

SEKSISME IN JUNIOR PRIMÊRE ONDERWYSEROPLEIDING

deur

Bunita Köhler

Mini-tesis voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes
vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

Studieleiers

Prof D A Meerkotter
Me M van Heerden

Desember 1993

047205 K



DANKBETUIGINGS

Hiermee wil ek graag my opregte dank en waardering aan die volgende persone betuig:

- My eggenoot, Gerschwin en seuns, Ché en Lorenz, wat saam met my vele opofferings moes deurmaak. Dankie vir julle oneindige geduld en verdraagsaamheid.

- My dierbare ouers, wat vele kere oppassers moes speel sodat ek aandag aan my studies kon skenk.

- Die Junior Primêre studente JP2(c) van 1991 aan die Onderwyskollege Bellville, vir hulle bereidwilligheid om die aksienavorsingonderneming te ondersteun;

- Ook opregte dank aan my studieleiers, Dirk en Monica. Baie dankie vir die voortdurende aanmoediging en inspirasie.

- Laaste, maar nie die minste nie, gee ek lof aan ons Hemelse Vader vir die krag en moed wat Hy my gegee het om hierdie skripsie te voltooi.

ABSTRAK

Om die ideale van demokrasie, regverdigheid en gelykheid na die klaskamer deur te voer word dit noodsaaklik om studente en onderwysers as individue in hul eie reg te erken. Van onderwysers, die sogenaamde draers van onderwysverandering, verg diegene wat verandering wil sien dat hulle na hul eie optredes in die klaskamer kyk, dit krities evalueer en uiteindelik verbeter ten einde by te dra tot die verwesenliking van bogenoemde ideale.

Die passiwiteit wat ek deur kritiese waarneming onder die Junior Primêre studente aan die Kollege waar ek onderrig, bespeur het, het my aangespoor om my aandeel in hierdie situasie te probeer verstaan en die omstandighede waaronder geleer word te probeer verander. Terselfdertyd moes studente se bydrae tot hul eie onderdrukking ook blootgelê word sodat hulle in terme daarvan kon handel om dit teen te werk.

Ek het emansipatoriese aksienavorsing beskou as die mees geskikte navorsingsmetode om die probleem in verband met studente-passiwiteit te ondersoek. Aksienavorsing stel dit eerstens ten doel om die praktiseerders se praktyk, hul begrip van die praktyk en die situasie waarin die praktyk plaasvind te verbeter en te verander. Ook het aksienavorsing ten doel om diegene wat daardeur geraak word betrokke te kry.

Ten tye van die eerste projek wat ek van stapel gestuur het om studente meer betrokke te kry, het ek agtergekom dat ek my binne

'n stelsel bevind wat vroue as "tweedeklas burgers" behandel en dat seksistiese praktyke sonder teenstand bevorder word.

Ek het begin vermoed dat laasgenoemde situasie moontlik bydra tot die probleem van passiwiteit onder die Junior Primêre studente. Om hierdie rede het ek begin om seksistiese praktyke waaronder hierdie groep studente asook vroue in die algemeen gebuk gaan, saam met hulle te bevraagteken. My eie bewuswording van seksistiese praktyke het die projek 'n ander dimensie laat aanneem omdat dit nou aspekte in die maatskappy begin bevraagteken het.

Benewens die feit dat ek emansipatoriese aksienavorsing gesien het as een van die metodes om onderdrukkende praktyke bloot te lê, het ek dit ook as 'n manier beskou om verandering en verbetering van 'n onderdrukkende situasie teweeg te bring.

Seksisme, toon ek in hierdie mini-tesis aan, het tot gevolg dat vroue passief bly en hulle stemme deur dié van mans verswelg word. Om laasgenoemde aan te spreek is 'n reeks lesse aangebied waarin studente seksistiese praktyke moes uitwys en maniere moes vind om hierdie praktyke teen te gaan. Studente moes tot die besef kom dat hulle hulself moet bemagtig en 'n eie onafhanklike stem moet ontwikkel ten einde hierdie waardesisteem, wat as alledaags en natuurlik deur die meeste mense aanvaar word te bestry.

In my navorsing het ek tot die gevolgtrekking gekom dat:

*Aksienavorsing die geleentheid aan betrokkenes bied om kollaboratiewe deelname te bevorder om sodoende passiwiteit teen te werk;

*Dit terselfdertyd ook die geleentheid aan betrokkenes bied om hul eie situasie krities te benader en te bevraagteken wat uiteindelik kan lei tot die verbetering of verandering van die situasie; en

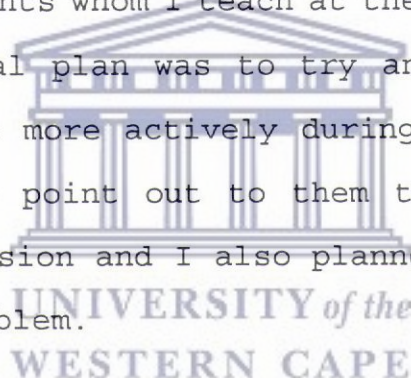
*Die nut van emansipatoriese aksienavorsing oor die algemeen daarin geleë is dat dit 'n praktiese en demokratiese benaderingswyse is met die vooruitsig om verandering en transformasie teweeg te bring.



ABSTRACT

To achieve the goals of democracy, equality and justice it becomes important to recognize teachers and students as individuals in their own right. The promoters of change expect of teachers to take a critical look at their own teaching and to reflect critically on their actions in order to achieve the above-mentioned ideals.

Through critical self-reflection I discovered a passivity amongst the Junior Primary students whom I teach at the Bellville College of Education. My initial plan was to try and encourage these students to participate more actively during lessons. At the same time I planned to point out to them the role they play within their own oppression and I also planned to discuss ways of dealing with the problem.



I saw emancipatory action research as a possible way of dealing with the said problem. The reasons for choosing action research are: firstly, because action research aims to assist teachers to understand their own practices in order to change or transform them; and secondly, because action research encourages participants to participate actively in the process of change.

During my first action research project which I initiated to involve students to a larger extent, I discovered that I was not merely dealing with a passive group of female students but that these students find themselves, as is the case with women in

society generally, within a social system which treats them as "second-class citizens" and encourages sexist practices.

I began to realize that the problem I was trying to solve was more complex than I anticipated at the start. For this reason I started questioning the sexist practices we as women are confronted with daily. As my own awareness of this particular problem grew, my action research project started developing in another direction.

Apart from the fact that emancipatory action research can be seen as a method to expose repressive or oppressive practices, it can also be viewed as a way of improving or changing an oppressive situation.

In this mini-thesis I show that sexism requires of women to be passive and allows women's voices to be drowned by those of men. It is for this reason that I planned a range of lessons to assist students to look more critically at their own situation and to encourage them to start challenging any oppressive practices. They had to develop an "own voice" in order to challenge practices that many people in society view as normal and natural.

In my research I arrived at the following conclusions:

*Action research allows participants the opportunity to work collaboratively to counter passivity amongst students;

*At the same time it gives participants the opportunity to view their own situation critically and to change and improve their situation; and

*Finally emancipatory action research is a practical and democratic form of research that can bring about change or transformation.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

INHOUDSOPGAWE

	BLADSY
HOOFSTUK EEN	
AANLOOP TOT DIE PROBLEEM	
1.1 INLEIDING	1
1.2 BIOGRAFIESE INLIGTING	2
1.3 BEWUSWORDING VAN EN AANSLUITING BY DIE AKSIENAVORSINGSKURSUS	9
1.4 IDENTIFISERING VAN 'N PROBLEEM	11
1.5 'N ALTERNATIEWE PEDAGOGIEK	14
1.6 VERANDERING IN VISIE, DIE BEWUSWORDING VAN SEKSISME EN AANLOOP TOT HOOFSTUK TWEE	20
HOOFSTUK TWEE	
EERSTE AKSIENAVORSINGSPROJEK	
2.1 AKSIENAVORSING	22
2.2 HOE WORD AKSIENAVORSING GEDOEN?	24
2.3 DIE PROJEK	28
2.3.1 Konteks	28
2.3.1.1 Kursusse en rigtings	28
2.4 OMSKRYWING VAN DIE PROBLEEM	30
2.5 DIE JUNIOR PRIMÊRE-GROEP	32
2.6 ONDERHANDELINGE	33
2.7 IMPLEMENTERING	33
2.7.1 Siklus een	33
2.7.1.1 Die volgende fase	34
2.7.1.2 Dataversameling	36
2.7.1.3 Evaluering	36
2.7.2 Siklus twee	39



2.7.2.1	Dataversameling	39
2.7.2.2	Implementering	40
2.7.2.3	Evaluering en refleksie	40
2.7.3	Siklus drie	40
2.7.3.1	Verdere beplanning	41
2.7.3.2	'n Verdere kinkel	42
2.7.4	Siklus vier	43
2.7.4.1	Evaluering	44
2.7.4.2	Refleksie	45
2.8	VAN PASSIWITEIT TOT SEKSISME	45
2.8.1	Kriteria vir kursusindeling	46

HOOFSTUK DRIE

SEKSISME IN DIE ONDERWYS

3.1	INLEIDING	50
3.2	DIE AARD EN OORSPRONG	52
3.2.1	Opvoeding en ideologie	52
3.2.2	Ideologiese aard van seksisme	54
3.3	WAT IS SEKSISME?	57
3.4	WAAROM SEKSISME?	58
3.4.1	Biologiese redes	58
3.4.2	Die patriargale regeeringsvorm	59
3.4.3	Ekonomiese redes	60
3.5	SEKSISME IN DIE ONDERWYS	64
3.5.1	Voorskoolse seksrol-stereotipes	64
3.5.2	Die primêre skool en seksisme	65
3.5.3	Seksisme en die kurrikulum	68
3.5.3.1	Handboeke, onderwysmateriaal en illustrasies	70



3.5.3.2	Letterkunde en seksrol-differensiasie	70
3.5.3.3	Geskiedenis as vak	71
3.5.3.4	Taalgebruik	72
3.5.3.5	Die skool hiërargie	72
3.6	STILTE EN PASSIWITEIT IN DIE KLASKAMER	75
3.7	OORGANG NA HOOFSTUK VIER	78

HOOFSTUK VIER

EMANSIPATORIESE AKSIENAVORSING

4.1	'N VERDERE DEFINISIE VAN AKSIENAVORSING	80
4.2	SOORTE AKSIENAVORSING	81
4.2.1	Die tegniese belang of empiries-analitiese wetenskap	81
4.2.1.1	Positiwistiese siening van opvoeding	82
4.2.2	Die praktiese belang of histories-hermeneutiese benadering	84
4.2.2.1	Die praktiese belang en kurrikulum	85
4.2.3	Die emansipatoriese belang of kritiese wetenskap	86
4.2.3.1	Emansipatoriese belang en kurrikulum	87
4.3	DIE MODUS OPERANDI VAN AKSIENAVORSING	89
4.3.1	Praksis in aksie	89
4.3.2	Praksis	91
4.3.3	Praksis en emansipasie	92
4.4	AKSIENAVORSING AS EMANSIPATORIESE PRAKSIS	94
4.5	KRITIESE PEDAGOGIEK EN AKSIENAVORSING	96
4.6	KENMERKE EN PRINSIPES VAN AKSIENAVORSING	98
4.7	WAAROM MOET ONDERWYSERS BETROKKE RAAK IN AKSIENAVORSING?	102

4.7.1	Polities	102
4.7.2	Professioneel	103
4.7.3	Persoonlik	104
4.8	AANLOOP TOT TWEEDE AKSIENAVORSINGSPROJEK	105

HOOFSTUK VYF

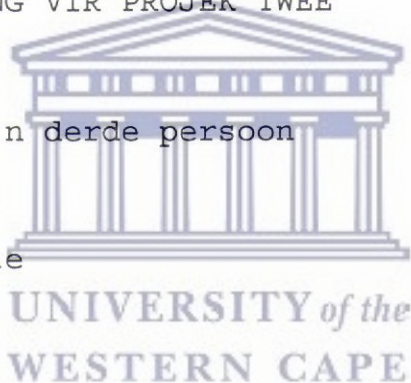
TWEEDE AKSIENAVORSINGSPROJEK

5.1	NABETRAGTING IN DIE LIG VAN DIE EERSTE AKSIE- NAVORSINGSPROJEK	107
5.2	VOORBEREIDING VIR PROJEK TWEE	112
5.2.1	Die onderhoud	113
5.3	VERDERE BEPLANNING VIR PROJEK TWEE	115
5.4	DATAVERSAMELING	118
5.4.1	Waarneming deur 'n derde persoon ("triangulation")	118
5.4.2	Byhou van joernale	119
5.5	IMPLEMENTERING	119
5.6	REFLEKSIE	120
5.7	HERBEPLANNING	122
5.8	UITEINDELIKE IMPLEMENTERING	124
5.8.1	Eerste aktiwiteit	124
5.8.2	Tweede aktiwiteit	125
5.8.3	Derde aktiwiteit	125
5.9	REFLEKSIE EN EVALUERING	125
5.10	OORGANG NA HOOFSTUK SES	128

HOOFSTUK SES

TERUGSKOUING EN SAMEVATTING

6.1	INLEIDING	130
-----	-----------	-----



6.2	DIE WAARDE VAN AKSIENAVORSING	130
6.2.1	'n Pedagogiese aksie met 'n politieke visie	130
6.2.2	Aksienavorsing as 'n bemagtigingsproses	131
6.2.3	Die praktiese aard van aksienavorsing	133
6.2.4	Die onderwyser-navorser	133
6.3	SPANNINGE IN KOLLABORATIEWE AKSIENAVORSING	134
6.3.1	'n Multiplisiteit van faktore in die werkopset	134
6.3.2	Isolasie in aksienavorsing	135
6.3.3	Persoonlike bevoordeling en subjektiwiteit	136
6.3.4	Die breëre opset	137
6.4	DIE BREËRE POTENSIAAL VAN AKSIENAVORSING	138
6.5	DIE ONDERWYSER AS "TRANSFORMATIVE INTELLECTUAL"	141
6.6	SLOTOPMERKINGS	146
	BIBLIOGRAFIE	147
	BYLAES	152



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK EEN

AANLOOP TOT DIE PROBLEEM

1.1 INLEIDING

We strive for a single non-racial, democratic education system for all South Africans irrespective of race, colour, sex or creed (DETU NEWS, July 1987).

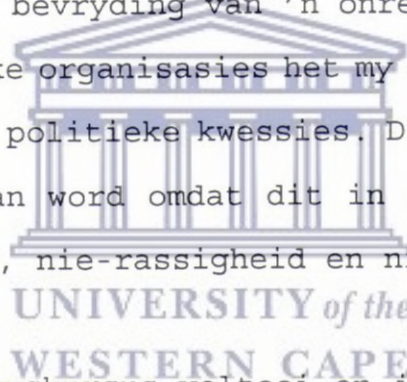
Dekades lank het dele van die polities-onderdrukte groep in Suid-Afrika, insluitende onderwysers, hulle beywer om bogenoemde ideaal te verwesenlik. Terme soos "demokrasie", "bemagtiging" en "toerekeningspligtigheid" is woorde wat ek en my kollegas dikwels vanaf politieke verhoë gehoor het. Dit is ook waarna ek as onderwyser probeer streef het. Maar hoe om dié politieke ideaal na die klaskamer deur te voer, is 'n vraagstuk waarmee die polities-bewuste onderwyser lank geworstel het en nog steeds worstel. Opvoeders (ek inkluis) het ons taak skisofrenies benader deur buite die klaskamer 'n demokrat, maar binne die klaskamer 'n rigiede outokraat te wees. Dit is met hierdie wanbalans in my lewe as onderwyser, wat ek die aksienavorsingskursus wat deel uitmaak van die M.Ed.-aksie-navorsingsprogram aan die Universiteit van Wes-Kaapland, aangepak het.

Voordat ek die aksienavorsingsprojek bespreek, wil ek eers biografiese inligting verskaf wat ek dink nodig is om aan die leser agtergrond te gee waarteen die mini-tesis gesien behoort te word.

In die biografiese skets wat volg, verduidelik ek wat my visie van die klaskamer was, asook hoe ek by aksienavorsing betrokke geraak het.

1.2 BIOGRAFIESE INLIGTING

In 1979 het ek as voltydse student aan die Universiteit van Wes-Kaapland begin studeer. Protes het 'n integrale deel van ons kampuslewe uitgemaak. Tydens hierdie jare het ek by politieke organisasies aangesluit en lid geword van die Congress of South African Students (COSAS). Ek het my begin beywer om aktief deel te neem aan die stryd om bevryding van 'n onregverdig stelsel. Betrokkenheid in politieke organisasies het my krities laat staan teenoor opvoedkundige en politieke kwessies. Die status quo moes ten alle koste teengegaan word omdat dit in stryd was met die beginsels van demokrasie, nie-rassigheid en nie-seksisme.



In 1982 het ek my onderwyskursus voltooi en in 1983 tree ek in diens van die destydse Administrasie van Kleurlingsake (sic). Aangesien die onderwys in Suid-Afrika op 'n rasse of etniese grondslag georganiseer is en ek volgens die land se Bevolkingsregister as 'n "Kleurling" geklassifiseer is, kon ek slegs 'n betrekking in die Administrasie van Kleurlingsake aanvaar. Ek was vasbeslote om nie die soort onderwyser te wees waaraan ek tydens my skoolloopbaan blootgestel is nie. 'n Onderwyser wat leerlinge onderdruk en as minderwaardig beskou vanweë hul sosiale omstandighede, wou ek beslis nie wees nie.

Sulke onderwysers is outokraties en glo dat leerlinge hulle "plek" moet ken. Diegene wat dit destyds sou waag om die onderwyser teen te gaan, sou onmiddellik met die rottang kennis maak, want lyfstraf was volgens hulle, die enigste "taal" wat leerlinge verstaan. Seksisme was aan die orde van die dag. Baie minder aandag is aan dogters bestee as aan seuns, en meisies is voortdurend aangemoedig om maar die arbeidsmark te betree.

Na my mening het ek my loopbaan as onderwyser sedert my eerste jaar krities benader en met my eerste aanstelling as onderwyser aan die Hoërskool Marian in Elsiesrivier, was ek gereed om die status quo te "beveg".

Dit was natuurlik makliker gesê as gedaan. Die lewe van 'n student en die van 'n onderwyser, het ek onmiddellik agtergekom, het soos dag by nag verskil. Die beskermde lewe wat ek as student geniet het, was iets van die verlede. Skielik het ek met die naakte werklikheid van die onderwys te kampe gehad. Om krities te staan ten opsigte van die status quo, het ek besef, sou net konflik ontlok. Konflik sê Smyth (1987: 88) bring onderwysers in onguns met hul werkgewers en kollegas, daarom verkies hulle om dit te vermy.

In 1984 is ek aangestel as waarnemende departementshoof aan bogenoemde skool. Skielik is ek gekonfronteer met die probleme rondom 'n senior posisie en is ek onmiddellik deur die personeel en skoolhoof as deel van die die status quo beskou. Binne die eerste twee jaar van my onderwysloopbaan is ek tot 'n senior

onderwyser bevorder en was ek verseker dat ek op weg was om "sukses" te behaal in my beroep. Die jaar 1985 het egter groot veranderinge in my "florerende" onderwysloopbaan gebring. Gedurende hierdie jaar was leerlinge onder die departemente "Onderwys en Kultuur" en "Onderwys en Opleiding" respektiewelik, in een van die langste skole boikotte ooit gewikkel. Leerlinge en tersiêre vlak studente het op hierdie wyse hul teenkanting teen die segregasie in skole sowel as teen politieke en ekonomiese onderdrukking getoon. Zwelakhe Sisulu (Maart 1986) laat hom soos volg uit oor die gebeure van 1985:

... our people were taking the struggle for democracy to new heights, at a time when the struggle against apartheid was being transformed into a struggle for people's power. In line with this, students and parents were no longer saying "Away with apartheid gutter education" but were now saying, "Forward with People's Education, education for liberation".

Uit hierdie gebeure van 1985 het die gedagte van People's Education wat alreeds in 1982 bekend geword het, weer sterk na vore getree. People's Education, of "Popular Education" (CACE 1987: 47) soos dit in Latyns-Amerika bekend staan, het 'n integrale deel uitgemaak van politieke bevryding in verskeie dele van die wêreld. "People's Education for People's Power" het nou die slagspreuk van studente en die polities-bewuste persoon geword. Met "People's Power" is, volgens Sisulu, (Maart 1986) bedoel dat mense beheer oor hul eie lewens moes neem. Geen "formele" onderrig het plaasgevind nie en leerlinge het alternatiewe programme¹ by skole gereël.

¹programme anders as formele onderrig daarop gemik om leerlinge polities meer bewus te maak.

Volgens Christie (1985: 246) het hierdie alternatiewe programme besprekings, debatte, toesprake, relevante rolprente en musiek ingesluit wat die leerlinge se politieke bewustheid sou verhoog. Molteno (1983: 12) laat hom soos volg uit oor die sukses van die alternatiewe programme:

At certain schools, the students were for the most part of the boycott in classrooms, earnestly participating in awareness programmes. They remained interested and responded enthusiastically to the opportunity of being able to contribute to a process of collective learning and of being able to criticize openly teachers who in the normal way were figures of unchallengeable authority.

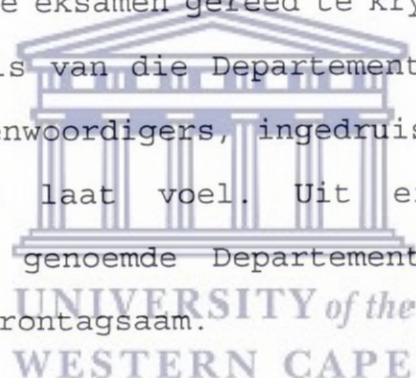
Die hoogtepunt van die 1985-stryd en 'n klinklare bewys van People's Power, was toe skole deur Minister Carter Ebrahim (destydse Minister van Onderwys: Departement van Onderwys en Kultuur in die Huis van Verteenwoordigers) in September gesluit is en ouers, leerlinge en onderwysers besluit het om self die skole te heropen. Hierdie aksie was simbolies van wat die gemeenskap begin glo het, naamlik soos Bloch (1987: 9) dit stel, "that the schools belong to the communities!" Hy brei met die volgende woorde verder op hierdie idee uit:

The communities themselves are going to start deciding what their schools should look like, who should teach, how, and so on.

Alhoewel leerlinge ernstig betoog het vir alternatiewe onderwys, was hulle nog steeds gekonfronteer met die werklikheid. Om na die volgende skooljaar bevorder te word, moes hulle 'n eksamen aflê soos deur die Departement waaronder hulle ressorteer, bepaal word.

Met die einde van die 1985-skooljaar in sig moes leerlinge, onderwysers en ouers besluite neem aangaande die aflê van hul finale eksamen. Na oorlegpleging met ouers, leerlinge en onderwysers, is besluit dat leerlinge nie voorbereid was om 'n formele eksamen af te lê nie.

Laasgenoemde besluit is geneem op 'n gesamentlike vergadering van ouers, onderwysers en studente wat gehou is op 5 Oktober 1985. Volgens die notule van hierdie vergadering is 'n besluit aanvaar, dat die eksamen drie maande uitgestel sou word om leerlinge en onderwysers die geleentheid te bied om verlore werk in te haal en leerlinge vir 'n finale eksamen gereed te kry. Die besluit het regstreeks teen die reëls van die Departement van Onderwys en Kultuur, Raad van Verteenwoordigers, ingedruis en het verskeie personeellede bekommerd laat voel. Uit eie ervaring het onderwysers geweet hoe genoemde Departement optree teenoor persone wat hul reëls verontagsaam.



Die hoof, waarskynlik onder hewige druk van die Onderwysdepartement, het onderwysers op 15 Oktober 1985 in kennis gestel dat hy 'n mondelinge opdrag ontvang het dat die eksamen moes voortgaan. Hy het versoek dat roosters opgestel word, eksamenvraestelle gereed gekry moes word en dat die nodige sitplekreëlins vir leerlinge getref moes word. Volgens hom sou dit nie die moeite werd wees om die opdrag teen te gaan nie. Hierdie optrede het tot gevolg gehad dat daar binne twee dae 'n volskaalse eksamen aan die gang was. Leerlinge is telefonies versoek om hulle vir eksamens aan te meld. Onderwysers is opdrag

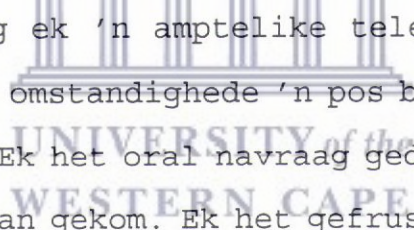
gegee om hul pligte ten opsigte van die eksamen na te kom. Ek was nou met die naakte werklikheid gekonfronteer. 'n Keuse moes tussen my "plig" of dit waaraan ek geglo het, gemaak word. Soos duidelik sal word uit die notule van ons skool se Wectu-tak vergadering van 18 Oktober 1985, het vier uit die agtien onderwysers hul teenkanting uitgespreek en besluit om nie deel te hê aan die eksamen nie. Interessant genoeg, het genoemde vier onderwysers die senior poste aan die skool bekleed. Ek en my drie kollegas, tesame met sewentig ander onderwysers in die Wes-Kaap, is aangekla van wangedrag. Ons is gewaarsku dat, indien ons skuldig bevind sou word aan wangedrag, ons uit ons poste ontslaan sou word. Tydens hierdie periode het ek besef hoe moeilik dit was om die status quo teen te gaan. 'n Eensame en frustrerende tyd het gevolg.

Op 2 Desember 1985 is die skool deur die Staat se sekuriteitspolisie besoek. Ons is meegedeel dat dit slegs 'n roetine besoek was wat aan alle skole gebring word. Dieselfde nag is ek deur die Veiligheidspolisie in hegtenis geneem. Na bewering was ek verantwoordelik vir die opstokery van leerlinge aan die skool waar ek onderwys gegee het.

Dit was een van die moeilikste tye in my lewe as onderwyser en ek het begin voel dat dit "waansinnig" was om 'n "progressiewe onderwyser"² te wil wees. Hierdie ondervindinge het my verslae en mismoedig laat voel.

² in hierdie werk verwys 'progressiewe onderwyser' na 'n onderwyser wat glo aan en handel op grond van die beginsels van demokrasie, regverdigheid en gelykheid.

Persoonlik het ek in 'n depressie verval en belangeloos my werk gedoen. Gedurende April 1986 is ek 'n betrekking aan die Onderwyskollege Bellville aangebied. Ek het die normale prosedure gevolg en 'n oorplasing na die Kollege aangevra. Eerstens moes ek toestemming van my skoolhoof verkry en daarna moes ek en die hoof vertoë tot die Departement rig om die versoek te bekragtig. Aanvanklik het die skoolhoof ingestem, maar drie weke later, sonder om my in kennis te stel, het hy van besluit verander. Nadat ek hom oor die situasie gekonfronteer het, besluit hy om die volgende dag wel 'n toestemmingsbrief vir oorplasing na die Kollege te gee. Hy het dit egter onomwonde gestel dat die Departement die finale beslissing in hierdie aangeleentheid sou gee.



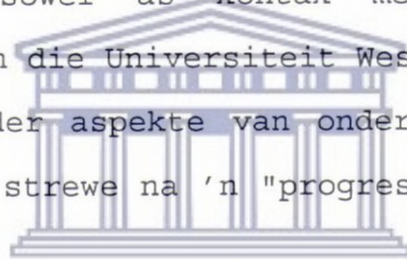
Op 28 Junie 1986 ontvang ek 'n amptelike telegram met hierdie woorde: "U mag onder geen omstandighede 'n pos by Onderwyskollege Bellville aanvaar nie." Ek het oral navraag gedoen, maar telkens voor geslote deure te staan gekom. Ek het gefrustreerd begin voel en dit selfs oorweeg om die beroep te verlaat. Gedurende 1987 doen ek weer aansoek om 'n betrekking as dosent aan die Onderwyskollege Bellville. Op 1 Januarie 1988 word ek aangestel en is ek sedertdien verantwoordelik vir die onderrig van Afrikaans vir tweedejaarstudente.

Ek het besef dat ek een van die gelukkiges was en hier 'n tweede kans gegun is. Hierdie verandering het 'n gees van vernuwing in my aangeblaas en my met entoesiasme vervul. Ek het besluit om die teleurstellings van die verlede as 'n positiewe ervaring te sien

en die ideaal vir 'n demokratiese, gelyke onderwys- en politieke stelsel in alle erns na te streef.

1.3 BEWUSWORDING VAN EN AANSLUITING BY DIE AKSIENAVORSINGS- KURSUS

Tydens 1989 het ek die geleentheid gekry om saam met vyf ander onderwysers betrokke te raak by die samestelling van alternatiewe lesse rondom die Defiance Campaign. Laasgenoemde was 'n aksie wat deur die Breë Demokratiese Beweging³ geloods is om vir eens en vir altyd ons teenkanting teen onregverdigte wette te toon. Hierdie ondervinding, sowel as kontak met die Materials Development Project⁴ (aan die Universiteit Wes-Kaapland) het my laat beseft dat daar ander aspekte van onderwys is waarby ek betrokke kan raak om my strewe na 'n "progressiewe" onderwyser te verwesenlik.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Ek het begin beseft dat die stryd om bevryding binne die klaskamer begin kan en moet word. Op daardie stadium was twee van my kollegas besig om hul M.Ed. in Taaldidaktiek aan die Universiteit Wes-Kaapland (UWK) te voltooi. Hulle het my aangemoedig om laasgenoemde kursus te volg, omdat dit strook met die veld waarin ek onderrig. Ek het egter meer belang gestel in die meestersgraad in onderwys en demokrasie, ook aangebied aan UWK, omdat ek onder die indruk verkeer het dat hierdie kursus my in staat sou stel

³ Forum bestaande uit alle anti-apartheidsorganisasies.

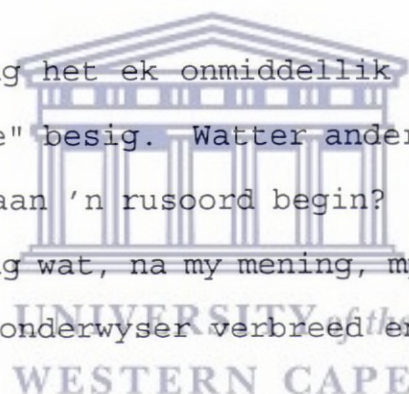
⁴ Die projek werk met onderwysers om "progressiewe" alternatiewe materiaal vir die klaskamergebruik te skep.

om die ideale wat ek koester vir 'n vrye, demokratiese Suid-Afrika, te konkretiseer.

Tydens 'n gesprek met Maureen Robinson, koördineerder van die Materials Development Project aan UWK het ek te hore gekom van die M.Ed. in aksienavorsing. Maureen het my aangemoedig om navraag hieromtrent te doen.

Toe die kursus in 1990 geadverteer word, het ek besluit om aansoek te doen. Teen Oktober 1990 word ek in kennis gestel dat ek een van dertien persone was wat vir die kursus gekeur is.

Met die eerste ontmoeting het ek onmiddellik besef, hier is ek met 'n ander tipe "studie" besig. Watter ander studiekursus sou dan met 'n naweeksessie aan 'n rusoord begin? Dit was egter die begin van 'n nuwe ervaring wat, na my mening, my hele siening van myself as persoon en as onderwyser verbreed en verander het.



Hierdie naweek is die dertien studente en drie studieleiers tot 'n hegte eenheid saamgesnoer. Vir die eerste maal in my lewe kon ek spontaan met vreemdelinge gesels oor die negatiewe ervarings wat ek as skolier onder die toesig van onderwysers beleef het.

Die gesprekke van daardie naweek het my laat begin dink oor my eie praktyk, iets wat ek nie vroeër gedoen het nie omdat ek gedink het dat ek wel op die "regte" spoor was. Ek het ontdek dat ek die status quo wat ek na my mening beveg het, in vele opsigte bevorder.

1.4 IDENTIFISERING VAN 'N PROBLEEM

Die heel eerste opdrag wat die klas van ons studieleiers ontvang het, was dat elkeen moes gaan besin oor die volgende:

- (a) 'n probleem in ons eie klaskamerpraktyk;
- (b) hoe ons te werke sou gaan om hierdie probleem op te los;
en
- (c) hoe ons sou weet dat die probleem opgelos is.

Voor die naweek by Waterkloof het ek gedink dat dit 'n eienaardige opdrag was. Dosente ervaar mos geen probleme in hul klaskamers nie. Ons kan mos altyd die fout aan die voete van die studente lê. Hierdie naweek het my egter tot ander insigte laat kom.

Na die "waterskeiding" by Waterkloof (25-27 Januarie 1991) het ek ietwat anders oor die saak gedink. Omdat ek 'n aktiewe lid van 'n progressiewe organisasie soos die Suid Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie (SADOU) en die African National Congress is, het ek myself as 'n progressiewe onderwyser beskou. As 'n lid van SADOU was dit my persepsie dat 'n progressiewe onderwyser iemand is wat die voorbeeld moet stel en nooit 'n voet verkeerd moet sit nie (kyk SADOU-konstitusie, 1990: 3). Hierdie naweek het egter die illusie waaronder ek verkeer het, totaal vernietig. Ek het besef dat om lid te wees van 'n sogenaamde progressiewe organisasie nie sonder meer beteken dat jy 'n onderwyser is wat verandering te weeg bring nie.

Die Maandagoggend (28 Januarie 1991) na Waterkloof het ek na my mening, my klaskamer met 'n nuwe gesindheid binnegestap. Elke ontmoeting met my studente het ek met "nuwe oë" begin beskou. Ek het die volgende vrae aan myself gestel:

- (a) Hoe outokraties of demokraties tree ek in my klaskamer op?
- (b) Hoe dra ek by tot die handhawing van 'n outoritêre status quo aan die Kollege?
- (c) Hoe bevorder ek seksisme en wend ek enige poging aan om studente van hierdie tipe onderdrukking bewus te maak?
- (d) Hoe bevorder of kortwiek ek studentedeelname?
- (e) Hoe bevorder of verhinder ek kritiese en selfstandige denke onder studente?

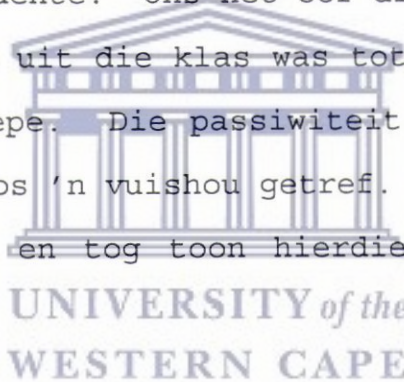
Ek het later besef op watter tegnisiestiese wyse ek hierdie probleem benader het. Ek moes 'n probleem vind vir 'n aksienavorsingsprojek en was nou soos 'n speurder byna meganies op soek na die "mees geskikte" probleem om op te los. Na elke klas het ek groot onsekerheid ervaar: Gaan ek 'n waardige navorsingsprojek vind of nie? is die vraag wat my voortdurend geteister het.

Na afloop van elke klassessie het ek my waarnemings aangaande die moontlike probleme wat ek sou kon ondersoek in my dagboek genotuleer.

Soos reeds gemeld, is ek verantwoordelik vir die onderrig van Afrikaans vir tweedejaarstudente aan die Onderwyskollege Bellville. Die program vir Afrikaans aan die Kollege behels die

volgende komponente, naamlik Taalkunde, Stelkunde (mondelinge en skriftelike werk), Letterkunde en Vakdidaktiek. Tydens een van die Stelkunde periodes het studente 'n bespreking gevoer oor die rol van die onderwyser in die gemeenskap. Hierdie gesprek is met vier afsonderlike klasgroepe gevoer. In drie van die klasgroepe het studente na my mening ywerig aan die gesprek deelgeneem. Studente het menings gelug, begin debatteer en baie vrae gehad. Gedurende daardie 35 minute, het ek later in my dagboek (28 Januarie 1991) genotuleer, was daar weinig oomblikke van stilte.

Wat my egter daardie dag getref het, was die eienaardige reaksie van die vierde groep studente. Ons het oor dieselfde onderwerp gesels, maar die reaksie uit die klas was totaal anders as dié van die vorige drie groepe. Die passiwiteit van die betrokke groep studente het my soos 'n vuishou getref. Ek het gedink: so 'n relevante onderwerp, en tog toon hierdie studente so min belangstelling daarin.



In die daaropvolgende klasse het ek agtergekom dat dié groep baie weinig hul bydrae tot die klas wou lewer. Hierdie toedrag van sake het my tot onrus gestem en ek het onmiddellik besluit om die probleem van nader te bekyk en moontlike oplossings daarvoor te vind.

Die passiwiteit van een van my klasgroepe is dus die probleem wat ek vir my eerste navorsingsprojek geïdentifiseer het. Op 'n baie nuwe manier het ek na die probleem gesoek en nou was die volgende stap om 'n "oplossing" te vind. Aanvanklik was dit 'n

opdrag wat vir die doeleindes van 'n mini-tesis gedoen moes word, maar hoe dieper ek hierin betrokke geraak het, hoe wyer het die probleem uitgekring en het dit veel meer as bloot net 'n probleem vir 'n mini-tesis geword.

1.5 'N ALTERNATIEWE PEDAGOGIEK

Intussen het die studente wat die M.Ed.-aksienavorsingskursus gevolg het, elke week ontmoet en geleentheid gekry om ervarings met mekaar en die studieleiers te deel. Hier het ons die werke van die "radikale pedagoë", soos Roger Simon, Henry Giroux, en andere begin bestudeer.

Terwyl ons dus aandag aan ons klaskamerpraktyk skenk, kon ons terselfdertyd ook teoreties oor die opvoeding besin. Die uitdaging van die aksienavorsingsprojek, het ek begin besef, vereis dat daar gekyk sal moet word na 'n alternatiewe pedagogiek. Dit is juis in hierdie verband dat die werke van bogenoemde skrywers vir my 'n openbaring begin word het.

Die module oor die radikale pedagogiek aangebied deur een van ons studieleiers, het ander perspektiewe van opvoeding aan ons voorgehou, wat soms totaal teenstrydig was met wat ons vroeër aan dieselfde Universiteit geleer is. Geskool in die beginsels van die fundamentele pedagogiek, was hierdie deel van die kursus vir my 'n verrykende ervaring. Maar wat is 'n radikale pedagogiek? Hieronder wil ek kortliks daaroor besin.

'n Radikale pedagogiek word kortliks deur McLaren (1989: 159) beskryf as "the new sociology of education" of "the critical theory of education". Die radikale pedagoog sien skole as deel van 'n historiese konteks asook deel van 'n bestaande sosiale en politiek orde.

Volgens Carr en Kemmis (1986: 180) bied hierdie opvoedkundiges 'n reeks alternatiewe benaderings teenoor die positivistiese, nie-historiese en gedepolitiseerde analyses wat deur beide die liberale en konserwatiewe pedagoog gebruik word om die onderwys van nader te beskou.

Die konserwatiewe en liberale opvoedkundige huldig 'n positivistiese mening dat die opvoeding geïsoleerd van die politieke en maatskaplike situasie van die bepaalde gemeenskap waarin dit opereer, gesien moet word. Hierteenoor sê die radikale pedagoog egter dat mense of instansies altyd in die historiese, sosio-politiese konteks gesien moet word waarin hulle hul bevind.

Vir McLaren (1989: 160) is die hoofdoel van die radikale pedagoog: "to empower the powerless and to transform existing social inequalities and injustices." Die radikale opvoeder se einddoel sal dus altyd die bemagtiging wees van diegene wat geen mag het nie, asook om sosiale verandering teweeg te bring op 'n mikro- sowel as op 'n makro-vlak.

Die radikale pedagogiek resoneer met die Hebreeuse simbool van "tikkun" wat beteken om te herstel of te transformeer. Dit gee

historiese, kulturele, politieke en etiese rigting vir diegene in opvoedingsituasies wat nog hoop vir verandering koester. Hierdie opvoeders sien dus nie net die negatiewe sy van die saak nie, maar koester hoop dat transformasie wel sal plaasvind. Giroux (1988: 113) laat hom soos volg hieroor uit:

By combining the dynamics of critique and collective struggle with a philosophy of hope, Freire has created a language of possibility, what he calls a permanent prophetic vision.

Omdat die radikale opvoeder ongetwyfeld aan die kant van die onderdrukte is en verandering teweeg wil bring, kan dit as "revolusionêr" beskou word. McLaren (1989: 163) stel dit so:

Critical pedagogy commits itself to forms of learning and action undertaken in solidarity with the subordinate and marginalized group. In addition to questioning what is taken for granted about schooling, critical theorists are dedicated to the emancipatory imperatives of self-empowerment and social transformation.

Die hoofdoel van die radikale pedagogiek na aanleiding van Giroux (1988: 114) is om die rol wat skole in ons politieke en kulturele lewe speel te bevraagteken juis omdat skole gesien kan word as 'n streng politieke en kulturele onderneming. Hulle argumenteer dat ons verantwoordelikheid moet aanvaar vir ons individuele optrede in 'n gemeenskap, asook vir verandering wat die stelsel moet ondergaan. Volgens McLaren (1989: 164) is die taak van die kritiese pedagoog "... to make the strange familiar and the familiar strange." Hiermee word bedoel dat die onderwyser byvoorbeeld aan haar leerlinge moet wys hoe die stelsel diskriminerende aksies soos seksisme as normaal en natuurlik voorhou en terselfdertyd die stryd om verandering kan afkraak tot abnormaal en onnatuurlik.

Die kritiese pedagoog kyk nie net na die konvensionele vrae oor wat die begrip "skool" beteken nie, maar vra eerder waarom skole geword het wat dit huidig is. Die resultaat is dat skole wat as instansie vir die gemeenskap intellektueel kritiese en verantwoordelike burgers moet "lewer", dikwels eerder instellings word wat burgers "produseer" wat onkrities is en verkieslik die dominante kultuur bevorder. Dit is in hierdie opsig dat mense tot hul eie onderdrukking bydra.

Die kritiese pedagoog is daarmee gemoeid om rigting te gee sodat die status quo wat onderdrukkende praktyke betref, nie gehandhaaf moet word nie, maar liever bevraagteken en verander kan word.

McLaren (1989: 165) verwoord hierdie idee soos volg:

Critical theorists want to provide for educational theorists in general a public language that not only confirms the voices of teachers and of subordinate groups in the student population, but also links the purpose of schooling to a transformative vision of the future.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Die vertrekpunt van die radikale pedagogiek is dat alle mense onvermydelik vasgevang is en deel vorm van 'n wêreld vol teenstrydighede en ongelyke magsverhoudinge en voorregte. Daarom endosseer die kritiese pedagogiek volgens Carr en Kemmis (1986: 36) teorieë wat dialekties is: dit is, teorieë wat die probleme van 'n stelsel sien as meer as net 'n reeks losstaande gebeurtenisse van individue of tekortkominge van 'n sosiale struktuur, maar liever as deel van die interaksie tussen die individu en die gemeenskap.

Nòg die individu nòg die gemeenskap moet prioriteit gegee word tydens die ondersoek van 'n bepaalde situasie, die twee is juis ineengestrengeel en moet as sodanig ondersoek word. Wilfred Carr en Stephen Kemmis (1986: 36-37) beskryf dialektiese denke soos volg:

Dialectical thinking involves searching out ... contradictions (like the contradiction of the inadvertent oppression of less able students by a system which aspires to help all students to attain their full potential), but is not really as wooden and mechanical as the formula of thesis-antithesis-synthesis. On the contrary it is an open and questioning form of thinking which demands reflection back and forth between elements like part and whole, knowledge and action, process and product, subject and object, being and becoming, rhetoric and reality, or structure and function.

Giroux en Simon (1989: 233) sê dat hierdie dialektiese siening van 'n kritiese teorie die opvoedkundige navorser in staat stel om die skole nie net as 'n terrein van indoktrinering of sosialisering te sien nie, maar terselfdertyd ook as 'n terrein wat bemagtiging en self-transformasie of verandering teweeg kan bring.

Die kritiese pedagoog voer aan dat deeglik verantwoorde teorie van opvoeding moet strook met die stryd vir 'n beter lewe vir alle mense. 'n Gemeenskap moet gebou word op verhoudinge waar betrokke partye mekaar as gelykes aanvaar en waar maatskaplike regverdigheid sal seëvier.

Verder argumenteer die radikale opvoeder dat kennis wat in skole oorgedra word, nooit as neutraal of objektief gesien kan word nie.

McLaren (1989: 191) stel sy mening oor kennis soos volg: "knowledge is a social construction deeply rooted in die nexus of power relations." Hiermee bedoel hy dat diegene wat oor mag beskik sal bepaal watter kennis deur middel van skole aan leerlinge oorgedra sal word.

Dit is dus om laasgenoemde rede dat ons skole, soos Habermas (1974: 70) dit verwoord, nooit as neutrale instellings kan sien nie, maar eerder as deel van 'n sosiaal-historiese opset. En verder, op grond van die argumente van die radikale pedagogiek wil ek aanvoer dat skole nie net terreine van outokrasie en onderdrukking hoef te wees nie, maar soos Giroux (1988: 74) dit stel ook die moontlikheid van bevryding inhou.

In die strewe na verandering en transformasie van 'n onderwysstelsel wil ek argumenteer dat onderwysers die klaskamer kan benut as 'n "instrument" om die ideaal van kontinue transformasie te bereik. Uiteraard sonder om die moontlikhede van die klaskamer te verromantiseer.

Die radikale pedagogiek dui die rigting aan waarlangs beweeg moet word om die makro-ideale (van die breë gemeenskap) deur middel van die mikro-situasie, in die klaskamer te probeer verwesenlik (Freire 1985: 44).

1.6 VERANDERING IN VISIE, DIE BEWUSWORDING VAN SEKSISME EN AANLOOP TOT HOOFSTUK TWEE

Dit is die idees oor die radikale pedagogiek wat my aksie- navorsingsprojek totaal in 'n ander rigting gestuur het. Ek het nog steeds die passiwiteit van 'n groep studente as die grootste probleem in my klaskameropset ondervind, maar het algaande besef dat die oorsake kompleks is as wat ek aanvanklik gemeen het.

Ek het aanvanklik die oorsake van hierdie passiwiteit aan blote luiheid of persoonlike ongemotiveerdheid toegeskryf, maar het nou ook begin vermoed dat dit moontlik verband hou met die sosiale en historiese agtergrond van die studente. Sommige vroue in ons samelewing aanvaar byvoorbeeld dat hulle mans onderdanig en te alle tye die minste moet wees.

Dit het vir my voorgekom asof hierdie studente laasgenoemde idee heelhartig ondersteun en dit is hoe die onderdrukking waaronder vroue in alle sfere van die samelewing dikwels gebuk gaan, op die voorgrond tree.

Tydens die eerste navorsingsprojek, en te midde van die tweede, het beide die studente en ek bewus geword van seksisme en hoe dit grootliks bydra tot die passiwiteit en soos Giroux (1988: 144) dit noem "kultuur van stilte" onder studente.

Waar daar diskriminasie plaasvind, en seksisme is beslis 'n vorm van diskriminasie, sê die radikale pedagoë soos Giroux en Simon (1989: 230) word menslike potensiaal verminder. Waar menslike potensiaal verminder word, daar word die opvoeder moreel genoop om transformasie teweeg te bring.

Hierdie gedagtes van die radikale pedagogiek het ek geoordeel, vind aanklank by my eie idees oor die "politiek" en daarom het dit vir my sekere moontlikhede ingehou wat ek in hierdie minitesis verder wil eksploreer.



EERSTE AKSIENAVORSINGSPROJEK

In die vorige hoofstuk het ek verduidelik hoe ek by aksienavorsing betrokke geraak het, asook hoe ek 'n probleem vir die eerste aksienavorsingsprojek geïdentifiseer het. Omdat ek verandering in my klaskamerpraktyk wou inisieer en aksienavorsing na die mees geskikte metode gelyk het om hierdie doel te verwesenlik het ek die eerste projek van stapel gestuur.

Voordat ek rapporteer oor projek een, vind ek dit gepas om eers te verduidelik wat aksienavorsing is.

2.1 AKSIENAVORSING

Volgens McNiff (1988: 1) is aksienavorsing die benaming wat hedendaags dikwels gekoppel word aan 'n "populêre" beweging in onderwysnavorsing. Hierdie soort navorsing bied aan onderwysers die uitdaging om oor hul eie praktyke te reflekteer en verandering aan te bring.

McNiff (1988: 1) definieer aksienavorsing soos volg:

It is a form of self-reflective enquiry that is now being used in school based curriculum development, professional development, school improvement schemes and so on, and, as such, it actively involves teachers as participants of their own educational practice.

Aksienavorsing beskou onderwysers as navorsers van hul eie praktyk en beweeg weg van die tradisionele idee dat die navorser noodwendig 'n buitestaander of ekspert moet wees. McNiff (1988: 2) is dit met hierdie idee eens en beweer dat: "the teacher is the best judge of his (sic) own educational practice." Dit is om hierdie rede dat aksienavorsing as een van die moontlike maniere beskou word om die gaping tussen die teorie en praktyk van onderwys te oorbrug.

Vir McNiff (1988: 3) is die sosiale grondslag vir aksienavorsing BETROKKENHEID en die opvoedkundige grondslag VERBETERING EN VERANDERING. Aksienavorsing impliseer AKSIE - maar daardie aksie moet gepaard gaan met verandering wat verbetering tot gevolg kan hê.

Davidoff en Van den Berg (1990: 28) ondersteun haar siening dat die transformatoriese kenmerk van aksienavorsing die vertrekpunt moet wees. Onderwysers moet beheer verkry oor hul eie situasie in die klaskamer en transformasie moet vir die onderwyser en leerlinge sigbaar kan word. Op hul beurt bied Davidoff en Van den Berg die volgende definisie van aksienavorsing:

Action research is a way of taking a systematic, close, critical look at the way in which we teach, with a view to changing it so that the classroom experience becomes a more meaningful one for those involved in it.

Noudat ons gekyk het na die begrip aksienavorsing is die volgende logiese stap om uit te wys hoe aksienavorsing gedoen kan word. Vervolgens demonstreer ek sketsmatig hoe daar deur sommige aksienavorsers te werke gegaan word en van watter metodes gebruik

gemaak word.

2.2 HOE WORD AKSIENAVORSING GEDOEN?

Ten einde hul definisies van aksienavorsing toe te lig, hoofsaaklik vir die gebruik in die klaskamer, het verskeie aksienavorsers met modelle vorendag gekom. Volgens Oja en Smulyan (1989: 17) het reeds Lewin in 1948 betoog dat aksienavorsing progressief deur sikluse van beplanning, implementering en reflektoring gevoer moet word. Hierdie sikluse stel die aksienavorser in staat om evaluasies, moontlike aanpassings of veranderings te maak. Die eerste vloediagram is deur Stephen Kemmis (Hopkins, 1985: 34) daargestel (kyk diagram 1).

My enquiry questioning is disrupted by my need to keep control in ways the class expects.

Record questions on tape for a couple of lessons to see what is happening.

Enquiry development but students are more unruly. How do I keep them on track?

Record on tape questioning and control statements. Note in diary effects on student behaviour.

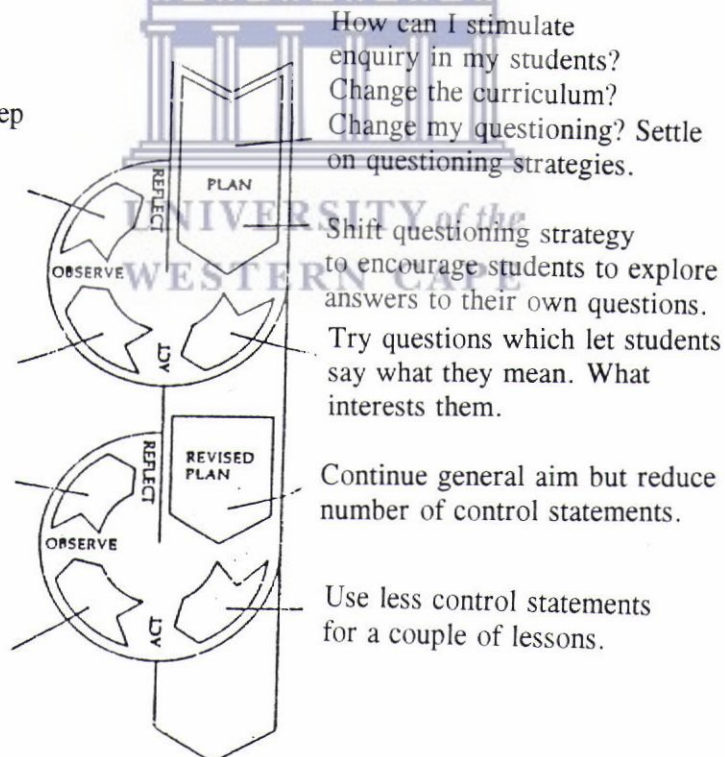


DIAGRAM 1: KEMMIS SE MODEL: HOPKINS (1985: 34)

John Elliott het op die model voortgebou en verdedig sy kritiek op die Kemmis-model volgens Hopkins (1985: 35) soos volg:

Although I think Kemmis' model is an excellent basis for starting to think about what action research involves, it can allow those who use it to assume that "the General Idea" can be fixed in advance, that "Reconnaissance" is merely fact-finding, and that "Implementation" is a fairly straight forward process. But I would argue that "the General Idea" should be allowed to shift. "Reconnaissance" should involve analysis as well as fact finding, and should constantly recur in the spiral of activities.

Volgens Hopkins (1985: 35) is Elliott se kritiek op Kemmis se model dat daar nie genoegsaam voorsiening gemaak word vir herbeplanning nie en hy (Elliott) stel 'n model voor wat voorsiening maak vir verdere beplanning en reconnaissance. Dave Ebbutt (1985: 35) stel ook verdere variasies aan die Kemmis-model voor. Sy mening is dat Elliott se spiraal nie die mees bruikbare metafoor vir aksienavorsing is nie. Ebbutt stel voor dat die beste manier waarop oor aksienavorsing gedink moet word, dié van 'n reeks siklusse moet wees, sodat elke siklus die moontlikheid van terugvoering insluit (kyk diagram 2).

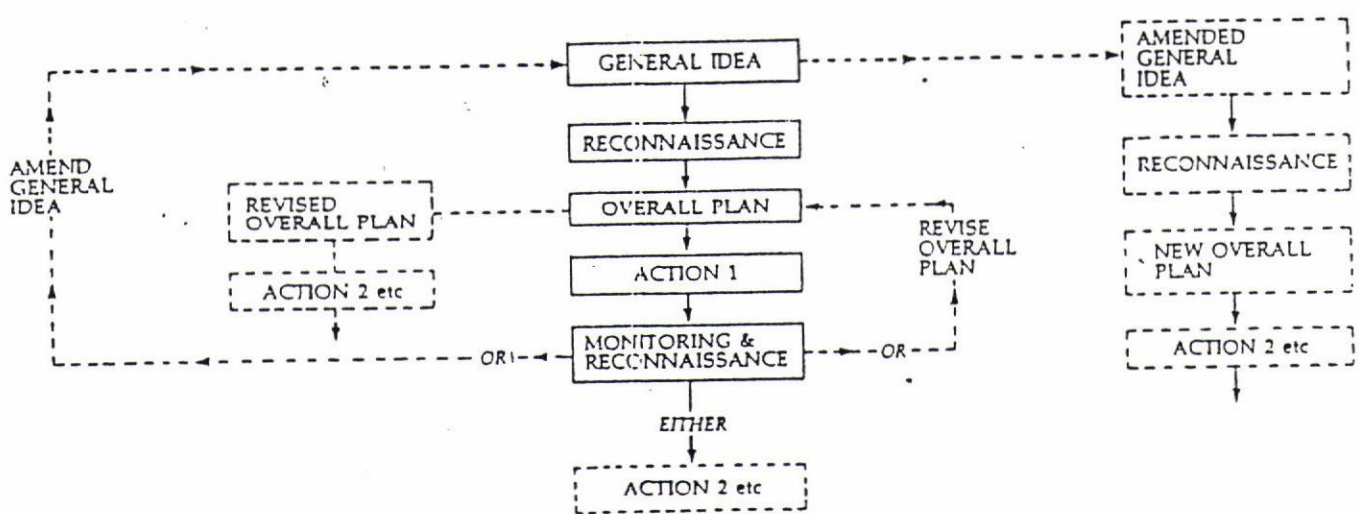


DIAGRAM 2: EBBUTT SE MODEL: HOPKINS (1985: 35)

Volgens Davidoff en Van den Berg (1990: 33) sal daar basies vier stadia in elke siklus van 'n aksienavorsingsprogram wees. Daar mag egter etlike siklusse en selfs siklusse binne-in siklusse wees na gelang van die omvang van die projek.

Die vier basiese stadia verloop soos volg:

Die algemene plan:

formulering van die algemene plan;
maak van 'n opname;
beraadslaging met die betrokkenes;
gereedmaak van die fisiese bronne wat benodig sal word;
berekening van die beskikbare tyd; en
beplanning vir dataversameling.

Implementering:

aanvaarding van die algemene plan;
ontwerp van die aksie wat beoog word;
in werking stel van plan; en
waarneming tydens implementering.

Waarneming:

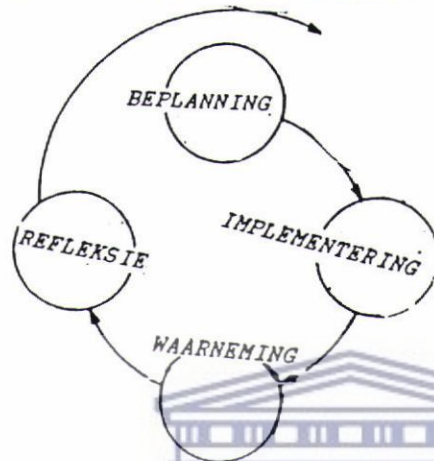
versameling van inligting met behulp van die aksie;
waarnemings van die betrokkenes word gebruik; en
bestudering van die data om begrip te kry van die aksie.

Reflektering:

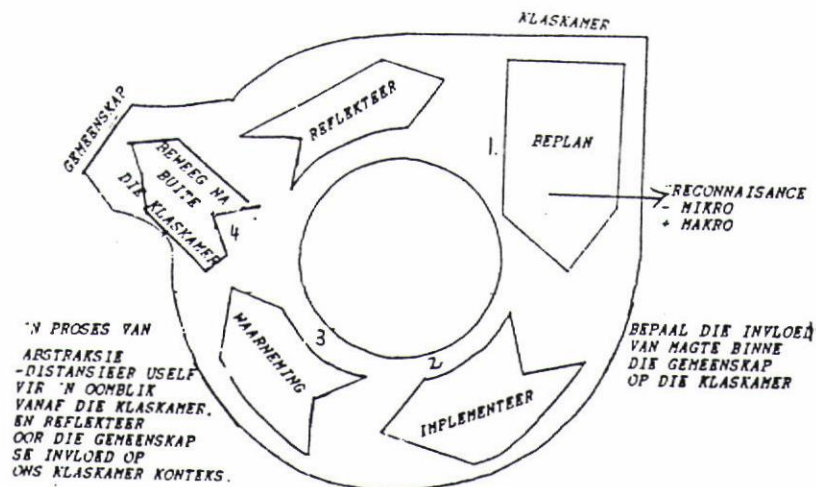
sortering van al die data;
kritiese evaluering van die aksie; en

benutting van die evaluering ter beplanning van die volgende siklus.

Davidoff en Van den Berg (1990: 46) doen vervolgens die onderstaande vereenvoudigde aksienavorsingspiraal aan die hand om die verskillende momente van aksienavorsing voor te stel.



My kritiek teen hierdie konvensionele modelle is dat hierdie modelle die makro-sosiale en -strukturele magte wat die klaskamer beïnvloed, ignoreer. Dit is om hierdie rede dat ek die aangepaste plan (kyk diagram 3) soos voorgestel deur Andre Kraak as bruikbaar beskou.



'n AANGEPASTE PLAN VAN DIE AKSIENAVORSINGSIKLUS (KRAAK: 1991)

Hierdie aangepaste plan stel voor dat 'n vyfde stap tot die aksienavorsingspiraal toegevoeg word wat die navorser in staat stel om ook oor vrae met betrekking tot die makro-vlak te reflekteer.

Met hierdie gegewens as vertrekpunt wil ek die leser inlei tot die eerste navorsingsprojek wat ek aangepak het.

2.3 DIE PROJEK

2.3.1 Konteks

Hierdie aksienavorsingsprojek is aangepak aan die Onderwyskollege Bellville. Dit is 'n staatsbeheerde instansie en ressorteer onder die Departement van Onderwys en Kultuur, Raad van Verteenwoordigers. Soos reeds genoem, word uitsluitlik "kleurling"-studente vir "kleurling"-skole hier opgelei, vanweë 'n beleid van afsonderlike onwikkeling wat deur die huidige regering gevolg word. Staatsbeheerde inrigtings word streng volgens regulasies bestuur en is 'n toonbeeld van outokrasie waar beide onderwysers en leerlinge na my mening min inspraak kan of soms selfs wil lewer.

2.3.1.1 Kursusse en rigtings

Die Onderwyskollege Bellville bied die volgende diplomakursusse aan:

- (a) Onderwysdiploma (OD) - driejaarkursus en

(b) Hoër Onderwysdiploma (HOD) - 'n opsionele eenjaarkursus na voltooiing van die OD-kursus.

In die eerste jaar van die OD-kursus volg alle studente 'n basiese kurrikulum. Niemand kan op hierdie stadium in 'n bepaalde rigting spesialiseer nie. Die kursus sluit die volgende vakke in:

Engels

Afrikaans

Akademiese vakke: Wiskunde, Geskiedenis, Wetenskap, Aardrykskunde

Praktiese vakke: Klasmusiek, Kuns, Handwerk, Naaldwerk, Menslike Bewegingskunde

Mikro-en klasonderwys

Onderwystegnologie

Skoolbiblioteekkunde, Spraak en Bybelkunde.



Vanaf die tweede jaar word die Onderwysdiploma in drie spesifieke rigtings aangebied, naamlik:

(a) Junior Primêr (JP)

(b) Senior Primêr (SP)

(c) Prakties Spesialisering (PS).

Ek is verantwoordelik vir die onderrig van Afrikaans aan tweedejaarstudente. Tydens 1991 het ek vier klasgroepe onderrig. Twee groepe uit die Senior Primêre-kursus, een groep uit die Praktiese Spesialisering-kursus en een groep uit die Junior Primêre-kursus.

Soos reeds verduidelik, was ons eerste opdrag as M.Ed.-studente om 'n probleem in ons eie klaskamers te identifiseer en 'n oplossing daarvoor te vind. Op 'n uiters tegnisiestiese manier het ek na 'n probleem probeer soek. Ek was op soek na iets wat die moeite werd sou wees om na te vors. Sterk onder invloed van tradisionele "empiriese" vorme van navorsing het ek iets probeer vind wat "wetenskaplik" verantwoord kan word.

2.4 OMSKRYWING VAN DIE PROBLEEM

Tydens 'n mondelinge klasbespreking met die onderskeie klasgroepe oor die rol van die onderwyser in 'n gemeenskap het iets my aandag getrek. Die eerste drie klasgroepe (SP en PS) het duidelik aan die gesprek deelgeneem soos deur hul debatte, opinies en vrae gestaaf word (kyk 1.4). My ervaring met die Junior Primêre-groep was egter totaal anders. Vyf en dertig minute lank kon ek baie min reaksie uit die groep kry (aksienotas: 28 Februarie 1991).

So 'n relevante onderwerp (kyk 1.4) en geeneen van hulle kon of wou 'n bydrae lewer nie. Hierdie passiwiteit van die groep Junior Primêre studente het my dwars in die krop gestee en ek het besef dat dit 'n probleem was wat ek eenvoudig moes navors. Die volgende stap sou wees om 'n oplossing vir die probleem te probeer soek. Tuis het ek oor die saak begin dink en planne beraam om die klas meer "lewendig" te maak.

Moontlik moes ek hulle meer stimuleer of ander onderwysmetodes gebruik om hulle uit hulle doppe te laat kruip. My plan was om hulle mee te deel dat ek hul passiwiteit as 'n probleem ervaar en dat ek hulle deur middel van alternatiewe onderwysmetodes wil aanmoedig om in 'n groter mate deel aan die klasgesprek te hê. Met ons volgende ontmoeting het ek op die ingewing van die oomblik anders besluit en het ek die studente gevra om 'n evaluering van ons vorige klasbespreking te maak. Die klas is in klein groepe verdeel en is gevra om gedagtes daaroor te wissel. Ek het van my oorspronklike plan afgewyk omdat ek studente wou aanspoor om oor hul eie situasies te begin reflekteer.

Na aanleiding van die bespreking wat gevolg het, het almal die stilswe wat tydens die vorige klas geheers het, as 'n groot probleem gesien. My eerste opdrag aan hulle was om die redes vir genoemde probleem op skrif te stel. Omdat ek op daardie stadium gevoel het dat 'n "gesprek" my nêrens sou bring met hierdie groep nie, het ek voorgestel dat hulle liever hul redes op skrif moes stel.

In die volgende afdeling gaan ek meer oor die Junior Primêre-groep se opset aan die Kollege asook hul historiese agtergrond uitbrei om u, die leser, beter insae in die problematiek waarin genoemde groep studente gewikkel is, te gee. Carr en Kemmis (1986: 193) gee die nodige motivering vir dié siening dat studente se sosiale en historiese agtergrond onlosmaaklik deel van hul opvoedingsituasie is deur die volgende woorde:

Educational action research, employing a dialectical view of rationality as socially-constructed and historically-embedded, sets out to locate the actions of the actor in a broader social and historical framework.

2.5 DIE JUNIOR PRIMÊRE-GROEP

Die groep bestaan uit twaalf studente. Almal is damestudente omdat slegs vroue die Junior Primêre-kursus volg. Nege van hierdie studente is woonagtig in die noordelike voorstede wat strek vanaf Elsiesrivier tot Eersterivier. Drie uit die twaalf is van die platteland afkomstig. Al twaalf studente was volgens die informasie wat hulle verskaf het (kyk bylae A vir vraelys) uit werkersklasgesinne afkomstig.

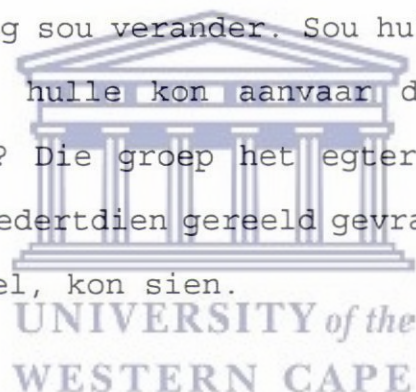
Nege uit die twaalf studente se moeders is huisvroue. Vyf uit die groep wou altyd graag 'n onderwyser word. Die hele groep was Afrikaansmoedertaalsprekers. Die inligting is van studente verkry deur bovermelde vraelys wat aan hulle uitgehandig is. Ek het die data ingesamel om hulle van nader te leer ken asook om die student se sosio-historiese konteks te probeer verstaan. Giroux en Simon (1989: 231) gee met die volgende aanhaling die nodige motivering vir laasgenoemde poging: "Critical pedagogy always strives to incorporate student experience into the official curriculum."

Miskien kan juis hierdie agtergrond van die studente verklaar waarom hulle verkies om liever gesien as gehoor te wil word. Hulle almal kom uit werkersklasgesinne waar onderwys vanweë die

sosio-ekonomiese omstandighede moontlik nie voorrang geniet het nie.

2.6 ONDERHANDELINGE

Met ons tweede ontmoeting het ek studente gevra om verslag te lewer oor die vorige dag se klasbespreking. Hulle het hul menings ook op skrif gestel en dit aan my oorhandig. Ek het van hierdie geleentheid gebruik gemaak om studente in te lig oor my voorgenome aksienavorsingsprojek en hul toestemming en goedkeuring gevra. Ek was ietwat huiwerig om dit te doen omdat ek gevrees het hul houding sou verander. Sou hulle hulself as my proefkonyne sien of sou hulle kon aanvaar dat ek opreg hul belange op die hart dra? Die groep het egter hul heelhartige ondersteuning beloof en sedertdien gereeld gevra of hulle dit wat ek oor hulle op skrif stel, kon sien.



2.7 IMPLEMENTERING

2.7.1 Siklus een

Na aanleiding van studente se dagboekinskrywings, oor die mondelinge sessie waartydens hulle so passief was, het die volgende duidelik geword. Elise⁵ het die toedrag van sake (passiwiteit) toegeskryf aan 'n gebrek aan selfvertroue. Elf uit die twaalf studente het genoem dat hulle nie maklik in 'n klassituasie praat nie.

⁵ alle name van studente in hierdie studie is fiktief

Hulle het verder genoem dat hulle onseker voel en bevrees is dat hul antwoorde en opinies "dom" sal klink. Drie uit die twaalf het gesê dat hulle nog steeds glo dat studente "gesien en nie gehoor" moet word nie - 'n idee wat al eeue lank deur onderwysers by leerlinge ingeprent word (Spender, 1982: 147). Na verdere bespreking oor hierdie aangeleentheid het studente genoem dat die feit dat hulle die Junior Primêre-kursus volg hul selfvertroue ook raak. Studente en selfs dosente verwys na hulle as die "die dom, dooie groep". Hulle voel dat hul menings as onbelangrik deur die res van die Kollege gesien word omdat hulle die sogenaamde "minder-begaafde" studente is.

Is dit wat die onderwys aan hierdie studente gedoen het, is een van die vrae wat gedurig in my gedagtes rondgemaak het. Dit kan sonder twyfel gesê word dat ons skole ons kinders op so 'n wyse gesosialiseer het dat 'n mens nie anders kan as om hulle te sien as 'n verlengstuk van 'n politieke stelsel wat hulle hul stem en regte ontnem nie. Hier het ek begin beseef dat die probleem wat ek aanvanklik as passiwiteit onder studente geïdentifiseer het, moontlik veel meer as dit is en dat dit veel breër implikasies mag hê.

2.7.1.1 Die volgende fase

Die volgende fase in die aksienavorsingsprojek moes nou beplan word. Ek het die volgende vraag aan die studente gestel: Wat kan ons doen om hierdie mite dat Junior Primêre-studente die swak studente is uit die weg te ruim? Iets wat op daardie oomblik aan

my begin knaag het, is die vraag of studente hierdie passiwiteit nie net as 'n skerm gebruik nie. Moontlik verkies hulle dit om passief te wees! Dit, het ons al uit ons huidige onderwysstelsel geleer, is die maklikste manier om deur die skool te kom. "Don't rock the boat!" en "Please the teacher!" is van die beste maniere om "suksesvol" anderkant uit te kom. Spender & Sarah (1980: 148) som dit goed op met die woorde: "Within the education system there are often rewards for those who are quiet, conscientious, and unquestioning." 'n Werkseminaar is gereël en studente moes tydens die sessie besluit wat ons doel met hierdie aksienavorsingsprojek sou wees. Na samesprekings is deur middel van konsensus besluit dat enige plan van aksie sou moet insluit:

- (a) meer kollaboratiewe werksituasies;
- (b) meer studentedeelname;
- (c) demokratiese besluitneming;
- (d) deeglike voorafbeplanning vir elke klassessie; en
- (e) kontinue evaluering.

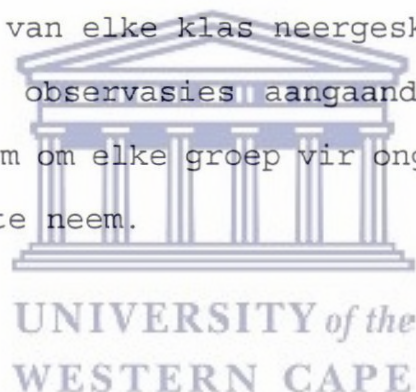
Bogenoemde sou moontlik verseker dat studente almal hul deel bydra en sodoende studentebetrokkenheid en verantwoordelikheid ten opsigte van hul eie leersituasie bevorder. Die weeklikse Stelkunde periode is gebruik vir beplanning vir die daaropvolgende sessies. Ons het besluit dat die Taalkunde lesings wat gewoonlik in 'n monoloog ontaard het, verander moet word sodat studente 'n groter bydrae kon lewer. Volgens die Kollege-sillabus was ons op daardie stadium besig om die Fonetiek as taaldissipline te bestudeer. Die klas is in groepe van drie verdeel. Elke groep moes oor 'n spesifieke aspek navorsing doen

en hul gevolgtrekkings met die res van die klas kom deel. Tydens die eerste tien minute van die volgende klassessie het hulle die geleentheid gekry om hul informasie in 'n kleingroep te bespreek. Hulle sou hul inligting saamstel en terugvoering aan die res van die klas beplan. 'n Grootgroepbespreking sou daarna volg.

2.7.1.2 Dataversameling

Op 20 Februarie 1991 het die klas met 'n kleingroepbespreking 'n aanvang geneem. Studente is vooraf gevra om wat hulle waarneem te notuleer. Daar is ook besluit dat elke student 'n joernaal sal byhou waarin die gebeure van elke klas neergeskryf sal word. My rol sou ook wees om my observasies aangaande elke groep te notuleer. Ek het onderneem om elke groep vir ongeveer vyf minute van hul bespreking waar te neem.

2.7.1.3 Evaluering



Na afloop van die klasbespreking het ons met 'n evaluering van die sessie begin. Om aan die bespreking rigting te gee het ek die volgende vraelys saamgestel en studente gevra om na aanleiding hiervan hul evaluering te maak.

- (i) Wie het die leiding in u groep geneem?
- (ii) Het almal 'n bydrae gelewer?
- (iii) Hoe is besluite in die groep geneem?
- (iv) Het iemand die groep oorheers?
- (v) Sou u hierdie sessie as 'n verbetering op die vorige sessies sien? Motiveer waarom u so sê.

Die respons van studente oor die sessie na aanleiding van klasbespreking (aksienotas van 22 Februarie 1991) word hieronder verskaf:

Groep een - Brenda het verslag gedoen dat een persoon die verantwoordelikheid namens die groep geneem het. Aan elke lid van die groep is gelyke praatbeurte volgens tyd toegeken. Iemand in die groep sou tyd hou. 'n Gesamentlike besluit is geneem dat die persoon wat die leiding geneem het, ook namens die groep sou rapporteer.

Groep twee - Sandra het gerapporteer dat slegs twee persone deelgeneem het aan die beplanning. Hierdie twee het ook die inligting aan die res van die klas oorgedra. Die ander twee lede van die groep het verbaal niks bygedra nie, maar het ook geen teenkanting getoon nie.

Groep drie - Elize het genoem dat een van die lede van hierdie groep tydens die beplanning van dié sessie afwesig was en derhalwe geen bydrae tot die bespreking kon maak nie. Een van die lede het ook erken dat sy nie voorberei het vir die bespreking nie. Die verantwoordelikheid het dus op een persoon gerus om hul deel van die navorsing bekend te maak.

(b) My Observasie

Op grond van my aksienotas van 22 Februarie 1991 gee ek hier my weergawe van die observasies wat ek gemaak het. Opvallend vir my was die stil wyse waarop die groepwerk verloop het. Die gesprekke in die onderskeie groepe was op 'n afstand skaars hoorbaar.

Groep een - Hier het die gesprek redelik vlot verloop. Tydens die eerste tien minute het elkeen 'n geleentheid gekry om hul menings te lug.

Groep twee - Twee uit die vier het vir die eerste tien minute glad nie gepraat nie. Na my mening het hulle hul taak aan die ander twee oorgelaat.

Groep drie - My opinie was dat twee lede hul verantwoordelikheid op die ander twee afgeskuif het.

Skynbaar het hulle gevoel dat dit die maklikste manier was om die taak af te handel. Hieronder volg van die menings wat studente oor die afgehandelde sessie gehuldig het.

Estelle: Vandag het ek meer op my gemak gevoel en kon ek vrylik my eie mening lug.

Marie : Ek besef nou eers dat elke student se bydrae tot 'n klas, hoe gering ook al, van groot nut kan wees.

Tracy : In die kleingroepe kon ons onduidelikhede uit die weg ruim en teen ons eie pas werk. Die dosent het geen druk op ons geplaas nie.

Hierdie uitlatings van studente het my "goed" laat voel en ek het geoordeel dat ek wel tydens die sessie daarin geslaag het om studente meer te laat deelneem aan my lesings. Ek was nou gereed om die volgende siklus te beplan.

2.7.2 Siklus twee

Op 27 Februarie 1991 het ons besluit om voort te gaan om Uitspraakverskynsels in Afrikaans te bestudeer. Dit (soos reeds gemeld) maak deel uit van die formele akademiese program vir Afrikaans aan die Kollege.

2.7.2.1 Dataversameling

Ek het voorgestel dat met 'n ander manier van dataversameling geëksploreer moet word aangesien dit ons sou help om beter te reflekteer oor wat in ons klaskamer gebeur. Studente wou geen voorstelle maak nie en het my gevra om self daaroor te besluit.

Hulle was weer eens nie bereid om self besluite te neem nie, want dit is altyd die onderwyser of dosent se "werk" om besluite te neem. Ek het voorgestel dat ons 'n oudioband gebruik. Die voorstel is sonder teenkanting deur die studente aanvaar. Hierna het die studente groepe van drie gevorm. Groep een moes naslaanwerk doen rondom die begrippe: Vokaalreduksie en Assimilasie; groep twee rondom Nasalering en Palatalisasie en groep drie oor Metatesis en Klanktoevoeging. Ons het besluit dat hierdie aktiwiteit oor twee lesperiodes sou strek.

2.7.2.2 Implementering

Vir die volgende sessie op 28 Februarie 1991 het egter net twee uit die elf studente opgedaag. Hulle het namens die ander verskoning kom maak omdat hulle nie die klas kon bywoon nie, maar geen redes is verstrekkend nie. Gevolglik moes hierdie sessie gekanselleer word.

2.7.2.3 Evaluering en refleksie

My gevoel was dat die vorige sessie moontlik niks vir hulle beteken het nie, of dalk het hulle die navorsingsprojek as onbenullig beskou. Hul positiewe opmerkings na afloop van die eerste sessie was moontlik slegs om my gelukkig te laat voel. Soos reeds gesê het studente waarskynlik al oor die jare geleer dat dit die beste manier is om vooruitgang te maak. In werklikheid moes hierdie sessie 'n dag voordat studente vir proefonderwys by skole sou aanmeld, plaasvind. Dit het al ook al 'n tendens geword onder studente aan Bellville Kollege om van hul klasse af weg te bly met die verskoning dat hulle besig is met voorbereiding vir proefonderwys. Hierdie lesvoorbereiding het moontlik werklik op die stadium prioriteit bo enige ander akademiese program geniet.

2.7.3 Siklus drie

Die volgende siklus kon eers beplan word na studente se terugkeer van die Maart-vakansie en drie weke proefonderwys. Ek het die

sessie begin deur aan studente te vra waarom hulle nie die vorige sessie bygewoon het nie. Hulle het gevra of hulle hul redes vir my op skrif kon stel sodat hulle eerlik met hulself en met my kon wees.

Die volgende is van die redes wat deur sommige van die studente aangevoer is:

Elise: Ons sou die die enigste studente wees wat op daardie stadium sou klasse bywoon.

Tracy: Ons was bloot lui.

Marie: Ons moet voorbereidings tref vir die naderende proefonderwys.

Carmel: Ons het nie op daardie tydstip kans gesien om op oudioband vasgelê te word nie.

Na afloop van ons bespreking moes ek oor die volgende besin. Kon hierdie redes moontlik weer toegeskryf word aan 'n gebrek aan selfvertroue wat hulle ervaar? Of was my verwagtinge van hulle op daardie stadium onrealisties? Die werklikheid was dat hulle gekonfronteer is met lesvoorbereidings en die maak van apparaat wat die volgende dag gereed moes wees. Vir my was die projek egter van groter belang omdat ek teen 'n sperdatum moes werk en verslag van die projek se vordering moes inlewer.

2.7.3.1 Verdere beplanning

'n Vergadering is met die groep Junior Primêre-studente belê om die projek verder te beplan. Ek het egter gevoel dat dit ideale geleentheid was om 'n "derde party" na die klas te nooi in 'n poging om data te versamel.

Ek het die voorstel aan studente gemaak en aan hulle verduidelik wat hierdie persoon se rol sou wees om "onpartydig" die klaskamersituasie waar te neem. Hulle het geen besware geopper nie. Die taak is aan my oorgelaat om 'n geskikte persoon vir die sessie te vind. Ek het een van my mede-M.Ed.-studente genader om die rol te vervul.

2.7.3.2 'n Verdere kinkel

Hierdie sessie sou twee dae later op 24 April 1991 plaasvind. Teen die einde van die volgende dag het die groep studente my meegedeel dat daar veranderinge aan die Kollegerooster gemaak is en dat hulle nou met 'n ander groep moes saamsmelt. Weer eens het dit ons beplande aktiwiteit in die wiele gery. Toe ek op 25 April 1991 die lesinglokaal binnestap, het studente my gevra of hulle tien minute van die lesing mag gebruik om 'n belangrike aangeleentheid te bespreek. Die studente wat deur die veranderinge van die Kollegerooster geraak is, het tydens hierdie vergadering besluit om die nuwe reëling eenvoudig te ignoreer en die normale klasrooster te volg.

Misnoeë is uitgespreek oor die feit dat hulle nie in die saak geken is nie. Een van die studente het die volgende opmerking gemaak: "Hulle maak met die JP's net wat hulle wil. Ons mag dit nie meer toelaat nie." Laasgenoemde uitlating het my ernstig oor hierdie groep studente laat nadink en ek het weer besef dat die probleem wat ek aanvanklik as passiwiteit onder 'n groep studente geïdentifiseer het, dalk veel dieper gewortel lê. Ek het

onmiddellik besluit om nader ondersoek in te stel. Dit was absoluut verrassend om te sien hoe hierdie groep studente opgetree het. Vir die eerste maal, het ek gevoel die studente het begin besef dat hulle verantwoordelikheid vir hul eie situasie moet aanvaar en het hulle hul stem in hierdie verband duidelik na vore probeer bring. Die drie studente wat die leiding geneem het, was toevallig deel van my aksienavorsingsgroep. In my opgewondenheid het ek begin wonder of dit dalk die uitwerking van ons besprekings kon wees wat studente aangemoedig het om dinge nou nie meer sonder meer te aanvaar nie.

Na my mening het hulle met meer selfvertroue opgetree as waaraan ek gewoond was. Ek was egter bevrees dat hulle nie opgewasse sou wees teen die Administrasie van die Kollege nie, maar het besluit om die saak totaal aan hulle oor te laat, maar dit haarfyn te monitor. Verder het hulle daarop aangedring dat die sessie, soos ons beplan het, voortgesit moes word.



2.7.4 Siklus vier

'n Ekstra periode is op 26 April 1991 deur hulle gereël sodat ons die beplande bespreking rondom Uitspraakverskynsels kon afhandel. Gedurende hierdie sessie het studente self die leiding geneem. Hulle het besluit hoe hulle observasies sou maak en ook hoe die klas sou verloop. Hulle het voorgestel dat elkeen in die groep op 'n roterende basis observasies sou maak en notule hiervan sou hou.

Omdat hierdie sessie op die ingewing van die oomblik beplan is, het ek een van my kollegas gevra om as waarnemer (kyk 2.7.3.1) op te tree.

2.7.4.1 Evaluering

Die volgende inligting spruit voort uit mondelinge menings van studente soos gedokumenteer in my dagboek van 25 April 1991.

Elise: In groep een het ons aan elkeen die geleentheid gegee om gedeeltes van hul opdrag uit te voer.

Tracy: In groep twee het almal die geleentheid gekry om aan die besprekings deel te neem en twee persone is aangewys om hul informasie oor te dra.

Marie: In groep drie het ons besluit om Jamie aan te wys as die groepleier omdat sy nooit in die klas praat nie.

Van hul joernaalinskrywings het die volgende reaksies opgelewer:

Elise : Vandag voel ek regtig asof ek iets beteken. Ek dink ek is net so 'n student soos die ander studente aan die Kollege en daarom kan my bydrae ook waardevol wees.

Malaine: Die feit dat ons gesamentlik kon beplan oor die verloop van die klas het my meer selfvertroue gegee.

Alhoewel hierdie sessie nie kon verloop soos ons aanvanklik beplan het nie, oordeel ek tog dat dit goeie vrugte afgewerp het. Die feit dat hulle aangedring het dat die sessie moes plaasvind en die bydrae wat hulle in die klas gemaak het, het my laat voel dat die situasie nie verlore was nie. Omdat ek nie vooraf met my kollega wat opgetree het as waarnemer kon beraadslaag nie, het sy nie presies geweet waarna om op te let nie. Sy het egter genoem dat die studente alles behalwe passief was en ywerig aan

die besprekings deelgeneem het.

2.7.4.2 Refleksie

Wat my egter bekommer het, was die stadige pas waarteen hierdie sessies verloop het. Die druk van 'n hewige akademiese program sou my nie in staat stel om elke klassituasie op hierdie wyse te hanteer nie. Ek het verlief geneem met die feit dat ek hier met 'n proses van verandering te doen het wat glad nie oornag kon geskied nie en wat pynlik en moeilik sou wees. Fullan (1982: 20) beskryf hierdie gevoel perfek met sy opmerking dat: "all real change involves loss, anxiety and struggle." Schön (1983: 12) brei verder hierop uit en sê:

All real change involves "passing through the zones of uncertainty..." the situation of being at sea, of being lost, of confronting more information than you can handle.

Dit was presies my gevoel op hierdie tydstip, maar hierdie woorde van Schön het my laat moed skeep. Die optrede van studente het my visie van die projek in heeltemal 'n ander rigting begin stuur en my laat besef dat dit nie bloot net passiwiteit was nie, maar dat dit eerder 'n kwessie van seksisme was waarmee ek te kampe gehad het. In die volgende afdeling verduidelik ek breedvoering wat hierdie klemverskuiwing veroorsaak het en waarom ek meen dit oor "seksisme" gaan.

2.8 VANAF PASSIWITEIT NA SEKSISME

Soos ek voorheen gesê het, het ek aanvanklik hierdie studente as

passief beskou en was ek vasbeslote om hul meer betrokke by klasbesprekings te kry. Deur middel van groepwerk, voorafgegaan deur hul eie navorsing, sou ek hulle aanspoor om meer tot die klas by te dra.

Tydens die projek het ek egter begin beseef dat die probleem van hierdie groep studente veel groter as blote passiwiteit was en dieper geleë is.

Dit is soos McLaren (1989: 169) dit stel onmoontlik om die studente buite hulle sosio-historiese konteks te sien. Hy som die gedagte met die volgende woorde is:

Critical educational theorists view school-knowledge as historically and socially rooted and interest bound.

In die volgende gedeelte kyk ek in meer detail na die fisiese situasie waaronder hierdie studente aan die kollege waar hulle studeer, gebuk gaan.

2.8.1 Kriteria vir kursusindeling

Vroulike studente wat 'n gemiddelde punt van minder as 60% in die eindeksamen aan die einde van die eerstejaar behaal, moet die Junior Primêre-kursus volg. Laasgenoemde kursus stel studente in staat om substanderd A en B te onderrig. Dieselfde reël geld egter nie vir manstudente nie. Mans kwalifiseer onvoorwaardelik om die Senior Primêre-kursus te volg, solank hulle die vorige eksamen met 'n gemiddelde van 50% slaag.

Hierdie voorskrif gee al vir die afgelope tien jaar aanleiding tot groot ontevredenheid onder die damestudente aan die Kollege.

In 'n poging om meer hieroor uit te vind, het ek begin soek na die onderwysbulletin wat hierdie voorskrifte aankondig. Na 'n onderhoud met 'n senior lid aan die Kollege het dit geblyk dat so 'n voorskrif nie bestaan nie. Ek is verwys na die vorige rektor om meer oor hierdie aangeleentheid te wete te kom. Tydens 'n gesprek met laasgenoemde, het ek ontdek dat daar wel so 'n voorskrif aan kolleges gestuur is omdat daar op 'n stadium 'n groot tekort aan Junior Primêre-onderwysers was. Hierdie voorskrif sou dus net geldig wees tot tyd en wyl aan die behoefte vir Junior Primêre-onderwysers voldoen is. Tien jaar later word dit egter steeds as norm gebruik om teen damestudente te diskrimineer. Bogenoemde voorskrif het nou al lank ontevredenheid by studente uitgelok. Aangesien damestudente hierdie voorskrif as onregverdig beskou het hulle jaar na jaar geëis dat die voorskrif geskrap word. Wanneer studente met die kursus begin doen sommiges dit met 'n negatiewe houding. Om bogenoemde opmerking te staaf het ek onderhoude met 'n paar studente wat die Junior Primêre-kursus volg, gevoer.

Hier volg die vraelys wat skriftelik aan hulle voorgelê is, en van hul reaksies op die vrae:

- (a) Watter kursus het u aangedui wou u volg na die einde van die eerste studiejaar?

Student A: Ek wou graag die PS-kursus volg.

Student B: Die SP-kursus.

(b) Hoe het u gevoel toe u hoor dat u vir die Junior Primêre-kursus gekeur is?

Student A: Ek het mismooedig gevoel en wou my studies staak.

Student B: Ek was totaal verpletterd?

(c) Waarom is u so gekant teen die Junior Primêre-kursus?

Student A: Omdat ek gedwing was om dit te doen.

Student B: Slegs die swakste studente volg die Junior Primêre-kursus, daarom kleef daar die stigma dat slegs minder-begaafde studente hier hoort. Slegs damestudente word in hierdie posisie geforseer. Manstudente kry egter 'n vrye keuse.

(d) Watter voorstelle kan u aan die hand doen om die situasie te verbeter?

Student A: Ek dink die Kollege moet studente self laat besluit watter kursus hulle moet volg.

Student B: Ek glo stellig dat daar studente sal wees wat uit vrye wil die kursus sal volg.

Na afloop van hierdie eerste projek het ek tot die besef gekom dat ek hier met 'n stelsel te doen het wat studente dwing om 'n kursus te volg waarteen hulle gekant is.

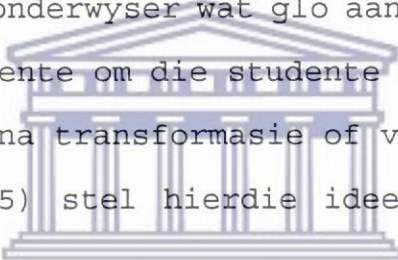
Hier het ons beslis 'n geval waar 'n opvoedkundige stelsel soos Giroux (1988: 134) dit stel, menslike potensiaal verminder. 'n Kollege wat moet dien as 'n inrigting om studente te bemagtig is hier besig om slegs die teenoorgestelde te vermag. Hier het ons te doen met 'n vorm van diskriminasie op grond van die geslag van studente. Wat vir vroue studente geld, geld glad nie vir manstudente nie.

Benewens sosio-politieke onderdrukking het ek besef, was seksisme hier 'n verdere vorm van diskriminasie wat studente meer

onderdruk en wat die passiwiteit wat ek tydens die projek wou ondersoek, bevorder het.

In die volgende hoofstuk skryf ek volledig oor hierdie vorm van diskriminasie in 'n onderwysopset. Die hoofstuk moet teen die agtergrond van 'n radikale pedagogiek gesien word. Ek wil met Giroux (1988: 134) se mening saamstem dat enige vorm van diskriminasie, menslike potensiaal verminder en studente dus van hul regte ontnem.

Daar waar onderdrukking plaasvind, is dit die taak van die radikale pedagoog en die onderwyser wat glo aan die demokratiese vryhede en regte van studente om die studente bewus te maak van hul onderdrukking en daarna transformasie of verandering aan te moedig. Giroux (1988: 215) stel hierdie idee op die volgende wyse:



At stake here is the willingness of the educators to struggle collectively as transformative intellectuals, that is, as educators who have a social vision and commitment to public schools as democratic public spheres, where all children, regardless of race, class, gender and age can learn what it means to be able to participate fully in a society that affirms and sustains the principles of equality, freedom and social justice.

HOOFSTUK DRIE

SEKSISME IN DIE ONDERWYS

In die vorige hoofstuk het ek verduidelik hoe ek tot die besef gekom het dat seksisme een van die oorsake mag wees vir die passiwiteit onder die Junior Primêre-onderwysstudente aan die Kollege. Deur emansipatoriese aksienavorsing sal ek probeer aantoon hoe ek, sowel as die studente, verder bewus geword het van die mag van seksisme. Ek het die gevoel gehad dat hierdie soort diskriminasie bydra tot die onderontwikkeling van student-onderwysers en dat verandering in die verband prioriteit moet geniet.

In hierdie hoofstuk gaan ek my toespits op seksisme in die Onderwys. Eerstens gaan ek kyk na die oorsprong en aard van die probleem en tweedens sal ek kyk hoe seksisme via die kurrikulum aan studente en leerlinge oorgedra word. Laastens probeer ek vasstel of daar 'n verband tussen passiwiteit of stilte onder vroue en seksisme bestaan. My mening is dat 'n gemeenskap wat seksisme laat voortleef, vereis dat hierdie vorm van onderdrukking nie bevraagteken moet word nie, maar as vanselfsprekend en natuurlik aanvaar moet word.

3.1 INLEIDING

Maar hoe sien sommige gemeenskappe die rol van die vrou? Kom ons kyk na 'n paar uitlatings wat deur historiese figure soos aangehaal deur Gardner (1992: 1) gemaak is.

Aristoteles: "Die vrou is 'n vrou uit hoofde van 'n sekere gebrek aan eienskappe."

Die Heilige Thomas Aquinas: "Die vrou is 'n onvolmaakte man."

Die Heilige Augustinus: "Die vrou is geneig tot sonde en wanorde en in die besonder verantwoordelik vir die sonde en wanorde wat ons planeet kenmerk."

So ook beweer Simone Beauvoir (1979: 22) in haar studie The Second Sex

... dat wetmakers, godsgeleerdes, filosowe, skrywers en wetenskaplikes deur die eeue daarna gestrewe het om aan te toon dat die vrou se ondergeskikte posisie in die hemel gewil is, sodat dit tot voordeel van die aardbewoners kan strek.

Die aanhalings hierbo gee vir ons 'n aanduiding hoe die vrou deur 'n manlik gedomineerde gemeenskap gesien is, en waarskynlik vandag nog gesien word. Dit word onomwonde aanvaar dat vroue en mans van mekaar verskil, en net soos ras gebruik word as rasionaal vir diskriminasie in 'n rassistiese gemeenskap, so word geslag dikwels gebruik as rasionaal vir diskriminasie in 'n seksistiese gemeenskap.

In Suid-Afrika, waar diskriminasie teen mense op grond van kleur gewettig is, en waar diskriminasie teen die vrou nie altyd "offisieel" is nie, het ons te kampe met twee onderdrukkende ideologieë. Die hiërargie is van so 'n aard dat die verskille tussen die "wit man" as die bes gekwalifiseerde en mees hooggeplaaste persoon in die gemeenskap, en die "swart vrou" as die laagste op die ekonomiese skaal, 'n mens verbysterd laat. Maclagen (1982: 2) is van mening dat daar 'n noue verbintenis tussen rassisme en seksisme bestaan, omdat albei as chauvinistiese ideologieë gesien kan word.

Maclagen (1982: 3) is verder die mening toegedaan dat dit slegs die onderdrukte groep is wat hulle uit die wurggreep van onderdrukking kan bevry omdat hierdie bevryding tot bemagtiging van die onderdrukte groep kan lei.

Net so ook, omdat vroue die spesifieke groep is teen wie gediskrimineer word, moet die beweegkrag vir verandering van hulle kom. Alhoewel die stryd om bevryding van die vrou alreeds 'n lang pad loop, het min verandering nog plaasgevind en word vroue nog steeds uit posisies van mag gehou. Volgens Buchan (1980: 135) het vroue soos Aphra Behn alreeds in 1640 teen manlike beheer in die onderwys geprotesteer. Ondanks die feit dat, soos Spender (1982: 11) dit stel "for at least 300 years women have been making the same protest as Aphra Behn" het baie min verandering vir vroue regoor die wêreld tot dusver plaasgevind. Die geringe verandering kan toegeskryf word aan die feit dat seksisme 'n diepgewortelde ideologie is. Maar eers wanneer mens begin besef hoe ideologie fungeer, word maniere waarop dit verander kan word, sigbaar. Dit is om hierdie rede dat ek in die volgende gedeelte kortliks oor ideologie wil besin en wil uitwys hoe ideologie die opvoeding en onderwys manipuleer.

3.2. DIE AARD EN OORSPRONG

3.2.1 Opvoeding en ideologie

Giroux (1983: 143) definieer ideologie soos volg:

Ideology refers to the production and representation of ideas, values and beliefs and the manner in which

they are expressed and lived out by both individuals and groups. Simply put, ideology refers to the production of sense and meaning.

Michael Apple (1982: 45) gee op sy beurt die volgende definisie van ideologie:

... the frameworks of thought which are used in society to explain, figure out, make sense of or give meaning to the social and political world.

Voordat ek gaan uitwys hoe ideologie werk, vind ek dit nodig om eers kortliks te besin oor wat opvoeding is. Vir Freire (1985: 7) is skole nie net belangrike sosiale situasies waarin opvoeding plaasvind nie, maar ook instellings waar sowel mans as vroue gevorm en uiteindelik produkte word van spesifieke sosiale en pedagogiese verhoudings.

Opvoeding verteenwoordig volgens Freire (1985: 8) 'n stryd om betekenis en 'n stryd oor magsverhoudinge. In die lig hiervan kan ons onderwys as 'n politieke aksie sien. Thompson (1983: 4) ondersteun Freire heelhartig en sê dat "education is a powerful political weapon" en daarom kan die onderwys nooit as neutraal beskou word nie.

Skole moet dus gesien word as areas waar hegemoniese magte (kyk 3.2.2) optree, maar kan ook gesien word as plekke waar bevryding kan plaasvind. Thompson (1983: 4) versterk laasgenoemde stelling deur die volgende woorde:

... education serves either to reinforce and bolster the logic of the present system or helps us to engage in the pursuit of freedom.

Alhoewel dit 'n voldonge feit is dat die georganiseerde onderwys altyd die dominante ideologie van 'n gegewe gemeenskap reflekteer, beteken dit nie dat onregverdigheid en diskriminasie aanvaar of onbevraagteken gelaat moet word nie. Hieruit blyk dit duidelik dat die reëls wat die maatskappy bedryf, ook die onderwysstelsel van sodanige gemeenskap sal bepaal. Indien 'n gemeenskap seksisties, patriargaal en kapitalisties is, sal die onderwysstelsel ook seksisties, patriargaal en kapitalisties wees.

Volgens Maclagen (1982: 10) heers daar in Suid-Afrika 'n dominante ideologie wat seksisties, patriargaal, kapitalisties en rassisties is - daarom word al hierdie elemente ook in die onderwysstelsel gereflekteer.

3.2.2 Ideologiese aard van seksisme

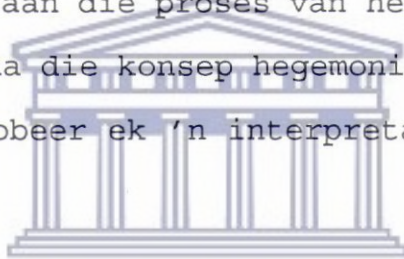
Seksisme is deel van ons daaglikse bestaan en kom voor in die meeste gemeenskappe. Seksisme is hoofsaaklik gebaseer op die wanopvatting dat mans en vroue na bewering so radikaal van mekaar verskil dat hulle volgens talle persone, verskillende maniere van "hantering" benodig.

Om seksistiese opvattinge te bevraagteken is om feitlik die hele gemeenskap te bevraagteken. Indien slegs mans seksistiese ideologieë aanvaar het, sou dit relatief eenvoudig gesien kon word as 'n poging om manlike hegemonie te handhaaf. Vroue maak hulle egter ook aan hulle eie onderdrukking skuldig, deur hul

gelate aanvaarding van diskriminasie. Maclagan (1982: 7) bevestig laasgenoemde stelling deur te sê:

Females, however also actively participate in bolstering up sexist ideology and because of its pervasive nature, it calls for far-reaching changes in any society which wishes to genuinely eradicate sexism.

Uit bostaande aanhaling lei ek die volgende af. Seksisme is 'n vorm van onderdrukking wat diep gewortel lê en wat deur die oorgrote meerderheid van ons gemeenskap aanvaar word. Dit word duidelik dat so 'n ideologie op veel meer as net verskille tussen mans en vroue berus. Maar hoe is dit moontlik dat mense gewilliglik aan hul eie onderdrukking deelneem? Henry Giroux (1988: 22) skryf dit toe aan die proses van hegemonie. Daar kan op verskillende maniere na die konsep hegemonie gekyk word. In die gedeelte wat volg probeer ek 'n interpretasie van dié idee gee.



Die Oxford woordeboek definieer die term hegemonie as "the ruling or supreme leadership". Indien dit so is kan ons in Suid-Afrika die blanke minderheidsregering, wat rassisme en seksisme bevorder, sien as die opperste heersers of leierskap. Peter McLaren (1989: 173) beskou die hegemoniese proses op sy beurt as:

... a process through which the dominant culture is able to exercise domination over subordinate cultures or groups.

Die vroulike geslag word in ons samelewing as een van die ondergeskikte of "subordinate" groepe beskou en word deur die dominante groep, die manlike geslag, onderdruk. Volgens McLaren (1989: 173) kan die hegemoniese prosesse gesien word as:

... the maintenance of domination not by the sheer exercise of force but primarily through consensual use of a cultural apparatus which promotes consensual social practices, social forms and social structures produced in specific sites such as the church, the state, the school, the mass media, the political system, and the family.

McLaren (1979: 173) neem dit egter op dieselfde bladsy nog verder deur te sê:

Hegemony is a struggle in which the powerful win the consent of those who are oppressed, with the oppressed unknowingly participating in their own oppression.

Ons as onderwysers neem almal op een of ander wyse deel aan ons eie onderdrukking en die van ons studente. Deur studente nie toe te laat om hulle demokratiese regte te beoefen nie, deur stil te bly wanneer diskriminerende reëls neergelê word, help ons om die die status quo te handhaaf en neem ons deel aan ons eie onderdrukking. Dit is op hierdie wyse dat ons die hegemonie van die dominante kultuur beskerm en verder uitbou. Dié vorm van beheer noem Gramsci (1971: 31) "ideologiese hegemonie", wat deur Giroux en Simon (1989: 76) beskryf word as: "a form of control that not only manipulates consciousness but also saturates the daily routines and practices that guards everyday behavior."

Meer onlangs het Giroux (1988) getoon dat die dominante kultuur ook die 'kulturele kapitaal' reproduseer en versprei. Met "kulturele kapitaal" bedoel Giroux (1988: 89) "those systems of meanings, taste, dispositions, attitudes and norms that are directly or indirectly defined by the dominant as socially legitimate." Giroux (1988: 90) gebruik die konsep "kulturele kapitaal" om te verduidelik hoe klasse- en geslagsverskille in

'n gemeenskap opereer. Hy sien elke kind as 'n erfgenaam van 'n sekere kulturele kapitaal wat die etos van die kind se sosialisering sal bepaal. Die waardes en houdings wat oorgedra en geïnternaliseer word voor en tydens opvoeding word op hierdie wyse bepaal. Dit is om hierdie rede dat 'n seun 'n anderse kulturele kapitaal met hom sal saamdra, as die van 'n meisie. Althusser (1972: 265) op sy beurt beskou die onderwys as "one of the most potent ideological state apparatuses which has a captive audience at its disposal." Hierdie vasgevangene groep moet opgevoed word om aan die eise van die ekonomiese sisteem te voldoen asook om die dominante ideologie te handhaaf. Soos die gemeenskap verander, sal die onderwys verander en reflekteer die gemeenskap nuwe ideologieë.

In Suid-Afrika is die ideologie van rassisme openlik en selfs vir die vreemde buitestander sigbaar. Seksistiese ideologieë daarenteen is minder opsigtelik in die praktyk, alhoewel opvoedkundige resultate die teendeel bewys. Die geslagsgebaseerde verskille in onderwys is 'n direkte oorsaak van seksistiese onderwys, wat in noue verband gebring kan word met die seksistiese verdeling van arbeid.

3.3 WAT IS SEKSISME?

Ann Popkin (1979: 4) bring seksisme direk in verband met manlike oorheersing en definieer dit soos volg:

The institutional, all encompassing power that men have as a group over women, the systematic devaluation of all roles and traits which society has assigned to women.

Seksisme is 'n vorm van diskriminasie wat vroue van hul regte ontnem en hul potensiaal as menslike wesens volgens Giroux & Simon (1989: 232) verminder. Die vraag wat onmiddellik opduik, is: Waarom word hierdie soort onderdrukking aanvaar en waarom stry vroue al eeue sonder veel welslae teen hierdie vorm van diskriminasie? Ons moet ook vra: In wie se belang is dit dat die onderdrukking van die vrou onbevraagteken gelaat moet word (kyk ook Gore, 1992)? In die volgende gedeeltes sal ek probeer om antwoorde op hierdie twee knellende vrae te verskaf.

3.4 WAAROM SEKSISME?

Verskeie redes word deur verskillende skrywers aangevoer oor waarom daar teen vroue gediskrimineer word. In die volgende gedeelte gaan ek na 'n paar van die redes kyk wat deur verskeie skrywers as regverdiging vir seksisme beskou word.



3.4.1 Biologiese redes

Volgens Spender (1982: 39) is een van die wankonsepsies wat as rasionaal vir die onderdrukking van die vrou voorgelê word, dat die man en die vrou biologies so van mekaar verskil, dat hulle noodwendig verskillend behandel moet word. Die man word as die fisies sterkere persoon gesien en die vrou as die 'swakkere vat'. Omdat sy dan volgens waarnemers nie die man se gelyke is nie, sal daar weer eens allerhande stereotipes aan haar toegevoeg word, byvoorbeeld dat sy nie in staat is om te vermag wat die man vermag nie; dat sy nie alleen fisies swakker as die man is nie,

maar ook nie sy gelyke is met betrekking tot intellektuele vermoëns, morele stabiliteit, standvastigheid en 'n kalm geaardheid nie.

Christene Delphy (1984: 23) sê dat hierdie rasionaal leeg en nikseggend is en slegs gebruik word om die belang van die ander geslag te bevorder. Sy stel haar standpunt op die volgende manier:

... naturalistic explanations for the subjugation of women in patriachal society are just as hollow and only serve as a rationalisation for women's oppression.

3.4.2 Die partriargale regeringsvorm

'n Term wat die probleem van vroue onderdrukking beter omskryf en die alomteenwoordigheid van manlike mag oor die vrou histories, ekonomies, sielkundig, ideologies en fisies saamvat, is patriargie. Partriargie letterlik verklaar beteken - die mag waaroor die vader as hoof van die huis beskik.

Partriargie word versterk deur die wette van die land, publieke en private strukture (insluitende die gesin, godsdienstige en tradisionele praktyke) en ideologiese apparatuur (die skole en die media) asook deur die minderbevoorregte posisie wat die vrou in die gemeenskap beklee. Waar al bogenoemde meganismes faal om die vrou "onder beheer te hou", word selfs van geweld gebruik gemaak om partriargale beheer te versterk.

Fatima Meer (1990: 10) is van mening dat die onderdanigheid van die vrou in die gesin begin. Dit is hier waar die patriarg sy mag uitoefen. Dit is deur die gesinstruktuur wat vroue vir hulle bepaalde rolle gesosialiseer word en onderdanigheid aangekweek word. In 'n patriargale opset is dit die prerogatief van die man as hoof van die huis om die bronne te verdeel - wat hom alreeds in 'n dominante posisie plaas.

Die vrou se plek is na bewering in die huis, maar die huis word reeds deur die patriarg gedomineer. Fatima Meer (1990: 15) beweer dat dit die gemeenskap is wat vroue met kinders assosieer en die vrou tot die domestiese sfeer beperk. Sy bevraagteken onder andere die konsep dat vroue alleen vir die huis en die kinders verantwoordelik moet wees. Sy stel haar standpunt soos volg:

While women bear children, there is no hard evidence that they are naturally intended to raise them.

Partriargie is 'n vorm van sosiale organisasie wat ouer as kapitalisme is, en vir meniges is dit maar hoe dinge is, altyd was, en altyd sal wees. Vir diegene wat demokratiese transformasie wil teweeg bring, sal alle wette, praktyke en ideologieë wat partriargie voorstaan en versterk teengegaan moet word, aangesien die onderdrukking van die vrou direk hiermee verbind kan word.

3.4.3 Ekonomiese redes

Bowles en Gintis (1976: 45) huldig 'n mening dat daar 'n noue verband bestaan tussen die onderdrukking van die vrou as persoon

en as werker aan die een kant en die kapitalistiese stelsel wat onderdrukking bevorder andersyds. In 'n kapitalistiese stelsel is daar altyd twee belange groepe - die groep wat oor mag beskik (die besitters van kapitaal) en die groep oor wie mag uitgeoefen word (die werkers). Uiteraard moet 'n mens hierdie "verdeling" nie rigied sien nie en kan een persoon byvoorbeeld in 'n bepaalde geval die onderdrukker en in 'n ander geval die onderdrukte wees. Karier (1976: 48) is een van die bydraers tot hierdie debat en stel sy standpunt soos volg:

The education system, constructed historically by the ruling class and managed by the middle class to reflect the interests and requirements of dominant groups, has been portrayed as an important regulation of social and economic relations and a powerful ideological instrument in the battle for the hearts and minds of dutiful workers who need to be conformed to the rules of order required by class domination if that oppression is to be continued.

Thompson (1983: 29) is van mening dat bogenoemde argument 'n bruikbare manier is om te verduidelik waarom daar teen vroue gediskrimineer moet word. Die ekonomie van die land, veral onder 'n kapitalistiese bestel, vereis dat vroue dinge onbevraagteken laat om die stelsel vlot te laat verloop. Skole vervul laasgenoemde rol en voorsien die stelsel van werkers om kapitalisme te laat voortleef. Bowles en Gintes (1976: 46) beweer dat:

... schools have been used primarily to teach the attitudes and skills necessary to adjust pupils to the changing needs of the economic system and to reinforce the values of 'business ethic' in society.

In die lig van laasgenoemde aanhaling, bestaan die onderwysstelsel in 'n gemeenskap om 'n arbeidsmag vir 'n kapitalistiese stelsel te produseer. Bowles en Gintes argumenteer (1976: 48) dat

die funksie van die onderwys is:

... to anticipate and produce the conditions and the relationships which exist between employers and workers in the relationship of production.

Hulle glo dat skole alles behalwe gelykheid nastreef, maar eerder ongelykhede en onderdrukking aanhelp. Thompson (1983: 29) verwoord laasgenoemde standpunt soos volg:

Schools are far from being egalitarian and reformist, but schools are about inequality and repression.

Kapitalisme vereis nie dat elke kind tot sy of haar volle potensiaal ontwikkel nie, nog minder stel dit belang of die kind kritiese denke ontwikkel. Dit vereis dat studente net 'genoeg' opvoeding ontvang om hulle in pligsgetroue werkers te omskep. Bowles en Gintis (1976: 50) neem die argument verder en sê dat daar 'n verwantskap bestaan tussen die sosiale verhoudings van produksie en die sosiale verhoudings van onderwys, sodat leerlinge in die skool die waarde en funksies aanleer wat hulle as werkers sal benodig.

Skole organiseer hulle op die hiërargiese, ekonomiese verdelings van 'n gemeenskap, sodat die skool die verhoudinge van produksie repliseer. Die ongelykhede in die samelewing skryf Bowles en Gintis (1976: 52) nie toe aan die onderwysstelsel nie, maar aan die strukturele verdelings van 'n kapitalistiese stelsel, wat 'n werkerskorps benodig. Net soos 'n kapitalistiese stelsel die arbeid van die werker eksploiteer, so ook eksploiteer die skool die leerlinge en veral die vroulike leerling, en verseker hulle dat die leerlinge geen 'werklike opvoeding' ontvang nie.

Leerlinge word dus nie geleer om krities te dink en te evalueer nie, maar eerder om gelate te aanvaar wat deur onderwysers aan hulle opgedis word. Thompson (1983: 38) bevestig hierdie stelling met die volgende uitlating:

But just as capitalist society exploits the labour power of the workers, and controls so much of their social and cultural lives, so too does schooling exploit the child-workers and ensure their alienation from real learning.

Thompson sê hierdie praktyk dra ook by om geslagsverskille verder inslag in gemeenskappe te laat vind. Die sosiale sisteem vereis dat vroue sekere posisies in die ekonomie moet vervul en vervolgens berei skole die vrou slegs daarvoor voor. Die onderwys word dus gebruik as een van die vele sosiale sisteme, om manlike oorheersing en ekonomiese oorheersing te handhaaf en diskriminasie teen die vrou voort te sit. Soos Anna Coote en Beatrice Campbell (1980: 31) tereg uitwys:

It is all part of the social construction to prepare women for their own appointed role and leaves them poorly qualified to perform any roles that men have reserved for themselves.

In 'n studie wat deur AnnMarie Wolpe (1977) in die VSA onderneem is, is gevind dat onderwyserverwagtinge oor die toekomstige rolle van meisies strook met die patriargale ideologie van huislikheid en vroulikheid. 'n Onderwysstelsel wat gebaseer is op patriargale waardes is 'n stelsel waar die vrou geleer word "om haar plek te ken" en waar meisies geleer word om hul tradisionele rolle te aanvaar en hul plek vol te staan.

Die onderwysstelsel, reflekteer dieselfde belange en houdinge van 'n gemeenskap en doen baie min om seksisme of diskriminasie

teenoor vroue te bevraagteken. Die hoofdoel is om die verdeling van arbeid soos bepaal deur 'n kapitalistiese stelsel, te perpetueer. Sover dit meisies aangaan, is dit die verantwoordelikheid van die onderwysstelsel om die "regverdiging" vir die seksuele verdeling van arbeid te versterk en om die jong vrou voor te berei om haar "regmatige" en "natuurlike" plek in die geslagshiërargie in te neem.

Die woorde van Jane Thompson (1983: 110) beskryf die probleem van seksisme soos volg:

What might in the very beginning have been a function of biological differences with respect to child-bearing - has been reinforced by a massive programme of social construction and engineering throughout recorded history to arrive at a condition which has nothing whatsoever to do with biology. It is not biology but the suppression of ourselves which is at the heart of our powerlessness.

Die argument wat sterk in hierdie werk deurkom is dat die onderwys deurvoer wat 'n gemeenskap verlang. Dit is om hierdie rede dat ek in die volgende gedeelte sal kyk na hoe die skool as sosiale sisteem seksisme bevorder. In lyn met die hierdie navorsingsprojek wil ek egter ook kyk na die moontlikheid om hierdie vorm van diskriminasie teen te werk.

3.5 SEKSISME IN DIE ONDERWYS

3.5.1 Voorskoolse seksrol-stereotipes

Hoe ontstaan seksrol-stereotipes? Pippa Brewster (1980: 5) meen dat ouers op 'n seksistiese manier gesosialiseer en opgevoed word

en ook as 'n gevolg daarvan hulle kinders op dieselfde wyse opvoed.

Dogtertjies word byvoorbeeld geleer dat hulle altyd skatlik, soet en behulpsaam moet wees, terwyl seuns geleer word om dapper, sterk en avontuurlustig te wees. Hierdie stereotipe kan teruggevoer word tot voor die geboorte van babas. Marion Scott (1980: 97) sê verder dat 'n aktiewe fetus byvoorbeeld in die baar van die moeder, as 'n seun bestempel. Wanneer die kind uiteindelik gebore word, begin die ouers in alle erns 'n dogtertjie of 'n seuntjie vorm. Ouers doen baie moeite om aan die gemeenskap die geslag van die kind uit te wys - daarom word die seuns in blou geklee en die meisies in pienk opgetooi.

Daarna moet kinders gepaste optredes aanleer - dogtertjies baklei nooit - maar 'n seun moet homself kan verdedig. Kinders leer deur die voorbeeld wat gestel word en word derhalwe voortdurend óf negatief óf positief versterk of beïnvloed. Voordat kinders dus die skool betree, het hulle alreeds vaste idees van wat manlik en vroulik is. AnnMarie Wolpe (1977: 142) beaam laasgenoemde stelling deur die volgende aanhaling:

... it is true to say that at an early age children (in fact by the time they have reached their third year) are clearly able to identify masculine and feminine roles, particularly in relation to broad categories of behaviour characteristics of the division of labour by parents both in the home and in the occupational structure of society. In addition to this, young children themselves very soon learn to identify with the appropriate gender roles.

3.5.2 Die primêre skool en seksisme

Om seksisme in die primêre skool te beveg het na my mening van kardinale belang geword - veral wanneer in aanmerking geneem word dat die vroeëre ervarings van 'n kind se lewe sy of haar verwagtinge en houdings sal bepaal.

Kinders word gebore midde 'n seksistiese gemeenskap waar vroue en mans nie dieselfde geleenthede gebied word nie. Seuns en meisies se verwagtinge en houdings word gevorm na aanleiding van die verwagtinge wat die gemeenskap stel. Hierdie houdings lewer manlike en vroulike stereotipes op. Daar word streng druk op die meisie en seun geplaas om hul seksrolle te vervul - selfs al mag dit later tot konflik in hul eie lewens lei.

Maar wat is die primêre skool-onderwyser se bydrae in hierdie verband? Die struktuur en organisasie van die meeste skole is daarop gemik om seuns en meisies verskillend te behandel. Lou Buchan (1980: 81) beweer dat hierdie verskille kan strek vanaf afsonderlike groepering op 'n bywoningsregister tot geslagsverdeling in kurrikulêre aktiwiteite soos speletjies. Die meeste boeke wat in die primêre skool gebruik word, wemel van seksisme wat inhoud sowel as illustrasie betref en versterk voortdurend stereotipes.

'n Kind tree op na aanleiding van die kritiek of aanprysings van die ouer, onderwyser en ander kinders. Meisies word geprys omdat hulle stil, skoon, hulpvaardig en betroubaar is en word gekriti-

seer indien hulle woelig, raserig, lui en onnet is. Byrne (1978: 84) beskou die volgende uitlatings as tipies van die primêre skool-onderwyser:

There's a good girl to help teacher.
Such a helpful child, she always offers to put the toys away. A little boisterous for a girl, but she's quieting down as she settles into class.
Jill is such a polite girl.
Emma, little girls don't fight like that, leave Janice alone.

Aan die ander kant word seuns geprys vir hulle fisieke krag en heldhaftigheid. Hulle word gekritiseer vir swakheid - die sogenaamde 'sissy'-gedrag. Byrne (1978: 84) gee deur die volgende aanhaling 'n idee van wat die primêre skool-onderwyser se persepsie van seuns is:

There's a brave boy.
Bobby, real boys don't cry. Big boys don't show when they're afraid.
James, can you carry these boxes to the stockroom there's a strong boy.



Uit bogenoemde aanhalings blyk dit duidelik dat die primêre skool-onderwyser grootliks bydra tot die versterking van seksisme by die primêre skool-kind. Hierdie onderwysers koester verskillende verwagtinge van kinders en daarvolgens word die kinders geëvalueer.

Peter McLaren (1989: 202) gee die opsie dat die onderwyser die een is wat die status quo kan handhaaf, of die een is wat verandering teweeg kan bring. Indien 'n onderwyser seksisme wil teenwerk, word dit belangrik vir haar om 'n "taal" na die klaskamer te bring wat dwarsdeur hierdie stereotipes klief. Vervolgens is dit die taak van die onderwyser om anti-seksistiese

materiaal na die klaskamer te bring met die hoop dat dit kinders in staat sal stel om selfstandig te dink en hulle eie keuses te maak.

3.5.3 Seksisme en die kurrikulum

Voordat ek na seksisme en die kurrikulum kyk, verduidelik ek kortliks wat my siening van kurrikulum is. Hieroor bestaan daar ook uiteenlopende opinies. 'n Oorvereenvoudigde manier waarop na kurrikulum gekyk word, sou wees om dit bloot as 'n stel reëls of as riglyne waarvolgens die onderwyser informasie aan die leerlinge oordra, te sien.

As 'n mens egter in gedagte hou dat daar nêrens reëls of riglyne bestaan wat die onderdrukking van die vrou voorstaan nie, maar tog weerspieël die praktyk die teenoorgestelde, begin mens beseef dat kurrikulum meer as net riglyne of regulasies moet wees. Peter McLaren (1989: 183) definieer kurrikulum soos volg:

... it represents the introduction to a particular form of life; it serves in part to prepare students for dominant or subordinate positions in the existing society.

Eisner (1988 :39) beskou kurrikulum as "all of the experiences the child has under the aegis of the school." Laasgenoemde twee skrywers gee vir ons 'n breër bruikbaarere definisie en sê dat dit wat die leerlinge ervaar in die konteks van hul klaskamer, die eintlike kurrikulum is.

Na aanleiding van McLaren (1989: 187) is kritiese onderwysers bekommerd oor waarom besprekings, voorstellings in handboeke, kurrikulummateriaal, kursusraamwerke en die sosiale verhoudinge wat teenwoordig is in klaskamerpraktyke altyd die dominante groep bevoordeel en nie die onderdrukte groepe nie. In hierdie verband word na die "versteekte" kurrikulum verwys.

McLaren (1989: 188) sê dat die versteekte kurrikulum verwys na "the unintended outcomes of the schooling process." Volgens talle onderwysers word daar in skole geen diskriminasie gepleeg nie. Leerlinge word almal blootgestel aan dieselfde leerplanne, boeke en onderwysers. Dit is egter nie slegs die inhoud van die leerplanne wat leerlinge beïnvloed nie, maar ook die praktyke en houdings van die onderwyser.

Dit is deur die sogenaamde versteekte kurrikulum dat leerlinge gebruike en norme van 'n gemeenskap aanleer. Dit is 'n kurrikulum wat nie doelbewus beplan is nie, maar wat "natuurlik" oorgedra word - dit is wat die versteekte kurrikulum so "magtig" maak. Die versteekte kurrikulum leer leerlinge algaande om sekere geslagsrolle aan te neem en om geslagsdifferensiasie te aanvaar. Maar hoe word hierdie stereotipes in die praktyk oorgedra? Sutherland (1981: 128) beweer dat hierdie stereotipes oorgedra word deur:

- (a) onderwysmateriaal, handboeke en illustrasies;
- (b) die letterkunde en geskiedenis;
- (c) die media;
- (d) die struktuur van die skool; en
- (e) die persoonlike verhoudinge wat gehandhaaf word.

3.5.3.1 Handboeke, onderwysmateriaal en illustrasies

Spender & Sarah (1980: 155) meen dat handboeke wat in skole gebruik word, voorhou dat vroue en mans verskillende persoonlikhede openbaar en daarom verskillende beroepe moet beoefen. Alreeds in voorskoolse boeke word aan kinders voorgehou dat die mans uitgaan om te gaan werk; terwyl die vrou tuis bly en die huiswerk verrig. Daarom moet meisies liever Huishoudkunde en Naaldwerk as vakke neem en die Wiskunde en Wetenskap aan die seuns oorlaat.

Selfs in hul vrye tyd word mans geassosieer met die skoonmaak van die motor en die verf van die huis - terwyl die vrou altyd voorgestel word as die een wat moet kook, naaldwerk en inkopies doen. Margaret Sutherland (1981: 129) beweer dat skoolboeke eintlik die kinders mislei en wanopvattinge by hulle laat posvat. Sy verwoord hierdie mening soos volg:

But in fact, this is a misleading picture of the real-life situation, even if, in some households there is some support for the allocation of functions it suggests.

Boeke, illustrasies en onderwysmateriaal is deurdrenk van manlike beelde en verskerp hierdie stereotipe op 'n daaglikse basis.

3.5.3.2 Letterkunde en seksrol-differensiasie

Die klassieke letterkunde en fiktiewe verhaal weerspieël meesal die gemeenskap soos dit werklik is. Dieselfde mites en bevooroordeelings ten opsigte van die vrou word voorgehou. Die tendens

is om die huwelik as die hoogtepunt in 'n vrou se lewe uit te wys. Die letterkunde neig om die idee te versterk dat die soeke na 'n huweliksmaat die belangrikste deel van die vrou se lewe is. Selfs in 'n verhaal soos Jane Eyre - wat aanvanklik as 'n onafhanklike persoon uitgebeeld word - tree die stereotipe weer aan die einde van die verhaal na vore wanneer die soeke na 'n huweliksmaat die belangrikste strewe in haar lewe word.

Ook die soort boeke wat gekies word vir gebruik deur leerlinge dra ongetwyfeld by tot die versterking en vaslegging van seksisme. Sutherland (1981: 130) glo dat onderwysers neig om boeke te kies wat seuns welgeval eerder as meisies.

3.5.3.3 Geskiedenis as vak

Wanneer ons die geskiedenis bestudeer word die man feitlik altyd uit gewys as die held of die een wat die grootste bydrae tot iets gelewer het. Vroue speel volgens Lavigueur (1980: 201) in die geskiedenis, net soos in die gemeenskap, altyd die ondergeskikte rol. Aangesien mans dan die belangrikste posisie in die geskiedenis sou beklee, kan seker afgelei word dat hulle ook die status as die belangrikste wesens op aarde beklee. Al was daar vroulike heersers in die verlede - word dikwels slegs die negatiewe publisiteit wat hulle geniet het, aan ons voorgehou as deel van die geskiedenis.

Sutherland (1981: 134) stel dit op die wyse: "women will appear, as one writer has described it, merely as footnotes in history."

Die ontwikkeling van die vrou se rol in die geskiedenis sou perfekte alternatiewe materiaal vir onderwysers wees om die miskonsepsies uit die weg te ruim en die status van die vrou as persoon te verhoog. Sulke studies mag meisies die geleentheid bied om met heroïese vroue figure te identifiseer, omdat die onderrig van geskiedenis slegs 'n wye reeks van "great men" as modelle aan meisies voorhou.

3.5.3.4 Taalgebruik

Sutherland (1981: 134) lei hierdie onderwerp soos volg in:

... the English language - like many other European languages - does tend to put females in a position of inferiority or invisibility. A major problem is that when personal pronouns are used in the singular they are distinctively male or female, so in many official statements or regulations 'he' is used to refer to students when in fact both females and males may be concerned.

Dieselfde geld ook vir die Afrikaanse taal. Die persoonlike voornaamwoord "hy" word veral deur onderwysers en ander sprekers van Afrikaans gebruik om na beide geslagte te verwys. Hierdie mag na 'n uiters triviale aangeleentheid lyk, maar ek glo aan die gesegde dat dit "klein jakkalsies is, wat die wingerde verniel." Op 'n subtiele en ongemerkte manier word manlike oorheersing dag na dag verder hierdeur ingeskerp.

3.5.3.5 Die skool hiërargie

Volgens The Organizer (Februarie 1991) maak vroue meer as 70% van die onderwyserskorps in Suid-Afrika uit, maar minder as 10%

beklee bestuursposisies. Die kollege waar ek onderrig, is 'n klinkklare bewys hiervan. Hier is meer as 70% van die personeel vroue, tog vind ons dat die topstruktuur uitsluitlik mans insluit.

Hierdie tendens word regdeur ons skole waargeneem - vanaf die primêre skool tot by tersiêre inrigtings. Slegs op pre-primêre vlak beklee mans nie poste nie, omdat hierdie terrein gereserveer is vir die vrou. Weer eens word op 'n subtiele wyse aan leerlinge en studente "bewys", dat mans die belangrikste persone is. Dit is op hierdie "slinkse" manier dat die versteekte kurrikulum tot volle glorie kom. Ander strukture in die skool versterk ook hierdie idee. Die man beklee die magsposisie, terwyl die vrou onder sy mag gebuk moet gaan. So byvoorbeeld verrig vroue take as skoonmakers en klerke, terwyl 'n man aan die hoof van hulle afdeling, beheer oor hulle uitoefen.



Sutherland (1981: 139) vat hierdie aspek met die volgende uitlatings saam:

Within schools, then, the materials used as a vehicle for teaching various subjects, the contents of some subjects and the school society itself combine to provide a highly effective hidden curriculum, and the attitudes of the school staff or other employees, indicated by casual behavior or comments, are by no means its least important component.

Dit word duidelik dat die versteekte kurrikulum die verskille tussen manlik en vroulik wat beroep en optrede betref, aanvaar en verder aanhelp. Hier sal dus veranderinge aangedurf moet word soos Sutherland (1981: 139) beaam:

... changes must be made in the hidden curriculum as well as in the overt curriculum if new attitudes are to be formed.

Na hierdie bespreking van hoe seksisme deur skole en onderwysers geperpetueer word, is dit geen wonder dat ons met onderwysers, leerlinge en studente sit wat hierdie vorm van diskriminasie glad nie raaksien, of dit gelate aanvaar nie. Dit het in my ervaring al so vanselfsprekend en natuurlik geword dat diegene wat seksisme bevraagteken as "waansinnige" feministe afgekraak word.

Hieruit sien ons duidelik dat die fondasie vir seksisme in die primêre skool diep geanker word en dat dit derhalwe 'n belangrike terrein is waar dit met wortel en tak uitgeroei moet word.

Ongelukkig is dit so dat studente tydens onderwyseropleiding nie toegerus word om hierdie aspek te hanteer nie. Dit behoort duidelik te wees dat dit die taak van die inrigting waar onderwysers opgelei word, moet wees om studente gereed te maak om seksisme en die tipe stereotipes wat daarmee saamgaan uit te wis.

Onderwysers sal moet verander en deur progamme tydens hulle opleiding toegerus moet word om versteekte agendas, van 'n gemeenskap wat deur mans oorheers word, te identifiseer en aan te spreek. In die laaste gedeelte van die hoofstuk wil ek wys watter implikasies hierdie stelselmatige breinspoeling waaraan vroue blootgestel word, op die lange duur sal hê. Hier kan op 'n wye reeks van implikasies gefokus word, maar vir die doeleindes van hierdie mini-tesis wil ek slegs op een aspek

konsentreer, naamlik dat seksisme passiwiteit kweek en verstewig.

3.6 STILTE EN PASSIWITEIT IN DIE KLASKAMER

Guy (1991: 62) beweer dat "women don't talk as much as men in mixed company and girls don't talk as much as boys in mixed classrooms." Laasgenoemde skrywer gee vir ons die idee dat vroue gewoonlik waar mans betrokke is, verkies om stil te bly.

Daarteenoor word tog die stereotipe van die "kletsende-vrou" aan ons voorgehou. Spender (1982: 148) verwys ook na die vrou as die sogenaamde "talkative sex". Indien dit waar sou wees dat buite klaskamerverband en in informele situasies vroue-gesels soms onstuitbaar is, waarom verander die situasie wanneer vroue formele situasies betree? Roberts (1976: 38) sê dat die idee "silence gives the proper grace to women" vandag nog deur mans gedeel en die stil vrou as die mees aanvaarbare vrou beskou word. Spender (1982: 148) beaam bogenoemde stelling met die volgende woorde:

When silence is considered the appropriate behavior for women, then quite conveniently in a sexist society, almost any talk a woman engages in can be considered too much.

Shireen Hassim (1991: 72) skryf hierdie toedrag van sake toe aan die partriargale regeringsvorme. In laasgenoemde gemeenskap is dit taboe vir die vrou om haar stem te laat hoor. Hassim sê die patriarg glo:

... women do not have the 'authority' to speak and when they speak, they do so without 'authority'.

Hierdie is die idees wat aan studente voorgelê word in onderwysinstellings wat veronderstel is om gelykheid te propageer. Albei geslagte kom na die klaskamer met die idee dat die mans 'die vloer sal neem' en dat die vroue die 'pligsgetroue en aandagtige luisteraars' moet wees. Dit is eintlik verrassend indien hierdie praktyke nie na skole deurgevoer word nie, maar die manier waarop opvoedkundige instansies munt slaan uit hierdie praktyke kan nadelige gevolge hê. Dat meisies nie in die klaskamer wil praat nie, kan toegeskryf word aan die aanvanklike boodskap wat hulle tuis ontvang het. Hierdie boodskap word deur die skool versterk. Meisies wat verbale inisiatief in die klaskamer neem, word maklik deur die onderwyser as luidrugtig, aggressief en baasspelerig beskou. Seuns daarenteen word geprys vir dieselfde optrede.

'n Menigte meisies vaar wel goed op skool en daar is sommige onderwysers wat van mening is dat dit makliker is om meisies te onderrig vanweë hul pligsgetrouheid en geseglikheid. Die rede waarom hulle goed vaar, mag dalk daarin lê dat die skool op dieselfde manier onderdruk as wat die vrou onderdruk word en dat hierdie kontinuïteit tot die "voordeel" van meisies strek. 'n Ietwat twyfelagtige "voordeel".

Clarricoates (1978: 213) beaam laasgenoemde op die volgende wyse:

... class management is the overriding concern of teachers - and there are many who contend that control is the major educational objective in the classroom - the passivity of girls can be seen as a desirable feature.

Bogenoemde aanhaling lewer bewys daarvan dat onderwysers passiwiteit van studente verwelkom, omdat dit hul taak verge-

maklik. Een van die ander redes waarom meisies klasgesprek vermy, is omdat hulle eie belangstellings kwalik in berekening gebring word. Onderwysers neig om altyd aspekte te kies, waarmee die seuns kan identifiseer. Stacey & Price (1981: 82) beskou dit as "selective stupidity" en is van mening dat die optrede 'n lae selfbeeld by meisies tot gevolg het. Hulle verwoord hul hieroor soos volg:

Girls may begin to 'choosing' to be stupid but may also come to believe in their own stupidity and to accept that they are not worthy of mention in the curriculum.

'n Konstante boodskap van "you do not count" word oorgedra. Hierdie boodskap bou 'n negatiewe selfbeeld, reduseer hul vlakke van aspirasies en lei tot verdere onttrekking en skugterheid in die klaskamer. Indien ons van transformasie wil praat, sal hierdie siklus gebreek moet word. Meisies moet geleer word dat "silence is not golden." Die eerste stap in die regte rigting is dat vroue hulle stemme moet laat hoor. Dale Spender (1982: 153) is die mening toegedaan dat "a restriction on female talk - a restriction on female learning" is. Patricia Horne (1991: 83) gee 'n verdere motivering waarom dit belangrik vir meisies is om hulle stemme te laat hoor. Sy motiveer soos volg:

... learning is an active process and requires talk; new information is not absorbed by some osmotic process but must be talked into place.

Alhoewel dit van kardinale belang is dat vroue moet begin praat, is dit belangrik dat manlike diskoers vermy moet word. Fishman (1975: 54) stel dit op die volgende manier:

Rather than women learning to talk like men it would seem preferable if men were to learn to listen more

and to be supportive of the conversation of others. This could revolutionize our patterns of talk in society, and a vast range of oppressive images, of both men and women, will be undermined.

Deurdad vroue stilbly maak ons ons medepligtig aan vroulike onderdrukking. Vir die vrou om 'n stem te hê, is die magtigste wapen teen seksisme. Dit is juis een van die fundamentele redes waarom vroue in 'n patriargale gemeenskap weerhou word daarvan om haar opinies te lug. Spender & Sarah (1980: 154) verklaar: "To assert our right to talk is one way of asserting the equal validity of our experience."

3.7 OORGANG NA HOOFSTUK VIER

My mening is dat die vrou bevryding kan aanhelp deur polities bewus en opgevoed te word. Maar sy kan ook hierdie doel verongeluk as sy toelaat dat sy vertrap word en "agterlik" bly - nie as gevolg van haar willoosheid nie, maar as gevolg van haar "agterlikheid".

In hierdie hoofstuk het ek die aard en oorsprong van seksisme probeer skets. Ek het ook probeer uitwys hoe seksisme as ideologie via die onderwys na studente oorgedra word. Laastens het ek probeer aantoon dat passiwiteit nou verband hou met seksisme. Om manlike oorheersing te laat oorleef is dit nodig dat vroue passief bly - en om manlike oorheersing te vernietig sal vroue hul passiwiteit moet laat vaar. Oor die jare heen is die vrou gekondisioneer dat die man die hoof is en het daarom gewilliglik deelgeneem aan haar eie onderdrukking.

Hierdie hoofstuk oor seksisme het my gehelp om te verstaan waarom studente so passief in my klasse is. Ek het tot die besef gekom dat dit nie 'n unieke probleem was nie, maar 'n probleem wat alle vroue in alle gemeenskappe regoor die wêreld mee te kampe het. Deur emansipatoriese aksienavorsing gaan ek pogings aanwend om verandering aan te moedig. Vervolgens handel die volgende hoofstuk oor die moontlikhede wat emansipatoriese aksienavorsing bied om verandering aan te bring.

In hoofstuk vyf gaan ek kyk na die tweede aksienavorsingsprojek wat geloods is om studente se bewustheid van seksisme te verhoog en om verandering te probeer bevorder.



EMANSIPATORIESE AKSIENAVORSING

Die benadering wat in hierdie navorsingsprojek gebruik is, is aksienavorsing. In hoofstuk vier gaan ek spesifiek fokus op emansipatoriese aksienavorsing en wil ek uitwys watter moontlikhede dit vir onderwysers bied om veranderinge in hul eie klaskamerpraktyke teweeg te bring. Aangesien enige aksienavorsing nie daarop kan aanspraak maak dat dit beantwoord aan wat as emansipatories bestempel kan word nie, skets ek hierna enkele kenmerke sentraal aan emansipatoriese aksienavorsing.

4.1. 'N VERDERE DEFINISIE VAN AKSIENAVORSING

In hoofstuk twee het ek die term aksienavorsing begin definieer, maar om rigting te gee aan die bespreking van die verskillende vorme van aksienavorsing, kyk ek verder na enkele definisies. Elliott (1981: 1) verwys na aksienavorsing as "The study of a social situation with the view of improving the quality of action within in." Kemmis en McTaggart (1982: 2) stel hul siening van aksienavorsing soos volg:

... put simply action research is the way groups of people can organize conditions under which they learn from their own experience.

Lank voor hierdie twee skrywers het Corey (1953: 6) egter al die volgende opmerking gemaak:

The process by which practitioners attempt to study their problems scientifically in order to guide, correct and evaluate their decisions and actions is what a number of people have called action research.

Die kernwoorde uit begenoemde definisies sou ek sê is verbetering aksie, en eie ervaring. Wat egter na my mening in bogenoemde definisies ontbreek, is konsepte soos verandering en emansipasie. Laasgenoemde begrippe vorm vir my 'n integrale deel van aksienavorsing en daarom kan van die veronderstelling uitgegaan word dat aksienavorsing wat nie verandering of emansipasie as einddoel stel nie, geensins emansipatoriese aksienavorsing genoem kan word nie. Om vas te stel presies wat met emansipatoriese aksienavorsing bedoel word, bespreek ek in die volgende gedeelte die verskillende soorte aksienavorsing.

4.2 SOORTE AKSIENAVORSING

In die bespreking wat volg, gebruik ek Habermas se drie teorieë van menslike belange om die verskillende soorte aksienavorsing toe te lig. Habermas (1972: 198) identifiseer drie basiese kognitiewe belange naamlik: die tegniese, praktiese en emansipatoriese. Hierdie belange vorm die drie soorte paradigmas waardeur kennis gegenerer en georganiseer word. Die drie soorte kennis noem Grundy (1987: 10) vervolgens: die empiries-analitiese, histories-hermeneutiese en die kritiese wetenskappe.

4.2.1 Die tegniese belang of empiries-analitiese wetenskap

Volgens Grundy (1987: 11) is die tegniese belang gegrond in die behoefte van die menslike spesie om te oorleef en te produseer. Om hierdie doel te bereik, ontstaan daar 'n geneigdheid by mense om kontrole en beheer te wil uitoefen op hul omgewing. Hierdie

oriëntasie word deur Habermas (1972: 309) die tegniese belang genoem. Habermas bring die tegniese belang in lyn met die empiriese wetenskappe en beweer dat dié soort kennis gegenerer deur die empiries-analitiese wetenskappe, berus op ondervinding en observasie wat soms eksperimentering insluit. Hierdie vorm van kennis word ook genoem positiwisme. Vir die positiwis bestaan kennis uit teorieë oor die wêreld wat gegrond is in die konkrete of positiewe observasies en ervarings.

Die stukrag van hierdie benadering is geleë in die begrip "verklaring". Na aanleiding van Fay (1975: 43) het wetenskaplikes hulle eie vooroordele, voorkeure en waardes. Hy is egter van mening dat by die keuse van 'n teorie of navorsingstegnieke, daar geen kwessie van waardevryheid of neutraliteit kan wees nie. Maar wanneer dit kom by gevolgtrekkings of die bewys van 'n hipotese of 'n verklaring, glo veral die empiriese navorser daar moet 'n waardevrye vorm van geldigheid wees. Dit is hier waar ander navorsers soos die aksienavorsers radikaal van die positivistiese navorsers verskil. Aksienavorsers is van mening dat navorsers nie "objektief" of neutraal kan wees in die gevolgtrekking en evaluasies wat gemaak word nie omdat die navorser self deel is van 'n bepaalde sosiale en historiese opset.

4.2.1.1 Positivistiese siening van opvoeding

Aanhangers van die positivistiese navorsing of paradigma sien volgens Fay (1975: 44) teorie en praktyk as logies onafhanklik

van mekaar. Die positiwis neem 'n waarnemende rol in navorsing in en beskou sy of haar "objekte" as deel van 'n ander wêreld. Die positiwis argumenteer dat indien kennis van die wêreld bekom moet word, objekte in die wêreld gesien moet word as "iets daar buite" - die navorser moet byna as "deel van 'n ander wêreld" gesien word. Die navorser sal die wêreld vanaf 'n neutrale platform beskou en slegs die "feite" weergee om sodoende 'n "ware" siening van die wêreld te gee. Die doel van hierdie vorm van ondersoek is om verduidelikings te gee, voorspellings te maak en beheer oor gebeure uit te oefen in lyn met die natuurwetenskaplike tradisie.

Volgens Fay (1975: 45) verklaar die positiwis dat teorieë onafhanklik van die wêreld daar buite is. Hierdie tipe denke het ontstaan na aanleiding van die sogenaamde suiwer wetenskappe waar natuurlike verskynsels volgens die "wetenskaplike" tradisie ondersoek word.



Hierdie wetenskaplikes maak van 'n nougesette metode van ondersoek gebruik om by onder andere uniformiteite en veralgemenings uit te kom sodat hulle bevindinge universeel toepasbaar gemaak kan word. Dit word ook van toepassing op die onderwys en opvoeding gemaak. Die positiwis sien die opvoedkunde sonder meer as 'n sosiale wetenskap en die onderwys as 'n natuurlike verskynsel. Dié tipe navorser erken dat onderwys deur 'n gemeenskap beïnvloed word, maar om dit universeel en wetenskaplik aanvaarbaar te maak moet dit bestudeer word buite die sosiale konteks waarin dit voorkom.

Om laasgenoemde te kan vermag, moet die navorser slegs 'n waarnemende rol inneem sodat hy of sy gesien kan word as neutraal en objektief. Die hoofdoel van die navorser is om haar navorsing waardevry te hou. Shirley Grundy (1987: 12) som die tegniese belang soos volg op:

... it is a fundamental interest in controlling the environment through rule-following action based upon empirically grounded rules.

4.2.2 Die praktiese belang of histories-hermeneutiese benadering

Terwyl die tegniese belang beheer wil uitoefen, wil die praktiese belang meer verstaan. Hierdie belang poog om die omgewing te verstaan om sodoende beter interaksie te verseker. Grundy (1987: 13) huldig die mening dat die praktiese belang gegrond is:

... in the fundamental need of the human species to live in and as part of the world, not to be, as it were, in competition with the environment for survival.

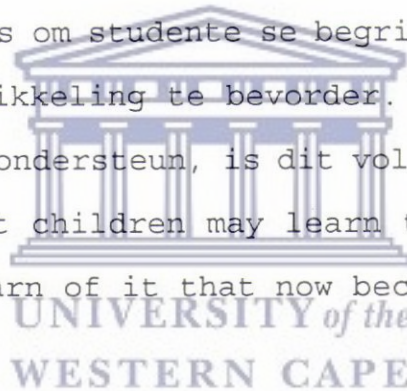
Sy voeg verder by dat die praktiese belang "... is a fundamental interest in understanding the environment based upon a consensual interpretation of meaning." Die kernkonsepte vir hierdie belang is dus BEGRIP en INTERAKSIE. Die klem val daarop om die wêreld beter te verstaan om sodoende beter in te pas.

Verandering en aksie is hier nie die doelwit van die navorser wat hierdie paradigma aanhang nie. Hierdie navorsers stel slegs in die "feite" belang en gee nie om of waarheid verdraai word al dan nie. Wat vir hierdie studie egter belangrik is, is watter belang dit vir kurrikulum inhou. In die volgende gedeelte word hierdie

aspek aangeraak.

4.2.2.1 Die praktiese belang en kurrikulum

Grundy (1987: 14) is van mening dat 'n kurrikulum wat binne die praktiese raamwerk inpas nie 'n "means-end"-kurrikulum is nie. Hiermee word bedoel dat die kurrikulum nie 'n produk van 'n aksie is nie, maar dat dit eerder as 'n proses gesien moet word waardeur studente en onderwyser deur middel van interaksie betekenis probeer skep. Stenhouse (1975: 85) beskryf die praktiese belang as "the process model of curriculum". Die grondslag vir dié model is om studente se begrip van 'n werkarea en hul eie algemene ontwikkeling te bevorder. Vir die navorser wat die praktiese belang ondersteun, is dit volgens Kelly (1982: 123) van belang "... what children may learn through a subject rather than what they learn of it that now becomes crucial."



Grundy (1987: 16) lokaliseer die prosesmodel binne die praktiese belang en sê dat hierdie model egter nie voorsiening maak om magsverhoudinge binne 'n leersituasie teen te gaan nie. Sy is van mening dat daar 'n belang moet wees wat mens sal vrymaak van die "dwang" (omdat dit neig tot manipulasie) van die tegniese en die moontlike "bedrog" (aangesien die navorser slegs belangstel in die "feite" ongeag of dit die waarheid is al dan nie) van die praktiese belang. Hierdie belang noem Grundy die sogenaamde emansipatoriese belang.

4.2.3 Die emansipatoriese belang of kritiese wetenskap

In hierdie belang val die klem op emansipasie. Maar, wat is emansipasie? 'n Emansipatoriese benadering poog volgens Grundy (1987: 16) om individue en groepe toe te rus om beheer oor hul eie lewens te neem. Geuss (1981: 65) beskou emansipasie as:

... implicit in the very act of speech, speech being the attribute which has separated man (sic) from his evolutionary forebears.

Grundy huldig die standpunt dat alle mense na vryheid strew. Die konsep van vryheid is egter nouliks verbind met die idee van waarheid en geregtigheid. Die vraag is nou, hoe kan die emansipatoriese belang prakties uitvoerbaar gemaak word? Grundy (1987: 18) is van mening dat die emansipatoriese belang aanleiding gee tot wat sy noem "... autonomous action based upon prudent decisions informed by a certain kind of knowledge." Die kennis wat deur 'n emansipatoriese belang gegenereer word, bestaan uit twee vlakke. Hierdie belang genereer

- (a) kritiese teorieë oor persone en die gemeenskap wat verduidelik hoe dwang en verdraaiing van die waarheid in werking tree om mense se vryheid aan bande te lê, en
- (b) wat Grundy (1987: 19) noem "authentic insight". Hierdie kritiese teorie moet outentisiteit in die hand werk en mense deur self-refleksie lei na die waarheid.

Terwyl die praktiese en tegniese belang te make het met begrip en beheer, onderskeidelik, het die emansipatoriese 'n belang

by bemagtiging - dit is die vermoë van individue en groepe om beheer oor hul eie lewens uit te oefen. Ter opsomming definieer Grundy (1987: 19) die emansipatoriese kognitiewe belang as die:

... fundamental interest in emancipation and empowerment to engage in autonomous action arising out of authentic, critical insights into the social construction of human society.

4.2.3.1 Emansipatoriese belang en kurrikulum

Maar, hoe skakel die emansipatoriese belang met kurrikulum? Vir ware emansipasie om te kan plaasvind, sê Grundy (1987: 19) moet individue vygemaak word van wat sy noem 'n "false consciousness". Op die vlak van bewustheid, sal die persone wat opvoeding ontvang, kan onderskei tussen die waarheid en verdraaiing van die waarheid. Op 'n praktiese vlak, sal die emansipatoriese kurrikulum alle deelnemers (onderwysers en studente) in aksie betrek wat verandering aan strukture wat vryheid kortwiek, teweeg bring. 'n Emansipatoriese kurrikulum impliseer 'n dialektiese of wederkerige verhouding tussen refleksie en aksie. Grundy (1987: 100) herinner ons daaraan dat die uitdaging van die emansipatoriese kurrikulum is dat ons nie in 'n sosiale vakuum opereer nie, omdat soos sy dit verwoord:

[i]f we regard the curriculum as a social praxis, not a product, then it must be constructed within the real, not hypothetical, learning situations, and with actual, not imaginary students.

Indien ons Grundy se opvatting ernstig opneem, kan die tipe aksienavorsing wat ons wil gebruik asook die interaktiewe benaderings wat ons in ons onderrig en onderwys in Suid-Afrika

probeer nastreef moontlik binne die emansipatoriese benadering geplaas word.

Student-onderwysers wat geskool is in 'n masjinale leerproses en outoritêre metodes sal gewis dieselfde ondervinding aan hulle leerlinge oordra, tensy hulle verskillende tipe ervarings sou hê. By wyse van hierdie aksienavorsingsprojek wat interaktiewe en demokratiese metodes van onderrig voorstaan, hoop ek dat die meganistiese leerproses wat gebaseer is op transmissie-onderrig na een van bemagtiging sal kan verander. Hiermee bedoel ek dat onderwysers die selfvertroue en vaardighede sal kan aanleer om hul eie onderwyspraktyk in die toekoms te kan transformeer sodat dit bemagtiging by leerlinge tot gevolg sal hê. Indien ons die onderdrukkende aard van ons huidige onderwysstelsel in ag neem, kan ons argumenteer dat, indien hierdie alternatiewe metodes kan lei tot die ontwikkeling van ons onderwysstudente as, soos Schön (1983: 63) dit noem, 'reflective practitioners' - kan ons dit sien as 'n stap in die rigting van transformasie van die kurrikulum.

'n Mens kan argumenteer dat 'n klein inisiatief soos hierdie baie min tot die maatskaplike, opvoedings- en politieke veranderinge kan bydra. En dit mag miskien so wees - maar ek glo dat kleinskaalse klaskamernavorsing 'n rol kan speel om 'n onderdrukkende onderwysstelsel teen te werk. Freire & Shor (1987: 212) gee ondersteuning vir laasgenoemde idee deur die volgende aanhaling:

The teacher who is critical of the current power in society needs to lessen the distance between the

speeches he or she makes to describe political options and what she or he does in the classroom.

Noudat ons die verskillende soorte aksienavorsing bespreek het, vind ek dit gepas om die volgende bespreking rondom die modus operandi van aksienavorsing te laat sentreer.

4.3 DIE MODUS OPERANDI VAN AKSIENAVORSING

Aksienavorsing, die navorsingsmetodologie onderliggend aan hierdie studie, kan beskou as 'n manier om verandering teweeg te bring. In aksienavorsing word ingryping binne 'n situasie gemaak om 'n sekere praktyk of situasie te verbeter. Deur aksie op die voorgrond te plaas, sê aksienavorsing per definisie, dat klas-kamerinisiatiewe 'n verskil kan maak. Jean McNiff (1991: 33) ondersteun laasgenoemde stelling soos volg:

Action Research is motivated by a sense that teachers and students can assume some control of their educational experience, and, by implication, that we are not bound to be passive recipients of our educational systems.

Vir Freire (1972b: 44) vorm praxis 'n integrale deel van emansipatoriese aksienavorsing en om hierdie rede wend ek my hierna tot 'n bespreking van wat praxis nou eintlik is.

4.3.1 Praxis in aksie

In hierdie gedeelte vind ek die idees van Freire van groot waarde om die kernkonsepte van emansipatoriese aksienavorsing verder toe te lig. Twintig jaar gelede het Freire (1972b) alreeds genoem

dat enige program wat op emansipasie aanspraak maak, moet insluit:

1. dat betrokkenes aktief deelneem;
2. dat die proses leersaam moet wees; en
3. dat wat geleer word 'n kritiese fokus moet hê.

Onderwys sê Freire (1972b, 45) vervolgens:

... is suffering from narration sickness. Narration turns (the students) into 'containers' to be filled by the teacher. The more completely he fills the receptacles, the better teacher he is.

Die emansipatoriese belang is sterk gekant teen die student as passiewe ontvanger en vereis dat leerlinge en studente aktiewe deelnemers aan 'n leersituasie moet wees. Freire (1972b: 53) beaam bogenoemde stelling deur die volgende aanhaling:

Liberating education consists in acts of cognition, not transferrals of information. It is a learning situation in which the cognizable object intermediates the cognitive actors—teachers on the one hand and students on the other ... The teacher is no longer merely the-one-who-teaches, but is himself taught in dialogue with the students, who in their turn, while being taught also teach...

Freire skets vir ons hier 'n prentjie waar studente, sowel as onderwysers, aktiewe deelnemers is aan die proses waar kennis gekonstrueer word. Wanneer studente aktiewe deelnemers in die konstruksie van kennis word, word dit wat hulle leer, betekenisvol. In die proses van bevrydingsonderwys word "betekenisvolheid" 'n kwessie van onderhandeling tussen die onderwyser en leerling, vanaf die begin van die leerervaring. Dit is om hierdie rede dat Freire (1972b: 65) die volgende mening huldig:

Thus, the dialogical character of education as the practice of freedom does not begin when the teacher-student meets in a pedagogical situation, but when the

former first asks himself (sic) what his dialogue with the latter will be about ... For the anti-dialogical banking educator, the question of content simply concerns the programme about which he will transmit to his students: and he answers his own question, by organizing his own programme. For the dialogical, problem-posing, teacher-student, the programme content of education is neither a gift nor an imposition ... but rather the organized, systematized, developed 'representation' to individuals of the things about which they want to know more.

Hierdie vorm van kritiese pedagogiek, plaas die beheer van kennis onder mede-beheer van die leergroep en kan daarom as emansiperend beskou word. Om deel te neem aan 'n pedagogiese aksie vanuit 'n kritiese perspektief is volgens Grundy (1987: 104) om betrokke te raak in 'n vorm van praxis. Praxis volgens haar is "a form of action which is the expression of the emancipatory interest."

In die volgende deel word meer pertinent na die konsep praxis gekyk.



4.3.2 Praxis

Vir Freire, wie se werke uiteraard emansipatories is, maak praxis 'n fundamentele deel uit. Maar wat is praxis nou eintlik? Die belangrikste kenmerke van praxis is volgens Freire (1972b: 76) aksie en refleksie. Freire beweer: "men's⁶ activity consists of action and reflection: it is praxis ... and as praxis it requires theory to illuminate it."

⁶dit is interessant om op te merk dat alhoewel Freire reeds sedert 1972 'n emansipatoriese teorie propageer hy tog deur sy taalgebruik seksisme bevorder.

Hiermee bedoel Freire dat praxis nie 'n lineêre verhouding tussen teorie en praktyk verg nie, maar eerder 'n refleksiewe verhouding, waar die een op grond van die ander bou. Die handeling van "om te weet" beskou Freire (1972a: 31) as 'n dialektiese beweging wat oorgaan van aksie na refleksie en van refleksie oor die aksie na 'n nuwe aksie. Praxis vind plaas in die "werklikheid", nie in 'n denkbeeldige of hipotetiese wêreld nie. Die vertrekpunt moet dus wees, die huidige, dit wat ek nou ondervind, die werklike situasie wat ten alle tye sover moontlik die aspirasies van alle betrokkenes moet kan reflekteer.

Vir Freire (1972b: 77) is praxis ook 'n vorm van interaksie. Dit beteken egter aksie met - nie namens of vir ander nie. Alle partye moet gewilliglik aan die proses deelneem en demokrasie sal 'n integrale deel van die interaksie moet wees.

Praxis is 'n aksie wat betekenis wil skep. Voorstanders van praxis neem aan dat betekenis sosiaal gekonstrueer word en nie absoluut is nie. Dit is egter slegs diegene wat aan die proses deelneem wat aan die situasie betekenis sal gee en niemand anders nie.

4.3.3 Praxis en emansipasie

Regdeur Freire se werke verwys hy na bevrydingsonderwys. Dit kan daarom aanvaar word dat hy die emansipatoriese belang, wat strook met Habermas se emansipatoriese belange, wil bevorder. Habermas tref in sy werk 'n duidelike verband tussen vryheid en spraak.

Guess (1981: 65) beaam die idee deur te sê: "the freedom of human agents is also implied in the acts of human speech." Freire verbind spraak ook met vryheid en beskou dialoog as 'n fundamenteel menslike verskynsel. In sy werk **Pedagogy of the Oppressed** (1972b: 60) bespreek Freire die waarde van dialoog soos volg:

As we attempt to analyse dialogue as a human phenomenon, we discover something which is the essence of dialogue itself: the word. But the word is more than just an instrument which makes dialogue possible ... there is no true word that is not at the same time a praxis. Thus to speak a true word is to transform the world ... Human existence cannot be silent, nor can it be nourished by false words, but only by true words, with which men transform the world.

Freire (1972a: 30) beskryf onderdrukking as "the culture of silence." Hy verwoord laasgenoemde gedagte op die volgende manier:

In the culture of silence the masses are 'mute', that is, they are prohibited from creatively taking part in the transformation of their society and therefore prohibited from being. Even if they can occasionally read and write because they were 'taught' in humanitarian ... literacy campaigns, they are nevertheless alienated from the power responsible for their silence.

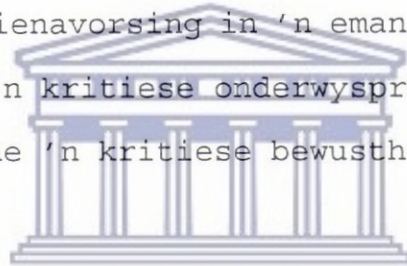
Emansipasie vir beide Habermas en Freire word die aksie wat hulle noem "finding one's voice." Dit kan egter net geskied waar geregtigheid en regverdigheid heers.

Vir Freire het die studente as gevolg van die dialogiese aard van die pedagogiese situasie, die reg om hulle eie temas in die diskoers in te voer. Om uit enige situasie van onderdrukking te kan kom, moet studente en onderwysers hul stemme laat hoor, omdat

dit hulle "wapen" vir bevryding is. Omdat aksienavorsing soos uit die vorige besprekings blyk ook aan van die vereistes soos hierbo uiteengesit kan voldoen, is dit waarskynlik dat emansipatoriese aksienavorsing nou gekoppel kan word aan emansipatoriese praxis. In die volgende deel wil ek die moontlikhede hiervan ondersoek.

4.4 AKSIENAVORSING AS EMANSIPATORIESE PRAKSIS

In die voorstel dat aksienavorsing 'n proses is wat emansipatoriese kurrikulumpraktyke kan bevorder, wil ek glad nie die aanname maak dat alle soorte aksienavorsing 'n emansipatoriese praxis is nie. Waar aksienavorsing in 'n emansipatoriese modus voorkom, weerspieël dit 'n kritiese onderwyspraktyk wat vir ons 'n raamwerk bied waarbinne 'n kritiese bewustheid ontwikkel kan word.



Vir Grundy en Kemmis (1982: 23-24) berus aksienavorsing op twee kernbeginsels, naamlik verbetering en betrokkenheid. Aangesien aksienavorsing 'n vorm van sosiale navorsing is, is dit die arena van menslike interaksie en praktyk wat die terrein vir ondersoek met die oog op verbetering skep.

Dit beteken dat die aksienavorser in 'n bestaande sosiale opset betrokke raak. Binne hierdie proses moet verandering egter nie op deelnemers afgedwing word nie, maar moet dit die begeerte van alle deelnemers wees om verandering van hul eie situasies te bewerkstellig.

Die konsep "verbetering" vind ek egter 'n problematiese term in aksienavorsingsmetodologie, aangesien verbetering nie noodwendig demokratiese transformasie impliseer nie maar ook kan neerkom op die beter doen van ondemokratiese dinge. Terselfdertyd kan gesê word dat 'n verbetering van begrip ook nie noodwendig 'n verbetering van 'n aksie verseker nie. Om uitsluitlik op verbetering te konsentreer is om aksienavorsing tot net nog 'n veranderings-teorie te beperk en dit spreek nie noodwendig die fundamentele magsverhoudinge wat implisiet in die vraag na verandering en verbetering aanwesig is aan nie.

Aksienavorsing is volgens Grundy (1987: 142) "an inherently democratic form of research." Hierdie deelnemende aard van aksienavorsing (wat ek as 'n demokratiese vorm van navorsing beskou) kan egter teruggevoer word tot die werk van Kurt Lewin (1946). Collier (1945: 298) het ook die volgende kwytgeraak in 'n poging om die deelnemende aard van aksienavorsing duidelik te maak:

Imperfect action is better for men (sic) and societies than perfection in waiting, for the errors wrought by action are cured by new action. And when the people acted upon are themselves made true partners in the action, and co-discoverers of the corrections of error, then ... in spite of blunders, or even by virtue of them, the vital energies are increased, confidence increases, experience builds towards wisdom, and most potent of all principles and ideals, deep democracy, slowly wins the field.

Behalwe dat die deelnemende aard van aksienavorsing deels 'n historiese ontwikkeling is - strook hierdie idee ook met die epistemologiese beginsel van konsensus soos deur Habermas uitgespel. Konsensus teorieë oor die waarheid is fundamenteel vir

die epistemologie wat die deelnemende aard van aksienavorsing steun. Daarom moet waarheid en vryheid as 'n eenheid gesien word. Konsensus wat bereik word sonder gelyke deelname van alle partye beskou Grundy (1987: 144) as valse konsensus. Konsensus, sê Grundy, kan slegs bereik word indien die waarheid, regverdigheid en vryheid deel van die situasie uitmaak.

Emansipatoriese aksienavorsing is nie net 'n deelnemende vorm van navorsing nie, dit is ook kollaboratief. Volgens Grundy onderskryf beide die geskiedenis en teorieë van aksienavorsing hierdie kollaboratiewe kenmerke. Grundy en Kemmis (1982: 28) ondersteun hierdie idee en sê dat dit die konsensus epistemologieë is wat aksienavorsing inherent kollaboratief maak.

In bogenoemde gedeelte het ek probeer wys dat aksienavorsing wel beantwoord aan die voorwaardes wat deur 'n emansipatoriese praxis vereis word en derhalwe dus as 'n emansipatoriese vorm van navorsing beskou kan word. Dit blyk nou ook 'n gepaste oomblik te wees om vas te stel of aksienavorsing ook kan beantwoord aan die voorwaardes wat gestel word deur 'n kritiese pedagogiek. Om hierdie rede kyk ek weer na van die kenmerke van 'n kritiese pedagogiek en hoe aksienavorsing hierby aansluiting vind.

4.5 KRITIESE PEDAGOGIEK EN AKSIENAVORSING

Die emansipatoriese modus van aksienavorsing sluit die beginsels soos neergelê deur Habermas in, naamlik dat deur bemiddeling van

teorie en praktyk, bewuswording van 'n bepaalde situasie en emansipasie sal seëvier. Aksienavorsing kan 'n vorm van ondersoek wees waarin onderwysers, studente van hul eie praktyke kan word. 'n Kritiese pedagogiek poog om realistiese probleme van 'n gegewe situasie te konfronteer. Die probleem vir die aksienavorser is die onderwyser se eie praktyk. Dit is probleme wat deur die onderwyser self geïdentifiseer is en nie deur 'n buitestander nie. Grundy (1987: 157) noem dit "problems that present themselves to the critical consciousness of the researcher." Hierdie probleme het te make met die alledaagse praktyke van die onderwys, en is daarom geen hipotetiese of pseudo-probleme nie.

Tweedens sluit 'n kritiese pedagogiek prosesse van bewusmaking in. Aksienavorsing poog om bewustheid te verhoog wat weer kan lei tot verbetering van die praktyk binne die konteks van 'n gegewe situasie. Hierdie bewustheid beteken nie net 'n versameling van kennis of ervarings nie, maar is 'n bewustheid wat aksie tot gevolg sal hê.

Grundy (1987: 157) beskryf hierdie proses soos volg:

... critical reflection upon practice generates a transformation of consciousness which is similar to what Freire describes as conscientization.

Derdens konfronteer 'n kritiese pedagogiek volgens Habermas (1974: 11) ideologiese verdraaiing van die waarheid. In ons poging om veranderinge teweeg te bring, is dit onafwendbaar dat ons teen ideologiese begrensing te staan sal kom. Met 'n kritiese ingesteldheid, sal die onderwyser dus ideologiese verdraaiing kan identifiseer en konfronteer.

Vierdens inkorporeer 'n kritiese pedagogiek aksie as deel van kennis. Grundy (1987: 160) huldig die mening dat dit ook waar is vir emansipatoriese aksienavorsing. Aksie en refleksie staan in 'n dialektiese verhouding in die aksienavorsingspiraal. So ook word erken dat die praktyk in die eerste plek die area is waarin die sosiale opset bevraagteken sal word, en dat dit nie primêr op die terrein van die teorie gebeur nie. Uit voorafgaande bespreking blyk dit duidelik dat aksienavorsing ook as 'n kritiese pedagogiek bestempel word, mits dit aan die eise soos uiteengesit, voldoen.

Ter afronding van hierdie hoofstuk vind ek dit nodig om enkele kenmerke en prinsipes van emansipatoriese aksienavorsing saam te vat.



4.6 KENMERKE EN PRINSIPES VAN AKSIENAVORSING

In hierdie afdeling gaan ek van die belangrikste kenmerke wat die aard en wese van aksienavorsing behels, saamvat en kortliks bespreek. Die volgende sestien kernpunte spruit uit McKernan (1991: 32) se siening van aksienavorsing. Dit sluit egter ook die idees in wat deur skrywers soos Dewey, Stenhouse, Elliott, Kemmis, Freire en Habermas onderskryf is. McKernan meen dat hierdie sestien kenmerke die aard van emansipatoriese aksienavorsing as navorsingmetode in 'n neutredop opsom.

Die sestien kenmerke (McKernan, 1991: 32 - 33)

1. Aksienavorsing verhoog die insig van mense. As 'n vorm van hermeneutiese of kritiese ondersoek - fokus die aksienavorser op haar en of ander se probleme. Reflektiewe denke moet hier as die kernpunt beskou word. Ter ondersteuning van hierdie prinsipe sê Gadamer (1984: 132), "the more we know about ourselves, the more we enhance our humanness."

2. Aksienavorsing probeer om die kwaliteit van menslike optrede en praktyk te verbeter. Dit poog om die mens meer effektief, intelligent, vaardig en refleksief te laat optree.

3. Die fokus word geplaas op probleme wat die navorser direk raak. Probleme word deur diegene wat dit ondervind, self gedefinieer omdat hulle die beste weet wat hulle as problematies ervaar.



4. Demokrasie (kyk 4.4) staan voorop in aksienavorsing, daarom behoort alle betrokkenes in die projek 'n sê te hê. Alle betrokkenes word beskou as mede-ondersoekers eerder as kliënte.

5. Die navorsing word onderneem in die werklike situasie of omgewing waarin dit voorkom en geensins in 'n hipotetiese situasie nie.

6. Almal wat deur die navorsing geraak word, behoort deelname te hê aan die projek. Kollaboratiewe deelname word deur

aksienavorsing voorgestaan.

7. Aksienavorsing plaas die fokus op 'n spesifieke situasie. Veralgemenings kan problematies in hierdie opset wees, daarom word die gevallestudiemetode volgens McKernan hier verkies.

8. Geen poging word aangewend om betrokkenes te beheer of te manipuleer nie. Om beperkings op die deelnemers van die navorsingstudie te plaas is om die "natuurlikheid" van die omgewing te versteur. Manipulasie druis in teen die beginsels van aksienavorsing.

9. Die probleme, doelwitte en metodes mag verander soos die ondersoek voortgaan. Probleme is nie staties nie, en soos die studie progressie toon, mag die probleme dalk in 'n ander lig gesien word.



10. Evaluering en refleksie vorm 'n belangrike deel van emansipatoriese aksienavorsing. Dit is belangrik om terug te staan en te reflekteer na afloop van elke siklus. Dit skep 'n geleentheid vir die navorser om te beskryf, te interpreteer en te verduidelik wat aan die gang is.

11. Navorsers sal voortdurend nuwe metodes en tegnieke gebruik om data te versamel. Daar is geen voorgeskrewe of rigiede metode wat voorgestaan word nie.

12. Deur die formulering van probleme, die formulering van aksie

hipoteses; die versameling van data; en die analise daarvan; die reformulering van die probleem, voer die navorser noukeurige beginsels van prosedures uit.

13. Van kardinale belang in die aksienavorsingsproses is die toepassing van die resultate. Die bruikbaarheid van die resultate moet met alle betrokkenes by die projek gedeel word. Vir almal betrokke moet dit dus 'n ervaring wees waaruit hulle kan leer, hul insig kan verhoog en verandering kan inisieer.

14. Deelnemers kan slegs begrip vorm wanneer almal betrokke ongedwonge dialoog kon voer. Dit is om hierdie rede dat bespreking en refleksie 'n integrale deel van die aksienavorsingsprojek vorm.

15. Die aksienavorser is op soek na beredeneerde kritiek wat gegrond is in die sosiale praktyk. Kritiek speel 'n sentrale rol in die proses van interpretasie en emansipasie.

16. Ten slotte sê McKernan dat emansipasie die einddoel van aksienavorsing behoort te wees. Dit poog om deelnemers te bevry en om hulle 'n groter mate van onafhanklikheid te laat verkry. Bemagtiging van die navorsingsgroep is dus die strewe van die aksienavorser.

Hierdie sestien kenmerke is volgens McKernan die belangrikste waaraan 'n emansipatoriese aksienavorsingsprojek behoort te voldoen. Met hierdie benadering sien ons dus 'n wegbeweeg van

aksienavorsing as 'n 'wetenskap' en 'n herdefiniëring van aksienavorsing as 'n vorm van kritiese opvoedkunde.

Die vrae wat enige onderwyser egter openlik oor enige vorm van navorsing sou kon stel, is: Hoe raak dit my? Hoe sal dit die probleme in my klaskamer oplos? Hoekom moet ek daarin betrokke raak? McNiff (1988: 47) verstrek drie redes waarom onderwysers in aksienavorsing betrokke moet raak. In die volgende afdeling word na hierdie redes verwys.

4.7 WAAROM MOET ONDERWYSERS BETROKKE RAAK IN AKSIENAVORSING?

Onderwysers kan hulself net bevoordeel deur 'n slag krities na hul eie praktyke te kyk. Deur 'n kritiese bewustheid van hul eie praktyk te ontwikkel sal onderwysers dalk meer positief ingestel wees om deel te neem aan hul eie professionele ontwikkeling.



McNiff (1988: 47) is van mening dat onderwysers in aksienavorsing betrokke moet raak om politieke, professionele en persoonlike redes. In die volgende gedeelte word in meer besonderhede na hierdie mening van McNiff verwys.

4.7.1 Polities

McNiff beweer dat onderwysers eerstens om politieke redes deel moet word van aksienavorsing. Sedert 1980 het die fokus al hoe meer verskuif na die onderwyser as die sentrale figuur in die skool se opvoedingsituasie. Huidige denke inspireer onderwysers

meer en meer om hul eie behoeftes te identifiseer en om aksies te beplan wat geïdentifiseerde probleme kan oorbrug. In hierdie debat sal ons die aard van die opvoeding self moet bepaal en moet besluit of dit 'n proses of kommoditeit is. Die idee van die onderwys as kommoditeit is 'n hoogs politieke kwessie omdat dit hoofsaaklik met mag en wie oor die mag beskik te doen het. Die een met die mag beheer beduidend baie en dit sluit vanselfsprekend ook die opvoeding van die gemeenskap in. Die taak van die onderwyser is om hierdie mag af te breek asook om die mag wat die onderwysers oor leerlinge het, in oënskou te neem. Dit is vanweë hierdie magsverhoudinge wat in die onderwysstelsels bestaan dat ons die taak van die onderwyser as polities moet beskou.

4.7.2 Professioneel



Tweedens beveel McNiff aan dat onderwysers om professionele redes by aksienavorsing betrokke kan raak. In hul boek **Becoming Critical** (1986: 8) definieer Carr en Kemmis die aard van 'n professie soos volg:

... that professions employ methods and procedures based on theoretical knowledge and research; ... that the members of the profession have an overriding commitment to the well being of their clients; ... that, individually and collectively, the members of the profession reserve the right to make autonomous and independent judgements, free from external and non-professional controls and constraints about the particular courses of action to be adopted in any particular situation. Emancipatory action research suggests an image of the teaching profession which incorporates these features in a distinctive way.

Indien mens bogenoemde siening van professionalisme huldig, bied

emansipatoriese aksienavorsing vir ons 'n manier waarvolgens onderwysers deur middel van navorsing hul kennis kan verbreed om sodoende hul klaskamerpraktyke te verbeter en 'n rasionaal vir hul optrede te vind. McNiff (1988: 48) sê: "to expect teachers to accept the status quo, to do what they are told, is to regulate them to the service role of technicians." Om hierdie beeld van die onderwyser as tegnikus uit die weg te ruim, moet die onderwyser haarself as 'n professionele persoon beskou en volgens McNiff meer onafhanklik werk en eie besluite neem.

Om 'n opvoeder in die ware sin van die woord te wees moet die onderwyser meer vryheid gegun word. Die onderwys is nie 'n vervaardigingsmaatskappy nie, maar 'n area waarin ontwikkeling in leerlinge sowel as onderwysers plaasvind. Sodra onderwysers op die vlak van self-opvoeding begin beweeg, word denke en aksie 'n nimmereindigende siklusmoontlikheid van herskepping. Die onderwyser is dus nie net daar om feite oor te dra nie, maar om situasies te skep waaruit leerlinge tot hul volle potensiaal kan ontwikkel.

4.7.3 Persoonlik

Derdens beweer McNiff dat daar ook persoonlike redes is waarom onderwysers betrokke moet raak by aksienavorsing. Ons kan egter nie aan enige onderwyser voorskryf om 'n aksienavorser te word nie. Die onderwyser sal so 'n oorweging self moet maak. Volgens McNiff (1988: 51) moet dit 'n spontane, en ongedwonge besluit wees. Niemand kan die probleme wat individuele onderwysers

ervaar beter omskryf as hulle self nie. Die onderwyser moet die probleem volgens haar eie ervaring definieer en self daarvoor oplossings probeer vind.

McNiff (1988: 51) sê in hierdie verband "thinking is an adventure". Dit is hoe die onderwyser oor haar eie praktyk moet dink. Om oor iets te dink, impliseer verandering en verandering is 'n pynlike ervaring (kyk 5.1). Om aksienavorsing suksesvol te wil implementeer kan die onderwyser nie tot insig kom deur 'n passiewe aanvaarding van die konsep nie want emansipatoriese aksienavorsing vereis die aktiewe deelname van onderwysers.

McNiff (1988:52) stel voor dat aksienavorsing 'n manier kan wees waardeur die onderwyser polities, professioneel en persoonlik mag groei. Veral in 'n professie waar onderwysers lank reeds gestagneer het, aanvaar het en die status quo gehandhaaf het, het dit van kardinale belang geword om 'n proses van transformasie te inisieer. McNiff is van mening dat aksienavorsing oor die potensiaal beskik om die onderwyser in hierdie rigting te stuur.

4.8 AANLOOP TOT TWEDE AKSIENAVORSINGSPROJEK

In hierdie hoofstuk het ek gekonsentreer op aksienavorsing as 'n 'n soort kritiese pedagogiek. In die eerste hoofstuk van hierdie mini-tesis is die waarde van die kritiese pedagogiek alreeds volledig uitgespel. Soos uit die bespreking blyk, is dit moontlik, indien aan die voorwaardes soos demokrasie, kollaboratiewe deelname en bemagtiging voldoen word, dat ons aksie-

navorsing wel as 'n vorm van kritiese pedagogiek kan sien.

Onderwysers behoort die onderwys te geniet en behoort daardeur te groei. Om daardeur te kan groei vereis dat ons voortdurend verander en verbeter. Aksienavorsing bied aan ons die geleentheid om 'n kritiese bewustheid van ons praktyk en ons omgewing te ontwikkel.

'n Kritiese bewustheid sal onder andere ook die navorser se politieke bewustheid verskerp, en 'n politieke bewustheid gee aanleiding tot 'n groter sosiale bewustheid wat weer tot verandering in 'n onderdrukkende situasie kan lei.

In die volgende hoofstuk word die tweede aksienavorsingsprojek wat ook met die Junior Primêre-studente aan die Onderwyskollege Bellville aangepak is, volledig bespreek. Ek probeer ook vasstel in hoe 'n mate hierdie projek aansluiting vind by die kernkonsepte en voorwaardes van 'n kritiese pedagogiek en 'n emansipatoriese vorm van aksienavorsing soos in hierdie hoofstuk uiteengesit is.

HOOFSTUK VYF

TWEEDE AKSIENAVORSINGSPROJEK

In hierdie hoofstuk gaan ek die tweede aksienavorsingsprojek wat ek aangepak het, bespreek. Voordat ek oor die tweede projek rapporteer, vind ek dit in die gees van aksienavorsing gepas om vervolgens, in die lig van my verdere verdieping in die literatuur, eers 'n nabetracting van die eerste aksienavorsingsprojek te onderneem.

5.1 NABETRAGTING IN DIE LIG VAN DIE EERSTE AKSIENAVORSINGSPROJEK

Wanneer 'n mens 'n aksienavorsingsprojek aanpak met die erns wat dit verdien, begin jy besef watter magtige en tog ook pynlike ervaring dit kan wees. Ek wil my verstout deur te sê dat dit onmoontlik word om nie met Oja en Smulyan (1989: 176) saam te stem dat aksienavorsing 'n "powerful and yet 'messy' process" is nie.

Die waarde van aksienavorsing sou ek sê, lê opgesluit in die feit dat onderwysers as die navorsers van hul eie praktyke beskou kan word. Hulle sien hul eie probleme raak - en word vervolgens vertrou om verandering en verbetering van hul eie praktyke te bewerkstellig. Die pynlikheid van die aksienavorsingsproses is na my mening geleë in die feit dat die onderwyser-navorsers haarself moet blootstel aan kritiek van die publiek wat kollegas en studente insluit. Dit is weens die kollaboratiewe en

deelnemende aard van aksienavorsing dat onderwyser-navorsers dit wat hulle in hulle klaskamers doen, aan die publiek moet openbaar. Davidoff en Van den Berg (1990: 25) is dit eens dat een van die belangrikste vereistes van aksienavorsing is om jou ervaringe en insigte openbaar te maak en dit met ander te deel. Die uitdaging wat aksienavorsing stel, is dat die navorser haar deure moet oopmaak en haarself aan studente en kollegas se kritiek blootstel. Te lank al klou onderwysers aan ek-is-die-baas-in-my-klas, vas. Ons (ek inklus) voel veilig om in afsondering en eksklusief ons take as onderwysers te verrig. Om hierdie kluisenaarshouding wat onderwysers aanneem, te omskryf vind ek die woorde van John Smyth (1987: 91) uiters gepas. Hy verwys na die klaskamer as "the teacher's sanctuary", en maak in hierdie verband die volgende uitlating:

The sanctity of the classroom is a central element of the culture of teaching, which is preserved and protected through teacher isolation and a hesitancy of parents, administrators and other teachers to violate it.

Dit is in hierdie "heiligdom" dat ek my studente en myself "bedrieg", want hier doen ek slegs aan myself verantwoording. Die uitdaging wat die eerste aksienavorsingsprojek aan my gestel het, was om weg te beweeg van die tradisionele metode en om my klaskamerdeure letterlik en figuurlik oop te maak.

Tydens my refleksie oor die projek het ek die volgende vrae aan myself gestel. Het ek werklik geïmplementeer wat ek beoog het? Hoe slaag ek daarin om die beginsels van bemagtiging, demokrasie en kollaboratiewe deelname in my onderwyspraktyk te laat leef? Hierdie is van die baie vrae waaroor ek moes besin. Was ek dalk

besig om myself 'n rat voor die oë te draai deur skuiling te soek agter 'n afgesaagde verskoning dat studente vir 'n eksamen voorberei moet word en dat die onderrig om hierdie redes sillabus- en eksamengerig moet wees.

Ander knelpunte in die aksienavorsingsprojek was: Waarom moet ek verander? Wat motiveer en spoor hierdie verandering aan? Hoe gaan ek as onderwyser persoonlik hieruit munt slaan? Gaan my gemeenskap en studente daaruit baat vind? Hoe sal hierdie veranderinkie in die klaskamer, die politieke en sosiale verandering in den brede aanhelp? Dit is juis laasgenoemde vraag wat die makro-mikro debat in alle erns onder ons M.Ed.-groep laat vlamvat het. Telkemale is oor hierdie aspek hare gekloof en het ons tot die slotsom gekom dat verandering nie net tot die klaskamer beperk moet word nie, maar ook verandering in die samelewing moet aanspoor.



Ander aspekte wat die aksienavorsingsprojek iets besonders gemaak het, is die metode waarop die ondersoek geloods word. Konsultasie met studente, kollegas en die administrasie van die instansie, was die wagwoord. Demokratiese besluitneming het 'n integrale rol gespeel. Davidoff en Van den Berg (1990: 51) ondersteun hierdie aanname ten sterkste en beweer dat: "in action research you are doing research with them (the students) not on them."

Ander aspekte soos die bekendmaking van informasie en die etiese vraagstukke hieraan verbonde, maak die risiko gekoppel aan aksienavorsing angswekkend. Ons vind dit problematies omdat dit

indruis teen die gemaksugtige onderwysituasies wat ons vir onself oor die jare heen geskep het. Winter (1989: 60) laat hom hieroor soos volg uit:

As professionals, with established reputations for competence, working under difficult conditions, the resource process is going to seem like a threat to all the taken-for-granted processes by which we cope.

Met bogenoemde aanhaling som Winter die risiko's verbonde aan die self-reflekerende proses in 'n neutedop op. Die vraag is hoe hanteer mens hierdie uitdagings, want indien dit verkeerd hanteer word, kom veel meer as net 'n hipotese in gedrang, want aksienavorsing vereis volgens Winter (1989: 63) die betrokkenheid van mense en daarom kan daar nie sprake wees van "objekte" wat vanaf die periferie besigtig moet word nie.

Tydens aksienavorsing stel ons ons verhoudings met kollegas en studente in gevaar. Ander navorsers soos positivistiese navorsers, kan "waarhede" blootlê, en vanaf die situasie wegstap, terwyl die aksienavorser deel van die situasie bly. Dit is die groot risiko wat die aksienavorser bereid moet wees om te loop.

Bogenoemde is kortliks van die knelpunte waarvan die aksienavorser bewus moet wees. Om aspekte rondom konsultasie, etiese vraagstukke en die risiko verbonde aan die navorsingsmetode aan te spreek, is na my mening, waarskynlik waaroor aksienavorsing handel. 'n Ander aspek wat onvermydelik tydens refleksie opduik is: Wat is verandering nou eintlik? asook Wie word bevoordeel deur hierdie veranderinge wat sal plaasvind en hoe raak die veranderinge die persone wat daarby betrokke is?

Fullan (1982: 79) probeer opvoedkundige veranderinge soos volg omskryf:

Educational change is always a problematic affair, a process of coming to grips with the multiple realities of people who are the main participants in implementing change. Where it does succeed it is the result of the appropriate mix of all the multiple factors - a critical mass.

Fullan (1982: 91) brei verder uit oor opvoedkundige verandering en beweer dat:

Change is not a fully predictable process. The answer is found not by seeking ready-made guidelines, but by struggling to understand and modify events and processes which are intrinsically complicated, difficult to pin down, and ever changing.

Ongeag van wat ons nou dink opvoedkundige verandering is, gaan enige verandering gepaard met baie frustrasie en pyn. Dit is moontlik een van die redes waarom onderwysers verkies om hulle oë te sluit en maar liewer die status quo handhaaf. John Smyth (1987: 137) huldig op sy beurt die volgende mening oor onderwysers se houding ten opsigte van opvoedkundige verandering:

Further, alterations in self-perception may be painful, provoking anxiety, uncertainty and a sense of loss. The culture of teaching often protects people from these feelings while the hierarchical and bureaucratic nature of schools reduces the likelihood that teachers will be exposed, in a supportive environment, to the challenge of others' views.

In hierdie voorafgaande gedeelte het ek dan kortliks besin oor sommige van die knelpunte wat my in die gesig gestaar het na afloop van die eerste aksienavorsingsprojek. Die volgende gedeelte van hierdie hoofstuk handel nou spesifiek oor die tweede aksienavorsingsprojek wat met die Junior Primêre-onderwysstudente aangepak is.

5.2 VOORBEREIDING VIR PROJEK TWEE

Die tweede projek is weer eens met die Junior Primêre-onderwysstudente aan die Onderwyskollege Bellville aangepak. (kyk hoofstuk 2). Die eerste projek het ten einde geloop met die besluit van die Kollege om die twee Junior Primêre-groepe te amalgameer. Ek het myself begin gereed kry om met 'n veel groter groep die aksienavorsingsprojek voort te sit. Studente het intussen besluit om die samesmelting te aanvaar.

Die volgende dag (3 Augustus 1991) het die situasie egter 'n ander wending ingeneem. Twee van die studente uit die Junior Primêre-groep het kom toestemming vra om alle Junior Primêre-studente tydens my lesing toe te spreek. Een van die studente uit die aksienavorsingsgroep (C-groep) het die vergadering gelei en studente ingelig dat hulle ontevrede is oor die besluit van die Kollege om twee groepe in die middel van die akademiese jaar te amalgameer. 'n Voorstel is ingedien dat 'n delegasie na die kantoor van die vise-rector gestuur word om die saak te bespreek. Aangesien hierdie vergadering in my teenwoordigheid plaasgevind het, het ek die gebeure van hierdie dag noukeurig in my dagboek gedokumenteer.

Na afloop van hierdie vergadering het ek besluit om met die elf studente van die Junior Primêre-groep onderhoude te voer. Slegs nege uit die elf het vir die onderhoud opgedaag. Die ander twee het later 'n skriftelike weergawe van hul ervarings aan my kom oorhandig.

5.2.1 Die onderhoud (kyk bylae B)

Uit die onderhoude het van die studente laat blyk dat die samesmelting met die B-groep hulle dwars in die krop gestee het. Hulle was ontevrede omdat hulle nie in die saak geken is nie. Na afloop van die onderhoude het ek die menings van die studente soos volg gedokumenteer:

Charmaine was van mening dat die Junior Primêre-departement verantwoordelik was vir die "onderduimse besluite".

Beatrice het die opinie gehuldig dat dit 'n manier van dosente was, om hul kontaktyd met studente te verminder.

Mavis het aangevoer dat dit simptome was van die houding wat die Kollege sowel as die Junior Primêre-departement, teenoor Junior Primêre-studente, openbaar.

Die studente het ontdek dat die administrasie van die Kollege nie bewus was van hierdie onderlinge reëling wat getref is nie en is deur die vise-rector aangeraai om hul ou rooster te volg.



Hier volg van die opmerkings wat deur die onderskeie studente gemaak is:

Charmaine: Ek het gevoel asof ek 'n prys gewen het.

Sally : In die toekoms sal dosente en die administrasie moet kennis neem dat ons in aspekte geken wil word, wat ons lewens raak.

Mavis : Ons stryd was die moeite werd.

Beatrice : Ons kon hierdie keer aan die Kollege wys wat in ons steek.

Sharon : Ek het geleer dat mens nie net dinge sonder meer moet aanvaar nie. In die toekoms sal ek dinge bevraagteken waaroor ek ontevrede is. Hierdie insident het my geleer, om op te staan en my stem te laat hoor as ek ontevrede is. Indien ek stilgebly het, sou ons nie agter die waarheid gekom het nie.

My hoop was dat hierdie insident hulle sou aanspoor om meer onafhanklik besluite te maak, om dinge rondom hulle te bevraagteken en meer krities ten opsigte van hulle opvoedkundige opset te staan. Dit het ek gevoel, is wat ons nodig het om hul betrokkenheid te verhoog en 'n groter bewustheid onder hulle aan te moedig. Nou was ek weer gereed om die tweede projek aan te pak.

Ongelukkig het die "gees van die oomblik" verlore geraak, omdat die kwartaal ten einde geloop het, en die Kollege vir drie weke tydens die Junie-vakansie gesluit is. Met hulle terugkeer na die Kollege was ek angstig om die projek te hervat. Massavergaderings is egter vir die eerste twee weke van die nuwe kwartaal gereël om studente-aangeleenthede te bespreek. Die studenteraad is deur 'n personeellid vir laster gedagvaar en studente het gevoel dat hulle hierdie aangeleentheid indringend moes bespreek. Om etiese redes verkies ek egter om nie meer inligting oor hierdie aangeleentheid te verskaf nie.

'n Reeks massavergaderings is deur die studente gehou. Dit het veroorsaak dat geen formele onderrig kon plaasvind nie, derhalwe moes ek die beplanning van die tweede aksienavorsingsprojek ook uitstel. Hier het 'n etiese probleem weer kop uitgesteek. Ek was bekommerd oor 'n aksienavorsingsprojek, terwyl studente besig was om te besluit oor 'n aangeleentheid wat na hulle mening uiters belangrik was. Die vrae wat ek myself begin afvra het, is die volgende: Wie se belange moes eerste geplaas word, myne of die studente s'n en wat is werklik in belang van die studente? Dit

is in hierdie verband wat die volgende woorde van John Smyth (1987: 23) soveel meer sin maak het: "a teacher's education that totally neglects students' concerns is itself ethically suspect."

Maar dit is te midde van hierdie knelpunte dat die aanvoerwerk vir die tweede navorsingsprojek gedoen is.

5.3 VERDERE BEPLANNING VIR PROJEK TWEE

Omdat studente vir 'n tydperk van twee weke nie by hul klasse aangemeld het nie, moes ek op eie houtjie begin beplan aan die tweede aksienavorsingsprojek. Hierdie situasie het ek problematies gevind, omdat dit belangrik is dat studente uit die staanspoor by die beplanning en onderhandeling betrokke moes raak. Ek het besluit om 'n voorlopige plan saam te stel, en op 'n geskikte geleentheid aan hulle voor te lê. Met hierdie tweede projek wou ek weer studentebetrokkenheid bevorder, en sodoende hul passiwiteit in die klaskamer teenwerk.

Hierdie keer wou ek egter die projek tot die makrovlak neem, en wou ek op seksisme in ons skole en in die breë samelewing fokus. Ek het hierop besluit omdat ek van mening is dat die passiwiteit van die groep Junior Primêre-studente grootliks toegeskryf kan word aan seksistiese onderdrukking waaronder hulle gebuk gaan (kyk hoofstuk 3)

Die prosawerk, **'n Oomblik in die Wind**, van André P. Brink sou as grondslag vir hierdie projek gebruik word. Hierdie prosawerk is in 1991 voorgeskryf vir tweedejaar onderwysstudente wat ressorteer onder die Departement van Onderwys en Kultuur, Raad van Verteenwoordigers, as deel van hul Letterkunde leerplan.

My plan was om vrae rondom 'n vorm van onderdrukking wat sommige dele van die gemeenskap eeue lank reeds as vanselfsprekend en natuurlik aanvaar te stimuleer. Terselfdertyd wou ek ook studente se bewustheid oor hierdie vorm van onderdrukking verskerp en verandering van hierdie stereotipes aanmoedig.

Op 26 Augustus 1991 het ek uiteindelik 'n geleentheid gekry om die tweede aksienavorsingsprojek aan studente voor te lê. Na my mening was die atmosfeer weer tydens hierdie ontmoeting gespanne (dagboekinskrywing van 26 Augustus 1991). Hierdie gespanne atmosfeer het ek toegeskryf aan my eie angstigheid oor hul lang afwesigheid van formele klasse en my oorywerigheid om met die tweede aksienavorsingsprojek voort te gaan. Na aanleiding van studente se gesprekke kon hul angstigheid toegeskryf word aan hul lang afwesigheid van akademiese klasse.

Tydens hierdie sessie op 26 Augustus 1991 kon ek weer min reaksie van studente ontlok. In my dagboek het ek die volgende inskrywing gemaak: "Vandag is hierdie studente weer bot" (dagboekinskrywing 26 Augustus 1991). Ek het 'n gesprek rondom die literêre werk, **'n Oomblik in die Wind**, aan die gang probeer kry. Na aanleiding van studente se traagheid om te reageer het ek tot die

gevolgtrekking gekom dat hulle nog nie die roman gelees het nie. Ek het my ontevredenheid hieroor uitgespreek en hulle ernstig en dringend versoek om hulle vir ons klasse voor te berei. Die laaste tien minute van die sessie is gebruik om die tweede aksienavorsingsprojek met studente te bespreek. Hulle moes my plan van aksie onder die loep neem en veranderinge aanbring. Die voorlegging is egter sonder meer deur die studente aanvaar.

Hierdie onvoorwaardelike aanvaarding van studente kan na my mening toegeskryf word aan die soort onderrig waaraan studente gewoond is. Dit is hierdie soort onderwys waarna Collins (1977: 15) verwys as tradisionele onderwys. Freire (1985: 91) tref 'n vergelyking tussen tradisionele onderwys en wat hy noem "banking education". In hierdie soort onderwys word studente gesien as diegene wat niks weet nie en wat deur diegene wat weet (die onderwysers) vol informasie "gestop" moet word. Collins (1977: 79) bevestig laasgenoemde stelling soos volg:

... the teacher is viewed as possessing knowledge as one might possess private property. Students are assumed to possess no knowledge and to be in need of receiving knowledge.

Freire (1985: 53-56) noem hierdie vorm van onderwys "banking education" omdat dit die onderwys soos hy dit stel:

... reduce to an activity of depositing bits of information and skills into presumably empty and passive minds.

Freire (1985: 56) beskou hierdie soort onderwys as 'n vorm van geweld, en Collins (1977: 81) ondersteun Freire se siening op die volgende wyse:

Banking educators mythify reality in an effort to

submerge the creative consciousness of the students.
They impose curricula, ideas and values.

Dit is hierdie soort onderwys waaraan ek en my studente oor die jare blootgestel is, en dit is moontlik die rede waarom hulle sonder meer alles wat die onderwyser beplan, aanvaar. Ek het besef dat ek jarelange tradisies in 'n bestek van twee projekte not niet wou maak. Maar ek het al hoe meer dat dit 'n moeisame tog is wat ek aangepak het, en daarom sal verandering traag en moeilik wees.

5.4 DATAVERSAMELING

5.4.1 Waarneming deur 'n derde persoon ("triangulation")

Na beplanning van die tweede projek, moes ons besluit watter metodes gebruik sou word om data te versamel. Ek het voorgestel dat ons die mening van 'n buitestander inwin. Die vraag wat studente onmiddellik gestel het is: Wat is die doel hiervan en wat kan daardeur bereik word? Waarneming deur 'n derde persoon of "triangulasie" soos Elliott (1981: 22) dit noem

... involves gathering accounts of a teaching situation from three quite different points of view, namely those of the teacher, the student and the participant observer.

Elliott (1981: 24) beweer verder dat hierdie vorm van dataversameling 'n uitstaande epistemologiese waarde bied en verwoord dit in hierdie verband soos volg:

The process of gathering accounts from three distinct standpoints has an epistemological justification. Each point of the triangle stands in a unique

epistemological position with respect to access to relevant data about a teaching situation.

Elliott (1981: 25) verdedig hierdie metode van dataversameling deur die volgende woorde:

The teacher is in the best position, via introspection, to gain access to her own intentions and aims in a situation. The students are in the best position to explain how the teacher's action influence the way they respond. The participant observer is in the best position to collect data about the observable features of the interaction between teacher and students.

5.4.2 Byhou van joernale

Ons het hierdie keer weer ooreen gekom om ons onderskeie waarnemings in joernale aan te teken en na afloop van elke sessie sou terugvoering mondelings geskied.

5.5 IMPLEMENTERING

Studente is tydens die beplanningsfase aangesê om deur die literêre werk, 'n **Oomblik in die Wind**, deur te lees. Met behulp van hierdie roman, wou ek hulle aandag op die rol van die vrou in ons huidige samelewing vestig en hulle moes bepaal in welke mate seksisme neerslag vind in die werk van Andre P. Brink.

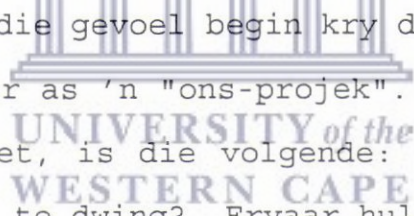
Intussen het ek een van my kollegas genader om as waarnemer op te tree. In ons vooraf bespreking het ons ooreengekom dat sy op die volgende aspekte sou let:

- (a) die betrokkenheid van studente;
- (b) of studente enigsins 'n bewustheid van seksisme openbaar; en

(c) of studente 'n gereedheid vir verandering toon.

Op 29 Augustus 1991 het ek en my kollega die klaskamer binnegestap, gereed om die sessie te begin. Tot my grootste ontsteltenis, het slegs drie uit die elf studente vir die lesuur opgedaag. Die Kollege se stapgroep het 'n uitstappie gereël en agt van die groep meisies het wrintiewaar besluit om te gaan deelneem. Die drie studente teenwoordig het voorgestel dat ons met ons klas voortgaan. Maar na bespreking met die drie studente en die waarnemer, het ons besluit om die sessie oor te laat staan vir 'n volgende keer.

5.6 REFLEKSIE



Ek was verslae. Ek het die gevoel begin kry dat ek met 'n "my-projek" besig was, eerder as 'n "ons-projek". Die vrae wat ek aan myself begin stel het, is die volgende: Was ek besig om veranderinge op hulle af te dwing? Ervaar hulle 'n behoefte om te verander? Verkies hulle dalk om op die ou trant van - onderwyser praat en beplan en studente luister en voer uit - voort te gaan? Ek het ernstig hieroor nagedink en 'n gevoel ervaar om die projek oorboord te gooi en op die "normale" wyse met my onderrig voort te gaan. Dit sou ten minste verseker dat studente my klasse bywoon. Ek wou op daardie stadium bitter graag 'n beter onderwyser wees, maar het besef dat ek 'n oombliklike bewustheid van my studente verwag het. Ek was werklik diep teleurgesteld omdat studente nie die ondersteuning waarop ek aanvanklik gereken het, gegee het nie. Maar dit is tydens

hierdie laagtepunt dat ek die werk van Lawrence Stenhouse gelees het. Alhoewel hierdie werk van Stenhouse (1975: 39) al byna twintig jaar gelede geskryf is, het ek dit soos 'n vars briesie ervaar:

The improvement of teaching is a process of development. I mean by the first, that it is not to be achieved by a change of heart but the thoughtful refinement of professional skill, and second that professional skill is generally achieved by the gradual elimination of failings through the systematic study of one's own teaching.

'n Verdere vraagstuk waaroor ek begin wonder het, is hoe studente veranderinge sien. Die opmerkings van studente wat by Jean Rudduck (1979: 55) se aksienavorsingsprojek betrek is, het my getref en het na my mening die gevoelens van die studente volmaak opgesom. Hierna volg van die opmerkings wat deur die studente van Jean Rudduck gemaak is:

All our life, we have been in schools. We've been taught that what the teacher says is right. But when we're in this room doing discussion, it's hard for us to disagree with the teacher after all these years.

Wat ek deur bogenoemde aanhaling probeer sê, is dat studente en onderwysers soos Rudduck (1979: 56) dit stel "guardians of the existing culture" is. Dit is om die rede dat onderwysers, sowel as leerlinge as sterk konserwatiewe magte in die klaskamer gesien kan word.

Bruce Joyce (1990: 14) waarsku dat die probleem wat studente ervaar nie ligtelik opgeneem moet word nie, maar noem dat dit 'n belangrike deel uitmaak van die veranderingsproses wat geensins geïgnoreer kan word nie. Dit was met hierdie inspirerende gedagtes dat ek besluit het om die projek voort te sit.

5.7 HERBEPLANNING

Tydens ons volgende vergadering van 11 September 1991 het ek aan studente gevra of hulle liever sit-sit hul diplomas wou verwerf. Tot my ontnugtering het drie uit die elf studente positief hierop geantwoord. Heel moontlik was dit die rede waarom daar altyd iets onverhoeds opduik wanneer iets met hulle beplan word. Moontlik wou hulle ook nie die verantwoordelikheid aanvaar nie. Hulle was na my mening te gewoond daaraan om slegs opdragte uit te voer. Nou wou ek hulle menings hoor en moes hulle onafhanklik besluite neem en meer selfstandig te werke gaan.

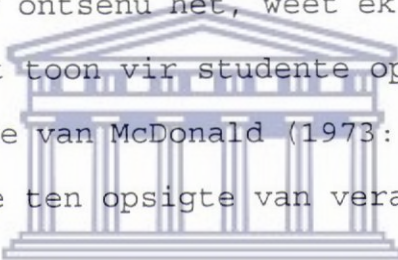
Hieroor, het hulle na my mening, ongemaklik gevoel. Gedurende hulle ganse skoolloopbaan is hulle blootgestel aan die transmissie-model van onderrig wat al as natuurlik en vanselfsprekend aanvaar is. Die koöperatiewe metode waarin ek hulle nou wou "dwing", was vir hulle iets nuuts, en het waarskynlik nog nie aanklank by hulle gevind nie. Soos reeds in hoofstuk drie van hierdie mini-tesis uitgespel is, kan hierdie houding van studente toegeskryf word aan 'n kultuur van aanvaarding en stilswe wat goed ingeburger is in ons skole en kolleges.

Dit het studente in passiewe gewillige "slawe" omvorm. Dit was hierdie kultuur wat ek deur middel van aksienavorsing wou probeer verander. Ek het onmiddellik besef dat ek te gou "resultate" wou sien. Ek wou my "suksesse" meet. Weer eens het die positiewiese siening kop uitgesteek en het ek van die veranderstelling

uitgegaan dat indien die navorser nie haar "suksesse" kan meet nie, die projek as gedoem bestempel moet word.

Tydens die sessie op 11 September 1991 het ek studente streng aangespreek oor hul onverantwoordelike optrede. Ek wou van hulle weet waarom ek nie in kennis gestel is van hul voornemens om 'n uitstappie mee te maak nie. Die volgende uitlating van een van die studente het my soos 'n emmer koue water getref: "Ons wou u nie ontstel nie, daarom het ons liever stilgebly" (dagboek-inskrywing 11 September 1991).

Waarom hierdie respons my ontsenu het, weet ek self nie. Dit het my egter meer begrip laat toon vir studente optrede. Ek vind in hierdie verband die woorde van McDonald (1973: 24) toepaslik om die houdings wat studente ten opsigte van verandering openbaar te omskryf:



Teachers do not anticipate the extent of the which pupils have developed, in their previous schooling, a trained incapacity for this work, nor the degree to which the pupils have been successfully socialized into a tradition of teacher dominance and custodial attitudes.

Studente het geleer dat die maklikste manier om deur hul skoolloopbaan te kom is om die onderwyser tevrede te stel en dit is presies wat hierdie groep studente ook wou implementeer. 'n Herbeplanning van die sessie oor seksisme is gedoen. Studente het op hierdie stadium gevra dat ek nie 'n waarnemer na die klaskamer nooi nie, omdat hulle hierdie persoon al op twee geleenthede teleurgestel het. Uit vrees dat my projek weer sal skipbreuk ly, het ek aan hul versoek toegegee. Ek het voorgestel

dat ons 'n oudioband probeer gebruik as metode om data te versamel.

5.8 UITEINDELIKE IMPLEMENTERING

Op 12 September 1991 het die lang verwagte sessie plaasgevind. Ek het self die klas in kleiner groepe van drie verdeel, omdat ek hul reaksie oor my "inmenging" wou toets.

5.8.1 Eerste aktiwiteit

Ek het aan elke groep 'n pamflet met seksistiese opmerkings uitgedeel (kyk bylae C). Hulle moes dit bestudeer en hul opmerkings en opinies daaroor bespreek. Vyf minute is aan hierdie aktiwiteit afgestaan.

Tydens hierdie bespreking het ek die bandopnemer van groep na groep gesirkuleer en terselfdertyd my observasies in my joernaal gedokumenteer. Die volgende opmerkings is op grond van die pamflet deur van die studente gemaak:

Elise: Ek stem nie met hierdie opmerkings saam nie. Dit is totaal 'n oordrywing van die werklikheid. Mans is nie werklik so seksisties nie.

Mavis: Ek voel gegrief wanneer ek na so 'n hoop onsin moet kyk.

Sally: Dit is 'n werklikheid dat die vrou onderdruk word, en dit is ons plig om beide vroue en mans van die juk in ons samelewing te bevry (joernaalinskrywing van studente: 12 September 1991).

5.8.2 Tweede aktiwiteit

Die tweede gedeelte van die sessie is afgestaan aan hoe seksisme tot uiting kom in die roman, **'n Oomblik in die Wind**. 'n Kleingroepbesprekings is weer eens aangemoedig. Tien minute is aan hierdie sessie afgestaan.

5.8.3 Derde aktiwiteit

Dié deel is gewy aan hoe seksisme hul lewens raak en hoe hulle die probleem sal wil aanspreek. Hierdie aspek is weer eens aan die klein groepies vir bespreking toevertrou. Hierdie bespreking het tot etenstyd geduur en studente het aangebied om van hul etenstyd in te boet om, soos hulle dit genoem het, die interessante bespreking voort te sit.

5.9 REFLEKSIE EN EVALUERING



Die besluit om die oudioband as metode van dataversameling te gebruik, het ek gevoel, was 'n mislukking. Die stemme van studente was moeilik onderskeibaar en skaars hoorbaar. Die transkriberingsproses was ook heelwat tydrowend. Ek het tot die slotsom gekom dat die oudioband nie 'n baie bruikbare metode van dataversameling vir my was nie. Retrospektiewelik, voel ek dat die deelname van 'n waarnemer van veel meer waarde vir die projek kon wees.

Studente se opinies na afloop van hierdie sessie som ek

vervolgens soos volg op. Dit is my interpretasie van gebeure na aanleiding van hul joernaalinskrywings oor die betrokke sessie. Hul opmerkings het eerstens rondom die groepsindeling gesentreer. Al die studente het genoem dat die herindeling van groepe 'n positiewe ervaring was omdat hulle uiteindelik met ander persone in die klas moes saam werk. Sandra was van mening dat die gesprekvoering in die groepe interessant was en dat dit verfrissend is om 'n slag met ander studente, behalwe jou eie vriende in die klas, saam te werk.

Hierdie opmerking van studente het my aangespoor om 'n sosiogram saam te stel. Ek sou egter eers hul opinies hieroor inwin en hul toestemming daarvoor vra. Die sosiogram is 'n tegniek uit die Sosiometrie wat gebruik word om die emosionele struktuur van 'n groep te meet. Volgens Hopkins (1985: 76) is die doel van so 'n sosiometriese toets om die volgende vas te stel:

... the feelings of attraction, indifference and rejection that occur within a group and between its members. The most important 'other purpose' is to identify pupils who are socially isolated in order to take remedial action.

Waarom so 'n toets toepas sal seker die volgende vraag wees wat onvermydelik gevra sal word. Button (1981: 140) beweer dat 'n sosiometriese toets:

... is a dynamic process that can lead to improvement in children's attitudes and relationships and the general enhancement of a classroom climate.

Wat ek nie durf nalaat om te noem nie is dat daar ook gevare aan die tipe van toets verbonde is. Wanneer 'n student uitgewys word as een van diegene wat deur die klas verwerp word, kan dit

negatiewe gevolge hê. Om terug te keer na die refleksie oor die gebruik van die oudioband tydens die laaste aktiwiteit is die volgende opmerkings deur van die studente gemaak:

Sandra: Ek het dit glad nie steurend gevind nie.

Susie : Dit was 'n interessante gedagte, ek hoop ons kry die geleentheid om daarna te luister.

Brenda: Ek dink my maats was gretiger om hul opinies te lug. Miskien is dit die oudioband wat hulle aangemoedig het.

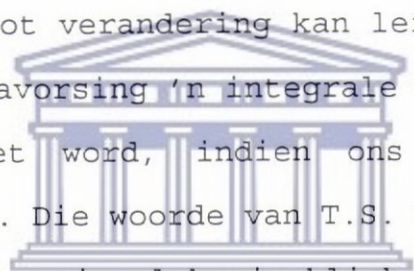
My mening aangaande die gebruik van die bandopnemer staan hier in kontras met die opinie van die studente. My gevoel was dat sommige van die studente geïnhibeerd voorgekom het. Studente het ook uit hul joernaalinskrywings laat blyk dat hulle die les "anders", maar tog leersaam, gevind het. Van hulle het die mening uitgespreek dat seksisme so deel van ons alledaagse bestaan geword het, dat dit selde bevraagteken word. Hierdie bespreking het hulle laat beseef dat seksisme 'n werklikheid is en 'n vorm van onderdrukking is wat hulle nie kan wegwens nie. Een van die studente het in haar joernaalinskrywings genoem, dat die bespreking haar laat beseef dat sy deels verantwoordelik is vir haar eie onderdrukking.

Hulle het ook genoem dat hulle opgewonde voel oor hul klasbydraes. Hulle voel dat hulle meer betrokke raak by die klasgesprek en dat hulle ruim geleentheid gegun word om hul opinies te lug. Ek is egter van mening dat daar te min op die beoogde onderwerp van bespreking gekonsentreer is. Geen substantiewe bespreking is gevoer nie, omdat die gesprek grootliks gesentreer het rondom die vraag of 'n vrou tot mans

toenaderings kan soek al dan nie. Hier het ek rigting probeer gee deur 'n reeks vrae saam te stel (kyk bylae D).

Aanvanklik was ek teleurgesteld oor die verloop van die sessie, en daarom was die positiewe reaksie van die studente 'n groot verrassing. Weer eens voel ek dat die opinie van 'n derde persoon hier van veel groter waarde kon gewees het, omdat die bandopnemer kan help om my subjektiewe oordeel van die gebeure bloot te lê.

Teen die einde van hierdie tweede aksienavorsingsprojek het ek tot die besef gekom dat ek besig was met 'n nimmereindigende siklus wat uiteindelik tot verandering kan lei. Ek het tot die slotsom gekom dat aksienavorsing 'n integrale deel van die lewe van die onderwyser moet word, indien ons die ideaal van transformasie wil bereik. Die woorde van T.S. Elliott (Burgess: 1985: 152) het hierna meer sinvol begin klink:



We shall not cease from exploration
And the end of all our exploring
Will be to arrive where we started
And know the place for the first time

Hiermee bedoel Burgess dat aksienavorsing die begin van 'n proses is wat deurlopend refleksie en aksie tot gevolg sal hê.

5.10 OORGANG NA HOOFSTUK SES

In hierdie hoofstuk het ek verduidelik hoe die tweede aksienavorsingsprojek aangepak is en verloop het. Deurlopende refleksie en evaluering van beide projekte wat aangepak is, is gegee. Die volgende hoofstuk beskou ek as 'n nabetragting van die

hele aksienavorsingsproses waarby ek betrokke was. Ek gaan reflekteer oor watter waarde dit vir my persoonlik en professioneel ingehou het, asook van watter waarde dit vir onderwys in die besonder kan wees.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

TERUGSKOUING EN SAMEVATTING

6.1 INLEIDING

In hierdie finale hoofstuk vind ek dit gepas om kortliks te reflekteer oor die aksienavorsingsprojekte wat ek onderneem het. Ten einde hierdie doel te bereik verdeel ek hierdie samevattende hoofstuk in die volgende drie afdelings:

- (a) die waarde asook enkele knelpunte rondom my eie ervaring van aksienavorsing;
- (b) die breër potensiaal van aksienavorsing vir transformasie van onderwys in Suid-Afrika; en
- (c) derdens, die vereistes wat aksienavorsing aan onderwysers en onderwyseropleiding stel om verandering of transformasie te realiseer.



6.2 DIE WAARDE VAN AKSIENAVORSING

6.2.1 'n Pedagogiese aksie met 'n politieke visie

Met die aanvang van hierdie aksienavorsingsprojek was een van die grootste knelpunte vir my om my politieke visie na die klaskamer deurgevoer te kry. Demokrasie, nie-seksisme, nie-rassisme en bemagtiging was ideale wat ek vroeër voor die klaskamerdeur moes laat wanneer ek tot my dagtaak toegetree het.

Die reflektiewe aard van aksienavorsing het my in staat gestel om my praktyk asook die situasie waarin hierdie praktyk plaasvind van nader te bekyk en daaroor te begin besin. Ek het tot die besef gekom dat ek geensins met 'n "means-end"-formule te make het nie, maar wel met 'n langdurige proses wat introspeksie en selfreflektering vereis.

Aksienavorsing meen ek, het my die medium gebied waardeur ek na my eie praktyk met behulp van teoretiese begronding kon kyk en oor reflekteer ten einde verandering aan te bring. Wat my egter nog steeds gepla het (kyk hoofstuk vier), was die feit dat hierdie verandering nie net tot die klaskamer beperk moes word nie, maar dat dit ook tot verandering van 'n breër situasie kon lei. Aangesien ek in die projek wat ek onderneem het, probeer het om seksistiese praktyke te ondermyn en veranderinge in hierdie verband onder studente aan te moedig, dink ek dat hierdie projek wel daarin geslaag het om die breëre sosiale konteks aan te spreek.

6.2.2 Aksienavorsing as 'n bemagtigingsproses

Volgens Gibson (1986: 5) behoort bemagtiging die einddoel van enige emansipatoriese aksienavorsing te wees. Hieroor is alreeds volledig in hoofstuk vier van die mini-tesis uitgewei. Bemagtiging moet egter vir alle betrokkenes van die aksienavorsingsprojek 'n werklikheid word, anders kan so 'n projek nie as "suksesvol" gesien word nie. My mening is dat hierdie proses van self-refleksie wel 'n bemagtigende invloed op my uitgeoefen het.

Vir die eerste maal kon ek met "gesag" en sonder huiwering die ideale wat ek as 'n demokrat en voorstander van vryheid nastreef, met vrymoedigheid oordra. Die vrese soos: studente moet voorberei word vir 'n eksamen; die opdragte val heeltemal buite die omvang van die sillabus en inspekteurs en departementshoofde sal nie daarmee gediend wees nie; het stadig maar seker nie meer soveel gewig gedra nie. Vir die eerste keer het ek so 'n voorsmakie van 'n 'bevryde onderwyser' wees, ervaar - een wat nie gebonde is aan burokratiese reëls en regulasies nie. Ek het egter 'n voorgevoel gehad dat hierdie ervaring kortstondig sou wees, aangesien dit geen maklike proses is om die burokrasie en die status quo eiehandig aan te pak nie (Smyth, 1987: 130).

Of hierdie projek 'n gevoel van bemagtiging onder die studente laat ontstaan het, is 'n vraag wat ek werklik nie in alle eerlikheid kan beantwoord nie. Maar die feit dat die Junior Primêre-studente sedert 1991 lede van die studenteraad begin word het en in aksies op die Kampus deelgeneem het, waar hulle blatante diskriminasie teenoor hulle begin uitdaag het, laat my die hoop koester dat daar tog moontlik 'n saadjie geplant is wat later tot volle ontkieming kon kom. Hier kan ek ook nie nalaat om te meld nie dat ek, sowel as sommige van hierdie studente en lede van die onderwyserliggaam, SADOU (kyk 1.4), instrumenteel was met die stigting van 'n vrouegroep op die kampus. Met die aanvang van 1993 was hierdie einste groep verantwoordelik vir 'n suksesvolle GESLAGSBEWUSSYNSWEEK op ons Kampus.

6.2.3 Die praktiese aard van aksienavorsing

Die praktiese sy en verdere voordeel van aksienavorsing is volgens Hopkins (1985: 41) dat die proses begin waar onderwysers hulle bevind. Dit was ook my ervaring dat hierdie soort navorsing werklike interaksie in klaskamersituasies vereis. Dit is om dié rede dat hierdie aksie nie suksesvol deur onderwysers geloods kan word wat hulle vir lang tydperke, weens studieverlof, buite die klaskamer bevind nie. Met hierdie idee in gedagte haal ek graag die woorde van Bessie Head (1968: 30) in haar roman **When rain clouds gather**, aan:

... change if it was to take place at all would in some way have to follow the natural course of people's lives, rather than impinge itself in a sudden and dramatic way from the top.

Hierdie aanhaling van Head wil ek heelhartig ondersteun en die idee vind aansluiting by die beginsel van aksienavorsing dat verandering moet kom van die persone wat dit verlang. Dit is om hierdie rede dat Bissex en Bullock (1987: xi) aksienavorsing as 'n gepaste werkwyse beskou om verandering aan te moedig, aangesien dit ruimte laat vir die werklike probleme wat opvoedkundiges ervaar en nie hipotetiese of pseudo-probleme wat deur een of ander ekspert veronderstel word nie.

6.2.4 Die onderwyser-navorser

Om my gevoelens hieroor uit te spreek vind ek die woorde van Oja and Pine (1983: 84) bruikbaar "what stands out in my mind is that the word research is no longer so scary." Jare lank is navorsing

altyd tot die terrein van die sogenaamde ekspert beperk. Aksienavorsing weerlê bogenoemde "mite" en wend 'n poging aan om die spanning tussen die teorie en praktyk te verminder en onderwysers as navorsers van hulle eie praktyke te aanvaar. Glaser en Strauss (1978: 251) spreek hulle soos volg uit oor die moontlikheid wat aksienavorsing bied om die spanning wat daar bestaan tussen teorie en praktyk te oorbrug:

Action research, as a site for the generation of grounded theory particularly in the context of education, could provide a mode of inquiry which might narrow the gap between theory and practice.

In hierdie voorafgaande gedeelte het ek aangedui wat sommige van die voordele is wat ek uit my ervaring met aksienavorsing van bewus geword het. In die volgende gedeelte wil ek kortliks fokus op van die spanninge wat ek tydens die projek ervaar het.

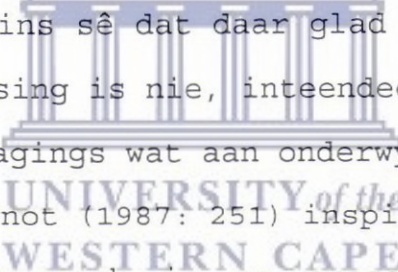
6.3 SPANNINGE IN KOLLABORATIEWE AKSIENAVORSING

Soos reeds gemeld, handel die volgende afdeling oor enkele knelpunte en spanninge wat ek met die verloop van die aksienavorsingsprojek ervaar het.

6.3.1 'n Multiplisiteit van faktore in die werkopset

Eerstens kan van die spanninge of hindernisse wat ek tydens die aksienavorsingsprojek ervaar het voor die deur van die werkopset waar ek my bevind, gelê word. Faktore soos 'n onrealistiese werklading en die spanninge wat daarmee gepaard gaan om hierdie program te voltooi ten einde studente vir 'n eksamen voor te

berei is maar enkele van die faktore wat daartoe bydra dat die projek in 'n mate skipbreuk gely het. Ek glo stellig dat die bykomende werk wat dit meebring een van die grootste faktore sal wees wat onderwysers sal afskrik om 'n aksienavorsingsprojek aan te pak. Omdat ons volgens die voorskrifte van 'n onderwysdepartement moet werk, is dit vanselfsprekend dat tyd ook 'n groot faktor in hierdie stryd word. Tydens hierdie projek het ek ervaar dat tyd my grootste "teenstander" was. Ons moes spook om tyd te vind om aksieprojekte te onderneem en daaroor te reflekteer. My ervaring was dat te min tyd afgestaan is aan werklike refleksie wat die projekte vir my in 'n mate oppervlakkig gemaak het.



Hiermee probeer ek geensins sê dat daar glad nie ruimte in die klaskamer vir aksienavorsing is nie, inteendeel! Dit is een van die mees opwindende uitdagings wat aan onderwysers gestel word. Hier vind ek Weiner en Arnot (1987: 251) inspirerend as hulle sê "the focus in action reseach is on processes rather than objectives." Hulle koppel dit aan die feit dat tydsbesteding een van die probleme is wat in aanmerking geneem sal moet word wanneer verdere beplanning of herbeplanning onderneem word.

6.3.2 Isolاسie in aksienavorsing

'n Verdere aspek wat ek steurend gevind het, is die feit dat een of twee persone in 'n personeel van tagtig dosente so 'n studie onderneem. Dit het 'n mens by tye laat voel asof ek besig is om die stormagtige see alleen deur te swem. Waar ander besig was

om hul dagtaak op die tradisionele manier voort te sit was hier twee "waansinniges" besig om verandering aan hul praktyk te probeer bewerkstellig. Hierdie faktor het na my mening ook stremmend op studente betrokke by die aksienavorsingsprojek ingewerk, omdat van die studente tydens 'n sessie opgemerk het dat dit net in die Afrikaans klas van hulle verwag word om hul eie bydrae te lewer. 'n Ander student het opgemerk dat in ander klasse daar van hulle verwag word om passief te luister, en indien hulle dit sou waag om dinge te bevraagteken krap dit van die dosente om. Dit is hierdie opset wat ook spanninge in die uitvoer van die aksienavorsingsprojek "ingevoer" het.

6.3.3 Persoonlike bevoordeling en subjektiwiteit

My hoofdoel met die aksienavorsingsprojek was eerstens om by te dra tot die bemagtiging van die studente. 'n Aspek wat egter swaar op my gewete gerus het, was die feit dat die data van die navorsing ten slotte tot die gebruik van my skripsie vir 'n M.Ed.-graad sou bydra. Dit het vrese by my laat ontstaan dat studente die idee kon kry dat hulle slegs my proefkonlyne was en dat die doel van die aksienavorsingsprojek slegs was om myself te bevoordeel. Alhoewel studente nooit op enige stadium iets hieroor gemeld het nie, is dit tog 'n aspek wat, veral waar ander onderwysers betrokke is, met groot omsigtigheid hanteer sal moet word. Na oorweging voel ek dat ek hierdie kwessie aan 'n triangulator moes oorlaat, omdat studente waarskynlik met meer vrymoedigheid hieroor teenoor 'n derde persoon sou kon gesels. Die lesing wat André Kraak (1991: 3) tydens 'n sessie met die

aksienavorsingsgroep gelewer het, is hier toepaslik. Hy het beweer dat die intieme betrokkenheid wat aksienavorsers met hul studente het dikwels bydra tot 'n subjektiwiteit wat weer kan lei dat belangrike kwessies wat dalk 'n bedreiging vir die onderwyser kan beteken oor die hoof gesien word. Dit is om hierdie rede dat Kraak (1991: 3) die volgende voorstel aan die hand doen:

... the only way to overcome the inherent subjectivity involved is also, to incorporate outside observers so that the observation is more than just the convenient way you might wish it to be.

6.3.4 Die breëre opset

Die hele opset waarin studente hulle tans bevind is nie bevorderlik vir die oordra van nuwe metodes nie. Die moreel van studente aan die Kollege waar ek tans onderrig, is laag omdat hulle nie seker is van 'n onderwysbetrokking in die nabye toekoms nie. Enige vernuwing word altyd met die volgende soort opmerking ontvang: Wat beteken vernuwing vir ons? Daar is nie eers werk vir ons wanneer ons die Kollege verlaat nie. Hierdie situasie werk ook stremmend op die projekte in wat ek probeer loods het, en maak studente en selfs dosente minder vatbaar vir verandering en vernuwing. Dit is egter ook 'n realiteit waarmee rekening gehou sal moet word wanneer verdere beplanning van enige projek aan die Kollege onderneem word.

In die eerste gedeelte van hierdie samevattende hoofstuk het ek kortliks besin oor die waarde en enkele knelpunte van die aksienavorsingsprojek wat ek onderneem het.

Soos deurgaans in hierdie mini-tesis geargumenteer is, is dit egter my oorwoë mening dat die metode van ondersoek nie net in die klaskamer verandering moet aanbring nie, maar ook na die makro-vlak van ons samelewing deurgevoer kan word. Dit is om die rede dat ek in die volgende gedeelte van hierdie hoofstuk kortliks sal besin oor die moontlikhede wat aksienavorsing inhou vir die onderwys in Suid-Afrika in die algemeen.

6.4 DIE BREËRE POTENSIAAL VAN AKSIENAVORSING

Die argument wat ek hier aanvoer, is dat aksienavorsing wat onderwysers in staat stel om deur kritiese refleksie oor hul praktyke te besin groot moontlikhede vir toekomstige opvoedkundige en sosiale verandering in Suid-Afrika inhou.

As gronde vir hierdie argument wil ek eerstens verduidelik waarom ek dink aksienavorsing 'n gepaste benadering is vir die ontwikkeling van 'n kritiese pedagogiek in skole vir die onderdrukte groepe in Suid-Afrika. Cochran Smith (1990: 3) se konsep van die onderwyser-navorsers glo ek, is 'n potensieel "magtige" manier vir onderwysers en studente in skole van die polities onderdrukte gemeenskappe in Suid-Afrika om verandering te inisieer. Carr en Kemmis (1986: 52) het ook oor hierdie idee wat Cochran huldig, geskryf en beweer dat aksienavorsing en kritiese refleksie deur die polities-onderdrukte onderwyser nie net oor 'n verandering van die praktyk handel nie, maar ook 'n progressiewe transformasie van die skool moet insluit. Laasgenoemde, meen hulle, kan slegs vermag word deur onderwysers in

kontak te bring met dit wat hulle beperk.

Carr en Kemmis (1986: 52) verwoord hul mening soos volg:

... action research may well be the means for those of us involved in education to develop a coherent social and political perspective adequate to the task.

Walker (1990: 57) beweer dat onderwysers in aksienavorsing belang stel vanweë soos sy dit omskryf, "its potential to inform crucial questions about transformative curriculum practice in people's education." Brian Simon (1985: 51) een van die vooraanstaande Britse opvoedkundiges het vroeër ook begin kyk na die verhouding tussen die teorie en die praktyk in die onderwys. Hy huldig die mening dat hierdie een van die belangrikste aspekte geword het om op te fokus indien enige vordering of verandering in die onderwys gemaak kan word. Hy stel voor dat 'n vorm van navorsing nodig is "which seeks directly to penetrate into, illuminate, and so improve the process of education." Carr & Kemmis (1986: 52), stel op hul beurt voor dat aksienavorsing die antwoord op Simon se probleem is. Hulle verduidelik hoe aksienavorsing ontwikkel het vanuit 'n behoefte na 'n vorm van navorsing wat, soos hulle dit stel:

... is sensitively attuned to the world of practice and the concerns of practitioners and capable of building systematic understandings about practice through the critical reflection of practitioners.

Dit is volgens Rudduck (1985: 281) die erkenning van die potensiaal van aksienavorsing as "informed, reflexive and transformative action" wat belofte inhou vir onderwysers wat daarna streef om 'n kritiese pedagogiek te ontwikkel. In die gees van emansipatoriese aksienavorsing sal onderwysers deur kritiese

ondersoekende deelnemers wees wat hul eie werkwyse sal beïnvloed in hul soeke na die bes moontlike oplossings vir probleme in hul klaskamerpraktyke en met opvoedkundige verandering. Hierdie kritiese ondersoek sal volgens Alec Erwin (1987: 14) nie die huidige Regering in Suid-Afrika tot 'n val bring nie, maar hy meen dat die leerproses van kardinale belang is om 'n nuwe toekoms te begin. Aksienavorsing hou die belofte in om een van die strategieë te wees wat lei na 'n meer demokratiese orde vir onderwysers, ouers en leerlinge in die skole van die politieke onderdrukte in Suid-Afrika. Melanie Walker (1988: 153) som hierdie belofte soos volg op:

Teachers as reflective and reflexive practitioners, will be well placed to enter the discourse about the form and content of a future education in South Africa. At the same time, in exploring spaces opened in the schools by community and youth struggles, teachers as critical agents can begin to realize empowering education in their practice now.

Op grond van bogenoemde bespreking word dit duidelik dat aksienavorsing nie net verandering en verbetering tot die klaskamer moet beperk nie, maar dat dit deurgevoer behoort te word na die breëre sosiale opset in Suid-Afrika. Om hierdie betoog verder te versterk bevestig Rudduck (1985: 282) ook dat emansipatoriese aksienavorsing wat, soos aangetoon is, die beginsels van demokrasie, kollaboratiewe deelname en besluitnemings aanhang, wel een van die strategieë en praktiese maniere kan wees waarop ook onderwysers in Suid-Afrika, meen ek, 'n meer regverdig en demokratiese stelsel kan skep.

Die vraag wat die onderwyser moontlik sal vra, is: Hoe laat ek as onderwyser verandering in die klaskamer en in die breë sosiale opset realiseer?

Maclagan (1982: 120) beweer dat onderwysers slegs verandering teweeg kan bring, indien hulle bereid is om die status quo teen te gaan, en soos sy dit stel, "a subversive educator" te word. Hiermee bedoel sy dat onderwysers nie moet skroom om onregverdighede in die samelewing te ontbloot en aktief daarteen te stry nie. Om die rol van die onderwyser as 'n uitdager en ondermyner verder te onderskryf, vind ek dit gepas om die idees van Aronowitz & Giroux (1987) in die finale deel van hierdie samevattende hoofstuk uiteen te sit.

6.5 DIE ONDERWYSER AS "TRANSFORMATIVE INTELLECTUAL"

Henry Giroux (1988: 121) is van mening dat onderwysers slegs verandering in die onderwys kan bespoedig deur, soos hy dit stel, "transformative intellectuals" te word. Hierdie idee van Giroux vind aansluiting by die idee wat ook deur Maclagan (1982: 120) in die vorige paragraaf gehuldig is. Wat beteken dit egter om 'n "transformative intellectual" te wees? Dit is die vraag wat ek hieronder probeer aanspreek.

Bissex en Bullock (1987: xi) huldig die standpunt dat die politieke en ideologiese klimaat waarin onderwysers hulle bevind hul die geleentheid bied om krities na hulle eie situasie te kyk.

Terselfdertyd gee dit ook aan hulle die geleentheid om in kritiese selfontleding betrokke te raak kragtens die aard en doel van onderwyseropleiding en die indiensopleiding van onderwysers in die algemeen.

Om laasgenoemde te verwesenlik pleit Giroux (1988: 122) dat onderwysers moet wegbeweeg van die tegnokratiese benadering tot onderwyseropleiding. John Smyth (1987: 131) beaam hierdie standpunt en sê:

... teacher training programs that only emphasize technical expertise do a disservice both to the nature of teaching and to their students.

Hiermee beweer Smyth dat onderwyseropleiding studente in staat moet stel om krities te staan ten opsigte van die beginsels wat die klaskamerlewe beheer en nie net moet fokus op metodologieë wat enige vorm van kritiese denke vermy en ondermyn nie. Smyth (1987: 133) neem die argument verder en sê dat onderwyseropleiding dikwels nalaat om studente op te lei om die onderliggende aard van skoolprobleme te ondersoek. Hy verwoord sy argument soos volg:

Instead of learning to raise questions about the principles underlying different classroom methods, research methods, research techniques and theories of education students are often preoccupied with learning the "how to" with "what works" or with mastering the best way to teach a given body of knowledge.

Wat duidelik uit die tegnokratiese benadering blyk, is dat die skool in die hande van die eksperte gelaat word om die dinkwerk rondom onderwysstrategieë te doen, terwyl die onderwyser die implementeerder sal bly. In die studie toon ek aan dat Giroux (1988: 124) van mening is dat hierdie benadering die potensiaal

van onderwysers verminder. Hy stel 'n alternatief voor en pleit dat onderwysers aktief betrokke moet raak in die ontwikkeling van kurrikulummateriaal wat die kulturele en sosiale kontekste van die wêreld waarin hulle leef, reflekteer. Om hierdie doel te verwesenlik maak Giroux (1988: 125) die voorstel dat die onderwyser as 'n "transformative intellectual" beskou moet word. Die kategorie intellektueel is volgens hom om die volgende redes 'n uiters bruikbare term:

- (a) Dit voorsien onderwysers van 'n teoretiese basis om hul werk te beskou as 'n vorm van intellektuele arbeid, eerder as om slegs die oordraers van instrumentele of tegniese vaardighede te wees;
- (b) Tweedens stel dit die ideologiese en praktiese voorwaardes wat nodig is om onderwysers te laat fungeer as intellektueles; en
- (c) Derdens, help dit om die rol wat die onderwyser speel in die ontwikkeling en wettiging van onderskeie politieke, ekonomiese en sosiale belange deur hul pedagogiese aksies bloot te lê.

Deur onderwysers te aanvaar as "transformative intellectuals" stel dit ons in staat om te herbesin oor die tradisies en voorwaardes wat hulle daarvan weerhou om tot hul volle potensiaal as aktiewe, reflekerende studente van hul beroep te ontwikkel. Ten einde onderwysers as "transformative intellectuals" te beskou, sou dit gepas wees om die skole te aanvaar as ekonomiese, kulturele en maatskaplike terreine wat onlosmaaklik verbind is

aan kwessies soos mag en beheer.

Giroux (1988: 126) se beskrywing van die skool as instelling is hier gepas:

Rather than being objective institutions removed from the dynamics of politics and power, schools actually are contested spheres that embody and express a struggle over what forms of authority, types of knowledge, forms of moral regulations and versions of the past and future should be legitimated and transmitted to students.

Op grond van Giroux se omskrywing van wat skole eintlik is, is dit duidelik dat skole nooit as neutrale terreine gesien kan word nie, en daarom kan onderwysers nie daarop aanspraak maak dat hulle neutraal is nie.

In 'n breëre sin moet onderwysers dus as intellektueles gesien word na aanleiding van die ideologiese en politieke belange wat hulle deur 'n bepaalde diskoers, klaskamerverhoudinge en waardeoordeel in hul onderwys oordra. Met hierdie perspektief in gedagte is dit gepas om te sê dat onderwysers slegs as "transformative intellectuals" gereken kan word, indien hulle studente oplei om aktiewe en kritiese denkers te word.

Die kern van die idee omtrent die "transformative intellectual" is volgens Henry Giroux (1988: 127), "the necessity of making the pedagogical more political and the political more pedagogical." Om die pedagogiese meer polities te maak verg dat die onderwys in die politieke sfeer geklassifiseer word deur opvoeding te beskou as 'n stryd om betekenis te verkry asook 'n stryd wat te make het met magsverhoudinge. Indien laasgenoemde waar is, word

kritiese refleksie en aksie deel van 'n sosiale projek om studente aan te spoor om ekonomiese, politieke en sosiale onderdrukking, soos seksisme, te oorkom.

Om die politiese meer pedagogies te maak beteken om 'n vorm van pedagogie voor te staan wat emansipatories van aard is, d.i. om vorme van pedagogie te gebruik wat studente sien as kritiese denkers; wat kennis problematiseer, wat kritiese en bevestigende dialoog voorstaan, en wat 'n saak vir 'n kwalitatief beter wêreld vir alle mense voorstaan. Dit vereis dat die "transformative intellectual" 'n aktiewe rol aan studente in hul leerervarings moet toeken. Dit beteken ook dat 'n kritiese diskoers ontwikkel moet word wat aandag skenk aan alledaagse probleme wat op alle vlakke ondervind word en in die besonder, indien die probleme te doen het met pedagogiese ondervindinge, in klaskamerpraktyke.



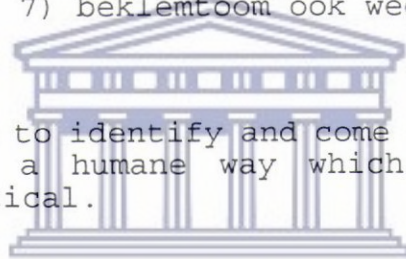
UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Daarom moet die vertrekpunt vir sulle intellektueles wees, nie die geïsoleerde student nie, maar groepe in hul onderskeie kulturele, etniese, historiese en geslagsopsette. Na aanleiding van Aronowitz & Giroux (1987: 27) behoort die "transformative intellectual" 'n diskoers te ontwikkel wat die taal van kritiek met die taal van moontlikheid verenig, sodat opvoeders die moontlikheid van verandering kan raaksien. Om hierdie doel te verwesenlik moet die "transformative intellectuals" hulle uitspreek teen ekonomiese, politieke en maatskaplike onregverdigheede soos rassisme en seksisme, beide binne en buite die skool.

6.6 SLOTOPMERKINGS

Uit bogenoemde bespreking blyk dit dat aksienavorsing sekere voordele inhou vir onderwyseropleiding sowel as vir die indiensopleiding van onderwysers. Indien ons onderwysers die veld wil instuur wat kritiese en reflekerende beoëfenaars van hul beroep sal word, vereis dit dat diegene wat verantwoordelik is vir onderwyseropleiding ook na hul eie praktyke sal moet begin kyk met die doel om verandering of transformasie teweeg te bring. Aksienavorsing blyk 'n doeltreffende strategie te wees om die onderrigvernuwing in die praktyk te laat posvat. Die volgende woorde van McNiff (1988: 7) beklemtoon ook weer eens die waarde van aksienavorsing:

It enables teachers to identify and come to grips with their practice in a humane way which is at once supportive and critical.



Ten slotte vind ek dit wenslik om hierdie mini-tesis af te sluit met die woorde van 'n skoolhoof aan sy personeel oor aksienavorsing: "Action research liberates teachers from their prejudices and allows their instincts to blossom." Dit is die uitdaging wat aksienavorsing aan ons as onderwysers op die vooraand van vernuwing van ons onderwysstelsel in Suid-Afrika stel. My raad aan onderwysers en diegene wat onderwysers oplei is: Raak ontslae van alle vooroordele en laat uself toe om tot volle bloei te kom.

BIBLIOGRAFIE

- ADAMS, C & LAURITIKES, R (1980): The gender trap: Education and work; London: Virago.
- AKSIENOTAS, (1991): 22 - 28 Februarie
25 & 26 April
11 & 12 September
- ALTHUSSER, L (1971): Ideology and Ideological state apparatuses in, Lenin and Philosophy and other Essays; London: New Left Books.
- ARONOWITZ, S & GIROUX, H (1987): Education under siege: The conservative, radical and liberal debate over schooling; London: Routledge & Kegan Paul.
- APPLE, M (1979): Ideology and curriculum; London: Routledge & Kegan Paul.
- APPLE, M (1982): Education and Power; London: Routledge & Kegan Paul.
- APPEL, S (1991): Changing your teaching: The challenge of the classroom; Perspectives in Education (vol. 12).
- BARNES, D (1976): From communication to curriculum; Harmondsworth: Penguin.
- BERLAK, A & BERLAK, H (1981): Dilemmas of schooling: Teaching and social change; London: Methuen.
- BERNSTEIN, B (1977): Social class, language and socialization, Jerome, K & Halsey A, (eds.) in Power and ideology in education; New York: Open University Press.
- BISSEX, G & BULLOCK, R (1987): Seeing for ourselves: Case study research by teachers for writing; Portsmouth: Heinemann.
- BLOCH, G (1987): NECC ADDRESS - Peoples education for teachers; Bellville: University of the Western Cape.
- BOWLES, S & GINTES, B (1976): Schooling in Capitalist America; London: Falmer Press.
- BREWSTER, P (1980): A working-class girl in a Grammar school, in Spender, D & Sarah, E (eds.) Learning to Lose; London: Womens Press.
- BRINK, A (1975): 'n Oomblik in die Wind; Johannesburg: Human en Rousseau.

- BUCHAN, L (1980): Its a good job for a girl (but an awful career for a woman!), in Spender, D and Sarah, E (eds.) Learning to Lose; London: Womens Press.
- BURGESS, R (1984): The research process in educational settings: Ten case studies; London: Falmer Press.
- BURGESS, R (1985): Issues in educational research; London: Falmer Press.
- BUTTON, L (1981): Group tutoring for the form teacher; London: Hodder & Stroughton.
- BYRNE, E (1978): Women and education; London: Tavistock Publishers.
- CACE (1987): People's Education: A collection of articles; Bellville: University of the Western Cape.
- CARR, W & KEMMIS, S (1986): Becoming Critical; London: Farmer Press.
- CHAPMAN, K (1986): The sociology of schools; London: Tavistock.
- CHRISTIE, P (1985): The Right to Learn: The struggle for education in South Africa; Cape Town: Raven Press.
- CLARRICOATES, K (1978): Schooling for women's work; London: Routledge and Keagan Paul.
- COLLIER, J (1945): United States Indian administration as a laboratory of ethnic relations, Social Research (no.12).
- COLLINS, P (1977): The life and works of Paolo Freire; Harmondsworth: Penguin.
- COOTE, A & CAMPBELL, B (1980): Sweet Freedom; London: Picador.
- COREY, S M (1952): Action research to improve school practices; New York: Columbia University.
- DAVIDOFF, S & VAN DEN BERG, O (1990): Changing your teaching: The challenge of the classroom; Pietermaritzburg: Centaur.
- DE BEAUVIOR, S (1987): The Second Sex; Harmondsworth: Penguin.
- DELAMONT, S (1980): Sex roles and the school; London: Methuen.
- DELPHY, C ((1984): Close to home: A materialist analysis of women's oppression; Amherst: University of Massachusetts.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR (1986): Telegram : 28 Junie.
- DETU NEWS (1987): July, Vol. 1.

- EBBUTT, D (1985): Educational action research: Some general concerns and specific quibbles, in Burguss, R (ed.) Issues in educational research London: Falmer Press.
- EISNER, E (1988): The Educational Imagination; New York: Macmillan.
- ELLIOTT, J (1981): Action Research: A Framework for evaluation; Cambridge Institute of Education: Working Paper 1 TLQL Project, Mimeo.
- ERWIN, A (1987): NECC address - Peoples education for teachers; Bellville: University of the Western Cape.
- FAY, B (1975): Social theory and political practice; London: Allen & Unwin.
- FISHMAN, P (1975): Interaction: The work women do! Paper presented at the American Sociological Association meeting; San Francisco.
- FREIRE, P (1972a): Cultural action for freedom; Harmondsworth: Penguin.
- FREIRE, P (1972b): Pedagogy of the oppressed; Harmondsworth: Penguin.
- FREIRE, P (1985): The Politics of Education, Culture Power and Liberation; South Hadley: Bergin & Garvey.
- FREIRE, P & SHOR, I (1987): A pedagogy for liberation; Massachusetts: Bergin & Garvey.
- FULLAN, M (1982): The meaning of educational change; New York: Teachers College Press.
- GADAMER, H (1984): Reason in the Age of Science; Cambridge: Mit Press.
- GARDNER, J (1992): Die rol van die vrou in 'n veranderde samelewing; Kuils Rivier: Bellville College of Education.
- GIBSON, R (1986): Critical theory and education; London: Hodder & Stroughton.
- GIROUX, H (1988): Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age; Minneapolis: Minnesota.
- GIROUX, H (1988): Teachers as intellectuals - Toward a critical pedagogy of learning; New York: Bergin & Garvey.
- GIROUX, H & Simon, R (1989): Popular culture: Schooling and everyday life; Massachusetts: Bergin & Garvey.

- GLASER, B & STRAUSS, A (1978): Advances in the methodology of grounded theory: Theoretical sensitivity; Mill Valley: The Sociological Press.
- GORE, J (1992): What We can Do for you! What can "we" Do for "You"? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy, in Femininisms and Critical Pedagogy (eds.) Luke, C and Gore, J; New York: Routledge.
- GRAMSCI, A (1971): Selections form the prison notebooks, ed. and trans. by Hoare, Q and Smith, G: New York: International Publications.
- GRUNDY, S (1987): Curriculum: Product or Praxis; London: Falmer.
- GRUNDY, S & KEMMIS, S (1982): Educational action rsearch in Australia: The state of the Art in Kemmis et al (eds.); The Action Research Reader; Waurm Ponds: Deakin University Press.
- GUESS, R (1981): The idea of a critical theory: Habermas and Frankfurt school; Cambridge: Cambridge University Press.
- GUY, J (1990): Gender oppression in Southern Africa's precapitalist societies, in Walker, C (ed.) - Women and Gender in Southern Africa to 1945; Cape Town: David Philip.
- HABERMAS, J (1974): Theory and practice; London: Heinemann.
- HASSIM, S (1991): Putting women on the agenda: some issues and debates in Agenda no. 9.
- HEAD, B (1968): When rain clouds gather; London: Heinemann.
- HOPKINS, D (1985): A teachers guide to classroom research; New York: Open University Press.
- HORNE, P (1991): Conference on women and gender in Southern Africa; in Transformation 15.
- JOYCE, B (1990): Changing School culture through staff development; Yearbook of the association for supervisors and curriculum development: Alexandria.
- KAPLAN, C (1976): Language and Gender in Papers on Patriachy; London: Womens Publishing Collective.
- KARIER, C (1976): Education and Poverty; London: Methuen.
- KELLY, A V (1982): The Curriculum theory and practice; London: Harper & Row.
- KEMMIS, S & McTAGGART, R (1982): The action research planner; Waurm Ponds: Deakin University.

- KRAAK, A (1991): The importance of theory; Bellville: University of the Western Cape.
- LAVIGUEUR, J (1980): Co-education and the tradition of separate needs, in Spender, D and Sarah, E (eds.) in Learning to Lose; London; Womens Press.
- LEWIN, K (1946): Action research and minority problems. Journal of Social Issues: (vol. 12)
- LIVINGSTONE D (1987): Critical pedagogy and cultural power; London: Bergin & Garvey.
- MACLAGEN, E A (1982): The ideological nature of sexism and its manifestations in education; Cape Town: University of Cape Town.
- MARSH, C J (1992): Key concepts for understanding curriculum; London: Falmer.
- McDONALD, B (1973): Briefing decision makers in Hamington, D (ed.) Towards Judgements; CARE occasional Publication (no.1): University of East Anglia.
- MCKERNAN, J (1991): Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner; Guildford: Biddles.
- McLAREN, P (1989): Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education; New York: Longman.
- McNIFF, J (1988): Action research: principles and practice; London: Macmillan.
- MEER, F (1990): Black-Woman-Worker; Durban: Madiba Press.
- MOLTENO, F (1984): The evolution of educational policy in Apartheid and Education, Kallaway, P (ed.); Johannesburg: Raven Press.
- MORRELL, R (1992): Perspectives in education: gender and the transformation of South African society; Durban: University of Natal.
- OAKLEY, A (1985): Taking it like a woman; New York: Fontana.
- OJA, S & PINE, G (1983): A two year study of teachers stages of development in relationship to collaborative action research in schools; Final Report: University of Hampshire.
- OJA, S & SMULYAN, L (1989): Collaborative action research: A development approach; London: Falmer Press.
- OXFORD DICTIONARY (1981): Oxford University Press.

- PARENT TEACHER STUDENT ASSOCIATION (1985): Minutes of 5 October.
- POPKIN, A (1979) The personal is political: The women's liberation movement; London: Southend Press.
- ROBERTS, J (1976): Beyond intellectual sexism. A new woman, a new reality; New York: Mckay.
- RUDDUCK, J (1985): Teacher research and research based teacher education; Journal of Education for Teaching.
- SADOU (1990): Konstitusie
- SCHÖN, D A (1983): The reflective practitioner: New York: Basic Books.
- SCHÖN, D A (1971): Beyond the stable state; New York: Basic Books.
- SHOR, I (1980): Critical teaching and everyday life; Boston; South End Press.
- SCOTT, M (1980): Sexist curriculum in patriachal education; London: The Womens Press.
- SIMON, B (1985): Does education matter?; London: Lawrence & Wishart.
- SISULU, Z (1986): Keynote address, second consultative conference of NECC, Durban.
- SMITH, C (1990): Rethinking student teaching. Project Start; Paper presented at American Association of College Testing Education: Anaheim.
- SMYTH, J (1987): Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge; New York: Farmer.
- SPENDER, D (1982): Invisible women: The schooling scandal; London: Writers and Readers.
- SPENDER, D & SARAH, E (1980): Learning to lose: sexism and education; London: Womens Press.
- STACEY, M & PRICE, M (1981): Women, Power and Politics; London: Tavistock.
- STANWORTH, M (1983): Gender and schooling; London: Hutchinson.
- STENHOUSE, L (1975): An introduction to curriculum research and development; London: Heinemann.
- SUTHERLAND, M B (1981): Sex bias in education; London: Basil Blackwell.
- THE ORGANIZER (1991): February

THOMPSON, J (1983): Learning liberation: women's response to men's education; Highcliffe-on-Sea: Dorset.

WALKER, M (1990): Action research in South African schools: Gilding gutter education or transforming teaching; Perspectives in education: (vol. 11) no. 2.

WALKER, M (1988): Thoughts on the potential of action research in South African schools; Cambridge Journal of Education. (vol. 18) no. 2.

WECTU (1985): Minutes of meetings 15 & 18 October.

WEINER, M & ARNOT, G (1987): Gender and the politics of schooling; London: Open University Press.

WINTER, R (1989): Learning from experience: Principles and practice in action research; London: Falmer.

WOLPE, A (1977): Some processes in sexist education; Womens research and resources centre.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

BYLAE B

ONDERHOUD MET STUDENTE GEVOER:

VERTEL HOE U VOEL OOR DIE FEIT DAT DIE JUNIOR PRIMÊRE-STUDENTE
DIE SAMESMELTING VAN DIE TWEE KLASGROEPE KON STOPSIT.



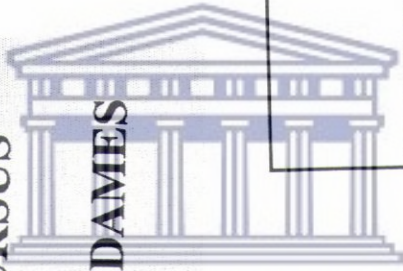
UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

BYLAE C

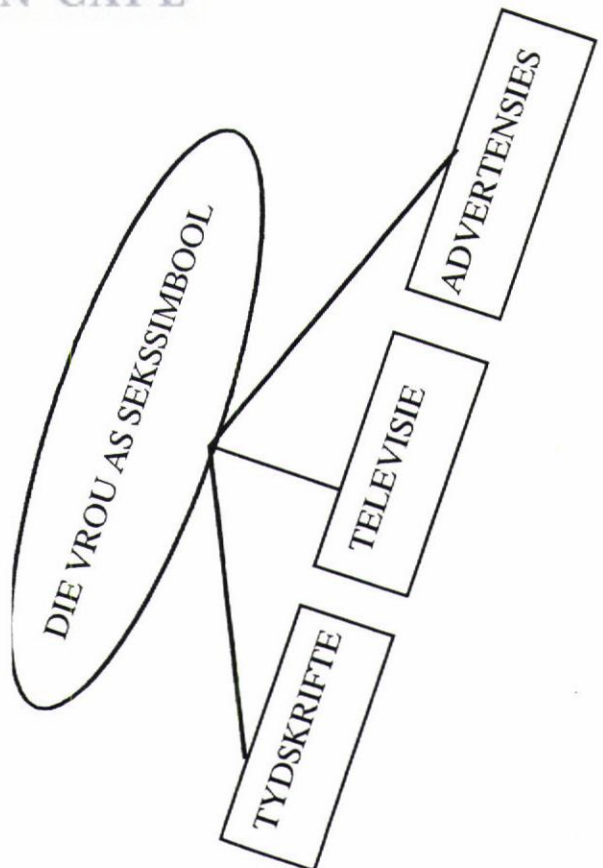
'N VROU DOEN NIE SULKE DINGE NIE

DIE VROU SE PLEK IS
IN DIE KOMBUS

JP-KURSUS SLEGS DAMES



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE



KURRIKULUM	
VAKKEUSE VIR DAMES	MANS
* NAALDWERK	HANDWERK
* HUISHOUDKUNDE	BEDRYFSEKONOMIE
* TIK	WISKUNDE

BYLAE D

WERKVEL:

1. Bestudeer meegaande pamflet (bylae C). Bespreek in u groep hoe u oor die opmerkings wat hierin gemaak word, voel.
2. Hoe sien u bogenoemde aspekte in 'n Oomblik in die Wind, na vore kom?
3. Hoe raak seksisme u?
4. Noem voorbeelde van hoe teen u gediskrimineer word in u daaglikse lewe.
5. Sien u enige oplossing vir die probleme in (4) genoem? Indien enige noem dit.

