou ek die onderwysers aan strategieë bekend stel waar die vrees vir mislukking verminder kon word, en sukses moontlik was. Ek wou ook die idee van samehorigheid binne 'n groep tuisbring selfs as hulle 'n leestaak uitvoer. Groeplede moes leer besef dat hulle van mekaar afhanklik is vir sukses, en daarom ook aanspreeklik teenoor mekaar.

[Nota: (Reflektering na Saterdagmiddag - 22 Mei 1993) Na afloop van die eerste reeks werksessies is ek nie oortuig dat Nama die enigste oorsaak van die "gebreekte" taalvermoë is nie. Dat dit 'n rol speel, is

onbetwisbaar. Daar is egter ander ewe of selfs meer belangrike verswarende faktore as die Nama-Invloed wat leerlingvordering beïnvloed. Ek is baie bewus van die feit dat die vaal uiterlike omgewing tot binne in die siel van die skool binnegedring het. Die leerlinge het 'n bepaalde agterstand, maar die oorsake van die probleme is ewe veel met die onderwysers as met die ander faktore gemoeid. My probleem is hoe moet ek die saak aanpak sodat die kollegas nie te na gekom ou voel nie, en tog begin besef dat elke persoon in die klas 'n aandeel het in wat daar gebeur of nie gebeur nie.]

In die latere besinning oor die naweek het ek besef dat ek een van die moontlike oorsake van die probleme in dié skool moes aflei uit wat die onderwysers oor die kinders gesê het en hulle houding teenoor kennis (kyk par. 3.1; par. 4.2; 4.2.1). Boekkennis was belangrik, maar oënskynlik het die leerlinge se eie ervarings geensins bygedra tot wat as kennis beskou is nie. Dit moes noodwendig tot gedekontekstualiseerde klaskamers lei. Young (1991:59) beskryf die verskynsel baie direk as hy aanvoer:

Classrooms are decontextualised from the learner's point of view when the learners' feelings, their beliefs about what is important, their reasoning and their experience are not part of the assumed context of the teacher's communication.

Retrospektiewelik was dit duidelik dat die waarskynlike probleem situasie wat die onderwysers en hul leerlinge in die klas moes aanspreek, moes ek en die groeplede ook deeglik onder oë neem in ons interaksie met mekaar. Dit was soms problematies vanweë aanvanklike deelnemerskuheid en 'n gebrek aan tyd. Ek het besef dat die program baie vol was en dat ek moontlik te veel nuwe dinge met hulle wou deel. In Margaret se evaluering van die sessies in 'n geskrewe verslag (28 Mei 1993) na afloop van die eerste reeks sessies noem sy as positiewe aspekte dat dit:

goed en duidelik (was), goed georganiseer, goeie manier om metodes op te knap, fantasies, leersaam, ligte in die dinker, lewendig aangebied, doeltreffend georganiseer.

In dieselfde verslag noem sy egter ook:

Goeie dekking en genoegsame inligting oor alle aspekte, probleme by geïntegreerde leer, skryf as proses kon nie in diepte verder toegelig word nie - beperkte tyd, evaluering van werk.

Dit het bevestig wat ek tydens die werksessie begin ervaar het, naamlik dat 'n mens liewer minder, maar volledige nuwe inligting met mekaar in 'n sessie moet deel.

[Nota: Die kwessie van evaluering is met elke werksessie aangeraak en voorbeelde van alternatiewe maniere om te evalueer is gedoen, maar dit het tot aan die einde van die projek nog probleme opgelewer, en is een aspek waaraan elke onderwyser steeds baie moet werk.]

Na die aanvanklike euforie oor die mate van sukses met die interaksie tussen kollegas en die kommunikasie tussen my en hulle, was dit baie duidelik dat ons nog 'n lang pad moes loop voordat ons die ideaal kon bereik wat Teich (1987:198) kripties, maar raak stel:

For much critical thinking, one must activate complex, analytical language and writing skills, which become a determining factor in how well a problem is defined and what solutions, if any, are produced.

Ek het my egter aan die gedagte getroos dat elke persoon wat aan die werksessie deelgeneem het minstens self take gedoen het waarin 'n "verruimde" benadering tot taalonderrig gegeld het en dat daar iets was waaroor elkeen kon gaan nadink en gebruik.

Om die kontinuïteit te bevorder het ek kollegas versoek om die geïntegreerde benadering sover moontlik in hulle klasse te gaan toepas en terugvoer te gee as ons mekaar in Augustus (1993) vir die volgende sessie ontmoet. Hulle kon ook 'n joernaal byhou en voorbeelde van lesse wat gewerk het met die groep kom deel.

6.11 NABETRAGTING NA MEI-SESSIES (1993)

[Nota: (Mei 1993) Na afloop van die sessie het ek eers besef hoe min ek van die omstandighede waaronder die onderwysers skoolhou voor die aanvang van die naweek geweet het. In my aanvanklike program wat ek tuis beplan het, het ek byvoorbeeld 'n afdeling ingereken vir 'n video. Daar is geen elektrisiteit op die dorpe nie, behalwe vir eie kragopwekkers wat die meer welgestelde inwoners het. (Intussen, na twee jaar, is daar 'n groot som vir die opgradering en elektrifisering van die dorpe bewillig. Die voorneme moet nog uitgevoer word.) Televisiekyk vir kinders is dus in baie gevalle 'n uitsondering en 'n luukse tydens 'n besoek by die bure.]

Uit Margaret se verslag (28 Mei 1993) byk dit duidelik dat daar volgens haar mening 'n begin gemaak is om as 'n groep te begin funksioneer en 'n eie "stem" te laat hoor.

Kon mekaar leer ken en help, inligting is uitgeruil, goeie analise van inligting, goeie motivering en redes en stellings. Goeie deelname en kon baie van mekaar leer, hulp en leiding vna groeplede, geleentheid om jouself te ontleed, aanleer van vrymoedigheid en ander tegnieke, identifisering van eie kragte en leemtes.

Selfs na die eerste sessie was daar al by sommige 'n verandering in houding. Louise se kommentaar was byvoorbeeld: "Nou kan die onderwysers nie meer my kinders sommer enigiets leer nie" (nota, 23 Mei 1993).

Tussen die twee sessies sou daar twee maande verloop waartydens al die deelnemers oor die aktiwiteite kon gaan besin en voorberei vir die volgende reeks werksessies in Augustus 1993. Die dames by die

Beursskema was die skakels tussen die individuele lede. Ons ander het geen kontak gedurende die tussenin tydperk met mekaar gehad nie.

Ek het drie waarhede omtrent indiens-opleiding in 'n program soos GGLESIP begin besef. Die eerste is dat 'n "oop" prosesgeoriënteerde program die beste kans op sukses het, omdat, soos Fullan (1993:19) dit baie duidelik stel, die indiens-opleidingsprojek nie vooraf klinkklaar beskryf kan word nie aangesien dit 'n komplekse proses is wat in 'n groot mate onvoorspelbaar is. Die situasie moet eers beleef word voordat die deelnemers weet wat die werklike problematiek is. Tweedens, kon so 'n program slegs slaag as al die lede 'n verbintenis tot verandering onderneem het.

[Nota: Dit is normaalweg onwaarskynlik dat alle lede van 'n groep gemotiveer sal wees om hulle praktyke te verander. In die situasie in die Richtersveld was daar 'n belangrike verskil. Die hele personeel het nie aan die projek deelgeneem nie. Die deelnemers het vrywillig die sessies bygewoon. Tydens die eerste sessie het ek die groep gevra wat hulle mening omtrent die voortsetting van die sessies was. Die dertien persone wat teenwoordig was, het 'n besluit geneem dat hulle met die sessies wou voortgaan. Daar is verskeie ander besluite tydens die eerste sessie geneem: Na beraadslaging het ek en die groep saam besluit dat daar weer in die volgende kwartaal 'n tweedaagse sessie sou wees. Daar is nie 'n vaste besluit geneem oor hoe lank na elke sessie die volgende een sou wees nie. 'n Tentatiewe datum is vir elke sessie voorgestel en Margaret en die ander twee dames in haar kantoor het dan die verdere finale reëlings getref en vir my en die skole in kennis gestel as daar veranderings was. (In die praktyk het dit min of meer twee maande na mekaar gevolg.) Daar is ook besluit dat dit op dieselfde plek gehou sou word omdat dit sentraal is. 'n Derde besluit wat deur die groep geneem is, het oor die naam vir 'n projek gehandel. In die aanvanklike stukke het ek van die GGLES-projek gepraat. Tydens die sessie het die groep hul voorkeur vir die benaming, GGLESIP, uitgespreek - Geïntegreerde Groeplees- en Skryfbenadering in Primêre Skole.

Ek het een versoek tot die groeplede gerig, naamlik dat diegene wat belang gestel het om by die projek betrokke te wees, sou onderneem om sover moontlik al die sessies by te woon om die meeste by die aktiwiteite van die projek te baat, aangesien die projek 'n proses was wat moes ontwikkel. Hulle het die sin daarvan ingesien en tot die versoek ingestem. (Uit die dertien wat op die eerste dag teenwoordig was, het elf al die sessies oor die twee jaar bygewoon.)]

Derdens, het dit reeds tydens die eerste sessie uit die houding van die deelnemers begin blyk dat die verandering in benadering van 'n besondere vak ook 'n effek op ander leeraktiwiteite in die skool kon hê. Hierdie aspek sou telkemale in die toekoms weer krities bekyk word.

6.12 WERKSESSIES OP 20 - 21 AUGUSTUS 1993

Die tweede sessie wat in Augustus plaasgevind het, was in sekere opsigte makliker as die eerste. Groeplede het mekaar redelik goed geken en ons het min of meer geweet wat om van mekaar te verwag. My voorbereiding vir die sessie was meer as die vorige keer op die spesifieke situasie gerig. Mnr. van Blerk, die inspekteur wie se werkkring die Richtersveld was, het intussen toestemming verleen dat onderwysers die werksessies op Donderdag en Vrydag kon bywoon. Dit was 'n groot vergunning, omdat die kollegas nou nie gevoel het dat die werksessies 'n groot inbreuk op hulle vrye tyd maak nie.

Die sessie was in 'n ander sin moeiliker as die vorige, omdat die glans van nuutheid verdwyn het en ek, en sekerlik ook die groep, verwag het dat daar groei moes plaasvind. Omdat die situasie onbekend was, het ek onseker gevoel of ek die situasie reg geïnterpreteer het sodat die interaksie min of meer aan almal se verwagtinge sou voldoen.

[Nota: (22 Augustus 1993) Ek het ek my gevoel so beskryf: My grootste probleem is om die situasie reg te lees en die nodige leesmateriaal te gee. Ek is nie so seker dat die onderwysers 'n duidelike beeld het van hulle eie situasie nie.]

6.12.1 Kontekstualisering van die situasie

Ek en die personeel van die Beursskema, Margaret, Louise en May, het weer baie vroeg van Concordia na ons bestemming gery en soos die vorige keer eers in Sollie se restaurant/winkel ontbyt geëet terwyl ons vir die kollegas van die ander skole gewag het. Dit was vroeglente en hoewel daar elders in Namakwaland kleurvolle blomplate te sien was, was dit hier nog net so vaal as vantevore, behalwe vir sulke klein geel botterblommetjies tussen die duine en die rantjies.

Behalwe vir die drie dames van Springbok, was daar sewentien ander deelnemers uit drie skole: No 1, No 2 en No 3. Onderwysers van laerskool No 4, kon weer eens nie die sessie bywoon nie, maar het laat weet dat hulle steeds wou deel wees van die projek. Hierdie keer was die skool vir die dag gesluit, omdat elf onderwysers van No 2, aan die program deelgeneem het. Al dertien persone wat by die vorige sessie teenwoordig was, was weer daar. Hulle het baie meer ontspanne voorgekom as die vorige keer en met groter vrymoedigheid aan die aktiwiteite deelgeneem.

Uit ons interaksie in die groep en na aanleiding van formele en informele onderwysergesprekke tydens die vorige sessie, het ek baie bewus geraak van die verhouding tussen onderwyser en leerlinge in hul onderskeie klasse. Soos voorheen gesê, kon ons nie die invloed van Nama op die spreektaal van 'n groep leerlinge ontken nie. Dit was egter blykbaar net een van die oorsaaklike faktore vir die taalprobleme. Ek het gehoop dat die onderwysers na aanleiding van ons interaksie in die klaskamer sou begin besef hoe noodsaaklik dit

vir hulle leerlinge is om toegang tot ander bronne te hê sodat laasgenoemde se ideëwêreld verruim kon word. Op daardie stadium was die struikelblokke op die pad na sukses, volgens my siening onder andere die volgende: 'n gebrek aan geskikte bronne; die feit dat die kollegas nog nie die moontlikhede van alternatiewe materiaal as leerbronne ingesien het nie; en onderwysers se negatiewe houdings.

Moontlikhede om die verruiming van die onderwysers se beskouing van wat doeltreffende leermateriaal is, en uiteindelik dié van leerlinge, te bewerkstellig was my motivering vir die keuse van die oorkoepelende tema: **Demokratisering in die klaskamer** vir die sessie (kyk aanhangsel C). Ter wille van die kontinuïteit van die verhaal, sluit ek 'n kort beskrywing van die onderwysers se reaksie na twee maande in.

6.12.2 Terugvoer na die Mei-sessie

Die mondelinge terugvoer deur onderwysers oor die werk die vorige paar maande aan die begin van die eerste sessie was verrassend. Elkeen wat die Mei-sessie bygewoon het, het die bio-gedig in die klas gebruik. Dit het ek verwag, maar wat my verras het, is hoe Zenobia 'n geïntegreerde omgewingstudie- en taaltaak aangepak het (kyk 6.8.2). Sy het 'n oorspronklike kaart van die omgewing geteken en haar junior primêre groep gevra om sekere take uit te voer. Sy het met groot genoegdoening die skryfboeke uit haar kas gaan haal en aan die groep gewys. Wat my getref het, was die kreatiwiteit van die taak en die genot wat die leerlinge volgens haar uit die voltooiing van die taak geput het. Dit was een van die positiewe stukke terugvoer wat daarop gewys het dat die vorige interaksie werkbare moontlikhede ingehou het.

Ek het nie seker geweet of die mondelinge terugvoersessie baie nuttig was nie, totdat ek die anonieme geskrewe evaluering wat aan die einde van die sessie deur elke groeplid ingelewer is, gelees het.

Op die vraag: Watter aktiwiteit het vir jou die meeste beteken en waarom? was daar onder andere die volgende respons: “Die lesse omdat ek so baie daaruit kon leer.” Dit was die lesse wat in hulle eie klasse “gewerk” het waarvoor groeplede terugvoer gegee het.

Die stelling het my opnuut van die waarde van terugvoer oortuig, deels omdat dit kontinuïteit verseker het, maar veral omdat die onderwysers geleentheid gekry het om oor hulle praktyk te reflekteer.

Soos voorheen genoem, het ek die belangrikheid van interpersoonlike verhoudinge in die klas as baie belangrik geag. Om dié rede het die klem in die sessies gedurende die volgende twee dae op demokratisering geval.

6.12.2.1 Demokratisering van die klaskamer

[Nota: Na die Mei-sessie het ek probeer dink aan 'n konteks wat die groeplede in hierdie verband op 'n persoonlike vlak sou aanspreek, omdat die manier waarop daar na die leerlinge tydens ons eerste

ontmoeting deur onderwysers verwys is, my bygebly en gehinder het. Die indruk wat ek gekry het, was dat leerlinge redelik negatief deur sommige onderwysers beleef is. Ek het hierdie besluit om strategieë bekend te stel wat demokrasie in die klaskamer sou bevorder namens die groep geneem, maar dit was gegrond op my interpretasie van die situasie soos ek dit twee maande tevore ervaar het en op 'n visie van wat onderwys en opvoeding se doelstellings behoort te wees (kyk par. 3.4.1; 3.4.1.1).]

6.12.2.2 Aanloop tot sessie

Deur die benadering wat ek volg, onderskryf ek die standpunt dat 'n positiewe selfbeeld van onderwysers en leerlinge belangrik is, des te meer in die huidige skole opset waar die afbrekende houdings van die verlede moet verander na 'n situasie wat nasiebou bevorder en moontlik maak. Die benadering toon raakpunte met Freire wat beweer dat die kern van 'n radikale pedagogiek hoop, kritiese refleksie en 'n gesamentlike strewe na vooruitgang en verandering vorm (Giroux 1988:113).

Die effek van onsigbare elemente soos, onder andere, menseverhoudings en menssieninge in die klas word ooglopend geïllustreer in die kommunikasiestyl van die kinders en volwassenes. Kinders se reaksie in die klas is 'n duidelike aanwyser van hoe hulle hul rol in die skool sien, en wat hulle dink daar van hulle verwag word. Deur die voorgestelde rol te vervul internaliseer leerlinge die negatiewe invloede van ander wat op hulle kan inwerk en dra hulle tot hul eie verdrukking by (Giroux 1988:115). Young (1991:36) sê ook in die verband:

Sometimes teachers treat students as if they couldn't possibly be interested in seeking to understand a knowledge claim and the evidence and arguments for it, and relating this to existing everyday knowledge and experience, to all that is real and meaningful in their lives. They are seen as individuals who must simply be made to reproduce the point of view being advanced, by whatever means seem expedient and economical. This is already well on the way to treating students like things. In this case not a robot, but a special kind of thing - a human thing - a manipulable bundle of nerve ends and stored ideas.

As die onderwysers op 'n afbrekende manier na kinders in gesprekke met buitelanders verwys, is dit waarskynlik dat hulle dieselfde afkrakende houding teenoor hul leerlinge in die klas sal openbaar. Die metafoer waarvolgens onderwysers hulleself en hulle leerlinge kategoriseer, verklap nie net iets van hulle siening omtrent die leerlinge nie, maar ook iets omtrent hulleself. Byvoorbeeld, as onderwysers aan hulleself as slawedrywers dink, onmenslik hulle in 'n mate die leerlinge, deur hulle as objekte onder die totale beheer van 'n "meerdere", die onderwyser, te beskou. Terselfdertyd, egter, misken hulle hul eie professionaliteit, aangesien daar van 'n visie wat opvoeding as 'n interaksie met leerlinge waardeur laasgenoemde bemagtig kan word om hulle volle potensiaal as mense binne 'n groep te verwesenlik geen sprake is nie.

Leerlinge het met ander woorde òf “stem” òf nie “stem” nie. Die kwessie van mag kom hier ter sprake. Soos Freire (Giroux 1988:115) aanvoer, oorheers een groep ‘n ander deur die wyse waarop ‘n bepaalde groep mag, tegnologie en ideologie saamsnoer om kennis en sosiale verhoudings sowel as ander konkrete kulturele verskynsels tot stand te bring. Dit dra op ‘n indirekte manier tot die “stilmaak” van mense by.

Indien leerlinge egter “stem” het, erken die onderwysers leerlinge as vennote in die leerproses sodat laasgenoemde response inisieer en self kennis skep wat hulle in staat stel om onafhanklike besluitnemers te word. Indien nie, bly leerlinge ontvangers van “kennis”, en moet hulle op die geskikte tyd die voorafbepaalde antwoorde verstrek. So bly hulle net napraters.

Young (1991:37) stel die vraag wat my gemotiveer het om by die projek betrokke te raak soos volg:

Are students participating as interlocutors - thinking dialogue partners? If they are not, how can the arguments they deal with come to **belong** to them and so move (motivate) them and be used by them to move the world?

Wedersydse agting van deelgenote vir mekaar word, na my mening, as ‘n noodsaaklike voorwaarde vir sukses in die onderrig- en leersituasie nog te gering geskat.

Die probleem ten opsigte van ‘n gebrek aan geskikte leesstof is ten dele opgelos deur die geskenk van die Stigting vir Afrikaans wat op vyf *Saries* en *Huisgenote* vir die skole ingeteken het. Die eerste eksemplare, asook ander tydskrifte wat deur ander instansies geskenk is, het deel van die materiaal wat ons aan die groep beskikbaar gestel het, uitgemaak. Die tydskrifte sou help verseker dat leerlinge in die volgende weke bronne in die klas kon gebruik waaruit hulle kon lees sodat hulle onderwerpe kon kies om oor te praat en te skryf. Die waarde van addisionele bronne het duidelik uit die terugvoer van onderwysers geblyk.

6.12.3 Lees- en skryftake ter bevordering van kommunikasie

Volledige skryftekste ter wille van die “buiteleser”: in die eerste werksessie het ons skryf-as-proses-take gedoen waarin die skrywers deur hul tekste bewys het dat die doel van skryf is om te kommunikeer. Skrywers het ook ervaar dat ons skriftelik op verskillende vlakke na aanleiding van verskillende stimuli en vir verskillende doeleindes met mekaar kan kommunikeer.

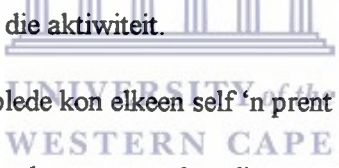
Die eerste taak was: ‘n *Woordskets*; die groep het in kleingroepe verdeel. Elke lid het ‘n prent uit ‘n verskeidenheid beskikbare prente gekies, en sekere sleutelwoorde geskryf wat die res van die groep in staat moes stel om ‘n beeld van die prent te vorm. Na die respons van die groeplede het die aanbieder ‘n kans gekry om nog woorde by te voeg om die woordskets meer volledig te maak. Hiermee wou ons die noodsaaklikheid van uitbreiding vir ‘n “buiteleser” bevestig.

Verskille tussen die binneleser (ekself) en die buiteleser; die tweede soortgelyke taak was om 'n inkopielys vir die skrywer self op te stel en aan 'n groepmaat te gee om te interpreteer. Dit het heelwat pret veroorsaak. Daarna het elke skrywer die lys so aangepas dat die leser die taak maklik sou kon uitvoer. Hierdie eenvoudige opdrag het duidelik geïllustreer dat skryf vir 'n gehoor sekere vereistes aan die skrywer stel wat verskil van dié wat die skrywer aan hom/haarself hoef te stel.

Die inligting is as voorafskryf aktiwiteite benut vir die opvolgtaak wat 'n gesprek oor inkopies doen was met 'n skryftaak daarna.

Luister beteken interpretasie in kommunikasie; die derde taak was die baie bekende kommunikasietaak, naamlik 'n versoek dat lede in pare werk. Een lid kies 'n skets en beskryf dit terwyl die ander dit nateken na aanleiding van die beskrywing. Nadat die proses deur die ander lid herhaal is, het pare gereflekteer oor die moontlike oorsake van probleme met die interpretasie van die opdragte.

In al drie die eenvoudige take het die onderwysers die vereistes vir skriftelike beskrywende kommunikasie in 'n skryfsituasie waar alle deelnemers insette kan lewer, eerstehands beleef. Tydens die besprekingsessie het groeplede oor die maniere waarop die take van die tradisionele skryftake verskil het, besin. Ons het as groep die volgende afleidings gemaak. Een lid het as sekretaris opgetree en die bydraes op die skryfbord geskryf:

- 
- Die hele groep was betrokke by die aktiwiteit.
 - Daar was groter vryheid - groeplede kon elkeen self 'n prent kies en daarvoor inligting verstrek.
 - Die taak het 'n uitdaging aan die skrywer sowel as die respondente gebied.
 - Die een moes die nodige leidrade verskaf terwyl die ander afleidings moes maak en "raai" wat op die prent was.
 - Dit het die verband tussen skryf en lees bevestig. Aan die een kant moes die skrywer volledig genoeg inligting verstrek sodat die responsmaats die nodige interpretasie kon doen. Aan die ander kant moes die "leser" die nodige inferensie maak om betekenis te skep.

In die drie eenvoudige take het deelnemers duidelik die gebreke in hul pogings gesien wanneer hulle nie voldoende inligting aan die responsgroep verskaf het nie. Dit het die verskille tussen praat en skryf op 'n insiggewende manier belig. Kommunikateurs het begin besef dat skryfwerk sekere vereistes aan die skrywer en leser stel.

Hierdie take sowel as die opstel van die groeplese deur lede in 'n volgende werksessie waar hulle prente en tydskrifte gebruik het, het volgens my siening die tweede probleem wat ek hierbo genoem het, aangeraak.

Tydens die sessie het iets heel vreemds gebeur, Adrian, die beswaarde, het, terwyl almal hard aan 'n taak aan die werk was, skielik opgespring en uitgeroep: “*Ek sal nooit weer op die ou manier skool hou nie!*”

Hy was baie beïndruk met die idee van respons en die voorafskryf aktiwiteite. Hoewel nie almal ewe dramaties hul gevoel te kenne gegee het nie, het 'n hele paar lede in hul evaluering van die nuttigste aktiwiteit aangedui dat hierdie sessie vir hulle die waardevolste was. Kommentaar van drie lede was byvoorbeeld:

ONDERWYSER A:

Voorafskryf aktiwiteite, want kind word gelei om te dink.

ONDERWYSER B:

Kies 'n prent en laat kind beskrywing gee van prent.

ONDERWYSER C:

Die voorafskryf aktiwiteite. Ek het dit nie voorheen so benader.

Toepassings: kritiese taalbewustheid in die klaskamer: Tydens die tweede werksessie is die kollegas met 'n aspek omtrent hulleself en hul praktyk gekonfronteer waaraan hulle tot op daardie stadium nog nie gedink het nie. Uit die vorige skriftelike en mondelinge terugvoer (Mei 1993 en Augustus 1993) moes ek aflei dat sommige selfs nie daarvan bewus dat hulle, as onderwysers, binne en buite die klas so 'n magsoosisie beklee het nie. Hierdie situasie onderstreep Freire se argument dat mense onbewus is van die rol wat hulle teenoor 'n ander persoon of persone speel. Die take was weer eens baie eenvoudig en direk, maar elkeen het 'n spesifieke oogmerk gehad. Die klem vir hierdie groep werksessies het op interpersoonlike verhoudings en a-simmetriese kommunikasiesituasies geval (kyk par. 4.2).

'n Lys van “OP”- en “AF”-woorde wat in die klas teenoor leerlinge gebruik word: Opdrag een het vereis dat onderwysers “Op-woorde” neerskryf, dit is woorde wat veronderstel dat die onderwyser die leerlinge geprys het of iets positiefs oor hul werk of gedrag gesê het. “Af-woorde” aan die anderkant het die teenoorgestelde veronderstel. Die groep het eers bra huiwerig gereageer. Dit verg moed om eerlik oor die negatiewe dinge in 'n mens se lewe te wees. Geleidelik het die lys gegroei en hoewel elkeen erken het dat hulle skuldig gevoel het oor die manier waarop hy of sy dikwels die kinders aanspreek, het die humoristiese sêgoed nie uitgebrei nie.

“OP”- en “AF”-woorde wat in die gemeenskap teenoor sommige mense gebruik word: Die tweede deel van die opdrag was om 'n lys met woorde op te stel wat in die gemeenskap gebruik word. Dit het makliker gegaan as met die eerste taak. Ek het die indruk gekry dat die groep nie so betrokke by die tipe

aanspreekvorm was nie. Hulle was moontlik emosioneel verder van die “ander” persoon verwyder as van hulle leerlinge in die klassituasie.

Elke lid van ‘n kleingroep moes aan sy of haar groeplede moes verduidelik wie hulle is: Die derde deel van die opdrag het vereis dat: elke individu moes aandui of hulle iemand is teenoor wie daar meesal “OP”- of “AF”-woorde gebesig word. Hier het die Apartheidspook weer na vore gekom. Dit wou egter voorkom asof die groep nie so ‘n intense negatiewe beleving van hul situasie gehad het as wat mense oor die algemeen in die Wes-Kaap het nie. Dit het my vermoede wat ek ook op ander terreine gekry het, versterk, naamlik dat die mense van die streek ‘n groter gevoel van eiewaarde het as elders in die land. Ek sou nie ‘n kategorieese uitspraak hieroor wou lewer nie, maar skryf dit grotendeels toe aan die feit dat die meeste mense grondeienaars is of hulle eie huise besit en nie so bedreig is of was as baie ander mense buite die streek nie.

Bespreek julle gevoelens omtrent elkeen in die groep: Die laaste afdeling van die opdrag het vereis dat mense hulle gevoelens omtrent ander sou uitspreek. Die bespreking het na verwagting nie baie goed gevlot nie. Die kollegas het dit moeilik gevind om hulle gevoelens te verwoord.

[Nota:: Toe ek oor die afdeling nadink nadat my promotor die vraag gestel het of dit eties is om so iets van kollegas te verwag, het ek tot die gevolgtrekking gekom dat die motivering vir die opdrag was dat onderwysers weer self aan die lyf voel watter emosies gewek word wanneer ander “negatiewe” dinge omtrent hulle sou koester. Dit was ‘n bewusmakingsprosedure om onderwysers daaraan te herinner dat leerlinge soms gekwets voel oor sekere uitlatings.]

Tog was dit ook ‘n afdeling wat groot indruk op lede gemaak het. Die uitdrukking: “OP”- en “AF”-woorde het ‘n gebruiksterm geword wat voortdurend gebruik is of waarna daar dikwels in die loop van die projek verwys is.

Die opstel van ‘n persoonlike familiegeskiedenis: In opdrag twee het ons take aangepak wat die ouers op ‘n indirekte, maar moontlik ook op ‘n baie direkte wyse kon betrek. Groeplede moes respons lewer waarna die stuk hersien is. Die hoofdoel met die werkstuk was om iets besonders omtrent familieledede te identifiseer en dit uit te lig. Dit is ook een van die kriteria waarop responsgroepe gelet het. [Die terugvoer omtrent hierdie betrokke taak in Oktober was verrassend. Dit word later in besonderhede bespreek.]

Die boodskap was duidelik. “My” familie is belangrik genoeg om oor te skryf. Dit was ‘n stuk persoonlike geskiedenis. Vir die eerste keer kon groeplede iets noemenswaardig omtrent mense uit die kontrei lees. Geskiedenis word dus nie net deur “belangrike” mense gemaak nie.

Soos voorheen gesê, het ek my meermale deur my intuïsie en my menssiening laat lei. Die insluiting van die bostaande opdrag in dié werksessie was 'n voorbeeld daarvan. Ek het 'n sterk vermoede gehad dat die ouergemeenskap baie onbetrokke by die skool was. Party van die redes daarvoor was voor die handliggend. Die ongeletterdheidsyfer onder die volwassenes is na bewering hoog, so, dus sou 'n mens verwag dat sulke ouers van die skool sou wegstroom, omdat dit nie vir hulle 'n "bekende" en veilige terrein was nie. 'n Moontlike verdere rede kon wees dat die meeste ouers harde fisieke arbeid verrig het en saans vroeg moeg was. Tyd vir huisbesoek was dus min. 'n Volgende oorsaak was gewoon net armoede en gevolglik 'n onbetrokkenheid by ander, omdat hulle eie probleme baie geestesenergie geveer het.

Vir die eerste taak in die laaste opdrag moes lede 'n stukkie navorsing doen. **Groepe moes probeer vasstel hoe verskillende rasse-groepe en mans en vrouens in tydskrifte voorgestel word:** Hulle moes bepaal of daar blyke van ongelyke behandeling tussen rasse en geslagte voorgekom het.

Omdat seksisme so diep gewortel in daardie gemeenskap is, het groeplede interessante opmerkings gemaak. Zenobia was weer die voorwerp van die jongmanne se tong-in-die-kies kritiek.

Die aktiwiteite in die werksessie het alle lede begin bewus maak van die magsbasis waarvoor hulle as groep sowel as individueel beskik. Die taak het ook die noodsaaklikheid vir 'n nie-seksistiese en nie-rassistiese gesindheid in 'n demokratiese klaskamer tuisgebring. Veral die vroue het na die sessie telkens na voorbeelde van seksistiese gedrag tydens interaksies terug verwys.

Ten spyte van die interessantheid van die voorafgaande en die feit dat al die groeplede saamgestem het dat seksisme en rassisme en outoritêre gedrag nie in die klaskamer tuishoort nie, was die afdeling wat die meeste indruk op hulle gemaak het, die geïntegreerde skryf- en leeslesse.

Lesontwikkeling - 'n kollaboratiewe poging: Die taak het geveer dat kollegas kollaboratief 'n les moes ontwikkel: Hulle het in pare gewerk en 'n les binne 'n konteks aan die hand van 'n stimulus, byvoorbeeld 'n prent, ontwerp. Die hele skryfproses is op 'n versnelde basis deurgewerk.

Die naweek het baie positiewe en aangename momente opgelewer. Adrian se verklaring (dat hy nooit weer soos tevore sou skool hou nie) en Zenobia se les waarin die kaart gebruik is, was rigtingwysers dat daar verandering begin intree het.

Daar was egter ook 'n negatiewe sy waarvoor niemand eintlik gepraat het nie, maar wat sonder uitsondering in elkeen se verklaring oor wie hy of sy is na vore gekom het. Die twee gedagtes waarvoor elke lid na afloop van die sessie skriftelik gereflekteer het, was:

Hoe sien ek myself as onderwyser?

Wat is die ernstigste probleem wat ek in die onderwys ervaar?

Die een aanhaling uit Osie se joernaal (23 Augustus 1993), weerspieël die frustrasie en moedeloosheid van die groep onderwysers. Ek vra myself af of dit nie moontlik 'n algemene aanduiding van onderwysers se gevoelens oor hulleself is nie.

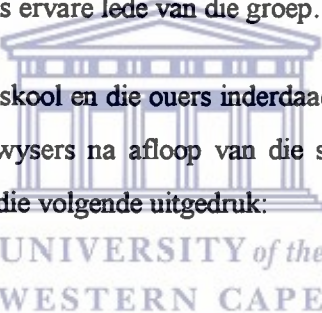
Samewerking is daar hoegenaamd nie veral van die ouers se kant. Gee vir 'n kind tuiswerk, kom hy sonder 'n boek of die boek is geskeur. Vandalisme vier hoogty. Potlode, uitveërs word opgeët, tafelkleedjies word geskeur. Niks wat jy doen word waardeer.

Ek is baie lief vir my werk, juis omdat ek so lief is vir kinders, maar soms word dit 'n las wanneer ek voel dat ek nie eintlik veel vermag nie. Dit is hartseerlik om te sien hoe sommige kinders onwetend in 'n agterste posisie geplaas word deur toeloop van omstandighede.

Soms voel ek regtig soos 'n nul.

Dit was die woorde van een van die mees ervare lede van die groep.

Dat die gebrek aan skakeling tussen die skool en die ouers inderdaad 'n groot probleem was, het duidelik in die persoonlike joernale wat die onderwysers na afloop van die sessie geskryf het, na vore gekom. Die probleme met ouers is in stellings soos die volgende uitgedruk:

- 
- Swak verhouding met ouers
 - Ouers en leerlinge waardeer nie onderwysers
 - Negatiwiteit van ouers [is 'n probleem] (my byvoeging)
 - Die feit dat ek in dié skool probleme kry met veral ouers is my grootste probleem.
 - Samewerking is daar hoegenaamd nie, veral van die ouers se kant. Die ouers skuif verantwoordelikhede op onderwysers af.

[Nota: Ek wonder of ons diep genoeg aan die seer sny om die kwaad van baie jare ongedaan te maak. Dit is iets waarvoor ek gevoel het ek lank moes dink, ter wille van die groep mense wat so gewillig was om te leer en self tot die opvoedinggesprek by te dra.]

Ander inskrywings was anoniem, maar die uittreksels het min of meer dieselfde negatiewe houding gereflekteer.

Onderwyser A:

Persoonlik voel ek dat ek nie meer bereik het wat ek in die verlede met die kind bereik het nie. Ook is daar 'n afname in my slaagpersentasie. Moontlik het die omgewing en omstandighede hier my laat stagneer.

Onderwyser B oor hoe hy homself as onderwyser sien:

Die onderwysopset vandag maak dat mens soms nie so gemotiveer is soos jy moet. Dit is moeilik om te fokus binne die raamwerk van die rasionaliseringsbeleid wat tans besig is om die onderwys lam te lê. As 'n tydelik onderwyser is dit moeilik om rerig aan die gan te kom met die wet dat daar gedurig 'n swaard oor jou kop hang.

Onderwyser B oor die ernstigste probleem:

Die ernstigste probleem die jaar was vir my toe ek hier ... moes kom onderwys. Die aanpassing was geweldig. Die verveligheid van die plek en die mense se andersheid ...

Ek het dit egter oorkom. Ek het vir myself ruimte probeer skep waarin ek dinge leer doen het. Dit het my laat oorleef. Ek het aangepas. Ek het weer lus vir onderwys en nuwe benaderings.

Onderwyser C - oor homself as onderwyser:

Ek beskou myself as 'n gemiddelde onderwyser wat slegs doen wat die Administrasie van hom verwag. Die rede hiervoor natuurlik is omdat daar nie veel is om na uit te sien nie.



Ek sou as ek eerlik moet wees, baie meer wou doen as net die skoolpligte, maar die skool skep nie daardie kanse en geleenthede nie.

Onderwyser D - oor haarself as onderwyser:

2 jaar in die onderwys. Ek voel nutteloos. Niks word waardeer... Kinders en ouers waardeer nie onderwysers [nie]. Voel moedeloos nie meer lus vir die onderwys.

[Nota: Hierdie uittreksels wys op mense met 'n beswaarde gemoed. Die emosionele toestand moes 'n uitwerking op die klasonderwys gehad het. Dit sou interessant wees om te sien of hulle gevoel oor die onderwys met verloop van tyd verander.]

Teen eenuur, Saterdagmiddag, het ons almal tam gevoel, maar die verblydende saak was dat die groep aangedring het om teen einde Oktober in Alexanderbaai vir die laaste sessie die jaar bymekaar te kom. Die groeplede het self teen die einde van die sessie die besluit geneem en ook gevra dat ons in die volgende sessie aandag gee aan lesontwerp en evaluering. My versoek aan hulle was om, waar moontlik, die nuwe

idees in hul eie klasse te gaan integreer en 'n les wat goed gewerk het met die groep te kom deel aan die begin van die volgende sessie.

6.13 NABETRAGTING

In die oorhoofse geskrewe evaluering van die werksessies het die meeste groeplede na die les wat hulle saam moes ontwerp as die aktiwiteit wat die meeste vir hulle beteken het, verwys. Die voorafskryf aktiwiteite het steeds nuut voorgekom en is verwelkom.

Op my vraag of die groep iets verskillends omtrent die tipe evaluering ervaar, het lede byna sonder uitsondering gesê dat dit die eerste keer was dat hulle as leerders self 'n mening oor die kwaliteit van die geskrewe stuk kon uitspreek aan die hand van drie vrae soos dit hieronder uiteengesit word.

Die mees doeltreffende benutting van die beskikbare tyd bly 'n probleem. Die groep was Saterdagoggend so lank met die lesse besig dat ons nie na my sin genoeg aandag aan die evaluering gegee het nie.

Ons het tog daarin geslaag om kennis te maak met globale evaluering en die beginsels wat daarby betrokke is, ingelei, naamlik: om iets positiefs oor die werk te noem, (Prys), iets wat in die skryfstuk nie duidelik gestel is nie of moontlik vir die leser verwarrend kan voorkom te bevraagteken, (Vra), en aangesien die groep medeverantwoordelikheid vir die kwaliteit van die skryfstuk aanvaar met 'n wenk ter verbetering van die skryfstuk te kom, (Aanbeveling). Die beginsels kon met die evaluering van die lesse gebruik word.

Die groep kon nou na ses maande se blootstelling saam gesels oor skryf en lees as betekeniskeppende aktiwiteite. Hulle het die meta-taal begin bemeester. Dit was 'n stap in die regte rigting. Ek was egter oortuig dat daar nog groot gapings tussen kollegas se praktyk en hul voorneme om te verander was. Dit was ook te verwagte.

[Nota: Ek het al hoe meer besef dat demokratisering 'n woord is wat ons maklik gebruik, maar dat dit 'n baie moeilik implementeerbare proses is wat eers na 'n lang tydsverloop werklik deel word van iemand se praktyk. Hierdie vermoede is later deur groeplede self bevestig.]

Ek het ook besef dat indiens-opleiding 'n langdurige proses is en dat indiens-opleiding 'n dialoog tussen betrokke gesprekgenote beteken. Ons sou meer hiervan te wete kom in die volgende sessie op Alexanderbaai.

- Margaret het 'n verslag vir die beursfondskommissie opgestel waarin sy haar insigte van die Augustus 1993-aktiwiteite verskaf. 'n Uittreksel van die verslag is aangeheg (kyk aanhangsel D).

6.14 WERKSESSIES VIR ONDERWYSERS IN ALEXANDERBAAI PRIMêRE SKOOL OP 21 EN 22 OKTOBER 1993

Die derde tweedaagse werksessie het 'n ander karakter as die vorige twee aangeneem. Ons gasheer was die Alexcor-myngroep en ons lokaal, hulle konferensiesentrum.

6.14.1 Kontekstualisering van sessie

Inste van 'n stowwerige, vaal paadjie wat na 'n ewe vaal klaskamer lei, het ons deur die lowergroen tuin waar 'n werker besig was om plante nat te lei na 'n lokaal met 'n beige volvloermat en lugreëling gestap. 'n Truprojektor en blaaibord met sy skoon velle papier was gereed vir ons gebruik. Die mynbeamptes het twee-drie keer kom vra wat ons nog nodig het, en toe ek vra vir witbord penne is dit binne oomblikke verskaf. Groot oop vensters het die saal lig en lugtig laat voorkom.

Nie net die omgewing was anders nie, die samestelling van ons groep was ook anders. Behalwe vir die kerngroep was daar "nuwelinge" teenwoordig, naamlik vyf onderwysers van twee primere skole in Alexanderbaai, van wie een die blanke skoolhoof, mevr. Swiegers, van die "oop" private mynskool vir laerskool leerlinge was. 'n Ander onverwagte gas was mnr. Van Blerk, die inspekteur van onderwys, Upington 4-streek. Hy het op daardie stadium 'n idee van die doelstellings van die projek gehad aangesien hy in Augustus reeds toestemming gegee het dat onderwysers die werksessies in skooltyd kon bywoon, maar dit was sy eerste ervaring van die geïntegreerde benadering in aksie.

Die teenwoordigheid van die vreemdelinge het nie heeltemal ingepas by die GGLESIP-filosofie nie, naamlik dat die indiens opleidingsprojek 'n proses was wat meegebring het dat groeplede by alle aktiwiteite van die projek oor 'n langer tydperk as slegs twee dae betrokke moes wees. Aangesien die kerngroep egter op daardie stadium al begin sê het dat hulle die kern van 'n netwerk wou vorm wat ander skole ook met die bepaalde benadering wou vertrou maak, het ek en die groep reeds in Augustus besluit dat die spesifieke sessie as 'n bekendstelling vir die Alexanderbaai-groep moes dien. Die projekgroep sou dan later self met die ander kollegas vir verdere interaksie skakel.

Met die bogenoemde realiteite van die situasie in gedagte het ek in die inleiding tot die program weer eens die doelstellings van die GGLESIP-projek met die groep gedeel. Dit was kortliks die volgende:

6.14.2 Terugvoering na die Augustus-sessie

Die eerste aktiwiteit op die program vir die dag was lede se geskrewe terugvoering oor hulle belewenis van die geïntegreerde benadering die vorige twee maande (kyk aanhangsel E). Hoewel ons nie oerbetrokkenheid as 'n spesifieke doelwit vir die projek genoem het nie, was dit een van die belangrike

aspekte in ons gesprekke waarin daar in die Augustus-sessie oor demokratisering van die klaskamer gepraat is. Uit die terugvoer van groeplede het dit duidelik na vore gekom, byvoorbeeld Kathryn se siening in haar reflektoring (22 Oktober 1993) was, dat: *“Idee oor hoe om die ouers meer betrokke te maak was ook baie interessant.”*

Verskeie lede van die groep het bevestig dat hulle die familiegeskiedenis taak moes laat vaar omdat dit te veel probleme geskep het. Op my vraag wat die eintlike probleem was, het Zenobia dit kortliks so gestel: *“Die leerlinge het skaam gevoel om hulle geskiedenis te vertel, omdat daar so baie enkelouers is en hulle nie albei ouers kan noem nie.”* Na twee jaar het minstens twee kollegas nog na die spesifieke les verwys (kyk ook par. 8.1.3; 8.1.4).

Die voorval het weer die belangrikheid van begrip vir ‘n situasie binne ‘n bepaalde konteks beklemtoon. Onderwysers moet sensitief wees ten opsigte van spesifieke gebruike en simpatiek daarteenoor binne die sfeer van spesifieke sosiale konteks optree. ‘n Taak kan baie verdienstelik in die beplanning stadium voorkom, maar in die praktyk totaal ongeskik vir ‘n groep wees.

Hierdie situasie onderstreep ook die uniekheid van kurrikulering vir spesifieke groepe. Die opdragte in die algemene voorgestelde kurrikulum kan nie sonder meer in elke klas met sukses uitgevoer word nie.

6.14.3 Aktiwiteite vir die werksessies

Op die program is vyf werksessies aangedui. Die sentrale tema vir die eerste dag was: kurrikulumontwerp (op versoek van groeplede in Augustus 1993). Die doel wat ek gehoop het om saam met kollegas te bereik was dat hulle kon insien dat hulle self leeraktiwiteite kon ontwerp wat binne hulle bepaalde konteks val en sinvol vir die bepaalde klassituasie kon wees. Ek het veral Giroux (1987(b):176) se waarskuwing in gedagte gehou by die aanpak van die eerste dag se sessies. Giroux stel dit so:

I want to take the notion of voice and extend its implications to curriculum development by arguing that if we, as educators, are going to give student experience a central place in our school curricula and classroom practices, we have to redefine curriculum not as a warehouse of knowledge merel to be passed on to waiting customers but, more importantly, as a configuration of knowledge, social relations, and values that represents an introduction to and legitimation of a particular way of life.

Vernuwing in my klaspraktyk: In die eerste werksessie het lede besin oor vernuwing. Die doel hiermee was om groeplede ‘n geleentheid te gee om eers alleen en daarna in kleingroepe van drie krities na te dink oor wat hulle in hul onderrig verander het, nog wou verander, en waarom hulle hul praktyk wou verander. My indruk was dat verandering veral ten opsigte van klasatmosfeer plaasgevind het, maar dat veral

personeel van die laerskool, No 2, ook nuwe tipe take gegee het. Ek het gevra dat hulle eerlike terugvoer moes gee en daarom kon dit anoniem was. Die response het onder andere die volgende behels:

- Kollegas wou graag meer kreatief en oorspronklik wees en leerlingbetrokkenheid te verkry.
- Moontlikhede vir verandering buite die klaskamer het op verdere ouer- en gemeenskapbetrokkenheid by basaar, konserte en sangaande gedui.
- Onderwysers het erken dat die nuwe benadering soms probleme in die klaskamer skep hoewel al die aktiwiteite in die werksessie “maklik” is, byvoorbeeld die st. 1 Juffrou skryf (klasreflektering 21 Oktober 1993):

Ek verstaan as ons in die werksinkels dit doen, maar in die klasopset is dit heeltemal anders. Omdat dit nog nuut is, is ek nog nie lekker vertrouwd met die aanbieding maar ek glo dat dit sal regkom met die verloop van tyd.

Lees uit ervaring - teksontwerp - joernale: Dit was die onderwerp vir ons tweede sessie. Lede se reaksie op die aktiwiteit wat toegelig is deur 'n kort beskrywing van die nut van joernale was besonder entoesiasies. Ek het veral drie tipes beklemtoon, naamlik persoonlike -, inligtings- en “argumenteer”-joernale. Ek het gewone onbedrukte koerantpapier, 'n skêr en krammetjies gebruik om 'n klein boekie te maak. Onderwysers het self elkeen 'n boekie gemaak sodat hulle dit in hulle eie klas kon herhaal. Die onderwerp het geesdriftige reaksie uitgelok.

Dit was 'n nuwe idee dat leerlinge self 'n boekie kon maak uit onbedrukte koerantpapier en dit dan as hulle eie kreatiewe boek kon gebruik waarin hulle kon skryf hoe en wanneer hulle wil. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie. Die onderwyser het nie eintlik jong Shakespeares voor hulle wanneer leerlinge in hul joernale skrywe nie. Die idee was dat leerlinge hul belewenisse en gevoelens kon uitsê.

Die kommentaar soos volg verwoord deur 'n st. 2-onderwyser (klasreflektering 22 Oktober 1993), is 'n goeie weergawe van die algemene reaksie van deelnemers se houding oor die joernale:

Hieruit het 'n lewendige bespreking voortgevloei en was myns insiens die interessantste deel tot dusver. Dit was egter opvallend dat afrikaanse taalonderwysers klaarblyklik vasgeval het in die skryf van slegs opstelle en briewe. Ander skryfforme het vir hulle nuut geklink.

Nog 'n st. 2.-kollega skryf, (reflektering 22 Oktober 1993):

Die feit dat die onderwyser meer as fasiliteerder moet optree, bring mee dat die kind meer deelname in die klas sal hê.

Dit was die eerste keer dat 'n groep van minstens ses junior primêre onderwysers lede van die groep was. In 'n persoonlike nota (22 Oktober 1993) gee ek my belewenis van hulle bydrae soos volg weer:

[Nota: My indruk was dat die junior primêre afdeling met 'n geïntegreerde benadering begin, maar dat al die "goeie" werk wat in die verband in die laer standerds gedoen word, na standerd twee, sodra daar vakonderrig begin plaasvind, verontagsaam word.]

Kreatiewe tipes evalueringstake: 'n Belangrike afdeling van die dag se take was om na kreatiewe evalueringstrategieë te kyk.

Evalueringstrategieë was vir almal van belang. Die beginsel: evalueer soos jy onderrig, is baie belangrik (persoonlike nota vir werksessie, 21 Oktober 1993), omdat dit die kern van die probleem aangeraak het. Veranderde onderrigbenaderings verdwyn telkens weer in stereotipe evalueringpatrone. Die negatiewe effek hiervan is dat daar gemengde boodskappe na die leerders deurgesein word, byvoorbeeld: "ons werk in die klas is weliswaar interessant en anders as tevore, maar die gewone toets aan die einde is die belangrikste, omdat ek punte daarvoor kry."

Die veranderde siening omtrent evaluering was vir die groep vreemd, maar uitdagend. Drie voorbeelde van kreatiewe evaluering is gebruik: Rolspel, stomstreke, en 'n blokkiesraaisel.

In die rolspel is 'n toespraak deur die skoolhoof waarin hy/sy in 'n formele styl praat en niemand persoonlik wil aanspreek nie as illustrasie vir die evaluering van lydende en bedrywende vorm gebruik. Die leerlinge sou net leidrade kry en dan self die dialoog skryf. 'n Tweede voorbeeld was 'n gesprek tussen twee vriende oor 'n sportwedstryd waar die bedrywende vorm gebruik. Die gebruik van leestekens is ook as 'n noodsaaklike afdeling van die tipe oefening geïllustreer.

Groepevaluering in 'n speletjie: Tweedens het ons stomstreke gebruik om die herkenning van idioome te toets. Hier is groepevaluering vir die eerste keer gebruik. Een helfte van die groeplede moes deur mimiek 'n idioom voorstel. Die res van die groep het 'n paar minute gekry waartydens hulle oor die betekenis daarvan kon beraadslaag voordat hulle met 'n antwoord kom.

Blokkiesraaisels: Dit is gebruik om leerlinge se taalvaardigheid te evalueer en is as 'n volgende evalueringstrategie voorgestel. In al die aktiwiteite is die leerlinge met probleme op verskillende vlakke gekonfronteer. In elke situasie moes deelnemers insig toon en hulle interpretasie van die situasie weergee.

Die onderwysergroep moes hulle eie voorbeelde vir die tipe evalueringsaktiwiteite wat as voorbeeld gebruik is, verskaf. Om die rede het die groot groep in klasgroepe verdeel. Standaard-onderwysers, byvoorbeeld die standaard vier-onderwysers weet wat die vereistes vir 'n bepaalde standerd is. Die standerd vier en

vyfklasgroepe het verras met hulle interessante idees, byvoorbeeld om 'n mondelinge dialoog tussen verskillende gespreksgenote te laat voer, en om 'n telefoongesprek tussen twee mense neer te skryf. Dit kon as oefeninge vir direkte en indirekte rede dien. Die standerd twee en drie-groep het 'n kleurdiagram opgestel om teenoorgesteldes aan te dui.

Hoewel die evalueringstake nie afgerond was nie, het daar oorspronklike gedagtes na vore gekom wat kon ontwikkel word. Onderwysers het ontdek dat hulle self nuwe evalueringstrategieë kon ontwikkel.

Literêre teks in taalklasse: Die laaste werksessie van die dag het gefokus op die moontlikhede van die gebruik van 'n literêre teks in die taalklas. Die argument is dat leerlinge taalstrukture uit sinvolle tekste in plaas van as diskrete items leer. Ek het dit soos volg in die werksessienotas uiteen gesit (21 Oktober 1993).

Hierdie benadering tot taalleer het baie voordele vir leerders. Alle strukture word in konteks gesien, en wanneer 'n oefening gedoen word, moet leerlinge noodgedwonge die teks lees. Leerlinge kom op 'n toevallige manier in aanraking met nuwe woorde, maar as die inhoud interessant is, lees leerlinge en oefen taalvaardighede sonder om daarvan bewus te wees.

Verskeie tekste wat gewissel het van baie eenvoudig, geskik vir gebruik in die junior primêre klasse, tot redelik gesofistikeerde uittreksels vir die hoër klasse, is as voorbeelde gebruik. Lede het in kleingroepe gewerk en bruikbare oefeninge vir taallesse ontwerp. Leesstukke is egter nog dikwels as losstaande woorde gesien en nie as koherente teks met inhoud nie. Al die groepe het kreatief gereageer op die voorbeeldprente. Ons het ook uitgebrei na taal oor die kurrikulum heen, byvoorbeeld op een prent was 'n insek met ses pote - 'n moontlike les oor rededele vir standerd twee, maar vir die kleintjies, 'n wiskundeles en woordsomme deur vas te stel hoeveel pote links en hoeveel regs is. So was die rympe oor 'n morsjors ook geskik vir sinsbou en woordorde, maar terselfdertyd ook vir omgewingsleer.

Kollegas het 'n verskeidenheid moontlikhede in dié soort gebruik van teks gesien, byvoorbeeld:

Twee St. 2-onderwyseresse (21 Oktober 1993):

Die aanleer van rededele deur middel van prente sal die leerlinge prikkel en lei tot selfontdekking in stede daarvan dat leerkrag alles "gee".

Die gebruik van dieselfde konteks by verskillende vakke was baie interessant. Baie van hierdie aktiwiteite sal ek probeer toepas in my klas.

'n Anonieme bydrae was:

Ek sal daarop wys dat die Geskiedenisles net sowel 'n taalles kan wees, bv. Reis van Marco Polo. Soek die selfstandige naamwoorde in die stuk.

6.14.4 Aktiwiteite vir dag twee

Demokratiseringspraktyke in primêre klasse: Die tema vir die dag was demokratisering. Hierdie aktiwiteit was in werklikheid 'n voortsetting van take wat tydens die Augustus-sessie aangepak is, maar met dié verskil dat die skrywers nou hul kreatiewe vermoëns op 'n ander manier beoefen het.

Skryf as prosas - voorafskryfaktiwiteite en respons in die klas: Voordat ons met die vyfde werksessie begin het, het al die groeplede eers oor die betekenis van aktiwiteite van die sessie gereflekteer. Aangesien reflektoring oor hulle aksies 'n betreklik onbekende aktiwiteit vir onderwysers is, het ek so dikwels moontlik geleentheid vir individue en groepe gegee om krities oor hulle handeling te besin. Bereiter en Scardamalia (1983:5) ondersteun ook die belangrikheid van reflektoring:

We see reflective inquiry as home base. It is the place from which other kinds of inquiry start; it is where inquiry keeps returning for fresh starts; it is where, finally, the knowledge gained through inquiry at other levels is consolidated into understanding. Thus we designate it as Level 1, not because it is the lowest (or the highest) type of inquiry, but because it is primary.

Die nota van Cedric, die hoof van se skool was vir my besonder insiggewend aangesien dit 'n voorbeeld van eerlike reflektoring oor sy eie praktyk is. Ek haal dit volledig aan (nota 22 Oktober 1993):

Die werkwinkel het my 'n beter visie gegee om die jonger, minder ervare leerkrag leiding te gee.

Ek self as onderwyser, reeds 20 jaar in die professie het weer eens tot die besef gekom dat onderwys nie gesien moet word as iets kompartementsgebonde nie.

Ek het nuwe moed om my personeel te motiveer tot voordeel van hulle leerlinge en terselfdertyd tot uitbreiding van hom/haarself as mens in totaliteit.

Oorspronklike poësie of prosa: In die werksessie oor kreatiewe skryfwerk, (die vyfde sessie), het deelnemers 'n keuse gehad. Hulle kon of 'n gedig skryf of 'n "nuwe" slot vir 'n prosastuk skryf. Ons het as groep op die gedig besluit, omdat dit 'n groter uitdaging gebied het. Die model was "Agter die Engelse Kerk" van Antjie Krog, (in Dogter van Jefta).

Nadat die groep die gedig gelees het, het hulle die volgende voorafskryf aktiwiteit gedoen: elkeen moes aan 'n plek dink wat redelik eensaam is en waar 'n mens 'n vreemde voorwerp mag kry. Hulle moes aan nog meer plekke dink waar onverwagte voorwerpe aangetref kon word en ten slotte aan een voorwerp dink wat baie nostalgiese gevoelens kon opwek.

Skryf 'n gedig op die trant van "Agter die Engelse kerk" (Antjie Krog): Na die aktiwiteit moes hulle die gedig nog 'n keer lees en krities bespreek. Die skryftaak wat gevolg het, was 'n eie gedig. Hulle moes in hulle eie woorde skryf en eie voorbeelde gebruik. Ek het saam geskryf, omdat ek die idee van die onderwyser wat self skryf, wou tuisbring.

Na die eerste skryfpoging het responsmaats kommentaar gelewer sodat skrywers hulle werk kon hersien en idees verbeter. Dit was vir party mense moeilik om Krog se beelde met hulle eie voorbeelde te vervang. Die terugvoer was egter bevredigend en sommige finale pogings het verras. Interessant genoeg, het slegs enkeles van die groeplede na die spesifieke oefening in hul kommentaar verwys. Ons het die finale pogings aan die tafel oor middagete gelees. Ongelukkig het ek nie voorbeelde van die gedigte behou nie.

6.15 BESINNING OOR DIE AKTIWITEITE OP ALEXANDERBAAI

Met elk van die aktiwiteite het ek probeer om 'n situasie te skep waar onderwysers hulle in die posisie van die leerlinge kon verplaas om te probeer peil wat die leerlingperspektief is. Onderwysers moes te alle tye probeer vasstel hoe leerlinge die onderwerpe moontlik sou verstaan sodat die lesse betekenisvol vir leerlinge kon wees. Dit is egter nie voldoende om tevrede te wees as ons as onderwysers weet hoe leerlinge die inhoud van hulle wêreld verstaan nie. Onderwysers moet daarmee rekening hou dat leerlinge se ervaringsveld beperk is en die leersituasie so benader dat die kennis wat gestruktureer word, ook vir leerlinge sin maak. exploring one another's meanings and making mutual sense of what is going on.

[Nota: (22 Oktober 1993) Dit is my doel om hierdie benadering vir onderwysers as so 'n werklikheid te laat beleef dat hulle die soort leersituasies sal gaan skep waar hulle en hulle leerlinge saam sal sin maak van wat in die wêreld om hulle aangaan. Of ek daarin begin slaag, kan ek nie nou al sê nie. Ek is egter seker dat die onderwysers die beste kans op sukses het as hulle die kennis eerstehands opgedoen het en die ervaring self beleef het. Dit bly die rasionaal vir my werkswyse al voel ek soms die kritiese houding van sommige groeplede aan wat dink dat hulle nie wil "speel" hulle is leerlinge nie. Ek besef opnuut hoe belangrik dit is dat die werksessies met al die aktiwiteite daarin prikkelend en skeppend moet wees.]

Wat die interaksie tussen groeplede gedurende die dag betref, het almal saamgewerk, maar die junior primêre onderwyseresse van Alexanderbaai het om een tafel bymekaar gesit en herhaalde kere gesê dat die werkswyse baie ooreenstem met dié in die junior klasse. Hulle het erken dat hulle nogtans in elke werksessie nuwe insigte gekry het. Selfs in die joemale het hulle moontlikhede vir hulle leerlinge gesien. Die teenwoordigheid van mnr. Van Blerk het 'n effense dempende invloed op die groep, veral die mans, gehad. Hulle het betreklik min te sê gehad aan die begin van die sessie, maar na mnr. Van Blerk se vertrek in die loop van die oggend het hulle meer spraaksaam geraak.

Ten spyte van die aangename werkomstandighede was daar vir die eerste keer sedert die projek begin het, ontevredenheid onder 'n paar van die lede. Die mans was in barakke gehuisves. Dit het nie hulle goedkeuring weggedra nie, veral omdat sommige nie 'n motor daar gehad het nie en van ander vervoer afhanklik was. Die mans het die huisvesting as 'n belediging vir hulle beskou. Die vrouens, daarenteen, het in splinternuwe houthuisies gebly. Alle huisvesting is deur die Mynmaatskappy gereël, gevolglik kon niemand van die groep op die laat stadium iets aan die saak doen nie.

Ons het almal na ete na ons eie slaapplekke vertrek en geen aktiwiteite in die aand gehad nie. Dit was nogal 'n nadeel in vergelyking met die vorige twee werksessies waar ons in die aand heerlik saamgesels het en baie "openbaringe" aan mekaar in die tyd gemaak het.

Party mans wat in die barakke moes slaap, het nie vir die vroeë sessie die volgende oggende opgedaag nie. Hulle het wel later gekom. Hierdie soort houding het afbreuk aan die werksatmosfeer in die klas gedoen. Ek het dit besonder betreurenswaardig gevind.

Na 'n jaar se interaksie kon ek 'n duidelike rigtingswysiging wat van die tradisionele verskil, begin opmerk. Ek was bly oor al die veranderinge wat stadig merkbaar geword het, maar was ook bewus van al die diep onderliggende invloede wat nie so maklik uit die weg geruim kon word nie.

Die groot taak in die toekoms was na my mening om dit wat goed in die bestaande praktyke is te behou en te bevorder, en die negatiewe met 'n positiewe demokratiese benadering te vervang. Omdat dit so maklik is om terug te val op die eenpersoon-spreker-patroon in die klas, behoort alle onderwysers bedag daarop te wees om leerlinge soveel as moontlik geleentheid te gee om hulle vermoë om te redeneer of 'n argument te voer te ontwikkel. Hulle kan dit doen deur 'n atmosfeer te skep waar alle lede sal vry voel om idees uit te spreek. Young (1991:58) se siening omtrent die tekortkominge in die prosedure om leerlinge se debatteringsvermoë te ontwikkel was ongelukkig nog 'n werklikheid in baie klasse:

The modelling of argumentative processes by teachers in a monological and narrowly cognitivist way is no preparation for the real hurly-burly of argument.

6.16 NABETRAGING NA DIE EERSTE JAAR

Soos ek vroeër in my kontekstualisering van hierdie sessie genoem het, was daar behalwe vir die ander milieu ook nog ander interessante in dié sessie. Benewens die feit dat ons 'n gemengde groep by die Alexanderbaaisessie was, het die projek ook in 'n ander opsig geskiedenis gemaak. 'n Redelike volledige berig oor die doelstellings van die projek, 'n nuutjie in die streek, is na afloop van die werksessies in *Rondom Ons*, die plaaslike koerant in Namakwaland gepubliseer. Ook buite die grense van die streek het mense van die projek kennis geneem. Ek het 'n referaat oor my ervaring as fasiliteerder van so 'n projek op

'n internasionale kongres in Bodensee, Berlyn gelewer en die eerste van twee artikels oor die projek is in *Karring* (Somer 1993/1994), 'n tydskrif vir onderwysers wat deur die Afrikaansdepartement aan die Universiteit Wes-Kaapland uitgegee word, gepubliseer. Die tweede deel van die artikel het in die Winter 1995-uitgawe verskyn.

Na die eerste jaar kon ek terugkyk en bepaalde veranderinge identifiseer. Een van die mees opvallende ontwikkelings wat plaasgevind het, was die gemeensamenheid wat tussen die groeplede ontwikkel het. Die waarde van die kollegialiteit sou ook later herhaaldelik deur individue opgehaal word (kyk par. 8.1.3; 8.1.4).

Uit onderwysers se gesprekke kon ek afleid dat hulle ook anders begin dink het oor hulle leerlinge en 'n groter gewilligheid begin toon om die leerlinge 'n meer dinamiese rol in die leerproses te laat speel. Ek wou graag die skole in die nuwe jaar besoek om eerstehands kennis te maak met die skoolopset in elke dorp en 'n evaluering te begin doen van veranderde praktyke, indien daar enige was.

Die kerngroep het ook bevestig dat hulle nie net van die noodsaak vir verandering kennis geneem het nie, maar in so 'n mate van leemtes en kragte bewus geword het dat hul hul eie praktyk begin verander het. Die verandering was na my mening die gevolg daarvan dat die groep onderwysers vir die eerste keer in hul professionele loopbaan bewustelik krities oor hul eie praktyk nagedink en daaroor besin het. Hiermee wil ek nie te kenne gee dat daar reuse-omwentelinge ingetree het nie, maar die eerste stap na verandering is geneem.



Aan die begin van die projek was die Nama-invloed as die hooforsaak vir probleme met die onderrig en leer van Afrikaans beskou. Teen die einde van die eerste jaar kon ons nie die moontlike invloed op die taalgebruik van sommige leerlinge, veral in een of twee skole uitsluit nie, maar dit was duidelik dat die probleem veel meer kompleks was en dat al die rolspelers by die proses van vernuwing moes betrokke raak om sukses te verseker.

Groeplede het tydens die laaste sessie op 21 Oktober die saak bespreek en daar saam besluit dat die GGLESIP-projek behoort voort te gaan en dat die eerste byeenkoms in die nuwe jaar op Springbok gehou sou word. Die selfstandige besluitneming van die groep was verblydend. Dit was eweneens 'n aanduiding van die groei wat onder die GGLESIP-projeklede plaasgevind het. Hulle optrede wat van selfvertroue en onafhanklikheid getuig het, het my met groot verwagting na die sessie laat in Januarie 1994 of vroeg in Februarie laat uitsien. In die volgende hoofstuk beskryf ek die nuwe uitdagings wat die volgende jaar vir ons gebied het.

HOOFSTUK 7

VEELFASETTIGHEID VAN DIE GROEIPROSES TOT SELFSTANDIGHEID

But if we are genuinely concerned about innovations that have at least some chance of long-term impact there is a further strong argument in its favour which relates to the concept of 'ownership' in innovation. Much of the literature suggests that 'ownership', that is the degree to which the participants feel that the innovation 'belongs' to them, has a considerable influence on the likelihood of any innovation establishing itself (Kennedy, C. 1988)

7.1 DIE KARAKTER VAN DIE PROJEC

Sedert 1993 toe die projek rondom 'n geïntegreerde groepbenadering tot lees en skryf begin is, nadat onderwysers in die Richtersveld vanweë probleme met die onderrig van Afrikaans binne die bestaande vakonderrigstrukture by 'n buitestander om hulp kom aanklop het, het ek my voortdurend probeer vergewis van die mate waarin onderwysers behoefte aan die interaksie met 'n deelnemende buitestander gehad het. Een van die positiewe aspekte van die projek is dat die groeplede sedert die begin inspraak in die organisasie van die projek gehad het (kyk par. 6.9; 6.12.2; 6.12.3; 6.16). Die behoefte aan verandering het by die onderwysers as belangrike rolspelers in die opvoedingsgebeure self ontstaan en hulle het self iets daaromtrent gedoen (kyk par. 1.1). Onderwysers se siening is as 'n belangrike faset van die projek beskou. Dit het meegehelp dat onderwysers gaandeweg groter eienaarskap van die projek aanvaar het.

Met verloop van tyd het Fullan (1993:39) se beklemtoning van die belangrikheid van 'n toegewyde en gemotiveerde onderwyser in die veranderingsituasie 'n al hoe groter betekenis in die projek gekry. Fullan beweer dat:

... each and every teacher has the responsibility to help create an organization capable of individual and collective inquiry and continuous renewal, or it will not happen.

'n Mens besef die gevaar verbonde aan 'n algemene stelling wat daarop neerkom dat alle suksesvolle vernuwing slegs deur onderwysers self geloods kan word. Dit wil ek nie hier te kenne gee nie. In die praktyk bestaan daar egter baie voorbeelde van vernuwingsaksies wat gefaal het omdat dit deur die owerhede sonder die diepgaande betrokkenheid van onderwysers geïnisieer is.

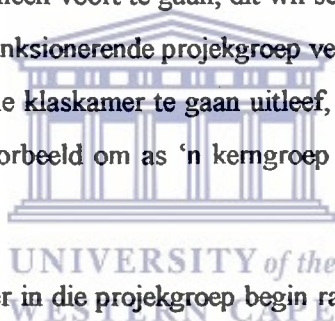
Die onderwysowerheid se klaarblyklike onvermoë om voor die demokratiseringproses na die 1994-verkieping begin is, vernuwing te bewerkstellig is waarskynlik aan 'n verknechting aan 'n versteende verouderde beleid toe te skryf. Fullan (1993:39) meen ook dat die moontlike oorsaak vir mislukking met

vernuwingstrategieë aan owerhede se gebrekkige insig in 'n opvoedingspraktyk wat vernuwing en verandering kan teweegbring, gewyt kan word.

Formal leaders in today's society are generated by a system that is operating under the old paradigm. Therefore, they are unlikely to have the conceptions and instincts necessary to bring about radical changes

Nadat ek die bogenoemde, maar ook ander faktore wat vroeër genoem is (kyk par. 1.3), in ag geneem het, het daar geen twyfel oor die verdienstelikheid van die onderneming, maar terselfdertyd ook die uitdaging wat dit gebied het, by my bestaan nie. Ek moes egter altyd bedag wees op die kerndoel van die projek, naamlik dat die onderwysers agente sou word wat self die vernuwingsaksie in hulle klasse sou verder voer sonder die bystand van buitepersone.

Die lewensduur van 'n projek moet met oorleg oorweeg word en waar moontlik moet die finale besluit oor die voortsetting of beëindiging daarvan in samewerking met al die deelnemers geneem word. Heelwat ander faktore rondom die situasie behoort ook in ag geneem te word. Enkele van die belangrikstes is of die betrokkenes selfstandig genoeg is om alleen voort te gaan, dit wil sê, of die projek "ryp" is sodat groeplede bereid is om die geborgenheid wat 'n funksionerende projekgroep verleen te verlaat om sonder die steun van die groep die vernuwingspraktyke in die klaskamer te gaan uitleef, en of daar 'n toekomsvisie betreffende die vernuwingspraktyke bestaan, byvoorbeeld om as 'n kerngroep kollektief te werk om verandering tot stand te bring.



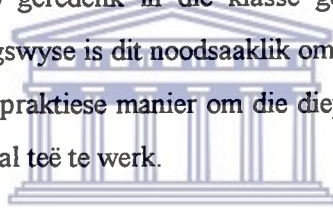
Dié soort vrae het mettertyd belangriker in die projekgroep begin raak. Een van die belangrike vrae op die evalueringsvorm waarop deelnemers na elke sessie terugvoer gegee het, het oor die toekoms van die GGLESIP-projek gehandel (Aanhangsel B12). Die vraag na die sin vir die voortbestaan van die projek in 1994 was derhalwe 'n saak wat by my en die ander lede van die groep hoë prioriteit geniet het.

7.2 RASIONAAL VIR VOORTSETTING VAN PROJEK

Toe die projek in Mei 1993 begin is, het ek en Margaret gedink dat dit teen einde 1993 voltooi sou wees. Teen die einde van 1993 was dit egter duidelik dat die doelstellings van die projek nog nie ten volle verwesenlik was nie. Nòg ek nòg die res van die groep was oortuig dat hulle op daardie stadium gereed was om as selfstandige veranderingsagente in hulle skole op te tree. Aangesien die lede van die begin af inspraak in die verloop van die proses gehad het, en hulle in 1994 met die GGLESIP-projek wou voortgaan, het ek ingestem om verder betrokke te wees. 'n Bykomende belangrike gebeure wat die voortbestaan van die projek help verseker het, was dat die GGLESIP-projek in 1994 as 'n Universiteitsprojek geregistreer is. Dit het groot finansiële verligting meegebring aangesien dit beteken het dat die Namakwalandse Beursstigting nie meer vir my reiskoste verantwoordelikheid hoef te aanvaar het nie.

Aan die begin van die tweede fase van die projek moes ek vir myself by herhaling uitklaar waarom ek die betrokkenheid van die vorige jaar wou voortsit. Uit verskeie bronne, soos die skriftelike terugvoer van groeplede, hul persoonlike getuienis, sowel as my eie waarneming, het ek bevestiging vir my aanname gekry dat die praktyk wat die groep in die vorige sessies beoefen het, wel geregverdig was en dat ons as groep min of meer dieselfde organisatoriese patroon in die nuwe jaar kon volg om op die bestaande insette voort te bou.

In die GGLESIP-projek is die uitgangspunt dat vernuwing in individuele benaderingswyse tot taalonderrig by wyse van aktiewe deelname aan al die vernuwingstake in gesimuleerde probleemsituasies met die klem op die gebruik van taal as kommunikasiemedium plaasvind. Die situasies was gesimuleer omdat ek reeds aan die begin van die projek aan lede gesê het dat hulle soms die kleed van 'n leerling in die sessies sou aantrek en die probleme vanuit die perspektief van die leerlinge probeer benader (kyk par. 6.8.2). Motivering vir dié besondere werkswyse spruit ook uit my ervaring van onderwyseroptrede by vorige indiens-opleidingsgeleenthede waar inligting oor vernuwendende praktyke slegs op 'n teoretiese vlak "deurgegee" is. Onderwysers is baie gretig om gedrukte materiaal te ontvang; ongelukkig word die nuwe idees wat daarin vervat word nie so geredelik in die klasse geïmplementeer nie. Ter wille van die internalisering van die nuwe benaderingswyse is dit noodsaaklik om self die take binne die nuwe raamwerk uit te voer. Dit is moontlik die enigste praktiese manier om die diepgewortelde tradisionele benadering tot die onderrig van Afrikaans as moedertaal teë te werk.



UNIVERSITY OF THE WESTERN CAPE

GGLESIP-groeplede se aktiewe deelname aan geïntegreerde leeraktiwiteite in die projek het dit makliker gemaak om met dié besondere benaderingswyse te identifiseer en die vooroordele daarteen uit die weg te ruim. Die werksmilieu waarbinne die take uitgevoer is, het ook tot die identifisering met die nuwe werksbenadering bygedra. Die informele, nie-bedreigende klasopset waar groepe doelgerig saam aan take gewerk het, het van die formele klaskamer verskil. Projeklede het eerstehands ervaar dat taalonderrig en -leer binne 'n sosiale omgewing wat doelbewus gekonstrueer word, kan plaasvind en dat taal 'n lewensvorm (Wittgenstein) is waarsonder mense nie kan funksioneer nie.

7.3 MEDIËRING, FASILITERING, LEIERSKAP - VERWARRENDE OF VERWANTE BEGRIPPE?

Voordat ek oor die volgende fase van die projek besin, wil ek eers die betekenis van sekere vrylik gebruikte terme in oënskou neem. Die gevaar bestaan dat 'n projekteier se filosofie en praktyk mekaar kan weerspreek wat tot gevolg kan hê dat twee teenstrydige boodskappe aan die ander lede van die groep gestuur word. Dit kan tot verwarring lei aangesien die projekteier nie bewustelik hierdie tweeslagtigheid wil vertoon of aanmoedig nie (kyk par. 4.5). Aangesien taal grotendeels die medium is waardeur kommunikasie

plaasvind, is die betekenis wat aan sekere terme geheg word, belangrik. Die betekenis wat aan terme soos: leierskap, mediëring, fasilitering, binne die konteks van die paradigma waarin 'n groep optree, geheg word, is verteenwoordigend van belangrike simboliese objekte wat deur die sprekers wat op 'n bepaalde manier optree, binne die sosiale lewenskonteks geskep word (Habermas 1984:108). Habermas stel dit dat spraak en handeling die twee fundamentele konsepte is waardeur kommunikeerders, die pratende en handelende subjekte, wil probeer verklaar wat dit beteken om deel te hê aan 'n sosiaal-kulturele leefwêreld.

Die betekenis wat byvoorbeeld aan die term, leier, geheg word en wat uit mense se handeling blyk, word des te meer belangrik as 'n mens McLaren se siening steun. McLaren (1989:164) voer aan dat die opdrag aan alle kritiese opvoeders is om nie net verantwoordelikheid as individue in die gemeenskap te aanvaar nie, maar ook medeverantwoordelikheid vir die stelsel waarbinne hulle optree te aanvaar. Deel van die taak van die kwalitatiewe navorser wat binne 'n kritiese paradigma optree, is om krities na haar eie praktyk te kyk om dit wat as vanselfsprekend aanvaar word te bevraagteken en om na dit wat gewoon is op 'n ongewone manier te kyk: "Critical theorists put forward what might be labelled pedagogical surrealism: They attempt to make the strange familiar and the familiar strange."

Een van die sake wat al die GGLESIP-groeplede voorheen as vanselfsprekend aanvaar het, was dat die onderwyser eintlik die spreker in die skas behoort te wees. Namate die projek ontwikkel het, het lede hierdie aanname begin bevraagteken en krities na hulle eie optrede begin kyk. In die proses het hulle meer en meer die bekende patroon waar die onderwyser alleen praat verander en die leerlingstem na vore laat kom. Die doel met eerste skoolbesoek in April 1994 was om eerstehands te ontdek hoe die praktyk van die kollegas daar uitsien (kyk par. 7.6). Om nie meer alleen aan die woord te wees nie was inderdaad 'n vreemde gebruik wat deel van die onderwysers se onderwysmondering geword het.

Ek moes nou krities na my eie rol kyk omdat die onderwysers se optrede en houding teenoor myself sowel as teenoor mekaar volgens hulle woordelike getuienis demokraties ingestel was, maar die deurleefde praktyk het dikwels die teendeel van die verklaarde benadering getoon. Young (1991:19) wys op die moontlikheid van so 'n teenstelling tussen teorie en praktyk:

It is important to distinguish between teachers' espoused theories and their theories-in-use. Observations of teachers at work show a discrepancy between their espoused theory of inquiry and their teaching practice.

Die algemene organisasie van die projekaktiwiteit kon die indruk skep dat ek inderdaad 'n tradisionele leierrol vervul het, hoewel ek myself tot dusver slegs as die fasiliteerder van die projek beskou het. Dit was derhalwe my taak om die geekte, bekende verhoudinge en praktyke in 'n onderwyssituasie binne die projek

te normaliseer - "by dismantling and rearranging the artificial rules and codes that make up classroom reality" (McLaren 1989:164).

In my reflektoring oor hierdie saak het ek bewus geword dat ek na bevestiging moes soek of ek as 'n tradisionele leier 'n outokratiese leierskaprol of as fasiliteerder 'n demokraties-emansipatoriese leierskaprol vervul het. Om dié rede was 'n interpretasie van die bogenoemde begrippe binne die GGLESIP-projek 'n vereiste.

'n Skets van die prosedure betreffende die administrasie en organisasie van die werksessies sal meer lig op die praktyk werp, maar ook moontlik tot beter begrip van die betekenis van bepaalde terme in die konteks van die projek lei. Ek wil nie daarmee te kenne gee dat daar 'n skeiding tussen teorie en praktyk bestaan nie, maar soos voorheen reeds verduidelik, kan 'n mens daartussen onderskei.

7.3.1 Administrasie en organisasie van GGLESIP-projek

As indiens-opleidingsprojekte volgehoue interaksies met kollegas veronderstel, het die GGLESIP-ervaring weer eens gewys dat daar sekere vereistes is waaraan voldoen moet word om 'n projek van stapel te stuur. Die insette van verskeie rolspelers word benodig wanneer interpersoonlike kommunikasiesituasies met 'n voorafberekende doel in 'n groep gekonstrueer word. Enkele praktiese reëlings wat in die GGLESIP-projek van toepassing was, maar wat waarskynlik by ander projekte ook geld, sluit onder andere die volgende in:

Die persoon of persone op wie se skouers die verantwoordelikheid vir die verwesenliking van die akademiese of opvoedingsdoelstellings rus, behoort nie ook vir die administratiewe en organisatoriese reëlings vir die projek verantwoordelik te wees nie. Projekleiers moet volgens 'n voorafvasgestelde begroting werk sodat hulle met die beplanning van aktiwiteite en die gebruik en vervaardiging van bronne en leermateriaal met die werklikheid rekening kan hou. As 'n bepaalde onderneming binne 'n projek halfpad gestaak moet word omdat daar nie fondse is om dit deur te voer nie, kan deelnemers belang begin verloor of negatief teenoor die projek ingestel word. Goeie kommunikasie en begrip tussen die onderskeie persone in sleutelrolle moet gehandhaaf word of ontwikkel word. Vir sover moontlik behoort elke deelnemer insette aangaande die ontwikkeling van die projek te maak. Laastens is die kans op sukses groter as daar 'n oop agenda is sodat aanpassings na gelang van veranderde omstandighede gemaak kan word, maar met behoud van kernwaardes (kyk par. 4.3).

Soos hierbo genoem is, en soos Fullan (1991:345) dit ook stel, is daar geen bloudruk vir 'n projek nie, want: "when we set off on a journey to achieve significant change, we do not know in advance all the details of how to get there, or even what it is going to be like when we arrive." Elke projek is uniek en ontwikkel volgens die kragte wat tydens die duur van die projek 'n invloed daarop uitoefen. Omdat ek

hiervan bewus was, het ek die bydraes wat elke lid van die groep reeds by die eerste ontmoeting gemaak het, probeer waardeer.

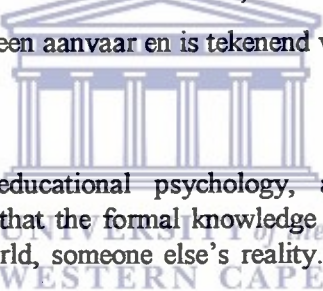
Vanaf die aanvang van die projek het ek besef dat doeltreffende organisasie en administrasie nie beteken dat die projek op 'n tegnisiestiese grondslag funksioneer nie. Doeltreffende deelnemende beheer bevorder die doelstellings van 'n projek binne 'n kwalitatiewe raamwerk. Daarsonder is daar net verwarring en word tyd verspil wat deelnemers negatief teenoor die projek instem. Om dié rede het Margaret Visser die noodsaaklike rol as administratiewe projekteier vervul. Haar rol het meer van haar vereis as die take wat van 'n blote administrateur verwag word, omdat sy spesifieke beplanning moes doen en oor 'n oorsigtelike visie van die doel van die interaksies en die uitvoering van die breë gevisualiseerde werklikheid moes beskik. [Aangesien ek en sy voortdurend oor die doelstellings van die projek in gesprek was en sy ook die sessies bygewoon het, was sy ten volle op die hoogte van wat met die projek beoog is.] Daarby moes sy goeie interpersoonlike verhoudings handhaaf om die soms delikate sake wat aan haar deur gelê is (byvoorbeeld die groep onderwysers wat ongelukkig oor hulle huisvesting in die barakke op Alexanderbaai was) te kon hanteer sodat die eintlike doel van die projek nie skade ly nie. Hier het sy as mediator opgetree om gemoedere te kalmeer sodat die werksaamhede van die projek kon voortgaan.

Die hooftaak waarvoor Margaret Visser en haar personeel tydens die sessies verantwoordelik was, was die ter plaatse-reëlings in verband met die tyd en plek van byeenkoms sowel as die huisvesting en voorbereiding of toesig oor die reëlings in verband met etes tydens die sessies. Die inligting daaromtrent moes betyds aan die onderwysers deurgegee word. Sy was ook uitsluitlik in beheer van die begroting wat deur die Beursstigting vir die sessies bewillig is, sowel as vir die terugvoer aangaande die besteding daarvan aan die Raad. Daarby het sy en haar personeel ook die verspreiding van tydskrifte wat die Stigting vir Afrikaans en ander instansies geskenk het, aan die skole gedoen. Sy en haar kantoorpersoneel het ook as skakels tussen my en individuele groeplede in die tussen-sessie-fases gedien. Onderwysers was op 'n gereelde grondslag met haar in verbinding. Laastens het sy ook die skakeling met die streekpers en Namakwalandse koerant, Rondom Ons, gedoen.

Benewens my verantwoordelikheid met betrekking tot die aanbieding en inhoud van die sessies waartydens ek as fasiliteerder van die onderrig- en leeraktiwiteite opgetree het, het ek 'n paar ander take op my geneem. Sedert die ontstaan van die projek het ek die datum van die byeenkoms gedurende die sessie voorgestel. Die groep kon dan daarvoor debatteer en konsensus bereik oor die mees geskikte datum vir 'n volgende sessie. Die groep het saam oor die bepaling van die volgende bymekaarkom plek besluit. Met verloop van tyd het lede nog meer selfstandig begin optree, byvoorbeeld toe die kollegas op eie inisiatief in die Richtersveld Nasionale Park vir die Augustus 1994-sessie plek bespreek het in plaas van om dit in 'n skool soos vooraf ooreengekom is te hou.

Ek was ook verantwoordelik vir die aanvanklike kontak met die Stigting vir Afrikaans en het die onderhandelings met die Direkteur van die Stigting aangeknop. Wat die toestemming om gedurende skooltyd die werksessies te hou betref, was dit 'n gesamentlike onderneming tussen my en Margaret. Ek het die brief aan die streekinspekteur van skole (nou areabestuurder), mnr. Van Blerk, geskryf om sy goedkeuring ten opsigte van die benutting van skooldae vir die projek te kry, en sy het daarna persoonlik met hom onderhandel.

Tydens elke byeenkoms is groeplede se insette oor moontlike onderwerpe vir die volgende sessie gevra. (Dit was nie altyd baie geslaag nie. Hoewel daar enkele versoeke gekom het, soos dat ons moes besin oor evaluering, het die groep dit grotendeels aan my diskresie oorgelaat om die program te beplan.) Dit was 'n aanduiding van die groep se aanvanklike persepsie van my rol. Ek het die programme vir die volgende sessie met inagneming van die behoeftes van onderwysers, soos ek dit waargeneem het, voorberei. Die werksessie waar kritiese taalbewustheid die tema was, is 'n duidelike voorbeeld van 'n onderwyserbehoefte wat ek raakgesien het, maar waaroor ons nie vooraf gepraat het nie. Hierdie aanname soos dit ook aanvanklik onder die groeplede duidelik waarneembaar was, dat formele skoolkennis van elders af kom, dat iemand anders as die onderwysers self die ware kennis besit, word volgens Young (1991:23), wat ook na Habermas in die verband verwys, algemeen aanvaar en is tekenend van die tradisionele leier wat met gesag van "bo" af praat:



It is now recognised by educational psychology, although long asserted by phenomenology of education, that the formal knowledge of the school: '...is someone else's interpretation of the world, someone else's reality. Its primary characteristic is authority. It is 'correct'; it is

what the book says; what the teacher says.'

Ek was baie bewus van die rol van kultuur en omgewing as medebepalers van groeplede se optrede sodat ek te alle tye daarmee probeer rekening hou het. My strewe was om die onderwysers as kennende agente te erken, ook in hulle rol as leerders van 'n nuwe benadering, omdat:

... children do not come as *tabula rasa* to be written on at will in the language of immortal concepts that will stand them in good stead for life. They come as active co-creators of the communicative context which is itself the inferential basis for understanding or misunderstanding the teacher's utterances.

Namate groeplede met die beginsels van die nuwe benadering geïdentifiseer het, het hulle self meer aktief by die programme betrokke geraak (kyk Augustus 1994) deur byvoorbeeld lesse wat in hulle klasse "gewerk" het, met kollegas te deel. Hoewel ek aanvanklik die versoek aan groeplede gerig het, het hulle onder geen verpligting gestaan om wel 'n les met kollegas te deel nie.

Hoewel die groeplede my met ander woorde aan die begin van die projek as die bron van alle kennis beskou het, het ek my deur my handelswyse en persoonlike benadering tot die vernuwingsaktiwiteite vergewis dat ek inderdaad as fasiliteerder van die proses opgetree het en dat my doelstellings was om krities-emansipatoriese denke te bevorder.

7.3.2 Projekleier as fasiliteerder

My siening van die rol van 'n fasiliteerder soos ek dit ook in die praktyk probeer uitleef het, is dat die persoon meer as 'n katalisator is, dit wil sê, meer as 'n blote konduit is waardeur handeling moontlik gemaak word sonder om self daarby betrek te word. 'n Fasiliteerder is eerstens 'n leier wat die kwaliteit van die leer- en onderriggebeure in 'n projek wil verhoog. Die fasiliteerder wil die onderrig- en leerproses so bevorder dat die leerders in staat gestel word om tot selfstandige agente wat beheer oor hul lewens kan neem te ontwikkel. Dié leier is ten volle by die projekaktiwiteite betrokke, maar laat ruimte vir inisiatief en ontwikkeling van die aktiwiteite deur die groeplede self toe.

Tydens die verloop van die projekaktiwiteite tree die fasiliteerder doelbewus op die agtergrond, maar behou 'n oorsigtelike beeld van die gebeure in die situasie. Gewoonlik dui die fasiliteerder die tydsduur van 'n aktiwiteit aan en gee leiding met betrekking tot die organisasie daarvan. Gedurende die uitvoering van die taak bied sy slegs hulp of raad aan as 'n lid of 'n groep wat saam werk 'n probleem ondervind wat hulle nie self kan oplos nie. Die fasiliteerder roteer van groep tot groep. Dit laat die moontlikheid om by 'n kleingroep aan te sluit en as 'n lid van die groep haar insette te lewer sonder om die gesprek te oorheers. Die fasiliteerder kan die afronding van die aktiwiteit of self beheer of een of meer groeplede vra om dit te doen. Die strewe is om 'n aktiwiteit te alle tye dadelik af te rond of dit op 'n later geleentheid tot die meerderheid se tevredenheid af te handel. Aangesien die doel van die interaksie is om alle lede 'n geleentheid te gee om op die pad na selfstandigheid te vorder behoort daar by 'n afgeronde taak of 'n reeks take geleentheid vir evaluering te wees om vas te stel in hoeverre die doelstellings en die praktyk met mekaar versoen is.

Ten spyte van die demokratiese aard van die leierskap van die fasiliteerder bly die benadering en leierskapstyl van die persoon of persone egter deurslaggewend vir die suksesvolle afloop van die projek. Die leier moet op so 'n manier leiding gee dat ander groeplede tydens 'n leeraktiwiteit ook deel aan die kenniskepping het. Dit kan krities-emansipatoriese denke bevorder en alle groeplede in staat stel om tot onafhanklike agente te ontwikkel.

Die verwesenliking van die kernidee in 'n projek soos GGLESIP het die onvoorspelbaarheid van die uitkoms van 'n projek binne 'n kwalitatiewe raamwerk bevestig. Daar is nie rigiede, geformuleerde doelstellings by die aanvang van so 'n navorsingsprojek nie, omdat die betrokkenes nie vooraf weet wat die

presiese uiteinde van die interaksie sal wees nie. Nogtans het die handeling wat deur 'n bepaalde benadering tot die opvoeding gerig word ten doel om 'n verandering in die praktyk van die onderwysers teweeg te bring deur aan sekere norme te voldoen (kyk par. 3.4.1.1). Dit impliseer tog breë, nie-rigiede, doelstellings vir 'n projek wat 'n bepaalde rigting aandui.

7.3.3 Doel en aard van doelstellings in 'n kwalitatiewe navorsingsprojek soos

GGLESIP

Navorsers het eenstemmigheid oor die nut van doelstellings in 'n projek, maar verskil oor die doel en aard daarvan. Groot meningsverskille bestaan oor veral drie aspekte daaromtrent. Bush (1994:2) verwys na drie potensiele probleemareas in die verband:

- *the value of *formal* statements of purpose;
- *whether the objectives are those of the organization or those of particular individuals;
- **how* the institution's goals are determined.

Al drie die genoemde probleemareas betreffende doelstellings was en is in 'n mate nog my dilemma.

Die waarde van formele doelstellings wat vooraf bepaal is, sou wees dat die doel wat ek wou bereik waarskynlik binne 'n korter tydperk en binne bepaalde parameters bereik sou kon word. Die waarskynlikheid bestaan dan dat probleme en moontlikhede wat nou sigbaar geword het omdat die projek 'n lewe van sy eie aangeneem het, nie opgevang sou wees nie. Navorsers wat binne 'n empiries-analitiese raamwerk werk, is gewoonlik tevrede as die vooropgestelde doelwitte bereik is. Die projekgroep sou beyvoorbeeld kon vasstel dat Nama-invloed nie werklik die oorsaak vir die probleme met leerlings se Afrikaansprestasie is nie, maar nie noodwendig by die komplekse aard van die ander probleme wat aan die kern van die swak prestasie lê, uitkom nie.

Die tweede probleemarea in verband met doelwitstelling in die onderwys sny hierby aan. As ek die bogenoemde weg sou inslaan, sou slegs my doel nagestreef word en nie dié van die groep nie. Wat meer is, ek sou waarskynlik nie weet wat hulle werklike doelstellings is nie, omdat hulle nie geleentheid sou kry om dit te verwoord nie. Sommige deelnemers se stem sou in die geval stil wees.

Die derde probleem is na my mening die moeilikste om aan te spreek, naamlik hoe kan die inrigting, of groep in dié geval, se doelstellings vasgestel word. In die GGLESIP-projek het verskeie faktore 'n rol gespeel om die doelstellings te beïnvloed en te bepaal. Die eerste, mees voor die handliggende, was om deur gesprek die deelnemers se behoeftes en verwagtings wat na doelstellings lei te verneem. Die tweede was om

op grond van my waarneming van die situasie probleme te identifiseer en om dan sover moontlik in samewerking met die res van die groep die program daarvolgens te in te rig. Die derde was gegrond op 'n aanvoeling gegrond op ervaring, teoretiese en professionele agtergrond van wat die groeplede se onuitgesproke probleme was. Ek het dan die groep so begelei dat hulle 'n spesifieke rigting gevolg het om sodoende hulle doelstellings te verwesenlik. Na elke sessie het die groeplede 'n evaluering van al die take gedoen. Daarvolgens kon ek aflei of die take aan hulle verwagtinge voldoen het al dan nie. Die evaluering is aangevul deur mondelinge verslae. Hierdie maatreëls het as triangulatoriese handeling gedien (kyk par. 2.2.4.1). Deelnemers aan 'n projek raak gewoonlik as individue daarby betrokke omdat daar 'n behoefte tot verandering of vernuwing bestaan. Dit was ook in hierdie projek die geval (kyk par. 1.2.2; par. 4.4). 'n Navorser wat binne 'n kwalitatiewe raamwerk werk, stel nie vooraf 'n reeks formele doelstellings op wat verwesenlik moet word nie. Nogtans is daar 'n saambindende faktor, die probleem of geïdentifiseerde behoefte, wat die aktiwiteite van die groep in 'n mate saamsnoer, wat Fullan (1993:13) "a starting agenda" noem, en wat 'n mens as die kernkategorie van die navorsingsprojek sou kon beskou.

Aan die begin van die interaksie met die groep het ek geen spesifieke formele doelstellings gehad nie, aangesien daar nie 'n vooropgestelde skema was waarvolgens die groep moes werk nie. Die saambindende faktor in die GGLESIP-projek was egter die bewustheid van 'n probleem met die onderrig van Afrikaans en onderwysers se begeerte om die leerlinge in die spesifieke skole se probleme met moedertaal uit die weg te ruim of minstens te verminder.

In 'n navorsingsopset waar 'n kwalitatiewe benadering gevolg word, word alle data in die natuurlike milieu versamel (Easterby-Smith et al 1994:83). Ek het 'n induktiewe werkswyse gevolg. Die data het uit die *praxis* ontwikkel. Alle afleidings en interpretasies in verband met die waarde van die interaksies tussen die groeplede onderling en tussen die groep en myself en laastens tussen die onderwysers en leerlinge is gebaseer op die geskrewe en gesproke verslae van onderwysers sowel as na aanleiding van my notas, voltooiende oop vraelyste, onderhoude en waarnemings van onderwysers tydens gesprekke en in enkele klasse. Die kwessie van aanvaarbaarheid is hier ter sprake, maar ek het nie probeer om die realiteit te weergee nie (kyk par. 2.2.4); intendeel my strewe was net om die prosedure op gevestigde beginsels te bou.

Die vraag is nou of data-versameling wat plaasgevind het sonder dat daar vooraf formele doelstellings gestel is, nie die kwaliteit van die projek benadeel het nie. Anders gestel, sou die kwaliteit van die navorsing beter wees as daar vooraf formele doelstellings gestel was?

In hierdie verband is Bogdan en Biklen (1982) se siening insiggewend as hulle sê dat 'n navorser se vertrekpunt die rigting van die navorsing bepaal. In my praktyk - die GGLESIP-projek - is een van die sentrale beginsels waarop die werksessies geskoei is, soos reeds gesê, die betrokkenheid van onderwysers.

Die rigting waarin ek die onderwysers in die projek sou wou sien beweeg, was om hulle praktyk sodanig te verander dat die leerlinge ook by hul leerproses betrokke sou raak. Daarvoor sou elke onderwyser se siening omtrent hulle praktyk moes verander. Dit het beteken dat hulle 'n nuwe teorie oor hulle onderwyspraktyk moes ontwikkel. Bush (1994:18) beweer dat praktyk selfs deur 'n naïewe ongeartikuleerde teorie beïnvloed word.

Teachers sometimes explain their decisions as just 'common sense'. However, such apparently pragmatic decisions are often based on implicit theories: 'Common sense knowledge ... inevitably carries with it unspoken assumptions and unrecognised limitations. Theorising is taking place without it being acknowledged as such' (Hughes 1985, p. 31). When a teacher or a manager takes a decision it reflects in part that person's view of the organization. Such views or preconceptions are coloured by experience and by the attitudes engendered by that experience. These attitudes take on the character of frames of reference or theories which inevitably influence the decision-making process.

Die enigste manier om hierdie verskuilde teorieë na die oppervlakte te bring is deur self-reflektering (kyk par. 2.3.1). In Fullan (1991:319) se verwysing na moontlike faktore wat verandering kan bevorder, sluit hy gesprekvoering met kollegas en terugvoer van suksesse en mislukkings na die groep in.

Dit is algemene kennis dat onderwysers verandering aanvanklik teenstaan. 'n Moontlike rede daarvoor mag wees dat hulle ongemaklik in 'n andersoortige onderrigssituasie voel. Hulle mag nie van die bestaande praktyk hou nie, maar volg dit desondanks, omdat dit 'n bekende entiteit is. Ten spyte van dié feit was daar by die GGLESIP-projekgroep blyke van 'n veranderde onderwyserpraktyk wat die gevolg van 'n bepaalde dialoog tussen teorie en praktyk.

Die veranderingsproses was nie voorskriftelik nie, derhalwe bestaan die moontlikheid dat die uiteindelijke resultaat na afloop van die proses heeltemal anders kon lyk as wat ek dit verwag het of voorgestel het. In 'n sekere mate was dit wel die geval. Die feit dat die projek minstens 'n jaar langer geduur het as wat aanvanklik verwag is, is bevestiging van die onvoorspelbaarheid van die ontwikkelingstempo en moontlike uitkomst van 'n projek.

7.3.4 Die kognitiewe en sosiale aard van kennisverwerwing

Tot dusver het ek nog slegs op die nutswaarde van die uitvoer van take in die vernuwingsproses gefokus sonder om pertinent op die kognitiewe proses te wys waardeur die praktisyns (die onderwysers en later die leerlinge) se skemata verruim word en hulle sodoende nuwe kennis verwerf. Na aanleiding van die terugvoer van onderwysers in verband met take wat hulle in die klas saam met hul leerlinge gedoen het, blyk dit dat hulle baie sterk op die take wat in die werksessies deurgewerk is, gesteun het om soortgelyke aktiwiteite te ontwerp. In die praktyk sluit ek aan by die navorsers wat die waarde van voorbeelde by

kennisverwerwing beklemtoon deur die interaksie tussen “doen en sê” as ‘n voorwaarde vir suksesvolle kennisverwerwing te stel. Bruffee verwys uitvoerig na Thomas Kuhn (1970) se interpretering van die rol van taal en “exemplars” in die “leerproses”. In dié verband voer Bruffee (1983:162) na aanleiding van Kuhn, aan:

Kuhn argues that central to change in scientific knowledge, whether it be the acquisition of scientific expertise by novice scientists or a paradigmatic revolution of Copernican magnitude, is the process of “acquiring from exemplars the ability to recognize a given situation as like some and unlike others that one has seen before.”

By wyse van verdere toeligting skryf Bruffee (1983:162):

This transmission [of ways of seeing knowledge] is not accomplished, Kuhn argues, ‘by exclusively verbal means. Rather it comes as one is given words together with concrete examples of how they function in use; nature and words are learned together.’

Kuhn’s contention that we join a community of knowledgeable peers by acquiring that community’s language and exemplars is a corollary of Vygotsky’s principle that at a crucial point in childhood the convergence of speech and practical activity “gives birth in the purely human forms of practical and abstract intelligence” through the instrumental use of language.

Deurgaans is die benadering in die GGLESIP-projek so geïmplementeer dat my praktyk in die groep, deur die klem wat op groepwerk geplaas is, laat blyk het dat taalonderrig ‘n sosiale aktiwiteit is. As groeplede terugvoer gee oor hul veranderde houding teenoor leerlinge, is dit ‘n aanduiding dat hulle wegbeweeg van die beginsel van vereensaming in die onderwys na ‘n meer gemeensame praktyk waar alle deelnemers stem het. Taalonderrig waar kennis verwerf word, is ‘n sosiale gebeurtenis. Mense is betrokke by die proses. ‘n Mens sou ook om dieselfde rede kon sê dat dit ‘n politieke gebeurtenis is. Laasgenoemde aspek sal later in detail bespreek word. Vir eers wil ek my net by die sosiale aard van die onderriggebeure bepaal.

Bruffee (1983:163) se siening omtrent die wese van kennisverwerwing is, net soos dié van Kuhn en Vygotsky, dat dit ‘n sosiale aard het:

Common to Kuhn and Vygotsky, then, is the view that knowledge, thought, and learning are intrinsically social or collaborative in at least two senses: they involve internalized speech, and they involve ways of seeing tested and shared by a community of knowledgeable peers.

Op grond van die groeplede se versoek volg ons dieselfde patroon vir die beskrywing van die 1994-interaksies as vir dié van die 1993-sessies. Die verhaal bied verskeie moontlikhede aan die leser, naamlik om eerstens deur ‘n ryk beskrywing van die gebeure tydens die projek die milieu bekend te stel. Tweedens

kan lesers op die manier insig in die houdings van al die rolspelers verkry. Dertens word die belangrikheid van sosiale interaksie tussen groeplede beklemtoon.

7.3.5 Die aard en wese van die navorsingontwerp in die projek

Hoewel ek op een analise-eenheid, die geïntegreerde groeplees- en skryfbenadering tot Afrikaansonderrig fokus (Merriam 1988:47), het die interaksie met onderwysers in Afrikaans hul geheelbeeld van onderrig beïnvloed. Die globale effek van die projek word waarneembaar uit my waarneming en interpretasie van onderwyserhandelinge tydens die werksessies, hulle evaluering van die aktiwiteite en hul eie terugvoer oor die effek van die projek op hul optrede in die skool.

Tydens die verloop van die GGLESIP-projek word data, soos reeds gesê, uit die situasies binne die konteks opgebou. Die interaksies ontwikkel volgens behoefte nadat deelnemers self hulle behoeftes geïdentifiseer en geëvalueer het. Alhoewel daar geen teoretiese beginsels gedurende die werksessies eksplisiet genoem of bespreek is nie, het die evaluering van lede na die eerste jaar tog sekere beginsels wat hieronder meer omvattend gestel sal word, op 'n informele wyse aan die orde laat kom.

7.4 WERKSESSIE OP SPRINGBOK - 24 EN 25 FEBRUARIE 1994

Die omstandighede op Springbok waar die sessie in die kantoorgebou van die Namakwalandse Beursstigting gehou is, was 'n sprekende bewys van die informele leeropset wat die projek gekenmerk het.

Die groep het informeel in 'n groterige kantoor agter in die gebou vergader. Lede het in 'n kring op stoele gesit en op hulle skote geskryf. Daar was 'n blaai bord waarop ons kon skryf, verder geen toerusting wat aan die gewone klaskamer herinner het nie.

Te oordeel na die entoesiasme van die groep het hulle uitgesien na die nuwe jaar se werksaamhede. Die ligte geskerts en grappies onderling was vir my 'n aanduiding dat die groepgevoel onder lede al redelik sterk ontwikkel het sodat lede mekaar goed leer ken en waardeer het.

Een van die belangrike aktiwiteite by hierdie ontmoeting was 'n evaluering van die waarde van vorige sessies.

7.4.1 Die GGLESIP-groep se evaluering van die aktiwiteite in 1993

Hierdie afdeling volg nie die kronologiese volgorde soos dit op die geskrewe program aangedui is nie (kyk Aanhangsel E), maar dit is na my mening gepas om die groeplede se kommentaar oor hulle belewenis van die projek die vorige jaar voor die beskrywing van die nuwe werksaamhede in 1994 weer te gee. Met die opstel van die program het ek gedink om eers 'n uitdagende nuwe aktiwiteit voor te stel wat ook as 'n tipe

“ysbreker” sou dien om groeplede weer binne die werkswyse van die projek te laat heroriënteer na die lang onderbreking sedert Oktober die vorige jaar.

Aan die begin van dié bepaalde sessie, die derde van die dag, kon die groep die aktiwiteite van 1993 in oënskou neem en op skrif daaroor reflekteer. Omdat reflektoring hand aan hand gaan met die taakgerigte benadering as vernuwende praktyk soos ons dit in die GGLESIP-projek gevolg het, was dit noodsaaklik dat individue sou besin oor die waarde van die nuwe benadering. Reflektoring op sigself was ‘n vernuwende aktiwiteit vir elke persoon betrokke by die projek (kyk par. 2.2.1.2).

Individuele besinning oor die waarde van die projek het onder andere insigte na vore gebring wat groeplede andersins nooit op so ‘n bewuste vlak pertinent met mekaar sou deel nie. Die kollegas se weergawe van hulle siening oor die voor- en nadele van die geïntegreerde benadering het vir my retrospektiewelike en vooruitskouende waarde gehad. Dit was ‘n rigtingwyser met pyle wat na die vorige praktyk en die toekomstige teikenbestemming gewys het. Enersyds kon ons ‘n beeld kry van die praktyke wat nog in die tradisionele beskouing veranker was, terwyl daar andersyds ‘n blik op die fasette van hulle eie teorie en praktyk wat aan die verander was, moontlik geword het. Die reflektoring het ‘n dinamiek in die projek ingedra wat my opgewonde gemaak het. Die reflektoriesessie het elke groeplid eintlik genoodsaak om voorraad te neem van hulle eie beleving van hul klaspraktyk en om sodoende ‘n evaluering te doen deur die ou praktyk met die nuwe te vergelyk.

Ek het ‘n afskrif van die oorspronklike doelstellings van die GGLESIP-projek by die program vir dié sessie ingesluit (kyk Aanhangsel B14) om lede weer te herinner aan die belangrikste oogmerke met die projek. Ek wou ook daarop wys dat ‘n mens professionele take in ‘n informele groepsituasie suksesvol kan aanpak as alle lede gemotiveer is om te “leer”.

Omdat ek weer eens nie druk op lede wou plaas om net die “regte” dinge te skryf nie, het hulle die keuse gehad om die reflektoring anoniem te doen. Ek onderskei dus tussen die refleksies van die verskillende persone (Klasrefleksies 24 Februarie 1994) deur hulle in alfabetiese volgorde aan te dui. Die sienings van kollegas is redelik breedvoerig aangehaal, omdat dit op ‘n hele aantal fasette wat verteenwoordigend was van die veranderde benadering dui. Die aspekte kon vir die eerste keer sedert die begin van die projek deur lede self geartikuleer word.

[Nota: ‘n Unieke taalgewoonte van die Namakwalanders is om die besitlike voornaamwoord te benadruk deur ‘n ‘se’ na ‘n besitlike voornaamwoord in te voeg, deur byvoorbeeld te sê: “my se ma ...” of “my se huis ...” ‘n Ander opvallende verskynsel is die byna uitsluitlike gebruik van die manlike persoonlike voornaamwoord ‘hy’ om manlike of vroulike persone aan te dui. Wanneer ‘hy’ in direkte aanhalings van onderwysergesprekke voorkom, is dit nie noodwendig seksistiese taalgebruik nie en behoort dit nie as

sodanig gelees te word nie. Ek het die tekste onveranderd gelaat om iets van die kleurrikheid van taal soos dit in die streek gepraat word te behou.]

Enkele fasette wat kollegas in hulle reflekteringe as voorbeelde van hulle individuele veranderde praktyke genoem het, het die volgende ingesluit:

ONDERWYSERHOUDING WAT VERANDER HET:

ONDERWYSER A

Korrektheid is nie die belangrikste nie. Onderwysers moet afwyk van voorskriftelikheid. Byvoorbeeld die skryf van ses sinne: leerlinge hoef nie noodwendig met eerste probeerslag ses sinne te skryf nie. Sy probeerslag moet aanvaar word en daar moet ruimte geskep word vir vordering. Dit kan gedoen word deur die stadige kind by groepsbespreking te betrek om sodoende sy ervaringsveld te verbreed.

VERNUWING IN DIE KLASPRAKTYKE:

ONDERWYSER B

Onderrig van meer as een taalvaardigheid in 'n taak. Die "normale" of "outydse" manier van taalonderrig het in kompartemente plaasgevind. Elke taalles het buite konteks oor slegs een aspek gehandel. Hierdie losstaande inligting is nou geïntegreer; word in konteks aangebied en is dus meer sinvol en betrek leerlinge in die lessituasie.

ONDERWYSER C

Om die les geïntegreerd binne 'n bekende situasie vir die kinders te plaas. Mondeling vir 'n standaard vyf-klas: Om nie 'n spesifieke onderwerp wat nie deel van sy ervaringsveld vorm in sy keel af te druk nie. Dinge binne sy ervaringsveld aan hom/haar gee.

Kommunikasie tussen onderwyser en leerling word bevorder. 'n Aangename werksatmosfeer deur middel van 'n informele werkswyse word geskep.

ONDERWYSER D

Vernuwingsaspek: Die aktiewe rol wat die kind speel, is iets heel anders as die passiwiteit van voor die projek.

Negatiewe aspek: Slegs die tyd wat so 'n taak in beslag kan neem.

ONDERWYSER- EN LEERLINGBETROKKENHEID IN 'N SKRYFTAAK:

ONDERWYSER E

[Nota: Die onderwyser het die werkswyse in 'n skryftaak wat van 'n tradisionele "opstelles" afgewyk het, so aangedui. Wat opvallend was, was die sikliese aard van die taak (kyk par. 5.1.1), en die leerlinggroep se betrokkenheid by mekaar tydens die uitvoer van die taak]

Opdrag: die kort omskrywing van 'n skryftaak waar standerd vier-leerlinge oor "Die Richtersveld" geskryf het.

[Nota: Die siklus waarin skryf as proses benader is, het so verloop]

VOORAF SKRYFAKTIWITEIT: BESPREKING

Waar is die gebied geleë?

Waar is die verskillende dorpie?

Wat is die vernaamste instansies en gebeure op elke dorp?

Watter soorte boerdery kry ons daar?

Skryftaak

Leerlinge skryf opstel "rofweg",

Respons

Ruil skryfstukke uit onder mekaar,

Hersiening

Skryf van finale kopie

Ruil weer uit en "merk" met potlode.

[Nota: Die onderwyser het ook die benadering tot die taak geëvalueer]

Leerlinge het dit geniet: hou van die idee om hul eie werk na te sien. Standaard van opstelle hoër as voorheen.

[Nota: 'n Ander voorbeeld waar skryf as proses benader is, het na rolspel as deel van die voorafskryfaktiwiteite verwys.]

ONDERWYSER F

Ek vind dit 'n uiters interessante en leersame manier van lesaanbieding. Ek verander dikwels prosa in drama. Leerlinge kry dan verskillende rolle en "speel" die storie.

Die leerlinge geniet dit geweldig en word in die proses by die aksie betrek. Skryfwerk begin nou by die bekende omgewing (eers kort paragrawe) en is meer suksesvol.

[Nota: Na aanleiding van die reflektoringe was my indruk van die onderwysers se houding ten opsigte van hulle veranderde praktyke dat hulle selfverseker was en vertrouwe in hulle vermoë gehad het om die nuwe benadering te implementeer. Al die voorbeelde waarna hierbo verwys is, was “nuwe” praktyke vir daardie groep onderwysers. Dit was ‘n voorbeeld van hoe dit wat anders was, bekend geword het. Ek het die positiewe optrede toegeskryf aan die feit dat onderwysers vertrouwd was met die veranderde benadering en werkswyse nadat hulle self die take uitgevoer het. Dit was vir my ‘n bevestiging van die waarde van ‘n selfdoen (hands-on) praktyk binne ‘n veranderde benadering in ‘n indiens-opleidingsprojek.]

7.4.2 Werksessies op 24 Februarie

Die sentrale tema vir die eerste dag was **Koerante en tydskrifte as bronmateriaal**. Volgens onderwysers het leerlinge probleme met lees ervaar. Een van die moontlike oorsake daarvoor was dat die jong lesers nie in staat was om lees as betekeniskeppende aktiwiteit te kon beleef nie, omdat hulle nie geleer het om te “raai” wat die skrywer gaan of wil sê nie. Smith (1986:28) beweer ook dat die leser ‘n “reasonable guess” omtrent die volgende woord maak. Lees ~~veronderstel~~ derhalwe nie blinde raaiskote nie, maar ‘n verwagting ten opsigte van die inhoud van ‘n stuk (kyk par. 1.2.1). Die verwagting word versterk deur van allerlei leidrade gebruik te maak. Hierdie benadering tot lees hou direk verband met die skemateorie waarvolgens die skemata geaktiveer word as lesers vooraf oor die moontlike inhoud van ‘n leesstuk dink en die trant van die stuk probeer peil (kyk par. 1.2.2).

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Nuusmakers: In die eerste taak het lede in groepe van drie of vier ‘n koerantberig gesoek wat hulle interesseer. Hulle moes bloot na die meegaande foto en die opskrif kyk en dan oor die inhoud van die stuk “bespiegel”. Daarna het een lid die artikel geles. Die ander groeplede moes vrae oor die berig vra om terugvoer van die leser te kry. Vervolgens moes hulle die berig in hulle eie woorde skryf. Laastens het die hele groep hulle weergawe met dié in die koerant vergelyk. Lede het ‘n plaaslike berig oor die verdwyning van ‘n sesjarige meisie gekies. Die artikel het interessante bespreking uitgelok. In die proses kon die groep ervaar hoe denke na aanleiding van dié werkswyse gestimuleer word. Skrywers en lesers moes hulle na die gedagte-wêreld van die koerantskrywer verplaas en ook rekening hou met die moontlike gehoor. Die groep het saamgestem dat kreatiewe denke daardeur bevorder is.

Op die manier neem koerantlees ‘n nuwe gestalte aan. Dit word ‘n uitdaging om vooraf te “raai” wat die skrywer eintlik wil sê. Lesers is in die proses met probleemstelling en probleemoplossing besig. Hulle word ook aangemoedig om krities oor die situasie soos dit in die teks uitgebeeld word te dink.

Rolspel: Dit was die volgende taak waarop gefokus is. Die fokus was, soos in alle take wat in die projek aangepak is, gerig op geïntegreerde kommunikasie aktiwiteite. In die spesifieke taak was die klem op lees en oorspronklike gesprekvoering met 'n karakter in 'n artikel. Die groep het in pare gewerk.

Vluglees om die hoofgedagte vas te stel: Dit was die eerste opdrag. Daarna moes die lesers rolle aanneem. Een persoon was die tydskrifkarakter, die ander 'n bewonderaar of aanklaer. Die gesprek is met die ander groeplede as gehoor gevoer, en opgevolg deur 'n skriftelike weergawe daarvan.

'n Interessante verskynsel by die taak was dat twee groepe aanvanklik nie wou deelneem nie. Na heelwat aanmoediging van die ander groeplede het hulle ingewillig om die volgende oggend hulle aanbieding te doen. Een van die twee pare het wel hulle belofte gestand gedoen, maar die ander paar was aanvanklik nog nie gereed nie. Na aanmoediging deur die res van die groep het hulle eindelijk hulle beskroomdheid om voor ander in die "kleed van 'n ander persoon" op te tree oorkom en met iets vorendag gekom. Op geen stadium het die groot groep druk op hulle uitgeoefen nie. Die groep het egter duidelik laat blyk dat almal saam by die aktiwiteite betrokke is en dat lede eintlik 'n morele plig het om deel te neem. Die feit dat die twee vroue uiteindelik die rolspel uitgevoer het, was vir hulle 'n oorwinning oor hulleself.

Indien die onderwyser self nie bereid is om die tipe taak uit te voer nie, dan is dit onwaarskynlik dat hulle dit in hulle eie klas sal aanpak. Dit is bevestiging van die waarde van dié geïntegreerde benadering waar lede self die aktiwiteit doen in stede van net daaroor te praat voordat die klas dit sal aanpak. Onderwysers kan met die nodige empatie teenoor teruggetrokke leerlinge optree, aangesien hulle self die ervaring om 'n rol te aanvaar beleef het. Onderwysers het egter ook die keuse om nie so 'n taak aan te pak nie as hulle dit beskou as 'n opdrag wat onnodige druk op leerlinge plaas.

7.4.3 Werksessie op 25 Februarie 1994

Die fokus was **Taal oor die kurrikulum heen**. Die sessie het drie take ingesluit waarvan een in besonderhede uitgevoer is en die ander twee in minder detail.

Wiskunde in praktyk: Taak nommer een was (koop met oorleg). Aangesien die fokus op koerante was, het ons 'n glansadvertensie bylaag van 'n juwelierswinkel gekies as bronmateriaal. Die lede moes vier geskenke koop, maar binne 'n begroting hou sodat hulle nog geld vir 'n treinkaartjie sou hê. Behalwe vir die berekeninge om die koopprys van die vier stukke juwele te bereken is daar gepraat oor die name van die edelstene en waar dit gedelf word. Die laaste opdrag hier was om 'n brief aan 'n vriend te skryf oor die aankope en die skrywer se motivering vir hulle keuse van geskenke aan te dui.

Hierdie taak het baie byval by die groep gevind en heelwat bespreking uitgelok. Dit het groot opgewondenheid laat ontstaan oor die moontlikhede van soortgelyke oefeninge in die klas. Die belangrikste was dat die lede elke oomblik geniet het, terwyl hulle met die opdrag, geskik vir standerd drie of vier besig was. Hulle woordeskat is uitgebrei, besluite is geneem deur onder andere ook op die besondere eienskappe van die persone aan wie die geskenke moes gaan te konsentreer. Hulle moes ook krities wees om die beste waarde vir geld te verkry. Dit was dus 'n omvattende taak waarby al vier vaardighede, praat, lees, skryf en luitste, in die uitvoer van 'n wiskundetaak benut is.

Reklame bring wins: Dit was die opskrif vir die tweede taak (adverteer vir aksie). Die lede het eers na advertensies in tydskrifte gekyk en probeer vasstel wat die eienskappe van 'n "goeie" advertensie is. Nadat hulle aan groeplede verduidelik het wat hulle in die advertensie aangetrek het, het elkeen 'n advertensie vir 'n produk van hulle eie keuse ontwerp.

Behalwe dat dit met groot pret gepaard gegaan het, was die advertensie 'n voorbeeld van skeppende werk sowel as van ooredende skryfwerk met 'n fokus op die "gehoor".

Kennis en Denke: Die derde taak het op denkstrategieë gefokus (verkry kennis van allerlei gebiede). Die groep het weer in pare gewerk. Elke paar het 'n artikel gelees. Elke persoon het die inhoud van die artikel oor 'n bepaalde vakinhoud soos byvoorbeeld geskiedenis of omgewingsleer in drie of vier afdelings ingedeel en die resultaat met hulle maat gedeel. Daarna het hulle 'n kort rolspeel gedoen waarin hulle om die beurt die rol van die skrywer aangeneem het. Die ander persoon het dan 'n gesprek met die skrywer gevoer. 'n Gesprekvoerder hoef nie noodwendig met die skrywer saam te gestem het oor sekere sake nie. Die laaste opdrag was om saam 'n resensie oor die artikel te skryf.

Die taak was 'n voorbeeld van taal oor die kurrikulum heen, of anders gestel, kruiskurrikulêre aktiwiteite. Lees was 'n betekeniskeppende aksie. 'n Definitiewe evaluerende interpretasie van gegewens het 'n noodsaaklike deel van die handeling uitgemaak.

Skryfwerk as sinoniem met kreatiewe denke Vir die volgende werksessie is daar ook drie verskillende take beplan. Die eerste het handel oor (skep en verryk). Die opdrag was om met 'n tydskrifverhaal of artikel as model 'n eie storie te skryf deur gebruik te maak van die skryf-as-proses benadering.

Dit was al byna etenstyd en hoewel niemand enige beswaar aangeteken het nie, kon ek sien dat die lede nie juis baie gemotiveer was om op daardie tydstip so 'n taak uit te voer nie. Ons het daarvoor gesels en moontlikhede bespreek oor hoe dit in die klas aangepak kan word.

Lag en Leef: Die taak wat na ete gevolg het, was (lees vir genot en skryf vir vermaak). Hier was die opdrag om 'n strokiesverhaal in die kleingroep te lees en dan met mekaar te deel wat elkeen in die verhaaltjie humoristies gevind het.

Die opdrag in die betrokke skryftaak was om in die kleingroep 'n eie strokiesverhaal met prentjies en al te skep. Die produk moes verskillende tipe sinne, byvoorbeeld 'n stelsin, 'n vraagsin, 'n uitroep en 'n bevelsin bevat. Die taak kon met gemak in die klas gebruik word om sintaks op 'n prettige manier te onderrig. Die groeplede het die takie vinnig afgehandel en met groot genoegdoening hul verhale aan mekaar gewys. Hierdie eenvoudige, maar stimulerende taak het baie bespreking deur lede uitgelok.

Leen en Leer :Die laaste taak was (word wys uit 'n ander se teks). Lede het alleen gewerk. Elkeen moes 'n tydskrifadvertensie met heelwat beskrywende teks kies. Hulle moes die drie woorde na die eerste woord deurhaal en die proses herhaal sodat net elke vierde woord behou is. Die oorspronklike interpunksie moes ook bly. Elke lid moes nou hulle eie advertensie skryf deur die oorspronklike woorde as gidswoorde vir hulle eie teks te gebruik. Byna almal het met die taak gesukkel. Hulle het dit moeilik gevind om binne die sinstruktuur van 'n ander skrywer hulle eie gedagtes te formuleer. Na 'n paar mislukte pogings het lede tog interessante tekste ontwerp wat deur responsmaats gelees is en daarna hersien is.

Die taak het lede 'n kans gegee om met verskillende sinslengtes te eksperimenteer. Dit was weer 'n voorbeeld van woordeskatuitbreiding sowel as 'n oefening in sintaks. 'n Integrale deel van die oefening was die dwang op die skrywer om kreatief te dink en 'n produk te evalueer terwyl dit nog in wording was om die kwaliteit van idees te verbeter. Dit was 'n nuwe ondervinding vir die groep om slegs koerante en tydskrifte as bronne vir die verskillende take te gebruik.

Ek en die res van die groep het dié besondere werksessie op Springbok baie positief beleef. Groeplede het met bronmateriaal gewerk wat nie net vrylik beskikbaar was nie, maar wat ook interessante inligting bevat het. Die geleentheid om in die *Huisgenote*, *Saries* en *Rooi Rose* rond te blaai op soek na geskikte leermateriaal, het 'n sterk kontras gevorm met die stereotipe werkboek met vaal prentjies en verslonsde blaaië normaalweg op die banke in hulle eie klaskamers.

Onderwysers wat gekla het dat hulle 'n knaende gebrek aan hulpmiddels het, het besef dat daar tog bruikbare moontlikhede bestaan om leerlinge te stimuleer deur die gebruik van ou koerante en tydskrifte. Hulle het bewus geword van die potensiële effek van materiaal op leerlinge, dat hulle of afskrik word van 'n taak of so uitgedaag word dat hulle die taak doen sonder om te besef dat dit eintlik "leerwerk" is.

7.4.5 Groepevaluering van die Springbok-sessies

Hierdie werksessie was myns insiens tot op daardie stadium die beste voorbeeld van 'n informele leeromgewing in die projek waarin leerlinge met geesdrif aan 'n verskeidenheid taaltake in meer as een vak kan werk. Behalwe vir die taalonderrig- en leer wat plaasgevind het, het die groep wiskunde-, geografie- (die herkoms van die edelstene), geskiedenis-, en moontlik godsdienlesse in die "taalklas" gedoen en dit nie net geniet nie, maar ook verrykend gevind.

Lede het 'n hele reeks take wat prakties uitgevoer kan word, aangedui in antwoord op die vraag:

Watter afdeling(s) het u die nuttigste gevind? Waarom?

ONDERWYSER G

Leen en leer. Dit was vir my die eerste praktiese oplossing om leerlinge te leer om sinne te varieer en Rollespel - want dit was aktiewe deelname.

ONDERWYSER H

Die taalverrykende aktiwiteite in Wiskunde.

ONDERWYSER I

Nuusmakers. Dit boesem selfvertroue in en bou kreatiwiteit.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

ONDERWYSER J

Skryf as proses - Mondeling inlingtingsgesprek. Ek het alreeds berigte gebruik en nie die potensiaal ten volle benut nie.

Aan die hand van die groeplede se geskrewe evaluering van die eerste sessie van 1994, onmiddellik na afloop daarvan kon ek en die groep die afleiding maak dat leer wel kan plaasvind in aangename informele omstandighede. Uit die individuele lede se respons hierbo was dit duidelik dat die take heelwat nuwe onderrigmoontlikhede bied.

7.5 PERSOONLIKE REFLEKTERING OOR WERKSESSIE OP 24 EN 25 FEBRUARIE 1994

[Nota: (24 Februarie 1994.) Daar is 'n verandering by die groep te bespeur. Deelnemers is baie betrokke by die aktiwiteite in die werksessies. Ek skryf dit deels aan die appèl van die materiaal, die koerante en

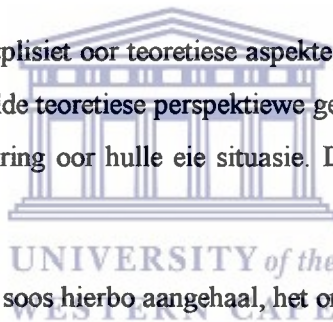
tydskrifte waaruit hulle werk, toe, maar ook aan 'n veranderde houding. Lede gee ook meer geredelik hul eie menings as voorheen, byvoorbeeld oor sake soos probleme met ouerbetrokkenheid.]

Ek het deurgaans daarteen probeer waak om nie die positiewe wat uit die reflekerings van onderwysers na vore kom met 'n stralekans te omgewe nie. Die oënskynlik klein veranderinkies wat hulle genoem het, was egter tekens van 'n wending in hul benadering tot taalonderrig en spesifiek lees- en skryfonderrig wat myns insiens veel dieper as slegs die uiterlike handelinge gesny het.

Na aanleiding van die kommentaar en optrede van die onderwysers, kon ek sekere kategorieë met bepaalde eienskappe wat in hulle praktyk sigbaar begin word het, identifiseer. Dit kon ontwikkel as deel van 'n ontwikkelende teoriepatroon of 'n begronde teorie wat volgens Merriam (1988:26) beteken: "to build theory from descriptive data 'grounded' in real-life situations".

Die begronde teorie wat op die data soos dit versamel is, gegrond is, het 'n patroon begin vorm. Op daardie stadium wou ek nie definitiewe afleidings maak nie. Die data het egter gewys dat mense se houding teenoor hul werk en leerlinge kon verander.

Ten spyte van die feit dat ons nooit eksplisiet oor teoretiese aspekte van taalonderrig gepraat het nie, soos reeds genoem, het groeplede self bepaalde teoretiese perspektiewe geopper. Die insigte is gegrond op hulle eie ervaring en daaropvolgende reflekering oor hulle eie situasie. Die "teorie" is ten volle toepasbaar in elke onderwyser se eie klassituasie.



Die mees duidelik geformuleerde insigte soos hierbo aangehaal, het onder andere verwys na:

- Formele taalstrukture in skryfproses

Onderwysers begin beseft dat korrektheid van taalstrukture nie die belangrikste by die evaluering van skryfwerk is nie, maar dat die kwaliteit van idees ook moet aandag kry in 'n geïntegreerde benadering (kyk aanhaling A hierbo). Hierdie beklemtoning van idees was die duidelike gevolg van 'n benadering waar skryf en lees as betekeniskeppende aktiwiteite as deel van 'n proses beskou is.

- Sinvolheid van inhoud

Die waarde van 'n geïntegreerde benadering tot taalonderrig is op grond van hul klaservaring deur onderwysers bevestig (kyk aanhalings A,B,C hierbo). Kennis word binne konteks verwerf. Lesse word sinvol beleef en leerlinge vind dit interessanter as van tevore waar inhoud buite konteks aangebied is.

- Demokratiesing in die klaskamer

'n Bewustheid van nie-seksistiese taatgebruik was opvallend in die mondelinge en in sommige gevalle ook in skriftelike taatgebruik (kyk aanhaling C hierbo). Die skrywer het die manlike voornaamwoord in twee gevalle gebruik, maar in die laaste sin maak die skrywer 'n onderskeid. Dit dui op vordering, alhoewel die nie-seksistiese gebruik van voornaamwoorde nog nie heeltemal vasgelê is nie. Hierdie wending was baie betekenisvol omdat die aanspreekvorm in Namakwaland hoofsaaklik die 'hy'-vorm is.

- Tydbenutting

Tydindeling word liniêr gedoen. Onderwysers (kyk aanhaling D hierbo) beleef nog nie dat tydbesteding op 'n ander grondslag geëvalueer kan word nie. Die oorsakeling van 'n praktyk waar dertig minute byvoorbeeld aan 'n klasaktiwiteit buite konteks bestee word, is die maatstaf waarmee die persoon, en ander, nuttige tydgebruik beoordeel. Hulle eie teorie oor tydbesteding in die klas was dus nog veranker in die tradisionele toedeling van tyd binne klasperiodes van dertig of vyf-en-dertig minute.

Hierdie inligting was interessant om verskeie redes. Groeplede het reeds die vorige jaar oor die tydbesteding geargumenteer en voor-en nadele van verskillende maniere van tydindeling bespreek. Hulle het die feit in teorie oënskynlik aanvaar dat tyd kwalitatief beter bestee word aan 'n geïntegreerde taak hoewel dit langer duur om die aktiwiteit af te handel as tevore, **in teenstelling met** die brokkeltyd wat aan enkele diskrete onderwerpe gewy word.

In die praktyk het die tradisionele tydsbeskouing egter blykbaar nog die indeling van aktiwiteite beïnvloed. Dit was 'n duidelike herinnering dat vernuwing eers in woorde aanvaar word en later so geïnternaliseer word dat dit deur daad weerspieël word, sowel as dat onderwys 'n geïnstitusionele praktyk is soos Morrow uitgewys het (kyk par. 3.4.1.5).

Positiewe menslike verhoudings en 'n klassituasie waar alle deelnemers aan die leeraktiwiteit deelneem (kyk aanhaling D hierbo), is bevorderlik vir leer. Daar is 'n meer ontspanne klasatmosfeer en leerlinge is aktief. Leerlinge begin klasse geniet. Hulle kry ook "stem" in die klas. Iets meer as die oordrag van feite geskied in die interaksie met leerlinge in so 'n klas.

VERSKEIDENHEID VAN LEERAKTIWITEITE

Voorheen was daar slegs een pyl in die koker van leeraktiwiteite tot die onderwyser se beskikking. Hulle moes hoop dat die enkele pyl die teiken (die hele groep) sal tref en leer sou plaasvind. Nou is die koker gevul met 'n verskeidenheid pyle wat uit die koker gekies kan word. Die veranderde benadering neem in ag dat mense op verskillende maniere leer. Besprekings, groepwerk, rolspel, lees vir inligting en 'n afwisseling van skryftake word geleidelik deel van die klaskamerpraktyk.

Na samespreking het die groep tydens die sessie op Springbok ingestem dat ek en Margaret Visser 'n besoek aan die skole kon bring om eerstehands te kom waarnaem hoe die werklikheid daar uitsien. Die besoek sou in Meimaand plaasvind.

7.6 EERSTE SKOOLBESOEK AAN DIE RICHTERSVELD - MEI 1994

Ek en Margaret Visser het weer die lang stofpad, letterlik oor heuwels en deur laagtes na die Noorde aangepak en vroeg die oggend by die eerste skool aangekom. Al vier die Richtersveldskole wat ek oor die volgende twee dae sou besoek, is Afrikaanse Kerkskole wat deur die Staat gesubsidieer word. In die afgelope tyd dra Alexkor, die groot diamantmaatskappy ook by tot die ontwikkeling van die skole. Dit het egter eers werklik in 1995 tydens my tweede skoolbesoek merkbaar geword.

7.6.1 *Besoek aan die laerskool No 1*

Die besoek aan die skole het my met afwagting vervul. Ek was enersyds baie opgewonde oor die vooruitsig om die onderwysers in hulle natuurlike praktyk te sien. Andersyds was ek skepties. Tot op daardie dag was daar nog nie konkrete (data) getuienis dat daar werklik vernuwing plaasgevind het nie.

Die oggend toe ons by die wit motorbande afdraai wat die pad na die laerskool No 1 aanwys, het daar weer 'n verrassing op my gewag. Die skoolterrein is op die Oranjerivier se wal geleë. Op 'n terras onder die skool nader aan die rivier is 'n landjie geploeg waar groente verbou kan word. Langs die skool is 'n klein blomtuinjie met geel blomme. Die groot skoolgrond is klipperig en kaal, maar hierdie vlekke kleur gee tog 'n beeld van die mense in beheer.

Die hoof se kantoor het net 'n stoepingang en op die oggend was die luggie skraal, maar ek het gou van die koue vergeet toe ek en hy begin gesels. Daar was ongeveer 180 kinders op die rol met sewe personeellede. Die drie GGLESIP groeplede was Dalene wat vir SubA skoolgehou het, Cyril en Donald, 'n neef van Frederik, die skoolhoof.

Tydens ons gesprek het ek ek 'n kykie in die haglike omstandighede waaronder party kinders leef, gekry. Baie kinders kom uit enkelouer huise waar daar groot armoede heers. 'n Groot deel van die gemeenskap is Xhosasprekend. Baie is werkloos, maar die meerderheid van die mense wat werk het, is in diens by die myne. Veral twee maatskaplike probleme was 'n bekommernis vir die hoof, Frederik. Dranksmokkelary en alkoholisme het hoogty in die gemeenskap gevier wat vir 'n groot deel van die bevolking net groter armoede tot gevolg het. Die naaste kroeë was op Alexanderbaai, ongeveer vyf-en-vyftig kilometer daarvandaan, sodat smokkelhuise baie goeie sake gedoen het. Volgens Frederik het daar 'n kriminele element wat niemand anders se eiendom ontsien nie in die area ingesluip. Hy het my die stukkende ruite

gewys en vertel dat daar op daardie stadium minstens een keer per kwartaal, soms meer dikwels by die skool ingebreek is. Soms is waardevolle goedere soos gordyne en naaimasjiene gesteel, soms egter was dit net boeke wat verniel is en dan is daar in die klaskamers gemors .

Volgens die hoof het party kinders soms sonder kos skool toe gekom. As 'n mens die neerdrukkende situasie soos hierbo geskets in ag neem, was die jong prinsipaal en sy personeel se positiewe en uitdagende optrede op die klein skooltjie 'n merkwaardige prestasie. Tydens my besoek het die koor byvoorbeeld geoefen vir die komende sangfees op Alexanderbaai.

KOERANTPROJEK

In die gesprekke met Dalene en Cyril en Donald het dit duidelik geblyk dat hulle elkeen sekere vernuwende take saam met die leerlinge aangepak het. Cyril het met die standerd drie- tot vyf-leerlinge 'n koerant, ²*Speurasie Khais* saamgestel. Die leerlinge het self artikels geskryf en was lede van die redaksie.

[Nota: Die koerant is tydens die Augustus-byeenkoms onder die ander groeplede versprei.

Een van die mees verbasende voorbeelde van hoe 'n begeesterde onderwyser kwaliteitonderwys kan lewer, was Dalene en haar SubA-klas.



KOERANTE IN SUBA-KLAS

In Dalene se klas het sy met haar SubA-leerlinge koerant ge lees en inligting oor die stasiemoordenaar wat op daardie stadium hoofnuus was bymekaar gemaak. Die kinders het na die prente en die onderskrifte gekyk en self letters en korter woorde herken en gespel. Hulle het dit soos 'n vervolgv verhaal in episodes ge lees en daaroor gepraat en selfs geskryf.

Hierdie onderwyser het 'n onderwerp waarmee leerlinge kon identifiseer en wat op daardie stadium deur alle media gedra is, naamlik die sogenaamde stasiemoordenaar, as tema vir haar lesse gekies.

Leerlinge wat andersins selde in die klas gepraat het, het spontaan in die alternatiewe tipe les gesels (volgens Dalene se mondelinge verslag tydens my besoek).

Leerlinge van die laerskool No 1, hoef nie van openbare vervoer gebruik te maak om by die skool te kom nie. Hulle kon derhalwe vergelykings tussen hulle omstandighede op die platteland en dié in die stad tref en selfs tot 'n positiewe gevolgtrekking oor hulle veiligheid kom.

² Speurasie is 'n vervorming van speurder en Khais is die Nama-woord vir nuus

Op 'n vraag waar sy die idee gekry het om die media as onderrigbron in 'n SubA-klas te gebruik het Dalene op 'n tipiese Richtersveldse reguit manier geantwoord: “*Ek het dit mos in GGLESIP geleer.*”

Sy het ook bevestig dat sy oor die rede vir die sukses met dié besondere les nagedink (**gereflekteer**) het en tot die gevolgtrekking gekom het dat die lesonderwerp die leerlinge se belangstelling geprikkel het omdat dit jong kinders was wat slagoffers was. Die onderwerp was met ander woorde relevant.

[Nota: 'n Aanduiding vir my dat sy presies geweet het hoe om met die kinders om te gaan, was dat sy ook nie te lank met die een onderwerp volgehou het nie. Sesjarige verloor redelik gou belangstelling in 'n onderwerp voordat iets nuuts weer hulle aandag vasvang.]

As gevolg van nuusberigte oor die radio en die TV, sowel as koerantberigte en foto's, is hierdie kinders se leefwêreld uitgebrei. Iets wat in daardie afgesonderde omstandighede moeilik andersins sou gebeur. Leerlinge het na aanleiding van die onderwerp in die groter wêreld begin belang stel en byvoorbeeld begin vrae stel oor hoe dit in die Kaap lyk en waarom die kinders op die stasie was (Dalene se persoonlike mededeling Mei 1994).



KOERANTE IN SENIOR STANDERDS

Nadat leerlinge in die hoër klasse begin koerant lees het, het hulle groter belangstelling in die buitewêreld begin toon. Die verkiesing het as onder andere nuusbron gedien. Die leerlinge het kleurvolle plakkate daarvoor gemaak.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE SKOOLUNIFORM-PROJEK

Twee onderwysers het as 'n direkte uitvloeisel van hul betrokkenheid by GGLESIP met twee projekte by die skool begin. Dalene en ses leerlinge het 'n skooluniformprojek begin. Die kinders het die reëlingskomitee gevorm en besluit om 'n meningspeiling in die gemeenskap te doen. Hulle het eers met al die ouers van leerlinge 'n onderhoud gevoer om vas te stel of hulle die gedagte om 'n uniform in te stel steun. Die kommentaar is daarna neergeskryf. Goeie voorbeelde van Namakwalandse taalgebruik is die besittlike voornaamwoord wat selfs in die skryfstukke voorkom. In verskeie joemale waarin die leerlinge die onderhoude opgeteken het, kom die term “se ma sê ...”, voor. Die leerlinge kon hul streektaal gebruik om hul gedagtes te verwoord. Hulle kon sonder vrees vir straf selfs in hul streektaal skryf.

[Nota: Ek het die notules van die vergaderings gelees, asook die notas wat die leerlinge tydens hulle besoeke aan die ouers in hulle taalvariëteit geskryf het. Die hoof en Dalene het met groot trots die finale projek met foto's aan my gewys. Met die deurblaai kon ek die hele verloop van die projek volg. Dit was iets om op trots te wees.]

Hierdie komitee het 'n groep kinders gekies wat die uniform moes ontwerp en dit daarna vir kommentaar aan die onderwysers en leerlinge voorlê. Die kinders het self sketse gemaak en gestem oor die beste ontwerp en die kleur van die uniform. Op die end is besluit dat dit 'n blou tuniek met 'n wit hemp vir die dogters en 'n grys broek en wit hemp vir die seuns sou wees.

SKAKELING MET OUERS

Die effek van die veranderde benadering tot onderrig het 'n hele reeks handeling tot gevolg gehad. As gevolg van die uniformprojek is daar vir die eerste keer 'n oueraand wat goed bygewoon is, gereël. Daar het 'n soort spangees tussen ouers, onderwysers en leerlinge ontstaan. Een vrou het byvoorbeeld aangebied om al die trui vir R10 elk te brei. Sommige ouers, Ciskeise ouers is by name genoem, het begin geld "bêre" vir die skooldrag. Die hele verloop van die projek is opgeteken en as inskrywing aan die Richtersveld Nasionale Park-kompetisie vir skole aangebied. Die skool se inskrywing het die eerste prys gewen.

Op my herhaalde vrae aan die onderwysers oor wat die byna onmoontlike in die skool moontlik gemaak het, was die antwoord dat Dalene, self 'n Richtersvelder, die onderwysers, ouers en leerlinge tot aksie aangevuur het. Haar reaksie op my vrae was dat sy bloot die strategieë van die GGLESIP-projek gebruik het. Die leerlinge het "stem" gekry en die ouers is betrek, albei beginsels wat sterk in GGLESIP-werksessies beklemtoon is. Hierdie optrede het begin by 'n taal-oor-die-kurrikulum-heen oefening. Dit het egter 'n rimpeleffek gehad wat die hele skool en die ouergemeenskap betrek het.

Een van die ander onderwysers, Cyril, en vier van die leerlinge het 'n span gevorm om navorsing oor die voorkoms van drankmisbruik in die gemeenskap te doen. Dit was interessant dat Cecil ook getuig het dat hy die GGLESIP-beginsels ook tuis gebruik om sy seuntjie met skoolwerk te help.

Die projekte is redelik volledig in die streekkoerant, *Rondom Ons* (1994) beskryf.

Tydens my besoek aan die skool het ek in verskeie klasse besoek afgelê. In die SubA-klas het die kleintjies my grootoog aangekyk, maar na 'n rukkie begin ontdooi. Hulle kon woordjies lees en het hulle nuus vertel. Ek het ook by die standaard drie-klas die Engelse les bygewoon om te sien of daar ooreenkoms met die praktyk van GGLESIP was. Dalene was verantwoordelik vir die klas. Sy het haar bes gedoen om hulle aan die praat te kry, maar die response was hoofsaaklik tot eenwoord antwoorde beperk. Dalene het die leerlinge se terughoudendheid gedeeltelik aan my teenwoordigheid toegeskryf. Sy het egter bevestig dat sy baie probleme met die onderrig van Engels ondervind het omdat die kinders nooit die taal hoor nie. Ek het aanbeveel dat sy die GGLESIP-beginsels ook in dié klas gebruik.

7.6.1.1 Persoonlike reflektoring

Die besoek het my met nuwe begrip na die mense laat kyk. Die een stuk inligting was so insiggewend as die volgende. 'n Projek soos GGLESIP kan slegs slaag as daar aan sekere vereistes voldoen word. Dit moet byvoorbeeld deur 'n entoesiastiese en toegewyde persoon gedryf word. So 'n persoon moet visie hê sodat ander mense wat nog nie die finale produk in hul geestesoog kan sien nie, aangevuur word om met die projek te begin en dit deur te voer. Die projekteier moet ook 'n raamwerk hê waarbinne hy of sy wil werk. Daar behoort volgehoue interaksie tussen die verskillende betrokkenes te wees. Die verandering en vernuwing hoef nie slegs tot 'n enkel klaskamer beperk te wees nie. Laastens benodig almal wat by 'n projek betrokke is fondse om drome werklikheid te maak. Aan al hierdie vereistes is in mindere of meerdere mate in die praktyk by die laerskool No 1 voldoen.

Een van die uitdagende take wat die onderwyser saam met haar leerlinge aangepak het, was die nuusprojek uit die koerant met die SubA-klas. Dit is 'n aanduiding dat leerlinge wat gestimuleer word bo hulle normale prestasiekurwe sal presteer. Dalene het aangedui dat dit besonder gevorderde take was wat hulle uitgevoer het toe hulle die verhaal van die stasiemoordenaar "vertel" het. Die feit dat leerlinge ook uit ander bronne soos die radio en dié wat televisiestelle het, die nuus gehoor het, sodat hulle voorafkennis in verband met die onderwerp gehad het, het daartoe bygedra dat hulle kon "raai" watter woorde in die koerantteks voorkom. Dit was weer eens 'n aanduiding van die waarde van voorafkennis om skemata te aktiveer.

Na die besoek aan laerskool No 1, het ek besef dat daar tekens van verandering in die onderwyseroptrede was, ten spyte van die groot stuk geykte onderwyspraktyk wat nog deel van hulle onderrigstyl was. Die Engelse les vir die standerd drie-klas was byvoorbeeld nog op die tradisionele manier aangebied.

Ek was bedag daarop dat ek moontlik oor-optimisties oor die mate van vordering was. Die sigbare bewyse van vernuwing by wyse van die koerant en die skooldrag, die ouer-onderwyservergadering en die feit dat die leerlinge self deel gehad het aan 'n baie groot besluit aangaande hulle eie toekoms, was egter onomstootlike tekens van verandering.

Toe ek later (30 Mei 1994) oor die besoeke gedink het, was die onderstaande my gevolgtrekkings:

Op grond van wat ek hier waargeneem het, maak ek die volgende voorlopige afleidings:

- Insette wat tydens die indiens-opleidingsessies gemaak is om die veranderde benadering waar alle deelnemers stem het, het effek. Dalene en haar groepie leerlinge is 'n voorbeeld van 'n ingrypende verandering wat plaas gevind het nadat die leerlinge geleentheid gegee het om addisionele verantwoordelikheid te aanvaar.

- Leerlinge aan wie besondere eise gestel word, kom meesal, soos in hierdie geval, die mas op. Onderwysers moet daarvan bewus raak dat hulle soms 'n remmende invloed op leerlinge het. Onderwysers mag selfs onbewus veroorsaak dat die leerlinge nie hulle potensiële prestasiepiek bereik nie. Die teenkant van hierdie situasie is egter dat leerlinge met die hulp van onderwysers ver bo hulle normale prestasiekurve kan presteer.
- Na aanleiding van die huislike situasie van baie leerlinge soos wat die hoof dit geskets het, kom die kinders uit baie arm huise, tog presteer leerlinge ten spyte van baie haglike lewensomstandighede.
- Dit wil voorkom asof 'n bepaalde tipe onderwys bepaalde gedragpatrone by kinders wek. Die leerlinge kon byvoorbeeld onafhanklik gesprekke oor hulle eie toekoms met volwassenes voer.
- Die vernuwingstake en die skoolprojek kon slaag, omdat daar 'n gunstige atmosfeer in die skool was wat vernuwing bevorder het. Kommunikasie tussen kollegas is belangrik sodat hulle die nodige infrastruktuur vir verandering kan opbou. Die drie kollegas het die GGLESIP-projek bygewoon en ook die insigte wat hulle gekry het, met die hoof gedeel. Die teenkant van hierdie situasie is egter dat leerlinge met die hulp van onderwysers ver bo hulle verwagte prestasiekurve kan presteer. Nie al die leerlinge bereik dieselfde hoogte nie, maar uit wat waargeneem is, het almal gevorder.

[Nota: Vygotsky (1986) praat van die sone van naaste ontwikkeling waar hy dit aan die hand van 'n verwysing na byvoorbeeld twee leerlinge verduidelik. Gestel die leerlinge is nege jaar oud en na die onderwyser se leiding verbeter hulle prestasie. Dan sal die verbetering in prestasie nie die leerlinge noodwendig op dieselfde vlak bring nie. Die een kan nou op die vlak van 'n dertienjarige presteer, terwyl die ander op die vlak van 'n elfjarige presteer. Die verbeterde prestasie in elke leerling se geval is die sone van naaste ontwikkeling.

Die ervaring by dié skool was so positief, dat ek met groot verwagting na die volgende besoek uitgesien het.

7.6.2 Besoek aan die laerskool No 2 op 26 Mei 1994

Op die spesifieke dorp was groot veranderings aan die gang. Die kerksentrum was byna voltooi en daar was sprake van elektrifisering van die dorp. Die mooi wit gebou met die ringmuur daarom het die oog gevang en was die middelpunt van die dorp. Die kerk en skool is ook in figuurlike sin die spilpunt van aktiwiteite op die dorp. Anders as op een van die ander dorpe wat net vyf-en-veertig kilometer daarvandaan is, is op daardie dorp geen smokkelhuise nie. Hoewel daar ook drankmisbruik en armoede is, het die gemeenskap klaarblyklik 'n ander ingesteldheid as dié op hul buurdorp gehad.

Die leraar van die Verenigende Gereformeerde Kerk het 'n prominente rol in die gemeenskap gespeel, en volgens die getuienis van die personeel aan die skool het die kerk en kerklike aangeleenthede 'n sentrale plek in die inwoners van die buurdorp se lewens bekleed. Dit was bes moontlik die rede waarom daar nie sprake van smokkelhuise op die dorp was nie.

TAAL OOR DIE KURRIKULUM HEEN

Die hoof, Adrian en sy kollegas verwelkom ons vriendelik by die skool wat nog net so lyk soos voorheen. Ek het 'n les by Frederik in haar standerd twee-klas bygewoon. Sy het 'n geskiedenisles met 'n leesles geïntegreer. Die tema was Florence Nightingale.

Wat my dadelik opgeval het, was dat die banke in groepe gerangskik is. Die kinders was klaarblyklik aan die werkswyse gewoond, want hulle het gemaklik opgetree. Die leerlinge het die afgerolde teks hardop in groepe saamgelees. Daarna het die juffrou eers algemene vrae oor die teks gevra. Daarna het elke groep 'n spesifieke taak gekry, naamlik om voorbeelde van 'n bepaalde woordsoort in die teks te soek. Groepe het eiename, werkwoorde, voornaamwoorde gesoek. In 'n volgende taak het hulle oor die inhoud van die stuk gesels. Leerlinge en onderwyser het saam sekere woordbetekenisse opgeklaar deur daarvoor te praat. Die gesprek het effens uitgebrei daar die leerlinge ook oor heldedade gesels het.

Na afloop van die les het ek aan die groep voorgestel dat hulle ook lees en dink oor ander helde en dan daarvoor skryf.



OORDRAG VAN GGLESIP-BEGINSELS AAN KOLLEGAS

In die gesprek met Adrian en Janine het dit geblyk dat Adrian die geïntegreerde benadering waar skryf as proses benader word aan die groep gedemonstreer het. Janine het verklaar: "*Adrian het my baie gehelp. Die GGLESIP-benadering is verskriklik beter as die oue.*"

Hulle was ook beïndruk met die moontlikhede wat 'n begripstoets bied. Adrian het vertel dat hy selfs sy voorbereidingsboek verander het om by die nuwe benadering aan te pas. Die werk is binne die konteks van 'n tema aangedui. Soos by ander klasse was hulle ook entoesiasies oor die bio-gedigte. Janine het uitstekende bio-gedigte in haar klas laat skryf. Sy het die prosesbenadering gebruik, het sy gesê.

Ek wou graag die skole besoek om self waar te neem of daar enige veranderinge in die praktyk van onderwysers merkbaar was en of daar enige aanduidings van 'n geïntegreerde benadering was. By die laerskool No 1, en by die buurskool het dit voorgekom asof die onderwysers nie net van die nuwe benadering kennis geneem het nie, maar dat hulle die veranderde werkswyse ook in 'n mindere of meerdere mate in hulle praktyk geïntegreer het.

Ongelukkig was Lennie en Osie op Stellenbosch by 'n kerksaamtrek en kon ek dus nie met hulle 'n gesprek voer nie. Zenobia het eintlik net kom groet. Ek het agtergekom dat daar onderlinge spanning tussen personeellede geheers het, maar het nie verder uitgevra nie. Later het ek verneem dat dit om godsdienstige aangeleenthede gegaan het.

Die groep het middagete in die restaurant geëet en gesellig saam gesels. Daarna is ek en die drie dames van Springbok na die pastorie toe waar ons oornag het. Ek was beïndruk deur die gasvryheid van die gawe mense. Die leraar wat al vyf-en-twintig jaar in die gemeente was, het vertel hoe hy die mense aangemoedig het om bome te plant. Al die bome wat toe reeds groot was, is op sy aandrang geplant.

Toe ek die vriendelike mense die volgende oggend groet met ons vertrek na laerskool No 3, was dit 'n afskeid van ou vriende, nie toevallige kennis nie.

7.6.2.1 Persoonlike refleksie (27 Mei 1994)

Ons sit almal ons beste voetjie voor as ons gaste verwag. Ek het gedink dit was ook wat by die geleentheid gebeur het. Dit was egter nie 'n probleem nie, omdat die resultate gewys het dat van die beginsels van die GGLESIP-projek in die praktyk tereg gekom het. Ek het net weer besef dat verandering 'n proses op baie vlakke was. Die nuwe rangskikking van die banke het gedui op 'n fisiese verandering in die klas. Slegs die verandering in die klasopset het weer ander vernuwende klasaksies moontlik gemaak: leerlinge kon nou gemaklik in groepe werk. Die klasatmosfeer was lewendig. Daar het 'n klasdinamiek ontwikkel in teenstelling met die passiewe tradisionele klasopset, omdat leerlinge as 'n groep by die take betrokke was en mekaar ondersteun het. Die groepleeswerk het ook groter betrokkenheid bevorder. 'n Groot aantal leerlinge het geleentheid gekry om vir hul groep te lees.

[Nota: (26 Mei 1994.) Dit is jammer dat ek nie in meer klasse kon kom nie. Nogtans is die aanduiding van aktiewe betrokkenheid by die beginsels van die projek verblydend. Ek is veral verras deur Adrian se positiewe gesindheid en sy bereidheid om die vernuwende werkswyse met sy kollega te deel. Dit is vir my 'n aanduiding dat hy die versoek om GGLESIP-beginsels met kollegas te deel ernstig opneem. Dit lyk asof die indiensopleiding soos dit in die projek deurgevoer word, 'n effek begin kry in die praktyk van die kollegas wie se klasse ek bygewoon het, en met wie ek 'n gesprek gevoer het. Margaret het ook opgemerk dat die kollegas se houding verander het.

7.6.3 Besoek aan die laerskool No 3

My eerste kennismaking die vorige aand met die dorpie tussen die kliprantjies was 'n besondere ervaring. Op die tydstip van ons besoek was daar watermood in die dorp. Die pomp was stukkend en die kosbare

water is in emmers na die huise gedra om slegs in die nodigste behoeftes te voorsien. Die gasvryheid van die kollegas het egter vir die gebrek aan water vergoed.

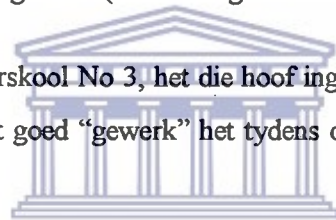
'n Hele paar van die onderwysers het die aand kom saam braai en ons kon lekker om die etenstafel by mej. Kathryn, 'n kollega, kuier. Sy het in een van die knus huisies wat spesiaal vir onderwysers op die dorp gebou is, gewoon. Ons het in 'n soortgelyke huis, dié van Wilfred, geslaap.

Die volgende oggend het ek en die hoof, Cedric, eers 'n aangename gesprek gevoer voordat ek 'n klas bygewoon het. In die skool met sy honderd-en-twintig leerlinge en sewe onderwysers het die hoof 'n vol onderrigglading gehad. Dit het beteken dat sy program redelik vol was. Hy het kommentaar gelewer oor die waarde van die GGLESIP-projek en vertel hoe hy sekere beginsels begin implementeer het. Die vernuwende praktyke het die volgende ingesluit:

DIE KOERANTPROJEK

Die senior klasse het toe reeds 'n klaskoerant saamgestel en laat verskyn. Die personeel en die leerlinge het op daardie stadium aan 'n skoolkoerant gewerk (wat in Augustus 1994 aan die GGLESIP-groep gewys is).

By elke skool tot dusver en ook by laerskool No 3, het die hoof ingewillig om die onderwysers daaraan te herinner dat hulle minstens een les wat goed "gewerk" het tydens die Augustus-sessie met die res van die groep moes deel.



UNIVERSITY of the WESTERN CAPE TAAL OOR DIE KURRIKULUM HEEN

In die les wat ek in Wilfred se standerd drie-klas bygewoon het, is taal oor die kurrikulum heen aan die hand van 'n afdeling in die standerd drie Aardrykskundehandboek onderrig. Dit het gehandel oor die gebruike van water - baie toepaslik! Die hoofdoel van die les was 'n skryftaak oor: **Water in ons dorp**. Leerlinge het oor die onderwerp gepraat, na prente en plakkate oor watergebruike en watersport gekyk, asook die teks in die Aardrykskundehandboek gelees.

Die hele groep het ywerig aan die voorafskryf aktiwiteite deelgeneem voordat die eerste skryfpoging aangepak is. Die atmosfeer was aangenaam en leerlinge was spontaan by die aktiwiteite betrokke. Hulle was nie skaam om hul menings te lug nie. 'n Paar leerlinge het hul skryfstuk gelees waarna die groep kommentaar gelewer het op die gepastheid van die inhoud en aanbevelings ter verbetering gemaak. Een van die interessante aspekte van die les was dat die onderwyser, Wilfred, die leerlinge vryheid gegee het om onafhanklik te werk. Leerlinge kon mekaar se werk lees en daarop kommentaar lewer sonder dat die onderwyser tussenbeide getree het. Die les het sinvol verloop en aan die einde van die sessie het die kinders

'n aangename gesprek oor water en die gebruike daarvan gevoer sowel as 'n geskrewe stuk oor die watersituasie in hulle eie dorp.

HOUDINGVERANDERING VAN ONDERWYSER

In ons gesprek na die les, het hy erken dat hy sy hele benadering teenoor onderrig verander het. Hy was van mening dat alle leerlinge 'n geleentheid behoort te kry om hul stem te laat hoor. Die verhouding tussen die onderwyser en die leerlinge het dermate verander dat hy beweer het dat een van sy leerlinge die vrymoedigheid gehad het om in 'n vorige les te vra of hulle dan nou weer na die "ou manier" terugkeer toe die Meneer te "outokraties" opgetree het. Mnr. Vries het ook vertel dat hy nou nie eintlik meer lyfstraf toepas nie.

7.6.3.1 Persoonlike reflektoring (27 Mei 1994)

Wat my in hierdie geval en ook in die lesse wat ek by No 2 waargeneem het, opgeval het, is die feit dat vernuwing 'n aktiewe proses is (Fullan 1992:80).

Dit was duidelik dat Cedric sowel as Wilfred hul eie onderwyspraktyk in 'n mate verander het. In eersgenoemde se geval het hy nuwe onderrigstrategieë gebruik om die leerlinge betrokke te kry. Daar was alternatiewe leertake soos 'n taalles wat die koerant as bron gehad het. Koerante en tydskrifte het 'n interessante afwisseling van die gewone skryftake gebied. My indruk van Wilfred se klas was dat dit soos die res van die skool netjies en skoon was. Leerlinge kon in groepe werk alhoewel die banke nog in 'n blokvorm gestaan het. Wat veral opvallend was, was die selfvertroue van leerlinge om hulle maats op "foute" in hul skryfwerk te wys. Responsgroepe het hier 'n definitiewe rol gehad om te vervul. Die respons het nie altyd op die verbetering van idees gefokus nie. Soms was dit slegs die uitwys van struktuurfoute in die maats se boeke, maar leerlinge was by mekaar se werk betrokke. Nog iets wat opgeval het, was dat leerlinge as vennote in die leerproses behandel is. Leerlinge het ywerig meegehelp om 'n sukses van die les te maak deur hul respons op die maats se werk.

Die verhouding tussen onderwyser en leerlinge was gemaklik. Leerlinge het byvoorbeeld oor die algemeen nie gekroom om in die klas waar ek ingesit het iets tot die klasgesprek by te dra nie.

[Nota: (27 Mei 1994) Ek besef dat verandering iewers moet begin. Die tempo van verandering is nie oral ewe vinnig nie. Mense se persoonlikhede bepaal ook hoe hulle die nuwe aktiwiteite sal benader. Hoofsaak is dat daar ook in 'n nuwe denke oor onderwys aan die ontwikkel is.]

7.6.4 Besoek aan die laerskool No 4, op 27 Mei 1994

Ons laaste besoekpunt was die laerskool No 4. Die pad loop oor 'n gevaarlike bergpas met die onheilspellende naam "Doodskloof". Hoë bar rotspieke het langs die kronkelende pad getroon. Dit was met 'n gevoel van verligting dat ons die dorpie uiteindelik teen 'n rantjie gesien het. Die opset het 'n netjiese indruk gemaak. Die meeste huise is steenhuisse, in teenstelling met die sinkhuise op van die ander dorpe.

Omdat ons later aangekom het as wat beplan is, kon ek nie 'n klas in aksie sien nie. Ek kon slegs 'n kort gesprek met die hoof, Brian, die broer van Kathryn waar ons die vorige aand gekuier het, voer. Hy was ongesteld en op pad huis toe. Gelukkig het ek en Ursula (sy was nie 'n GGLESIP-lid nie) 'n insiggewende gesprek oor die ontstaan van die dorp en sy mense gehad. Haar pa was betrokke by die begineskiedenis van die dorp.

Ongelukkig was albei die onderwysers wat aan die GGLESIP-projek deelgeneem het afwesig. Ursula het vertel dat hulle begin het om die GGLESIP-beginsels te implementeer, maar dat daar nog baie werk gedoen moes word om dit werklik in die klasse te laat inslag vind.

7.6.5 Reflektering oor skoolbesoeke van 26 en 27 Mei 1994

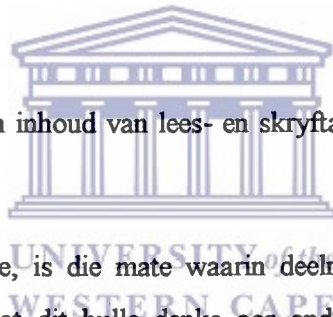
Hopkins (1989:87) identifiseer vier vlakke waarop daar impak in in-diensopleidingsprogramme gemaak word. In die paragraaf hierna volg 'n kort uiteensetting.

Die eerste vlak waarop die vernuwingsproses sigbaar word is dat betrokkenes bewus word van die noodsaak vir verandering. Op die tweede vlak word konsepte of georganiseerde kennis omtrent die veranderde benadering verwerf. Wanneer die derde vlak bereik word, leer die betrokkenes sekere beginsels en vaardighede van die veranderde benadering en daarmee gepaardgaande programme aan. Terwyl dit eers op die vierde vlak moontlik is om die beginsels in probleemoplossende aktiwiteite toe te pas. Dit is die moeilike vlak, omdat dit nie maklik uit die sigbare optrede duidelik is of die betrokkenes se optrede net 'n nabootsing van die aktiwiteite van die nuwe program is en of hulle die beginsels dermate hulle eie gemaak het dat hul optrede 'n ware ommekeer in benadering reflekteer nie.

Die onmiddellike afleidings wat ek met die idees van Hopkins in gedagte, na afloop van dié besoek kon maak, kan ek kortliks so saamvat:

- Daar was 'n poging tot verandering in elk van die drie skole waar ek klasse bygewoon het. Uit die gedrag van die leerlinge kon ek aflei dat hulle aan die "nuwe" tipe onderrig gewoond was.

- Die gesindheid van die kollegas was baie positief en ons is vriendelik by die skole ontvang en gasvry onthaal. Op interpersoonlike vlak was dit 'n aangename en verrykende besoek waartydens ek veral insig in die lewensomstandighede van die onderwysers en leerlinge in al vier skole gekry het.
- Ek was beïndruk deur die werk wat reeds in die skole gedoen is en dit wat vir die onmiddellike toekoms beplan is. Ek wou aanneem dat al die groeplede bewus geraak het van die noodsaaklikheid om verandering te bewerkstellig.
- Na aanleiding van die lesse wat aangebied is en die gesprekke met onderwysers daarna, was dit duidelik dat enkele van die deelnemers aan die GGLESIP-projek nie net bewus geword het van die noodsaak vir verandering nie. Hulle het ook die kennis wat hulle verwerf het, in hulle eie klasse begin benut. Die mate van sukses met die veranderde benadering het van skool tot skool verskil, omdat individue, maar ook omstandighede verskil.
- Sommige aspekte van verandering is makliker waarneembaar as ander. Die mees opvallende vir my was die rangskikking van banke in enkele klasse en die informele en ontspanne verhouding tussen onderwysers en leerlinge in ander.
- Die benadering tot en hantering en inhoud van lees- en skryftake as betekeniskeppende prosesse in enkele klasse was ook opvallend.
- Wat nog nie evalueerbaar was nie, is die mate waarin deelnemers aan die projek die veranderde benadering geïnternaliseer het sodat dit hulle denke oor onderrig verander het. Sommige van die veranderinge wat ek in die klas bespeur het, kon bloot pragmaties wees en as tegnieke beskou word om die onderrig meer suksesvol te laat verloop. Die kerndoel van die projek is egter dat onderwysers se praktyk sal vernuwe sodat hulle hul benadering tot taalonderrig verander ten einde leerlinge te bemagtig. Elke leerling se "stem" behoort gehoor te word om ware kommunikasie en onafhanklike denke te bevorder.
- Al hierdie bogenoemde positiewe feite ten spyte, was ek nie oortuig dat die onderwysers die beginsels van die geïntegreerde benadering ten volle geïnternaliseer het nie. Dit was te verwagte as 'n mens die omvang van die veranderingsproses in ag neem.



Ten spyte van gebreke en moontlike verskuilde motiewe waarna ek hierbo verwys, sowel as die feit dat onderwysers nog in baie gevalle op die tradisionele benadering terugval, het ek nogtans die indruk gekry dat hulle die taalonderrig met 'n ander gesindheid as tevore benader.

Die vernuwingsproses kan weliswaar nie oornag plaasvind nie. Dit is 'n langdurige proses. Opvallend egter was dat onderwysers telkens geesdriftig geraak het oor die verskil wat die geïntegreerde groep lees- en skryfbenadering aan die leersituasie gemaak het. Hulle het ook dikwels na die tydskrifte verwys waaruit ek kon aflei dat hulle begin besef wat die waarde van boeke en tydskrifte as bronne is, nie net om die inhoud van leerlinge se skryftake kwalitatief te verbeter nie, maar ook om hul leefwêreld te verbreed.

Ek het baie uit die besoek geleer. Ek het eerstehands ervaar hoe die onderrigsituasie op die verre platteland daar uitsien. Ek het insig gekry in die probleme van onderwysers wat nie opgelei is om multikulturele situasies te hanteer nie. Ek het ook besef dat die oorspronklike motivering van onderwysers wat hulle beweeg het om om hulp aan te klop (die Nama-interferensie) byna van die agenda af verdwyn het. Tydens ons interaksie het die besef dat die probleme op menslike vlak lê al meer tot my deurgedring.

Nie in een van die skole het 'n onderwyser spesifiek na enige Nama-invloed op Afrikaans verwys nie. Dit beteken nie dat daar nie Nama-invloed mag bestaan nie, bloot net dat dit nie meer vir al die groeplede noemenswaardig is nie. Hoewel die aanvanklike oproep om hulp om die moontlike invloed van Nama te ondersoek van die personeel aan laerskool No 2 gekom het, het dit geblyk dat dit oënskynlik nie so 'n ernstige probleem was nie.

In die laerskool No 1, bestaan 'n meer eksplisiete multikulturele situasie (volgens my klaswaarneming 26 Mei 1994), maar die kwessie van Nama-inmenging het nie ter sprake gekom nie. My gevolgtrekking was dat 'n meer verrykte onderwyspraktyk as gevolg van 'n ander benadering onderwysers gehelp het om nie net meer positief in die klas op te tree nie, maar ook om hul leerlinge se potensiaal te begin waardeer en ontgin.

Die besoek het ook my aanname bevestig dat 'n mens nie die volle omvang van die verskillende lae van jou eie werklikheid eien nie. Die eerste werklikheid is dit wat ek dink die waarheid is, sonder dat dit noodwendig die geval mag wees. Dit geld ook vir taalonderrig. Myers (1986: 161) se siening van wat werklikheid is, is hier van toepassing, naamlik, dat: "People have no simple unmediated perception of reality; the facts we are likely to take as reality are most likely parts of another ideological structure."

Ek moes my verwagtings omtrent dramatiese suksesse aanpas met die besef dat ek meer tyd vir 'n ommekeer moes toelaat. Verder het ek 'n beter begrip vir die feit dat verandering 'n langsame en moeilike proses is, ontwikkel en begin besef dat slegs volgehoue positiewe interaksie met die groep waar verandering moet plaasvind, dit 'n moontlikheid kon maak.

Die feit is weer eens onderstreep dat so 'n onderneming slegs kan slaag as daar aan sekere voorwaardes voldoen word. Op grond van wat ek in die skole ervaar het tydens gesprekke en besoeke aan personeel en klasse, is my vroeë aanname dat die voorwaardes vir verandering onder andere die volgende insluit:

- Daar moet 'n persoon met visie wees wat leiding neem, hetsy in die skool of in die breë gemeenskap.
- Daar moet goeie samewerking tussen die fasiliteerder en die kollegas wat vir die administratiewe reëlings verantwoordelik is. In hierdie geval het Margaret Visser die besoektye by die skole gereël en etes en verblyf georganiseer sodat die besoek sonder 'n haakplek verloop het.
- Die moontlike verandering in 'n skool of klas is direk verbonde aan die houdingsverandering van die betrokke onderwyser(s).

In 'n referaat vir die Internasionale konferensie oor: School-based Inset wat ek in Junie 1994 in Sochi, Rusland (Van Heerden 1995:353) gelewer het, beklemtoon ek in my verwysing na die skooluniformprojek die feit dat veranderde benadering tot taalonderrig en -leer veel verder as bloot linguistiese insette strek deurdat dit 'n hele nuwe beeld aan taalgebruik kan verleen:

Pupils engaged in challenging language activities which included spoken and written tasks. They discussed the advantages and disadvantages of having a school uniform with their peers and with teachers and parents. In the process they used authentic language for a specific purpose. At the home visits they recorded the conversations with parents in their own language variety. This meant primary school pupils had the opportunity to take notes and write a report conveying a "real" message, and equally important, the message signalled by the use of the local language variety was that their own language variety was acceptable for "school" communication purposes. Perhaps for the first time in their school career they were not penalised for using the local variety for writing purposes.

Die klaspraktyk het nog hoofsaaklik die tradisionele onderwysbenadering weerspieël alhoewel daar die bogenoemde veranderinge begin plaasvind het. Om aan die uitdagings wat 'n nuwe benadering verg te kon voldoen sou nog volgehoue insette aan die kant van al die rolspelers, maar veral van die onderwysers vereis.

Na afloop van die besoek het ek met groot verwagting na die volgende sessie uitgesien. Die groep sou voorlopig in Augustus by 'n skool ontmoet. Een punt op die agenda was om 'n besluit oor die toekoms van die projek te neem. Ek het gedink dat die projek teen die einde van 1994 moes eindig met 'n

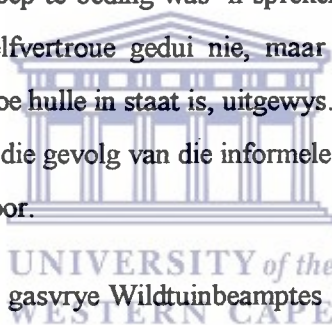
sertifikaatorhandiging in April 1995 en 'n finale opvolgbesoek aan die skole later in die jaar. Die groep sou egter daarvoor 'n finale besluit neem.

7.7 BESOEK AAN DIE RICHTERSVELD NASIONALE PARK OP 18-19

AUGUSTUS 1994

Dit sou 'n unieke ervaring wees. Hoewel die reëling was dat ons by laerskool No 2, sou bymekaar kom, het die groep die inisiatief geneem en plek bespreek in die Richtersveld Nasionale Park. Ons het dus in die Park, onder heel besondere omstandighede vir hierdie geskiedkundige sessie ontmoet. Eerstens was dit 'n nuuttjie om in 'n Nasionale Park 'n werksessie te hou en tweedens het twee kollegas, professor Owen van den Berg en Suzette Meerkotter, wat as triangulators sou optree my daarheen vergesel. In voorafgaande sessies het ek gaandeweg onder die indruk gekom dat die groeplede se selfvertroue toegeneem het, en dat hulle nie meer skroom om 'n eie mening te lug nie of om eie inisiatief iets te onderneem nie.

Die voorstel van die lede om nie net die plek van ontmoeting te verander nie, maar om self die alternatiewe plek te reël en gratis verblyf vir die groep te beding was 'n sprekende bewys van die veranderde houding. Dit het nie net op lede se groter selfvertroue gedui nie, maar het ook 'n positiewe siening omtrent onderwysers se eie vermoë en dit waartoe hulle in staat is, uitgewys. Hierdie vrymoedigheid om selfstandige besluite te neem was waarskynlik deels die gevolg van die informele aard van die werksessies waar alle lede aangemoedig is om hulle stem te laat hoor.



Warm koffie en broodjies wat deur die gasvrye Wildtuinbeamptes voorberei is, het gereed gestaan toe die groep van Springbok stram-stram na die vroeë drie honderd kilometerlange rit by die kamp uit die bakkie klim. Die Richtersveldse groep het gesellig om 'n oop vuur in 'n put in die tradisionele wildtuinstyl op ons gewag. Die ontspanne atmosfeer van die omgewing het ons in die versoeking gestel om die laatontby onnodig lank uit te rek, maar uiteindelik het ons na die lesinglokaal versit om met die eerste taak van die sessie te begin. Die twee besoekers is aan die groep voorgestel en op die oog af het die projekgroep hulle geredelik aanvaar.

'n Mens was tog bewus van die feit dat die teenwoordigheid van "vreemdelinge" 'n effek op die interaksie het. Dit het by my opgekom dat ek nie heeltemal op my gemak was nie, ten spyte van die feit dat Owen van den Berg, my promotor en kollega is, en Suzette Meerkotter, benewens die feit dat sy die vrou van die ander promotor, Dirk, is, ook 'n sterstudent in my B.Ed-klas was. Nie een van hulle was vreemdelinge nie, tog het die beleving van hulle besoek my opnuut laat besef hoe delikaat die web van interpersoonlike verhoudings in 'n leersituasie is. Ek het daaraan gedink dat daar in 'n volgende sessie tyd ingeruim moes word om te

besin oor hoe belangrik dit is dat leerlinge voorberei word op besoekers aan 'n klas om emosionele stoomnise te voorkom of te beperk.

7.7.1 Werksessie op 18 Augustus 1994

Die tema vir die eerste dag was: **Skep en verken literatuur.** Die heel eerste interaksie was 'n reflektoring deur die groep oor verskeie aspekte in verband met hulle onderrig.

7.7.2 Reflektoring oor klaspraktyke

Die groep het eerstens gereflekteer oor die veranderinge na aanleiding van die geïntegreerde benadering tot taalonderrig in hul klasse oor die afgelope paar maande in hulle onderskeie skole deur die belangrikste sake op skrif te stel. Hulle weergawe in joernale (18 Augustus 1994) van wat die mees opvallende verandering was, het in baie gevalle op 'n houdingverandering gedui. Groeplede het hul geskrewe reflektoringe hardop in die groep gelees. Sommige kommentare het lewendige bespreking uitgelok.

Onderwyser A

Hul houding het verander nadat ek leerlinge meer vryhede toegelaat het - minder gekonsentreer op dissipline -

Onderwyser B

Leerlingdeelname was deurlopend - almal het deelgeneem aan taak. 'n Meer ontspanne atmosfeer in die klas. Kommunikasie tussen leerlinge vloeiend - Vroeër moes hulle stilbly en werk. Hulle mag nou die taak met mekaar bespreek - daarvan hou hulle.

Onderwyser C

My houding teenoor die leerlinge het beslis verander. Daar is meer spontaneïteit - van hulle kant af, ook van myne. Ons kommunikeer gemakliker.

My houding teenoor die leerlinge het beslis verander. Daar is meer spontaneïteit - van hulle kant af, ook van myne. Ons kommunikeer makliker.

Onderwyser C het 'n wiskundeles en 'n taalles geïntegreer. Die leerlinge moes beskrywende woorde herken na aanleiding van 'n advertensie sowel as 'n berekening van motorpaaielemente doen aan die hand van 'n advertensieblad uit Die Burger.

Sy ervaring van wat anders in 'n les was, het hy so verwoord.

Hulle moes advertensies lees en die motor kies wat volgens hulle oordeel sò goed geadverteer is dat dit hulle belangstelling onmiddellik sou wek.

Die onderwyser het ook oor die veranderde klaspraktyke kommentaar gelewer.

Daar was onmiddellike belangstelling want die leerlinge wou spog met die beste vuurwa. Hulle het van die idee van selfkoop gehou - die "kamma-koper" situasie.

Kollegas het ook oor verbeterde klasdeelname deur leerlinge geskryf.

Onderwyser D

Leerlingdeelname was deurlopend - almal het deelgeneem aan die taak - 'n meer ontspanne atmosfeer in die klas. Kommunikasie tussen leerlinge vloeiend - Vroeër moes hulle stilbly en werk. Hulle mag nou die taak met mekaar bespreek - daarvan hou hulle.

Die betrokke onderwyser is realisties oor die aanpassing by die veranderde tipe dissipline en evaluering:

Die manier waarop enkele leerlinge probeer om die situasie uit te buit is een van die min negatiewe aspekte van die benadering. Leerlinge (nie almal nie), raak in die laaste fases van stelwerk haastig om die werk in die boek te kry. Hulle hou egter van die feit dat daar minder verbetering is om te doen, so ook die drastiese vermindering van rooi strepe in hul boeke. (Hulle hou nie van die rooi strepe nie).

“n Volgende aspek wat nuut was en waaroor onderwysers kommentaar gelewer het, was ‘n geïntegreerde les - taal oor die kurrikulum heen.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Onderwyser E het Aardrykskunde en taalonderrig in ‘n les wat oor armoede in Zambië gehandel het, geïntegreer. Hy het ‘n prent as stimulus gebruik. *Leerlinge se aandag was onmiddellik geprikkel deur prent. Gedagtes was sonder skuheid uitgespreek.*

Oor die groepgedrag wat na sy mening soms te “uitspattig” was, sê hy:

Hoewel die benadering soms uitspattigheid veroorsaak het, kon dit toegeskryf word aan ‘n lesaanbieding waaraan hulle nie blootgestel word nie. Indien dit meer gebeur, kan leerlinge ook daarby aanpas.

Een van die aspekte waarvoor ek terugvoer wou kry, was die mate van ouerbetrokkenheid wat hulle ervaar het. Slegs twee persone het ‘n positiewe ervaring in die verband gehad.

Onderwyser F

Ja, omdat hulle onbewustelik betrokke geraak het, deur die kind se skoolwerk te teken nadat hy sy tuiswerk gedoen het, as beloning het die ouer 'n sterretjie op sy handtekening gekry.

Onderwyser G het ook die ouers se samewerking verkry.

Veral by die projek het die samewerking van ouers my verbaas. Aan die begin van die jaar - die eerste skooldag van Sub A - het ek die ouers betrek by die aktiwiteite en speletjies. Waaraan skryf ek dit toe? My betrokkenheid by ouers - Laat voel hulle belangrik en dat ek nie iets sal bereik sonder hulle nie.

Onderwyser H het nie so 'n positiewe ervaring met betrekking tot ouerbetrokkenheid gehad nie. Hy het nogtans goeie resultate behaal.

Ouerbetrokkenheid is ook nog nie heeltemal bevredigend nie. Daarom word hulle gedurig aangemoedig om hul pligte na te kom.

Na afloop van die sessie het 'n kollega haar belewenis van die betrokke sessie soos volg weergegee:

Hierdie gedeelte was baie interessant en leersaam, veral die betrekking van die ouers by skoolbedrywighede en die aktiewe deelname van leerlinge.

My doel met die terugvoer was om groeplede wat nog nie heeltemal genoeg selfvertroue gehad het om self met veranderde praktyke te begin nie, die nodige onderskraging te gee deur daarop te wys dat almal suksesse en mislukiings beleef - dat die die verwagte loop van omstandighede is. Die bondige samevatting van die doelstellings wat na die reflektoring gevolg het, was onder andere bedoel om die besoekers kortliks insae te gee in die benadering tot die projek. Uit die kommentaar van verskeie lede was dit duidelik dat so 'n gesprek ook vir die groep waardevol was aangesien dit die kernidees omtrent GGLESIP beklemtoon het. Enkele sake wat Suzette Meerkotter in haar notas aangeteken het, bevat sommige van die kernidees van die projek:

GGLESIP is 'n geïntegreerde skryf- en leesprojek wat taakgerig is waar al vier taalvaardighede betrek word;

Tweedens is die doelstelling om die onderwyser te bemagtig om onafhanklik en krities te dink;

Derdens word onderwysers fasiliteerders -> demokratisering van taalklasse vind plaas;

[Nota: (18 Augustus 1994.) Die groot verskeidenheid aspekte waarvoor daar kommentaar gelewer is, was verblydend en het gewys dat dit wys was om die net in die sessies wyd te span deur op 'n hele reeks

aktiwiteite te fokus. Ek het opgelet dat kollegas nog nie gemaklik met die term “skryfwerk” was nie en nog “stelwerk” verkies het.]

7.7.2.1 Take in die sessie op 18 Augustus 1994

Saam-saam storie skryf: Dit was die eerste taak op die program (kyk Aanhangsel F) die oggend. Dit was die groep se eerste kennismaking met groepskryfwerk waar ‘n bandopnemer gebruik is. Ek het ‘n stimulusparagraaf - **Die bleek sekelmaantjie hang skuins in die donker naghemel. Die windjie is skraal. Twee mense sluip deur die krakerige bossieveld** - wat heelwat ontwikkelingsmoontlikhede bevat het, - op band gedikteer en op verskeie bande gedupliseer sodat elke kleingroep na dieselfde stimulus kon luister. My opdrag was dat die lede in die kleingroepe die moontlike verloop van die verhaal moes bespreek en daarna om die beurt die verhaal op band uitbrei totdat hulle tevrede was dat dit voltooi is. Die enigste voorwaarde wat gestel is, was dat daar aksie in die verhaal moes plaasvind.

Die doel met die taak het ek so in my notas (18 Augustus 1994) aan die onderwysers beskryf:

In elke klas is daar onwillige lesers. Hierdie les kan help dat leerlinge die genot smaak om ‘n “skrywer” te wees. Hulle ondervind eerstehands hoe skrywers ‘n storie aanmekaar sit. Hulle skep hulle eie leesstof. Selfs die mees lakse leser sal gemotiveer weer om sy/haar eie storie te lees. Hulle kry ook geleentheid om iets positiefs met die gesin tuis te deel.

My eie saam-saam storie-weergawe: Vir die tweede taak was die opdrag die volgende. Individue moes nou hulle weergawe van die storie skryf. Dit sou interessant wees om te hoor hoe die persoonlike weergawes afgewyk het van die groepstorie. Ek wou die skrywers opnuut bewus maak van individue se skrywerstem wat van mekaar verskil.

Die besoekers het probeer inskakel by twee kleingroepe. Die groeinding was spontaan en nie volgens skole nie wat moontlik ‘n aanduiding was van die groeinding wat reeds in die groep bestaan het. In ‘n baie kriptiese terplaatsnota (18 Augustus 1994) wat my siening steun, evalueer Margaret Visser die situasie soos volg: “*Houding - positief - Raak al hoemeer bewus van gemeenskaplike doelstellings.*”

Lesse wat werk: Die tweede sessie was in ‘n mate die hoogtepunt van die byeenkoms. Onderwysers kon geleentheid kry om hulle geslaagde lesse aan die groep voor te dra en geskrewe voorbeelde van sulke lesse met kollegas te deel. Eksemplare van klaskoerante is met trots deur die onderwysers van laerskool No 3, en van die laerskool No 1 gesirkuleer. *Speurasie Khais* was soos reeds gesê die naam van dié skoolgroep se koerant. Wat hierdie koerant besonder gemaak het, was dat die redaksie uit leerlinge saamgestel is. Verder is die publikasie per hand geskryf. Hoewel die onderwysers die publikasie ‘n “koerant” noem, was die formaat dié van ‘n tydskrif. In albei publikasies was nuusberigte, kort storiëtjies en gedigte ingesluit.

Familienes :Die derde sessie van die dag, het die subtitel **verken literatuur** gehad. Dit het ten doel gehad om jong lesers 'n liefde vir literatuur te laat ontwikkel. In die besondere taak is gepoog om jong lesers te lei om betekenis en skakels in literatuur te vind. Omdat daar 'n uitstappie saam met gidse in vierwielangedrewe voertuie deur die Park vir die middag gereël is, het die groep besluit om die bogenoemde taak tydens die Oktober-sessie voort te sit.

Die middag- en aandprogram was opwindend anders as die gewone sosiale byeenkoms by 'n sessie. Na die rit deur die park het die uittog na die rivier begin. Teen skemer het die groep na die kampeerplek by die Oranjerivier op 'n nie-bestaande "pad" langs gery om daar in die natuur, sonder enige mensgemaakte geriewe behalwe die twee hutte, te oornag. 'n Groep het in twee groot gevlegte rondhuisse (Namahutte) met rietjiesmatdakke geslaap waar hulle in hul slaapsakke 'n gelyk lêplek moes skrop. Enkele ander het die nag langs die oop vuur voor die hutte deurgebring. Voor sonop die volgende oggend was almal op en gereed vir koffie en 'n vroeë ontbyt. Teen halfagt het ons kamp opgebreek en het die veldwagters ons in vierwiel aangedrewe voertuie kom haal.

7.7.2.2 Take in sessie op 19 Augustus 1994

Die skriftelike reflektoring van drie kollegas die volgende oggend (19 Augustus 1994) oor die ervaring van die vorige middag en nag het die gevoel van die res van die groep verwoord.

Onderwyser A

Die rit deur die park was vir my wat 'n Richtersvelder van geboorte is en tog baie min van dié geweste weet, 'n nuwe ervaring.

Die ontvangs en hulp deur die personeel van die park was iets wat jy nie maklik elders in die Richtersveld sal kry nie.

Onderwyser B

Die verskillende disse wat voorgesit is, asook die uitstappie was verskriklik lekker.

Onderwyser C (Sy is 'n gebore en getoë Richtersvelder)

Op pad na Potjies Pram het die berge en natuurtonele byna my asem weggeslaan. En O! ek kon weer soos byna dertig jaar gelede melkboskougom afpluk en kou. Dit was nou 'n Ervaring!!

Die hoogtepunt vandag was vanoggend toe ek "soos Eva" my op die oewer van die rivier gaan was het. Wat 'n Ervaring!

Die oggendsessie op die tweede dag het net oor nege begin na 'n geskarrel deur groeplede om vir die werksdag gereed te maak. Die ongewone omstandighede waarin die groep die nag deurgebring het, het groeplede meer in 'n vakansiegees gelaat as besiel om met 'n werksessie voort te gaan. Die invloed van die milieu op die produktiwiteit van deelnemers aan werksessies is 'n belangrike faktor om werkywer te bevorder of teen te werk. Dié oggend het daar 'n rustigheid oor die groep gedaal. Gevolglik het dit effens langer geneem om werklik in 'n werkstemming te kom.

Lees om te skryf: Die fokus vir die oggend was eerstens op 'n verdere verkenning van die gebruik van letterkunde in die skryfklas en tweedens om die situasie met betrekking tot die voortbestaan van die projek te evalueer.

Rolspel is voorheen met sukses aangepak, maar dramatisering van stories op dié spesifieke manier was 'n nuutjie. Die uittreksel uit die storie is onvoltooid gelaat sodat die skrywers hulle eie slot moes skep. Daarna moes hulle na mekaar se stories luister en die “beste” een kies om deur mimiek aan die groot groep voor te stel. Die doel was tweeledig.

In my nota aan die groep (19 Augustus 1994) stel ek dit soos volg:

Eerstens word leerlinge self skrywers binne 'n vasgestelde raamwerk. Die raamwerk gee 'n aanduiding van die rigting waarin die storie kan beweeg, maar laat hulle genoeg vryheid toe om hulle eie interpretasie aan die situasie te heg en hulle stem te laat hoor. Dit is 'n kreatiewe taak wat hulle dwing om te dink oor wat hulle moet doen om die mees gepaste resultaat te verkry. Taalgebruik, styl, toonaard en register speel 'n belangrike rol, omdat hulle hier eintlik in 'n ander se taal rondloop.

Tweedens wou ek dit aan die deelnemers tuisbring: Lees en skryf is nie net 'n verstandsaksie nie, dit het ook met gevoel te make.

7.7.3 Groepevaluering van sessies

Sonder uitsondering was die deelnemers se kommentaar na die sessie (19 Augustus 1994) oor die geslaagdheid van die sessie besonder gunstig. Die besondere atmosfeer van die Richtersveld nasionale Park het grootliks daartoe bygedra dat dit een geleentheid was wat die meeste betrokkenes baie goed sou onthou.

Wat die waarde van die sessies betref, het groeplede die saam-saam storieskryf sessie as een van die mees bruikbare aktiwiteite beskryf. Enkele kommentare was die volgende:

Onderwyser A:

Saam-saam storieskryf. Die een help die ander, die een leer van die ander.

Saam-saam skryf => kassetspeler => lekker => almal werksaam.

Daar was ook 'n enkele groeplid wat 'n probleem met dramatisering gehad het en so op die vraag: Watter afdeling het u die minste nuttig gevind?

Waarom? gereageer het: Dramatisering van stories. Onnodige druk word op leerlinge geplaas.

Hierdie opmerking sluit aan by die gedagte wat professor Owen van den Berg in verband met kleingroepwerk geopper het. 'n Mens kan groepwerk as 'n bedreiging ervaar. Iemand kan bedreig in 'n groep voel, omdat sy bang is dat haar bydrae nie voldoende sal wees nie.

Tekste vir klasgebruik moet met groot oorleg gekies word. Suzette Meerkotter se insiggewende opmerking in verband met die teks wat vir die spesifieke taak in die oggendsessie (19 Augustus) gekies is, het my weer eens daarop attent gemaak dat 'n mens jou moet vergewis van die mate waarin die teks by die leefwêreld van die betrokkenes aansluit. Haar kommentaar was:

Teks buite ervaringsveld NB! -> eers die leerlinge en materiaal byeenbring. Gee leerlinge agtergrond om vir hulle sin van teks te gee.

Ek het nie gedink dat die uittreksel vir die taak (19 Augustus 1994) problematies was nie. Dit het so gelees:

Die treine stop tog gereeld in die tunnel. Hy kyk weer na die gesigte om hom. Verbeel hy hom dit of sien hy angs op die gesig van die vrou langs hom. Die man skuins oorkant hom maak 'n vinnige rukkeweging met sy hand. êrens verder af in die ry hoor hy 'n geluid en dan 'n uitroep - "Vader, nee nie dit nie..." Skielik bars 'n duisend bomme - iets tref hom en 'n verblindende pyn skiet deur sy kop. Dan genadiglik donkerte ...

[Nota: (19 Augustus 1994) In die Richtersveld loop daar nie treine nie. Ek het nie daarmee rekening gehou dat treine eintlik vreemd is aan die gebied nie en des te meer - moltreine. Sommige onderwysers het dit om die rede moeilik gevind om met die gebeure in die teks te identifiseer en die dramatiese effek van die situasie te benut. Nadat ons kortliks oor die teks gepraat het, het die lig vir almal opgegaan.]

Ten spyte van die aanvanklike kommunikasietoornis het dramatisering van stories by die meeste byval gevind. Die groepe het die aktiwiteit met oorgawe aangepak en ook die mimiekdeel spontaan aangebied. Die waarde van die soort taak word miskien die beste in die volgende woorde van die groeplid saamgevat:

Dramatisering, want deur spel leer die kind gouer en makliker.

7.7.4 Die pad vorentoe

Na aanleiding van die kommentaar van groeplede het ek tot twee verblydende gevolgtrekkings gekom. Een, dat al die betrokkenes by die projek dit positief beleef het, en twee, dat die projek besig was om “ryp” te word.

Onderwysers het die selfvertroue ontwikkel om hulle eie siening te laat geld. Hulle was bereid om selfs insprake in verband met kurrikulumontwikkeling te lewer. Kollegas het voorstelle gemaak om in sub-unies, soos die Richtersveld, in die groter streek te verdeel en so ‘n bydrae tot die gesprek oor die kurrikulum te maak. Ander skole in die streek, byvoorbeeld dié in Alexanderbaai en Port Nolloth kon ook betrek word. Die behoefte aan ‘n soortgelyke kursus as GGLESIP in Engels en Wiskunde is ook benadruk.

Die slotsom was dat die insigte wat die groep ontwikkel het, verder gevoer moes word. Dit was die hoofrede waarom daar tydens die sessie deur die groep besluit is om die Oktober-sessie in Port Nolloth te hou.

7.7.5 Persoonlike reflektoring



Ek het reeds die uniekheid van die opset by hierdie byeenkoms beklemtoon. Ek het tot die slotsom gekom dat ‘n byeenkoms by ‘n skool of dan ‘n redelik geslote omgewing tog beter “werk” as een waar daar te veel moontlikhede vir afleiding van watter aard ookal is. Ek was bevrees dat die groep nie die maksimum voordeel uit dié byeenkoms sou trek nie. Die teendeel was egter waar. Nieteenstaande die ongewone omstandighede waaronder die groep kon ontmoet met al die faktore wat die aandag van die werk kon aftrek, het die groep se evaluering daarop gedui dat hulle nogtans sinvolle werk gedoen het. Ek het die binding van die groep as baie belangrik beskou en gedink dat die afsondering in die Park daartoe sou bydra.

Ek en die groep het die teenwoordigheid van die besoekers, Owen en Suzette aanvanklik inhiberend ervaar. Tog sê ‘n groeplid (19 Augustus 1994), *“Dit was tot sover een van die lekkerste en leersaamste kursusse wat ek bygewoon het.”*

Suzette Meerkotter se waarneming as ‘n “buitestander” was, dat daar “...persoonlike bande [is] wat alreeds ooglopend by vorige geleenthede gesmee is.”

Sy het ook waargeneem dat onderwysers en leerlinge skynbaar aktief in hulle klasse met die vernuwingsaktiwiteite besig was en dit geniet het:

Aanvanklik met die intrapslag is daar reeds 'n werkboek wat deur die leerlinge geskryf is, aan Monica gewys. Die trots wat uit hierdie onderwyser gestraal het, was pragtig.

Een van die sessies wat na my meinig baie geslaagd was, was “saam-saam storieskryf”. Bes moontlik om twee redes. Die eerste was dat die stimulusparagraaf voldoende elemente bevat het om “skrywers” se verbeelding te prikkel. Die tweede, moontlik die belangrikste, was dat die groep elkeen se bydrae tot die verloop van die storie met waardering aanvaar het. Ek skryf die sukses van dié betrokke taak daaraan toe dat groeplede geheel en al op mekaar aangewys was vir sukses en genoeg vertrou in mekaar gehad het om die kollaboratiewe poging te waag. “Saam-saam storie skryf” was op ‘n ander vlak ook belangrik as ‘n leerervaring. Dit was ‘n aktiwiteit waar groeplede noodgedwonge moes saamwerk en die aktiwiteit eers deurpraat voordat hulle dit werklik kon uitvoer. Die onderwysers het op ‘n ongedwonge manier van metataal gebruik gemaak om te praat oor die taak. Hoewel dit vir al die groeplede ‘n nuwe ervaring was om ‘n gesamentlike taak te “bepaat”, voordat hulle dit as individue sou herskryf, bevestig Cooper en Holzman (1987:viii) die natuurlikheid van so ‘n tipe aktiwiteit omdat dit volgens hulle slegs in die skool is waar dit van leerlinge verwag word om sonder ander se ondersteuning en insette ‘n geskrewe teks te lewer. In die praktyk daarbuite is twee outeurs of meer vir een stuk ‘n algemene praktyk (Cooper en Holzman 1987:viii):

Many teachers in schools and colleges as well as adult education practitioners, have found that the Romantic paradigm of the isolated writer thinking individualized thoughts simply does not work as the basis for writing instruction. In addition to being an artificial and inefficient way to write - when, other than in school, are writers forbidden to enlist help from anyone handy?-the content of the writing that is produced under these circumstances is likely to be inauthentic.

Cooper en Holzman (1987:xi) voeg daarby: “Writing is a way of interacting with others - a social activity.”

‘n Opmerking van een kollega, prof. Owen van den Berg, in verband met kleingroepwerk het my laat nadink oor my aanname dat groepwerk te alle tye nie-bedreigend is. Ek dink, en my ervaring uit die praktyk het dit tot dusver ondersteun dat groeplede wat saam aan ‘n taak werk minder bedreig voel as wanneer hulle alleen voor ‘n uitdaging te staan kom. Owen se interessante opmerking weerspieël ‘n verskillende siening. Owen se siening open heelwat gespreksmoontlikhede, byvoorbeeld dat introverte nie hulle persoonlike gevoelens in die openbaar met iemand anders wil deel nie. Kleingroepwerk kan ook bedreigend wees indien ‘n persoon besonder individualisties en mededingend is.

'n Mens sou dit egter ook as 'n simptoom van die effek van die bestaande stelsel kon beskou waar individue se onsekerheid oor eie vermoëns na vore kom omdat hulle miskien nooit, of baie selde, erkenning vir hulle pogings van onderwysers en andere ontvang het nie. Hierdie waarneming beklemtoon andermaal hoe belangrik dit is om die stem van al die deelnemers in 'n situasie te hoor sodat die situasie op meer as een vlak geïnterpreteer kan word.

[Nota: Na die sessie het ek dieselfde paragrawe as stimulu vir groep skryfwerk met die HOD-studente gebruik. Hulle het die paragrawe sowel as die oefeninge ook 'n treffer gevind.]

7.7.6 Voorbereiding vir 'n nuwe rol vir GGLESIP-groeplede

Na die Augustus 1994-sessie het ek redelik ambivalente gevoelens gehad. Ek was jammer dat die volgende sessie waarskynlik die laaste gestruktureerde sessie sou wees, maar dankbaar vir die bewyse van vordering wat daar in die onderskeie klasse was.

Soos vroeër genoem, sou die sessie in Oktober op Port Nolloth gehou word. Die voorstel deur die groep om die Oktober-sessie in Port Nolloth te hou is een van die duidelike aanduidings dat lede hulle nou bevoeg geag het om onderwysers uit ander skole by die aktiwiteite van die projek te betrek. Op hierdie stadium het ek en die res van die groep gereken dat GGLESIP-groeplede selfstandig en voldoende toegerus was om na die einde van die jaar die beginsels van die projek in hulle eie klasse en skole sonder die onderskraging van die formele groep te gaan uitleef. Met hierdie verwagting het ek vir die sessie in Port Nolloth voorberei.

7.8 WERKSESSIES OP PORT NOLLOTH OP 27 EN 28 OKTOBER 1994

Die GGLESIP-groeplede het soos gewoonlik baie bly gelyk om mekaar te sien toe die groep die oggend by die laerskool op Port Nolloth ontmoet het. Die situasie was weer eens anders as gewoonlik omdat ons besoekers gehad het. Vier onderwysers van die skool waar die sessie plaasgevind het, het deel van die groep gevorm en die hele dag by ons deurgebring. Hulle het 'n positiewe bydrae tot die bedrywighede gelewer. Te oordeel na die vrae wat hulle gestel het, was die "vreemdelinge" baie positief teenoor die werksaamhede ingestel. Teen die einde van die dag het hulle getuig dat hulle iets bygeleer het.

Ter wille van die besoekers het ek weer eens kortliks die doelstellings van die GGLESIP-projek, soos dit met verloop van tyd uitgekristalliseer het, met die groep gedeel (kyk Aanhangsel B14). Voordat die groep met die geskeduleerde aktiwiteite begin het, het elke lid 'n paar minute oor die mate waarin daar veranderinge in hul praktyke sedert ons laaste byeenkoms plaasgevind het, gereflekteer deur die dinge wat hulle die meeste getref het neer te skryf. Die nuweling het as individue oor hul ideale gereflekteer.

7.8.1 Reflektering oor klaspraktyke

Terugvoer: Op die program (kyk Aanhangsel G) was die eerste taak waarmee onderwysers hulle moes besig hou, so aangedui.. Die “gewone” groeplede is gevra om oor die vorige paar maande se klasaktiwiteite te reflekteer.

Die algehele indruk van die GGLESIP-groep se kommentaar oor die vorige kwartaal se werksaamhede was dat daar ‘n verandering in hulle eie houding te bespeur was en dat dit ‘n invloed op die interaksie met leerlinge tot gevolg gehad het. Die volgende opmerkings van enkele onderwysers is ‘n aanduiding van die tipe kommentaar wat gelewer is (27 Oktober 1994):

Onderwyser A:

Deelname aan lesse het betrokkenheid bevorder. Spontaneïteit is bevorder.

Dieselfde persoon sê ook

Die feit dat demokratisering plaasgevind het, het ‘n meer informele styl [laat] plaasvind.

Ten opsigte van demokratisering in die klas sê onderwyser B

Respek vir leerling se standpunt. Dinge waaroor [ek] nie op my gemak voel: leerling geneig om die veranderde benadering uit te buit.

Dit was ‘n interessante opmerking, omdat dit ook nog iets oor die onderwyser se benadering ten opsigte van klaskontrole en interaksie gesê het.

Onderwyser C se reflektoring oor sy ervaring was:

Houding teenoor leerlinge het baie verander. Meer op my gemak omdat leerlinge meer spontaan in klasse is. Leerlinge meer vrymoedig - veral in mondeling.

Onderwyser D het die volgende opgemerk

Leerlinge voel vry om op te staan en te praat -> bv. die maak van voorstelle.

Hulle sien uit na die les en wat meer dikwels plaasvind, die lesuur wat soms te lank was, is nou te kort na hulle sin. Leerlinge is ywerig. Sommige leerlinge is geneig om ‘n bietjie handuit te ruk.

Ek is meer toegeeflik en ook meer geduldig.

Onderwyser E het min op meer dieselfde as bogenoemde te sê gehad, maar het 'n ander interessante faset bygehaal, naamlik, die skep van 'n leerkultuur.

Onderwyser doen minder en leerlinge meer. Verhoogde leerlingdeelname het die eerste treë beteken an die skepping van 'n leerkultuur, want leerlinge geniet lesse meer en is meer entoesiasies.

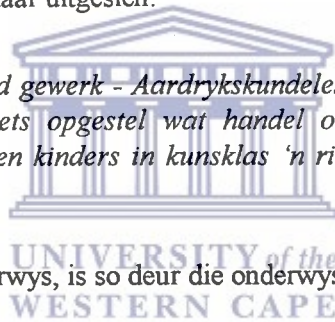
Die persoon het die volgende oor sy houding te sê gehad

My houding is meer positief en beslis meer ontspanne. Ek kommunikeer beter met die leerlinge en is baie meer verdraagsaam.

Onderwysers het ook met vrymoedigheid oor lesse wat 'n geïntegreerde benadering weerspieël, verslag gelewer. Ek sal hierna na twee voorbeelde wat 'n aanduiding van dié vernuwende tipe les gee, verwys. Die veranderinge mag nietig lyk, maar in die lig van die bestaande diepgewortelde geëkte praktyke wat eintlik nog in baie skole gegeld het, het dit moontlik op groot vooruitgang gewys.

In die eerste onderwyser se eie woorde (27 Oktober 1994) het die les in sy klas waar skryf oor die kurrikulum heen beoefen is, soos volg daar uitgesien:

Die benadering het baie goed gewerk - Aardrykskundeles oor Afrika se buurstate het ek geneem en 'n begripstoets opgestel wat handel oor - mynbou in Namibië - (koerantuittreksel) - laat teken kinders in kunsklas 'n rivier en [laat aandui] wat in rivier is - minerale



Die tweede voorbeeld waarna ek wil verwys, is so deur die onderwyser bewoord:

In wiskunde het ek my les met 'n rympie begin. Met behulp van 'n prent het ek woordprobleme ontsyfer en sodoende taalaspekte aangeraak, bv. Hoeveel voëltjies sit op die tak. Beskryf die blomme, ens.

Aangesien 'n ander insident wat plaasgevind het die noodsaaklikheid van 'n benadering waar indiensopleiding as 'n proses beskou word, baie duidelik onderstreep, moet die insident eers kortliks verduidelik en geëvalueer word.

Toe Margaret die skool op Port Nolloth genader het om die werksessie daar te hou het die skoolhoof ook die uitnodiging aan die destydse blanke laerskool gerig. Die respons was dat hulle sou probeer om 'n sessie by te woon.

7.8.2 Die werksessies op 27 Oktober 1994

Die reeds effens ontwigte situasie is vererger toe 'n tweede groep besoekers onverwags vir ongeveer 'n uur by die werkgroep aangesluit het. Vyf personeellede van die ander plaaslike laerskool het in die helfte van die eerste sessie ingestap gekom. Hulle het kom kyk wat die projek eintlik behels en moes weer voor die volgende pouse by die skool terug wees. Vir die GGLESIP-groep was die besoek ontwiggend aangesien ek die werksessie moes onderbreek om baie kortliks, en na my mening op 'n onbevredigende manier, die doelstellings en werkswyse van die projek te herhaal. Die laaste groep besoekers was beleefd, maar totaal onbetrokke by die werk en toe hulle na die kort besoek uitstap, het die atmosfeer in die sessie meer gemoedelik geraak.

Ten spyte van 'n hakkerige begin het die sessie vlot verloop en het deelnemers baie kreatiewe werk gedoen. Groeplede het in vorige sessies aangedui dat hulle leerlinge nog probleme met singewing van tekste ondervind het. Die fokus vir die eerste dag was derhalwe op verskeie strategieë om jong lesers en skrywers te help om tekste te interpreteer en nuwe betekenis te skep.

Speel-speel leer: Die taak vir die eerste sessie was dat groepe hulle eie taalspeletjies kon ontwerp. Die groep het 'n paar basiese voorbeelde gehad wat as rigtingaanduiders gedien het. Elke kleingroep het egter hulle eie spel ontwerp. Dit was interessant dat hulle redelik ingewikkelde bordspele ontwerp het.

Die ander aktiwiteite van die eerste werksdag het op betekeniskepping voortgebou

Lees en skryf al sketsend: Die groep het kennis gemaak met denkkarte (mind maps). Die taak was Die doel was om leerlinge se vermoë om probleme op te los te ontwikkel.

Literatuur as onderrig: Dieselfde beginsel wat in die vorige taak gegeld het, naamlik dié van betekeniskepping het vir die aktiwiteit gegeld. Hier het leerlinge met sprokies gewerk om taalleer- en skryfwerk oefeninge sinvol te ervaar. Die opvolgtaak hier was dat 'n aantal van die projektelede elkeen 'n eie sprokie en gedig geskryf het. Die versameling sprokies is gedruk en gebind en is onder die titel *Diersprokies* aan groeplede en enkele ander belangstellendes versprei.

Die klein publikasie is met trots deur lede van die groep sowel as die gaste by die diplomageleentheid (wat hierna meer volledig beskryf sal word), ontvang as 'n sigbare teken van die groep se skeppingsvermoë.

7.8.3 Die werksessie op 28 Oktober 1994

Die oggendsessie het met groeplede se skriftelike reflektoring oor die vorige dag se aktiwiteite begin. Die ontvanklikheid vir nuwe idees en take wat sedert die begin van die projek 'n kenmerk van groeplede was en

'n aanduiding van hulle gesindheid was, was ook in hierdie laaste formele werksbyeenkoms sigbaar. Anders as met die sessies wat vroeër in die projek plaasgevind het, het groeplede nie geskroom or hulle menings oor sake uit te spreek nie. Dit was ook 'n aanduiding van die mate waarin mense se selfvertroue toegeneem het. Hulle het nie gehuiwer om dit wat hulle as positief of negatief in aktiwiteite ervaar het te noem nie.

'n Onderwyser se kommentaar (27-28 Oktober 1994) was byvoorbeeld: *“Die taalspeletjies - baie leersaam - gaan dit beslis binnekort in klas toepas.”*

Aan die anderkant het die persoon ook 'n punt van kritiek gelewer wat 'n aanduiding van die erns was waarmee die groep hulle taak benader het: *“Taalspeletjies - bietjie duideliker en meer kleurvul maak, sodat leerlinge se aandag meer getrek word.”*

'n Ander persoon het in haar reflektoring genoem dat sy die nuwe benadering baie nuttig vind. Die rede was: *“Dat ek meer geïntegreerd met Afrikaans as vak kan werk. Dit meer genotvol kan aanwend.”*

Aan die anderkant het sy openlik erken dat sy 'n probleem met tydindeling gehad het. Sy wou nog binne die “ou” tydindeling werk sodat: *“werk miskien meer periode-georiënteerd behandel word. Gekyk word na die praktiese implementering daarvan - onderrig nie net een vak.”*

Evaluering: Die laaste gestruktureerde taak van die sessie was 'n gesamentlike bespreking oor verskeie fasette van evaluering. Evaluering is 'n moeilike begrip. Des te meer wanneer dit binne 'n nuwe raamwerk moet plaasvind. Om die rede het die groep die laaste oggend op versoek (hulle het in die Augustus-sessie daarvoor gevra) opnuut na evaluering gekyk, onder andere na reflektoring oor hulle eie praktyk as 'n vorm daarvan. My waarneming was dat elke persoon met die ander benadering tot evaluering beïndruk was. Lede het ook mondeling daarvoor kommentaar gelewer.

Een van die hoogtepunte van die byeenkoms was dat groeplede tydens die middagete op die tweede dag hulle sprokies en gediggies (rympies) aan die res van die groep voorgelees het. Die middagete was ook 'n afskeidete aangesien die groep eers weer in Mei 1995 vir die diplomaplegtigheid sou ontmoet. Niemand wou emosioneel voorkom nie, tog was daar 'n paar van die lede wie se gemoedere sigbaar vol was. Hierdie emosionaliteit het die ambivalensie van verhoudinge na vore gebring. Enersyds was mense bly dat hulle iets bereik het en dat hulle met groter selfvertroue op 'n onafhanklike manier in hulle eie klasse en skole sou kon optree om die geïntegreerde benadering tot Afrikaansonderrig 'n werklikheid te maak. Andersyds was hulle teësin om die geborgenheid van die groep prys te gee. Dit was in 'n mate ook my gevoel. Die bindinge wat tussen groeplede plaasgevind het, het verder as 'n werkverhouding gestrek. Groeplede het mekaar leer ken en vriende geword.

7.8.4 Persoonlike reflektoring

[Nota: (28 Oktober 1994.) Tydens die besondere werksessie het 'n paar voorvalle plaasgevind wat my oor die kern van die projek laat besin het. Die eerste was die ondervinding met die groep onderwysers wat net kom inloer het. Die situasie het my opnuut daarvan oortuig dat 'n indiens-opleidingprojek 'n langdurige proses, en nie 'n "quick-fix-meganisme" of 'n "instap-diens" is nie. Dit is onmoontlik vir 'n besoeker om binne een uur die wese van 'n projek soos GGLESIP wat op daardie stadium reeds byna twee jaar aan die gang was te begryp. Dit was jammer dat 'n ervaring wat vir een groep onderwysers so veel beteken het, eintlik van geen waarde vir 'n ander kon wees nie en dat 'n misplaaste beeld van die projek voorgehou kon word, omdat laasgenoemde groep eintlik nog in die tradisionele siening wat indiens-opleiding as 'n kits-regstelaksie benader het, vasgevang was.]

Gelukkig was daar volgens my eie waarneming en gesteun deur die verklarings, asook die optrede van lede, heelwat versterkende getuienis om die waarde van die GGLESIP-projek te staaf. Ek het derhalwe die situasie aangaande die kortstondige besoek geëvalueer en besluit dat dit net nog 'n rede was waarom onderwysers en departementele amptenare tot ander insigte omtrent die formaat van indiens-opleiding moes kom.

Die tweede gebeure, 'n insident wat tydens die Port Nolloth-aandsessie plaasgevind het, het die kentering wat by lede plaasgevind het, onderstreep. Dit het al gebruik geword dat die groep aan die einde van die eerste dag van 'n werksessie informeel saam verkeer en saam vleisbraai.

Terwyl ons die aand gesellig geëet en gedrink het, het Cedric langs my kom sit en onverwags 'n belydenis gedoen. Hierdie spontane getuienis het nogeens in die praktyk bevestig wat deur teoretici aangevoer word, naamlik dat kennis en insigte tydens indiens-opleidingsessies deur individue op verskillende maniere en ook op verskillende stadia van die interaksie verwerf word. Sy woorde het my laat besef dat daar tot op daardie stadium minstens twee uitgesproke erkennings deur individuele lede was wat aanvanklik negatief teenoor die projek ingestel was. Elkeen het erken dat hulle hul siening omtrent die veranderde benadering tot die onderrig van Afrikaans, en onderrig in die geheel, verander het.

Hierdie getuienisse was belangrik, omdat dit deur twee skoolhoofde in die groep gedoen is. Die eerste persoon was Adrian, die skoolhoof van een van die skole wat reeds tydens die tweede werksessie (Augustus 1993) uitgeroep het: *"Ek sal nooit weer op die ou manier skool hou nie!"*

Die tweede was Cedric, skoolhoof op , wat dit soos volg gestel het (Oktober 1994): *"Ek moet erken dat ek aan die begin nie werklik geweet het hoe GGLESIP nou eintlik vir my kon help nie. Dit het eers onlangs vir my iets begin beteken."*

Alhoewel ek die persone uitsonder, het die ander lede van die GGLESIP-groep ook by geleentheid gesê of gewys dat hulle benadering en denke verander het.

Ek het probeer helderheid kry oor wat die dag se program vir die groepie Port Nolloth-onderwysers beteken het. Volgens hulle mondelinge getuienis het almal iets nuut geleer. Die feit dat hulle junior-primêre onderwysers was wat ook op 'n geïntegreerde grondslag werk, het dit betreklik maklik gemaak om by die gees van die projek aanklank te vind. Hulle kon onmoontlik die hele spektrum wat deur die projek bestryk is, ervaar, maar kon nogtans 'n beeld van die benadering kry.

Ek het besluit om minstens een besoek, moontlik twee, in die volgende agtien maande by skole af te lê om te probeer bepaal in hoe 'n mate die geïntegreerde benadering in die onderwysers se praktyk bly voortleef het na die projek. Die besoeke word hierna kortliks bespreek en geëvalueer. Voordat dit gebeur, moet die ervarings rondom die diplomageleentheid eers onder die loep geneem word.

7.9 DIPLOMAGELEENTHEID OP 12 MEI 1995

Die formele aktiwiteite van die GGLESIP-projek het op 'n plegtige manier ten einde geloop op die aand van 12 Mei 1995. Skoolhoofde van primêre skole uit die Springbok en Concordia-omgewing, sowel as die twee kringinspekteurs van die streek, twee UWK-kollegas, professor Harold Herman, en Levi Engelbrecht, saam met verskeie plaaslike sakemanne het die diplomageleentheid saam met die GGLESIP-groep bygewoon. Die seremonie is deur 'n aandete in die Kokerboom-motel net buite Springbok voorafgegaan. 'n Interessante verskynsel was dat die versierings teen die mure van die saal netjiese baniere van 'n paar humoristiese segswyses van groeplede en veral dikwels herhaalde uitsprake tydens die werksessies was. Voorbeelde hiervan was: *Lees en skryf is betekenisskeppende aktiwiteite; Elke leerling het stem; Skryf is 'n proses.*

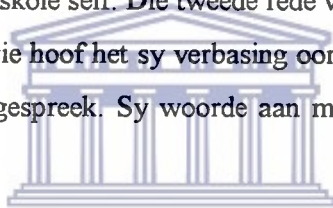
Voordat die diplomas uitgehandig is, het ek 'n afskeidstoespraak gelewer waarin ek onder andere die groep bedank het en hulle geprys het vir die toegewydheid wat hulle aan die dag gelê het. Twee sake wat verder beklemtoon is, was eerstens die noodsaak vir gemeenskapsondersteuning van projekte soos GGLESIP. Tweedens is die belangrikheid van befondsing genoem. Ek het die Namakwalandse Diamantfondstrust as 'n voorbeeld van 'n instansie wat intens in die jeug van die streek belang stel, genoem en hulle vir die volgehoue steun bedank. Sonder hulle finansiering en die entoesiastiese en bekwame insette van Margaret Visser en haar personeel kon die projek nooit 'n werklikheid geword het nie. Laastens het ek op die verpligting van alle rolspelers in die opvoedingsituasie gewys om aan alle deelnemers die geleentheid te bied om hul stem te laat hoor.

Prof. Herman het namens die Universiteit opgetree en die hooftoespraak gelewer. Hy het 'n nostalgiese atmosfeer geskep deur veral op die uniekheid van die omgewing en sy mense te wys. Kinders uit die streek

het besondere behoeftes en projekte soos GGLESIP kan dit opvang. Omdat hy en Levi Engelbrecht bande met die streek het, hy het sedert sy jeug dikwels by familieledes in Concordia gekuier en Levi is 'n boorling van Concordia, was dit gepas dat hulle wat albei empatie met die behoeftes van die mense in die Richtersveld het, aan die feestelike geleentheid deelneem. Meneer Levi Engelbrecht het die finale bedankings gedoen.

By die geleentheid is 'n kopie van die onderwysers se eie kreatiewe skryfwerkpogings in die vorm van 'n "desktop"-publikasie met die titel, *Dieresprokies*, aan elke groeplid sowel as belangstellendes oorhandig. Dit het soos te verwagte, ten spyte van baie gebreke, gunstige kommentaar uitgelok. Ander voorbeelde van kreatiewe werk, soos die projekte vandie skole is ook uitgestal.

Ek sluit die kort beskrywing van die geleentheid om twee redes in. Eerstens, omdat ek die middag toe 'n paar lede van die groep wat vroeg gekom het, nog vir oulaas 'n sessie oor die gebruik van die gedrukte media gehou het, daarop gewys dat daar altyd ruimte vir vernuwing in die skole sal wees. Onderwysers moet wakker wees vir die moontlikhede wat opduik en dit tot voordeel van die leerlinge benut. 'n Projek soos GGLESIP kan ten slotte mense net bewus maak van enkele van dié moontlikhede. Die onus vir verandering rus by die rolspelers in die skole self. Die tweede rede was 'n kort gesprek met 'n skoolhoof uit die streek na die diplomageleentheid. Die hoof het sy verbasing oor die feit dat leerlinge wel 'n aktiewe rol in hulle eie opvoeding moet speel, uitgespreek. Sy woorde aan my was: "*Ek het nog nooit so daaraan gedink nie.*"



Die gesprekke tydens en veral na die plegtigheid het op mense se onbegrip van wat 'n gedemokratiseerde klasopset eintlik beteken, gedui. Dit het die behoefte aan formele insette van 'n inrigting soos UWK met 'n siening wat die reg van alle mense tot kwaliteitonderwys en 'n deelnemende rol in hulle opvoeding in die hele Namakwaland steun, duidelik uitgewys. Hopelik sal dit in die toekoms een van die inisiatiewe van die Universiteit wees.

Op hierdie hoogtepunt het die projek formeel ten einde geloop. In die September 1995-uitgawe van die *West Coast Namakwaland Gazette* het die artikel wat oor GGLESIP verskyn het, enkele belangrike sake aangeraak, soos die behoefte aan uitbreiding van sulke ondernemings in die streek.

7.10 SAMEVATTING EN REFLEKTERING OOR DIE GGLESIP-PROJEK

In hoofstukke ses en sewe het ek 'n redelik omvattende beskrywing van die verhaal van gebeure in die GGLESIP-projek wat oor ongeveer twee jaar gestrek het, verskaf. Soos ek reeds aan die begin van hoofstuk ses verduidelik het, was die doel daarmee om die leser 'n intieme blik op die werklikheid van die situasie, deur my lens bekyk, te gee.

Gedurende die tydperk van interaksie het die projekte, na my mening, gegroei tot onafhanklikheid sodat hulle teen die einde van 1994 selfs kans gesien het om as skakelpersone vir ander in die streek op te tree (kyk par. 7.7.5).

Soos te verwagte was al die lede na afloop van die gesellige diplomageleentheid, wat eintlik vir hulle die kroon op hulle opoffering oor twee jaar gespan het, baie positief en entoesiasies oor die voortsetting en uitbouing van die beginsels wat in GGLESIP onderskryf is. Ek het egter besef dat die klaskamerwerklikheid en die skoolsituasie nie altyd bevorderlik vir 'n geïntegreerde onderrig- en leerbenadering is nie. Die waarde van die projek om demokratisering in die klaskamer te bewerkstellig en ook om die kwaliteit van onderrig- en leer te verbeter sou eers met verloop van tyd merkbaar wees. Dit was die hoofrede waarom ek die belofte aan die groep gedoen het dat ek hulle by hulle skole sou kom besoek.

Die eerste vraag wat in hierdie projek beantwoord moes word, was of die geïntegreerde benadering tot taalonderrig en -leer soos dit in die GGLESIP-projek tereg gekom het, 'n verbetering in die kwaliteit van die onderrig- en leersituasie in die Afrikaansklasse in die Richtersveldse primêre skole teweeg gebring het. 'n Tweede vraag wat daarmee saamhang, was of dié benadering ook die ontwikkeling van al die betrokkenes tot selfstandige agente sou bevorder. Die doel met die projekverhaal was hoofsaaklik om die werklikheid vir waarneming en interpretering bloot te lê.

Die doel met Hoofstuk Agt, daarenteen, is om na aanleiding van die praktyk wat in die skole 'n jaar en langer na afloop van die projek sigbaar was, die huidige situasie ten opsigte van taalonderrig krities te evalueer en oor moontlike oorsake vir sukses en mislukking te reflekteer. 'n Kritiese beskouing van die praktyk van die onderwysers wat by die projek betrokke was, sal hopelik 'n diepgaande begrip vir die komplekse taalonderrig- en leersituasie in die groep skole ontwikkel. Kennis van die positiewe en negatiewe aspekte van die situasie kan in die toekoms tot meer effektiewe opvoeding van die jong leerlinge bydra.

HOOFSTUK 8

GGLESIP IN PRAKTYK - VERNUWING OF VERWARRING?

... leadership is and must be socially critical, it does not reside *in* an individual but in the relationship between individuals, and it is oriented toward social vision and change, not simply, or only, organizational goals (Foster, 1994:46).

8.1 RASIONAAL VIR NA-PROJEK SKOOLBESOEKE IN JULIE 1995 EN AUGUSTUS 1996

In hierdie hoofstuk word die stempel op die kwaliteit van die projek gedruk. Die na-projek besoeke is die fokus in Hoofstuk Agt. Hierdie hoofstuk is die bron van die gekulmineerde getuienis wat as grondslag dien vir 'n begonde teorie oor die waarde van 'n vernuwende benadering tot taalonderrig in 'n indiensopleidingsprojek vir vakonderwysers aan vier klein plattelandse skole. 'n Diepgaande blik op die praktyk van die onderwysers sal waarskynlik die positiewe aspekte, maar ook die leemtes in die praktyk van die projek uitwys.

Om hierdie verandering te evalueer is moeilik, maar as daar bewerings van sukses met 'n indiensopleidingsprojek is, is dit nodig dat die verandering by onderwysers sowel as leerlinge waarneembaar sal wees. Vir Bridges (1989:114) is die sigbare verandering in leerlinge se vermoë om suksesvol te leer die grootste uitdaging van so 'n projek:



The final and even more daunting challenge in the evaluation of Inset however is to demonstrate its effects not just on teachers but upon their pupils' learning.

'n Kwalitatiewe verandering in leerlinge se leerproses is noodsaaklik vir werklike suksesvolle resultate: "Few would dispute the view that the ultimate test of the effectiveness of an Inset activity or an Inset programme is in the improvement in the quality of pupils' learning;..." (Bridges 1989:114). Dit kan egter nooit die enigste kriteria vir sukses wees nie. As leerlinge nie in die proses geleer het om as selfstandige agente op te tree nie, het die fasiliteerders nog nie in hulle doel geslaag nie.

Omdat die onderrig- en leerproses baie deelnemers betrek, bring suksesvolle interaksie ook mee dat die onderwysers eerstens krities na hulle eie praktyke sou kyk sodat dit kon verander. Dieselfde geld vir die ander betrokkenes soos die skoolhoof, die ouers en bestuursrade.

Die verandering en verbetering in leerling- en onderwyseroptrede is ten nouste gekoppel aan die persoonlike visie van individue. Prinsipale speel 'n belangrike rol in die proses van verandering. "It can be justifiably said that the school is a reflection of its headmaster", sê Hamalainen (1994:4).

Dit bly die hoofdoelstelling van die GGLESIP-groep dat hulle eie nuwe visie verandering in hulle eie klasse, maar ook vernuwing in die skool as geheel, sowel as in die gemeenskap, sal meebring om leerlinge tot die verwesenliking van hulle potensiaal te lei.

'n Visie vir 'n veranderde onderwyssituasie, hetsy dit op 'n klaskamer of op 'n hele skool betrekking het, is verbind aan die onderwyser as veranderingsagent se eie teorie oor wat doeltreffende deelnemende onderwys is. Onderwys is egter 'n sigbare praktyk, derhalwe moet teorie en praktyk sinvol geïntegreer word om kennis te genereer en waardesisteme saam met die leerders te eien en te ontwikkel. 'n Praktyk wat nie net ryk aan inhoud is nie, en waarin alle deelnemers aan die onderrig- en leersituasie 'n dinamiese rol te speel het, maar wat ook 'n definitiewe morele doel het, is moontlik die mees doeltreffende kanaal waardeur die visie vir die onderwys 'n werklikheid kan word.

Die versoening tussen teorie en praktyk was die mees fundamentele probleem in die GGLESIP-program. Of deelnemers deur aksie en refleksie, *praxis*, tot 'n dieper en meer volledige begrip van hulle onderrig- en leersituasies gekom het, sodat daar verandering in hulle praktyk gekom het, sal eers duidelik word nadat die temas volledig ontrafel is. Deelnemers het lank voordat die veranderde benadering tot taalonderrig deel van hulle praktyk in die klas geword het, reeds die droom van verandering gehad en met mekaar daaroor gepraat. Die uitdaging aan deelnemers was egter om die nuwe tipe benadering in die praktyk sonder die steun van die projekgroep en die simpatieke omgewing te gaan beoefen. Selfs nadat groeplede hulle praktyk verander het, is dit moeilik om werklike veranderings kwalitatief te evalueer vanweë die komplekse skoolwêreld waarin soveel faktore 'n rol speel.

In die proses waartydens ek data versamel en interpreteer het, moes ek ook die etiek van die navorsingsproses in ag neem. Ek was terselfdertyd besig om 'n begonde teorie te ontwikkel sodat ek die dialektiese eenheid tussen teorie en praktyk kon bevestig. Op die wyse kon ek moontlik bereik wat Glaser en Strauss (1967:3) as die uiteindelijke doel van teorie ontwerp beskou. Hulle voer aan: "... generating grounded theory is a way of arriving at theory suited to its supposed uses."

Dit is nie moontlik om aan die begin van 'n projek al die dimensies van 'n program te peil nie. Kurrikulumontwikkeling en kurrikulumevaluering wat 'n openbaarmaking van die betekenis van die kurrikulum in dieselfde mate as om die waarde daarvan te bepaal veronderstel, (Kelly 1982:161) is een van die belangrikste aspekte wat die aandag verdien. Dit bring onder andere mee dat 'n breë spektrum van gebeure, oordele en reaksies gedokumenteer en geëvalueer word. Ander belangrike aspekte is: interpersoonlike verhoudings, leierskap en die etiek van navorsing. Al die verskillende fasette het gaandeweg by mekaar ingeskakel tot daar 'n digte netwerk met baie elemente ontwikkel het wat as 'n globale eenheid moet geïnterpreteer word.

In Hoofstuk Agt is die doel met ander woorde om my eie vertrouwe sowel as dié van die leser in die bevindinge omtrent die waarde van die projek te bevestig en te versterk. Om dié doel te bereik stel Miles en Huberman (1994: 263) voor dat drie vlakke van begrip met mekaar gekoppel word:

...the answer lies in linking three levels of understanding: the meanings and interpretations of our informants, our own interpretations of those meanings, and our confirmatory, theory-connected operations.

Die klem val in hierdie hoofstuk op twee van die drie vlakke van begrip ten opsigte van die bevindinge in die projek: die betekenis wat deelnemers aan gebeure heg en hul interpretasie daarvan, en my eie interpretasies van daardie betekenis en interpretasies. Die begronde teorie (die derde vlak) wat uit die eerste twee vlakke voortvloei, sal in die volgende hoofstuk onder oë geneem word.

8.1.1 Werkmodus tydens skoolbesoeke in 1995 en 1996

Na die diplomaplegtigheid het ek in Julie 1995 nog 'n besoek aan elk van die vier skole gebring om te probeer peil in hoe 'n mate die beginsels van 'n geïntegreerde groepbenadering tot die onderrig van veral skryf en lees nog deel van die individuele onderwysers se praktyk uitgemaak het nadat die formele ondersteuning van die groep geruime tyd reeds verdwyn het.

Ek kon ook in Augustus 1996 drie van die vier skole vlugtig besoek waartydens ek en 'n paar kollegas weer in hulle klasse kon gesprek voer. Die gesprekke, soos dié wat in 1995 plaasgevind het, is op band vasgelê. Ten opsigte van die besoeke in 1996 meld ek slegs geleenthede waar daar bevestiging van sekere aannames of duidelike veranderinge sedert 1995 te bespeur was.

Die waarnemings en gesprekke tydens die besoeke het my eie insigte en kritiese evaluering van die waarde en standhoudendheid van 'n indiens-opleidingsprojek verhelder. Ek groepeer my weergawe van die belewenis van enkele situasies tydens die eerste en die tweede besoek, as die tweede een plaasgevind het, onder een hofie sodat dit terselfdertyd ook as 'n rigtingwyser van enige verandering wat ek uit die onderwysergesprekke en leerlingoptrede kon aflei, kon dien. Elke gesprek met onderwysers is op band vasgelê. Die gesprekke, sowel as die geringe interaksie wat ek met klasse gehad het, was 'n waardevolle databron waaruit ek kon aflei of die onderwyser na die ou weë teruggekeer het - of 'n volgehoue geïntegreerde onderrig- en leerbenadering gevolg het.

Die kursiefgedrukte dele is woordelikse aanhalings uit gesprekke met kollegas of leerlinge.

Die eerste besoekpunt was laerskool No 1.

8.1.2 Besoek aan laerskool No 1, in Julie 1995 en Augustus 1996

20 JULIE 1995

Dit was 'n helder dag met sonskyn en skoon blou lug. Die gesig wat my begroet het toe ek die skoolterrein binnery, was byna ongelooflik. Dit was pouse en my eerste indruk was dat stukkies blou lug op die harde kaal skoolterrein om die geboue weerkaats het. Oral op die speelgrond het groepe dogters in hul blou en wit skooldrag rondgestaan asof dit die mees doodgewone ding op aarde was dat laerskoolkinders in dié Richtersveldse sulke netjiese uniforms dra. Die seuns het net so goed in hul grys broeke en wit hemde en donkerblou trui vertoon.

Toe ek dink aan die moeilike omstandighede waaronder die visie van die uniforms 'n werklikheid geword het, het ek die woorde van mejuffrou Domrogh onthou toe sy haar benadering tot 'n moeilike sitasie in 'n neutedop opgesom het in die woorde (persoonlike mededeling, 26 Mei 1994): *As jy 'n probleem het, dink ook aan 'n oplossing.*

My eerste gesprek was met Frederik, die skoolhoof. Hy het retrospektiewelik oor die waarde van die uniformprojek gepraat en erken dat hy aanvanklik skepties oor die sukses van so 'n projek. Dalene was egter die stukrag agter die projek. Die kinders se deelname het hom verder oortuig dat so 'n projek wel moontlik was:

Die kinders vermag meer. En dit was meer hulle se sukses aan die einde van die dag. As dit nie vir hulle was nie glo ek nie ons sou die ding so 'n groot sukses kon gemaak het nie.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Ek wou weet hoe die kinders dan betrokke was. Hy het dit soos volg verduidelik:

Eerstens ... die juffrou het ses kinders gehad wat die groepleiers was. Hulle het geskakel met die ander kinders. Hulle het briewe geskryf en na die ouers toe self gegaan en met hulle die ding bespreek en gesê hoe hulle die ouers self gaan help. Van die ouers is ook bydraes verwag. Waar die ouers vier kinders op die skool gehad het, het die projek geld ingesamel en dan byvoorbeeld twee uniforms gekoop en die ouer was verantwoordelik vir die ander twee. Met ander woorde die ouer het ook genoeg ondersteuning gekry sodat hy besef het hy kan dit mos maar doen.

Ek het aan Frederik genoem dat Dalene die vorige jaar gesê het dat sy met GGLESIP begin werk het. Ek wou weet of hy gedink het dat GGLESIP-idees tot die projek kon bydra. Hy het geantwoord:

Ek dink in 'n mate het GGLESIP vir die onderwysers wat daarby betrokke was, laat dink: Wat kan ek doen om so iets te kan doen. En toe, dink ek die idee kon daarvan gekom het. En daarvan af het GGLESIP hulle gehelp om die ding meer te struktureer. Die kinders het goed geskryf. Hulle was betrokke met die aanbieding self van die projek .. moes dit baie gehelp het, want die kinders se aanbieding was puik gewees.

'n Volgende vraag was of hy as hoof enige verandering in die praktyk van die onderwysers wat daarby betrokke was, kon sien. Die drie wat kursus deelnemers was, was Dalene en Donald en in 'n mindere mate ook Cyril. Volgens Frederik was dit nie vir hom so maklik om 'n uitspraak oor die werk in die SubA-klas van Dalene te lewer nie, (Dalene het wel later goeie voorbeelde van haar werkswyse met die SubA's binne die GGLESIP-raamwerk verskaf) maar hy kon dit wel doen oor werk in die hoër standerds waar Donald Afrikaans onderrig het:

Hy probeer sekere dinge in die klas. 'n Mens sien meer gediggies as ooit tevore. Die kinders het 'n liefde daarvoor. Hulle het 'n liefde vir mondeling. Hulle sien uit na daardie periodes omdat dit nou soveel anders is. Dit was maar gewoonlik die stereotipe mondeling en nou is dit anders.

[Nota: Veranderinge begin met 'n idee en 'n visie, maar Dalene en haar kollegas het weer gewys dit is mense wat werk en besiel is, wat die drome werklikhede maak.

Dit het my opgeval dat die onderwysers op verskeie maniere aan leerlinge geleentheid gee om hulle talente te benut op kultuur- en sportgebied. Tweedens was dit duidelik dat dieselfde kinders wat vroeër 'n taalles, soos mondeling, leeg en niksseggend gevind het, nou met belangstelling daarna uitgesien het. Niks behalwe die benadering en manier van aanbieding het verander nie. Die potensiaal van die leerlinge was met ander woorde net onontgin. Toe hulle geleentheid gekry het om inisiatief te neem het hulle die onderwysers se verwagtinge oortref.]

Donald, 'n oud-student van UWK was die volgende persoon met wie ek gesprek gevoer het. Hy het die metodiek Afrikaans-kursus gedoen waar dieselfde tipe benadering as in GGLESIP gevolg is, gevolglik was die GGLESIP-werkswyse nie heeltemal vreemd vir hom nie. GGLESIP het egter geleidelik meer vir hom begin beteken:

Die GGLESIP-projek het, ek moet eerlik wees, baie vir my beteken in die klas, want ... omdat ek het voorheen mos op kampus die Afrikaans gekry ... en nou het dit net weer 'n bietjie opgeskerp om die dinge toe te pas. Elke keer na 'n kursus het ek dit onmiddellik kom toepas.

Ons het na gediggies gekyk wat leerlinge geskryf het. Die meeste leerlinge het oorspronklike gedigte geskryf met drank en sigarette as tema. Die leerlinge het ook vir 'n kompetisie wat deur die Nasionale Parke aangebied is, ingeskryf en drie eerste pryse gekry.

[Nota: Die temas het bevestig dat kinders binne 'n konteks optree en dat hulle wêreld daardeur omgrens word. Die hoof het in ons gesprek sy bekommernis omtrent die toename van drankmisbruik en smokkelhandel in die gemeenskap uitgespreek. Veral omdat kinders ook daarby betrek is.]

Leerlinge het ook nog gereeld in hulle joernale geskryf. Hulle het oor alledaagse onderwerpe geskryf.

Leerlinge was ook meer spontaan sedert die onderrigbenadering verander het. In Donald se woorde:

Hulle het “stem” en hulle gebruik dit!

Ek wou weet watter probleme daar in die klaskamers was. Sy antwoord was:

Die grootste probleem is ... hier is nie baie materiaal beskikbaar om al hierdie dinge te kan toepas nie ... Veral soos nou hier by ons in die Richtersveld. Hier het nou maar eers elektrisiteit by ons in die klasse gekom.

Hy het ook boeke wat deur die Nasionale Richtersveld Park uitgegee is, as leesboeke gebruik. Hy het bygevoeg:

Daar kom ook baie goed oor die Nasionale Richtersveld Park in die boeke voor.

[Nota: ‘n Bevestiging van die “geslotenheid” van die gebied is dat al die onderwysers op die een of ander wyse voortdurend materiaal oor die Park in hulle lesse inwerk.]

Toe ek vra hoe hy eksamenvraestelle by die nuwe benadering aangepas het, was sy antwoord dat hy eintlik gedwing is om by die “ou” tipe vraestel te hou omdat die afrolfasiliteite eintlik nie bestaan het nie. En hulle moes nog by die voorgeskrewe riglyne vir die vraestelle hou.



Toe ek met Dalene in haar klas gesels het nadat die groep leerlinge die Onse Vader in Engels, Afrikaans en Xhosa gesing het, was my eerste vraag aan haar wat GGLESIP vir haar beteken het. Haar antwoord was:

Vir my het dit beteken dat daar verskillende maniere en verskillende metodes was om die kinders te leer. As die vasgestelde metode nie gewerk het nie dan was hierdie metode regtig insiggewend.

Sy het ook die koerante as bronne in haar Aardrykskundelesse gebruik:

Wanneer ek nou gesien het die woordeskat van die handboek was heeltemal bokant hulle vermoë dan het ek gesien dat die benadering vir my baie tot hulp was. Dan kan mens die koerant vat en sê: blaai vir my daardeur en kyk na verskillende lande en kyk of jy miskien iets van die land daar sien ... en vertel vir my iets wat jy daarvan weet. Vat dan jou handboek en kyk wat kan jy vir my daarvan sê.

[Nota: Die gebruik van meer as een bron om lesse relevant te maak het blykbaar goed gewerk. Nie alleen het leerlinge kans gekry om hulle algemene kennis uit te brei nie, maar in die Aardrykskundelesse is daar ook klem gelê op taal oor die kurrikulum heen.]

Sy het ook in haar SubA-klas prente uit tydskrifte gebruik om die leerlinge te stimuleer. Sy het selfs die wêreldbeker rugbywedstryde as aanknopingspunt vir nuus gebruik.

Dalene het ook die koerant- en tydskrifprente gebruik om as bron vir 'n wiskundeles te gebruik:

Toe ons oor hierdie ouma gepraat het (na aanleiding van 'n prent) het ek gesê: Ek wonder of julle kan raai hoe oud hierdie ouma is. Maar ek het nou regtig nie geweet my Sub A's is so slim nie. Toe sê een Sub A - 120 - ... Ek sê: Hoe weet jy dit is 120? Sy sê: maar hier staan 120... So kan ek dit ook met wiskunde heeltemal geïntegreer het. Toe sê ek nou weer: Maar verduidelik nou vir my daardie 120.

[Nota: Dalene het sukses met GGLESIP behaal omdat sy onderrig moontlikhede in oënskynlik onverwante dinge, soos 'n prent met 'n oumagesig daarop en wiskunde, die getal, gesien het. Sy was 'n uitstekende onderwyser wat gewillig was om vernuwing deel van haar praktyk te maak.]

Hierdie werkswyse om uit tydskrifte te werk het haar gehelp om behalwe die wiskunde en taalles, ook ander vakke daarby te integreer, veral in SubA.

[Nota: Tydskrifte kan selfs ook in SubA nuttig wees.]

Ek wou ook weet wat GGLESIP vir haar as persoon beteken het.

Vir my persoonlik ... dis net dat ek kon na myself kyk ... as 'n les byvoorbeeld nie werk soos ek dit wou hê nie of soos ek dit verwag nie. Dan het ek gekyk na ... is my metode reg? ... Kan ek dan nie dan ... 'n ander benadering ten opsigte van my les ... Vir my, was daar... ek kan sê ... daar was ruimte, baie ruimte vir verbetering.

[Nota: Dit was verblydend om te hoor dat sy inderdaad oor haar praktyk gereflekteer het en dit krities benader het.]

Op my vraag of sy enige waarde in die gebruik van groepwerk gevind het, het sy baie positief geantwoord dat dit beslis so was.

Sit hulle in klein groepies en kyk met watter idees kom die kinders. Die kinders leer om in klein groepies te praat en dan kry hulle vrymoedigheid om selfs in die groot groep te praat.

Ten slotte het ons oor die voortsetting van hulle skoolkoerant, **Speurasie Khais**, gesels. Dit was iets wat in die derde kwartaal opgeneem sou word.

GESPREK OP 15 AUGUSTUS 1996

'n Jaar na my voirige besoek het ek weer die vraag gestel of Nama in daardie dorp en skool enige effek, volgens sy mening, op leerlinge se taalvermoë het. Hy het geantwoord dat die Nama-invloed dalk meer opvallend in laerskool, No 2, kon wees:

Terwyl die Nama in die gebied heeltemal besig is om uit te sterf en die kinders oor die algemeen praat Afrikaans. Jy hoor eintlik nie meer Nama nie.

Ek wou ook weet of die situasie omtrent geletterdheid, en misdaad enigszins in die tydperk verander het.

In die gemeenskap waar hy woon, was daar nog baie ongeletterdes onder die "ou" inwoners. Daar het egter baie nuwe werkers wat wel meer geletter was, na die dorp gekom om in die myne te werk. Baie van hulle was ook Afrikaanssprekend, hoewel daar ook sprekers van ander inheemse tale was.

Die hoof het pertinent weer die kwessie van misbruik van kinders in ons gesprek genoem. Volgens hom was daar "nou meer as ooit" probleme. Die onwettige praktyke het sedert die vorige jaar toegeneem. Ten spyte van die negatiewe invloede het hulle die kinders weer by 'n terreinverfraaiingsprojek betrek. Leerlinge het weer inisiatief geneem en mense genader. Die onderwysers het probeer om leerlinge se selfbeeld te verbeter deur toe te laat dat leerlinge self sukses op sportgebied en ook deur die deelname aan die projek te ervaar. Sy trots op die skool in teenstelling met die haglike omstandighede in die gemeenskap het uit die volgende stelling geblyk:

Hulle gaan so ver dat as 'n kind 'n gros gaan steel ... 'n gros sigarette ... dan gee hulle hom twintig Rand oor die toonbank ... koop hulle die gros in ... Met die gevolg die hele gemeenskap hier besig is om te verval. Die enigste hartklop, sê ek mos, is die skool.

[Nota: Dit het voorgekom asof die groep onderwysers nie met die status quo tevrede was nie en krities daarna gekyk het om deur 'n veranderde praktyk vernuwing in te lei.]

[Nota: Veranderinge wat in die loop van die jaar ingetree het, was dat Dalene nou vir die senior primêre klasse Engels en aardrykskunde onderrig het. Cyril is op kort kennisgewing as hoof na die ander skool oorgeplaas. Daar is nuwe lokale vir rekenaar gebruik aangebou en die skool het op daardie stadium vir die nege nuwe rekenaars wat aan hulle toegesê is, gewag.]

Donald het voortgebou op sy praktyk van die vorige jaar. In ons onderhoud het hy die volgende oor kreatiewe skryfwerk te sê gehad:

Ek laat skryf die kinders baie hulle eie gedigte en hulle eie stories... want ek wil hê ... ek sê vir hulle: ek wil nie meer vir julle dink nie.

Dit het baie duidelik uit ons gesprek geblyk dat Dalene die kennis wat sy in die GGLESIP-projek verwerf het, ook in die senior klasse gebruik het.

Op die dorp is daar 'n multikulturele gemeenskap. Ek wou by Dalene hoor hoe sy die sensitiewe areas soos seksisme en rassisme hanteer. Haar respons was verrassend:

Toe ons na die woordeskat toe gaan, gaan ons na die natuur toe en daarna dan gaan ons na ons toe. Soos die ander dinge wat nou hier is, is mos - die mens. Nou sê ek vir hulle: Elkeen van ons ... veral by geskiedenis .. wat gedoen is, is deur die mense gedoen. Nou sê ek: Ek wonder wat kan jy doen om ook deel van geskiedenis te wees om iets ... te kan bydra tot die samelewing. En weet jy - hierdie projek help die kinders nogal om ... om te kan sê: maar ek het dit gedoen ... as mens probeer ... en dat geen ander mens hoef beter as jy te wees nie Jy is 'n mens en kyk wat jy kan doen as mens ... jy's 'n mens nes alle ander mense. En dan kyk ons nie nou na geslag of na ras nie. Juis omdat hierdie kinders mos hulle .. kom ons sê ... in die verlede het die kinders mos aan 'n lae selfbeeld gely en dan sien 'n mens dit skemer gedurig nog hier deur by die kinders. Maar as jy hulle gedurig daarop wys ... gee dit die kinders ook selfvertroue ... Elkeen het 'n bydrae gelewer. En elkeen weet ek het dit gedoen. Dit gaan nie omdat ek 'n ... wat... ook al is nie.

Toe ek vra of GGLESIP iets tot die benadering tot die projek bygedra het, was haar antwoord:

Die selfwerkzaamheid van die kinders en om te kyk wat 'n mens kan doen. Die kinders kom met hulle eie idees. En dan sê ek: maar skryf vir my jou idees neer. En dan sal ek hulle net reghelp met die spelfoute en so ... Die feit dat hulle ook ander kinders nodig het om hulle te help.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Sy het die leerlinge geïnspireer om deel te neem aan die verfraaiing van die skoolgrond en sodoende ook deur hul betrokkenheid by 'n gesamentlike projek, hulle gevoel van eiewaarde versterk:

Ek het vir hulle gesê... dit moet nie om die prys gaan nie. Ek het die jaar nie eintlik gepraat van 'n kompetisie nie. As hy liewers kyk watter bydrae hy kan lewer ... tot ... tot die verfraaiing van jou skool. En onthou as jy aan 'n boompie aandag gee, kan jy eendag sê: maar ek ... dis my boompie. Eendag as jy groot is, kan jy sê daardie boompie het ek geplant, daardie gras het ek geplant, daardie sloot het ek gegrawe.

Op my vraag of sy nog sommige van die take wat ons in die GGLESIP-sessies deurgewerk het, gebruik, het sy geantwoord:

Ek het veral van die koerante gebruik gemaak. Ek maak nog altyd gebruik van die tydskrifte. Ek is nogal baie storie-gerig... Ek let baie op na hulle woordeskat.

[Nota: Ek was verbaas, maar bly oor die opvoeding wat by die skool aan die gang was. Die spreukedigter sê wel die waarde van 'n goeie vrou is ver meer as korale, maar ek glo die waarde van 'n goeie onderwyser is veel meer as pêrels en robyne. Die onderwysers het 'n visie van 'n verbeterde leeromgewing en

kwaliteitonderrig gehad en hulle het te midde van baie belemmerende faktore gewerk om die droom te verwesenlik. Goeie onderwys en opvoeding is ten nouste met die kwaliteit van fasilitering wat onderwysers gee, verbind en strek verder as die klaskamer. Dit is ook nie soseer aan allerlei fasiliteite gebonde nie.]

8.1.2.1 Persoonlike reflektoring

My besoek aan die skool was een van die hoogtepunte van die skoolbesoeke. Al was die hoof nie self by GGLESIP betrokke nie, was hy meelewend en het die beginsels van die projek onderskryf. Die drie ander kollegas het elkeen op sy of haar eie manier aspekte van die projek in hulle praktyk geïnkorporeer. Die feit dat Dalene erken het dat sy gereflekteer het oor haar praktyk, was 'n aanduiding van die mate waarmee sy haar met die beginsels van die projek vereenselwig het.

Ek was tog nog begaan daaroor dat van die kollegas net op die praktiese aspekte gekonsentreer het en nie bewustelik gedink het waarom hulle 'n verandering in hul praktyk wou teweeg bring nie.

Na hierdie aangename besoek het ek ook na die volgende besoek uitgesien.

8.1.3 Besoek aan laerskool No 2, in Julie 1995 en Augustus 1996

Die dorp het sedert my vorige besoek in 1994 'n gedaanteverwisseling ondergaan. In die strate het die elektriese lamppale met egalige reëlmaat die lae heinings voor huise in kleiner segmente gekerf. Die gemeenskapsentrum met die pragtige ringmuur om was 'n wit fokuspunt wat dadelik die besoeker se oog gevang het.



Ook by die skool was daar uitbreidings. Vier half voltooide nuwe klaskamers en stoorkamers en die witgeverfde ringmuur in die plek van die slap verroeste draadheining was sinnebeeldig van die vernuwingskragte wat ek in die klasse teëgekome het.

Ek het met Lennie wat na Adrian se bedanking uit die onderwys as hoof van die skool aangestel is, en met die ander kollegas wat by die GGLESIP-projek betrokke was, in hulle klasse gesels.

Esmeralda wie se SubA-leerlinge die vreemdeling so half wantrouig, maar baie beleef gegroet het, was my eerste besoekpunt. Die leerlinge was netjies geklee en lewendig, maar nie onbeheers nie. Esmeralda was een van die gereelde deelnemers aan die GGLESIP-projek. Ek wou graag sien hoe sy die beginsels van die projek in haar onderrig in die junior klas kon integreer.

My eerste vraag aan Esmeralda was of daar enige invloed van Nama op die taalgebruik en taalvermoë van die jong leerlinge te bespeur was, aangesien die vermeende interferensie van Nama op Afrikaans

oorspronklik aanleiding daartoe gegee het dat die onderwysers van die skool by 'n buitestander kom hulp vra het (Mei 1993). Esmeralda het soos volg gereageer:

Dit het geen invloed hoegenaamd nie. Dis so af en toe dat een miskien 'n Namawoordjie noem en dan is dit snaaks vir die ander. So ek kan nie sê dat die Nama 'n invloed het nie. Die reaksie is vir my bietjie stadiger as by Afrikaanssprekendes. Hulle is Afrikaanssprekend, maar dis by die huise waar hulle Nama gebruik, maar dit het geen invloed ... hulle is net ... jy moet net meer beklemtoon dit wat jy wil sê.

Een van die aspekte wat in die GGLESIP-projek beklemtoon was, was die gebruik van 'n verskeidenheid bronne as leerstimuli. Tydskrifte en koerante was veral twee bronne wat aanbeveel is. Ek wou by Esmeralda weet of dit prakties moontlik was om gedrukte media soos tydskrifte in haar klasse te gebruik. Sy het verduidelik dat sy prente gebruik om woordeskat uit te brei. Sy het ook gedemonstreer hoe sy die taal met wiskunde integreer. Die leerlinge moes byvoorbeeld na 'n spesifieke prent kyk en dan sê hoeveel diere daarop verskyn het. Die voorbeeldgetal was sewe. Sy het die getal as uitgangspunt geneem en leerlinge gevra om die getalle voor en na sewe op taakkaarte te herken. Die laaste takie was dat leerlinge 'n storie oor sewe moes vertel. Esmeralda het een leerlingstorie op band oorvertel:

Hulle doen dit baie oulik. "My pa het sewe bokke. Hy slag twee bokke daar bly vyf oor." Dan teken hulle sewe voorwerpies op die bordjies wat ons hier het. Hulle trek twee weg en dan vertel hulle verder van die vyf.

Toe ek haar vra wat GGLESIP vir haar beteken het, het sy sonder huiwering geantwoord:

GGLESIP het baie beslis vir my meer vertroue gegee en vir my die kind meer laat raaksien ... want voorheen het dit my baie gehinder. Dissipline was vir my belangrik. Nie dat ek nou dissipline afskeep nie, maar ek verstaan nou die kind moet meer ... die kind se stem moet meer gehoor word. Dit is wat ek nou toepas en die reaksie is baie meer spontaan.

Esmeralda het nog probleme ondervind om die kinders in sinne te laat praat. Sy het probeer om in elke vak volsinne te gebruik en die opdrag volledig te benadruk. Ek en sy kon gesels oor die taalmodel wat die kinders tuis beleef. Die ouers gee kort bevale en kinders antwoord in eenwoord sinne.

[Nota: Dit het met die *publieke* taalmodel volgens Bernstein (1971:28) ooreengestem. Reeds met my eerste besoek (kyk par. 6.4.(ii)) het ek na aanleiding van die formele en publieke taalmodel die afleiding gemaak dat die publieke model waarskynlik die mees algemene taalmodel in die alledaagse lewe van die inwoners op die dorp is. My aanname is weer tydens die gesprek bevestig. Die oorsaak van leerlinge se taalprobleme was volgens die getuienis meer aan die tipe taalinteraksie wat deel van die kommunikasiepatroon in hulle omgewing uitgemaak het, as aan 'n negatiewe Nama-invloed toe te skryf. Hierdie aanname is nog meer

versterk toe Esmeralda in 'n later gesprek genoem het (Augustus 1996) dat die leerlinge se tipe stories en woordeskate merkbaar verander het sedert hulle na televisieprogramme begin luister het.]

Zenobia se standerd vier-klas waarheen ek volgende gegaan het, was lewendig. Sy het die spontaneïteit van haar leerlinge om te praat as een van die belangrikste voorbeelde van GGLESIP se invloed op haar eie onderrigstyl beskou, hoewel sy gesê het:

Party keer raak die geraas vir my 'n bietjie te veel. Maar een ding - die kinders wat nie wou gepraat het nie, praat ... veral nou as Juffrou nou hier ingekom het, dan sou hulle almal doodstil gewees het en as ons hulle gebied het sou hulle nie gereageer het nie dan sou ons nie iets uit hulle uitgekry het nie.

Die skryf het ook baie verbeter, maar daar is nog baie om te doen. Die skryfproses het ek ook nog nie heeltemal onder die knie gekry nie. Maar wat die taal betref, is daar 'n groot verandering. Hulle onthou dit ... die feite ook ... byvoorbeeld ... as ons aan die einde van die dag verduidelik hoe ons daar uitgekome het.

Die voorbeeld waarna sy hierbo verwys het, het betrekking gehad op 'n taalles waar sy plakkate met verskillende prente gebruik het om soorte selfstandige naamwoorde (soortname en stofname) te identifiseer. Volgens haar het die leerlinge die feite baie goed onthou.

[Nota: Die gebruik van verskillende stimuli om leerinhoud vas te lê, deur prente en plakkate te gebruik was 'n eenvoudige, maar suksesvolle manier om die waarde van leerlingbetrokkenheid by die onderrig- en leersituasie te illustreer. Die inhoud was relevant vir die leerlinge. Hulle kon dus blywende assosiasies maak en so deel van die kennisskeppingsproses word (kyk par. 3.1).]

Zenobia het 'n effens ontsenuende ervaring met een spesifieke les gehad. Dit was 'n soortgelyke taak as dié wat die groep in 'n GGLESIP-sessie (kyk par. 6.12.1) waar kritiese taalbewustheid in 'n demokratiserende klasopset bespreek is, onder groot belangstelling en insiggewende kommentaar uitgevoer het. Sy het die taak aangepak om leerlinge bewus te maak van die feit dat hulle ook belangrik genoeg is om familiegeskiedenis te skryf. Zenobia se weergawe van hoe haar les verloop het, was soos volg:

Ek het die stamboom gedoen. Die stamboom het sy voordele en sy nadele maar hy het my ook in 'n baie ongemaklike posisie geplaas, want ek het die kinders uitgestuur om na hulle ouers terug te gaan. Ek het eers vir hulle 'n voorbeeld gegee van 'n stamboom, en toe het ek vir hulle gesê hulle moet hulle eie een teken ...net kringetjies maak ... en die name van oupa, ouma .. nee ek het begin met oumagrootjie, oupagrootjie, oupa, ouma, ma, pa, seuns, dogters, neefs en niggies Toe het ... Hier is in baie gevalle kinders wat byvoorbeeld nie 'n pa het nie, wat net uit 'n enkelouer huisgesin uitkom. Dit het nou 'n bietjie probleme geskep, want die kinders het nou gesê: Hoekom het jy nie jou pa ingevul nie? Nou, ek het vir hulle gesê: As daar nie is nie, dan los jy dit net oop ... maar dit het nou, hoe sal ek nou sê, 'n bietjie persoonlik geraak, en toe het ek nou nie veel ... baie aandag gegee aan die stamboom nie.

Die implikasies van die onverwagte situasie wat in Zenobia se klas ontwikkel het, word in my eie reflektoring hierna meer in diepte bespreek.

Sy het ook reeds uittreksels van artikels oor werkloosheid uit *Die Rapport* (die Nasionale Sondagkoerant) en *Die Richtersveld* (die streekkoerant) geneem ter voorbereiding vir 'n feiteopstel oor die onderwerp. Sy sou dit gebruik om leerlinge 'n geheelbeeld te laat vorm van moontlike vakkeuses wat in die nuwe Suid-Afrika vir beroepe beskikbaar is. Sy het ook beplan om hulle na hul ouers te stuur om uit te vind waarom die ouers 'n bepaalde soort werk, byvoorbeeld handarbeid doen. Die antwoord wat sy verwag het, sou wees dat hulle ongeletterd is omdat daar nie vroeër geleentheid was om geletterdheid te kry nie, maar dat die ouers beter ideale vir hulle kinders koester.

Ons kon oor die skryfproses praat, aangesien die leerlinge wel voorafskryf aktiwiteite gedoen het - die uittreksels uit koerante, die gesprekke met ouers en ander persone. Leerlinge kon hulle eerste skryfpoging skryf en in responsgroepe daarvoor kommentaar lewer en hersien voordat hulle dit in finale vorm in die skryfboeke oorskryf.

Zenobia het ook na 'n voorbeeld genoem waar taal oor die kurrikulum heen met omgewingsleer geïntegreer is. Sy het die kaart wat groeplede by die eerste sessie in Mei 1993 (par. 6.9.2) deurgewerk is, in haar standaard een-klas gebruik. Leerlinge het nog nie 'n goeie begrip van links en regs gehad nie en kon dit op die kaart oefen; Hulle het ook die rede vir sekere straatname uitgeklaar. Die twee voorbeelde was Oewer- en Skoolstraat. Die waarde van die oefening was in Zenobia se eie woorde:

En dan aanvaar hulle later nie net meer dinge nie. Hulle weet hulle moet iets bevraagteken. Hoekom gebeur .. hoekom .. 'n mens skryf mos nie net Oewerstraat nie. Hoekom het dit die naam Oewerstraat gekry?

Sy het baie van die take wat die onderwysers self in GGLESIP-sessies deurgewerk het, in haar klasse suksesvol gebruik of soortgelyke take gedoen. Zenobia het egter ook na probleme wat leerlinge ondervind het, verwys. Leerlinge het nog probleme met abstrahering gehad. Hulle kon nie die hoofgedagtes uit 'n paragraaf haal nie en ook selfs nie 'n opdrag om die regte vorm van 'n woord tussen hakies te skryf nie. Sy het reeds die werkswyse in klastoetse gevolg en het beplan om dit ook later in die jaar in 'n eksamen te volg. Leerlinge het probleme met die opdrag om 'n storie na aanleiding van 'n stimulusparagraaf te voltooi, maar later tog daarin geslaag. Volgens die voorbeeld - "Die bleek sekelmaantjie" (kyk par. 7.7.2.1) wat leerlinge ook in navolging van die taak wat groeplede self gedoen het, aangepak het, het Zenobia as voorbeeld aangehaal waar leerlinge aanvanklik nie geweet het hoe om kreatief te werk te gaan om die storie te voltooi nie. Later het hulle tog sukses behaal. Uit haar stemtoon kon ek aflei dat sy baie in haar skik was met haar leerlinge se poging wat sy so beskryf het:

En tog te oulik. Hulle het dit ook geniet. Hulle het ook die slot geskryf. Hulle het aan die begin nie eers geweet wat om te doen nie. Maar ek het hulle maar gelos en toe het ons dit later weer probeer.

Die finale aanduiding tydens my besoek van die spontaneïteit van die leerlinge in Zenobia, die jong onderwyser met baie ondernemingsgees, se klas was die rympies wat die standerd vier-klas oor hul dorp geskryf het terwyl ek en die juffrou gesels het. Op my versoek dat 'n paar van hulle hul pogings op band moes kom lees, het leerlinge onmiddellik na vore gekom en sonder skroom die opdrag uitgevoer.

'n Groep leerlinge het vroeër aan die jaarlikse Nasionale Parkeraad se kompetisie deelgeneem en uitsonderlik presteer. Zenobia, Esmeralda en Janine het die leiding in die projek geneem en as fasiliteerders opgetree.. Die sukses wat die groep in die projek behaal het, skryf sy in 'n groot mate aan haar veranderde werksbenadering en klaspraktyk toe.

Die derde kollega in wie se klas ek besoek afgelê het, was Lennie wat op daardie stadium ook prinsipaal was nadat Adrian die onderwys aan die einde van die 1994 vaarwel toegeroep het.

Lennie het kortliks vertel wat GGLESIP vir hom beteken het in sy wiskundelesse. Hy het een les as voorbeeld gebruik om te wys hoe belangrik taal in wiskunde is. Sy les het oor persentasies gehandel. Hy wou aan leerlinge tusbring dat persentasie in ons alledaagse lewe 'n belangrike rol speel en het dit aan die hand van 'n artikel uit die tydskrif, *Custos*, gedoen, sowel as deur leerlinge se aandag op die volgende koerantopskrifte te vestig: *Weens gure weer moes 40% van die beplande inkomende vlugte weggewys word; Voedselprys styg met 10%; Die prys van botter daal met 1%.*

So, deur hierdie koerantopskrifte wou ek eintlik maar net aan die leerlinge beklemtoon dat persentasies speel werklikwaar 'n baie belangrike rol in ons alledaagse lewe.

Lennie het gemeld dat die taalaspek ook daarby ingebring word. Hy het die verdere insiggewende stelling in verband met die aktiewe deelname van leerlinge aan die leerproses, gemaak.

Die leerlinge het ook werklikwaar baie positief gereageer op ... Kyk hulle het ook aktief deelgeneem aan die aanbieding van die les deurdat hulle het self die artikels gelees.

Ek het byvoorbeeld een vraag daar gevra, is... Die Midmardam is slegs 30% vol. Toe vra ek vir die leerlinge: Is dit goed, of is dit ... is dit uitstekend? Toe antwoord een van die leerlinge, "Nee, Meneer, persentasies is mos 'n breuk waarvan die noemer 'n honderd is. Dit is eintlik baie geredelik of gemiddeld, eintlik swak, ja."

Ek wou ook van hom weet hoe hy die leerlinge se taalvermoë in sy klassee ervaar en of daar nog 'n merkbare Nama-involed bespeurbaar was. Sy antwoord was:

Nee, nee werklikwaar dit is glad nie meer 'n invloed op die leerlinge nie. Die leerlinge se taalgebruik is nou ook vir my eintlik ... Ek sal nou nie sê op 'n hoë standaard nie, maar ek meen ... dit is vir my werklikwaar aanvaarbaar. Daar is 'n merkbare verbetering.

Daar was 'n taalsensitiwiteit in die wiskundeklas wat taal betref wat voorheen nie bestaan het nie. Selfs in die wiskunde kon leerlinge kennis maak met nuwe woorde. Om sy bewering te staaf het Lennie na die woorde "ivoor" en "hebsug" verwys. Dit kon as aanknopingspunte vir 'n gesprek dien.

[Nota: Die gesprek het op 'n veranderde benadering tot die onderrig van wiskunde gedui. Lennie het getuig dat hy 'n groter bewustheid van taal ontwikkel het wat hy aan leerlinge oorgedra het. Dit was nie duidelik uit Lennie se stelling waarom hy reken dat daar 'n verbetering in leerlinge se taalvermoë was nie. Hy het later van kinders se blootstelling aan televisie melding gemaak. Dit was ook Esmeralda se kommentaar, maar ek wou dit ook aan onderwysers se verhoogde taalsensitiwiteit toeskryf.]

Ek wou weet of GGLESIP hom as hoof **gehelp** het met sy verhouding met sy leerlinge en kollegas.

Nee, dit het werklikwaar .. dit het eintlik 'n baie positiewe invloed ... ek meen die atmosfeer tussen my en die personeel is meer vloeibaar. Veral tydens personeelvergaderings is die verhouding baie gemoedelik. Ons is baie meer ontspanne. Ek meen daar is mos verskille, maar dit word op 'n baie ontspanne wyse opgelos.

Wat die leerlinge betref ... ek voel ek het nader aan die leerlinge beweeg. In die verlede was daar so 'n afstand tussen ek en die leerlinge, maar deur GGLESIP kon ek baie nader aan die leerlinge beweeg.

In antwoord op my volgende vraag of 'n mens kon aanvaar dat, hoewel die fokus op 'n geïntegreerde benadering tot lees en skryf val, die invloed van die projek verder strek, het hy soos volg gereageer:

Ja nee, definitief. As ons kyk na die les wat ek nou vanoggend aangebied het dan ... dan ... ek meen dit dek 'n wye spektrum. So ek meen dit is nie net soseer Afrikaans wat daarby baat vind nie, ander vakke soos aardrykskunde en wiskunde vind ook baat daarby.

[Nota: Hoewel Lennie nie na taal oor die kurrikulum heen verwys het nie, was dit inderdaad 'n voorbeeld daarvan.]

In ons algemene gesprek het Lennie opgemerk dat die kinders lewendig en opgeruimd is en dat hulle uitkyk baie positief is. Dit kan aan die klein gehegte gemeenskap toegeskryf word. Die kinders is ook al op daardie

stadium aan televisie blootgestel en het gewet wat aangaan. Ons gesamentlike gevolgtrekking was dat daar 'n mooi toekoms vir die kinders wag as hulle kon deelhê aan die stimulerende onderrig soos die lesse waarvan ek gehoor en dit wat ek gesien het.

16 AUGUSTUS 1996

Ek kon 'n klein rukkie by die skool deurbring. Die skoolgebou was voltooi en die personeel het allerhande idees omtrent die benutting van die vier nuwe lokale gehad. My algehele indruk was dat daar iets van die essensie van GGLESIP behoue gebly het. In elke gesprek wat ek met kollegas gehad het, het dit deurgeskemer dat hulle deur die projek verryk is. Die nuwe modulêre benadering tot onderrig sluit ook by GGLESIP aan en volgens Cyril en Lennie het GGLESIP dit vir hulle maklik gemaak om die nuwe werksmetode te volg. *“GGLESIP was werklikwaar die grondslag vir die modulêre benadering.”* Zenobia, egter het gereken dat die modulêre werkswyse inbreuk maak op GGLESIP omdat dit, volgens haar, net per vak en nie so wyd soos in GGLESIP gebruik kan word nie.

[Nota: Hierdie beskouing van die onderskeie kollegas het met hulle eie werkswyse ooreengestem. Zenobia het byvoorbeeld na aanleiding van die werklike GGLESIP-taak haar vernuwingsstake laat doen.]

Cyril het veral gepraat van die waarde van GGLESIP om interpersoonlike verhoudings te verstewig:

Dit wat ons daar gedoen het in die GGLESIP-projek het nie net interpersoonlike verhoudinge uitgebou nie, wat maar ook wat betref die projekte wat daar aangepak is - as sulks - en dit wat ons daar gedoen het, het ons na mekaar toe laat uitreik, want nou het ons met mekaar gekommunikeer wat betref die werk ... Ek meen aan die einde van die dag kon jy jou telefoon optel ... omdat die afstande so groot is en gevra het hoe pas jy byvoorbeeld 'n sekere ding toe en dan kon jy maar ook inligting aangaande daardie tipe van ding uitgereik het.

Omdat Cyril pas tevore die hoofskap aanvaar het, wou ek ook by hom hoof of sy beperkte betrokkenheid iets tot sy verhoudings met, en begrip van die personeel kon bydra. Hy het met nadruk bevestig dat dit wel die geval was:

Omdat ek met die onderwysers daar kennis gemaak het, kon ek ten minste weet dit is die persoon, kon ek weet hoe sy manier van werk is, sy betrokkenheid by projekte is. Want daar het ek gesien hoe hy optree hoe hy in 'n groep saamwerk, want ek het met sommige van hulle in sekere groepe saamgewerk.

Cyril het 'n verdere belangrike aspek aangeraak en dit is die waarde van deelname aan kleingroep werk:

Nou sit jy in 'n kleingroep en jy moet, of julle nou twee of drie is, jy moet praat, jy moet gesels met daardie persone en later in groter groepe. Met ander woorde jy beskik later oor die vrymoedigheid om op te staan omdat jy in die kleiner groepe kon gesels het, en nou voel jy ... maar ek het nou iets wat ek wil sê nou kan ek dit maar in

die groter groep ook sê ... En dit het ook weer bygedra tot die feit dat jy jou kinders ook kan aanmoedig om iets te sê in die kleingroep ...

Ek het ook met Lennie gesels in sy standaard vyf-klas. Ek wou weet of hy enige klem in sy inhoudvakke op taal lê. Hy kon met voorbeelde wys dat hy dit wel doen en het so daarop uitgebrei:

Ook by wiskunde, ook by geskiedenis span ek die taal in, byvoorbeeld terme soos "strategie" wat eintlik moeilik is vir die leerlinge, dra ek aan hulle oor.

Lennie het ook bevestig dat hy na die jaar wat verloop het sedert GGLESIP heeltemal afgesluit is, nog steeds 'n meer gemoedelike atmosfeer in sy klas handhaaf. Hy het bevestig dat:

As gevolg van GGLESIP het daar 'n klemverskuiwing plaasgevind. Daar is nou 'n baie meer gemoedelike verhouding tussen onderwyser (myself) en leerling. Die leerlinge se selfwerkzaamheid het definitief baie verbeter.

Van Zenobia wou ek weet wat GGLESIP vir haar in haar onderwys beteken het. Sy was immers een van die mees getroue lede van die groep. Daar was by haar geen twyfel nie dat dit baie beteken het. Die feit dat sy na haar probleem met die modulêre stelsel kon verwys, was vir my 'n aanduiding van die erns waarmee sy haar taak as onderwyser wat verandering wil teweeg bring, bejeën het:

Dit het so baie beteken dit is eintlik moeilik om dit in woorde uit te druk wat dit beteken het. Maar daar het nou weer iets in die middel gekom ... deurlopende evaluering ... en daai modulestelsel, wat my eintlik ... nie van balans af het nie, maar jy kan nie meer ten volle van GGLESIP gebruik maak nie, omdat daar word van jou vereis ... die module moet gedoen word en deurlopende evaluering is daar ... maar ek gebruik dit nog baie, veral in Afrikaans. In Afrikaans gebruik ek nog uit en uit GGLESIP, maar as ek nou baie eerlik moet wees, in wiskunde en wetenskap gebruik ek dit nou so erg nie, maar in Afrikaans gebruik ek dit.

Op my vraag hoe die modulestelsel haar betrokkenheid by GGLESIP in die wiele gery het, het sy dit soos volg gestel:

Die modules is meer afsonderlik. Afrikaans integreer, maar net in Afrikaans. Wiskunde is weer apart, Engels is apart en wetenskap is apart.

Ek wou ten slotte weet of GGLESIP iets vir haar persoonlik beteken het in haar verhouding met ander kollegas. Sonder huiwering het sy bevestigend geantwoord:

Natuurlik. Ons sit nog so party dae dan sit en werk ons saam aan iets of as ons nie weet nie dan gaan vra ons die een die ander. Waar ons mos destyds mos net ... elkeen kom maar klaar en as jy nie verstaan nie dan gaan jy maar aan ... of so ... Maar ons werk baie nou nogal saam.

[Nota: Die kollegas het bevestig wat ek ook by die vorige skool ervaar het, naamlik dat hulle as 'n groep van mekaar se vermoëns bewus geraak het en baie nouer as van tevore met mekaar saamwerk. Ek was ook verras deur hulle gebruik van taal oor die kurrikulum heen.]

In die standaard twee-klas het ek 'n interessante ervaring beleef. Twee of drie leerlinge het op my aandrang, onder groot gelag, 'n paar sinnetjies in Nama gesê. Janine se opmerking was dat hulle gelag het omdat Nama nooit op skool gehoor word nie. Op my vraag of sy enige Nama-invloed op leerlinge se taalgebruik of -vermoë bespeur, het sy effens afgewyk van die antwoord wat ek by al die ander kollegas oor die afgelope jare gekry het:

Hoekom die leerlinge nou gelag het vir die leerlinge wat Nama praat, is omdat vir hulle is dit ongewoon op die skool. En so baie van ... Ons is nie eintlik van die taal bewus op skoolvlak nie ... Meestal in die gemeenskap tussen die ouer mense.

En dit kom deur wanneer die kind lees, praat ... dan hoor jy sy dialek ... die uitspraak van sy woorde ... die manier waarop hy sy sinne vorm ... dan sal jy duidelik hoor watter kind praat baie Afrikaans by die huis en watter ene praat Nama.

Maar oor die algemeen as jy nou kyk na die verlede dan is daar 'n groot verbetering in taal.

Sy het soos Esmeralda, vroeër genoem het, ook na die invloed van televisie op die woordeskate van leerlinge verwys. Daarby het sy ook die feit dat leerlinge op skooltoere geneem word sowel as die projekte waaraan leerlinge deelneem as oorsake vir die verbetering van taal genoem.



8.1.3.1 Persoonlike refleksie

Ek het die indruk gekry dat die gevoel van hopeloosheid wat ek in 1993 daar onder die onderwysers ervaar het, plek gemaak het vir 'n lewenskragtigheid by die onderwysers. Hulle het dinamies in hul klasse opgetree en leerlinge het in elke geval aktief aan die leerproses deelgeneem.

Die 'stamboekles'-situasie het drie groot waarhede omtrent die keuse van lesonderwerpe uitgelig. Ten spyte van die relevante doel met die taak om kritiese bewustheid by die leerlinge te bevorder oor die belangrikheid van elke persoon in 'n multikulturele klas kon die les nie slaag nie.

Zenobia se kommentaar op die redes waarom die les nie kon "werk" nie, werp lig op die komplekse werklikheid in 'n klassituasie waar kinders uit meer as een tipe sosiale milieu kom, en bevestig die noodsaaklikheid vir onderwysers om sensitief ten opsigte van leerlingwerklikhede te wees.

Hierdie ervaring het 'n volgende waarheid tuis gebring. Hoewel ek na een en 'n halfjaar gedink het dat ek begrip vir die sosiale milieu van die leerlinge en die mense in die gemeenskap gehad het, het ek vanweë my

onkunde omtrent die “reëls” en norme van die aanvaarde lewenspatrone, dit is die kultuur in die gemeenskap, deur my aanbeveling tydens die sessie daartoe aanleiding gegee dat leerlinge en waarskynlik ook die onderwysers in ‘n ongemaklike situasie geplaas is.

‘n Derde relevante aspek is deur hierdie klasvoorval beklemtoon. Die verbasing waarmee die onderwyser die taak sien ontvou het, het uitgewys dat die sosiale afstand tussen onderwysers en sommige leerlinge dikwels in die praktyk groter is as wat algemeen aanvaar word, selfs as onderwysers se tuiste in dieselfde streek as die leerlinge s’n is (kyk par.6.7.1).

Die ‘stamboomles’ het kortliks uitgewys dat kennis van die leerlinge se agtergrond noodsaaklik vir beter begrip tussen onderwysers en leerlinge is (kyk par.6.10).

Wat die veranderinge in die klasse betref, het ‘n hele aantal faktore waarskynlik daartoe aanleiding gegee. Die elektrifisering van die dorp het ‘n groot invloed op die lewenswyse van die gemeenskap uitgeoefen. Mens het nou toegang tot elektroniese media gehad wat voorheen slegs by wyse van die hoogste uitsondering moontlik was. Daar was ook ‘n belangstelling van Alexcor, die groot diamantmyn maatskappy wat byvoorbeeld ‘n televisie-monitor en video-opnemer aan die skool geskenk het.

Ten spyte van al die ander invloede wat tot ‘n veranderde benadering en praktyk bygedra het, was ek na die besoek oortuig dat GGLESIP ook ‘n positiewe invloed op die onderrigpraktyk uitgeoefen het. Die effek van die benadering waar alle deelnemers stem het, was nog na ‘n jaar uit die optrede van die betrokkenes by die onderrig- en leersituasie waarneembaar.

In al die klasse waar ek was, was daar blyke van ‘n veranderde praktyk. Ek het egter nie gevind dat onderwysers ‘n uitgesproke kritiese benadering teenoor hulle eie praktyk geopenbaar het nie. Ek het besef dat die GGLESIP-model waarskynlik daarvoor verantwoordelik was. In die sessies het ek weliswaar die moontlikheid tot kritiese self-reflektering by die onderwysers aangemoedig. Die kritiese benadering is moontlik nie voldoende beklemtoon sodat onderwysers dit as ‘n wesenlike deel van hulle veranderde praktyk sou integreer nie.

8.1.4 Besoek aan Laerskool No 3, in Julie 1995 en Augustus 1996

20 JULIE 1995

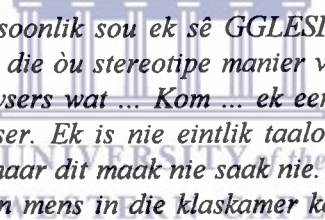
het nog nie heeltemal die vernuwing ondergaan wat reeds in een of twee van die ander skole sigbaar was nie. Die gemeenskapsentrum was nog half voltooi en daar was op daardie stadium nog nie elektrisiteit in die dorp aangelê nie. Die skool, net soos die drie ander skole het wel sonkrag gehad, maar die kraglewering

was bra wisselvallig. Tydens my besoek was die telefoon byvoorbeeld dood omdat dit 'n paar dae bewolk was en die batterye nie kon laai nie.

Hoewel daar uiterlik min verandering sigbaar was, was daar tog interessante veranderinge in die klaskamers aan die gang. Ek het die twee kollegas wat aan die GGLESIP-projek deelgeneem het, in hulle klasse besoek en met elkeen 'n onderhoud gevoer. Albei gesprekke is op band opgeneem. Dele daarvan word woordeliks in die paragraaf weergegee om, soos die geval by die ander skole was, 'n beeld te gee van die belewenis wat hierdie kollegas van GGLESIP gehad het sowel as aanduidings, indien enige bestaan, van moontlike vernuwingspraktyke.

Die eerste onderhoud by die skool was met Cedric, die skoolhoof. Aangesien hy een van die persone was wat al die GGLESIP-sessies bygewoon het, kon hy 'n goeie oordeel oor die waarde daarvan fel.

In ons gesprek was my eerste vraag aan hom wat GGLESIP vir hom beteken het. In sy respons het hy uit eie ervaring eerstens 'n redelik volledige beeld van die onderrigpraktyk van 'n tradisionele onderwyser verskaf wat hy daarna met die vernuwingsstrategieë van GGLESIP gekontrasteer het. Dit het soos volg gelui:



As ons nou begin by my persoonlik sou ek sê GGLESIP het vir my, hoe sal ek sê ..eintlik vir myself bekeer van die ou stereotipe manier van stelwerk aanpak. Kyk, ek was ook een van die onderwysers wat ... Kom ... ek eerlik wees. Ek is nou vanjaar drie-en-twintig jaar onderwyser. Ek is nie eintlik taalonderwyser nie. Ek is eintlik gekwalifiseer op Technikon, maar dit maak nie saak nie. Maar ek het ook later in die groef geraak ... geval waar 'n mens in die klaskamer kom en vir die kind 'n klomp sleutelwoorde op die bord sit of afrol en die sleutelwoorde gee en jy draf daar so vinnig deur as wat jy kan ... natuurlik met die eerste doel voor oë om die voorgeskrewe werk binne sillabus binne 'n sekere tydperk klaar te kry. En jy weet, hoe sal ek sê, jy raak later stagnant. Jy is ook nie juis gewillig om weg te beweeg van daardie manier van klas aanbied, veral ten opsigte van skriftelike stelwerk, en soos ek sê ... jy raak stagnant en jou kind maak nie meer saak nie ... juis omdat jy jaag om klaar te kom om 'n sekere volume werk klaar te kry in 'n sekere tyd. En die kind se woordeskat bly maar wat dit is ... en wat hy het, het hy gekry van die sleutelwoorde op die bord of afgerolde goed. En die onderwyser het nie eintlik leiding gegee nie. Hy kom en sê: Ek verwag dit van jou ... en daar eindig van die storie.

En die GGLESIP het vir my ... soos ek sê, het my oë oopgemaak ... en vir my eerste as onderwyser in my eie klaskamer tot die besef gebring waar ek al die tyd die kind benadeel het. Soos ek sê, die kind het niks geleer deur my manier van aanbieding van stelwerk nie. Sy woordeskat het niks gevorder nie. Sy woordeskat het onder gebly en nou met die nuwe benadering, soos ek sê, vir my ... eerstens was dit 'n "eye-opener". Ek het besef waar ek fouteer het en hoe ek my kinders benadeel het.

Ten opsigte van die onderwyser in die klaskamer kan ek nou sou ek sê ... ek sal nie sê ek kan beter leiding gee nie, maar ekself is nou beter toegegerus om vir hom te sê:

Meneer, kan ons nie hier so maak of daar so maak nie. Ek gaan ook nie klaskamer toe met die vooropgestelde idee om te sê dis voorskryflik nie.

[Nota: In die lig van wat Cedric vir my by Port Nolloth in Oktober 1994 oor sy eie ommekeer in benadering gesê het, was die eerlike ontboeseming betekenisvol.]

Die volgende aspek waaroor ons gepraat het, het aangesluit by die idee van demokratisering in die klaskamer. Ek wou weet in hoe 'n mate hy gevind het dat die veranderde benadering tot sy leerlinge sy optrede beïnvloed het, ook in sy onderhandelinge met sy kollegas.

Hy het so geantwoord:

Kyk, die demokratisering in die klaskamer ... Aanvanklik ... sou ek sê, as jy as onderwyser nie gewoon was aan die tipe ding nie, gaan jy probleme ondervind ten opsigte van gesels ... Dis iets waarby jy as onderwyser eerstens moet aanpas en tweedens moet jy jou kinders ook leer om daarby aan te pas sodat jy nie later met dissiplinêre probleme sit nie, want aan die begin, soos ek sê, is die kinders geneig om ... om die ... die hele ding te sien as 'n speletjie uit 'n storieboek ... Daar was aan die begin nie erns met die ding nie. Enne ... hoe ouer die jaar word en hoe langer jy met die ding werk, besef jy presies waarmee jy werk.

Toe ek suggereer dat dit die onderwyser se houding is wat ook verander het, het hy saamgestem dat dit so is en dat dit net 'n ander manier van leer is.

[Nota: Die feit dat Zenobia en Cedric die verbreking van die stilte in die klaskamer gekies het as 'n belangrike gespreksonderwerp het myns insiens gewys dat hulle die poging om 'n veranderde benadering te implementeer ernstig opgeneem het en dat hulle groter leerlingstem deel van hulle veranderde praktyk wou maak. Tweedens, egter het dit gewys dat die veranderinge ook 'n versteuring in die gewone onderrigritme meegebring het en dat die leerlinge wat "gesels" vir hulle, veral aanvanklik, problematies was.]

Ek het my vorige vraag, naamlik of hy as prinsipaal in sy benadering tot onderwysers enigsins verander het, herhaal. Hy het hierop ook 'n insiggewende respons gegee:

Ja, soos ek sê. Ek moet weer eens eerlik wees. Ek was ook een van die hoofde wat in die personeelkamer inkom en vir die onderwyser sê: Ek verwag dit van jou. Ek was ook een van die manne wat in 'n klaskamer inkom met die doel om voorligting te gee ... sonder om die onderwyser se opinie te vra vir hom voorskrifte te gee en te sê ek verwag dit van jou. Van die ... 'n nuwe benadering ingekom het, sal ek sê, ek is meer deursigtig. Ek bespreek ... met mense vooraf enigiets ... iets wat die skool betref ... bespreek met die personeel ... kry hulle opinies ... en ons gaan oor tot ... sal ek maar sê ... konsensus. Ons onderhandel oor iets. Dit is nie meer 'n kwessie van iemand wat 'n stempel kom afdruk nie.

[Nota: Hy het hiermee erken dat daar verandering gekom het deurdat die onderwysers ook “stem” gehad het in hulle interaksies.]

Toe ek vra of hulle enige probleme met GGLESIP in praktyk ervaar het, het hy eers nee gesê en daarna tog erken dat daar ‘n probleem kon wees. Hy het dit so gestel:

Die enigste probleem wat ... soos ek sê, met GGLESIP is, jy het mos nou ... As jy dan nou vir jou wil blind staar teen voorskrifte, sal jy nooit kan bereik wat GGLESIP eintlik ten doel het nie, nê. Die enigste probleem wat ek ondervind het met.. met GGLESIP is dat, soos ek sê, dis ... as ‘n mens dit nou wil kritiseer, dan is dit baie tydrowend. Maar die tydrowendheid weeg slegter op as die kwaliteit werk wat jy met GGLESIP doen.

Maar natuurlik vir jou as onderwyser, veral waar jy met gekombineerde klasse sit, moet jy nou baie meer insit om produktiwiteit te kry.

Hoewel ons saamgestem het, dat GGLESIP se werksmodus tydrowend kan lyk, het dit tog uit sy verdere opmerkings geblyk dat Cedric ‘n goeie idee van die beginsels van GGLESIP as ‘n geïntegreerde benadering tot taalonderrig gehad het:

Soos ek ‘n vorige keer by ‘n werkswinkel gesê het. Jy kom nie meer klaskamer toe met die benadering dat ... ‘m ... taal is ‘n geslote komponent ... of stelwerk is ‘n geslote komponent nie ... of mondeling. Jy kan, as ‘n mens dan nou wil, en jy doen moeite ... kan jy die goed kombineer.



Ook wat die formaat van vraestelle betref, was daar ‘n poging om af te wyk van die stereotipe begripstoets en vrae. Hy het dit so gestel:

Wat my betref, ek ... ek probeer afwyk van handboeke. Ek probeer nou meer tydskrifte gebruik of selfs koerante. Wat Wilfred betref - ek het gesien hy het in die vorige eksamen ‘n begripstoets gehad oor ‘n ondervinding wat hy gehad het toe hy op pad moes oornag as gevolg van ‘n “breakdown”. En dit het hy gebruik as ‘n begripstoets.

Cedric het ook kommentaar gelewer oor die gebruik van tydskrifte en koerante as leerbronne:

Die tydskrifte wat ons gekry het van ... was vir ons baie werd gewees. Die kinders is ook nou baie meer gretig om te lees.

[Nota: Uit die gesprek met Cedric kon ek aflei dat daar op verskillende vlakke veranderinge in sy praktyk, beide wat sy optrede as onderwyser en as skoolhoof betref, plaas gevind het. Dit was ook duidelik dat die geïntegreerde benadering nie sonder haakplekke deel van ‘n onderwyser se praktyk kon word nie. Die onderwyser moes op ‘n bewuste vlak oor die benadering besin en die voor- en nadele teen mekaar opweeg.

Die waarde van die gebruik van 'n verskeidenheid leerbronne soos tydskrifte en koerante in verskeie vakke het my weer eens opgeval.]

In my daaropvolgende gesprek met Wilfred wou ek eerstens weet of daar enige verandering in sy praktyk oor die afgelope twee jaar was: Hy het die volgende daaroor te sê gehad:

Daar het definitief 'n verandering gekom in my benadering soos wat ek tydens onse werkswinkels ook gesê het. In my persoonlikheid het daar definitief 'n verandering gekom ... dat ek die kinders anders benader, byvoorbeeld waar ek meestal negatief was vroeër ... sê maar met harde woorde, sal ek dit baie anders benader ... Nou met probleemgevalle sal ek dit netjies hanteer. Wat die benadering van die werk spesifiek betref ... ons het ... ons het baie wyd gegaan, en ek kom nie so ver nie, maar ek het definitief fasette van dit het ek al toegepas en ... dele waarvan ek kan sê ... met sukses.

Ek wou vervolgens by hom hoor watter fasette in sy situasie goed gewerk het. Wilfred het, soos ek hom tydens die werksessies leer ken het, ook hier laat blyk dat hy iemand was wat eers iets goed oordink voordat hy dit aanpak. Hy het byvoorbeeld nie dadelik dit wat hy in die GGLESIP-sessies geleer het, in sy klas kom gebruik nie. Hy het die vernuwingstake egter geleidelik in sy eie praktyk geïnkorporeer:

Soos ek nou gesê het ... Ek het ook maar ... soos ek gesê het in die werkswinkels. Ek kry 'n klompie goed en dan vat ek nou eers 'n tyd voordat ek dit sal toepas. Ek kom nou nie en kom pas dit nou skielik toe ... maar iets wat anders is, is ... By die ... die spel spesifiek het ek 'n bietjie anders gewerk met ... in plaas van die groep woorde wat jy nou spel en so aan, het ek met die "spooklys" gewerk dat elkeen nou geleentheid kry om in sy groepie sy [sic] woorde te spel waarvan ek dan in die groepie miskien vyf van elke groepie laat skryf het ... en so in elke groepie van vyf ... tot ek dan 'n groepie van tien of twintig woorde op die bord afgeneem het. En dit werk lekker. Die kinders se spelling is maar power... Ek dink dis een van die gedagtes wat ons gehad het aan die begin van die kursus.

Wilfred het my verseker dat die benadering tot spelleer, waar die kinders self hulle eie swakhede moes identifiseer en probleme uitstryk, gewerk het.

[Nota: Ek was beïndruk oor die manier waarop hy die leerlinge gehelp het om self kennis te skep en aktief, volgens elkeen se behoefte, by die leerproses betrokke te wees.]

'n Ander faset waar verandering ingetree het, was by die lees. In teenstelling met die klakkelose "leesles" waar die leerlinge nou maar net gelees het en die onderwyser nie seker was of die leerlinge verstaan het wat hulle gelees het nie, het hy probeer toesien dat kinders nou met begrip lees. Sy probleem met die "ou" benadering was:

Die ander faset is by lees... het ons die kwessie gehad van ... jy laat lees nou maar net die kinders. Nou ... Hy lees maar net en jy is nie seker of hy Werklik vaardig word in

sy lees nie. Of ek kry miskien 'n begripstoets en dan lyk dit asof die begrip wat ek kry ... dit wat hy weergee ... of hy nie werklik begrip het daarvan nie.

Ek het dit nou so effentjies ook verander daarso. Daar het ek nou ook die Richtersvelder so 'n bietjie ingespan. Ek dink ons leerlinge was van die eerste leerlinge wat artikels vir die Richtersvelder geskryf het.

Ek wou weet hoe hy volgens die nuwe benadering die lees benader het waarop hy so geantwoord het:

Ek het by Alexanderbaai laat aanvra van die tydskrifte en dan het ek hier onder ook nog 'n paar tydskrifte wat ek nou gebruik omdat daar nie biblioteekboeke is nie. Nou daarso doen ek nou nie veel nie ... Maar wat ek die kinders daar laat doen, is, ek laat kry hom 'n uittreksel. Dit hang nou ook af watter onderwerp ons gaan doen. Nou kom ons neem die voorbeeld van die Richtersveld Nasionale Park.

Hy het Custos-eksemplare gehad en soos volg te werk gegaan:

Nou laat lees ek hulle daaruit verskillende storiëtjies. Hy kan maar net enige artikel uit die tydskrif lees om my te vertel of dit van 'n plant of 'n voël of 'n insek is ... en so het ons hulle nou nader gebring dat ek artikels spesifiek van die Nasionale Richtersveld Park uitgehaal het. Toe het hulle nog met soveel baie vrae gekom het soos hulle nou gelees het oor dit dat hulle .. my versoek het om besoek af te lê by die Richtersveld Nasionale Park. Ongelukkig het ek ... ek het die afspraak gekry ... maar hulle het my elke keer nog uitstel gevra ... sodat ons nou nog nie daar besoek afgelê het nie. En hulle glo nou seker dat ek vir hulle leuens vertel het.

Dit is nou byvoorbeeld waar ek vir hulle daardie gedeeltes laat lees.

Wat die “leeslesse” betref, het hy ook afgewyk van die gewone patroon:

Hulle lees in hulle se gewone leesboeke .. lees hulle nou maar sy stukkie, maar dan spesifiek moet hy daar vir my sê soos ek ... hy moet daar vir my kan verduidelik ... of hy moet eerste vir my sê 'n woord wat hy nou vir die eerste hoor ... of hy het hom al voorheen gehoor, maar hy weet nou glad nie wat dit beteken nie ... Insteede van soos voorheen, dan het ek nou maar woorde gekies wat ek nou aanvaar hulle sal nie verstaan nie, moet hulle dit nou self uitwys en dan kom ons by daardie woord ... En dan kies ek weer miskien twee of drie woorde wat hulle vir my ... as hulle dit nie kan verduidelik nie, sal ek hulle met voorbeelde lei om vir my 'n verduideliking te gee.

Wilfred het van leerlinge se belangstelling in die onlangse sportgebeure, internasionale krieketwedstryde, gebruik gemaak om hulle leeslus verder te prikkel. Hy het aan die leerlinge opdrag gegee om iets omtrent 'n sportpersoon uit te vind, hetsy deur iets te lees of na 'n radio- of TV-program te luister. Hy het ook iets omtrent hulle reaksie op die opdrag te sê gehad:

Ek wil weet wie het elke wedstryd gewen. Vertel vir my van 'n speler van wie jy hou ... hoekom hou jy van hom. En dit was wat ek van hom kry.

Ek wou weet of die leerlinge iets terug gebring het. Wilfred het so daarvoor kommentaar gelewer:

Hulle gesels. Een outjie het 'n plakboekversameling gekry van Chester Williams. Hulle het so ver gegaan dat hulle een van die kinders gedoop het hier op die skool, Chester Williams. Hulle kon my vertel van Jonah Lomo as 'n bewys dat hulle tog wel gelees het.

Na aanleiding van die ontwakende belangstelling van leerlinge in sport het Wilfred vir hulle verduidelik wat dit beteken om 'n Springbok (rugby) te word.

[Nota: Dit het my opgeval dat die onderwysers die leerproses so gefasiliteer het dat hulle leerlinge se leefwêreld vergroot het sodat leerlinge in sake ver buite die grense van kon begin belang stel.]

Ek wou ook weet of hy die opbou van 'n familiegeskiedenis as 'n les gebruik het. Hy het wel, en dieselfde probleem ervaar as wat Zenobia beleef het. Party kinders se ouers kon moeilik die familie verder as die oupa of die ouma terugvoer, maar die groot probleem was:

Die outjie het byvoorbeeld net een ouer en sy van is ... baie keer nie sy ma se van nie. Gevolglik word die storie 'n bietjie verwarrend, want hy is nou miskien John Links, dan is sy ma is Elizabeth van Wyk en sy oupa is John Meyer. Dan is jy nooit seker of dit 'n regte storie is nie.

[Nota: Ek het opnuut die belangrikheid van konteks besef. Wat in een gebied glad nie problematies sou wees nie, sou 'n onmoontlike taak in 'n ander opset wees. Soos dit in die streek wel die geval was. Die verslag het my gevolgtrekkings na Zenobia se verslag bevestig.]

Ek wou nog van Wilfred hoor hoe hy sy skryfwerk hanteer. Hy het ook hier met voorbeelde na vore gekom om te wys dat hy die GGLESIP-beginsels wel deeglik onderskryf het en in sy praktyk probeer integreer het. Wilfred het die skryfwerk van die vorige kwartaal hoofsaaklik op die leeswerk oor die Richtersveld Nasionale Park gebaseer. Hy het tot die ontdekking gekom dat die leerlinge geen idee van die fisiese voorkoms van diere het nie. So, byvoorbeeld sou 'n persoon iets oor 'n jakkals lees, maar die prentjie van 'n sebra by die skryfstuk plak. Of in 'n ander geval was een van die leerlinge verbaas om uit te vind dat daar geelvisse is. Hy het gedink alle visse is silwer. Volgens Wilfred het hy baie tyd aan die verduidelikings spandeer.

[Nota: Die gebruik van meer as een bron as stimulus het beslis in Wilfred se klas tot voordeel van die leerlinge gestrek. Dit was te betwyfel of die onderwyser die omvang van sy leerlinge se algemene kennis sou kon peil as die tradisionele lees- en skryfbenadering gevolg was. Leerlinge sou dan waarskynlik net die woorde en sinne moes herken, sonder om die werklike betekenis te verstaan.]

Ek wou van Cedric en Wilfred weet wat, volgens hulle mening, die effek van Nama op Afrikaans in die gemeenskap was. Wilfred het my verseker dat die kinders Afrikaans praat. Hy het bevestig dat daar haas geen kind is wat Nama kan praat nie. Cedric se mening hieroor was:

Ek sou sê baie weinig. Nama is eintlik hier by ons aan die uitsterf. Dit is net die baie ou garde wat hom nog kan besig. Ons kan nie eintlik meer praat van die invloed van Nama nie. Ek dink op 'n plek soos in laerskool, No 2 is dit nog 'n invloed.

My laaste vraag aan Wilfred was wat hulle omtrent evaluering doen. Hulle het ook in die verband probeer om oorspronklike tekste vir begripstoetse te gebruik, byvoorbeeld die leesstuk wat Wilfredself opgestel het.

15 AUGUSTUS 1996

Op was daar ook verandering te bespeur. Die gemeenskapsentrum is 'n paar weke voor my besoek ingewy. Daar was weliswaar nie dieselfde opsigtelike veranderinge as by die ander twee skole sigbaar nie, maar die proses van verandering het ook in begin.

Ek kon ongelukkig nie met Cedric by die geleentheid gesels nie, aangesien hy met verlof was. Gelukkig kon ek 'n paar periodes saam met Wilfred in sy klas deurbring.

Wilfred het in Augustus 1996 'n uitdagende mini-projek met sy standaard vyf-leerlinge aangepak. Elke leerling het 'n individuele projek waarmee hulle kon geld verdien, beplan. Op daardie stadium het party leerlinge toe al reeds so ver gevorder dat hulle na skool en op Saterdag op die dorpsplein voor die gemeenskapsentrum sake gedoen het. Ander het net begin, maar het ook iets beplan.

In die klas waar ek bygesit het, kon elke persoon sy of haar plan voorlees waarna die klas daarvoor kommentaar gelewer en sterk en swak punte uitgewys het.

[Nota: Dit is nou taal as kommunikasie in praktyk. Die selfvertroue van die leerlinge is verrassend en ook die sinvolle wenke en kritiek van die groep aan hulle maats. Wilfred het klaarblyklik daarin geslaag om 'n aangename werksklimaat in sy klas te skep.]

Na die klas waar ek 'n idee gekry het van die relevansie van die opdragte aan leerlinge wou ek van Wilfred weet wat nog van GGLESIP in sy praktyk behoue gebly het. Hy het 'n heel paar dinge genoem:

Die mikro-beplanningslêer ... veral met kreatiewe skryfwerk wys sterk op uittreksels wat ons gekry het in die GGLESIP-projek. Ek het verwys na die sirkel-diagram en ek het ook verwys na gedigte. Ek het nooit voorheen daarop gekonsentreer om die kinders self gedigte te laat skryf nie. Gedigte, advertensies, bestellings het ek spesifiek daarvan af ingebring. Ander aspekte wat vir my van GGLESIP behoue gebly het, is die bandopnemer as hulpmiddel. Aspekte soos "saam-saam 'n storie skryf, was vir my werklik opwindend.

Die skool het tydelik die skoolkoerant gestop, omdat daar nie papier is nie.

Ek kyk na byvoorbeeld een studieles opdrag en dan sien ek ek het daar met die atlas gewerk, woordeboeke en handboeke. Dit het spesifiek te doene met die gebruik van woordeboeke of die naslaanaspek wat ons by GGLESIP gedoen het. Van daar af kom nuwe idees byvoorbeeld ... soos ek gedink het aan die sulke opdragte kan jy mos die kind leer om met kalenders te werk, 'n CV op te stel, en so aan.

By die geleentheid het Wilfred verduidelik hoe hy vroeër in die jaar joernale laat skryf het, maar dit gestaak het omdat onderwysers moontlik toegang tot leerlinge se boeke kon kry. Vanweë die persoonlike aard van sommige inskrywings kon onderwysers moontlik geaffronteer voel as hulle sou lees wat leerlinge in hul joernale van die betrokke onderwyser geskryf het.

'n Belangrike aspek wat op Wilfred se veranderde houding ten opsigte van onderrig en leer gedui het, was sy werkswyse toe hy 'n probleem met luisteraktiwiteite vir standaard drie gehad het. In sy voorgeskrewe handboek was geen inligting oor die onderwerp nie. Hy het uiteindelik vyf verskillende handboeke geraadpleeg en in een nuttige inligting gevind. Hy som sy nuwe optrede so op:

In een van daardie boeke, het ek byvoorbeeld ontdek dat daar spesifieke luister- en spraakoefeninge is. Terwyl ek voorheen maar net sou aanvaar het dat daar is nie seker sulke aspekte nie. So ... dit is die opbou van materiaal...

Ek het hom onderbreek en gevra of hy dit aan GGLESIP toeskryf waarop hy geantwoord het:

Die versamelaspek. Ek het byvoorbeeld in 'n "plastic"-sak so 'n amper ... sê woordeboeke. Meneer Cloete vra altyd watsse nodige sak staan en dra jy altyd saam? Maar daarin is Custos, Junior Custos, Skipper, Conserva. In van daardie goeters is interessante artikels oor die temas wat ek opgestel het en dinge wat die kinders moontlik aan kan deelneem ... kompetisies, projekte, blokkiesraaisels en so aan ... wat jy dan weer in die klas kan gebruik.

Wat hy vervolgens gesê het, het ek allermins verwag, maar dit het my oortuig dat dit wat ek in Wilfred se klas op beleef het die projek al die moeite werd gemaak het.

Ek was sommer voorheen nie so ... geneë om te gaan soek nie. Ek het maar net aanvaar my stof is voldoende. Ek wil amper sê ... dat wat ek daaruit ook geleer het, is dat 'n mens kan nie 'n verskoning soek vir die feit dat jy al die geriewe het. As jy die geriewe kan kry, goed, maar as jy dit nie het nie, moet dit nie 'n verskoning wees nie.

Een van die aktiwiteite waarop Wilfred, soos hy gesê het, nog steeds klem gelê het, is skeppende skryfwerk. Ek het na verskeie stories en gediggies geluister. Een gediggie het my besonder getref omdat dit die karakter van die omgewing in min woorde vasgevang het. Die skrywer was Irwin. Dit het so gelui:

Ek loop in die sand

Ek loop in die sand
Teen die berg se kant
Op die sand lê 'n pyp
Ek wil dit skop
Dit lig sy kop

'n Ander skrywer het 'n ewe belowende versie geskryf. Sy het anders as die ander wat almal die omgewing as tema gehad het, iets heel anders gekies:

Ek en my oumetjie

Ek en my oumetjie woon in 'n kommetjie
Ek en my tannie woon in 'n kannetjie
Ek en my oompie woon in 'n broek se soompie
Ek en my oupetjie woon in 'n kappietjie.

[Nota: Die leerlinge het gewys dat hulle soveel potensiaal en skeppende vermoë het. Wilfred my tydens die GGLESIP-sessies al van sy opregtheid en erns met vernuwing oortuig. Die werk wat hy eintlik in afsondering gedoen het, was 'n bewys van wat met min geldelike steun, maar baie entoesiasme vermag kon word.]



Dit was tydens dieselfde besoek dat Wilfred voor die kinders erken het dat hy nog soms die lat inlê, maar die verskil was dat hy nou eers die rede vir die slae met die leerlinge bespreek voordat hy dit uitdeel. Op my vraag aan die klas of ek kon glo wat Meneer sê, was daar 'n koor van stemme wat dit beaam het. Die algemene atmosfeer in die klas was werkgerig en uit die leerlingoptrede kon ek aflei dat hulle van die onderwyser gehou het.

[Nota: Ek kon nie die lyfstraf goedkeur nie, maar het weer eens besef dat 'n buitestander moeilik aan die betrokkenes kon voorskryf. Ek kon slegs aanbeveel dat daar ander maniere van straf eerder as lyfstraf toegepas word. 'n Mens sou kon redeneer dat die kinders meewerk aan hulle eie onderdrukking, maar te oordeel na die situasie soos ek dit waargeneem het en die vrymoedigheid waarmee die leerlinge teenoor die onderwyser opgetree het, kan ek nie aanvaar dat die betrokke leerlinge onderdruk is nie.

Die gesprek het ook weer die belangrikheid van begrip vir die konteks waarin 'n gebeure plaasvind, beklemtoon.

8.1.4.1 Persoonlike reflektoring

Die waarde van enige vernuwingsprojek berus by die persone wat die vernuwingspraktyke in hulle bestaande praktyke moet gaan integreer. Twee belangrike voorwaardes vir geslaagde onderrig en leer is opnuut in Cedric en Wilfred se gesprekke in Julie 1995, en Wilfred se greep uit sy praktyk in Augustus 1996, beklemtoon. Die eerste is dat dit in elke kommunikasiesituasie, hetsy dit 'n situasie is waar kollegas betrokke is, of een waar 'n a-simmetriese verhouding tussen onderwyser en leerlinge bestaan, nodig is dat elke deelnemer "stem" het. In dié skool het dit voorgekom asof die kwaliteit van onderrig en leer aan die verbeter was omdat die interpersoonlike verhoudings in die personeelkamer, maar ook in minstens twee klaskamers verander het.

Die tweede voorwaarde vir sukses met onderrig en leer sluit by die eerste aan, naamlik die opbou van betekenisvolle interpersoonlike verhoudings tussen leiers en nie-leiers (kyk Foster-aanhaling aan die begin van die hoofstuk). Daar is gevorder op die pad na emansipasie. Hoewel ek nie een keer gehoor het dat een van die kollegas oor reflektoring praat nie, het die duidelike visie van die strewende om leerlinge tot selfstandige agente te help ontwikkel nogtans uit veral Wilfred se praktyk in 1996 gesprek.

Die onderwysers het aandeel in die onderhandelinge oor sake rakende die skool gekry, en die leerlinge kon self hulle probleme identifiseer sodat die onderwyser daarvolgens die leerproses kon fasiliteer. In baie van hierdie veranderingsaktiwiteite het die konsep, emansipasie en verheldering volgens my waarneming nie bewustelik tot die fasiliteerder of die ander deelnemers in 'n situasie deurgedring nie. Die groot verandering in benadering tot onderrig en leer wat vernuwingsaktiwiteite tot gevolg gehad het, is, volgens my waarneming, implisiet aanvaar. Leerlinge is nie eksplisiet bewus gemaak van die feit dat hulle eintlik medekenniskeppers in Wilfred se lees- en skryfklasse geword het nie. Die feit dat leerlinge nie altyd eksplisiet op veranderde moontlikhede ten opsigte van taalonderrig en -leer gewys is nie, het die effek van die interaksie negatief beïnvloed. 'n Mens sou kon aanvaar dat die kwaliteit van die werk deurgaans kon verbeter as leerlinge bewus was van wat hulle skynbaar slegs op intuïtiewe vlak ervaar het sodat hulle oor hulle eie situasie kon reflekteer.

[Nota: Dieselfde situasie geld eintlik in mindere of meerdere mate vir al die klasse wat ek waargeneem het in die onderskeie skole.) In die reflektoring oor die benadering tot teorie soos dit in die praktyk tereg kom, word in die volgende hoofstuk aan die hand van onder andere Fay se siening onder die loep geneem.]

8.1.5 Besoek aan laerskool No 4, in Julie 1995

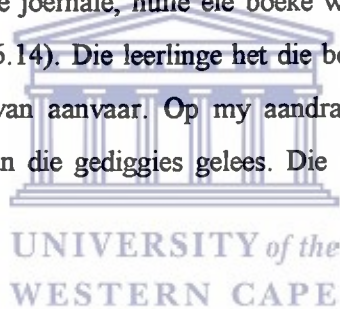
21 Julie 1995: Die dorp wat skielik daar is na die soveelste rantjie oorgesteek is, laat my dink aan 'n lekker wat diep onder in 'n sak gebêre is en wat na vore kom net voordat 'n mens wil moed opgee en die sak weggooi. Die pad tussen die dorpe gaan letterlik oor berge en deur dale en dan ... skielik lê die netjiese

dorpie half teen die helling van nog 'n rantjie in die helder sonskyn. Dit was my gewaarwording die dag toe ek dit die tweede keer besoek het.

Ek het tydens die besoek 'n gesprek met Brian, die hoof, en Vilene, die Afrikaansonderwyser, wat albei lede van die GGLESIP-projek was op band opgeneem. Reg aan die begin van die gesprek het Brian baie trots van die vernuwings wat in sy skool plaasgevind het, vertel. Hy het eerstens vertel dat hy in die afwesigheid van Vilene, wat vroeër die jaar met siekteverlof afwesig was, met joernale vir leerlinge begin het. Hy het gedink dat hy as prinsipaal iets in die Afrikaansklasse moes doen omdat die plaasvervanger nie by GGLESIP betrokke was nie. Hy het saam met die standerd vyf-leerlinge joernale begin skryf. Hy het so daarvoor berig:

Ek het my eie een begin sodat hulle kon sien ek is self ook betrokke. En ons het begin deur 'n gediggie te skryf. Toe hulle na my gediggie eerste luister, het hulle verskriklik entoesiasties geraak en toe het hulle elkeen hulle eie gediggie geskryf en aan die klas voorgelees en toe het die ding vlam gevat. Hulle is baie trots daarop en hulle skryf daaglik.

Die leerlinge het die gediggies in hulle joernale, hulle eie boeke wat hulle self gemaak het, geskryf (kyk Alexanderbaaisessie Okt. 1993, par. 6.14). Die leerlinge het die boeke mooi versier en was trots daarop. Hulle het volkome eienaarskap daarvan aanvaar. Op my aandrang, nadat ek deur die mooi versierde boekies geblaa het, het Brian een van die gediggies gelees. Die skrywer was Jean Cloete, een van die standerd vyf-leerlinge:



My Joernaal

My joernaal is hier vir enige verhaal
Dis vir Afrikaans vir soggens, middag en saans
Ek kan daarin skryf
oor 'n verhaal wat verder en verder dryf
Die boekie lyk vaal
En daarin verstaan ek net my eie taal

Vilene het nog 'n voorbeeld gelees. Die skrywer was Jasel Farmer, ook 'n standerd vyf-leerling. Sy opskrif was:

Dit is my joernaal

Dit is my joernaal

Hierin skryf ek in my huistaal

Ek skryf oor enigiets anderkant duin en da[a]

Want dit is mos 'n joernaal

Dit is my joernaal

Dit is reg vir enige verhaal

Dit is ook reg vir gediggies

En ook vir beriggies

Op my vraag aan Vilene wat GGLESIP vir haar beteken het, was haar antwoord:

Ek het beter met my leerlinge begin kommunikeer. Ek meen ek het afgekom na hulle vlak toe en dit lyk my hulle het my ook beter aanvaar. Hulle het vriendeliker en meer spontaan geword en hulle was ook meer spontaan om idees wat hulle wou doen vorentoe te bring waar dit voorheen nie die geval was nie. Die kommunikasie was makliker. Die houding in die klas was meer ontspanne. Dit is wat GGLESIP-projek tot gevolg gehad het in my klasse.

Brian het na nog 'n voorbeeld uit 'n joernaal verwys. Dié inskrywing was in 'n heel ander trant as die twee gediggies en het in die eerste instansie op 'n veranderde lewenshouding van die onderwyser gedui wat aan 'n leerling die vryheid toegelaat het om uitdrukking aan bepaalde gevoelens te gee. Dié leerling het 'n persoonlike briefie van gelukwense aan die president, mnr. Mandela, in haar joernaal geskryf.

Brian se reaksie was::

Ek dink die feit dat die kind so 'n gelukwensing kon skryf is vir my geval van die kind besig was om bevry te raak van die gewone denke ... die stereotipe denke waarin ons al die jare vasgevang was. En ek glo die GGLESIP-projek het baie daartoe bygedra.

Die briefie wat deur Janet Strauss in standerd vyf, geskryf is, het so gelui:

Veels geluk President Mandela. Baie geluk op u verjaardag. Mag die Here u seën. Dankie dat u ons land kom bevry het van die slawerny van die boere. Mag daar nog baie geseënde jare voorlê. Ek hoop u en u vrou sal weer verenig sodat julle gelukkig kan wees.

My volgende vraag aan Vilene was of daar 'n taak was wat sy met haar klasse uitgevoer het wat sy vir die eerste maal by die GGLESIP-sessies gedoen het of van gehoor het. Sy het weer entoesiasies gereageer:

Ja, soos byvoorbeeld in geskiedenis het ek blokkiesraaisels vir hulle gemaak as take en hulle was nogal vreeslik bly daaroor en ook die werk meer entoesiasties aangepak.

In die loop van die gesprek het Brian wat aanvanklik skepties oor die waarde van die projek was, openhartig erken dat hy verander het. Oor sy benadering tot die onderrig en die verhouding met die leerlinge sowel as die klasatmosfeer in die klas was sy kommentaar:

Aanvanklik was ek mos maar skepties teenoor die storie totdat dit my ook in 'n mate bevry het - veral van die stereotipe klaskamer atmosfeer en die tipe aanbieding wat ons gehad het - van die onderwyser wat praat en die kinders wat luister en dit het regtig my ... my verhouding met die kinders toetental verbeter. Die kinders is meer vrymoedig. Ons is meer gemoedelik met mekaar. Hulle praat makliker. Daar word meer gelag in die klaskamer Daar is nie meer net daai dominansie van die onderwyser se kant nie. Ons werk lekker saam in groepe. Die kinders ... Ek moet dit herhaal. Ons werk regtig lekker saam.

Hy het ook met groepwerk in die klas begin. Sy verslag in die verband was soos volg:

Ek het byvoorbeeld in Engels "riddles" gedoen. Ek het eers 'n klompie "riddles" op kaarte geskryf en toe vir hulle gesê: Toe kom maak julle eie. Dit het net so [klap met die vingers] gegaan... Vreeslik lekker gewees.

Ek wou daarna weet of GGLESIP iets vir hom as hoof beteken het waarop hy geantwoord het:

Ons was maar altyd naby mekaar omdat ons so 'n klein groepie is. Maar dit het my 'n bietjie sagter gemaak, dit het seker my verhouding bietjie verbeter.

Vilene, wat kort tevore van haar verlof terug gekom het, se entoesiastiese weergawe van wat in haar mondelinges gebeur het, het die verandering wat in hierdie skool aan die gebeur was, nog verder onderstreep. Sy het vertel hoe 'n leerling gereageer het toe sy sê dat hulle 'n mondelinges gaan doen:

Toe sê ek: Ons doen mondeling ... Toe staan een van die leerlinge op en vra: Juffrou, is dit nou weer daardie outydse mondeling. Ek vra: wat se outydse mondeling? Hulle sê: Daardie mondeling waar ons so stiiil sit. Toe sê ek vir hom: Nee ons doen nou nie meer die stilsit mondeling nie. Vandat ons verander het, doen ons nou die mondeling op die manier wat ons dit verlede jaar gedoen het.

Sy kon baie goed verduidelik watter prosedure hulle volg en hoe die leerlinge optree:

Ek laat skryf vir hulle. Dan praat hulle met mekaar in hulle groepe. Dan bied hulle hulle stukkie aan en dan gee ek vir die klas kans om vir die persoon wat gepraat het, vragies te vra. En dit bring hulle ... uit. Waar die man deesdae (sic) weggekoes het om mondeling te doen is hy nou haastig. Hy wil hom doen voor die klok lui, anders kry hy nie 'n kans nie.

[Nota: Dit was 'n goeie voorbeeld van 'n geïntegreerde benadering tot taalonderrig en -leer in aksie. Afrikaanslesse hoef nie "dood" te wees nie. Haar lesse was bewys van die moontlikhede wat in gewone stimulerende lesse opgesluit lê.]

Ook in die wiskundeklas was daar veranderinge. Leerlinge het opdragte gekry wat vir hulle baie meer sinvol as tevore was en taal het 'n belangrike rol gespeel. Brian het byvoorbeeld in die wiskundeklas vir leerlinge 'n bladsy van die Snuffelgids gegee met die volgende opdrag aan hulle:

Jy gaan nou 'n motor koop ... Kies vir jou 'n model wat jy wil hê. En werk vir my uit ... Jy sien mos nou hoeveel deposito jy moet betaal. Werk vir my jou paaiemente uit. Werk na jou deposito jou skuld uit. Vergeet van finansieringskoste, maar sit vir my BTW by. Dan het hulle die modelletjie geplak in hulle wiskundeboek.

Hy het dieselfde werksmetode met 'n ander klas gevolg, met die verskil dat dit toe hulle slaapkamer was wat die leerlinge moes meubileer. Hulle moes die koste van die meubels bereken. Sy kommentaar oor die gesindheid van die leerlinge teenoor die tipe les, was:

Hulle is ... lyk vir my baie entoesiasies om uit die boeke en koerante te werk.

Ek wou weet watter probleem hulle in die skool ondervind het. Daar was 'n probleem met groepwerk, maar nie een van die twee GGLESIP-lede het 'n probleem daarmee gehad nie. Een van die jong onderwysers het groepwerk aangepak, maar was nie self daarby betrokke nie. Die klas het toe hande uitgeruk en baie lawaaiering geword. Gevolglik moes die hoof met die onderwyser praat en leiding gee oor 'n manier waarop groepwerk suksesvol aangepak kon word.

Vilene het op my versoek weer oor haar stelwerkles vir standerd vyf gepraat. (Sy het dit die eerste keer met die groep in die Richtersveld Nasionale Park in Augustus 1994 gedeel.) Die klas moes 'n brief skryf. Die onderwerp was: Jy gaan na 'n partytjie en jy kan jou eie uitrusting kies. Hulle het tydskrifte gekry en kon 'n uitrusting kies. Hulle moes die uitrusting beskryf en die prys verskaf en sê wat 'hy' daarmee kon doen as die partytjie verby is.

Hulle het die briefie geskryf en geruil en daarna is daar verbeteringe gedoen. Die leerlinge het dit in hulle boeke geskryf nadat responsgroepe gereageer het. Die waarde van die les, volgens Vilene, was dat dit in 'n kunsklas en in 'n naaldwerkklas vir ontwerp gebruik kon word.

Ek wou ook weet of daar nog Nama-invloed merkbaar was. Hulle het my verseker dat dit geen faktor is nie. Brian het gesê dat hy nie kon onthou wanneer laaste hy 'n Namawoord gehoor het nie.

Die laaste insident wat Brian met my gedeel het, het in ons gesprek oor die opbou van portefeuljes en boeke wat leerlinge mag kies om vir genot te lees, opgeduik. Dit was vir my 'n voorbeeld van 'n onderwyser wie se houding teenoor die leerlinge verander het. Die gebeure was sprekend van 'n verhouding waar leierskap op 'n demokratiese wyse in die praktyk beoefen is. Die benadering sluit aan by Foster (1994:46) na wie aan die begin van die hoofstuk verwys is, as hy sê: "Leadership ... does not reside *in* an individual but in the relationship between individuals, and it is oriented toward social vision and change, not simply, or only, organizational goals."

Dit was die laaste dag van die vorige skoolkwartaal. Brian was baie besig met administratiewe werk wat hy noodgedwonge in sy standaard drie-klas moes afhandel. Dit leerlinge moes stil sit en lees. Skielik het 'n seun na sy tafel gekom en 'n boek vir hom gewys. Die boek was van besondere belang vir die leerling omdat daar 'n storie was waarby sy oupagrootjie betrokke was.

Die seun het gevra of hy die storie in die klas mag voorlees. Wat vir my treffend was omtrent die hele episode, was Brian se volgende woorde:

Voorheen sou ek vir hom gesê het: Gaan sit. Toe't ek vir hom gesê: Nee, lees voor en na so 'n rukkie ... na hy so 'n ent gelees het, gewaar ek dit is 'n storie wat ek ken ... wat die ou man vir my persoonlik vertel het.

Toe die leerling vir Meester die boek aanbied om tydens die vakansie te lees, het Brian die aanbod aanvaar en op sy beurt 'n boek vir die leerling geleen.

Die gesprek was 'n goeie aanknopingspunt om oor die voordele van portefeuljes waaruit leerlinge self 'n leesstuk vir evaluering kon kies te gesels. Die twee kollegas het saamgestem dat deurlopende evaluering op so 'n manier die leerling ook deur die jaar by hulle eie leeswerk betrokke hou. Valencia (1990:38-40) onderskryf die werkswyse in haar aanbeveling om leerlinge doelgerig te laat fokus op die kwaliteit en keuse van leeswerk.

Hierdie besoek was werklik die lekker onder in die pak wat die moeite werd was om voor te soek. In my eie nota (22 Julie 1995) het ek so geskryf:

[Nota: Ek het veel meer gevind as waarvoor ek gehoop het. Die dinge wat nog ontbreek het, kon later bygewerk word. Hoofsaak was dat twee leerkragte goed met die nuwe benadering tot taalonderrig en -leer vertrouwd was en dat hulle gewillig was om die kennis op verskeie vlakke te gebruik en met ander te deel.]

Na die Augustus 1996 besoek aan die skole het ek tot die besef gekom dat die driejaar-lange interaksie met die groep Richtersveldse onderwysers waarin ons mekaar goed leer ken het, finaal afgesluit is. Die groep

moes voortaan as selfstandige leiers in hulle groepe optree, hopelik met die ondersteuning van kollegas en ander lede van die gemeenskap om die opvoedingstaak binne die veranderde denke oor wat doeltreffende onderrig en leer behels voort te sit.

In die slotparagraaf van hierdie Afdeling waarin ek die verhaal van die projek vertel het, wil ek 'n terugblik werp op die projek ten einde te reflekteer oor die storiemas soos hulle met verloop van tyd ontwikkel het.

8.2 TERUGBLIK OP DIE GGLESIP-PROJEK

Aangesien ek as fasiliteerder sowel as deelnemende waarnemer by die veranderingsproses betrokke was, is dit moontlik om op dié tydstop oor die waarde en omvang van die projek te reflekteer en aan die leser te probeer uitlig hoe die werklikheid vanuit my gesigspunt gesien, in dié afdeling ontvou het. Die doel is nie hier om oor die meriete van die navorsingsmetodologie te besin nie; nogtans is dit sinvol om weer die werkswyse wat gevolg is om die hoofmomente van die werklikheid soos ek dit ervaar het ter wille van beter begrip vir die vertrekpunt te identifiseer.

Die doel was geensins om te probeer voorgee dat die navorsing objektief uitgevoer moes word nie. Elke navorser is gebonde deur persoonlike motiewe, ideologiese verbintenisse en metodologiese oriëntasies wat 'n invloed uitoefen op wat die persoon sien sowel as die gevolgtrekkings wat gemaak word na aanleiding van wat waargeneem is (Knoblauch en Brannon 1993:191). Ek was deurentyd bewus van my eie subjektiewe betrokkenheid by die gebeure en het daarom nie my eie stem probeer verdoes nie. Omdat waarneming altyd 'n interpreterende handeling is, was my doel om die leser aan die hand van die verhaal self in die geleentheid te stel om betekenis te skep en betekenis te heg aan die werklikheid soos dit deur my lens blootgelê en geïnterpreteer is (kyk par. 6.1).

In die navorsingsproses het die verhaal ontwikkel en het sekere motiewe en temas wat my aandag vasgevang het, na vore gekom wat my, sowel as ander belangstellende lesers in die geleentheid kon stel om oor die sinvolheid en samehang van die gebeure te besin. Knoblauch en Brannon (1993:196) ondervang die onderliggende beginsels waarvolgens die navorsing in die GGLESIP-projek gedoen is deur die proses soos volg te verduidelik:

Through the course of inquiry, researchers and their “subject” teachers have collaborated to create “stories” of classroom life; their viewpoints converge and diverge in intricate ways that the resulting narratives don’t attempt to conceal. The researchers are “narrators” who don’t seek to render themselves invisible in what they write, whose voices are distinctive and important to the meaningfulness of the stories. The teachers and students are “characters” who come to life according to the ways in which they have been conceived by the narrators, ...

Knoblauch en Brannon (1993:196) beaam ook die feit dat 'n verhaal vanuit 'n bepaalde navorser se perspektief vertel word. Die skrywers (1993:197) bevestig Habermas se stelling dat kommunikasie 'n interpretasie van interpretasies veronderstel: "Each story, in fact, comprises a complicated layering of prior texts, creating not just interpretations but interpretations of interpretations - the texts of transcribed verbal interactions." My interpretasie was met ander woorde gegrond op die interpretasies van kollegas en ander betrokkenes by die klassituasie. Dit dui op die komplekse aard van interpretasie van enige teks. Knoblauch en Brannon stel dit verder dat dit haas onmoontlik is om die werklikheid soos dit in 'n storie weergegee word in enige ander situasie te dupliseer. Ek ondersteun die siening soos hulle dit stel aangesien die uniekheid van die GGLESIP-verhaal en die gepaardgaande handeling gou reeds geblyk het; tog was daar sekere aspekte in die navorsingsgebeure wat universeel is en deur ander navorsers as soortgelyke ervarings beleef is (kyk par. 9.4).

In die res van die paragraaf wil ek kortliks oor die verskillende hoofkategorieë wat in die projek uitgekristalliseer het, besin. Die hoofdoel van die navorsingsprojek was om die kwaliteit van Afrikaansonderrig te verbeter deur 'n ander onderrigbenadering en werkswyse te volg. Die uitgangspunt was om onderwysers aan 'n geïntegreerde benadering tot lees en skryf as betekeniskeppende aktiwiteite bekend te stel (kyk par. 1.5.4 ; 5.3; 5.5.1; 6.8). is.

Tydens die verloop van die GGLESIP-program het dit geblyk dat die praktyk die bevindinge aangaande die belangrikheid van positiewe interpersoonlike verhoudings in 'n onderrig- en leersituasie bevestig. Verder het dit ook duidelik geword dat die suksesvolle interpersoonlike verhoudings volledig op geslaagde kommunikasie waar taal die belangrikse medium van kommunikasie is, soos dit in die teorie uiteengesit is, steun (kyk par. 4.1; 4.2; 4.2.1). Twee onontbeerlike voorvereistes vir geslaagde kommunikasie in multitalige klaskamers soos dit in die Richtersveld aangetref is, is eerstens 'n sensitiwiteit vir die rol van taal in alle kommunikasiesituasies waar enkelinge van die groep mag verskil, sodat sulke leerlinge nie gemarginaliseer word nie (kyk par. 4.3). 'n Voorbeeld van 'n dergelyke situasie was die les waar kinders uit enkelouergesinne nie hulle geslagsegister kon voltooi nie. Die sensitiewe optrede van die onderwysers in die geval het 'n aktiwiteit wat potensieel skendend vir party leerlinge kon wees, voorkom. Die tweede voorvereiste is dat onderwysers en leerlinge bewus word van die magstrukture wat in klaskamers heers (kyk par. 4.4; 6.12.3) Een van die take wat onderwysers van hulle eie magsposisies bewus gemaak het, het twee sake aan die orde gestel - eerstens dat onderwysers skynbaar onbewus daarvan was dat hulle so 'n magsposisie beklee het, en - tweedens dat hulle erken het dat daar wel magstrukture in hul klaskamers bestaan het (kyk par. 6.12.3).

'n Oorhoofse gevolgtrekking wat op grond van die begronde teorie gemaak kan word, is dat dit binne 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk nie altyd moontlik is om die diepgang van veranderinge te evalueer nie.

Die praktyk bied egter 'n beeld van die werklikheid waarin die deelnemers hulle bevind het. Een van die afleidings wat uit die klaspraktyk van verskeie onderwysers gemaak kan word, is dat 'n veranderde benadering tot taalonderrig leerresultate teweeg gebring het wat van dié van die tradisionele opset verskil het. My gevolgtrekking, gegrond op die ervaring in die Richtersveld is dat leerlinge in betreklik afgesonderde omgewings baie meer potensiaal en kreatiwiteit as voorheen toon wanneer die taal anders onderrig word

Ter ondersteuning van my standpunt kan die blyke van vernuwing wat reeds in die eerste jaar van die projek sigbaar was toe enkele van die projekte soos die opdrag met die dorpskaart uitgevoer is, die bio-gedig aangepak is, en 'n poging om groter ouerbetrokkenheid te kry aangewend is as voorbeelde dien (kyk par. 6.12.2; 6.14.2). Die vernuwingsaktiwiteite het met verloop van tyd algemene praktyk geword. In elke skool was daar voorbeelde van vernuwing sowel as van veranderde onderwyserhoudings waar leerlinge uitdagende vernuwingstake aangepak het. Die volgende is onder andere voorbeelde daarvan (kyk par.8.1.2; 8.1.3; 8.1.4; 8.1.5):

- die klasprojekte;
- die kreatiewe skryfwerk soos gediggies, verhale en joernale wat bygehou is;
- take waar skryf oor die kurrikulum heen uitgevoer is;
- die gebruik van bronne soos koerante en tydskrifte;
- die verbreding van leerlinge se leefwêreld deur hulle aan sport- en ander kultuuraktiwiteite bekend te stel;
- groter wedersydse begrip deur onderwyser en leerlinge vir mekaar se situasie;
- die samestelling van skool- en klaskoerante, of minstens 'n poging daartoe;

Een van die onverwagte voordele van die GGLESIP-projek was dat die bepaalde groep onderwysers vir die nuwe bedeling in 1996-7 waartydens nuwe sillabusse in al die leerareas ontwikkel is byna twee jaar voordat die konsepsillabusse 'n werklikheid geword het, aan 'n geïntegreerde benadering in Afrikaansonderrig bekend gestel is. Tydens die besoek aan die skole het minstens twee kollegas opgemerk dat GGLESIP hulle baie gehelp het om die nuwe departementele sillabusse te gebruik, want soos Cyril by laerskool No 2, gesê het: “Die kruiskurrikulum aktiwiteite was nie vreemd nie - ons het dit mos al in GGLESIP gedoen” (kyk par. 8.1.3).

'n Diepgaande verskil tussen die ou en die nuwe benadering wat op 'n veranderde kennissiening dui soos dit in die GGLESIP-projek benader is, is dat vakkennis nie gekompartimentaliseer word nie, maar as 'n globale eenheid beskou word. Deelnemers het ook van mekaar as groepsgenote met gedeelde kennis en belange bewus geword. Met verloop van tyd het die onderwysers in die GGLESIP-projek self ontdek, terwyl hulle die take uitgevoer het, dat hulle deur samewerking met ander lede van die groep tydens elke sessie probleem-situasies kon oplos (kyk par.6.9.1; 7.7.2). Dit was ook die manier waarop hulle as groep gebind het, maar dit het lede ook in die geleentheid gestel om leierskapeienskappe tot voordeel van die groep kon aanwend. Die samewerking wat in die projek "normale" prosedure was tydens die uitvoer van take, is minstens in 1995 en 1996 in die skole tussen kollegas in dieselfde skool, maar ook tussen kollegas in buurskole voortgesit (kyk par. 8.1.3) - Zenobia se verwysing na die kere waar kollegas saam sit en werk en bereid is om van mekaar te leer, iets wat voorheen ongehoord was, bied 'n beeld van die mate van samewerking en ondersteuning van kollegas by 'n skool. In breër verband is voorbeelde van lesse en vraestelle onderling tussen kollegas van buurskole by sessies uitgeruil (kyk par. 7.7.2).

Reeds met die aanvang van die projek was een van die strewes dat onderwysers ook as leerders sou optree om die kwaliteit van hul interaksie met leerlinge te verbeter (kyk par. 6.7.1). Fullan (1990:17) stel dit dat personeelontwikkeling met 'n visie vir die toekoms van die rolspelers, 'n missie, breë doelstellings en onmiddellike doelwitte gepaard behoort te gaan. Die voorbeelde waarna verwys is, dui daarop dat die GGLESIP-program ook personeelontwikkeling bevorder het. Volgens Fullan (1990:17) sluit personeelontwikkeling wat kollegialiteit bevorder ook die voortdurende ontwikkeling van onderwysers as leerders in:

Thus, collegiality must be linked to norms of continuous improvement and experimentation in which teachers are constantly seeking and assessing potentially better practices inside and outside their own school (and contributing to other people's practice through dissemination). And, as the framework depicts, commitment to improving student engagement and learning must be a pervasive value and concern.

Hoewel die projek begin is met die oog op 'n verandering in die benadering tot taalonderrig, was 'n verdere onverwagte realiteit van die projek dat daar tekens van veranderinge op wyer fronte in die skole as bloot net in die taalklaskamers ingetree het. Onderwysers en skoolhoofde het erken dat hulle siening omtrent die vereistes vir geslaagde onderrig en leer verander het. Leerlinge in minstens twee van die skole het die houdingsverandering van hulle onderwysers beaam.

Die konsep van die onderwyser of fasiliteerder as leier het drasties verander. In par. 4.5 word sekere beginsels met betrekking tot demokratiese leierskap uiteengesit. Die praktyk het weer eens getoon dat die demokratiese leier se optrede van dié van die outokratiese, verskil. Die veranderde houding ten opsigte van

leierskap het op verrassende wyse in die praktyk tot uiting gekom (kyk par. 7.6.2; 7.6.3). Die onderwyers, maar veral die hoofde het waarskynlik die verandering in hulle eie praktyke op verskeie vlakke beleef.

Elkeen van dié persone het tydens gesprekke wat op band opgeneem is, verklaar dat hulle kommunikasiestyl in die klas, maar ook in die personeelkamers en elders (in die geval van die hoofde) verander het. Die hoofde het erken dat hulle 'n "oper" verhouding met die personeel opgebou het sodat daar, anders as in die verlede, soms saam oor sake besluit kon word. Dit was 'n goeie voorbeeld van 'n situasie waar die praktyk en die teorie duidelik ooreengekom het. Goodman (1992:9) voer aan dat: "Having occasions for individuals to pursue their inner callings, to achieve beyond typical expectations, and to have those achievements recognized is also a sign of a dynamic, democratic society." In elk van die skole was daar ook voorbeelde waar onderwyers die pogings van leerlinge ondersteun en aangeprys het, hetsy dit 'n groter skoolprojek of 'n klasprojek om sakgeld te verdien was, of selfs 'n goeie leespoging deur 'n swak leser. Dit was vernuwing in aksie (kyk par. 8.1.2; 8.1.3; 8.1.4; 8.1.5).

Twee faktore het waarskynlik meegehelp dat die veranderinge op 'n breër front moontlik geword het. Eerstens is die skole in die Richtersveld baie klein - leerlingtalle wissel tussen een honderd en tien en twee doelstellings, honderd en tagtig per skool. Persoonlike aandag aan alle leerlinge is derhalwe moontlik. Tweedens was drie skoolhoofde, eers Adrian (later Lennie en nog later Cyril by dieselfde skool), Cedric en Brian van twee ander skole lede van die GGLESIP-groep. Hulle het gevolglik direkte kontak met die vernuwingspraktyke gehad. Frederik, die vierde hoof, was nie self lid van die groep nie, maar was baie goed omtrent die vernuwingsaktiwiteite van die GGLESIP-onderwyers ingelig en het hulle ten volle ondersteun

Samevattend is my uiteindelijke gevolgtrekking aangaande die werklikheid in die Richtersveldse skole dat elkeen van die onderwyers vir die eerste keer in hulle professionele hoedanigheid die geleentheid gehad het om bewustelik oor hulle onderwyspraktyk te reflekteer. Hulle praktyk het in 'n sekere mate in *praxis* verander omdat daar refleksie op aksie gevolg het. Ek is ook bewus daarvan dat daar nog veel meer reflektering oor handeling kon plaasvind, maar selfs die geringste vordering op die pad na demomrativering van die klaskamer was in dié bepaalde situasie merkwaardig, as die geskiedenis van die betrokkenes in ag geneem word.

Die vraag wat ten slotte gevra kan word, is of die teruggawe aan moeite en tyd wat aan die interaksie gewy is, betekenisvol genoeg was om so 'n uitgawe aan tyd en energie en geld te regverdig. Op grond van my ervaring tydens die duur van die projek, en uit my gesigshoek beoordeel, was dit 'n verrykende en opvoedende ervaring omdat kollegas hulle praktyk kon verander en vernuwe om verandering tot voordeel

van die leerlinge teweeg te bring. Die soort praktyk sluit aan by Carr en Kemmis (1986:201) se siening van die rol van die fasiliteerder (kyk par. 2.2.4).

Die werkswyse het al die betrokkenes in die geleentheid gestel om hulle praktyk krities onder oë te neem en bewus te raak van swakhede en gebreke, sodat daarop verbeter kan word ten einde die kwaliteit opvoeding wat aan die leerlinge gebied word te verhoog en meer betekenisvol te maak. Aan die anderkant kon elkeen ook hulle sterk eienskappe ontdek en daarop voortbou.

In die volgende afdeling, Afdeling Drie, wat ook die Slothoofstuk is, sal ek krities na die wese van die projek kyk. Die doel daarmee is om oor die aannames aangaande die navorsingsmetodologie wat in die projek en in die tesisstruk gebruik is te besin. Ten slotte sal ek ook oor die waarde wat die navorsing vir my op professionele sowel as persoonlike vlak gebied het, besin.



AFDELING 3

HOOFTUK 9

‘N WEB VAN GEBEURE INEEN GEWEEF IN ‘n VOLGEHOUE GESPREK TUSSEN TEORIE EN PRAKTYK

Change is serious - for we want to improve the life of others (Bogdan and Biklen 1982).

9.1 ‘N BESINNENDE INLEIDING

In hierdie tesis spits ek my daarop toe om deur middel van ‘n taalkonstruksie begrip vir ‘n onderrig- en leersituasie te bewerkstellig ten einde betrokke te kan wees by die verbetering en vernuwing van die onderwyspraktik. Begrip vir ‘n situasie lê hoofsaaklik binne die konsep taal. In dié verband voer Habermas (1974:17) aan:

Wittgenstein has remarked that the concept of reaching an understanding lies in the concept of language. We can only say in a self-explicative sense that language communication “serves” this reaching of an understanding.

In die eerste vyf hoofstukke van die tesis het ek aan die hand van relevante teorie oor die areas wat op die praktik in die GGLESIP-projek betrekking gehad het, besin met die doel om die praktik te verlig. Die areas waarvoor daar besin is, het onder andere aspekte rakende navorsingsmetodologie, indiensopleiding, kommunikasie as voorwaarde vir positiewe interpersoonlike verhoudings en skryf en lees as betekeniskeppende aktiwiteite in ‘n geïntegreerde benadering tot taalonderrig ingesluit.

Die literatuur het ook ‘n triangulatoriese funksie (kyk par. 2.2.4.1) in dié hoofstukke gehad. In die daaropvolgende twee lang hoofstukke het ek by wyse van ‘n chronologiese beskrywing van die verhaal die verloop van gebeure in die projek gerekonstrueer met die oog op ‘n meer volledige begripvorming van die navorsingsituasie.

Die gesprek tussen teorie en praktik word in hierdie hoofstuk voortgesit, maar hoofsaaklik met die doel om deur reflektoring oor die hoofkategorieë soos dit in die rekonstruering van die projek uitgekristalliseer het, ‘n begroonde teorie te bou.

9.1.1 Taal as medium - vir reflektoring en rekonstruering

Aangesien die twee kommunikasiekonsepte, reflektoring en rekonstruering, twee van die kernaktiwiteite in die tesis as taalkonstruksie uitmaak, sal 'n besinning oor die waarde of betekenis van die twee konsepte begrip vir die manier waarop met die konsepte in die teks omgegaan is, bevorder. Die eerste van die twee kernaktiwiteite deur die verloop van die tesis, is my reflektoring oor my eie handelinge en dié van onderwysers wat aan die GGLESIP-projek deelgeneem het, asook oor die bydrae van die literatuur wat tot groter begrip van die praktyk in die projek lei. Die tweede ewe belangrike aktiwiteit is my rekonstruering van die gebeure in die projek.

Habermas (1974:22) verwys na reflektoring en rekonstruering as twee tipes selfkennis wat dikwels as identiese begrippe geklassifiseer word. Daar is egter beduidende inhoudelike - en betekenisverskille tussen die twee begrippe. Die kriterium wat Habermas vir die onderskeid tussen die konsepte aanlê, is die verskil in effek wat reflektoring en rekonstruering in die praktyk onderskeidelik tot gevolg het. Habermas (1974:23) lig dit soos volg toe:

Self-reflection leads to insight due to the fact that what has previously been unconscious is made conscious in a manner rich in practical consequences; analytic insights intervene in life, if I may borrow this dramatic phrase from Wittgenstein. A successful reconstruction also raises an "unconsciously" functioning rule system to consciousness in a certain manner; it renders explicit the intuitive knowledge that is given with competence with respect to the rules in the form of "know how". But this theoretical knowledge has no practical consequences.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Ter verdere toeligting van die twee begrippe, reflektoring en rekonstruering, verklaar Habermas dat reflektoring 'n onmiddellike (contemporary) praktyk sowel as die skepping of ontstaan van 'n wêreldbeeld (1974:22) tot gevolg het. In teenstelling daarmee, verklaar Habermas dat rekonstruering geen praktiese gevolge het nie. Dit word na analogie van die bemeestering van logika of linguïstiek verduidelik. As 'n mens enigeen van die twee dissiplines bemeester, verkry jy weliswaar teoretiese kennis, maar dit verander nie 'n mens se vorige praktyk of manier van redeneer of spraak nie (1974:23).

Rekonstruering van die data wat tydens die verloop van die projek versamel is, is nogtans belangrik omdat dit die buiteleser toegang tot die denke en belewenis van die skrywer, maar in 'n mate ook van die ander betrokkenes gee. Dit is ook belangrik omdat dit die getuienis vir die argumente waarop die begroonde teorie gebou word, verskaf.

In die volgende paragraaf sal 'n blik op die navorsing wat binne didaktiese verband onderneem is, help om die projek in 'n bepaalde navorsingsraamwerk te plaas voordat ek oor die ontwikkeling van begroonde teorie

ten opsigte van die kernkategorieë besin. Daaropvolgens sal ek bevestiging probeer vind vir die aanname dat die projek as kwalitatiewe navorsing binne 'n kritiese raamwerk geplaas kan word.

9.2 GGLESIP - 'N SITUASIONELE STUDIE BINNE 'N KWALITATIEWE NAVORSINGSRAAMWERK

Aan die hand van Bogdan en Biklen (1982:27-31) wat vyf kwaliteite eie aan kwalitatiewe navorsing uitsonder, probeer ek die ware aard van die praktyk in die GGLESIP-projek blootlê ten einde krities daaroor te kan reflekteer. Die vyf kenmerke is:

- die natuurlike milieu van 'n kwalitatiewe navorsingsprojek is die vernaamste databron;
- die data is beskrywend van aard;
- daar vind 'n voortdurende groei- of ontwikkelingsproses in 'n kwalitatiewe studie plaas;
- dataversameling vind op induktiewe wyse plaas om begronde teorie na aanleiding van data te ontwikkel;
- laastens dien die interpretering van wat data vir betrokkenes beteken, as grondslag vir interaksie.

In die volgende paragrawe sal dié kenmerke soos hulle in die GGLESIP-projek gerealiseer het, krities in oënskou geneem word.



9.2.1 *Natuurlike milieu van die GGLESIP-projek as primêre databron*

Die natuurlike milieu van die betrokkenes as databron en die navorser as belangrike instrument is die eerste vereiste waaraan kwalitatiewe navorsing volgens Bogdan en Biklen behoort te voldoen. Die natuurlike milieu was vir die GGLESIP-projek 'n belangrike databron. Die konteks waarbinne die navorsing plaasgevind het, was te alle tye betekenisvol. Die uitgangspunt was dat omgewing menslike gedrag beïnvloed en dat kennis van die omgewing begrip vir die mense en hulle situasie bevorder, daarom het die groep sover moontlik in hulle eie skole of minstens in 'n bekende omgewing ontmoet - op dorpe in die streek en die Richtersveldse Nasionale Park (kyk par. 6.3; 6.12; 7.4).

Die fasilitering van die projek is deur my gedoen, so ook die rekonstruering van die gebeure rondom die interaksie tussen lede. Die gewone werksomgewing was derhalwe eerstens die direkte databron en die navorser, ekself in dié geval, was die primêre navorsingsinstrument. Die navorsing het, soos reeds gesê, oor 'n tydperk van ongeveer twee jaar gestrek (Mei 1993 - Mei 1995) waartydens ek en die groep met gereelde tussenposes byeen gekom het.

9.2.2 Die beskrywende aard van data in die projek

'n Verdere kenmerk van kwalitatiewe navorsing wat in hierdie projek tereg kom, is dat die data beskrywende van aard is. Die data wat op verskillende maniere versamel is, het as bron vir my beskrywing van gebeure in die verhaal van die projek gedien. Ek kon as navorser die situasie aan die hand van beskrywende data rekonstrueer en oor betrokkenes se houding en optrede sowel as die effek van gebeure tydens die proses reflekteer (kyk par. 1.4 en veral hoofstukke 6, 7 en 8).

Die data is, soos hierbo genoem, op verskeie maniere versamel, onder andere deur my eie waarneming van situasies, ook deur die waarneming van universiteitskollegas. Verder is ter plaatse-notas bygehou en gebruik. Daarby is direkte aanhalings van menings en uitsprake van betrokkenes wat òf in skriftelike reflektierings òf in mondelinge gesprekke en informele onderhoude op band vasgelê is, gebruik om die databron sover moontlik te vervolledig. Die databron is ook grafies deur foto's van verskeie plekke aangevul, sodat groter insig in die opset verkry kon word. Syfers as kwantifiserende maatstaf het 'n onbeduidende rol in die betrokke navorsingsprojek gespeel.

9.2.3 GGLESIP- Voorbeeld van 'n volgehoute groei- en ontwikkelingsproses

In die GGLESIP-projek moes 'n sekere kringloop voltooi word om die proses te voltooi. Dit beteken dat daar 'n proses van groei en verandering in onderwysers se denke oor en optrede in hulle praktyke moes plaasvind, voordat daar van enige noemenswaardige resultate sprake kon wees.

By elke werksessie het onderwysers se optrede en uitsprake in 'n mindere of meerdere mate aanduidings van 'n houdingsverandering gegee. Opvallende voorbeelde was die "belydenisse" van drie kollegas (kyk par. 7.8.4 en 8.1.5) oor hulle houdingsveranderings teenoor die projek, maar ook teenoor leerlinge.

Verskeie kollegas het by wyse van hulle lesse aangetoon dat hulle benadering tot Afrikaansonderrig, en onderrig in die algemeen, verander het. Voorbeelde hiervan is die gebeure rondom die skoolprojekte (par.7.6.1). Die projek waar onderwysers en leerlinge as 'n span saamgewerk het om kennis in betekenisvolle situasies vir leerlinge en onderwysers te skep soos Zenobia dit tydens my skoolbesoek in Julie 1995 vertel het (kyk par. 4.5; 8.1.3), was 'n ewe doeltreffende voorbeeld van kollegas se nuwe benadering tot onderrig.

Behalwe die geslaagde projekte wat inskrywings en prysweners in die Nasionale Parkeraad kompetisie vir 1993 en 1994 was, en waarna hierbo verwys is, was daar ook voorbeelde van individuele lesse waarin die werkswyse 'n alternatiewe praktyk wat heeltemal van die tradisionele afgewyk het, weerspieël het.

Leerlinge in dié klasse het hulle in onderrig- en leersituasies bevind waar hulle gedag is om vir hulleself te dink deur vergelykings tussen verskillende sake te tref en self antwoorde op probleme te vind. Dit is volgens Meerkotter (1980:64) niveau-verheffende praktyke.

Niveauperheffende opdragte kan beskryf word as opdragte waarin van die leerder verwag word om byvoorbeeld twee sake met mekaar te vergelyk en met 'n sintese na vore te kom. Bestaande kennis word dus in 'n groot mate gebruik om tot nuwe insigte te kom en nuwe relasies tussen mense en dinge raak te sien.

'n Voorbeeld van so 'n les was dié van Dalene wat op 'n heel oorspronklike wyse van haar SubA-leerlinge se voorafkennis gebruik gemaak het, terwyl sy terselfdertyd aan hulle die geleentheid gebied het om hulle wêreldkennis uit te brei. Sy het *Die Burger* ('n Wes-Kaapse koerant) sowel as die radio en die TV as bron vir 'n woordeskatuitbreiding- en spelles gebruik (kyk par.7.6.1).

Die les waarna hierna verwys word, is 'n goeie eksemplaar van doeltreffende leer wat plaasvind in 'n situasie waar die mediëring van die onderwyser leerlinge in die vermoë stel om intellektuele handeling op 'n hoër vlak uit te voer as wat normaalweg sou gebeur wanneer hulle alleen sonder die mediëring van die onderwyser die taak sou aanpak. Dit is wat Vygotsky (1986:187) die sone van naaste ontwikkeling noem. Nie alle leerlinge bereik dieselfde vlak van sukses nie, maar daar is wel vordering en verbeterde prestasie by elkeen te bespeur.

Janine se geïntegreerde taal- en geskiedenisles (kyk par. 7.6.2) is nog 'n voorbeeld van 'n les waar leerlinge op 'n heel ander manier met die inhoud van 'n geskiedenisles (Florence Nightingale as heldin) omgegaan het as waaraan hulle gewoon was. Ook in hierdie les was daar blyke van reflektering toe leerlinge taaloefeninge gedoen het aan die hand van die teks, maar ook 'n bespreking gehou het oor wat dit beteken om 'n held te wees.

Lennie se geïntegreerde wiskunde- en taalles (woordeskatuitbreiding) uit 'n tydskrif, volgens my waarneming tydens klasbesoek in Julie 1995, (kyk par. 8.1.3) dui eweneens op 'n vernuwende benadering tot die onderrig. Lennie het twee dissiplines wat in die tradisionele benadering gewoonlik as uiteenlopende pole beskou is, geïntegreer om die standaard vyf-leerlinge se kennis aangaande die konsep, persentasie, uit te brei.

Vilene se les oor modes na aanleiding van foto's uit tydskrifte wat as stimulus vir die les gedien het, getuig van oorspronklikheid en 'n veranderde siening omtrent kennisskepping (kyk par. 7.). Hierdie afleiding is tydens 'n persoonlike mededeling tydens skoolbesoek aan laerskool No 4, Julie 1995, (kyk par. 8.1.5) bevestig. Die waarde van die les was dat leerlinge met modelle kon identifiseer en nuwe persona in

skryftake kon aanvaar. Leerlinge kon oor hulle eie skeppinge fantaseer en uiting gee aan hulle skeppende vermoëns - iets wat voorheen in die “gewone” verskraalde leeromgewing ‘n bykans onbekende verskynsel was.

Wilfred het saam met sy standerd vier-klas projekte aangepak wat skoolwerk ‘n heel ander dimensie laat aanneem het (kyk par. 8.1.4). Leerlinge het elkeen ‘n skriftelike werksplan vir ‘n eie bedryf in die klas opgestel. Tydens my klaswaarneming in Augustus 1996 het elke leerling geleentheid gehad om verslag te doen oor die vordering met hulle eie projekte.

‘n Verdere aanduiding van die veranderingsproses wat GGLESIP-onderwysers ondergaan het, was hulle geleidelike heroriëntering teenoor tydbenutting in klasse. Aanvanklik het elkeen van die onderwysers wat by die projek betrokke was probleme met tydsindeling gehad (kyk par.7.5). Die gewone dertig of vyf-en-dertig minute periodes het nie binne die raamwerk vir ‘n geïntegreerde werkswyse gepas nie. Onderwysers moes afsien van ‘n liniêre tydindeling en omskakel na kwaliteit-tydindeling wat in langer fases van die dag bereken moes word. Hoewel daar aanpassings was, het tydindeling en -benutting egter deurgaans ‘n problematiese aspek in die klaskamer gebly veral aangesien die skooldag tot dusver nog volgens die tradisionele vyf-en-dertig - of vyf-en-vyftig minute periodes geprogrammeer is.

Dit sou naïef wees om alle vernuwing aan die invloed van GGLESIP toe te skryf. In die tydperk waartydens die projek geïmplementeer is, het daar wesenlike veranderinge in die departementele voorskrifte vir klasonderrig en kurrikulering plaasgevind. Die feit dat onderwysers, soos die persone met wie onderhoude gevoer is, erken het dat GGLESIP hulle gehelp het om by die nuwe departementele benadering aan te pas, sowel as die bogenoemde voorbeelde van vernuwing voordat die departementele riglyne ingevoer is, dui op die invloed van die projek. Volgens die onderwysers se eie getuienis het hulle ook nie voorheen krities oor redes vir sukses of mislukking in hulle eie praktyk nagedink nie. Hierdie praktyk kan grotendeels na die benadering wat in die GGLESIP-projek beklemtoon is, teruggevoer word. Een van die wesenskenmerke van die projek was immers self-reflektering.

Die erkenning van individue en groepe se reg tot besluitneming in situasies met eties-morele impak was een van die sake wat ek as deelnemende buitestander in ‘n kwalitatiewe navorsingsituasie some problematies ervaar het. ‘n Buitestander moet fyntrap om nie onwetend aanstoot aan die gemeenskap, of selfs aanleiding tot negatiewe gevoelens te gee nie. Dit was onder andere my ervaring op . Wilfred se verhouding met sy klas was positief en leergerig. Tog het hy en die groep dit nie vreemd gevind nie om af te wyk van die “normale” aanbevole wyse om dissipline toe te pas (kyk par. 8.1.4). Hoewel ek nie dieselfde beskouing oor die handhawing van dissipline en kontrole gehuldig het nie, het ek nie gedink dat dit die regte geleentheid was om ‘n mening daaroor uit te spreek nie. Ook onderwysers wat veranderinge probeer teweeg bring, lê

waagmoed en oorspronklikheid aan die dag. 'n Vernuwingspraktyk is 'n ongekarteerde roete met onseker uitkomst. Die 'stamboom'-les was 'n voorbeeld van 'n situasie wat heel anders verloop het as wat die onderwysers verwag het (kyk par. 8.1.3).

Die onderwysers wat dit waag om vernuwende praktyke in hul klasse in te dra moet self eers hulle denke oor wat eintlik kennis is, verander. In nie een van die genoemde lesse nie, nòg in enige ander lesse wat op vernuwing gemik was en waarna in die tesis verwys word, is die kennis uit 'amptelike' skoolbronne geskep. Leerlinge en onderwysers het saam gestalte aan 'n idee gegee en so medeskeppers van nuwe kennis omtrent die onderwerp geword. Die skooluniforms, die omgewingsprojek, die woordeskatles met die SubA-klas, die geïntegreerde wiskunde- en taallesse en die geslagsregisterlesse in geskiedenis was elkeen die gevolg van iemand se persoonlike inisiatief wat verder gevoer is deur 'n groep met 'n bepaalde doel voor oë en 'n visie van die uiteindelige resultaat.

9.2.4 Dataversameling - 'n induktiewe proses

Die benadering tot navorsing in die GGLESIP-projek sowel as die praktyk wat gevolg is (kyk hoofstukke 6, 7 en 8), sluit aan by die vierde kenmerk van kwalitatiewe navorsing wat Bogdan en Biklen onderskei, naamlik dat data op 'n induktiewe wyse versamel word.

In dié projek het nòg die navorser nòg die ander betrokkenes by die projek vooraf oor 'n voorafbepaalde stel inligting wat 'n volledige beeld van die werkswyse en uitkomst van die projek kon gee, beskik.

Die groep het wel 'n probleem geïdentifiseer - die onderrig van Afrikaans eerstetaal op 'n sinvolle wyse (kyk par.1.2) - waarvoor hulle 'n oplossing wou vind, maar het nie geweet hoe die situasie sou ontwikkel nie. In die loop van die navorsing het ek en die groeplede los drade wat aanvanklik oor 'n baie wye spektrum gestrek het, ineengewef om uiteindelik tot 'n sinvolle geheel te kom. Daar was ook nie by die GGLESIP-projek 'n vooropgestelde teorie wat waar of onwaar bewys moes word nie. Daar was 'n problematiese situasie waaroor die onderwysers 'n kommer gehad het. Hulle het as GGLESIP-groeplede bewus geword van leemtes in hul onderwyspraktyke en nà besinning daaroor nie net hul houding nie, maar ook hul praktyke verander om kwaliteit opvoeding 'n werklikheid in hul klasse te maak.

In die proses van verandering en vernuwing het die riskante aard van vernuwing en verandering baie duidelik geword waarvan die "geslagsregisterlesse" onder andere 'n sprekende voorbeeld was. Die onderwysers se ervaring in dié situasie sluit aan by Holly (1990:102) se uitspraak oor die risiko wat onderwysers loop wanneer hulle hul praktyke wil verander: "To move into the unknown means to risk falling out of step with the person's surroundings. To venture willingly, trust in one's self, and trust in the environment, are important assets." Die groter openheid in die verhouding tussen onderwysers en leerlinge

wat eweneens 'n risiko was, het ontwikkel na mate die onderwysers se siening van wat "goeie" onderrig was, verander het en was nie 'n voorafbeplande strategie nie. Die situasie in die klas het 'n verandering in die interpersoonlike verhoudings tussen die betrokkenes genoodsaak om reg te laat geskied aan die nuwe benadering tot onderrig en leer.

Wanneer 'n situasie krities benader word, behoort betrokkenes nie net met die interpretasie daarvan te volstaan nie, daar moet ook gehandel word. Met elke besoek aan die Richtersveld het ek ook op 'n sosiale en persoonlike vlak nou met die betrokkenes geskakel. Dit was nie net vir my 'n persoonlik verrykende ervaring om die kollegas beter te leer ken nie, maar dit het my ook in staat gestel om optredes te kon interpreteer en my eie optrede en die beplanning van die aktiwiteite volgens die vereistes van die situasie aan te pas. Ook in hierdie konteks het dit geblyk dat handeling die enigste manier is waarop die praktyk kan verander of vernuwe as daar na emansipering en demokratisering in die klaskamer gestreef word.

9.2.5 Interpretering van betekenis van data as grondslag vir interaksie

Bogdan en Biklen identifiseer die "betekenis" wat aan gebeure geheg word as die vyfde kenmerk wat vir die kwalitatiewe navorser belangrik is. Die kwalitatiewe navorser moet 'n sensitiwiteit vir die onderliggende betekenis van oënskynlik selfverklarende gebeure en houdings ontwikkel. Op grond van onderwysers se verwysings na ander situasies buite hulself, kan die navorser dikwels afleidings maak waardeur die individue se houdings teenoor en benadering tot die onderwyssituasie geïnterpreteer kan word. So kon ek as deelnemende waarnemer bepaalde betekenis heg aan gebeure wat op die groep se onderwyspraktyke betrekking gehad het.

Elk van die vier metafore wat 'n konsep van wat onderwys behels, simboliseer, naamlik: onderwys as arbeid, onderwys as 'n aangeleerde vaardigheid, onderwys as 'n kuns, onderwys as 'n reflekerende praktyk (Elliott 1990:81), was op die een of ander stadium toepaslik as aanduiders van die onderwysers se belewenis van hul situasie.

Aanvanklik, toe die meeste lede 'n uitsigloosheid met betrekking tot die onderwys geopenbaar het, (kyk par.6.1, 6.2) sou die metafoor onderwys as arbeid gepas wees om hul benadering te beskryf. Daar was min vreugde in die skoolsituasie - nóg vir die leerlinge nóg vir die onderwysers - onderrig was bloot werk. Onderwys as verworwe of aangeleerde vaardigheid, met die fokus hoofsaaklik op 'n produk gerig, was die algemeen aanvaarde benadering. Onderwysers het streng aan sillabusvoorskrifte wat deur die departement opgestel is, gehou. Handboeke was voldoende bronne.

My eie waarneming van die werk wat mettertyd in die klas gedoen is en die betrokkenheid van onderwysers en leerlinge by die onderrig- en leerhandelinge, byvoorbeeld die skeppende werk (gedigte en

projekte) het my tot die gevolgtrekking laat kom dat daar by die onderwysers 'n houdingverandering was wat 'n ommekeer in hul praktyk te weeg gebring het, en dat daar soms wel van onderwys as 'n kuns sprake was.

Na reflektoring oor die betekenis van onderwysers se veranderde praktyke tydens die GGLESIP-projek, kan die aanname gemaak word dat hierdie groep onderwysers begin het om die onderwys as 'n reflektorende praktyk te beoefen. Elke GGLESIP-groep lid het mondeling en skriftelik oor hulle praktyk gereflekteer (kyk par. 8.1.2; 8.1.3; 8.1.4, 8.1.5). Dit was iets wat nie voorheen pertinente aandag ontvang het nie.

Die doel van my betrokkenheid by die GGLESIP-groep was om deur my fasilitering hul siening, indien nodig, te laat verander en te vernuwe om die kwaliteit van die interaksie in die klakamer met hul leerlinge te verbeter sodat hulle ook hul praktyk as onderwys as 'n kuns, en uiteindelik onderwys as 'n reflektorende praktyk, kon beleef. Dit was om die rede by elke fase van die GGLESIP-projek belangrik om by die GGLESIP-groep lede vas te stel watter betekenis hulle aan 'n situasie heg, wat vir hulle belangrik is, hoe hulle 'n situasie interpreteer, wat hulle frustreer en hoe hulle die frustrasie verwerk (kyk 8.1.3 en 8.1.4). Die data is in gesprekke, na aanleiding van spontane opmerkings van lede, of na aanleiding van geskrewe stukke waarin groeplede oor hulle praktyke en die gevolge van sekere optrede gereflekteer het, soos hiebo genoem is, verkry.

Die sosiale verkeer tussen die groeplede onderling tydens die naweeksessies het onder andere die voordeel gebied dat ek begrip ontwikkel het vir die manier waarop die lede as individue hulle sosiale wêreld interpreteer. Ek kon gevolglik toegang tot die denke van groeplede kry op 'n vlak wat nie gewoonlik in 'n formele onderrig- en leersituasie moontlik is nie. Hierdie groter toeganklikheid tot die dieper lae van die groeplede se bestaanswêreld het 'n effek gehad op die interpreteer van hul situasie. Die gemaklike interpersoonlike verkeer tussen my en die groeplede het die verwesenliking van my doel derhalwe meer moontlik gemaak.

Uit die voorafgaande blyk dit dat die navorsing wel binne 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk pas. 'n Volgende saak wat grondig aan die orde gestel moet word, is of die kwalitatiewe navorsing in die GGLESIP-projek wel emansipatories van aard was wat binne die raamwerk van die kritiese pedagogiek sou pas.

9.3 PRAXIS IN DIE RICHTERSVELD: GGLESIP - 'N EMANSIPATORIESE AKSIENAVORSINGSPROJEK

Die feit dat die onderwysers as fasiliteerders van die veranderingsprogramme klaarblyklik nie altyd bewustelik oor die waarde van die verandering gereflekteer het nie, is een van die oënskynlik groot leemtes

wat in die onderwyserpraktyke waarneembaar was. Die soort nie-reflekerende praktyk neig na instrumentalisme (Fay 1987:85). Fay onderskei tussen twee vorme wat in die hedendaagse lewe ontwikkel het waardeur teoretiese kennis aspireer om die mag van mense te vergroot. Hy verklaar dit so: “The first form I shall call the *instrumental* conception of theory and practice, the second the *educative* conception of theory and practice.”

Aangesien die manier waarop praktyk in *praxis* in die lewens van die onderwysers omgesit word, doeltreffend deur ‘n begrip van die twee konsepte verklaar kan word, is Fay se verduideliking van die onderskeid tussen die instrumentele benadering tot teorie en praktyk en die opvoedende benadering daarvan hier ter sake. Wanneer Fay (1987:86) die twee benaderings teenoor mekaar stel, verduidelik hy die instrumentele benadering tot teorie soos volg:

In other words, it is action instrumental toward achieving a chosen end on the basis of a rational calculation of the best means. It is the job of abstract, analytical thought to provide the material out of which such rational calculation can be fashioned.

Fay (1987:87) lig die leser meer volledig toe oor die konsep instrumentalisme deur onder andere op die praktisyn se beheer oor gebeure te wys: “... one can bring about states of affairs that one desires, or prevent the occurrence of others one dislikes, by manipulating the conditions that produce or prevent them.”

In teenstelling hiermee verduidelik Fay (1987:89) sy siening van “educative conception of theory”:

The educative conception does not see social theory as useful because it allows people to manipulate causal variables so that they can get what they want in an efficient manner. Instead, social theory is seen as a means by which people can achieve a much clearer picture of who they are, and of what the real meaning of their social practices is, as a first step in becoming different sorts of people with different sorts of social arrangements.

Die onderskeid tussen die twee benaderings lê in die manipuleerbaarheid van resultate aan die eenkant en die onvoorspelbaarheid daarvan aan die anderkant, omdat die hoofdoel van die interaksie in die benaderings wesenlik verskil. In die instrumentele benadering val die klem eerstens op die lewering van ‘n produk. In die opvoedende benadering val die klem veel meer daarop dat die betrokkenes se selfkennis ontwikkel en uitgebrei word. Reflektering oor ‘n betrokkenes se praktyke is met ander woorde implisiet deel van die benadering. Eers na besinning behoort veranderde praktyke ‘n werklikheid word.

Onderwysers in die projek het op ‘n gereelde grondslag tydens sessies oor hul eie praktyke besin met die doel om die kragte en swakhede daarin te identifiseer sodat verandering en vernuwing kon volg. Daarbenewens is die idee van “stem” en emansipasie in al die GGLESIP-sessies as die mees effektiewe

benadering beklemtoon; nogtans het die instrumentele elemente - wat ook belangrik is wanneer daar van transformasie sprake is (Fay 1987: 107) - 'n werklikheid in die praktyke van onderwysers gebly.

Fay gebruik die opvoedingsteorie van twee kritiese teoretici, Freire en Laing as voorbeeld om die kompliserende faktor van die teenwoordigheid van instrumentele elemente in 'n kritiese opvoedingsteorie aan te dui omdat dit op die oog af mag lyk asof daar 'n groter ooreenkoms met die instrumentele begrip van opvoeding as wat in werklikheid die geval is, bestaan. Die bogenoemde teoretici se siening is dat reflektoring as die kernelement van 'n kritiese teorie beskou kan word as dit in praktyk oorgesit word. (Fay 1987:107):

Both attempts insist on the central role of reflection in bringing about a people's transformation. However, it is important to recognize that they both introduce an instrumentalist element into their educative conception of theory and practice, in that they call for the creation by the educator of conditions necessary for a change in a people's self-understandings.

In die lig van bogenoemde skrywers se uitsprake oor wat 'n kritiese perspektief op die onderrig- en leerproses eintlik behels, kan 'n mens met redelike sekerheid aanvaar dat daar nooit 'n rigiede onderskeiding tussen die verskillende benaderings gemaak kan word nie. Die mees aanvaarbare riglyn om die kernbeginsel van 'n benadering aan te dui, is wat die algemeen geldende praktyk weerspieël. Hoewel ek dus in 'n vorige paragraaf daarop wys dat betrokkenes se praktyke in baie gevalle nog instrumentalisties gerig was, was daar in elke skool en in die praktyk van elke onderwyser blyke van grondige reflektoring oor hulle praktyke. Die onderwysers het verder definitiewe pogings aangewend om hul praktyke te verander om die leerlinge in staat te stel om tot selfstandige leerders te ontwikkel. Verder was daar ook vernuwende praktyke waar leerlinge vir die eerste keer self skeppend opgetree het, (vergelyk die gedigte en die projekte waarby hulle betrokke was ; kyk par. 8.1.2, 8.1.3; 8.1.4; 8.1.5).

'n Redelike afleiding sal om die rede wees dat vernuwing en kritiese reflektoring gradueel van situasie tot situasie kan verskil. Wat in die een geval niksseggende veranderinge blyk te wees, kan radikale vernuwing in 'n volgende een beteken, omdat dit 'n omkeer in die denke en praktykbenadering van die betrokkenes weerspieël. In die geval van die Richtersveldse onderwysers het so 'n verandering plaasgevind. Al was daar nie deurentyd duidelike politieke uitsprake nie, het die kollegas se praktyk nogtans hul veranderde gesindheid aangedui. Dit wys op die uniekheid van die projek. Daar is egter ook 'n teenkant wat op die algemeenheid van sekere kernkategorieë dui..

9.4 KATEGORIEË MET UNIVERSELE WAARDE - RAAKPUNTE MET ANDER PROJEKTE

Met die afloop van die projek het daar op grond van die data wat versamel en geïnterpreteer is, enkele kategorieë na vore gekom wat ook in ander projekte, onder andere die **Webster Grove**-projek in St Louis, Missouri, die **Richmond Road School**-projek in Australië, sowel as die **Science Education Project** in Kwazulu as van belang aangedui is. Dit is 'n bevestiging van die aanname dat kategorieë binne 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk ook in breër verband as net binne die raamwerk van 'n bepaalde projek waarde het.

Die eerste kategorie wat in die GGLESIP-projek geïdentifiseer is wat ook as waardevol in ander projekte beskryf is, dui op die rol van fasiliteerder- of onderwyserhoudings in die onderrig- en leersituasie. Wanneer deelnemende buitelanders by 'n "ander" groep betrokke raak, moet eersgenoemde afstand doen van alle vooroordele en vooropgestelde idees oor ander persone se intellektuele vermoëns en kreatiewe moontlikhede in veranderingspraktyke. Deelnemende buitelanders en fasiliteerders moet bereid wees om die situasie met 'n oop gemoed te betree en leerontvanklik te wees. Krater, Zeni en Cason (1994:106) verwys na die ontdekking wat die medewerkers aan hulle projek, **Action Research from the Webster Groves Writing Project** gemaak het betreffende die noodsaak vir onderwysers om die kinders wat uit 'n ander sosiale milieu as die onderwysers gekom het as volwaardige persone met 'n eie kultuur te erken: "If we want our students to become bicultural, it is our obligation as teachers to make the same attempt." In 'n aangehaalde gesprek maak een van die lede 'n opmerking wat die wese van die tipe projek reflekteer: "Hey, who's changing, the kids or us?" (Krater *et al* 1994:106).

Teen die einde van die Webster Grove-projek doen die skrywers 'n bekentenis oor hulle houding teenoor die "probleemsituasie" (Krater *et al* 1994:415) wat direk ooreentstem met my eie ervaring en dié van kollegas in die GGLESIP-projek:

Our own attitudes have changed dramatically, too. In the beginning we identified the students' writing as the problem. How could we fix it? We looked closely at our methods. How could we modify them to help the students to improve their writing? Only after two years (or more) did our attitudes focus on our teaching behaviors. We no longer believe that fixing the writing is our goal: improved writing is a result of deeper changes.

Aan die begin van my interaksie met die GGLESIP-groep was die persepsie van die onderwysers dat die onvermoë van leerlinge om hul omgangstaal, Afrikaans, doeltreffend te gebruik uitsluitlik 'n leerprobleem van die leerlinge was (par. 1.2; 1.2.2.1). Soos die onderwysers in die Webster Grove-projek wat erken het dat : "We no longer believe that teaching methods - specific lessons - make *all* the difference. Our

interaction with, our concern for, and our immersion with our students as *persons* is the key “ (Krater et al 1994:415), het die Richtersveldse onderwysers ontdek dat suksesvolle onderrig en leer meer omvangryk as blote vakinhoude is (par. 8.1.2).

‘n Tweede kategorie wat universele waarde het, is die geloof van onderwysers aan die potensiële vermoëns van leerlinge. Onderwysers wat deur hul optrede wys dat hulle aan die leerlinge se vermoëns glo, maak positiewe resultate ‘n werklikheid. May (1993:180) verwys na ‘n voorbeeld waar die gesprek tussen teorie binne ‘n kritiese benadering en praktyk in die praktyk geslaag het. Ter staving van sy argument gebruik hy die twee hoofargumente van die skoolhoof van die spesifieke skool (Richmond Road School) waar Maori- en ander minderheidsgroepe leerlinge bemagtig is deur onder andere ‘n ereplek aan kulturele gebruike van minderheidsgroepe, en minderheidstale, wat die huistale van sommige leerlinge was, toe te ken. Die twee hoofbestanddele vir sukses in dié situasie was: “a concern for cultural maintenance” en “access to power” (May 1993:180).

In die Richtersveldse skole was kinders uit agtergeblewe gemeenskappe die teikengroep. Leerlinge in die Richtersveldse skole was in baie gevalle van voorregte wat as vanselfsprekend deur veral stadsleerlinge aanvaar word, ontnem - toegang tot ‘n biblioteek of media soos die radio en televisie. Op die oog af kon dit voorkom asof die potensiaal van dié leerlinge baie beperk was. Die interessante en oorspronklike werk (projekte en gedigte - kyk par. 8.1.2; 8.1.3; 8.1.4; 8.1.5) waarmee leerlinge in al die Richtersveldse skole na vore gekom het, is bewys van die sluimerende mensepotensiaal wat in die verafgeleë skooltjies opgesluit lê. In dié situasie soos in talle ander soortgelykes kan skeppende vermoëns nie tot hulle reg kom nie as die onderwysers nie bereid is om self te leer nie, hul aannames omtrent leerlingvermoëns te verander nie en hul eie praktyk aan te pas nie. Die beginsel wat ter sprake was, is dat alle leerlinge eerstens trots moet wees op wie hulle is. Om dié rede is daar sterk klem gelê op die verwerwing en kreatiewe gebruik van hul huistaal, Afrikaans. Onderwysers sowel as leerlinge het ook “stem” gekry en kon hul mening uitspreek (voorbeeld is die groep se onafhanklike reëlins vir ‘n naweeksessie in die Nasionale Richtersveld Park en Wilfred se leerlinge oor dissipline).

Onderwysers moes so leiding gee dat leerlinge die vaardighede bemeester wat hulle nodig het om in die wyer konteks van die magsgemeenskap te funksioneer sodat die aanname dat “difference is never equated with deficiency” ‘n werklikheid kan word. Leerlinge kon hul taalvareiteit vrylik gebruik, selfs in skriftelike werk (die skooluniform-projek van Dalene).

‘n Volgende kategorie hou verband met die waarde van suksesvolle kommunikasie tussen al die deelnemers binne ‘n projek. Kommunikasie is ‘n komplekse proses wat eintlik deursyfer in alle menslike interaksies. In ‘n onderrig- en leersituasie waar interpersoonlike verhoudings opgebou en gehandhaaf moet word, is

kwaliteit tydbesteding en deeglike, maar sensitiewe fasilitering belangrike faktore. Elk van die genoemde projekte het oor etlike jare gestrek. Die GGLESIP-projek het van 1993 tot middel 1995 geduur met nasorgbesoeke aan die skole in die tweede helfte van 1995 en 1996. Die interaksie in die Webster Grove-projek was byna 'n dekade lank: "Begun in the mid-1980s..." (Krater *et al* 1994:vii). Die finale verslae is eers in die vroeg negentigerjare gepubliseer. (Krater *et al* 1994:116) verwoord die twee sake waaroor daar in die projekte afsonderlik eenstemmigheid was, kortliks in die volgende woorde: "When we came together for this project, we confirmed each other's experiences, especially on two concepts: the amount of time needed for the process and the importance of teacher intervention in the process."

Gray (1990: 136) kom tot 'n soortgelyke gevolgtrekking na 'n langdurige wetenskapprojek (1980-1984) met 'n groep sekondêre onderwysers in Kwazulu. Hy verwys na die kernrol van kommunikasie tussen die betrokkenes by die projek (Gray:1990:136) as hy eerstens die waarde van vertroue tussen die verskillende groepe beklemtoon: "Much of the support for the zone programme that was gained from headmasters came about more, I believe, as a result of the trust that had been established between the implementers and the headmaster than through their genuine understanding of what the issues were, ..." Die sukses van 'n projek is onomstootlik gekoppel aan die mate van suksesvolle kommunikasie tussen lede van die verskillende belangegroepes (Gray: 1990:137).

Effective communication, or lack thereof, played a vital role in either promoting or frustrating the programme. A constant effort was needed to achieve open and good communication and communication systems between all the players involved - teachers, headmasters, zone leaders, implementers...

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Kommunikasie sluit veral twee komponente in - die fisiese kontak oor groot afstande - 'n moeilike situasie wat in die Webster Grove-, die Kwazulu- en die GGLESIP-projekte by wyse van besoeke en telefoonoproepe oorkom moes word. Die tweede kommunikasiefaset wat Gray (1990:138) uitsonder, is na aanleiding van die ervaring in die Richtersveldse projek myns insiens nog meer belangrik as die eerste: "it involved communication based on common understanding and, to some extent, on basic empathy". Die "gedeelde begrip" tussen lede in 'n multikulturele groep verg 'n ingeligte, maar veral sensitiewe fasiliteerder wat gewillig is om vanaf die eerste ontmoeting met die lede van 'n groep oor kulturele grense te reik ten einde begrip te bevorder soos dit in die GGLESIP-projek ook my ervaring was (kyk par. 3.5.2; 6.7.11).

Reflektering oor die betekenis van bogenoemde kernkategorieë in die GGLESIP- projek plaas die indiensopleidngsproses in perspektief sodat bepaalde gevolgtrekkings en aanbevelings ter verheldering van begrip van dié projek moontlik word.

9.5 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

9.5.1 Gevolgtrekkings

Die doel met 'n kwalitatiewe navorsingsprojek is eerstens om met behulp van 'n gesprek tussen teorie en praktyk krities na die betrokkenes se eie praktyke te kyk ten einde dit te verbeter en te verander sodat die onderrig- en leersituasie so ingestel sal word dat die leerlinge tot selfstandige denke en besluitneming gelei kan word. Vanweë die uniekheid van die situasie is die aanname dat so 'n projek nie dupliseerbaar of herhaalbaar is nie. Dit het egter geblyk (par. 9.4) dat daar sekere kategorieë in 'n navorsingsprojek is wat universele waarde het. 'n Mens kan derhalwe die afleiding maak dat ander navorsers in soortgelyke situasies ook by die ervaring van die betrokkenes by die GGLESIP-projek kan baat. Gebaseer op die begronde teorie soos dit in die projek na aanleiding van definitiewe behoeftes van deelnemers ontwikkel het, is die volgende gevolgtrekkings en aanbevelings van waarde.

Wanneer onderwysers binne 'n vakgroep (soos in die geval van die Richtersveldse skole), of as 'n volle personeel van 'n skool 'n probleem identifiseer, byvoorbeeld gebrekkige taalvermoë in 'n vak soos Afrikaans, is die "probleem" gewoonlik simptome van 'n onbevredigende situasie wat oor 'n wyer spektrum as 'n enkel vak strek. In die opvoedingsituasie is die hoofbetrokkes die onderwysers en die leerlinge, so ook die ouers en ander lede van die gemeenskap. Die oorsaak vir 'n "probleem" kan nooit net aan die deur van een groep gelê word nie. Al die betrokkenes het 'n aandeel aan die ontstaan van die probleem. Netso is hulle gesamentlik verantwoordelik vir die oplossing van 'n probleemsituasie. Die oplossing kan eers tot stand kom wanneer daar 'n kritiese blik gerig word op die praktyke van die betrokkenes en daar oor die doel van die onderrig- en leersituasie gereflekteer word. Dit mag meebring dat 'n veranderde metodiek beoefen word en nuwe of ander tipes leermateriaal benut word. Daarby is die erkenning van die morele aard van die interaksie as een van die hooftake van 'n onderwyser waarskynlik deurslaggewend vir die mate van sukses wat in 'n situasie behaal kan word. 'n Verdere implikasie is dat die onderwyser gewillig moet wees om as leerder op te tree om innoverende aktiwiteite wat kenmerkend van 'n veranderde benadering is deel van sy of haar professionele toerusting te maak.

Verandering in die gevestigde praktyk van onderwysers kan slegs moontlik wees as daar 'n vertrouensverhouding tussen die fasiliteerder en die groeplede ontstaan. Dit realiseer deur geslaagde kommunikasie op verbale en nie-verbale vlakke. Die gesprek tussen teorie en praktyk moet deurgaans op so 'n manier volgehou word dat die wisselwerking tussen die twee fasette nooit opvallend bewerkstellig voorkom nie. Die begronde teorie wat na aanleiding van die behoeftes in die praktyk tot stand kom, moet eerstens in die veranderde praktyk van die betrokkenes sigbaar word. Daarna kan daar op 'n verbale vlak oor die waarde van teorie vir praktyk en omgekeerd besin word.

Onderwysers in die GGLESIP-projek was by 'n volgehoute leerproses betrek waartydens hulle deur bespreking, praktiese werk en veral reflektering hulle eie teoretiese insigte en praktiese vaardighede volgens behoefte ontwikkel en uitgebou het. Op grond van lede se persoonlike getuienis asook hul optredes in klassituasies kon die professionele ontwikkeling wat plaasgevind het, waargeneem word.

'n Gevolgtrekking wat direk by die vorige aansluit, is die feit dat nie alle mense dadelik aan ander openbaar wie hulle werklik is nie. Dit gebeur dikwels eers nadat 'n positiewe interpersoonlike verhouding met groeplede opgebou is. Die ontwikkeling is 'n ongelyke proses wat van persoon tot persoon verskil. Dit was my ervaring met die onderwysers van die Richtersveld. Groeplede het meer selfverseker geraak namate hul meer vertrouwe in hul eie vermoëns ontwikkel het. Lede se potensiaal en leierskapeienskappe wat met die eerste ontmoeting nie so sigbaar was nie, het gaandeweg meer duidelik na vore gekom. (Die groep het op eie houtjie die besoek aan die Richtersveld Nasionale Park gereël. Teen die einde van die projek het groeplede hulle bereid verklaar om as mentors vir ander onderwysers wat nie aan die projek deelgeneem het nie te begin optree.) Die leierskapstyle van hoofde en onderwysers kan verander as daar 'n grondige houdingsverandering deur 'n persoon plaasvind (kyk Cedric se gesprek par. 8.1. 4).

Onderwyser-fasiliteerders is menslik en om dié rede is hulle evaluering en kategorisering van leerlinge nie onfeilbaar nie. Indien onderwysers soos die GGLESIP-groep gewillig is om hulle eie praktiese krities te evalueer en veral 'n toeganklike houding te ontwikkel, kan verrassende ontdekkings omtrent die potensiaal van leerlinge gemaak word. Reflektering oor hulle praktiese is die enigste doeltreffende manier waardeur die betrokkenes insig in hulle eie houding en handelinge kan verkry.

'n Indiens-opleidingsprojek moet as 'n morele handeling benader word waarin die take nie net 'n uitdaging aan die deelnemers bied nie, maar hul ook die geleentheid bied om krities oor hul eie praktyk te besin ten einde dit te verbeter of te vernuwe tot voordeel van die leerlinge as lede van die gemeenskap waarin hulle beweeg. 'n Geslaagde projek het 'n ontwikkelingskarakter. Die projek verkry 'n unieke identiteit as gevolg van die netwerk interpersoonlike verhoudings en interaksies wat ontstaan. Dit het 'n lewensloop en die fasiliteerder, met die meewerking van die groeplede, moet 'n sensitiwiteit ten opsigte van die ryppwordingsproses daarvan ontwikkel.

Aangesien 'n indiens-opleidingsprojek 'n proses is wat oor jare kan strek, behoort 'n fasiliteerder en die ander deelnemers aan 'n projek alles in hulle vermoë te doen om die dinamiek van die interaksie in die projek deurgaans te behou sodat die projek nie sy momentum verloor nie. Hierdie ontwikkelingskarakter hou verband met die onvoorspelbaarheid van die verloop van 'n projek. Ten spyte van die feit dat daar een of meer doelwitte is wat nagestreef word, is daar nie 'n vaste vooraf opgestelde patroon vir 'n projek nie. Dit kan gebeur dat ander behoeftes as dié wat aan die begin van 'n projek geïdentifiseer word, ontstaan.

Dan verg die nuwe omstandighede ander strategieë as wat aanvanklik beplan is. Belangstelling kan begin taan wanneer die nuwigheid van 'n "ander" tipe benadering verdwyn het wat kan meebring dat die pas in die sessies verstadig Die positief gemotiveerde houding van deelnemers aan die begin van 'n projek moet op so 'n stadium deur nuttige, stimulerende materiaal gerugsteun word sodat die betrokkenheid van deelnemers nie afneem nie.

Dit is belangrik dat programme plooibaar sal wees om die behoeftes van groeplede te kan akkommodeer ten einde optimale samewerking te verkry en te behou. Deelnemers behoort kreatief met die materiaal te werk, take uit te voer en selfs nuwe materiaal te skep om 'n projek inhoudelik suksesvol van stapel te stuur. In elke sessie van die GGLESIP-projek het groeplede eerstehands ervaring van die nuwe benadering opgedoen deur self take uit te voer wat hulle nuut en stimulerend vind (kyk Aanhangsels B tot G).

Hoewel die gesindheid onder die GGLESIP-lede deurentyd positief was, het dit teen die einde van 1994 duidelik geword dat individuele lede "ryp" was om op hulle eie voort te gaan. Indien die projek nog langer sou voortbestaan, sou die positiewe resultate wat behaal is, genegeer kon wees omdat mense kon voel dat hulle nie meer iets nuuts leer nie. Die omstandighede het na 1994 in die skole begin verander aangesien daar van Departementele kant af baie indiens-insette begin lewer is. Die insette was weliswaar, in teenstelling met die volgehoue aard van die GGLESIP-projek, eenmalig, maar onderwysers het 'n verpligting teenoor die owerheid gehad. Hulle tyd was beperk sodat daar ook nie meer tyd afgestaan kon word aan die projek nie. Die besluit om dit te beëindig was tydig en het algemene byval gevind. Nogtans het daar 'n nostalgiese ten opsigte van die projek onder lede bestaan. Die emosionele band was met die diplomaplegtigheid in 1995 opvallend, ook tydens die twee opvolgbesoeke in 1995 en 1996. Dit is die taak van die fasiliteerder om soos 'n arend wat haar nes uitmekaar skeur sodat die jong voëls kan vlieg, ook 'n bewuste besluit omtrent die beëindiging van die projek te neem en dit te implementeer. Dit bly belangrik dat groeplede na afloop van die projek met mekaar kontak behou en vrymoedig voel om die fasiliteerder om hulp te nader, indien nodig.

Die blywende waarde van die projek sal daarin geleë wees dat die kollegas met die veranderingsproses sal volhou nadat die ondersteunende teenwoordigheid van die GGLESIP-groep verdwyn het. Omdat elkeen van die groep 'n toegewyde onderwyser is wat sy of haar taak met integriteit benader, bestaan die verwagting dat die essensie van die projek behoue sal bly en deur middel van taal as kommunikasiemedium sal deel vorm van die bemagtigingsproses van alle onderwysers en leerlinge in die Richtersveldse skole.

Wanneer 'n projek ten einde loop, is dit aanvaarbaar dat 'n fasiliteerder sekere wenke en insigte wat verwerf is, met ander lesers sal deel. Om die rede volg die volgende kort paragraaf.

9.5.2 Wenke en enkele aanbevelings

'n Moontlike wenk aan voornemende projek-fasiliteerders is om reeds voordat die projek begin, soveel agtergrondinligting moontlik omtrent die betrokkenes en hul leefwêreld in te win sodat die fasiliteerder nie deur onkunde die kommunikasie-'reëls' oortree en so 'n weerstand by lede wek nie.

'n Indiens-opleidingsprojek is 'n komplekse proses wat eintlik moet groei en geleidelik tot volwaardige entiteit ontwikkel. 'n Fasiliteerder van 'n projek moet daarom gewillig wees om baie tyd en energie aan die projekaktiwiteite en die lede te wy sodat die kwaliteit van interaksie kan verbeter. Daarby behoort elke buitestander enige individu of groep met wie daar gewerk word te alle tye met respek en agting te behandel. Indien die groeplede eienaarskap van 'n projek neem, kan dit slaag. Daarsonder, as dit slegs 'n bo-nabenede inset is of bly, is dit onwaarskynlik dat die interaksie enige blywende waarde sal hê. 'n Sigbare blyk van die respek wat een mens vir 'n ander het, is dat die fasiliteerder deeglik voorberei sal wees vir sover dit moontlik is in 'n bepaalde situasie.

Elke projek is uniek daarom kan daar aanvanklik slegs globale riglyne vir so 'n interaksie wees. Betrokkenes moet egter van die begin af minstens een hoofdryfveer hê wat die momentum van die projek verseker, 'n begin-agenda, met ander woorde. Te alle tye behoort die betrokkenes oor die mees gepaste praktyke te reflekteer sodat veranderinge aangebring kan word of op bestaande praktyke voortgebou kan word. Die fasiliteerder sowel as die ander projeklede moet gewillig wees om van mekaar te leer, maar om ook saam en afsonderlik betekenis te skep, hetsy deur literatuur te raadpleeg of deur insette deur ander persone of gebeure. 'n Projek is 'n leerskool wat ten doel het dat innoverende handelingdele van mense se praktyk sal word.

Op 'n praktiese vlak is dit nodig om van die eerste dag af data vas te lê en op 'n gereelde grondslag te orden. Die omgang met die data verskaf insigte wat andersins nooit na vore sou kon kom nie. 'n Joernaal en 'n bandopnemer is twee handige vasleggingsmiddele. Indien 'n fasiliteerder ook fotomateriaal kan versamel, verleen dit 'n onmiddellikheid aan die situasie en kan dit na 'n lang tydsverloop nog iemand se geheue versterk. Foto's is nuttig vir die betrokkenes sowel as vir buitestandere, aangesien 'n foto dit wat in woorde gestel is, verhelder. Dit kan 'n bruikbare triangulasiemedium wees om vermoedens of aannames te versterk of te weerlê.

Ten slotte is dit noodsaaklik dat 'n fasiliteerder 'n lewensblyheid sal openbaar in die interaksies met die ander betrokkenes, veral aangesien die 'buitestander' goeie nuus bring.

Die tesis sou onvolledig wees as ek nie my eie belewenis van die drie jaarlange interaksie krities onder oë neem nie. In die volgende paragraaf besin ek oor die betekenis van GGLESIP vir my persoonlik.

9.5.3 GGLESIP - 'n persoonlike belewenis

Die GGLESIP-projek was op twee vlakke 'n besondere ervaring in my lewe, op die sosiaal-maatskaplike vlak sowel as op die intellektueel-professionele vlak. Vir my was dit 'n opwindende ervaring om onverwags saam met 'n nuwe groep mense in 'n onbekende omgewing wat baie van my eie habitat verskil, in noue kontak te wees. Dit was juis hierdie andersheid van die gebied sowel as die spontane vriendelikheid van die mense wat my bekoor het.

Die eienskappe van die mense met wie ek in aanraking gekom het, en wat my beïndruk het, was hulle opregtheid en onopgesmuktheid. Dit was treffend hoe die nederige persone nogtans 'n trots het wat hulle onbewus uitstraal. Ek het baie daarvoor gedink en kon net tot die gevolgtrekking kom dat die afgesonderdheid van hulle omgewing hulle dwing om naby die aarde te leef. Dit op sigself dwing 'n mens tot nederigheid, omdat 'n mens se nietigheid so opvallend is in vergelyking met die grootsheid en die tydloosheid van die omgewing waarin hulle dag vir dag woon. 'n Voorbeeld van die onverpoosde gang van die tyd is die inheemse boom, die halfmens, wat in die barre berge groei en volgens ingeligte bronne na twee of drie honderd jaar skaars twee meter hoog staan. Tyd word in dié half-woestyn wêreld aan ander maatstawwe as in die stad gemeet. 'n Omgewing oefen 'n invloed uit op die mense wat daar woon en werk en daarom is dit nie vreemd dat my indruk van die groep was dat hulle 'n ander uitkyk op die lewe het as die bedrywige, haastige stadsmens.

Die groep onderwysers sowel as die ander mense met wie ek in aanraking gekom het, was onder alle omstandighede gasvry en spontaan. Ek het nooit die indruk gekry dat ek hulle moeite besorg het nie. Selfs toe ons op een van die dorpe kom toe die watertoevoer tot niet gegaan het, het niemand 'n ophef daarvan gemaak dat ons met 'n klein emmer water in al ons behoeftes moes voorsien nie. Dit was bloot een van die dinge wat kan gebeur. 'n Mens kan beswaarlik in so 'n situasie wees waar oorlewing belangriker is as 'n oorvloed badwater en nie geraak word deur die besef dat baie dinge wat in die stad as vanselfsprekend aanvaar word, in die Richtersveld met groot moeite en harde werk miskien slegs gedeeltelik bekom kan word.

My besoeke aan die streek het my baie meer verryk gelaat as wat ek daarheen gereis het. Die feit dat 'n besoeker oor dieselfde kam as die inwoners van 'n dorp geskeer word, het gehelp om 'n redelike idee te vorm van wat belangrik is, en wat nie. Dit het my begrip in die klas waar ons op 'n professionele vlak met mekaar verkeer het, verdiep sodat ek 'n aanvoeling vir die situasie kon ontwikkel.

Op intellektueel-professionele vlak was die grootste les wat ek geleer het, dat 'n mens tydens 'n indiensopleidingsprojek nie haastig moet wees met mense wat nog nie voorheen met die vernuwingsidees kennis gemaak het nie. Cunningham en Gresso (1993:232) som die situasie baie raak op met die woorde:

One of the critical needs in the development of educational reform is the lengthening of the nation's educational span. Continuous improvement requires the establishment of a mutually agreed upon vision that is worthy of professional effort and commitment. Such improvement also requires the patience that it takes for individuals and organizations to achieve greatness.

Na afloop van die drie jaar wat ek by die projek betrokke was, is my oorhoofse indruk van die vernuwingspoging dat die beste poging deur 'n oorhaastige werkswyse vernietig kan word. Verandering is uitdagend, maar soms vreesaanjaend en omdat dit 'n proses is wat deelnemers teen hulle eie pas moet deurloop, verg dit fyn aanvoeling van die fasiliteerder om te kan besluit wanneer die kontak beëindig moet of kan word. Aan die begin van 1993 was my voorneme om hoogstens een jaar by die skole betrokke te wees. Ek besef nou dat, as ek aan die einde van daardie jaar vertrek het, alles wat ons gedurende die jaar bereik het, in die sand sou weggeloop het.

Die vernuwingspraktyke moet eers deel van die wese van die beoefenaar wees voordat 'n mens kan aanvaar dat enige nuwe inset betekenisvol is, en daar moet rekening gehou word met die feit dat mense eers die aanvanklike, dikwels onbewuste weerstand teen die vernuwingsidees en praktyke moet oorkom voordat hulle 'n projek as hulle eie sal toereken.

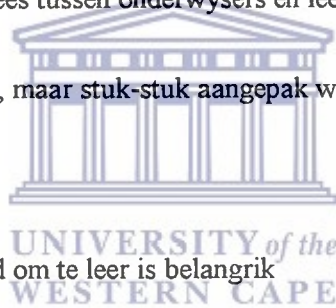
Tweedens het ek deur GGLESIP weer bevestiging gekry dat alle mense ongetapte vermoëns het en dat dit die taak van die opvoeder is om uit te vind hoe die vermoëns ontsluit kan word sodat die persone in volle reg kan optree. Dit geld nie net die skoolwerk nie, maar die volle omvang van die mense se bestaan. Die ommekeer wat in die meeste van die klasse in die paar skole plaasgevind het, is 'n aanduiding van die groot verpligting wat op alle opvoeders in hierdie oorgangstydperk rus om maniere te vind waarop hulle die onderwysers, die ouers en die leerlinge by die opvoedingsgebeure betrokke sal kry sodat die mense hulle potensiaal kan verwesenlik.

'n Onverwagte besef wat tot my deurgedring het na afloop van die projek, is dat ek nie sonder die insette van kollegas en die ondersteuning van ander mense my pogings tot vernuwing sou kon volhou nie. 'n Mens het die gesamentlike visie van 'n groep nodig om 'n beter toekoms te visualiseer ten einde tydens die droë kolle in die projekbestaan te kan voortgaan. Ek is baie verryk deur die literatuur oor die areas wat binne die raamwerk van die denke oor die geïntegreerde benadering tot lees en skryf val. Die vereistes wat aan my as fasiliteerder gestel is vanweë my eie verwagtinge van die projek sowel as dit wat ander van my verwag het, het my gedwing om die siening van ander navorsers te oorweeg. Die ervaring tydens die projek het gewys dat geen navorsers bloot op ervaring en intuïsie, hoe nodig en belangrik dit ookal is, kan steun nie. Akademiese en professionele kennis was nodig om die spanning van die onsekerheid omtrent verdere optrede te verlig, of om in 'n triangulatoriese funksie my aannames te bevestig of die swak punte daarin uit

te wys. Ek het ervaar dat *praxis* die enigste bevredigende benadering tot die praktyk kon wees, aangesien ek moes reflekteer oor my handeling, maar ook moes reflekteer sodat ek kon handel.

Namate die projek ontwikkel het, het ek 'n aantal kenmerke van 'n potensieel gedemokratiseerde skool begin identifiseer. Dit sluit onder andere die volgende in:

- Daar moet doelgerigte meelewende leierskap van die hoof af wentel
- Al die personeel moet betrokke wees by 'n poging tot vernuwing en 'n visie van verandering hê
- Onderwysers moet konsekwent met die vernuwingsprojek besig wees
- Gestruktureerde sessies op 'n redelik vaste grondslag help om mense te motiveer
- Die tipe onderrig wat gegee word, moet uitdagend en stimulerend wees
- Goeie verhoudings tussen personeellede onderling en tussen personeel en leerlinge is noodsaaklik
- Kommunikasiekanale moet oop wees tussen onderwysers en leerlinge
- Vernuwingsake moet stelselmatig, maar stuk-stuk aangepak word
- Ouerbetrokkenheid is noodsaaklik
- Goeie vakkennis en 'n gewilligheid om te leer is belangrik
- Daar moet 'n positiewe klimaat in die skool heers waar onderwysers en leerlinge oor situasies reflekteer sodat dit kan verbeter of verander



As ek na die reeks kenmerke kyk dan weet ek dit bly 'n droom om ten volle in die vernuwingsprojek te slaag, en dat dit byna onmoontlik is om aan al die vereistes te voldoen. Danksy die projek egter, het ek 'n meer definitiewe visie van wat in 'n skool behoort te gebeur sodat onderrig en leer kan slaag. Voorheen was my eie perspektiewe baie vaag omtrent wat gedoen moet word om vernuwing in die klas en skool te bewerkstellig.

Een van die groot lesse wat ek deur die projek geleer het, is dat dit menslik is om foute te maak en dat 'n fout dikwels die pad beter kan wys as net positiewe gebeure. My idee om 'n geslagsregister in die klasse op te stel was na my mening baie goed. Die praktyk het my egter verkeerd bewys. As die situasies nie in die klasse opgeduik het nie, sou ek nie so intens bewus gewees het van die delikate menseverhoudings in die

skole nie, sowel as die feit dat onderwysers wat daar woon ook nie altyd ten volle bewus van die leerlinge se omstandighede is nie.

As ek ten slotte samevattend moet sê wat my diepste belewenis van die projek was, dan is dit dat daar nie net probleme in klaskamers skuil nie, maar ook oneindig baie moontlikhede. Of ons die geleentheid om reg te maak wat in die verlede verbrou is, sal aangryp, dit is iets wat die toekoms ons sal leer. Ek vertrou egter dat dit sal gebeur.



BIBLIOGRAFIE

Afrikaanse Woordelys en Spelreëls 1991 Tafelberg, Kaapstad

Angus, L. 1994 'New' Leadership and the Possibility of Educational Reform in Smyth, J. (Ed.) **Critical Perspectives on Educational Leadership** Falmer Press, London

Atkinson, P. 1990 **The Ethnographic Imagination** Routledge, London

Ausubel, D.P. 1963 **The Psychology of Meaningful Verbal Learning** Grune & Stratton, New York

Ballard, B. and Clanchy, J. 1988 Literacy in the University: An 'Anthropological' Approach in Taylor, Ballard, Beasley, Bock, Clanchy, Nightingale **Literacy by Degrees** Open University Press, Stony Stratford

Barkhuizen, G. 1993 Teaching English in Multilingual Settings (TEMLS): What needs to be done in *Journal for Language Teaching* Vol. 27 No 1, April, bl. 81 - 85

Bayer, A.S. 1990 **Collaborative Apprenticeship Learning Language and Thinking across the Curriculum, K-12** Mayfield Publishing Company, Mountain View, California

Beach, R. & Bridwell, L.S. 1984 **New Directions in Comjposition Research** Guildford, New York

Ben-Zeev, S. 1984 Bilingualism and Cognitive Development in Miller, N. **Bilingualism and Language Disability** Croom Helm London

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1983 Levels of Inquiry in Writing Research in Mosenthal, P; Tamor, L & Walmsley, S.A. (Eds) **Research on Writing** Longman, London.

Bernstein, B. 1974 **Class, Codes and Control** Volume 1 Routledge & kegan Paul, London

Bizzell, P. 1987 Review What Can We Know, What Must We Do, What May We Hope: Writing Assessment in *College English*, Vol. 49, No. 5 September, bl. 575 - 584

Bizzell, P. 1988 Arguing about Literacy in *College English* Vol. 50 No 3 February, bl. 143 - 153

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1982 **Qualitative Research For Education. An Introduction to Theory and Methods** Allyn and Bacon, Inc. Boston.

- Bridges, D. 1989 Pupil Assessment from the Perspective of naturalistic Research in Simons, H. & Elliott, J. (Eds) **Rethinking Appraisal and Assessment** Open University Press, Philadelphia
- Brooke, R. 1987 Lacan, Transference, and Writing Instruction in *College English* Vol. 49 No 6, October, bl. 679 - 691
- Bruffee, K. 1983 Writing and Reading as Collaborative or Social Acts in Hays, J. Roth, P.; Ramsey, J., Foulke, D. (Eds) **The Writer's Mind: Writing as a Mode of Thinking** NCTE Urbana Ill
- Burgess, R.G. 1993 The Context of In-service Education and Training in Burgess, R.G. Connor, J., Galloway, S. & Morrison, M. (Eds) **Implementing In-service Education and Training** Falmer Press, London
- Bush, T. 1995 **Theories of Educational Management** Paul Chapman Publishing Ltd, London
- Carr, W. 1995 **For Education** Oxford University Press, Buckingham
- Carr, W. en Kemmis, S. 1986 **Becoming Critical** Falmer, London
- Carroll, J.A. 1984 Process into Product: Teacher Awareness of the Writing Process affects Students' Written Products in Beach, R. & Bridwell, L.S. **New Directions in Composition Research** Guildford, New York
- Carter, R. 1991 Introduction in Carter, R. (Ed.) **Knowledge about Language and the curriculum** Hodder & Stoughton, London
- Clark, R., Fairclough, N. Ivanic, R. & Martin-Jones, M. 1991 Critical Language Awareness Part II: Towards Critical Alternatives in *Language and Education* Vol. 5 No 1, bl. 41 - 54
- Clifford, J. 1988 **The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art** Harvard U. Press, Cambridge MA
- Coenen, H. 1989 **Handelingsonderzoek als Exemplarisch Leren** CIP-Gegevens Koninklijke Bibliotheek, Den Haag
- Cooper, M.M. & Holzman, M. 1987 Introduction in **Writing as Social Action** Boynton\Cook Publishers, Heinemann Portsmouth, NII
- Cunningham, W.C. & Gresso, D.W. 1993 **Cultural Leadership** Allyn and Bacon, Boston

- Davidoff, S. & Vanden Berg, O. 1990 **Changing your Teaching The challenge of the Classroom** Centaur Publications (Pty) Ltd, Pietermaritzburg, South Africa
- Davids, C.L. 1996 **Triangualsie as 'n Ondersteunende Praktyk vir die Demokratisering van die Klaskamer: 'n Aksienavorsingsprojek** Ongepubliseerde M.Ed. Mini-tesis, Universiteit van Wes-Kaapland, Bellville
- Dean, T. 1989 Multicultural Classrooms, Monocultural Teachers *in* *College Composition and Communication* Vol. 40 No 1, February, bl. 24 - 37
- Delpit, L.D. 1988 The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Ohter People's Children *in* *Harvard Educational Review* Vol. 58 No 3, August bl. 280 - 298
- Dixon, J. & Stratta, L. 1992 New Demands on the Model for Writing in Education - What Does Genre Theory Offer? *in* Hayhoe, M. & Parker, S. **Reassessing Language and Literacy** Open University Press, Buckingham
- Dreyfuss and Rabinow 1982 **Michel Foucault Beyond Structuralism and Hermeneutics** Harvester Press, Sussex
- Du Plessis, H. 1987 **Variasietaalkunde** Serva Uitgewers, Pretoria
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R. & Lowe, A. 1994 The Philosophy of Research Design *in* Bennett, N., Glatter, R. & Levacic, R. **Improving Educational Management** Paul Chapman Publishing Ltd, London
- Ebbutt, D. 1985 **Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles** *in* Burgess, R. (Ed.) **Issues in Educational Research. Qualitative Methods** Falmer Press, Lewes
- Ede, L. & Lunsford, A. 1984 Audience Addressed/Audience Invoked: The Role of Audience in Composition Theory and Pedagogy *in* *College Composition and Communication* Vol. 35 No 2, May, bl. 155 - 171
- Eisner, E. 1979 **The Educational Imagination** MacMillan, New York
- Eisner, E.W. 1985 **The Art of Educational Evaluation** Falmer Press, London
- Eisner, E.W. and Peshkin, A. (Eds) 1990 **Qualitative Inquiry in Education Teachers' College Press, New York**

- Elliott, J. 1981 **Action-Research: A Framework for Self-Evaluation in Schools** Cambridge Institute of Education, Cambridge.
- Elliott, J. 1989 (a) Studying the School Curriculum Through Insider Research: Some Dilemmas. Keynote Speech at the International Conference on "School-based Innovations: Looking Forward to the 1990's" Hong Kong (printing of papers sponsored by Longmans Group (Far East) Ltd
- Elliott, J. 1989 (b) Appraisal of Performance or Appraisal of Persons. in Simons, H. & Elliott, J. (Eds) **Rethinking Appraisal and Assessment** Open University Press, Philadelphia
- Ely, M. 1991 **Doing Qualitative Research: Circles within Circles** Falmer Press, New York
- Emig, J. 1977 Writing as a Mode of Learning in *College Composition and Communication* , Vol. 28, May. bl. 122-128
- Fairclough, N. 1992 The Appropriacy of Appropriateness in Fairclough (Ed.) **Critical Language Awareness** Longman Group UK Ltd, Harlow, Essex
- Fay, B. 1987 **Critical Social Science** Polity Press, Cambridge, UK
- Foster, W. 1994 Toward a Critical Practice of Leadership in Smyth, J. (Ed.) **Critical Perspectives on Educational Leadership** Falmer Press, London.
- Foucault, M. 1980 **Power/Knowledge: Selected Interviews & other writings 1972 - 1977** Gordon, C. (Ed.) Pantheon Books, NY
- Freire, P & Shor, I. 1987 **A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education** MacMillan, London
- Freire, P. & Macedo, D. 1987 **Literacy: Reading the Word and the World** Bergin & Garvey, South Hadley, MA
- Freire, P. 1972 **Cultural Action for Freedom** Penguin Press, Harmondsworth
- Freire, P. 1972 **Pedagogy of the Oppressed** Translated by Ramos, M.B., Penguin, London
- Freire, P. 1985 **The Politics of Education** translated by Macedo, D., Bergin & Garvey, New York
- Fulkerson, R. 1990 Composition Theory in the Eighties: Axiological Consensus and Paradigmatic Diversity in *College Composition and Communication* Vol. 41 No 4, December, bl. 409 - 429

- Fullan, M. 1991 **The new Meaning of Educational Change** Teachers College Press/OISE Press, New York
- Fullan, M. 1992 **Successful School Improvement** OISE Press, Ontario.
- Fullan, M. 1993 **Change Forces Probing the Depths of Educational Reform** Falmer Press, London
- Fullan, M.G. 1985 Change Processes and Strategies at the Local Level in *The Elementary School Journal* Vol. 85 No 3, bl.391 - 421
- Fullan, M.G. 1990 Staff Development, Innovation, and Institutional Development in Joyce, B. (Ed.) **Changing School Culture Through Staff Development** 1990 Yearbook of the Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, VA
- Garman, N.B. & Piantanida, M. 1991 The Academic/Professional Portfolio in *The Australian Administrator* Vol. 12 No 3, June, bl. 1 - 5
- Geertz, C. 1973 **The Interpretation of Cultures** Basic Books, New York
- Giddens 1982 **Profiles and Critiques in Social Theory** University of California Press, Berkeley
- Giroux, H.A. 1984 Ideology, Agency and the Process of Schooling in Barton, L. & Walker, S. (Eds) **Social Crisis and Educational Research** Croom Helm, Beckenham, Kent
- Giroux, H.A. 1985 Introduction in Freire, P. **The Politics of Education** Bergin & Garvey, New York
- Giroux, H.A. 1987 (b) Critical Literacy and Student Experience: Donald Graves' Approach to Literaty in *Language Arts* Vol. t\64 No2, February, bl. 173 - 181
- Giroux, H.A. 1988 **Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning** Bergin and Garvey, New York
- Giroux, H.A. 1987 (a) The literacy Crisis in Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (Eds) **Education under Siege** Routledge and Kegan, London
- Glaser, B.G. and Strauss, A.L. 1967 **The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research** Aldine*Atherton , Chicago
- Goddard, D. 1989 GRIST: The Development of the Design in McBride, R. (Ed.) **The In-service Training of Teachers** Falmer Press, London

- Gollnick, D.M. and Chinn, P.C. 1986 **Multicultural Education in a Pluralistic Society** C.E. Merrill Publishing Company, Columbus
- Goodman, J. 1992 **Elementary Schooling for Critical Democracy** Suny Press, Albany
- Gray, B. 1990 **The Science Education Project in Kwazulu 1980-1984: Enhancing Teacher Involvement in Educational Change** Unpublished M.Ed. Mini-Thesis, University of the Western Cape, Bellville
- Griffin, C.W. 1982 **Theory of Responding to Student Writing: The State of the Art in College Composition and Communication** Vol. 33 No 3, October, bl. 296 - 301
- Grondwet van Suid--Afrika** 1994 Art. 32 (a) Staatsdrukker, Pretoria
- Grosjean, F. 1982 **Life with Two Languages** Harvard University Press, Cambridge, MA
- Grundy, S. 1987 **Curriculum: Product or Praxis?** Falmer Press, London
- Gudykunst, W.B. **Uncertainty and Anxiety in** Kim, Y.Y. & Gudykunst, W.B. (Eds) **Theories in Intercultural Communication** Sage, Newbury Park
- Habermas, J. 1972 **Knowledge and Human Interests** Heinemann Educational Books Ltd, London
- Habermas, J. 1974 **Theory and Practice** Heinemann Educational Books, Ltd, London.
- Habermas, J. 1984 **The Theory of Communicative Action Vol. 1 Reason and the Rationalization of Society** translated by: McCarthy, T., Heinemann, London
- Halliday, M. 1973 **Explorations in the Functions of Language** Edward Arnold, London
- Hamalainen, K. 1994 **How to Manage Change and Development in Schools**, Vantaa Institute for Continuing Education, Finland, Paper read at INSET Conference, Sotji, Russia
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1983 **Ethnography Principles in Practice** Routledge, London
- Hammersley, M. 1990 **Classroom Ethnography** Milton Keynes, Open University Press, Philadelphia
- Hartshorne, K. 1992 **Crisis and Challenge** Oxford University Press, Oxford

- Higgs, P. 1994 Towards a New teoretical Discourse in South African Education in *Perspectives in Education* Vol. 15 No 2, bl. 299 - 312
- Hillocks, G. 1987 Synthesis of Research on Teaching Writing in *Educational Leadership*, May,bl. 71 - 82.
- Holly, M.L. 1989 Perspectives on Teacher Appraisal and Professional Development in Simons, H. & Elliott, J. **Rethinking Appraisal and Assessment** Open University Press, Philadelphia
- Hopkins, D. 1985 **A Teacher's Guide to Classroom Research** Open University Press, Milton Keynes
- Hopkins, D., Ainscow, & West, M. 1994 **School Improvement in an Era of Change** Cassell, London
- Hopkins, D.1989 Identifying INSET needs: A School Improvement Perspective in McBride, R. (Ed.) **The In-service Training of Teachers** Falmer Press, London
- Huberman, M. 1992 Critical Introduction in Fullan, M.G. **Successful School Improvement** Open University Press and OISE Press, Toronto
- Ivanic, R. & Roach, D. 1990 Academic Writing, Power and Disguise in *British Studies in Applied Linguistics 5 Language and Power* CILT, bl. 103 - 121
- Kannemeyer, J.C. 1996 Tweetalige Eybers speel nuwe spel in *Rapport Nasionale Pers*, Kaapstad, 17 Maart
- Kantor, K., 1984 Classroom Contexts and the Development of Writing Intuitions: An Ethnographic case study in Beach, R.. & Bridwell, L.s 1984 **New Directions in Composition Research** Guildford, New York
- Kelly, A.V. 1982 **The Curriculum Theory and Practice** Harper & Row, London
- Kemmis, S and Stake, R. 1988 **Evaluating Curriculum** Deakin University Press, Deakin University, Geelong, Victoria
- Kennedy, C. 1988 Evaluation of the management of change in ELT projects in *Applied Linguistics* Vol. 9, No 4, Dec. bl. 329 - 342
- Kinneavy, J. 1981 **A Theory of Discourse** Norton, New York
- Knoblauch, C.H. & Brannon, L. 1993 **Critical Teaching and the Idea of Literacy** Boynton/Cook Publishers, Portsmouth, NH

Kommunikasie, Geletterdheid en Taalverwerwing 1996 Werksdokument van Wes-Kaapse Onderwysdepartement, September 1996

Krater, J, Zeni, J. & Cason, N.D. 1994 **Mirror images** Heinemann, Portsmouth, NH

Kress, G. 1989 **Linguistic Processes in Socio-cultural Practice** Oxford University Press, Oxford

Kress, G. 1993 (a) **Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing** Falmer Press, London

Kress, G. 1993 (b) Against Arbitrariness: The Social Production of the Sign as a Foundational Issue in Critical Discourse Analysis in *Discourse & Society* Sage, London Vol. 4 No 2, bl. 169 - 191

Kucer, S.L. 1985 The Making of Meaning. Reading and Writing as Parallel Processes in *Written Communication* Vol. 2 No 3, July, bl. 317 - 336

Langer, J. & Applebee, A 1987 **How Writing shapes Thinking** NCTE, Illinois

Lather, P. 1986 Research as Praxis in *Harvard Educational Review* Vol. 56 No 3, August, bl. 257 -277

Levine, J. 1993 Learning English as an additional language in multilingual classrooms in Daniels, H. (Ed.) **Charting the Agenda: Educational Activity after Vygotsky** Routledge, London

Lomax, P. 1994 Action Research for Managing Change in Bennett, N.; Glatter, R.; Levacic, R. (Eds) **Improving Educational Management through research and consultancy** in association with The Open University, Paul Chapman Publishing Ltd, London

Mathison , S. 1993 Considering Ethical Issues in Fieldwork in Mathison, S. Ross, E.W. and Cornett, J.W. (Eds) **A Casebook for Teaching about Ethical Issues in Qualitative Research** Qualitative Research SIG, Aera

Mathison, S. 1988 Why Triangulate? University of Chicago School Mathematics Project in *Educational Researcher* Vol. 17 No 2, bl. 13 -17

May, S. 1993 Redeeming Multicultural Education in *Language Arts* Vol. 70, September, bl. 364 - 372

May, S. 1994 **Making Multicultural Education Work** Multilingual Matters Ltd Clevedon

Mayher, J.S. 1994 New Lenses for Old Problems: What we believe is what we see in **Searching and Researching** Boynton Cook, Portsmouth NH

- McBride, R. 1989 **The In-service Training of Teachers** Falmer Press, London
- McCarthy, T. 1984 **The Critical Theory of Jürgen Habermas** Polity Press, Cambridge, in assoc. with Basil Blackwell, Oxford
- McKernan, J. 1991 **Action Research - A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner** Kogan Page, London
- McLaren, P. 1989 **Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education** Longman, New York
- McNeil, J. 1984 **Reading Comprehension** Scott, Foresman & Co., Los Angeles
- McNiff, J. 1988 **Action Research Principles and Practice**, MacMillan, Basingstoke.
- McNiff, J. 1993 **Teaching as Learning An Action Research Approach** Routledge, London
- Meerkotter, D. 1984 'n Inhoudgerigte Perspektief op Onderrig en Kreatiewe Leer **Intreerede** Dept Sentrale Publikasies, Potchefstroomse Universiteit vir CHO, Potchefstroom
- Meerkotter, D.A. 1980 **Inhoudgerigte Leermotivering en Leerbereidheid** Ongepubliseerde D.Ed.-tesis, Fakulteit Opvoedkunde, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg
- Merriam, S.B. 1988 **Case Study Research in Education A qualitative Approach** Jossey-Bass Publishers, San Francisco
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994 **Qualitative Data Analysis** SAGE Publications, London
- Moore, B. 1994 Multicultural Education in South Africa: Some Theoretical and Political Issues *in Perspectives in Education* Vol. 15 No 2, bl. 237 - 264
- Morrison, M. 1993 The Teacher as Trainer *in* Burgess, R.G., Connor, J. Galloway, S. Morrison, M. :& Newton, M. **Implementing In-Service Education and Training** Falmer Press, London
- Morrow, W 1989 **Chains of Thought** Southern Book Publishers (Pty) Ltd, Johannesburg
- Morrow, W. 1995 Teacher Education, Pluralism and the Ugly Lines of Segregation in South Africa *in* Craft, M. (Ed.) **Teacher Education in Plural Societies** (ter perse) aangebied as Fakulteit Opvoedkunde-seminaar, Universiteit Wes-Kaapland, Julie

- Mouton, J. 1993 *Critical Social Science and the Emancipatory Interest* in Davidoff, S, Julie, C., Meerkotter, D., & Robinson, M. (Eds) **Emancipatory Education and Action Research** RGN, Pretoria
- Murray, D. 1985 **A Writer Teaches Writing** Houghton Mifflin Co., Boston.
- Murray, S. & Johanson, L. 1989 **Read to Learn** Hodder & Stoughton Educational Southern Africa, Bergvlei
- Myers, G. 1986 Reality, Consensus, and Reform in the Rhetoric of Composition Teaching in *College English*, Vol. 48, No 2, February, bl. 154 - 173
- Neuleib, J. & Brosnahan, I. 1987 Teaching Grammar to Writers in *Journal of Basic Writing* Vol. 6 No 1 bl. 28 - 35
- Nias, J. Southworth, G. & Campbell, P. 1992 **Whole School Curriculum Development in the Primary School** Falmer Press, London
- Nicolson, S. and Van den Berg, O. 1989 Teacher Transformation in the South African Context: An Action Research Approach Paper presented at the International Conference on "School-based Innovation": looking forward to the 1990's Hong Kong
- Nightingale, P. 1988 (a) Language and Learning: Bibliographical Essay in Taylor et al **Literacy by Degrees** SHRE and Open University Press, Stony Stratford
- Nightingale, P. 1988 (b) Understanding Processes and Problems in Student Writing in *Studies in Higher Education* Vol. 13 No 3, bl. 263 - 283
- Oja, S.N. en Smulyan, L. 1989 **Collaborative Action Research A Developmental Approach** Falmer Press, London
- Opperman, D.J. 1975 **Blom en Baaierd** Tafelberg Uitgewers, Kaapstad
- Osterman, K. & Kottkamp, R. 1994 Rethinking Professional Development in Bennett, N., Glatter, R., Levacic, R. **Improving Educational Management** Open University Press, Paul Chapman Publishing Ltd, London
- Pascal, C. 1989 Democratized Primary School Government: Conflicts and Dichotomies in Glatter, R. (Ed.) **Educational Institutions and Their Environments: Managing the Boundaries** Open University Press, Stratford

- Phelps, L.W. 1985 **Dialectics of Coherence: Toward An Integrative Theory** *in* *College English*, Vol. 47, No 1 Jan. bl. 12 - 29
- Phillips, D.C. 1990 **Subjectivity and Objectivity: An Objective Inquiry** *in* Eisner, E.W. & Peshkin, A. (Eds) **Qualitative Inquiry in Education** Teachers' College Press, New York
- Pollard, A. 1984 **Ethnography and Social Policy for Classroom practice** *in* Barton, L. & Walker, S. **Social Crisis and Educational Research** Croom Helm, London
- Popkewitz, T. 1984 **Paradigm and Ideology in Educational Research** Falmer Press, London
- Prosser, M.H. 1989 **The Cultural Dialogue: An Introduction to Intercultural Communication** Sietar International, Washington, D.C.
- Purves, A.C. 1992 **Reflections on Research and Assessment in Written Composition** *in* *Research in the Teaching of English* Vol. 26 No 1, February, bl. 108 - 122
- Purves, J. 1985 **Researching Response to Literature and the Teaching of Literature** *in* Cooper, C.R. & (Ed) Ablex Publishing Corporation, Norwood, N.J.
- Recchio, T.E. 1991 **A Bakhtinian Reading of Student Writing** *in* *College Composition and Communication*, Vol. 42, No 4, December, bl. 446 - 454
- Roemer, M., Schultz, L.M., Durst, R.K. 1991 **Portfolios and the Process of Change** *in* *College Composition and Communication* Vol. 42, December, bl. 455 - 464
- Romm, N. 1987 **Habermas se Wetenskapsteorie** *in* Snyman, J.J. & Du Plessis, P.G.W. (Reds.) **Wetenskapbeelde in die Geesteswetenskappe Raad vir Geesteswetenskaplike navorsing**, Pretoria
- Rosenblatt, L.M. 1978 **The Reader. The Text. The Poem: The Transactional Theory of Literary Work** UP Southern Illinois
- Russell, D.R. 1990 **Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation** *in* *College English* Vol. 52 No 1, January, bl. 52 - 73
- Ryan, F.J. 1994 **Will Multiculturalism Undercut Student Individuality** *in* *The Education Digest* February, bl. 26 - 28

- Schofield, J.W. 1990 Increasing the Generalizability of Qualitative Research *in* Eisner, E.W. & Peshkin, A. (Eds) **Qualitative Inquiry in Education** Teachers' College Press, New York
- Shor, I. 1987 **Critical Teaching and Everyday Life** The University of Chicago Press, Chicago
- Smith, F. 1982 **Writing and the Writer** Lawrence Erlbaum Associates, London
- Smith, F. 1986 **Reading** University of Cambridge, Cambridge.
- Smith, L. 1993 Ethics in Qualitative Field Research: An Individual Perspective *in* Mathison, S. Ross, E.W. & Cornett, J.W. (Eds) **A Casebook for Teaching about Ethical Issues in Qualitative Research** Sig. Aera
- Smyth, J. 1994 A 'Pedagogical' and 'Educative' View of Leadership *in* Smyth, J. (Ed.) **Critical Perspectives on Educational Leadership** Falmer Press, London
- Snyder, K.J. 1994 Schools in Transition to Quality Work Cultures Key-note Paper read at School-based INSET Conference, Mid-Sweden University and Sotji Education Department, Sotji, Russia, June
- Somekh, B. 1988 'Collaborative Action Research: Working Together Towards Professional Development,' mimeo, Centre for Applied Research Education, University of East Anglia, Norwich, U.K.
- Spiro, R.J. 1980 Constructive Processes in Prose Comprehension and Recall *in* Spiro, R.J. *et al*, (Eds) **Theoretical Issues in Reading Comprehension** Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey
- Stevens, R.J., Madden, N.A., Slavin, R.E. & Farnish, A.M. 1987 Cooperative Integrated Reading and Composition *in* *Reading Research Quarterly* Fall XXII/4, bl. 433 - 454
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990 **Basics of Qualitative Research [Grounded Theory Procedures and Techniques]** SAGE Publications, Newbury Park London New Delhi
- Taylor, C. 1985 **Human Agency and Language** Cambridge University Press, Cambridge
- Taylor, C. 1995 Lecture at Education Faculty, University of the Western Cape
- Teich, N. 1987 Transfer of Writing Skills *in* *Written Communication* Vol. 4 No 2, April, bl. 193 - 208
- Thomas, G.P. 1986 Mutual Knowledge: A Theoretical Basis for Analyzing Audience *in* *College English* Vol. 48 No 6, October, bl. 580 - 594

Toward a Language Policy in Education Discussion Document 1995 Department of Education, Pretoria, November

Trim, J.L.M. 1992 Language Teaching in the Perspective of the Predictable Requirements of the Twenty-first Century in *AILA Review*, bl. 6 - 20

Valencia, S. 1990 A Portfolio Approach to Classroom Reading Assessment: The Whys, Whats, and Hows in *The Reading Teacher* January, bl. 338 - 340

Van den Berg, O.C. 1987 INSET and Assumptions about the nature of Change in Ashley, M.J. Mehl, H.C (Compilers) **INSET in South Africa** Tops, South Africa

Van der Stoep, F. & Louw, W.J. 1976 **Inleiding tot die Didaktiese Pedagogiek** Academica, Pretoria

Van Heerden, M. 1994 Skryf-as-proses in teksgeoriënteerde transformatoriese Afrikaansonderrig in Da Costa, Y., Julie, C., Meerkotter, D. (Reds.) **Let the Voices be Heard** Wyvern Publications, Kaapstad

Van Heerden, M. 1995 A Developmental INSET Project in Rural Primary Schools: From Subject-Specific to Whole School Learning in *Tydskrif vir Taalonderrig* Vol. 29 No 4, Desember, bl. 346 - 356

Van Lakerveld, J. 1994 Towards School Based Inservice Training - Trends in Inservice Training in Europe Paper presented at International Conference on School-based INSET in Sochi, Russia, June [Platform Nascholing, Centre for Educational Consultancy, Development and Inservice Training, Leiden University]

Vygotsky, L. 1986 **Thought and Language** [translated and edited by Alex Kozulin] MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England

Walker, M. 1993 Pragmatists, Sceptics, Evangelists, Idealists? Towards shaping a Critical Tradition of Action Research in the South African Context in Davidoff, S., Julie, C., Meerkotter, D., Robinson, M. (Eds) **Emancipatory Education and Action Research** Human Sciences Research Council, Pretoria

Weideman, G. 1977 **Hoera Hoera die Ysman** Perskor, Johannesburg

West, G.W. 1984 Phenomenon and Form in Interactionist and Neo-Marxist Qualitative educational Research in Barton, L. & Walker, S. (Eds) **Social Crisis and Educational Research** Croom Helm, London

Winter, R. 1989 **Learning from Experience: principles and Practice in Action Research** Falmer Press, London

- Wissing, L. & Johl, R. 1994 Change Necessitates Change in *Tydskrif vir Taalonderrig* Vol. 28 No 4, Desember, bl. 387 - 396
- Wolcott, H.F. 1990 On Seeking - and Rejecting - Validity in Qualitative Research in Eisner, E.W. and Peshkin, A. (Eds) *Qualitative Inquiry in Education* Teachers' College Press, New York
- Woods, P. 1986 *Inside Schools Ethnography in educational research* Routledge & Kegan Paul, London
- Wysigings aan die Kernsillabusse vir Afrikaans Eerste en Tweede Taal - Alle Sillabusse, Alle Grade (GG, LG, HG en SG)** 1995 Wes-Kaapse Onderwys Departement, Kaapstad
- Young, R. 1991 *Critical Theory and Classroom Talk* Multilingual Matters Ltd, Clevedon
- Zamel, V. 1992 Writing One's Way into Reading in *TESOL Quarterly* Vol. 26 No 3, Autumn, bl.463-481
- Zeni, J. 1990 *WritingLands Composing with Old and New Writing Tools* NCTE, Urbana, Illinois



AANHANGSELS

A. KORRESPONDENSIE VOOR DIE AANVANG VAN DIE PROJEK

B. PROGRAM VIR MEI-SESSIE (1993)

C. PROGRAM VIR AUGUSTUS-SESSIE (1993)

D. PROGRAM VIR OKTOBER-SESSIE (1993)

E. PROGRAM VIR FEBRUARIE-SESSIE (1994)

F. PROGRAM VIR AUGUSTUS-SESSIE (1994)

G. PROGRAM VIR OKTOBER-SESSIE (1994)

H. PROGRAM VIR MEI-SESSIE (1995)

I. BYWONING-SERTIFIKAAT



A1

Beurskema vir Namakwalandse Landelike Gebiede

Posbus 814
Springbok
8240

16 Maart 1993

Mevrou Monica van Heerden
Departement Didaktiek
Opvoedkunde Fakulteit
Universiteit Wes-Kaapland
Privaatsak X17
Bellville
7535

Mevrou

Telefoongesprek i.v.m. werkswinkel: Taalvaardigheid 15 Maart 1993

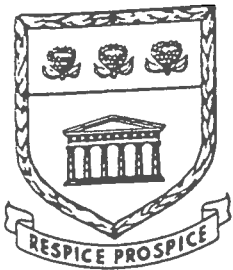
Bogenoemde skema is in die lewe geroep om behoeftige, belowende leerlinge en studente van die landelike gebiede finansiële hulp te verleen om hul studies te voltooi.

Tans ontvang 148 hoerskoolleerlinge en 90 tersiëre studente beurse van die skema. Koste wat gedek word sluit o.a. registrasiegelde, kursusgelde, losiesgelde. Leerlinge in verafgeleë gebiede, alhoewel baie behoeftig, ondervind probleme om vir die beurse te kwalifiseer a.g.v. taalagterstande en swak akademiese prestasie. Die skema wil graag sodanige leerlinge by wyse van Somerskole en werksinkels help om hierdie probleme te oorkom en so te verseker dat hulle wel finansiële hulp ontvang.

Inwoners van Kuboes het vertoë tot die skema gerig om geld te bewillig vir die opleiding van 'n Namasprekende persoon as onderwyser om leerlinge by Johan Hein Primer te onderrig. Die mense van Kuboes is Namasprekend en leerlinge se taalontwikkeling (Afrikaans en Engels) word geweldig nadelig beïnvloed soveel so dat hul skoolprestasie nie aan die vereistes om te kwalifiseer voldoen nie.

Ek is egter van opinie dat een persoon nie die algemene probleme wat voortvloei uit taalgebrekigheid sal kan oplos nie. Om hulp te verleen om hierdie taalgebrekigheid te probeer verbeter het ek met mnr. Allie, skoolhoof van Johan Hein Primer geskakel. Hy en sy personeel het my verseker dat enige pogings van hulp verwelkom sal word om hierdie leerprobleme die hoof te bied. Ons het saam besluit om n Taalwerkswinkel vir onderwysers gedurende die naweek van 21 Mei aan te bied.

Graag verneem ons of u ons van enige nuttige materiaal kan voorsien en wil u ook hartlik uitnooi om ons te kom help om die werkswinkel aan te bied. Mnr. Allie het versoek dat daar inisieël net op Afrikaans gekonsentreer word en dan veral op standerds 4 en 5. Ons beplan ook om opvolgwerk te doen en 'n tydskrif biblioteek by die skool of in die gemeenskap op die been te bring.



University of the Western Cape
Universiteit van Wes-Kaapland

A2 Private Bag X17
Bellville, 7535
South Africa
Telegraph: UNIBELL
Telex: 526661
Telephone: (021) 959-2911

Privaatsak X17
Bellville, 7535
Suid-Afrika
Telegram: UNIBELL
Teleks: 526661
Telefoon: (021) 959-2911

Dir. line/lyn
30 April 1993

Ref./Verwys.

Dept.
Beste Margaret

Die afgelope week het ek probeer om julle te skakel om die beplanning vir die werkswinkels te finaliseer, maar tot my spyt ontdek dat ek nie die nommer het nie. Na 'n hele paar onsuksesvolle probeerslae om die Namakwalandse Landelike Stigting se telefoonnommer in die hande te kry het ek besef dat dit die beste sal wees om 'n briefie te skryf. Dit is my fout dat ek nie gevra het nie, maar sal jy so gaaf wees om vir my die telefoon- en die faksnommer, as julle een het, te laat kry.

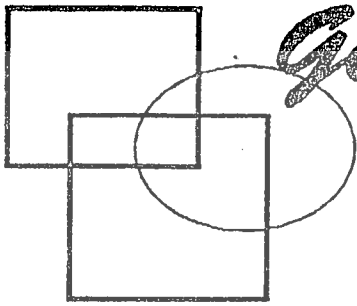
Ek is baie opgewonde oor ons beplande werkswinkels met die onderwysers omdat daar baie moontlikhede vir nuwe en uitdagende nuwe benaderings tot die onderrig van taal is.

Ons sal egter 'n verskuiwing van die datum moet maak omdat die naweek van 20 tot 23 Mei 'n langnaweek is en die onderwysers seker nie graag hul langnaweek ter wille van werk sal opoffer nie. Ek stel derhalwe voor dat ons die werkswinkels verskuif na Vrydag, 11 en Saterdag, 12 Junie. Dan sal ek D.V. Donderdag arriveer. Dit sal gaaf wees as jy die reelings so gou moontlik kan bevestig aangesien ek my program hier moet aanpas.

Ek dink dit is 'n uitstekende projek wat groot voordele vir die onderwysers en kinders in die gemeenskap kan inhou en sien uit om van jou te hoor.

Beste groete.

Monica van Heerden
Departement: Didaktiek



Geïntegreerde Taalonderrig

Werkswinkels vir Onderwysers

by

Khubus Primêre Skool

op

21 en 22 Mei 1993

P R O G R A M

VRIDAG 21 Mei 1993

09:00	Verwelkoming	Mnr. Alie - Skoolhoof
09:20	Bekendstelling van geïntegreerde benadering	M. van Heerden - UWK
10:00	TEE	
10:15	Onderwysers groepgesprek	Kleingroepe
11:00	Leerlingdemonstrasies	Leerlinge en Onderwysers
12:00	Werkswinkel 1 - Geïntegreerde lees- en skryftake	M. van Heerden - fasiliteerder
13:00	MIDDAGETE	
13:45	Terugvoer na werkswinkel	Groepleiers
14:15	Werkswinkel 2 - Skryf as proses	M. van Heerden - fasiliteerder
15:30	Algemene bespreking	Onderwysergroep
16:00	Video	



WATERDAG 22 Mei 1993

09:00	Lesing - Evaluering	M. van Heerden
09:40	Bespreking	Onderwysergroep
10:00	TEE	
10:15	Werkswinkel 3 - Evaluering	M. van Heerden - fasiliteerder
11:45	Bespreking	Onderwysergroep
12:15	Algemene evaluering van kursus	Onderwysergroep
12:45	Afsluiting	Mev. Margaret Visser - Namakwaland Beursskema

Geïntegreerde Taalonderrig

Werkswinkels vir Onderwysers

by

Khubus Primêre Skool
op

20 & 21 Augustus 1993

P R O G R A M

VRYDAG 20 Augustus 1993

10:00 Verwelkoming
10:20 Voorskou van program

Margaret Visser
Monica van Heerden

10:45 TEE

11:00 Terugvoer
11:30 Werkswinkel 1 - Skryf
as proses



Onderwysergroep
M. van Heerden - Fasiliteerder

13:00 MIDDAGETE

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

13:45 Terugvoer na werks-
winkel

Onderwysergroep

14:15 Werkswinkel 2 - Klas-
toepassings

15:30 Besprekings - Is 'n
demokratiese klas -
kamer moontlik?

M. van Heerden - Fasiliteerder
Algemene sessie

SATERDAG 21 Augustus 1993

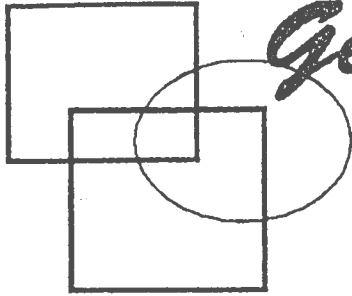
9:00 Onderrigstrategieë
3:45 Werkswinkel 3 - Evaluering van
take

M. van Heerden - Fasiliteerder
M. van Heerden - Fasiliteerder

11:00 TEE

11:15 Evaluering van kursus
12:00 Bepanning vir nuwe benadering
12:45 Afsluiting

M. Visser en groep
Grootgroep
M. van Heerden & M. Visser



Geïntegreerde Taalonderrig

Werkswinkels vir Onderwysers

by
Alexanderbaai Primêre skool
op

21 en 22 Oktober 1993

P R O G R A M

21 Oktober

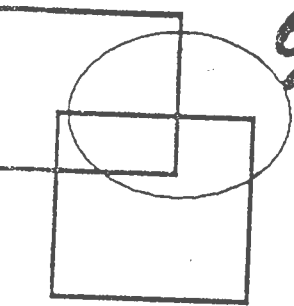
TEMA: KURRIKULUMONTWERP

- 21:00 Verwelkoming Margaret Visser
- 11:10 Doelstellings van kursus Monica van Heerden
- 11:30 Terugvoer Onderwysergroep
- 12:00 Werkswinkel 1 - Vernuwing in my eie klaspraktyk
- 13:00 MIDDAGETE
- 14:00 Werkswinkel 2 - Lees uit ervaring - teksontwerp
Joernale
- 15:30 KOFFIE
- 16:00 Werkswinkel 3 - Evaluering in geïntegreerde taalklasse
Verskillende strategieë
- 17:30 AANDETE
- 19:30 Werkswinkel 4 - Literêre teks vir taalonderrig

22 Oktober

TEMA: DEMOKRATISERINGS PRAKTYKE IN PRIMÊRE KLASSE

- 8:30 Reflektering oor vorige aktiwiteite Onderwysergroep
- 9:00 Demokratisering in die primêre klas
Praktiese toepassings Monica van Heerden
- 9:30 Werkswinkel 5 - Skryf as proses
Voorafskryfaktiwiteite en respons in die klas
- 10:45 TEE
- 11:00 Skryf as proses - Hersiening, redigering en evaluering
- 12:30 Evaluering van werkswinkelaktiwiteite -
Bedankings



Geïntegreerde Taalonderrig

Werkswinkels vir Onderwysers

by

Khubus Primêre Skool

18 Augustus 1994

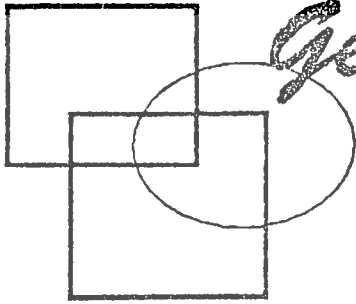
TEMA: SKEP EN VERKEN LITERATUUR

10:30	DAGSê		
10:40	Terugblik		Margaret en Monica
11:15	TEE		Skoolgroepe reflekteer
11:30	Werk sessie 1 -		
	Saam-saam storie	skryf	Kleingroepe
13:00	MIDDAGETE		
13:45	Werk sessie 2 -		
	Lesse wat werk -		
	demonstrasie		Skoolgroepe en individue
16:00	TEE		
16:15	Werk sessie 3 -		
	Familienes - verken		
	Literatuur		Grootgroep en pare
17:30	GROEPBESPREKING		
19:00	VLEISBRAAI		



19 Augustus

08:00	ONTBYT		Kleingroepe
8:45	Werk sessie 4 -		
	Dramatisering van stories		Almal
10:45	EVALUERING		



Geïntegreerde Taalonderrig

Werkswinkels vir Onderwysers

In
Springbok

op

24 en 25 Februarie 1994

P R O G R A M

24 Februarie 1994

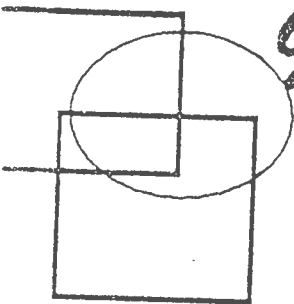
TEMA: TYDSKRIFTE EN KOERANTE AS BRONMATERIAAL

10:30	Verwelkoming	Margaret Visser
10:40	Inligtingstuk aan Onderwysers Bevestiging van doelstellings	Monica van Heerden
11:00	TEE	
11:30	Werk sessie 1 - Nuusmakers	Kleingroepe
13:00	MIDDAGETE	
13:45	Werk sessie 2 - Rollespel	Grootgroep en pare
16:00	KOFFIE	
16:15	Evaluering van projek	Individue en grootgroep
17:30	INFORMELE GESPREK	
19:00	AANDETE	

25 Februarie

TEMA: TAAL OOR DIE KURRIKULUM HEEN

8:30	Werk sessie 3 (a) - Wiskunde in die praktyk	Individue en pare
9:30	Werk sessie 3 (b) - Reklame bring wins	Individue en pare
10:30	TEE	
11:00	Werk sessie 3 (c) - Kennis en denke	Individue en pare
11:45	Werk sessie 4 - Kreatiewe skryfwerk en - lag en leef	Individue en pare
13:00	MIDDAGETE	
13:45	Werk sessie 4 - leen en leer	Individue en pare
14:30	Evaluering van werksessies	Grootgroep



Geïntegreerde Taalonderrig

Werkswinkels vir Onderwysers

by

Khubus Primêre Skool

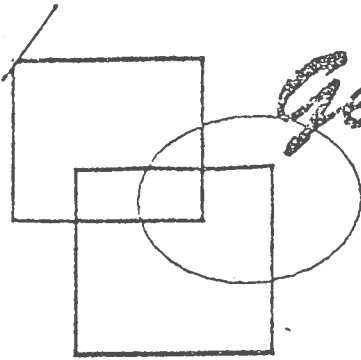
18 Augustus 1994

TEMA: SKEP EN VERKEN LITERATUUR

10:30	DAGSê	
10:40	Terugblik	Margaret en Monica Skoolgroepe reflekteer
11:15	TEE	
11:30	Werk sessie 1 - Saam-saam storie	skryf Kleingroepe
13:00	MIDDAGETE	
13:45	Werk sessie 2 - Lesse wat werk - demonstrasie	Skoolgroepe en individue
16:00	TEE	
16:15	Werk sessie 3 - Familienes - verken Literatuur	Grootgroep en pare
17:30	GROEPBESPREKING	
19:00	VLEISBRAAI	

19 Augustus

08:00	ONTBYT	Kleingroepe
8:45	Werk sessie 4 - Dramatisering van stories	Almal
10:45	EVALUERING	



Geïntegreerde Taalonderrig

Werkswinkels vir Onderwysers

in

PORT NOLLOTH

op

27 en 28 OKTOBER 1994

P R O G R A M

27 Oktober

- 9:00 Verwelkoming Margaret Visser
- TEMA: INTEGRERING VAN TAALONDERRIG
- 9:15 Doelstellings van GGLESIP bevestig Monica van Heerden
- Reflektering + Bespreking Kleingroepe
- TEMA: TAALSPELETJIES IN TAALKLASSE
- 10:00 Werksessie 1 - Speel-speel leer Groepe
- 11:00 TEE
- TEMA: GEDAGTEKAARTE VIR GEHEUEVERSTERKING
- 11:30 Werksessie 2 - Leer die gedagteskets proses Kleingroepe
Lees en skryf al sketsend
- 13:00 MIDDAGETE
- TEMA: LITERATUUR AS ONDERRIG
- 14:00 Werksessie 3 - Uilspieël en seekoei leer ons Kleingroepe
Lees Skryf Reken
- 16:00 KOFFIE
- 16:30 Reflektering oor en bespreking van die dag se program Groepe

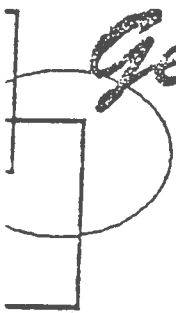
28 Oktober 1994

TEMA: EVALUERING IN DIE GEÏNTEGREERDE KLASKAMER

8:30	Die waarde van evaluering Bespreking -	Groep
9:30	Eie bydraes - vernuwing	Kleingroepe
10:00	Nog nuwe strategieë vir evaluering	Kleingroepe
11:00	TEE	
11:30	Evaluering van werkswinkels en pad vorentoe	Groepe



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE



Geïntegreerde Taalonderrig

Werkswinkels vir Onderwysers

In
Springbok

12 Mei 1995

PROGRAM

12 Mei 1995

VERWELKOMING

Margaret Visser

Werk sessie

Monica van Heerden

Werk met die media

TEE

Evaluering van projek

Skole en individue

Bespreking van Visie

Grootgroep

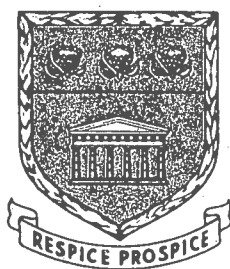
VRYE TYD

ETE

DIPLOMASEREMONIE IN DIE KOKERBOOM MOTEL



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE



UNIVERSITEIT WES-KAAPLAND

GEÏNTEGREERDE GROEP LEES- EN SKRYF

PROJEK VIR ONDERWYSERS

SERTIFIKAAT



toegeken aan



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

vir die suksesvolle bywoning van die kursus

TYDPERK.....

Projekleier.....

Registrateur.....

Datum.....