APPENDIKS

Die finansiële bystand van die Sentrum van Wetenskapontwikkeling (RGN, Suid - Afrika) ten opsigte van hiedie navorsing word hierby erken. Opinies wat uitgedruk word en kon - klusies wat ontwikkel word , is dié van die outeur en kan dus nie noodwendig aan die Sentrum van Wetenskapontwikkeling toegeskryf word nie.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE
http://etd.uwc.ac.za/

UNIVERSITEIT WES-KAAPLAND

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

DIE BEVORDERING VAN LEERLINGDEELNAME IN DIE AARDRYKSKUNDE KLASKAMER - 'n AKSIENAVORSINGSPROJEK

'n Mini-tesis voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad M. Ed. in die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Wes-Kaapland

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

deur

ERICA YVETTE ABRAHAMS

OKTOBER 1994

Studieleiers: Prof. D.A. Meerkotter

Prof. O.C. Van den Berg

http://etd.uwc.ac.za/

ABSTRACT

This research originated from a problem which I identified from my own teaching situation. The fact that my pupils were very passive during my presentations of lessons and apparently would not accept responsibility for their studies, gave me reason for anxiety. Through my actions I endeavoured to encourage pupils to develop critical thinking so that they could participate in the learning process, take responsibility for their actions, contribute to the planning of their learning experiences and create a positive attitude towards the subject Geography.

Action research, with its emphasis on active intervention in the pedagogical situation, appeared to be an appropriate methodology for my study. To make the mentioned change a reality, every sub-division of the different cycles consisted of planning, action, observation and reflection. Reflection was a very important component of the research cycles, because it provided the guidelines for the change of my teaching practice.

What must be kept in mind, is that changing of practice is

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE
http://etd.uwc.ac.za/

a continuous process of renewal, and for that reason a long term venture. The basic cycles of action and reflection were thus gone through several times, with the purpose of a continuous refinement and adjustment of participant's activities in the classroom.

This type of liberatory education differed in quality from my traditional approach. Such conviction tallies with Freire's opinion that people are capable of reflexive thinking and can think critically about norms and values. In this way my pupils were made more aware of themselves as social beings, the functions they should perform and the responsibilities they should seek to accept.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

BEDANKINGS

'n Hartlike woord van dank aan die volgende persone:

1. My ouers vir die bystand verleen aan hul dogter tydens die skryf van haar tesis.

2. 'n Spesiale dankbetuiging aan my studieleiers, Dirk Meerkotter en Owen van den Berg, vir 'n reuse aandeel in die suksesvolle afhandeling van hierdie projek.

3. Die personeel en leerlinge van Esselenpark Sekondêr vir die wonderlike samewerking wat ontvang is.

4. Almal wat tegniese hulp verleen het toe my rekenaarvaardighede my in die steek gelaat het, veral Sheraz en Sadiqa vir hul onbaatsugtigheid.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

INHOUDSOPGAWE

BLADSY

HOOFSTUK 1
INLEIDING

1.1	INLEIDING	1
1.2	BIOGRAFIESE SKETS	2
1.2.1	Persoonlike ervarings rondom eie "opvoeding"	2
1.2.2	My onderwysloopbaan	8
1.3	'n ONDERSOEK NA EN KRITIEK OP DIE HUIDIGE AARDRYKSKUNDE BENADERING IN ONS SKOOL	16
1.4	METODOLOGIESE RAAMWERK	19
1.4.1	Groepwerk as 'n benadering tot die probleem	20
1.4.2	Doelstellings van my pogings ter verbetering	23
1.5	VOORUITSKOUING	24

HOOFSTUK 2
NAVORSINGSMETODOLOGIE

2.1	AKSIENAVORSING AS 'n KRITIESE NAVORSINGS-METODOLOGIE	25
2.1.1	Die geskiedenis van aksienavorsing	26
2.1.2	Oogmerke van aksienavorsing	27
2.1.3	Siklusse van aksienavorsing	31

HOOFSTUK 3
PROJEK EEN: EERSTE STAPPE TOT GROTER LEERLINGDEELNAME

3.1	AFBAKENING VAN NAVORSINGSAREA	33
3.2	DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE	36
3.2.1	Aksienotas	37
3.2.2	Audio-opnames	38
3.2.3	Dagboeke	38
3.2.4	Onderhoude	38
3.2.5	Vraelyste	39
3.2.6	Triangulasie	39
3.2.7	Refleksie	40
3.3	ONDERHANDELINGE VOOR DIE VOORGENOME AKSIE	41
3.3.1	Die prinsipaal	41
3.3.2	Die deelnemers	42
3.3.3	Kollegas	44
3.3.4	Gereedmaking van klaskamer	45

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

3.4 DIE EERSTE SIKLUS GROEPBESPREKINGS 47
3.4.1 Leerlinge verdeel in groepe 47
3.4.2 Kleingroepbespreking 1 (3 Maart 1993) 48
3.4.3 Leerlingdagboeke 49
3.4.4 Retrospeksie op die eerste siklus van groepbespreking 51

3.5 DIE TWEEDE SIKLUS GROEPBESPEKINGS 53
3.5.1 Kleingroepbespreking 2 (9 Maart 1993) 53
3.5.2 Leerlingdagboeke 54
3.5.3 Retrospeksie op tweede siklus van groepbesprekings 56

3.6 DIE DERDE SIKLUS GROEPBESPREKINGS 58
3.6.1 Eerste besoek deur waarnemer 58
3.6.1.1 Voorbereiding vir besoek 58
3.6.2 Kleingroepbespreking 3 (10 Maart 1993) 60
3.6.3 Leerlingdagboeke 63
3.6.4 Bespreking met waarnemer 65
3.6.5 Onderhoud met die deelnemers as 'n groep 68
3.6.6 Retrospeksie op derde siklus van groepbesprekings 70

3.7 'n SAMEVATTENDE OORSIG VAN DIE EERSTE PROJEK 70

3.8 MEER OMTRENT DIE FOKUS VAN DIE VOORTGESETTE NAVORSING 73

HOOFSTUK 4
PROJEK TWEE: BETROKKENHEID DEUR MIDDEL VAN DIE BEGINSEL VAN INTERAKTIEWE LEER EN ONDERRIG

4.1 LOKALISERING EN NOODSAAKLIKHEID VAN MY VOORTGESETTE AKSIENAVORSINGSPROJEK 75

4.2 PROJEK TWEE: KONSTRUKSIE VAN ALGEMENE PLAN 76
4.2.1 Onderhandelinge voor voorgenome aksie 76
4.2.2 Beplanning en ontwerp van eerste aksie 77

4.3 GROEPWERK : DIE EERSTE SIKLUS 79
4.3.1 Groepsessie 1 (29 Julie 1993) 80
4.3.2 Terugrapportering (4 Augustus 1993) 81
4.3.3 Leerlingdagboeke 82
4.3.4 Retrospeksie oor die aktiwiteite ten opsigte van Nuusaardrykskunde 84

4.4 GROEPWERK : DIE TWEEDE SIKLUS 85
4.4.1 Beplanning en ontwerp van tweede aksie oor die wynbedryf in Suid - Afrika 85
4.4.2 Groepsessie 2 - Ekskursie (5 Augustus 1993) 88
4.4.3 Terugrapportering (9 Augustus 1993) 89
4.4.4 Leerlingdagboeke 92

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE
http://etd.uwc.ac.za/

4.4.5	Retrospeksie oor die wynbedryf-ekskursie	94
4.5	GROEPWERK : DIE DERDE SIKLUS	95
4.5.1	Beplanning en ontwerp van derde aksie oor die koring en ysterertsbedryf in Suid - Afrika	96
4.5.2	Groepsessie 3 - Ekskursie (11 Augustus 1993)	99
4.5.3	Herbeplanning en -ontwerp van derde aksie	101
4.5.4	Besoek deur waarnemer	102
4.5.5	Terugrapportering (3 September 1993)	103
4.5.6	Leerlingdagboeke	105
4.5.7	Onderhoud van waarnemer met deelnemers	107
4.5.8	Bespreking met waarnemer (6 September 1993)	108
4.5.9	Retrospeksie oor die derde siklus van aktiwiteite	110
4.6	'n SAMEVATTENDE OORSIG VAN DIE TWEEDE PROJEK	111

HOOFSTUK 5
WAARDEBEPALING VAN DIE AKSIENAVORSINGSPOGING OM TRANSFORMASIE IN MY ONDERWYSPRAKTYK TEWEEG TE BRING

5.1	EVALUERING VAN DIE PROJEK	113
5.2	TRANSFORMASIE VAN DIE ONDERWYSPRAKTYK	113
5.2.1	Veranderinge by leerlinge	115
5.2.2	Veranderinge wat by die onderwyser ingetree het	120
5.3	TYDSDUUR VAN DIE PROJEK	122
5.4	DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE	123
5.4.1	Leerlingdagboeke	123
5.4.2	Ongestruktureerde onderhoude	124
5.4.3	Oop-vraelys	124
5.4.4	Triangulasie	125
5.4.5	Waarnemingskontrolelys	126
5.5	SLOT : OPVOEDING EN DIE TOEKOMS	127
	VERWYSINGSLYS	132
	ADDENDA	136

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

HOOFSTUK 1

1.1 INLEIDING

Hierdie navorsingstudie het ek gedurende 1993 onderneem by 'n sekondêre skool in Worcester. Tydens hierdie tydperk het ek Aardrykskunde onderrig aan 'n st. 9-klas.

Die navorsing het gespruit uit 'n probleem wat ek binne my eie onderwyssituasie geïdentifiseer het. Die feit dat my leerlinge baie passief tydens lesaanbieding was, en skynbaar weinig verantwoordelikheid vir hulle eie leer wou aanvaar, was vir my 'n groot bron van kommer. Deur my aksie het ek gehoop om 'n klas wat aanvanklik passief in die onderrigsituasie was tot groter deelname aan te moedig. Om dít te bewerkstellig, het ek die implementering van 'n groepwerkbenadering tot onderrig en leer in die verskillende situasies geëksploreer. Aksienavorsing, met 'n klem op aktiewe tussenkoms in die onderrigsituasie, het geblyk 'n gepaste metodologie vir hierdie studie te wees.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Voordat oorgegaan word tot 'n nadere beskrywing van die aksienavorsingsprojekte wat ek in my klaskamer geloods het om deur die passiwiteit van leerlinge te breek, skets ek ter opheldering van die tipe probleem waarmee ek te kampe gehad het my eie lewensloop in skoolverband. Plaas ek die leser hiermee in die konteks van die tipe klaskamer waarbinne ook ek as skoolkind geleef het. Ek is van mening dat die doel en aard van my aksienavorsingsprojekte beter begryp sal word teen die agtergrond van my eie ervarings en 'n beskrywing van hoe ek toenemend meer ontvanklik geword het vir die

http://etd.uwc.ac.za/

noodsaaklikheid daarvan om my eie praktyk te verbeter.

1.2 BIOGRAFIESE SKETS

Die onderwyssisteem van die gemeenskap waarin ek opgegroei het, is 'n spieëlbeeld van die Suid-Afrikaanse sosiale sisteem. Na aanleiding van die sosialiseringsproses wat ek op skool beleef het, beskou ek hierdie vorm as een van die magtigste middele van sosiale beheer waaraan mense blootgestel kan word, asook een van die strukture van sosiale verhoudinge wat aansienlike invloed op ontwikkeling uitoefen. Shipman (1978:37) sê dan ook tereg dat die skool een van die mees waardevolle en effektiewe sosialiseringsagente vir kinders is. Daardeur word die ontwikkelingsproses van die kind baie deeglik "gestuur" volgens die betekenis en waarde van die heersersklas.

1.2.1 Persoonlike ervarings rondom my eie "opvoeding"

Ek het my skoolopleiding in 1970 begin en aan die einde van 1981 gematrikuleer. Gedurende dié tydperk is daar 'n doelbewuste strategie aangewend om die voortgesette onderdrukking van die meerderheid Suid-Afrikaners verder te perpetueer deur die toepassing van die Christelike Nasionale Onderwys-beleid. Een van die redes hieragter was die dominante klas se behoefte aan groter politieke, sosiale en ideologiese beheer oor alle Suid-Afrikaners. Ons, as skoolgaande jeug, is dus van mag ontneem deur die voorsiening van minderwaardige opvoeding as deel van 'n breër politieke strategie van oorheersing.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

Wanneer ek terugdink aan my skooljare, staan die streng dissipline waaraan ek onderwerp is, my duidelik voor gees. Groei is beperk, omdat ek as leerling nie in die verlede veronderstel was om te dink of te voel nie; slegs arbeid ter voorbereiding vir die eksamen moes verrig word. Hierdie optredes van my onderwysers het veroorsaak dat ek gewoond geraak het om bevele te ontvang en uit te voer. Daarom het ek, selfs in my eie denke, baie afhanklik geword van die outoritêre houding wat onderwysers geopenbaar het. Gevolglik kon ek maklik deur ander mense gedomineer word. Al hierdie invloede het tot gevolg gehad dat ek later as onderwyser my leerlinge onderrig het soos wat my onderwysers dit gedoen het. Daarbenewens het my tradisionele huisomstandighede ook hiertoe bygedra. Daarom was ek baie outoritêr en het ek my gesag deeglik laat geld.

Die teenstrydige elemente in die tipe sosiale beheer oor my lewe het gelei tot verwarring by my oor wat vryheid eintlik is. Gevoelens van magteloosheid wat hieruit voortgespruit het, het ontstaan as gevolg van 'n verbandhoudende vervreemding: ek is vervreem van denke waarin daar klem gelê word op bevraagtekening en skeppende invloede binne eie omstandighede; ek is vervreem van my klasmaats deur volgehoue druk, wat veroorsaak het dat daar nie die nodige solidariteit tussen ons bestaan het om 'n bydrae tot die verandering van ons lewens te maak nie; en ek is ook vervreem van die vorming van 'n begrip vir die werking van 'n sisteem wat ons daaglikse verarmde lewe materieel en geestelik gereproduseer het. My eie benadering tot die lewe was een van nie-bevraagtekening en het tot gevolg gehad dat ek onbewustelik deelgeneem het aan my eie onderdrukking. Daarom het ek as onderwyser volle verantwoordelikheid vir die leerproses

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

gedra, en van my leerlinge verwag om ten alle tye aan my onderdanig te wees.

Die gebrek aan demokrasie in ons skole het duidelik ook 'n invloed op dialoog tydens my skooljare gehad. Ek is omring deur onderwysers wat my gedurig van die "regte" feite voorsien het. Daar was weinig kans om ook jou eie mening omtrent 'n saak te gee. Gevolglik is die standpunte wat as reg en waardevol voorgestel is, op 'n onkritiese wyse nagevolg. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat daar 'n gebrek aan 'n proses was wat kon meehelp om 'n demokratiese praktyk daar te stel. Sodanige "demokratiese praktyk" is selfs doelbewus teengestaan en -gewerk.

In die sewentigerjare het die probleme en ongelykhede van apartheidsopvoeding in intensiteit toegeneem. Daar was te min skole, klasse was oorvol, fasiliteite was swak ontwikkel en onderwysers het ook nie oor die nodige kwalifikasies beskik nie. Hierby was daar die kontradiksie tussen die groot kapitalistiese belange en 'n verarmde, onderdrukte werkersklas wie se lewensomstandighede al hoe meer versleg het. Dit is gedurende hierdie tydperk dat daar ook bevrydingsbewegings in Angola, Mosambiek, Zimbabwe en Namibië aan die orde van die dag was. Die gevolg was dat die idees van die "Black Consciousness Movement"-organisasies al hoe meer in Suid-Afrika posgevat het. Hierdie gebeure het almal daartoe bygedra dat daar in opstand teen die regering gekom is.

Die uitbarsting van weerstand het dan ook gekulmineer in veral die volgende gebeure: die 1976-opstande, die groei van die "Black Con-

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

sciousness Movement" in ons skole, asook die 1980 en 1985-opstande wat gedreig het om die "swart" onderwys tot 'n val te bring (Christie, 1986:219-253; Hyslop, 1988:1-16). Op daardie stadium is daar groot vooruitgang gemaak ten opsigte van die totale stryd om bevryding - leerlinge het toe nie meer slegs geprotesteer oor die verbetering van swart opvoeding nie, maar ook oor fundamentele politieke en ekonomiese veranderinge (Bundy, 1987:1).

Die onvermoë van die Suid-Afrikaanse regering om 'n ware opvoedingsomgewing daar te stel, was een van die faktore wat aanleiding gegee het tot die ontstaan van skole as terreine vir politieke stryd. Ek was nie eintlik direk betrokke in protesaksies nie. Dit kon deels toegeskryf word aan die manier waarop ek opgegroei het. Goeie gedrag is gekonstitueer deur onderdanigheid aan gesag en oplettendheid in die klaskamer. As enigste kind van my ouers is ek op dié wyse aangespoor om hard te werk, sodat ek ook eendag in 'n bevoorregte posisie kon wees. Hierdie invloed het gelei tot die vertraging van my begrip vir en weerstand teen die sisteem. In die proses is my denke geforseer om eng en prakties te wees.

Na my skoolopleiding het ek verder aan die Universiteit van Wes-Kaapland gaan studeer. My onderwysopleiding het plaasgevind onder omstandighede wat nie 'n eenvormige opvatting met betrekking tot opvoedingsfilosofie weerspieël het nie. Dit het veroorsaak dat my visie omtrent 'n "ware" opvoeder deurspek was met teenstrydighede. Die teoretiese raamwerke van die verskillende departemente van die fakulteit waarin ek opleiding ondergaan het, was meestal geskoei op óf die "wetenskap" van Fundamentele Pedagogiek óf die Kritiese Opvoedkundige Teorie. Gevolglik het ek my toekomstige rol as

http://etd.uwc.ac.za/

onderwyser binne die burokratiese raamwerke as uiters problematies ervaar, vanweë uiteenlopende rolverwagtinge en botsende belange van 'n verskeidenheid van die betrokkenes. Ek was verder nie in staat om my eie besluite te neem en verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar nie, juis omdat ek nie bereid was om op te tree as gevolg van my vrese nie.

Opvoedkundige inrigtings het tydens my studentejare weer eens geprotesteer teen ongelyke onderwys in besonder en die apartheidstaat in die algemeen. Belangrik om te onthou is dat opvoeding onlosmaaklik deel van die totale situasie van ongelyke lewenskanse was wat noukeurig deur die apartheidsbeleid omskryf is. Tog was daar sekere inherente gevare in die verhouding tussen skole en gemeenskappe.

Gedurende dié tydperk het studente valse persepsies gehad oor die omstandighede wat in gemeenskappe bestaan het. Daarby het hulle 'n euforiese begeerte openbaar om slegs die politieke moontlikheid van die situasie raak te sien. Hierdie begrip van die situasie het aanleiding gegee tot aktivisme. Aktivistiese politiek het naderhand 'n politiese perspektief, genoem "immediatism", laat ontstaan. Volgens Bundy is dit

> an impatient anticipation of imminent victory, a hubristic assessment of progress made, and a naive underestimation of the resources of the state (1985:29).

Dit het lateraan duidelik geword dat die idee van 'n onbepaalde boikot tot bevryding selfvernietiging in die hand sou werk. Op hierdie stadium is 'n nuwe perspektief gebied: "People's Education

http://etd.uwc.ac.za/

for People's Power". Hierdie ontwikkeling het gelei tot 'n verandering in die optrede van studente. Daar is besef dat die wêreld verander kon word, leierskap en organisatoriese vaardighede is ontwikkel, strukture van besluitneming en demokatiese deelname is gebou en breër knelpunte is ondersoek wat tot 'n bewustheid van burgerlike verantwoordelikheid gelei het (Bloch, 1988:11-12).

Al die genoemde gebeure het op verskeie terreine 'n effek gehad, maar was veral ook stimuli vir onderwysers om die praktyk van die onderwys uit te daag. Tog was daar struikelblokke in die proses, omdat opvoeding op hierdie tydstip plaasgevind het in 'n omgewing van verwarrende interaksies wat nie enige standvastigheid gebied het nie en onvoorspelbaar was. Hierby was daar ook die druk van owerheidskant om dinge te hou soos hulle is. Hierdeur is onderwysers in 'n dilemma geplaas, want hulle was deel van die gemeenskap, maar terselfdertyd ook werknemers van die staat. Sommige was versigtig om veranderde onderwysmetodes te beoefen omdat hulle werk in gedrang sou kom; ander het weer ondervind dat hulle eie apartheidsonderrig hulle nie voldoende toegerus het om hierdie taak aan te pak nie.Die spanning tussen alle betrokkenes kon dus gelyk gestel word aan die spanning tussen teorie en praktyk. Alhoewel hierdie stand van sake aanvanklik gelei het tot ontsettende klowe tussen leerlinge en onderwysers, en, in sekere skole, tussen onderwysers en onderwysers, het dit tog ook gehelp om die moontlikhede vir kritiese interaksie tussen onderwysers en hul leerlinge te laat vorm aanneem.

Met al hierdie gebeurtenisse as agtergrond het ek op die punt gestaan om my onderwysloopbaan te begin. Aanvanklik het die onbekende vir my 'n mate van vrees ingehou, maar ek het tog ook die moontlik-

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

hede vir bemagtiging tot 'n meer effektiewe onderwyspraktyk ingesien. Ek was deeglik bewus van die feit dat bevrydende leer nie gestandaardiseerd kon wees nie: aksie behoort gerig te word op die skepping van die toestande vir verandering deur die toetsing van die middele van transformasie wat in 'n bepaalde situasie kan werk. Belangrik was dat bewuswording nie outomaties tot die beste optrede in die belang van my leerlinge sou gelei het nie.

1.2.2 My onderwysloopbaan

My eie apartheidsopvoeding het my in die eerste plek nie voldoende toegerus om kritiese, dinamiese leer te fasiliteer nie. Ek is deeglik gesosialiseer in die handhawing van 'n bepaalde gedragskode, en ek meen dit is daarom dat ek as onderwyser die status quo ondersteun het, eerder as om dit te bevraagteken. In hierdie verband het Sachs dan ook opgemerk dat

> teacher behaviour is learnt during one's own schooldays and this school experience is more significant than pre-service training in shaping how one teaches (1987:91).

Die skool waaraan ek verbonde is, toon 'n duidelike hiërargiese senioriteitskaal - die prinsipaal, adjunkhoofde, senior onderwysers en assistente. Ons personeel is verder in gespesialiseerde vakrigtings verdeel, soos byvoorbeeld Geskiedenis, Aardrykskunde en Rekeningkunde. Dit impliseer dat die personeel in diens geneem word op grond van tegniese vaardighede en gespesialiseerde vakrigtings, soos deur die skool se kurrikulum vereis word.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

Gesagsverhoudinge vorm 'n integrale deel van ons skoollewe. In 'n burokrasie, volgens Max Weber (soos aangehaal in Parsons, 1957:331), is "each lower office ... under the control and supervision of a higher one." Elke personeellid in ons skool ressorteer onder persone hoër op die rangleer, veral vakadviseurs en inspekteurs wat gereeld ondersoek na ons bedrywighede kom instel en wat sodoende deeglik kontrole uitoefen. In samehang hiermee merk 'n Kaapstadse onderwyser, soos aangehaal in Christie (1986:149), op:

> Man, they are always visiting us and checking up on what we're doing! Every second week they're there. They make sure that we stick to the syllabus.

Ek het dus deeglik beplan om my voorafbepaalde en redelik spesifieke doelstellings gedurende die onderrig van my vak, Aardrykskunde, te verwesenlik. Die beelde van hoe leerlinge behoort te wees, het ek verkry van sillabusdoelstellings en kurrikulumdokumente. My optrede was gerig op effektiewe klaskamerpraktyk, sonder dat ek bekommerd was oor my eie begrip van sosiale praktyk. Sodoende is 'n reproduktiewe siening van die kurrikulum gehandhaaf. In die prose is my leerlinge dus gemanipuleer ter wille van die behoud en regverdiging van ongelykhede.

Werksaamhede volgens neergelegde voorskrifte het die grondslag gevorm van my onderrigprogram. Ek het voorsiening gemaak vir "leerstofdekking" ooreenkomstig die sillabus, toetsing en die uitvoering van praktiese opdragte op 'n deurlopende basis. Ten einde effektiewe korttermynbeplanning werklikheid te laat word, was daaglikse lesbeplanning van wesenlike belang. Die byhou van dag-, voorbereidings- en verslagboeke het voorrang geniet. In die beplanning van

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

die leerervaringe van my leerlinge het ek van die veronderstelling uitgegaan dat dít wat ooreenstem in doelwitte en leerinhoude ook ten opsigte van leerervaringe dieselfde sal wees. In my geordende en sistematiese manier van lesgee, is hierdie beplanning nie aan die toeval oorgelaat nie.

Hierdie siening het tot gevolg gehad dat ek 'n bepaalde klaskamer-vorm en -bestuur nagestreef het wat my tot hulp kon wees in die verwesenliking van hierdie doelstellings. In my klaskamer is lessenaars gerangskik in netjiese rye. Die aktiwiteite van die skooldag het volgens my lesplan geskied. Die rasionaal hieragter was dat organisasie, struktuur en dissipline die kinders beter kon laat leer. Aan die ander kant het dit my ook bygestaan in die vestiging en behoud van dissipline in my klaskamer omrede ek altyd veilig gevoel het as die beheer uitsluitlik in my eie hande was.

'n Ander dimensie wat duidelik in my onderwyspraktyk waarneembaar was, is "versnelling". Laasgenoemde dui op die tempo waarteen gewerk is. My eerste prioriteit was om die sillabus afgehandel te kry, met die gevolg dat "versnelling" my leerlinge baie besig gehou het, en daar nie tyd vir kritiese denke toegelaat was nie. Deur hierdie optrede is hulle dus deelname aan die klaskameraktiwiteite ontsê, en ontneem van 'n kans om te bou aan 'n demokratiese kultuur. Lateraan moes hulle ook gevoelens van magteloosheid ondervind het, want hulle is nie toegelaat om 'n bydrae tot die leerproses te lewer nie. Ek het tot hierdie gevolgtrekking gekom omdat my leerlinge uitermate onderdanig was en dit nooit gewaag het om my in enige opsig teë te gaan nie. Sodoende het my klaskamer 'n terrein van onderdrukking geword, eerder as 'n plek waar moontlikhede kon

http://etd.uwc.ac.za/

ontvou.

Die diepgaande ekonomiese, politieke en sosiale krisis van Suid-Afrika is ook vergestalt in die onderwyskrisis. Die debat oor die huidige onderwystoestand en die toekomstige opvoedkundige behoeftes van Suid-Afrika het dan ook meer intens geraak in die 1980's. In hierdie konteks is die konsep van "People's Education" ontwikkel en gesien as

> ... education at the service of the people as a whole, education that liberates, education that puts people in command of their lives... The demand for free democratic people's education we have said is part of, indeed inextricably tied to, the struggle for a free, democratic people's South Africa (Sisulu, 1986:110).

"People's Education" was vir baie 'n respons op die onderwyskrisis, en het ook 'n scenario gebied vir opvoeding in 'n toekomstige post-apartheid Suid-Afrika.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Vir my was "People's Education" nietemin 'n konsep omring deur kontroversie en baie onbeantwoorde vrae. Ek het wel besef dat daar veranderinge in my klaskamerpraktyk moes kom. Om dié rede het ek toe kontemporêre kwessies gedurende my lesaanbieding begin aanraak, maar ek het nie daarin geslaag om die beginsels en onderrigmetodes van "People's Education" met my vakinhoud integreer nie. In die proses het ek ook nagelaat om die sosiale verhoudinge wat sulke aksies beperk, te bevraagteken.

Omdat ek graag my leerlinge vir 'n menswaardige bestaan wou voor-

http://etd.uwc.ac.za/

berei, het ek my gedagtes laat gaan oor die aard, doel en sin van opvoeding. Ek het toenemend daarvan bewus geraak dat my bestaande begrip betreffende die opvoedingspraktyk onvoldoende is, en nie tred hou met die eise van veranderende tye nie. Derhalwe het ek besluit om na twee jaar in die onderwys te registreer vir 'n B.Ed-kursus aan die Universiteit van Wes-Kaapland. Gedurende dié tyd het ek literatuur gaan raadpleeg om die moontlikhede vir die verandering van my waardes te evalueer en terselfdertyd my eie begrip van die onderwysprofessie te verryk.

Ek het toe ontdek dat die Kritiese Opvoedkundige Teorie in hierdie verband 'n besliste rol te speel het. Die funksie van die wetenskaplike, volgens dié tradisie, is

> To enlighten social actors so that coming to see themselves and their social situation in a new way, they themselves can decide to alter the conditions which they find repressive (Gibson, 1986:75).

Kritiese Opvoedkundige Teorie verskaf dus 'n blik op die toestande van die sosiale lewe. Daar kan gesien word hoedat bevoorregte groepe die status quo behou en hulle voordele beskerm. Met ander woorde, die teorie ontbloot menslike aksie omdat dit die wortels van onregverdigheid aan die kaak stel. Dit ontbloot dus die faktore wat individue en groepe verhoed om beheer oor te neem.

Vervolgens het ek myself die vraag afgevra hoe sulke onderrig 'n werklikheid kan word. Fay (1975:109) sê dat mense ander beelde van hulself moet vorm en sodoende hul behoeftes en begeertes herdefinieer; maniere waarop die sosiale orde onderdrukkend is moet onder-

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

soek word asook die verskillende bevrydingsaksies wat mense kan neem om hulle omstandighede te verander.

Die verwikkelinge waarvan hierbo melding gemaak is, het daartoe gelei dat 'n diskoers ontwikkel moes word wat deur die dominante ideologie kon breek. Ek haal Bernstein graag soos volg in hierdie verband oor soortgelyke verwikkelinge aan:

> Central to such a project was an emphasis on forms of critique which were relentless in the task of unmasking the lies, myths and distortions that constructed the basis for the dominant order (1976:218).

Uit hierdie siening het dit voortgevloei dat nuwe hoop en realiseerbare visies uit die gebruik van kritiek kon voortvloei.

Om dié rede kan 'n praktyk met 'n krities-opvoedkundige basis daarop aanspraak maak dat dit leerlinge voorberei om hul eie sosiale verandering te bewerkstellig, asook hul eie skeppers van 'n demokratiese kultuur te wees. In hierdie verband gebruik Freire (1972a:51) die terme "critical consciousness" en "conscientization" om die produk en proses van bevrydingsonderwys aan te dui.

Bemagtiging word duidelik gesien as 'n teenmiddel vir onderdukking. Freire (1972b:53-54) is dan ook van mening dat indien bevraagtekening van die realiteit van die onderdrukkende sisteem plaasvind, dit moontlikhede vir alternatiewe werklikhede kan genereer. Belangrik, egter, is dat bewuswording nie 'n illusie van bemagtiging moet skep sonder om die bestaande strukture te verander nie. Hieruit kom dit na vore dat daar 'n wedersydse verhouding

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

tussen bemagtiging en deelnemende demokrasie bestaan. Kindervatter is van mening dat die proses van bemagtiging mense toerus met vaardighede en vermoëns wat tot gevolg het dat hulle toenemend beheer oor hulle eie lewens verkry (1979:64).

Individue ontwikkel sodoende 'n gevoel van persoonlike betrokkenheid en deur die erkenning van behoeftes word die ontwikkeling van sosiale institusies wat die behoefte van mense bevredig, bevorder.

Nadat ek bogenoemde werke gelees het, het daar by my 'n dringende behoefte ontstaan om te soek na 'n alternatiewe pedagogiek wat kon help met die transformasie van die huidige ongelyke Suid-Afrikaanse gemeenskap. Ek het ook besef dat ek, as onderwyser, bemagtig sal moet word indien ek wou deelneem aan die produksie en implementering van opvoedkundige kennis wat bevryding ten doel het, asook die ontwikkeling van 'n diskoers rondom die inhoud en vorm van 'n nuwe opvoedkundige teorie en praktyk.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Hierdie besef het die noodsaaklikheid vir vernuwing en verandering met betrekking tot my eie onderwyspraktyk onvermydelik gemaak, en ek het toe besluit om in 1993 vir die Meestersgraadkursus in Aksievorsing en Skoolverbetering aan die Universiteit van Wes-Kaapland in te skryf. Die volgende is 'n uittreksel uit my aansoek:

> Vandag is dit uiters belangrik dat die onderwyser hom (sic) moet beroep op 'n kritiese sosiologie van opvoeding, omdat dit die produksie, organisasie, oordrag, stratifikasie en evaluering van kennis binne skole bevraagteken. Dit maak dus skoolkennis problematies, en verskaf 'n maatstaf waarteen baie van die algemene betekenisse en sienings, wat klaskamer beheer onderlê, geëvalueer kan word.

http://etd.uwc.ac.za/

> Daarom wil ek as onderwyser my toespits op hierdie tipe opvoeding wat mense voorberei vir totale bevryding, hulle moet help om kreatief te wees, om kritiese denke te ontwikkel, om te analiseer en hulle sodoende te help voorberei vir deelname in alle sosiale, politieke of kulturele sfere van die gemeenskap (Abrahams,1992).

Ek het op daardie stadium 'n werklike behoefte gehad om my onderwyspraktyk meer sinvol te maak, sodat dit kon aanpas by verwagtinge wat nie deur die heersende ideologie gedomineer word nie.

Alvorens ek by die bekendmaking van my probleem uitkom, sal dit nou gepas wees om die aandag te fokus op die teenswoordige benadering tot die vak Aardrykskunde in ons skool, omdat dit belangrik is dat enige navorsingsaktiwiteit erkenning moet gee aan 'n teoretiese raamwerk. Harris huldig dan ook die volgende mening:

> All investigations and analysis are made from the perspective of some particular theory or theories: they are theory-dependent or theory laden, and this is so regardless of whether or not the underlying theory is declared, admitted to, or spelt out ... (1982:29)

Omdat ek my onderrig vanuit 'n bepaalde teoretiese oogpunt benader het, sal ek nou die teoretiese konteks waarin my projek uitgevoer is, beskryf.

http://etd.uwc.ac.za/

1.3 'n ONDERSOEK NA EN KRITIEK OP DIE HUIDIGE AARDRYKSKUNDE-BENADERING IN ONS SKOOL

By die skool waaraan ek verbonde is, het die burokratiese beheer oor skole 'n direkte invloed op die klaskamerpraktyk. Kontrole word deeglik deur inspekteurs en vakadviseurs van die betrokke Departement uitgeoefen oor aspekte soos die voorgeskrewe sillabus, gedrag van alle deelnemers in die opvoedingsituasie, onderrigmetodes en selfs leerwyses. Wanneer 'n mens dus probeer om jou onderrigpraktyk te verklaar, is dit duidelik dat die eksplisiete sowel as die versteekte kurrikulum 'n definitiewe rol te speel het. Beide word onderlê deur die neergelegde departementele voorskrifte, alhoewel laasgenoemde se effekte ons baie meer kan vertel van die a-simmetriese verspreiding van mag in die Suid-Afrikaanse gemeenskap asook sosiale beheer.

Die onderrigreëls vir Aardrykskunde word uitgespel in die Vakbeleid wat weergegee word in die departementele Voorligtingstuk vir Aardrykskunde (12/85). Die probleemgerigte benadering word gepropageer, tesame met eksamengerigte vrae om die "sinvolle" toepasssing van leerstof, volgens kriteria deur die Departement voorsien, moontlik te maak (Departement Onderwys en Kultuur, Huis van Verteenwoordigers: Voorligtingstuk, 1985:9).

In die verlede was die insameling van feitekennis die belangrikste kriterium by die evaluering van Aardrykskundige kennis. Hierdie siening word dan ook vervat in die Voorligtingstuk (1985:6) waar duidelik te kenne gegee word dat:

http://etd.uwc.ac.za/

> die vorige benadering so feitelik georiënteerd was, dat toetse en eksaminering 'n derglike benadering gevolg het. Hierdie benadering het daartoe aanleiding gegee dat onderwysers metodes aangewend het, wat weinig bygedra het om die verskille tussen kennis en begrip van dit wat in die klaskamer onderrig word, aan te toon.

Die nuwe benadering was gerig op begrip, eerder as op die internalisering van feitekennis. Hierdie nuwe benadering was dus 'n poging om weg te beweeg van die "banking system of education" (Freire, 1985:73). David Freer verwys ook na hierdie outoritêre manier van opvoeding deur die volgende:

> Children are expected to follow instructions, to be subordinate and respectful to the authority of their teachers, who are themselves products of authoritarian and well-regulated universities and colleges of education (1984:224).

Indien die hedendaagse Aardrykskunde-onderrig egter van naderby beskou word, wil dit voorkom asof daar nog geen wesenlike veranderinge in die onderrig daarvan plaasgevind het nie.

In die eerste instansie kan die gebreke van dié benadering toegeskryf word aan die feit dat leerlinge hoofsaaklik antwoorde uit voorgeskrewe handboeke reproduseer. Die onderwyser as bron van inligting word dus nou deur die handboek vervang. Leerlinge kan gevolglik nie van mekaar leer nie, omdat daar nie oor probleme gesels, gedagtes uitgeruil en onderlinge hulp verleen word nie. Leerlinge word nog steeds nie toegelaat om deel van die verantwoordelikheid in die leerproses te dra nie.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

Tweedens slaag die benadering nie daarin om sigself te beroep op 'n kritiese sosiologie van die opvoeding nie. Alle werkopdragte is eksamengerig, sodat leerlinge nie eintlik geleer word om mekaar se standpunte onder die vergrootglas te plaas en saam na verskillende oplossings te soek wat almal tevrede sal stel nie. Die verkryging van kennis geniet gevolglik nog steeds voorkeur bo die verwerwing van vaardighede vir kritiese denke.

Derdens vorm voorafbepaalde doelstellings die grondslag van Aardrykskunde-onderrig. Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat die aanbiedingswyse geskoei moet wees op 'n les wat tot in die fynste besonderhede beplan is. Hierdeur word onderwysers ontmoedig om ander onderrigmetodes, wat moontlik 'n bydrae tot bevryding kan lewer, te eksploreer.

Behalwe die amptelike kurrikulum, word onderrigbenaderings ook beïnvloed deur die versteekte kurrikulum wat, volgens McLaren (1989: 183), verwys na "the unintended outcomes of the schooling process". Die onvermoë om die reproduserende funksie van skole te visualiseer, kan toegeskryf word aan die invloed van hegenomie, sodat die opvoedkundige wêreld wat ons sien en waarmee ons interakteer die enigste wêreld blyk te wees.

Enige probeerslag wat daarop gemik is om kritiese en kreatiewe denke by leerlinge te laat ontwikkel, verg onderwysers wat krities en kreatief kan dink, asook met ander onderwysers kan saamwerk. Wat onderwysers dink en wat hulle doen is egter twee uiteenlopende sake.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

Ek het dit deeglik besef toe ek my onderwyspraktyk onder die vergrootglas geneem het. Met dít in gedagte sal ek nou die werkswyse van die studie probeer uitbeeld.

1.4 METODOLOGIESE RAAMWERK

My navorsing was direk gerig op aksie; waarneming is dus gevolg deur die implementering van aksie.

Die volgende vrae, soos geformuleer deur McNiff (1988:9), het my gehelp met die voorbereiding vir my aksie:

(a) What is your concern?
(b) Why are you concerned?
(c) What do you think you could do about it?
(d) What kind of 'evidence' could you collect to help you make some judgement about what is happening?
(e) How would you collect such 'evidence'?
(f) How would you check that your judgement about what has happened is reasonably fair and accurate?

Uit bostaande is dit duidelik dat aksie die sentrale belang is. Aksienavorsing, die navorsingsmetodologie van hierdie studie, word geplaas in die rol van opvoeding tot sosiale verandering. Om die genoemde verandering 'n werklikheid te maak, het elke onderafdeling van die verskillende navorsingsiklusse bestaan uit beplanning, aksie, waarneming en refleksie. Refleksie is 'n uiters belangrike komponent van die navorsingsiklus, omdat dit riglyne vir die verandering van 'n onderwyspraktyk kan verskaf.

Gevolglik het 'n behoefte ontstaan om 'n kritiese benadering tot opvoeding verder te verstewig, omdat dit die produksie, organisasie, oordrag, stratifikasie en evaluering van kennis binne skole

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

bevraagteken. Dit maak dus skoolkennis problematies, en verskaf 'n maatstaf waarteen baie van die algemene sienings, wat klaskamerbeheer onderlê, geëvalueer kan word.

1.4.1 Groepwerk as 'n benadering tot die probleem

Om 'n veranderde onderrigbenadering 'n werkliheid te laat word, moes ek as onderwyser definitief daaraan dink om meer kreatief en vernuwend in my optrede te wees. 'n Mens kan nie verwag om responsiewe, verantwoordelike, kritiese en gemotiveerde leerlinge te hê, en dan nog steeds op die tradisionele prosedures te vertrou nie. 'n Alternatiewe onderrigstyl, wat die leerlinge as deelnemers in die onderwyspraktyk sou vestig, was dus vir my onvermydelik.

Deur die "probleemgerigte"-benadering wou ek die ontwikkeling van kritiese denke by leerlinge aanmoedig, sodat hulle aktief kon deelneem in die leerproses, verantwoordelikheid vir hul optrede kon aanvaar, deel kon hê aan die beplanning van hul leerondervindinge en positiewe gesindhede teenoor die vak Aardrykskunde laat vorm aanneem.

Ek het besef dat daar gestrewe moet word om opvoeding 'n demokratiese karakter te gee. Belangrik is dat die beginsel van gelykheid sentraal aan demokrasie is. Tog het ek het tot die besef gekom dat verhoudinge in die onderrigsituasie nie verhoudinge tussen gelykes kan wees nie, omdat leerlinge in die meeste gevalle nie gereed is om vryheid met die nodige verantwoordelikhied te hanteer nie. Aan die

http://etd.uwc.ac.za/

anderkant moet onderrig egter anti-manipulief wees. Om dít 'n werklikheid te maak, moet demokrasie in die eerste plek as 'n opvoedingsproses gesien word. Hierdeur kan leerlinge ervaring opdoen, sodat hulle later die maksimum beheer oor hulle eie lewe kan uitoefen. Wanneer ons dus sê dat opvoedkundige verhoudinge deelnemend is, impliseer dit dat opvoeding nie self 'n soort van manipulasie is nie, en dat opvoeding oorheersing ondermyn. Wanneer ideologie verstaan word as:

> ... the complex ways in which meaning is mobilized for the maintenance of relations of domination

kan daar van opvoeding gesê word dat

> ... education is the principle enemy of ideology, and that one of its chief aims is to release people from ideology (Morrow:1989:149).

Derhalwe wou ek dus deur opvoeding leerlinge blootstel aan demokrasie - dus kan opvoeding nie anti-demokraties wees nie. Die implikasie hiervan is dat ware opvoeding kan bydra tot demokrasie. Gevolglik het ek besluit om die genoemde gapings in my onderrigprogram met groepwerk te verbeter, omdat sodanige werkswyse daarna streef om onderwyser-oorheersing in die leerproses te verminder en leerlinge aktief te betrek deur eie bydraes.

Ek het toe kortliks met leerlinge oor die aard van groepwerk gesels, en hulle toestemming gevra vir dít wat sou kom. Klem is veral geplaas op die geaardhede van deelnemers in 'n groep; die besluitnemingsproses self en bronne van spanning, konflik, mag en beheer, omdat dit 'n direkte invloed op die verloop van gebeure kan hê.

http://etd.uwc.ac.za/

Daarna het ek hulle versoek om 'n vraelys in te vul, sodat hulle voorkeure vir die samestelling van groepe vasgestel kon word (kyk Addendum 1). Hulle is gevra om enige drie redes (in volgorde van belangrikheid) te gee waarom daar bepaalde mense in 'n groep moes saamwerk. Omtrent die helfte van die groep het aangetoon dat vriende bymekaar moet werk. Hulle het hul oortuiging gemotiveer, deur stellings soos die volgende:

- "Vriende bring jou goeie eienskappe na vore."
- "Jy hoef nie skaam te wees om jou mening te lig nie - jy kan openlik met jou vriende wees."
- "Daar sal beter samewerking wees, omdat vriende mekaar beter verstaan. Vriende ken mekaar se vermoëns en kom goed oor die weg."

In die lig hiervan is leerlinge toegelaat om hulself in sewe groepe, bestaande uit drie tot vier leerlinge, te groepeer. Elke groep moes ook self oor 'n groepleier besluit. Sodanige werkswyse is daarop gemik dat leerlinge meer inspraak in die leersituasie kon kry, en ook self verantwoordelikheid vir hul optrede sou kon aanvaar.

'n Tipiese groepsessie het dan soos volg verloop: by die aanvang is sekere afgerolde vragies, wat vanuit 'n verskeidenheid van oogpunte beantwoord kon word, aan leerlinge uitgedeel. Ek het toe 'n paar inleidende opmerkings gemaak. Daarna is hulle toegelaat om vir vyf tot sewe minute deur die opdrag te lees, sodat hulle 'n begrip daarvan kon vorm. Daarop het die besprekings begin, wat binne die bestek van twintig tot vyf-en-twintig minute afgehandel moes word. Laastens het die terugrapporteringsessie gevolg, waartydens daar ook besprekings plaasgevind het. Die onderliggende oogmerke van die hele proses sal nou aangetoon word.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

1.4.2 Doelstellings van my pogings ter verbetering

Die volgende punte gee 'n aanduiding van die strewes waardeur ek gehoop het om die probleme in my klaskamer aan te spreek:

(a) Die onderwyser moet optree as koördineerder eerder as 'n bron van kennis.

(b) Daar moet 'n ooreenkoms wees tussen onderwyser en leerlinge met betrekking tot die verloop van die klasonderrigsituasie. In die proses moet leerlinge self verantwoordelikheid vir hulle optrede aanvaar.

(c) Onderwysmetodes moet gerig word op die ontwikkeling van vaardighede ten opsigte van kritiese denke.

(d) Leerlinge moet aangemoedig word om hul eie motiveringsvlak te verhoog.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Hierdie doelstellings kan nagestreef word deur kollektiewe insette, die formulering van programme om ware opvoeding op alle vlakke te bevorder en deur die mobilisering van die nodige hulpbronne. Die verwerwing van vaardighede word dus vooropgestel, omdat dit die leerlinge vir sosiale verandering kan bemagtig.

In hierdie hoofstuk het ek probeer aantoon hoedat strukturele reëlings my lewe beïnvloed het. Verderaan het ek verwys na hoedat "meaning" bygedra het om sekere persepsies en optrede te regverdig. Melding is ook gemaak van my eie ervaring in terme van die "opvoed-

http://etd.uwc.ac.za/

ing" wat ek ondergaan het, en my betrokkenheid in die onderwysprofessie. Ten slotte het ek gefokus op die behoefte wat daar by my ontstaan het om krities te reflekteer op my klaskamerpraktyk, om sodoende in staat te wees om 'n nuwe opvoedkundige werklikheid te visualiseer en strategies binne die huidige situasie op te tree.

1.5 VOORUITSKOUING

In die volgende hoofstuk sal daar gekonsentreer word op aksienavorsing as ondersoekmetode. Ek sal probeer aandui hoedat dit my beter in staat gestel het om meer krities bewus te begin raak van my eie optrede as onderwyser, en hoedat ek daardeur meer ontvanklik geword het vir die verandering en verbetering van my onderwyspraktyk.

In hoofstukke drie en vier gaan dit hoofsaaklik oor 'n bespreking van die aksienavorsingsprojekte wat ek geloods het om groter leerlingdeelname te bewerkstellig. Metodologiese aspekte soos datainsamelingstegnieke en werkswyses wat my in staat gestel het om my handelinge so noukeurig moontlik te monitor, kom ook aan die orde.

Die finale hoofstuk is grootliks 'n evaluering van en besinning oor die navorsingsprojek. Ten slotte word daar 'n bespreking gevoer oor die toekoms van opvoeding in Suid-Afrika in die lig van my eie handelinge en ervarings.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

HOOFSTUK 2

NAVORSINGSMETODOLOGIE

Navorsers soos Elliott (1982 & 1985), Grundy en Kemmis (1984) en Carr en Kemmis (1986) is die mening toegedaan dat aksienavorsing, die navorsingsmetodologie van hierdie studie, 'n demokratiese siening van navorsing en onderwysverbetering huldig, terwyl dit ook die praktiese doelstellings het om onderrig en die begrip van onderwyspraktyk te verbeter. In die lig van hierdie aanspraak wil ek nou aksienavorsing, as 'n skema wat onderwystransformasie 'n werklikheid kan maak, van naderby beskou.

Terwyl hoofstukke 3 en 4 'n uiteensetting sal gee van die aksie wat onderneem is, word in hierdie hoofstuk gepoog om 'n oorsig te gee van aksienavorsing as navorsingsmetodologie. Die rede hiervoor is dat dit moeilik sou wees om die volgende twee hoofstukke in perspektief te plaas, indien die metodologie vir die studie nie eers beskryf is nie. In hierdie hoofstuk word veral gekyk na die potensiaal van aksienavorsing, asook 'n voorgestelde strategie om verandering te bewerkstellig.

2.1 AKSIENAVORSING AS 'N KRITIESE NAVORSINGSMETODOLOGIE

Dit is eerstens belangrik dat aksienavorsing gedefinieer en gesetel word alvorens die bruikbaarheid daarvan ondersoek word.

http://etd.uwc.ac.za/

2.1.1 Die geskiedenis van aksienavorsing

Aksienavorsing kan geplaas word binne 'n tradisie bekend as kwalitatiewe navorsing (Corey,1984:3). In breë trekke behoort aksienavorsing te fokus op opvoeders se eie opvoedkundige praktyke en die omstandighede waaronder dit plaasvind, asook die moontlikheid van die transformasie van toestande.

Die begrip aksienavorsing is alreeds in die 1940's deur Kurt Lewin gebruik. Hy het die eksperimentele benadering van sosiale wetenskappe gekombineer met aksie om sosiale probleme aan te spreek. Stephen Corey (1952 en 1953) was van die eerstes wat aksienavorsing in die opvoedkundige veld aangewend het. Probleme is ondervind om beide tradisioneel gedefinieerde opvoedkundige teorie en verbeterde praktyk deur aksienavorsing te skep (Oja en Smulyan,1989:4).

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Tussen 1953 en 1957 het belangstelling in aksienavorsing in die V.S.A. gevolglik afgeneem. Vanaf die sewentigjare het daar nuwe en uitgebreide sienings oor aksienavorsing die lig in Engeland en Australië gesien, byvoorbeeld die bydraes van Elliott (1982 en 1985), Grundy en Kemmis (1984) en Carr en Kemmis (1986). Hierdie navorsers steun sterk op die idees van Lewin. In hierdie verband merk Ebbutt (1985:2) op dat

> both Kemmis and Elliott acknowledge their debt to the pioneering work in the field of action research to the American psychologist, Kurt Lewin.

http://etd.uwc.ac.za/

080624

REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA — REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

MEMORANDUM

TELEFOON:
TELEPHONE:

UITBR.:
EXT.:

DATUM:
DATE: 19/3/2007

AAN/TO: Ms. Secretary

VAN/FROM: Mr. Moses

U VERWYSING NO.:
YOUR REFERENCE NO.:

MY VERW. NO.:
MY REF. NO.:

ONDERWERP:
SUBJECT: Phone Private

Please permit Abeida Salie to phone her mother!

3925376.

Mr. Moses.

Confirmed with Mother
Mouton
19/03.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE
http://etd.uwc.ac.za/

Hierdie navorsers is die mening toegedaan dat aksienavorsing 'n demokratiese siening van navorsing huldig, terwyl dit ook ten doel het om 'n onderwyspraktyk te verbeter. In aansluiting hierby wil ek nou fokus op aksienavorsing as 'n skema wat opvoedkundige transformasie in Suid-Afrika 'n werklikheid maak.

2.1.2 Oogmerke van aksienavorsing

'n Bekende definisie van aksienavorsing is dié van Carr en Kemmis (1986:162):

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

Aksienavorsing kan dus daarop aanspraak maak dat dit geskik is vir 'n onderwyskonteks waarbinne daar 'n sekere probleem deur deelnemers geïdentifiseer word. In aksienavorsing word situasies van naderby beskou en menings daaromtrent gevorm, sodat pogings aangewend kan word om 'n bepaalde praktyk te verbeter. Daarom word aksienavorsing gekenmerk deur doelbewuste pogings om nuwe situasies te skep vir almal wat betrokke is in die praktyk.

Dit is egter so dat enige poging tot praktykverandering vanuit 'n teoretiese raamwerk gedoen behoort te word. In hierdie verband bied die Kritiese Opvoedkunde 'n basis aan opvoedkundige navorsing, juis vanweë beide se strewe tot verandering. Carr en Kemmis stel dit so:

> the general aim of critical educational

http://etd.uwc.ac.za/

> science and of educational action research woud be to say that both are interested in a revival of practice which can transform it into praxis, bringing it under considered critical control, and enliving it with a commitment to educational and social values (1986:156).

Kritiese opvoedkundiges moet dus 'n radikale teorie ontwerp waarin die interaksie van verskillensde publieke sfere ondersoek word.

Aangesien aksienavorsing transformasie ten doel het, is dit juis hierdie eienskap wat groot belofte vir die onderwys in Suid-Afrika inhou. Walker(1980:23) is dan ook die mening toegedaan dat:

> Action research holds the promise of being one of the strategies to ensure a more democratic order for teachers, students and parents in schools for the oppressed in South Africa.

McNiff (1988:5) wys dan ook op die potensiaal van aksienavorsing as:

> ... itself a vehicle for enhancing the teacher learning situation. It is being aware and critical of that teaching and using this self-critical awareness to be open to a process of change and improvement of practice. It encourages teachers to become adventurous and critical in their thinking, to develop theories and rationales for their practice, and to give reasoned justification for their claims to professional knowledge.

Hierdie siening beklemtoon die feit dat die praktisyn in staat moet wees tot kritiese reflektiewe denke met betrekking tot die proses en resultate van aksienavorsing. Refleksie moet nie net stop wanneer daar kennis geneem is van die kritiek wat daar bestaan nie. Dit

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

moet lei tot die verbetering van die onderwyspraktyk. Met ander woorde, refleksie moet aanleiding gee tot aksie wat oorgaan in praxis, waarin sosiale aksie teruggevoer kan word na die kritiese refleksie van die gemeenskap. Freire (1989:52) sê dan ook dat:

> ... the word is more than just an instrument which makes dialogue possible ... Within the word we find two dimensions, reflection and action ... Thus to speak a word is to transform the world.

Die onderwyser word nie voorgestel as 'n "ekspert" nie, maar eerder as 'n navorser en 'n mede-leerder wat die situasie sien as 'n terrein waarop daar verbetering aangebring kan en behoort te word. Die sleutelprosesse in aksienavorsing is dus betrokkenheid en transformasie met die oog op persoonlike en professionele ontwikkeling, asook outonomie. Aan die ander kant word die navorser in die klassieke metodologie gelykgestel aan die "ekspert", wie se bevindinge deur onderwysers benut kan word om hulle praktyk te verbeter. Navorsing word dus "objektief" uitgevoer, omdat dit betrekking het op 'n sosiale situasie en nie vanuit daardie situasie nie.

Hierdie standpunt het ook 'n uitwerking op ons siening van sosiale teorie. Sosiale teorie is 'n sosiale konstruksie en ontwikkel deur kritiese dialoog tussen die navorser en sy subjekte. Die vorm en die doelstellings van die konstruksie sal bepaal word deur sekere fundamentele belange wat konsepte van mense en hul wêreld omvat. Die aansprake word dus deurentyd onderwerp aan die sosiale akteurs van die situasie waarop dit van toepassing is.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

Aksienavorsing is daarom gebaseer op die veronderstelling dat kritiese teorie en sosiale praktyk interafhanklik is. Hierdie kennis is dan ook onoplosbaar verbind aan die intensies van mense. Die aard van sulke kennis word derhalwe bepaal deur die omstandighede waarbinne dit verkry word, asook deur die gevolge van 'n toepassing daarvan. Die geldigheid daarvan is tot 'n groot mate afhanklik van die sukses van sulke toepassings, soos deur alle betrokkenes bepaal.

Gevolglik kan ons sê dat die doelstelling van die kritiese benadering is om verklarings aan mense te gee (Fay, 1975:102), sodat hulle die verhouding tussen hul posisies en opvattings en die sosiale orde waarbinne hulle handel, kan verstaan. Op só 'n wyse kan riglyne verkry word om die sosiale orde te verander.

'n Emansipatoriese kennisbelang kom ook duidelik na vore:

> The emancipatory interest is concerned with empowerment ... If true emancipation is to occur, it is important that the subject be freed from false consciousness (Grundy, 1987:19).

Hierdie siening beklemtoon die feit dat die praktisyn in staat moet wees tot kritiese reflektiewe denke in soverre dit die proses en resultate van aksienavorsing aangaan. Refleksie moet egter aanleiding gee tot aksie, want laasgenoemde is van sentrale belang.

Aksienavorsing kan om hierdie rede geplaas word binne die rol van opvoeding tot sosiale verandering. Om hierdie verandering 'n werklikheid te maak, moet elke onderafdeling van die verskillende

http://etd.uwc.ac.za/

navorsingsiklusse bestaan uit beplanning, aksie, waarneming en refleksie. Refleksie is veral 'n belangrike komponent van die navorsingsiklus, omdat dit die verandering van 'n onderwyspraktyk kan verseker.

2.1.3 Siklusse van aksienavorsing

Uit bostaande is dit hopelik duidelik dat aksienavorsing 'n refleksiewe proses is, waardeur die praktisyn 'n poging aanwend om die onderwyspraktyk te verbeter. Die transformasie van onderrig en opvoeding kan plaasvind deur middel van 'n aantal siklusse, bekend as die "action research spiral" (Grundy en Kemmis, 1984: 6).

In die eerste plek moet die breë probleem-area geïdentifiseer word; tweedens moet 'n algemene plan van aksie daargestel word. Daarna moet die aksie gebruik word om die probleem aan te spreek, terwyl daar terselfdertyd noukeurige observasies gemaak word. Die proses van die aksie wat onderneem word, word gedurigdeur onderwerp aan evaluering. Laastens sal deelnemers reflekteer oor die resultate wat behaal is, met die oog op toekomstige verbeterings.

Daar moet in gedagte gehou word dat die genoemde stappe belangrik is, maar nie onwysigbaar nie. Daarby is aksienavorsing 'n kontinue proses. Dit is dus in die aard van aksienavorsing om die basiese siklus van aksie en refleksie telkemale deur te gaan, met die oog daarop om die deelnemers se aktiwiteite in die klaskamer voortdurend te verfyn en aan te pas.

Aksienavorsing kom neer op 'n sistematiese ondersoek wat gebruik

http://etd.uwc.ac.za/

maak van prosedures waaraan daar deeglik oorweging geskenk is. Belangrik is dat dit veral die deelnemers is wat krities moet kan reflekteer op die proses en die uitkoms daarvan. Deelname op alle vlakke is daarom van groot belang vir die oogmerke van demokrasie.

Wat vir my die sterkste na vore kom in die werk van emansipatoriese aksienavorsers, is die klem op 'n kritiese benadering tot die verbetering van 'n eie onderrigpraktyk. Verder dat die verbetering of transformasie van so 'n praktyk as sosiale situasie op 'n kontinue basis deur die praktisyn self van stapel gestuur en beheer kan word. In die volgende hoofstuk probeer ek 'n aanduiding gee van die werkswyse wat ek gevolg het om te verseker dat kritiese refleksie wesenlik deel word van my pogings om verandering teweeg te bring in my praktyk.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

HOOFSTUK 3

PROJEK EEN: EERSTE STAPPE TOT GROTER LEERLINGDEELNAME

In hoofstuk een het ek die agtergrond geskets oor my eie ervarings as skoolkind, die konteks waarin ek tans werk, en wat my beweeg het om my leerlinge tot groter betrokkenheid in die leerproses aan te spoor. In die laaste afdeling van die hoofstuk het ek veral gefokus op die beginsels wat die kies, organisering en beheer van klaskamerkennis onder veranderende omstandighede sou rig.

Die volgende hoofstuk het 'n oorsig gegee van aksienavorsing as 'n navorsingsmetodologie wat my behulpsaam kon wees in die eksplorering van alternatiewe onderrigmetodes in my klaskamer. Uit hierdie gedeelte het dit hopelik duidelik geword dat aksienavorsing oor die potensiaal beskik om belangrike vrae oor veranderde praktyke in die onderwys toe te lig, omdat dit die onderwyser in die sentrum van onderwysnavorsing plaas. Daarom het ek dié metodologie gebruik om die ontwikkeling van my poging na te gaan, en ook die transformasie van my en my leerlinge se praktyk te verwesenlik. Deur my aksie het ek veral gepoog om 'n spesifieke klaskamerprobleem aan te spreek.

Vervolgens baken ek dan die area waarbinne die navorsing plaasgevind het, af.

3.1 AFBAKENING VAN DIE NAVORSINGSAREA

Die projek is uitgevoer by Esselenpark Sekondêr, 'n sogenaamde kleurlingskool in 'n tipiese middelklasbuurt met dieselfde naam.

http://etd.uwc.ac.za/

Hierdie skool is ook een van drie sekondêre skole in Worcester, wat 'n poortdorp is en as konvergensiepunt dien vir pad- en spoorwegaansluitings uit al vier hoofrigtings.

Die skool is ongeveer dertig jaar oud. Dit word in 'n taamlike ou gebou gehuisves wat bestaan uit vyf-en-veertig klaskamers, twee wetenskaplaboratoriums, een houtbewerkingsklas, twee houtwerkkamers, een handwerkklas, een metaalwerkkamer, twee klaskamers vir naaldwerk, 'n tikkamer, 'n lokaal vir musiek-onderrig en 'n saal. Tesame hiermee is ook voorsiening gemaak vir 'n rugby- en netbalveld, asook heelwat speelplek vir leerlinge.

Ons Aardrykskunde-vakspan bestaan uit vyf lede, waarvan slegs twee voltyds by die onderrig van Aardrykskunde betrokke is. Behalwe vir een klasgroep wat deur 'n kollega waargeneem word, val die res van die st. 9 Aardrykskunde leerlinge onder my sorg. Vir die doeleindes van my projek het ek die st. 9(c)-klas, met hul toestemming, betrek. My keuse het op genoemde groep leerlinge geval omdat ek hulle voogonderwyser is en om dié rede geregtig was om weekliks 'n ekstra periode met hulle deur te bring vir die verlening van ondersteuning ingeval hulle enige probleme ondervind. Hierdie periode kon veral ook met groot vrug tydens die gang van my studie gebruik word.

Terwyl ons leerlinge afkomstig is uit woonbuurte in die omringende omgewing van die skool, trek die skool leerlinge uit 'n verskeidenheid van areas (De Doorns, Touwsrivier, Laingsburg, Kaapstad, Namakwaland en Namibië), wat meerendeels in die koshuis inwoon. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die skool vir 'n

http://etd.uwc.ac.za/

taamlik wye verskeidenheid van vakrigtings voorsiening maak: Tegnies, Natuurwetenskappe, Sosiale Wetenskappe, Handel en Algemeen (Prakties), en hierby ook 'n reputasie vir goeie aka- demiese prestasies opgebou het. Boonop is ons skool ook die enigste sekondêre skool in die dorp wat oor 'n koshuis beskik, en dus inwoning aan leerlinge van ver kan verskaf.

Indien onderwysers sensitief wil wees vir die kinders waarmee hulle werk, is dit noodsaaklik dat hulle meer te wete moet kom aangaande die sosiale kenmerke van die betrokkenes. Met die aanvang van my navorsing was daar sekere navorsingsvrae oor die sosiale kenmerke van die betrokkenes wat antwoorde benodig het. Voorbeelde hiervan is vrae soos: waarom word die onderwyser gedurig gesien as die bron van kennis? ; hoekom het leerlinge so min inspraak in die verloop van die onderwysleersituasie? ; waarom word daar so min aandag geskenk aan die ontwikkeling van kritiese denke by leerlinge? ; en, om watter rede(s) is leerlinge se motiveringsvlak so laag?

Die tradisionele siening van opvoeding het slegs die oordrag van abstrakte kennis ten doel gehad. Opvoedkundiges soos Rousseau en Froebel het egter in verset gekom teen dié opvatting. Die felste kritiek in dié verband was dat onderwyspraktyke beplan moes word volgens 'n oorweging van kennis wat as toepaslik vir 'n gemeenskap beskou word. Kelly (1982:49) is die mening toegedaan:

> ... that we begin to look instead to the children who are the objects of those practices and plan according to what we can discover about them.

Daar word dus geargumenteer dat die behoeftes en belangstelling van kinders sentraal aan 'n leerlinggerigte onderrigbenadering is. Dit

http://etd.uwc.ac.za/

blyk verder dat sosiale veranderlikes 'n groot invloed op klaskamerpraktyke het. Daarom het ek meer inligting ingewin omtrent die agtergrond en studieaktiwiteite van leerlinge in my klasgroep (kyk Addendum 2). Hierdeur wou ek my leerlinge van naderby leer ken, sodat ek 'n groter mate van sensitiwiteit vir hulle lewensomstandighede kon ontwikkel. Ek het dus voortdurend in gedagte gehou dat leerlinge se agtergrond 'n beduidende invloed op 'n onderrigbenadering kan uitoefen.

Dit is binne hierdie afgebakende gebied, naamlik die st. 9(c)-klas van Esselenpark Sekondêr, dat antwoorde in die volgende hoofstukke gesoek sal word op die probleme wat met betrekking tot my onderwyspraktyk ervaar word. Vervolgens verskuif die klem nou na die maniere waarop data gedurende hierdie projek ingesamel is.

3.2 DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Aksienavorsers het metodes nodig wat hulle in staat sal stel om die klaskamersituasie meer noukeurig waar te neem. Slegs dan sal die moontlikheid bestaan dat daar betroubare inligting sal wees wat as 'n vertrekpunt vir besluite geneem kan word. In hierdie verband sê Winter (1989:96) dat indien ons wil verseker dat die resultate met die nodige erns bejeën word,

> then we must have a way of arguing that the procedures of action reseach help us to 'go beyond' our opinions, beliefs, assumptions and ideologies, so that at the end our our understanding and our practices are more securely based than when we set out.

http://etd.uwc.ac.za/

Dit is dus duidelik dat só 'n metodologie tegnieke sal moet gebruik waarin die betekenis van die navorsingsubjekte se "leefwêreld" vasgevang word. Daar word dus van die veronderstelling uitgegaan dat die subjekte die beste kennis oor hulle eie wêreld het, of dat hulle dié kennis kan ontwikkel. Daarom word daar gepoog om te weet wat die deelnemers weet, en te verstaan wat hulle verstaan (Schwartz & Jacobs, 1979:8).

In die lig van hierdie aansprake het ek op bepaalde navorsingstegnieke besluit. My keuse het is gemaak na aanleiding van kriteria soos gebruik in die "Ford Teaching Project" (Elliott & Adelman, 1976:3):

(a) The teacher's primary job is to teach and therefore any method used must not disrupt the teaching commitment

(b) The method must not be too demanding on the teacher's time.

(c) The method must be reliable enough for teachers to formulate hypotheses and develop strategies applicable to their classroom situation.

Die tegnieke wat nou volg is almal in die gang van my studie gebruik.

3.2.1 Aksienotas

Gedurende deelnemende waarneming het ek met lede van die onderskeie groepe wat ek vir 'n uitgebreide tydperk bestudeer het, interakteer. Met verloop van die studie het ek dan ook betrokke geraak by die groep se aktiwiteite, terwyl ek baie van die groep se lede leer ken het. Die data wat só gekollekteer is, is opgeteken in die vorm van

http://etd.uwc.ac.za/

veldnotas. Ek het gepoog om die opskryf daarvan so gou moontlik na die handeling te doen, omdat gebeure dan nog helder voor gees staan. Sodoende het ek probeer om beskrywings akkuraat te weergee.

3.2.2 Audio-opnames

Met behulp van 'n bandopnemer het ons gegewens omtrent die klaskamersituasie bymekaargemaak. Sodoende kon spesifieke probleemreas, aan die hand van kriteria soos die rol van die onderwyser, leerlingdeelname, die ontwikkeling van vaardighede ten opsigte van kritiese denke en die verhoging van leerlinge se motiveringsvlak, uitgesonder word. Die waargenome leemtes het dan aan my 'n vertrekpunt vir verdere ondersoek verskaf.

3.2.3 Dagboeke

Al die leerlinge het vrywillig besluit om dagboeke van hulle ondervindinge by te hou en later die bevindinge beskibaar te stel. Gevolglik kon ek my bevindinge met dié van die deelnemers vergelyk. Hierdeur het ek die wesenlike probleemareas duideliker omlyn.

3.2.4 Onderhoude

Ek het onderskeidelik met die waarnemer en die deelnemers as groep gesels om informasie te verkry oor aktiwiteite in die klaskamer. Deur die uiting van verskillende en ooreenstemmende sienings het ek meer duidelikheid omtrent my probleme probeer verkry. Op dié manier het alle betrokkenes dan 'n gids voorsien vir die formulering van toekomstige moontlike aksies.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

3.2.5 Vraelyste

Ek het vraelyste, gebaseer op vraagstukke wat aangespreek moes word, in kombinasie met dagboeke en onderhoude gebruik om grond te verskaf vir die bevestiging of ontkenning van 'n stelling asook vir die beplanning van toekomstige aktiwiteite. Die vraelyste het ook taamlik ruimte vir response bevat, sodat leerlinge hulle opinies in volle besonderhede kon neerskryf.

Daarby is ook 'n waarnemingskontrolelys met die aanvang van die derde siklus groepbesprekings aan die groepleier uitgedeel om te bepaal of alle groeplede deelneem aan die beplanning van werksaamhede of nie. Dít sou kon aandui in watter mate ek geslaag het om almal by die werksaamhede te betrek.

3.2.6 Triangulasie

Hier is 'n persoon van buite gevra om observasies oor die aksies van myself en my leerlinge te maak. Ek was die mening toegedaan dat sodanige werkswyse die betroubaarheid van my inligting kon verhoog, omdat dit sou verseker dat resultate as meer objektief gesien word. Na afloop van die sessies moes die buite-waarnemer dus haar indrukke met my en die leerlinge deel, sodat daar nuwe lig gewerp kon word op aksies.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

3.2.7 Refleksie

Dit verwys na my nabetragting oor my eie praktyk. Hierdie reflektering het ek onder andere ook gedoen in samewerking met 'n buitewaarnemer. Sodoende het ek die rol van 'n navorser sowel as 'n leerder vervul, wat my in staat gestel het om waargenome leemtes in my onderrigprogram as 'n vertrekpunt vir meer doeltreffende aksies te neem. Refleksie is dus 'n belangrike komponent van kritiese gesprekvoering tussen alle betrokkenes in die proses.

Hierdie tegnieke verwys almal na navorsingsprosedures wat beskrywende en verklarende data produseer: deelnemers se eie geskrewe of gesproke woorde en waarneembare gedrag. Hierdie inligting is 'n belangrike hulpmiddel vir refleksie.

Uit voorafgaande bespreking behoort dit duidelik te wees dat aksienavorsing die moontlikheid bied om meer oor 'n mens se eie opvoedingspraktyk uit te vind. Onderwysers, as reflektiewe en refleksiewe praktisyns, sal dus hulle regmatige plek in die debat oor die vorm en inhoud van opvoeding in 'n toekomstige Suid-Afrika kan inneem indien hulle 'n kritiese ingesteldheid ten opsigte van eie klaskamerpraktyk openbaar. Sodoende kan onderwysers ook meer in beheer van hulle werksomstandighede wees, asook deel van 'n proses wat opvoedkundige en sosiale transformasie ten doel het.

Tydens navorsing is dit uiters noodsaaklik dat die toegang tot en die vrystelling van inligting "beheer" word, aangesien die navorser 'n verantwoordelikheid het teenoor kollegas, ouers en leerlinge wat

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

'n invloed uitoefen op die projek. Indien inligting wat persone direk kan raak nie hanteer word volgens vooraf ooreengekome bepalings nie, kan dit baie groot skade aanrig. Derhalwe moes ek duidelikheid kry oor wat my regte en verantwoordelikhede is sover dit die bekendmaking van waarnemings aangaan.

Die sleutelkonsepte, volgens Elliott (1981:9) is "confidentiality, negotiation and control." Omdat dit die deelnemers is wat geken moet word in die gebruik van informasie oor hulself, het ek hulle die geleentheid gebied om alle waarnemings eers vooraf te bestudeer voor die openbaarmaking daarvan. Die hoof is ook geken in die saak, omdat die gebruik of misbruik van inligting oor sy skool direkte gevolge kan hê vir alle betrokkenes. Volgende gee ek dan 'n beskrywing van die ooreenkomste wat aangegaan is met al die relevante persone in die navorsingsproses.

3.3 ONDERHANDELINGE VOOR DIE VOORGENOME AKSIE

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

3.3.1 Die prinsipaal

Aangesien die prinsipaal van ons skool altyd 'n baie positiewe gesindheid teenoor vernuwing openbaar, het ek heel eerste die idee van 'n navorsingsprojek met hom bespreek. Daarby was ek op hierdie stadium baie onseker omtrent my vermoëns om verandering met betrekking tot my onderwyspraktyk te bewerkstellig, en het ek die ondersteuning van só 'n persoon nodig geag. Ek het aan hom verduidelik wat die aard van my projek is, asook wat ek beoog.

http://etd.uwc.ac.za/

Die feit dat die leerlinge daaruit voordeel behoort te trek, is pertinent onder sy aandag gebring. Ek het bygevoeg dat ek binne die beperkinge van die sillabus sou bly, omdat daar aan die einde van die jaar van leerlinge verwag sou word om 'n eksamen volgens departementele voorskrifte af te lê. Die noodsaaklikheid van kollegas se hulp is ook genoem. Toestemming is daartoe verleen, maar ek moes alles self reël en net gereeld rapporteer omtrent die verloop van sake. Ek het dan ook my bes probeer om by die ooreenkoms wat aangegaan is, te hou.

Nadat seker gemaak is dat die belange van die leerlinge deurentyd op die hart gedra word, het die hoof goedkeuring verleen. Hy het ook bygevoeg dat hy alles in sy vermoë sou doen om te help indien dit moontlik is. Verder is ek voorspoed toegewens, en daar is ook die hoop uitgespreek dat hy op my goeie oordeel sou kan staatmaak.

3.3.2 Die deelnemers

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Nadat ek die steun van die hoof gekry het en my selfvertroue in die proses ook 'n bietjie toegeneem het, het ek vervolgens my leerlinge genader. Ek het probeer om hulle samewerking te verkry deur hulle volledig in te lig omtrent my voornemens. Ek het aan hulle genoem dat ek gevoel het dat daar bepaalde gebreke in my manier van lesaanbieding is, en dat ons iets daadwerkliks moes doen om die probleem aan te spreek. Eerlikheid teenoor mekaar was dus vanaf die begin die uitgangspunt.

Ek het weggespring deur op 1 Maart 1993 aan hulle te vra om vir my 'n geskrewe weergawe te gee van hul ervarings van die leerproses in

http://etd.uwc.ac.za/

ons klaskamer, omdat laasgenoemde hul hantering van my veranderde benadering sou beïnvloed (kyk Addendum 3). Voorbeelde van die verteenwoordigende kommentaar was soos volg:

(a) Byvoorbeeld, een het gesê dat: "Juffrou se les is so deeglik dat juffrou te veel sê." Daarby word te min vrae gevra. Een leerling was van mening dat: "... juffrou ons meer moet betrek by die les." Die werk word blykbaar te vinnig afgehandel, sodat leerlinge voel dat hulle van die kans ontneem word om ook 'n bydrae te lewer.

(b) Ek, as onderwyser, is ook geneig om baie druk op leerlinge te plaas, sodat hulle verplig voel om rekenskap van hulle optrede te gee. Van die leerlinge was doodtevrede daarmee, want "Juffrou gee om vir ons." Tog het ander gesê: "Dink aan ons as groot en verantwoordelik!" Volgens die response lê ek ook te veel reëls neer sover dit die verloop van my klaskamerprosedure aangaan. Opmerkings in dié verband: "U is te voorskriftelik", en, "Ons wil meer ruimte hê."

(c) Voorts is ek ook te geneig om leerlinge die kans te ontneem om self te dink. Ek verskaf self die antwoord, sodat die werk net "afgehandel" kan word. In die proses kry leerlinge nie kans om hul eie denke te laat ontwikkel nie, en die werk word nie juis afgehandel nie.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

(d) Leerlinge het ook opgemerk dat die atmosfeer in die klas baie stroef is. Dit veroorsaak dat hulle "belangstelling in die les verloor", omdat hulle "te bang is om te praat."

Om die noukeurigheid van die leerlinge se observasies na te gaan, het ek vooraf van twee lesse 'n bandopname gemaak. My vertolking van die transkripsies het grootliks ooreengestem met die leerlingbevindinge: ek was inderdaad besig om slegs feitekennis, gebaseer op die behoud van die status quo, te voorsien. Daar is van my leerlinge verwag om te reageer na aanleiding van voorafbepaalde doelstellings, wat tot gevolg gehad het dat daar min moontlikhede was vir kritiese onderrig en bevryding.

In die lig van hierdie verklarings oor my onderwyspraktyk het ek toe die noodsaaklikheid van deelname aan die leerlinge verduidelik. Ek het ook aan hulle genoem dat ek graag alternatiewe onderrigbenaderings wou eksploreer wat moontlik kon help om die betrokkenheid van almal in die leersituasie te verkry.

3.3.3 Kollegas

Ek het een van my kollegas by die projek betrek, nadat ek uitgevind het dat leerlingonbetrokkenheid iets is wat ook vir haar hinder. Ek het haar vertel dat ek graag meer te wete wou kom van dié verskynsel. Sy was baie geïnteresseerd in dit wat ek probeer navors, en het my versoek om haar op hoogte te hou met die verloop van gebeure.

http://etd.uwc.ac.za/

Lateraan het ek haar genader om as mede-waarnemer op te tree, sodat die insameling van inligting vanuit 'n verskeidenheid van perspektiewe gesien en vergelyk kon word. Sy was baie opgewonde oor die vooruitsig, en het ander kollegas vertel wat beoog word. Die gevolg was dat twee ander kollegas ook hul hulp aangebied het omdat, soos hulle dit gestel het, "Ek wil sien wat aangaan", en, "Miskien kan ek dit ook gebruik; mens weet nooit!"

3.3.4 Gereedmaking van die klaskamer

Soos reeds vantevore genoem, was die banke in my klas nog altyd in netjiese rye gerangskik. Met die aanvang van die projek het ek die banke herrangskik, sodat leerlinge in groepe van vier of vyf daarby kon plaasneem, en oogkontak met mekaar kon maak. Ek het ook probeer om soveel as moontlik ruimte tussen die verskillende groepe te laat, sodat steurnis tot die minimum beperk kon word.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Wat ek egter uit die oog verloor het, is dat my klaskamer ook deur my kollegas gebruik word. Hulle was ongewoond aan die nuwe rangskikking van my klas, en het die meubels herorganiseer sodat alle stukke weer hul oorspronklike plekke ingeneem het.

Ek moes toe met die betrokke kollegas gesels, en aan hulle verduidelik waarom ek só 'n tipe rangskikking verkies. Hulle het dit pertinent genoem dat só 'n reëling probleme verskaf, aangesien van die leerlinge met hulle rug na die skryfbord sou sit. Die moontlikheid van dissiplinêre probleme is ook voorsien. Hulle het toe onderneem om 'n paar van die banke gedurende húlle lesure te verskuif, en dan

http://etd.uwc.ac.za/

weer die klas vir my gebruik gereed te kry.

Net toe ek gedink het dat al my probleme met betrekking tot die fisiese struktuur van my klaskamer opgelos is, het die opsigters weer al my harde werk ongedaan gemaak. Hulle het die banke na skool weer eens verskuif, want "Juffrou sal dít nie in háár klas toelaat nie; dis seker weer ander onderwysers se nonsens."

Ek was verplig om met die hoofopsigter te gaan gesels. Hy sê toe dat hy juis van plan was om met my te kom praat, aangesien die nuwe orde van banke hulle skoonmaak taak bemoeilik:

> "Juffrou moet onthou dat juffrou se klas nie al een is wat skoongemaak moet word nie. Ons het baie ander werk ... Die hoof sal hiervan moet weet."

Ek het hom daarop verseker dat die hoof reeds kennis dra van dít wat in my klas aangaan. Ek het toe beloof om baie tegemoetkomend teenoor die opsigters te wees. Op sy beurt het hy my verseker dat hy sou "... kyk of dit sal werk, maar ek beloof niks nie."

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Bogenoemde onderhandelinge was uiters noodsaaklik, omdat dit my in staat gestel het om die bevindinge aan te wend vir die verwesenliking van die navorsingsdoelstelling.

Die volgende afdeling fokus dan op die implementering van die aksiestappe. In die besonder sal daar aandag gegee word aan die proses van implementering en die waarneming van laasgenoemde se effekte.

http://etd.uwc.ac.za/

3.4 DIE EERSTE SIKLUS GROEPBESPREKINGS

Deur hierdie siklus wou ek graag die transformasie van my en my leerlinge se praktyk laat verwesenlik. Deur middel van groepwerk wou ek die ontwikkeling van kritiese denke by my leerlinge aanmoedig, sodat hulle aktief kon deelneem in die leerproses, verantwoordelikheid vir hul optrede kon aanvaar, deel kon hê aan die beplanning van hulle leerondervindinge en 'n positiewe gesindheid ten opsigte van die vak Aardrykskunde laat vorm aanneem.

3.4.1 Leerlinge verdeel in groepe

Die eerste siklus van groepbesprekings is 'n dag later as beplan begin, as gevolg van probleme om die klaskamer in gereedheid te bring. Dit het my weer eens laat besef hoe belangrik dit is om alle persone wat moontlik geraak kan word deur jou optrede deeglik in te lig oor jou voornemens, omdat dit baie misverstande en struikelblokke kan uitskakel.

Toe die leerlinge die klaskamer binnekom, het hulle hulself op 'n spontane wyse in groepe geplaas. Hulle was egter ontevrede met die manier waarop die meubels gerangskik was, en het veranderings gemaak; sommige wou teen die muur sit, ander agter die deur of naby die vensters. Hierdie verskuiwings het heelwat lawaai veroorsaak, en ook baie tyd in beslag geneem.

Na wat vir my soos 'n ewigheid gevoel het, het leerlinge hulle sitplekke, volgens hul eie keuses, ingeneem. Interessant was dat

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

vyf van die sewe groepe uit nét seuns of nét dogters bestaan het. Daarna het ek die groepe versoek om elk 'n groepleier aan te wys. Die keuses was baie demokraties gemaak. Vyf van die groepe het gestem, terwyl persone in die oorblywende twee groepe self aangebied het om leiers te wees. Alles was dus gereed vir die eerste groepbespreking.

3.4.2 Kleingroepbespreking 1 (3 Maart 1993)

Soos vantevore genoem, het leerlinge tydens groepbesprekings 'n aantal vrae op 'n getikte bladsy gekry waaroor gedagtes gewissel moes word. Aan die einde van die bespreking was daar 'n terugrapporteringsessie wat waargeneem moes word deur die groepleiers.

Van die begin was dit duidelik dat leerlinge nie geweet het hoe om die groepbespreking aan die gang te sit nie. Hulle was onbeholpe en dit het aansienlik tyd geneem voordat besprekings op dreef kon kom. Hierdie toedrag van sake kon veral gewyt word aan die feit dat ek as onderwyser vantevore volle verantwoordelikheid vir die leerproses gedra het (cf. par. 1.3).

Ek het van groep tot groep beweeg, en probeer nagaan wat in elke groep aangaan. Terselfdertyd het ek ook probeer om my gewaarwordinge in die vorm van veldnotas neer te stip. Gevolglik kon ek meer insae verkry in die verloop van die bespreking.

Leerlinge was oor die algemeen baie passief in groepe. Aan die een kant het een of twee persone in 'n groep die bespreking gedomineer,

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

terwyl ander net saamgestem het. Aan die ander kant het sommige leerlinge op hul eie gewerk. Was dit 'n teken dat hulle nie kon saamwerk nie of het hulle gevoel dat dit beter sou wees om op hul eie te werk? Daarby het van die groepe ook telkens my hulp ingeroep om uitspraak te lewer oor die juistheid al dan nie van bevindinge.

Verder was progressie stadig. Leerlinge kon nie deur die vragies binne die bestek van twintig minute werk nie. Boonop moes ek leerlinge op 'n stadium alleen laat om 'n dringende telefoonoproep te gaan beantwoord. Daar was ook bykomende onderbrekings toe twee onderwysers afrolwerk by my kom afhaal het. Dié steurnisse het tot gevolg gehad dat alles nie volgens plan verloop het nie. Gevolglik was daar nie tyd vir terugrapportering nie, omdat leerlinge moes voortgaan na hulle volgende klas.

Daar is toe eers die volgende dag verslag gedoen. Gedurende hierdie periode het groepleiers hulle antwoorde aan almal voorgelees. Dit het vir my voorgekom asof groepe met mekaar gekompeteer het vir die beste antwoord. Later het ander groeplede sommer self gereageer omdat "die groepleier te stadig was." Dit het daartoe gelei dat die atmosfeer ietwat stroef geraak het, want van die leerlinge was bang om hul opinies te gee. Nietemin het een groep die gaping raakgesien en die terugrapportering heeltemal oorheers. Die stilswye wat geheers het, is dus deeglik deur dié besondere groep benut.

3.4.3 Leerlingdagboeke

Leerlinge se onderskeie inskrywings in hul dagboeke, aan die einde

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

van die bespreking, het die volgende onder my aandag gebring:

Dié manier van leer was vir hulle vreemd. Hulle het nie mooi geweet hoe om in groepsverband op te tree nie. Die volgende is voorbeelde daarvan:

- "Ek het afgesonder gevoel van ander."
- "My vriende het nie almal saamgewerk nie."
- "Almal het meestal op hul eie gewerk."

Van die deelnemers het ook genoem dat hulle mekaar probeer ondersteun en inspireer het, maar dat hulle nog nie op hulle gemak gevoel het in dié situasie nie. Na aanleiding van hul kommentaar was dit duidelik dat my hulp veral gemis is, moontlik omdat ek in die verlede die leerproses heeltemal oorheers het.

Daar is ook gevoel dat groepleiers hulle nie goed van hul taak gekwyt het nie. Hulle was oor die algemeen baie passief, en het niks gedoen om die bespreking aan die gang te hou of om rigting daaraan te gee nie. Daardeur het baie tyd verlore gegaan.

Leerlinge het ook genoem dat hulle self besluit het waar en by wie hulle kan sit. Die feit dat groepleiers demokraties verkies is, het van hulle so 'n bietjie ontsenu aangesien hulle onseker was wat van 'n groepleier verwag word. Hierdie toedrag van sake kon gewyt word aan die versuim om deelnemers vir die taak voor te berei.

Verderaan is daar genoem dat leerlinge nie oor die antwoorde geredeneer het nie. Een of twee persone in 'n groep het die antwoorde verskaf, terwyl die res slegs die antwoorde neergeskryf het. Dié toedrag van sake het ongelukkigheid verskaf, soos gesien uit die

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

volgende terugvoerings uit hul dagboeke:

- "Ek hou nie daarvan dat maats op my teer nie."
- "Elke ou kan gerus iets sê."

Leerlinge was van mening dat die klas aan die begin 'n bietjie raserig was. Tog het die atmosfeer later "stywer" geraak: veral by die terugrapporteringsessie is huiwering om deel te neem geïllustreer deur die ongemaklike stiltes wat geheers het. Leerlinge het ook somtyds met die antwoorde gesit, "maar ons was te bang die ander lag vir ons." Hulle het ook gevoel dat ek meer druk moes uitgeoefen het sodat leerlinge kon reageer.

3.4.4 Retrospeksie oor die eerste siklus van kleingroepbesprekings

Wat my die meeste gehinder het, was die feit dat daar nie tyd was vir die terugrapporteringsessie nie. Laasgenoemde is van groot belang, omdat daar nie altyd tydens bespreking insae by alle groepe omtrent die verloop van sake verkry kon word nie. Om te verhinder dat daar in die toekoms met die tydsverloop van my projek ingemeng word, het ek definitiewe reëlings getref, soos byvoorbeeld deur 'n kennisgewing op my klaskamerdeur aan te bring, wat kon help dat steurnisse in die toekoms voorkom word.

Ek het ook opgemerk dat leerlinge nie die vaardighede het om deel te neem aan groepbesprekings binne klaskamerverband nie. Dit kon miskien daaraan toegeskryf word dat ek hulle nooit vantevore aan dié besondere werkswyse blootgestel het nie, vanweë my rigiede beeld van hoe "effektiewe" onderrig daaruit behoort te sien (cf. par. 1.2.2).

http://etd.uwc.ac.za/

Ek het toe besluit om die dinamika van groepwerk in 'n volgende sessie aan my leerlinge te verduidelik. Ek het veral gekonsentreer op vaardighede om in 'n groep te werk, die verantwoordelikhede wat op groepleiers rus, samewerking, die noodsaaklikheid van vooruitgang en die belangrikheid van deelname aan terugrapportering. Ek het gehoop dat dít alles sou meehelp om my leerlinge betrokke in die leerproses te kry.

Terselfdertyd het ek ook begin bekommerd raak oor leerlinge se vermoëns om dít wat hulle in die sessies ervaar het, weer te gee. Ek het egter uit die oog verloor dat dit hul heel eerste ondervinding met dié soort werkswyse is, en het miskien daarom te hoë verwagtinge gekoester. Om leemtes aan te spreek het ek toe gebruik gemaak van die "fishbowl"-tegniek, waartydens 'n groepie leerlinge gevra is om deel te hê aan 'n gesimuleerde groepwerksituasie. Die res van die leerlinge is versoek om waarnemings te maak, en neer te stip. Na afloop van die aktiwiteit is daar van die leerlinge verwag om hulle bevindinge bekend te maak, waarop ek die tekortkominge in hul onderskeie pogings uitgelig het. Deur dít te doen, het ek probeer om die idee van waarneming op te helder, terwyl ek terselfdertyd aandag op die prosedure van groepbesprekings gevestig het.

Na hierdie nabetraging en opvolg-aksies het ek begin voorbereidings tref vir 'n tweede reeks van besprekings.

http://etd.uwc.ac.za/

3.5 DIE TWEEDE SIKLUS GROEPBESPREKINGS

Aan die einde van die vorige siklus het dit aan die lig gekom dat die groepwerksituasie nog taamlik onbekend aan my leerlinge was. Daarom wou ek toe reg laat geskied aan die beginsel van samewerking, sodat leerlinge veral as deelnemers in die onderwyspraktyk gevestig kon word.

3.5.1 Kleingroepbespreking 2 (9 Maart 1993)

Die beplanning vir die verloop van hierdie sessie was byna dieselfde as die vorige keer met die uitsondering daarvan dat leerlinge intussen bedag gemaak is op die beginsel van samewerking.

Leerlinge het, soos vantevore, hulle sitplekke gou ingeneem. Voordat ons kon begin, het een van die groepe genoem dat hulle iets op die hart het. Hulle het gevoel dat daar nuwe groepleiers aangewys moes word, "omdat elkeen 'n kans moet kry" en, "een kan nie elke keer 'voorvat' nie." Ek het die ander groepe se mening hieromtrent gevra. Almal het toe met dié groep saamgestem, waarna nuwe groepleiers weer eens op 'n demokratiese wyse verkies is.

Nadat leerlinge vir vyf minute hulself vergewis het van die nuwe vrae waarop hulle moontlike antwoorde moes kry, het die besprekings in alle erns begin. Op hierdie spesifieke dag kon ek net by drie groepe uitkom, aangesien ek graag 'n meer volledige beeld van bepaalde groepe wou verkry.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

In twee van die groepe het die groepleiers sterk leiding geneem. Hulle het voortdurend almal gemaan om deel te neem en om die ooreenkomste en verskille neer te stip. Die noodsaaklikheid van vooruitgang is ook geaksentueer. Leerlinge was ook minder geneig om dinge as vanselfsprekend te aanvaar, soos blyk uit die volgende aanhalings:

- "Hoekom sê jy so?"
- "Wat dink jy van dié antwoord?"

Dit het voorgekom asof groepleiers met groot entoesiasme informasie gegee het. Hulle het ook probeer om verduidelikings te verskaf tot-dat almal in die groep in 'n mate tevrede was.

In die derde groep was die gees van samewerking wat ek by bogenoemde twee groepe kon waarneem, in 'n groot mate afwesig. Leerlinge het op hul eie gewerk. Daar was geen dialoog. Een was selfs besig met die tuiswerk vir 'n ander vak.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Met die terugvoering was dit opvallend dat die groepleiers nie altyd noodwendig aan die woord was nie. Van die ander groeplede het vry-willig terugrapporteer. Groepe het ook onderling met mekaar verskil - dít het lewendige bespreking uitgelok, soveel so dat ek op 'n sta-dium tussenbeide moes tree om die orde te herstel.

3.5.2 Leerlingdagboeke

Dit blyk dat leerlinge hierdie keer definitiewe pogings aangewend het om saam te werk:

- "Ons het menings gedeel."
- "Kommunikasie is nou beter."

http://etd.uwc.ac.za/

- "Ons het probeer om na die beste van ons vermoëns te werk."

Enkele leerlinge het gevoel dat

- "Juffrou meer kon gehelp het."
- "Juffrou moet sê wat ons moet doen."

Verder was hulle van mening dat voorbereiding vir die sessie tot groter welslae sou gelei het:

- "Ek sou meer selfvertroue gehad het as ek voorberei was vir die werk."
- "Ek sou beter gevaar het as ek vooraf naslaanwerk gedoen het."

Oor die algemeen is groepleiers in 'n beter lig gesien:

- "Ons leier het ons op ons tone gehou."
- "Die leier het voorgevat."

Daar is ook 'n meer simpatieke houding teenoor die leier geopenbaar:

- "Leiers dra te veel verantwoordelikheid."
- "Daar word te veel druk op die leiers geplaas."

Ander was weer van mening dat groepleiers nie hul werk doen nie. In die lig hiervan is daar toe besluit dat almal deel moet hê aan die terugrapportering en elke groep 'n kans moet kry om hul menings te gee.

Dit wil voorkom asof leerlinge hierdie keer geredeneer het oor antwoorde:

- "Dit was lekker om vir 'n slag te stry oor antwoorde en nie sommer die eerste die beste antwoord te gryp nie."
- "Ek dink 'n mens leer baie van verskillende redenasies."
- "Ek verstaan die werk nou beter."

Twee leerlinge het nog steeds genoem dat hulle gewoond geraak het aan my vorige manier van lesgee, en nou sukkel om aan te pas by

http://etd.uwc.ac.za/

veranderde omstandighede.

Die atmosfeer was baie meer ontspanne, alhoewel die besprekings taamlik ordelik verloop het. Inskrywings in dié verband:

- "Dit was nogal iets om na uit te sien."
- "Die klas is nou lekkerder."

Tog het leerlinge nog steeds probleme met die terugvoering ervaar, omdat hulle blykbaar nie oor die nodige selfvertroue beskik het nie.

3.5.3 Retrospeksie oor tweede siklus van kleingroepbesprekings

Hierdie keer het die groepbesprekings rustiger verloop, omdat leerlinge begin besef het wat van hulle verwag word. Ek het ook aangevoel dat die atmosfeer meer ontspanne was.

By die groepe waar ek teenwoordig was, was die meeste leerlinge in 'n spanpoging betrokke - daar is geredeneer oor antwoorde. Verskillende gesigspunte van 'n argument was moontlik 'n bewys daarvan dat leerlinge 'n doelbewuste poging aangewend het om opnuut te dink en redeneer. Indien hulle vasgehaak het, het hulle naslaanwerke van die skoolbiblioteek geraadpleeg, in plaas daarvan om bloot my hulp soos by 'n vorige keer in te roep.

By die terugrapportering kon enige groeplid reageer. Belangrik was dat die onderskeie groepe toe onderling van mekaar verskil het, en nie meer geaarsel het om hul menings te gee nie. Dit het miskien gehelp om 'n kragtige bespreking aan die gang te hou. Tog was dit net twee groepe wat aktief betrokke was. Dit wou voorkom asof die

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

res hulle onttrek.

Ek het ook kennis geneem van die feit dat leerlinge 'n gebrek aan insig in reeds afgehandelde werk het. Hulle kon nie hulle bestaande kennis toepas om antwoorde op vrae te formuleer nie. Dít was 'n baie insiggewende ontdekking. Ek het toe gedink in terme van voorbereiding deur leerlinge vir elke sessie. Daarop het ek leeswerk verskaf wat as agtergrondinligting vir die volgende sessie kon dien.

Leerlinge het ook probleme ondervind om hulself uit te druk, en het lank geneem om tot 'n punt te kom. Daarom was dit somtyds moeilik om 'n vertolking te gee aan die idees wat uit die besprekings voortgevloei het. As gevolg van probleme wat leerlinge ondervind het om hulself uit te druk, het hul antwoorde partymaal iets heeltemal anders beteken as wat oorspronklik die bedoeling was. Dit het my laat besef dat die vermoë om gedagtes noukeurig te formuleer iets is wat aangeleer moet word, en dat dit nog heelwat tyd en aandag sou verg.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Op die oog af het elke groepie nie ewe effektief gefunksioneer nie. Ek kon egter nie by almal aandoen, sodat ek werklik kon agterkom wat in elke groep besig was om te gebeur nie. Op hierdie oomblik kon ek dus nog nie met vaste oortuiging sê dat die groepbespreking besig was om my strewes te verwesenlik nie. Daarom het ek besluit om die hulp van 'n buite-waarnemer in te roep. Op só 'n manier kon ek dus verskillende soorte getuienis in verband met mekaar bring, sodat daar vergelykings kon plaasvind (cf. par. 3.2.6).

http://etd.uwc.ac.za/

3.6 DIE DERDE SIKLUS GROEPBESPREKING

Alhoewel daar tydens die voorafgaande siklus al duideliker tekens van samewerking te bespeur was, was dit duidelik dat alle deelnemers nog nie die veranderde omstandighede met dieselfde gemak hanteer het nie. Gedurende hierdie fase wou ek daarom nog steeds streef om onderwyser-oorheersing in die leerproses te verminder en leerlinge aktief te betrek deur eie bydraes.

3.6.1 Eerste besoek deur waarnemer

3.6.1.1 Voorbereiding vir besoek

Soos voorheen genoem, het ek een van my kollegas gevra om as waarnemer op te tree. Terwyl ek besig was om met haar te gesels, het drie ander kollegas ook aangebied om te kom "help". Ek was nogal bly daaroor, omdat hulle opinies ook van groot hulp kon wees. Op die ou end was dit egter nie vir hulle moontlik om te kom nie, as gevolg van periodes wat gebots het.

Aanvanklik was dit ook moeilik om die waarnemer vir die betrokke periodes by my klas te kry. Ek moes die hoof gaan spreek om toesig vir haar klasse te reël. Op daardie stadium was dit nie moontlik om haar te onthef van haar verpligtinge nie, aangesien daar reeds die volgende dag 'n hele aantal onderwysers afwesig sou wees weens sportverpligtinge. Ek het gereageer deur aan die hoof 'n oorsig te gee van die verloop van my projek, en het die noodsaaklikheid van die betrokke kollega se hulp deeglik onder sy aandag gebring. Niete-

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

min het ek voortgegaan met die reëlings vir die groepbesprekings. Later in die dag het die hoof dan ook laat weet dat hy "iets gereël gekry het." Dit was vir my 'n belangrike aanduiding van sy houding teenoor my projek.

Omdat ek my leerlinge as medenavorsers in die proses wou vestig, het ek daarna my klas toestemming vir die voorgenome besoek gevra (cf. par. 3.3.2). Hulle wou onmiddellik weet "hoekom dit dan nou nodig is?" Hulle het ook gevoel dat 'n buitestaander "net dinge sal omkrap", aangesien hulle op die oomblik goed oor die weg kom, "sonder ekstra oë."

Ek moes mooi aan hulle verduidelik wat die rol van die buite-waarnemer sou wees. Ek het genoem dat sy geensins as 'n bedreiging beskou moet word nie. Inteendeel, ons sou voordeel trek uit haar teenwoordigheid, omdat sy sou help met die vasstelling van die effektiwiteit van ons werk. Ek het hulle verder probeer gerusstel deur te sê dat sy so onopsigtelik moontlik in die klas sou wees, en dat sy geensins met hulle werk sou inmeng nie. Tóé eers was hulle teenkanting minder, en het hulle beloof om hul samewerking te gee.

Ter voorbereiding van die volgende fase groepbesprekings het ek dan ook vooraf aan leerlinge verduidelik dat ons op presies dieselfde manier soos die vorige keer te werke sou gaan. Ek het weer eens die noodsaaklikheid van die terugrapporteringsessie onder hulle aandag gebring, genoem dat elke groep 'n beurt sal kry en toestemming gegee dat almal deel kon hê aan terugvoering. Daarby het ek die beginsel van samewerking bo kompetisie beklemtoon - ek wou graag hierdeur

http://etd.uwc.ac.za/

leerlinge se gevoel van eiewaarde verhoog. Ten slotte het ek hulle gemaan om te let op die taalkundige versorging van ant- woorde, omdat dit anders baie problematies kan raak om die strekking van redenasies te volg.

3.6.2 Kleingroepbespreking 3 (10 Maart 1993)

Hierdie bespreking oor verklarings vir weerverskynsels is geskeduleer vir die eerste periode van die skooldag.

Dié oggend van die besondere sessie het taamlik chaoties afgeskop. Op pad na my klas het die hoof my voorgekeer, aangesien hy 'n dringende saak met my wou bespreek. Ek het die aangeleentheid so gou moontlik probeer afhandel en my na my klaskamer gehaas.

Toe ek ongeveer vyf minute laat daar aankom, was die deur nog gesluit en het die leerlinge geduldig op my gewag. Boonop het die buite-waarnemer my al kom soek, en het toe gou gaan seker maak dat haar leerlinge onder sorg was. Al hierdie voorvalle was opnuut vir my 'n aanduiding dat sake weinig volgens beplanning verloop, en dat 'n mens in jou voorbereiding daarvoor moet ruimte laat.

Uiteindelik kon die groepbespreking aan die gang kom, ongeveer twaalf minute na die beplande tyd. Die prosedure was soos voorheen: eers die verkiesing van groepleiers; daarna het ek 'n paar inleidende opmerkings gemaak, gevolg deur ongeveer vyf minute waartydens leerlinge die opdrag goed kon deurlees; toe 'n besprekingstydperk vir vyf-en-twintig minute en, ten slotte, die terugrapportering.

http://etd.uwc.ac.za/

Sonder dat ek dit so beplan het, het ek weer by dieselfde drie groepe as die vorige keer beland. Oor die algemeen het leerlinge nie die volle tyd geneem om deur die vrae te lees nie; hulle het eerder hul skryfboeke vir kommentaar voorberei.

In teenstelling met die vorige keer, is daar in al drie groepe nou druk gewerk. Almal het saamgespan om die werk gedaan te kry. Antwoorde is uit verskillende hoeke beredeneer. Een van die deelnemers het pertinent gesê: "Ek stem nie saam nie, waarop 'n ander persoon gereageer het: "Hoekom nie? Jy moet 'motiveer' soos juffrou altyd sê." Die persoon wat toe die verduideliking gegee het, was baie oortuigend en beslis. Hy het sy standpunt verdedig totdat die ander met die kop geknik het. Een van die ander het gesê: "So ja, nou het ons eers duidelikheid."

Belangrik ook vir my was die verskynsel dat leerlinge met meer eerbied na mekaar se standpunte geluister het: hulle het ander se menings gerespekteer, en uit hulle reaksies was dit ook waarneembaar dat hulle begin besef het dat hulle ook van mekaar kon leer. Nogtans het leerlinge daarop gewys dat daar logika inherent aan elke argument moet wees. Daarom is daar somtyds lank geneem voordat standpunte, waarmee die meerderheid genoeë geneem het, bereik is.

Groepleiers was baie prominent, party het selfs die verloop van die bespreking heeltemal oorgeneem. Dit was in kontras met die passiwiteit van vroeër. By een groep het 'n ander leerling gevra vir: "... 'n punt van orde". Dít was 'n aanduiding dat hulle bekommerd was oor progressie, asook oor prosedure. Ook opmerkings soos "Ons het

http://etd.uwc.ac.za/

nie heeldag tyd nie", en, "Ons moet klaarmaak" was vir my 'n aanduiding dat hulle self verantwoordelikheid vir die afhandeling van die hoeveelheid werk binne 'n spesifieke tydsbestek probeer neem.

Een van die leerlinge het ook my opinie oor 'n saak gevra. Dit was 'n ongemaklike situasie, want ek wou selfstandige denke probeer ontwikkel. Ek het toe gereageer deur 'n teenvraag te stel. Daarna het ek so ongemerk moontlik wegbeweeg, en hulle gelaat om self die probleem op te los.

Die waarnemer het so stil moontlik na die groepe beweeg. By 'n geleentheid wou ons altwee na dieselfde groep gaan; ek het toe teruggestaan, sodat sy by die groep van haar keuse kon waarneem. Dit het voorgekom asof van die groepe ietwat geïnhibeer was deur die teenwoordigheid van die buite-waarnemer.

Met die terugrapportering is die atmosfeer gekenmerk deur minsaamheid. Weer eens het nie net die groepleiers antwoorde verskaf nie. Opmerklik was dat onderlinge kompetisie nog steeds aan die orde van die dag was. Dit het nie soseer gegaan om voldoende antwoorde nie; leerlinge wou mekaar op die neus laat kyk en ander imponeer. Leerlinge het uit hul beurt gepraat en aanmerkings gemaak: "A, nee a!"; "hmf!" Groepe het mekaar ook onderbreek, en gevra vir klarifikasie:

- "Wat bedoel jy?"
- "Ons verstaan nie."
- "Brei nog uit."

Daarby het leerlinge ook baie klem gelê op die noukeurige formulering van antwoorde, sodat 'n idee beter belig kon word. 'n Deelnemer het byvoorbeeld, met verwysing na 'n spesifieke verskynsel,

http://etd.uwc.ac.za/

gesê: "Dit neem af." Onmiddellik is gevra: "Wat bedoel jy met 'dit'?" Ander uitlatings in hierdie verband was:

- "In watter rigting neem die druk af?"
- "Wat insinueer jy?"
- "Wat sê jy in effek?"

Dit was alles aanduidings vir my dat deelnemers meer bedag op die effektiwiteit van hul verduidelikings geraak het.

3.6.3 Leerlingdagboeke

Deurgaans het dit uit leerlinge se kommentaar na vore gekom dat daar nou beter as vantevore saamgewerk is:

- "Elkeen het sy deel gedoen."
- "Woensdag was dit baie interessant, want die groep het hulle menings gelig."
- "Hoe meer ons só werk, hoe beter gaan dit."

Twee leerlinge het egter genoem dat hulle die vorige manier van lesgee meer geniet het, want "ons het vinniger geleer en jy was meer seker van jou saak."

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Bykans alle groepleiers het baie besliste idees omtrent hulle funksies onder die bepaalde omstandighede gehad:

- "My eerste prioriteit as groepleier was om te sorg dat ander groeplede tuis voel en op hulle gemak is."
- "Ek moes sorg dat die gesprek vlot verloop."
- "Vir my as groepleier was dit bietjie beter - ek het beheer oor die groep verkry."

Aan die ander kant het groeplede leiers se optrede soos volg vertolk:

- "Die leier wil te veel sê."
- "Die leier was te baasspelerig."

http://etd.uwc.ac.za/

Nietemin het die grootste gedeelte van die deelnemers besef dat die leier "onmisbaar" is.

Leerlinge het ook verplig gevoel om self die verloop van die onderrigsituasie te bepaal:

- "Ons het nie weer onnodige praatjies gemaak nie ... ons het hard gewerk en toe betyds klaar gekry."
- "Daar was vooruitgang te bespeur."

Hulle het ook meer in beheer van die situasie gevoel as gevolg van die onderwyser se optrede:

- "By die terugrapportering het sy agter in die klas gesit en vir ons laat besluit wat die regte antwoorde is."
- "Ons het soos grootmense gevoel."

Daar is dus deeglik besef dat die onus op hulle rus om 'n sekere stuk werk binne 'n vasgestelde periode te voltooi.

Deelnemers het ook mekaar se standpunte in twyfel getrek. Redenasies het hulle dan gehelp om bevredigende verklarings te kry:

- "Onsekerhede oor antwoorde is met redenasies uit die weg geruim."
- "Groeplede was nie bang om te sê as hulle nie saamstem nie."
- "Groepe was krities teenoor antwoorde wat gegee is."

Dít alles is vir my aanduidings dat leerlinge werklik besig was met die uitruil van gedagtes en denke.

Almal was dit eens dat die atmosfeer tydens die besprekingsessie van só 'n aard was dat almal ongehinderd 'n bydrae kon maak. Vergeleke met vorige situasies het die huiwerigheid hierdie keer tydens die terugrapportering in intensiteit afgeneem, met die gevolg dat

http://etd.uwc.ac.za/

leerlinge 'n groter mate van selfvertroue openbaar het:

- "Ek het vryer gevoel om te praat."
- "By die terugvoering was dit lekker; jy kon sê wat jy wil en ook redeneer as die antwoorde nie na jou sin was nie."

Tog was daar diegene wat nog steeds nie op hulle gemak was nie:

- "X was ons groepleier. Sy was baie skaam om terug te rapporteer."
- "Die huiwerigheid van sekere groepe by die terugrapportering het my geïrriteer."
- "Die terugrapportering was vandag nie so spontaan nie - sommige groepe was traag en ander het aggressief geword, eerder as om duidelikheid te vra ... ons groep het toe maar stilgebly."

Hulle het egter beklemtoon dat hulle baie van ander kon leer. Die feit dat hulle 'n bydrae in dié verband kon maak, het hulle met 'n gevoel van eiewaarde gelaat en bygedra om 'n positiewe selfbeeld te help vestig:

- "Ek kon myself bewys deur te reageer op dit wat van my verwag word."
- "Dit het my baie genot verskaf om ook een of twee keer te antwoord sonder om senuagtig te wees."
- "Dit was ons groep wat die meeste geredeneer het oor antwoorde."
- "Dit was beter om elke groep 'n kans te gee om te antwoord, want dit verskaf aan elkeen 'n gelyke kans."

3.6.4 Bespreking met waarnemer

Ek het onmiddellik na afloop van die bespreking met my medewerker vergader. Die volgende gesigspunte het na vore gekom:

Inleidende opmerkings deur my, wat betrekking gehad het op die vrae, is as goed gesien, want "dit het gehelp om vrae in perspektief te plaas."

http://etd.uwc.ac.za/

Daar is genoem dat in sekere van die groepe die groepleiers nie demokraties verkies was nie. Miskien kon dit toegeskryf word aan die feit dat ek deurgaans beklemtoon het dat elkeen 'n beurt moet kry om ondervinding as groepleier op te doen. Leerlinge het dit blykbaar as gepas beskou om so eiegemagtig op te tree.

Volgens die waarnemer het bykans alle leerlinge in groepe goed saamgewerk. Hulle het eers "deeglik" oor 'n bepaalde gedagte gepraat voordat die antwoord neergestip is. Dit was ook opmerklik dat hulle "net rondom die onderwerp gepraat het." Daar was wel ook een seun wat heeltemal "weggeraak" het in die groep, aangesien die ander drie hom heeltemal oorheers het.

Groepbesprekings het "baie ordelik" verloop. Die waarnemer het gewonder "of dit nie miskien té ordelik was nie". Sy was van mening dat "lewendiger" interaksie miskien leerlinge sou aangespoor het om met meer insiggewende idees vorendag te kom. Hierdie geïnhibeerde optrede kan miskien toegeskryf word aan my vroeëre beheptheid met dissipline (cf. par. 1.2.2).

Ten opsigte van my rol is genoem dat ek "glad nie op die voorgrond was nie." Sy het my optrede vergelyk met dié "van 'n voorsitter by 'n vergadering." Wat ook vir haar "interessant" was, was dat leerlinge "selfstandig" gewerk het: daar was net 'n enkele voorval toe een van die leerlinge my mening omtrent 'n saak gevra het. Ander leerlinge het hulle eerder na notas en handleidings gewend. Groepwerk het dus tot gevolg gehad dat oorheersing deur die onderwyser

http://etd.uwc.ac.za/

nie meer aan die orde van die dag was nie; leerlinge moes help dra aan die verantwoordelikheid (cf. par. 1.4.1).

Leerlinge het doelgerigte pogings aangewend om deur ál die vrae te werk - dit was te danke aan die groepleiers wat gedurig die hoeveelheid werk en die beskikbare tyd met mekaar in verband gebring het. Daar was nie een groep wat aangedui het dat hulle bespreking nog nie afgehandel was teen die einde van die sessie van twintig minute nie.

In teenstelling met die "ordelikheid" van vroeër, was die terugvoering "heelwat vrymoediger." Die feit dat die onderwyser agter in die klas gesit het, het 'n bydrae gelewer tot die gemoedelike atmosfeer - deelnemers is die kans gebied om só op 'n onkonvensionele manier te interakteer. Dit het veroorsaak dat leerlinge nog meer op hulself aangewese was. Groepleiers was, soos voorheen, nie alleen in beheer nie. Bydraes is op die oog af sonder aarseling gedoen. Groepe het ook mekaar se stellings bevraagteken: dit was vir die waarnemer "'n teken dat kritiese denke besig was om te ont- wikkel." Die bemagtiging wat hieruit voortgevloei het, kon gesien word as 'n manier waarop daar wegbeweeg is van onderdrukking (cf. par. 1.2.2).

Onderlinge wedywering het ook die aandag getrek. Die kompetisiegees is gesien as "gesond", maar die waarnemer was nietemin bekommerd oor die uitwerking daarvan op die res van die deelnemers. Word hulle nie dalk in die proses ontmoedig om deel te neem nie?

Gebrekkige uitdrukkingsvermoë het weer eens na vore gekom. Die waarnemer het opgelet dat "kinders nie kan sê wat hulle wil nie." Dit was egter duidelik dat hierdie leemte reeds onder leerlinge se

http://etd.uwc.ac.za/

aandag gebring was, want as van die groeplede hulself swak uitgedruk het, het van die ander gewoonlik regstellings probeer maak. Dit wou voorkom asof dit 'n aspek is wat "nog baie skaafwerk nodig het."

3.6.5 Onderhoud met die deelnemers as 'n groep (11 Maart 1993)

Hierdie bespreking het plaasgevind deur middel van 'n persoonlike kontak-situasie met die hele klas op dieselfde tydstip. Ek het vrae, wat verband hou met die navorsingsprobleem wat ondersoek is, aan die leerlinge gestel. Daarby het hierdie tegniek ook die geleentheid geskep om sekere aspekte in groter diepte te ondersoek (cf. par. 3.2.4). Gevolglik het daar verskeie gesigspunte na vore gekom.

Die klas het gevoel dat groepbespreking "baie beter" is as die vorige maniere van lesaanbieding:

- "Ons het nou meer selfvertroue om te antwoord."
- "Ons is nie meer so erg bang om verkeerde antwoorde te gee nie."
- "Ons voel nou meer entoesiasties oor ons werk."

Hulle het ook genoem dat die klaskameratmosfeer tydens die besprekings baie meer ontspanne was. Hierdie invloed het ook veroorsaak dat hulle "sommer lus was vir werk." Tog het leerlinge besef dat dissipline nie sondermeer agterweë gelaat kan word nie, want die onderskeie groepe het mekaar nie gehinder in die uitvoering van die opdragte nie. Daar is egter genoem dat hulle nog nie heeltemal op hulle gemak gevoel het tydens die terugrapporteringsessies nie. Hulle het dit toegeskryf aan die mededinging tussen groepe: "Die voorbarige groepe het ons afgesit en minderwaardig laat voel."

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE
http://etd.uwc.ac.za/

Volgens die deelnemers was die gees van samewerking oor die algemeen goed. Vooruitgang was ook goed, alhoewel daar somtyds lank op een punt gedraal is. Daar is gedagtes uitgeruil en op só 'n manier kon hulle van mekaar leer. Hulle het verder genoem dat die terugvoering ietwat "spanningsvol" was, maar dat hulle vertwyfelinge daardeur uit die weg geruim is.

Die meerderheid van die leerlinge het my teenwoordigheid nie as 'n steurnis ervaar nie. Twee groepe het egter genoem dat hulle 'n bietjie ongemaklik en senuweeagtig voel. Die ander groepe het egter my teenwoordigheid geregverdig deur te sê dat iemand tog móét kyk of daar vordering in die groepe is. Response op die waarnemer se teenwoordigheid het gewissel van "Ons het voortgegaan asof juffrou X nie teenwoordig was nie." en, "Sy is 'okay'!" tot "Ons groep was te skaam om te praat."

Van die deelnemers het ook gemeen dat die groepleiers nie die gepaste leiereienskappe getoon het nie. Daar is gevoel dat leiers somtyds te sterk op die voorgrond getree het; groeplede is ook te veel vermaan. Groepleiers het egter gevoel dat hulle reg gehandel het, want tydens die vorige bespreking is lede "te veel aan hul eie lot oorgelaat" met die gevolg dat "dinge somtyds te los was." Daarby het groepleiers ook ondervind dat hulle op groeplede kon staatmaak vir hul samewerking.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

3.6.6 Retrospeksie op derde siklus van groepbesprekings

Oor die algemeen kon daar gesê word dat dié groepbespreking beter resultate as die voorafgaande twee pogings gelewer het: leerlinge het saamgewerk om probleme uit te sorteer, daar is blyke gegee van die nodige verantwoordelikheidsbesef, argumentering het plaasgevind en leerlinge het groter belangstelling in hul werk getoon.

Tog was daar aspekte soos die vermindering van wedywering en gebrekkige uitdrukkingsvermoë wat nog nie heeltemal tot hul reg gekom het nie. Belangrik, egter, is dat daar tóg by leerlinge 'n mate van bewuswording in hierdie verband ontwikkel het, soos gesien kon word in hulle aandrang op gelyke geleenthede vir elke groep by die terugrapportering en hulle onderlinge teregwysings met betrekking tot die taalkundige versorging van antwoorde. Met verloop van tyd behoort daar groter verbetering te bespeur wees, aangesien gereelde oefening definitief tot meer bevredigende resultate sal lei - dit is in ooreenstemming met die aard van aksienavorsing wat die basiese siklusse van aksie en refleksie herhaaldelik deurgaan (cf. par. 2.1.3).

3.7 'N SAMEVATTENDE OORSIG VAN DIE EERSTE NAVORSINGSPROJEK

Die aksiestappe is in drie siklusse uitgevoer. Ebbutt (soos aangehaal in Oja & Smulyan 1989:20) sien dan ook hierdie proses van aksienavorsing as

> a sense of successive cycles, each incorporating the possiblity for feedback of information within and between cycles.

http://etd.uwc.ac.za/

Wat dus nou hier volg, is 'n beknopte samevatting van my gewaarwordinge, sodat daar sekere afleidings gemaak kan word wat beide die praktyk en die teorie kan toelig.

Die eerste siklus is gekenmerk deur deelnemers wat baie onbeholpe in die groepsituasie was. Hulle het heel duidelik nie oor die nodige bedrewenheid beskik om in groepsverband te funksioneer nie. Daarom het hulle neigings getoon om onaktief te wees of op hul eie te werk. Hulle afhanklikheid van gesag is openbaar deur hulle aanhoudende pogings om my by die werksaamhede te betrek of hulle aanvaarding van een of twee persone in 'n groep wat die verloop van die aktiwiteit oorheers het.

Gedurende die tweede sessie was daar al pogings tot spanwerk sigbaar, alhoewel enkele groepe nog steeds die uitsondering was. Hierdie veranderde tendens kan moontlik teruggevoer word na die groepleiers wat groter verantwoordelikheid aanvaar het. Leerlinge het dan ook nie meer my hulp so dikwels ingeroep nie; hulle het self verklarings vir sekere verskynsels probeer kry.

Drie opvallende aspekte was die behoefte aan voorbereiding vir groepwerk, die sterk kompetisie-gees onder leerlinge en die gebrek aan noukeurige formulering van antwoorde.

Die derde silklus het die volgende eienskappe vertoon: beter samewerkings- en organisatoriese vaardighede, die vergestalting van kritiese denke en verhoogde entoesiasme oor die werk.

http://etd.uwc.ac.za/

Soos in die voorafgaande twee siklusse was die wedywering tussen deelnemers steeds ooglopend, sodat die terugrapporteringsessie miskien nie so natuurlik was soos wat 'n mens dit wou gehad het nie. Bo en behalwe dit het leerlinge baie meer ag geslaan op hulle taalgebruik. Hierdie knelpunte was aanvanklik 'n groot hindernis vir die vooruitgang van die besprekings. Uit hul handelings het dit egter geblyk dat leerlinge 'n doelbewuste poging aangewend het om dié vraagstukke aan te spreek.

Vervolgens vra 'n mens jouself die vraag af wat die verhouding is tussen die voortsetting van 'n bepaalde projek en toekomstige verbeterings? Veranderings soos aangebring in Aksienavorsingsprojek Een is nie 'n end op sigself nie, en daarom geensins 'n teken dat die leerproses afgehandel is nie, want leer en navorsing is aktiwiteite wat herhaaldelik plaasvind (cf. par. 2.1.3). Die proses begin:

> ... with the individual user not even interested in attending to the innovation, but ends with the user so proficient that he or she is riding new winds, modifying the original innovation so that in fact it works better, or even looking for a practice that represents an improvement over the one just mastered (Crandall: soos aangehaal in Fullan: 1991:90).

Verbetering van die praktyk is dus 'n aaneenlopende proses van vernuwing, en daarom ook 'n langtermyn onderneming. Hieruit volg dit dat nog meer omvangryke veranderinge benodig word indien ons hierdie bekwaamheid vir verbetering wil ontwikkel. In hierdie verband huldig Fullan (1991:37) die mening dat verandering multi-dimensioneel is. Drie komponente is van belang: nuwe kurrikulum materiaal, nuwe onderrigbenaderings en die moontlike verandering in opvattings.

http://etd.uwc.ac.za/

Daarom het ek besluit dat ek graag in Aksienavorsingsprojek Twee nog meer aandag aan al hierdie drie dimensies van verandering wou gee, sodat sekere tendense stewiger gevestig kon word. Ek het egter besef dat die genoemde elemente gedurende die gang van die projek 'n gedaantewisseling kon ondergaan, as gevolg van verdere ontwikkeling of veranderings gedurende implementering.

3.8 MEER OMTRENT DIE FOKUS VAN DIE VOORTGESETTE NAVORSING

As gevolg van die leemtes in die eerste projek, in soverre dit die betrokkenheid van leerlinge in hulle eie leerproses en die ontwikkeling van my teoretiese perspektief oor opvoeding en selfbemagtiging aangaan, het ek besluit op 'n benadering gebaseer op die beginsels van interaktiewe onderrig en leer. Lesse is so beplan dat leerlinge 'n belangrike rol kon speel in die beplanning en implementering van klaskameraktiwiteite.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Die rasionaal van my fokus is nou verweef met Kolb (soos aangehaal in Jacques,1984: xiii) se sienswyse van die waarde van selfwerksaamheid:

> We learn best when we are personally involved in the learning experience ... Knowledge of any kind has more significance when we learn it through our own initiative, insight and discovery ... Learning is best when we are commited to aims that we have been involved in setting, when our participation with others is valued and when there is a supportive framework in which to learn.

Ek is dan ook van mening dat selfwerksaamheid as teenvoeter vir die "banking-approach" kan dien. Leerlinge word sodoende genoodsaak om self deel te hê aan die insameling van inligting wat nie in hulle

http://etd.uwc.ac.za/

voorgeskrewe handboek verskaf word nie. Sulke naslaanwerk sal vir hulle moontlik van groter betekenis wees as die blote oordrag van feite deur die onderwyser. Die leerlinge word dus bewus van die aanvaarbare of onaanvaarbare aspekte van gedrag, pligte en die samewerking en ondersteuning by werkopdragte wat gesamentlik onderneem word.

Bostaande benadering kan ook tot gevolg hê dat leerlinge 'n besondere sosiale konstruksie van kennis kan skep. Laasgenoemde kan dan geëvalueer word in klaskamerbesprekings, wat weer aanleiding gee tot selfbemagtiging. Leerlinge word dus verplig om meer opmerksaam te wees, wyer begrip te ontwikkel en aspekte deegliker te beredeneer. Hierdeur word die leerlinge se eie leefwêreld verken, en word daar ook besin oor die mate waartoe leerinhoude wat in die klaskamer bespreek word, ooreenstem met die werklikheid. Sodoende kan 'n veranderde benadering probleme en die oplossing daarvan volgens leerlingvermoë 'n werklikheid maak.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

In hierdie hoofstuk het ek probeer om 'n oorsig te gee van die manier waarop ek te werke gegaan het om verandering in my onderwyspraktyk te bewerkstellig. Hieruit het ek ook tot die besef gekom dat voortdurende aksienavorsing van wesenlike belang is om die beoogde transformasie daar te stel. In die volgende hoofstuk sal ek probeer om 'n uiteensetting van die verskeie fasette van die voortgesette projek te gee.

http://etd.uwc.ac.za/

HOOFSTUK 4

PROJEK TWEE: BETROKKENHEID DEUR MIDDEL VAN DIE BEGINSEL VAN INTERAKTIEWE LEER EN ONDERRIG

4.1 LOKALISERING EN NOODSAAKLIKHEID VAN VOORTGESETTE AKSIENAVORSING

Die tweede navorsingprojek is gedurende Julie, Augustus en September by Esselenpark Sekondêr in Worcester onderneem. Ek het weer eens die deelnemers van die eerste projek betrek.

Die oogmerk van die aksie was om leerlinge aktief betrokke by hul eie leerondervindinge te kry. Daarom het ek die moontlikheid van 'n interaktiewe benadering tot leer en onderrig ondersoek.

Aksienavorsing is volgens my mening 'n geskikte metode om verandering in onderwyspraktyk mee te bring, omdat dit gebaseer is op die beginsel van verandering en betrokkenheid. Alle betrokkenes in die proses het 'n definitiewe bydrae te lewer ten einde verandering te laat realiseer. Deur 'n interaktiewe benadering tot leer en onderrig word daar dus van leerlinge verwag om deel te hê aan die beplanning van hul studieaktiwiteite. Refleksie deur alle deelnemers is daarom ook 'n integrale aspek van aksienavorsing, en dit wil voorkom asof daar 'n positiewe verband tussen aksie en navorsingsaksie getrek kan word.

Aksienavorsing, met 'n klem op samewerking en kritiese refleksie, het dus die vermoë om toekomstige verbetering met betrekking tot 'n opvoeder se onderwyspraktyk daar te stel (cf. par. 2.1.2). Vervol-

http://etd.uwc.ac.za/

gens wil ek dan fokus op die dinamika van die navorsingsproses om die beoogde verandering te bewerkstellig. Die werkswyse, wat die demokratiese grondslag en die aksienavorsingsiklus insluit, word nou belig.

4.2 PROJEK TWEE: KONSTRUKSIE VAN DIE ALGEMENE PLAN

Elliott (1981:4) sê dat die "algemene plan" is "a state of affairs or situation one wishes to change or improve on". Die algemene plan word gegee met die voorbehoud dat daar wysigings kan intree, want "practical action involves risks." (Grundy & Kemmis, 1984:5). Elliott is dan ook tereg die mening toegedaan dat die geïdentifiseerde probleem dikwels simptomaties van 'n dieperliggende vraagstuk kan wees. Daarom kan dit nodig word dat die algemene plan 'n verandering ondergaan, soos wat ons deur verskillende siklusse van aksie en refleksie beweeg.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

4.2.1 Onderhandelinge voor die voorgenome aksie

Op hierdie stadium het ek weer aan leerlinge 'n uiteensetting van my aanvanklike doelstellings vir die eerste projek gegee. Daarby het ek ook probeer aantoon in welke mate daar vordering gemaak is met die verwesenliking van die genoemde doelstellings. Vervolgens het ek genoem dat die veranderings wat plaasgevind het nie 'n aanduiding is dat die leerproses afgehandel is nie. Verderaan het ek ook genoem dat daar nog aan aspekte soos selfwerksaamheid, die integrasie van leerlinge se ervarings, die ontwikkeling van kritiese denke en verhoging in hul motiveringsvlak gewerk moes word. Ten

http://etd.uwc.ac.za/

slotte het ek nadere inligting omtrent my voornemens verskaf, en gevra of hulle gewillig sal wees om as medewerkers op te tree. Almal het hulle bereidwillig verklaar.

4.2.2 Beplanning en ontwerp van eerste aksie

Op hierdie tydstip het ek dit gerade geag om die aktiwiteit te begin deur aan leerlinge 'n weergawe te gee van hul opinies oor die mate van verandering wat aan die einde van Aksienavorsingsprojek Een te bespeur was. Die inligting is verkry deur middel van dagboeke, 'n onderhoud met die waarnemer asook 'n bespreking met die deelnemers as 'n groep.

Leerlinge het oor die algemeen positief gereageer op hulle ervarings, maar merkbaar was dat almal nie eenders gereageer het op die veranderinge wat in my onderwyspraktyk aangebring is nie. Opmerkings in dié verband:

- "Ons groep was nog altyd effens skaam om te praat."
- "Ek voel ons kan nog meer doen om die werk interessanter te maak. Dan sal ons nog meer samewerking gee."
- "Kan ons nie self iets 'aanmekaarsit' vir die Aardrykskunde-klas nie?"

Hierdie kommentaar het my toe beweeg om leerlinge te vra om deel te hê aan die beplanning van die volgende sessie. Ek moet noem dat ek op hierdie moment nog nie besliste planne omtrent die implementering van interaktiewe leerbeginsels gehad nie. Ek het leerlinge betrek, omdat dié behoefte uit hulle verklarings gespruit het.

Die volgende dag het ons dan ook doelgerig begin werk aan die beplanning van die volgende aksie. 'n Groepie leerlinge het gekom met

http://etd.uwc.ac.za/

die idee dat hulle graag oor "hedendaagse gebeure" in die klas wou gesels. Ek het hulle gevra om voorbeelde van sodanige gebeure aan my te noem. Vervolgens het ek gevra waar hulle die nodige informasie sou kry. Hulle het geantwoord dat sulke inligting maklik uit tydskrifte, koerante en so meer verkrygbaar is.

Dit het voorgekom asof leerlinge berig wou doen oor opspraakwekkende gebeure - dit kan geklassifiseer word onder Nuusaardrykskunde. Ek was baie ingenome met die idee, omdat Nuusaardrykskunde leerlinge krities kan instel, daar hulle baie selektief te werke sou moes gaan ten opsigte van wat gesien en gehoor word. Sodoende kon daar diepte aan die vak Aardrykskunde verleen word, omrede veel wyer as die voorgestelde sillabus gewerk kon word. Daarby word die leerlinge ook gelei tot selfstandige denke en om 'n eie, gesonde oordeel in sake van aktuele belang te ontwikkel.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Daarna het ons besluit om die klas in groepe op te verdeel, sodat daar oor 'n verskeidenheid van onderwerpe gesprek gevoer kon word. Ek het leerlinge gevra om hulself só te groepeer dat hulle in aanraking sou kom met leerlinge met wie hulle nie goed bevriend is nie. Aanvanklik was leerlinge nie so gewillig om op hierdie manier in groepe te verdeel nie: "Ons het laaskeer lekker met ons 'tjommies' gewerk", en, "Hoekom dan nou so?"

Ek het toe aan hulle verduidelik dat indeling op só 'n wyse moontlik samewerking tussen alle deelnemers kan verhoog. Leerlinge het toe op my aandrang in vier groepe opverdeel. Omdat ek hulle aarseling duidelik kon waarneem, het ek aan die einde van die verdeling leer-

http://etd.uwc.ac.za/

linge gevra om hulle gewaarwordinge omtrent dié manier van groepsamestelling te gee (kyk Addendum 4). Reaksies was soos volg:

- "Dit was 'n interessante en rare manier van groepe kies. Jy kon sien met wie jy min kommunikeer en dit het 'n mate van 'n skuldgevoel gewek."
- "Dit kan help om vryliker met almal in die klas te kommunikeer."

Ten spyte van enkele besorgde uitlatings, soos: " 'n Ongemaklike situasie ", "Jy is nie so vertroud met ander in groep nie " en, "Ons sal maar sien en kyk wat gebeur in die toekoms.", het die vooruitsigte oor samewerking tóg belofte ingehou: "Moontlikhede lyk goed ... ons moet mekaar eers leer verstaan en probeer aanpas by mekaar" en, "Dit lyk redelik goed ... ander gesigte en idees sal meer vreugde verskaf."

Vervolgens het ek leerlinge gevra om in hul onderskeie groepe groepleiers te benoem en dan voort te gaan met die beplanning van hul eers-

te taak. Ek het alles net so in die deelnemers se hande gelaat, en geen riglyne omtrent die aktiwiteite verskaf nie. Sodoende wou ek verseker dat alle inisiatief van hulle kant af kom, en dat hulle terselfdertyd groter betrokkenheid aan die dag lê.

Alles was dus op hierdie stadium gereed vir die implementering van die eerste aksie-stap. Die volgende afdeling fokus dan op die stappe wat onderneem is, asook die waarneming oor laasgenoemde se effekte.

4.3 GROEPWERK: DIE EERSTE SIKLUS

http://etd.uwc.ac.za/

Gedurende hierdie fase wou ek die tendens van verandering nog stewiger vestig. Daarom het ek verdere aandag gegee aan die ontwikkeling van kritiese denke by leerlinge, sodat hulle aktief kon deelneem aan die leerproses. Om dit te bewerkstellig, het ek veral gesteun op die beginsel van interaktiewe leer en onderrig.

4.3.1 Groepsessie 1 (29 Julie 1993)

Hierdie Nuusaardrykskunde-aktiwiteit het 'n week later as wat oorspronklik beplan is begin, as gevolg van ontwrigtings soos 'n optog en massa-vergaderings teen eensydige rasionalisering en herstrukturering van die onderwys. Daarbenewens is periodes ook nog ingekort weens die besoek van die Kaaplandse Raad vir Uitvoerende Kunste (vir opvoerings van voorgeskrewe werke) en 'n "rap"-groep (wat die wyse waarop daar te werke gegaan moes word om deel te neem aan die verkiesing van 'n nuwe regering, aan leerlinge kom uitbeeld het.)

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

In die harwar wat gevolg het, het groepleiers uit hul eie na my gekom om my mening te vra oor die onderwerpe wat gekies is. Alhoewel ek my daarvan weerhou het om 'n waarde-oordeel uit te spreek, het sodanige optrede my die geleentheid gebied om seker te maak dat die besprekingspunte nie oorvleuel nie. Verderaan het leerlinge ook my hulp gevra met die insameling van die nodige informasie. Ek het hulle verwys na die skoolbiblioteek, tydskrifte, dagblaaie en nuusbulletins. Belangrik, egter, was dat geeneen bekommerd was oor die wyse waarop inligting oorgedra sou word nie, maar slegs oor waar die inligting vandaan sou kom.

http://etd.uwc.ac.za/

4.3.2 Terugrapportering (4 Augustus 1993)

Toe die dag aanbreek waarop aktiwiteite uiteindelik 'n aanvang sou neem, het ek die opsigters gevra om die meubels in die klas só te rangskik sodat elke groep in 'n halfmaan kon sit. In die hoop dat ons sonder onderbrekings kon voortgaan, het ek ook 'n kennisgewing op die deur aangebring. Die proses het 'n paar minute geneem om aan die gang te kom, omdat leerlinge laat gekom het as gevolg van gure weersomstandighede. Boonop het een van die groepe ook ekstra tyd geneem om hulself te verklee.

Sonder enige definitiewe bevel van my kant af, het leerlinge self besluit op die volgorde van aanbiedings. Na elke aanbieding het 'n volgende groep spontaan begin om hulle bydrae te lewer.

Die eerste groep het gebruik gemaak van sosiodrama om 'n beter begrip van menseverhoudinge daar te stel. Besondere sosiale probleme in ons verskillende gemeenskappe is gedramatiseer, en die deelnemers het hulself in die skoene van andersdenkendes probeer plaas. Verskillende soorte kleredrag en plakkate is gebruik, wat die aanbieding meer visueel gemaak het. 'n Onderhoudvoerder het indringende vrae gevra. Die persone wat antwoorde verskaf het, was net so goed voorberei en het bewerings met aanhalings en statistieke gestaaf. Taalgebruik was baie goed; leerlinge het Afrikaans sowel as Engels gepraat en daar was ook 'n interpreteerder van Xhosa. Daarby was deelnemers baie ontspanne en totaal in beheer van die situasie. Dié aangename stemming het ook deurgespoel na die toehoorders, sodat hulle spontaan begin handeklap het indien iemand 'n

http://etd.uwc.ac.za/

goeie standpunt gehuldig het.

Enkele lede van die tweede groep het die Afrikaner Weerstandsbeweging se opvatting omtrent 'n toekomsbeleid vir Suid-Afrika gedramatiseer. Ander groeplede het waarnemings gemaak en punte vir latere bespreking aangeteken. In die gesprek wat later hieruit voortgevloei het, is die probleem vanuit verskeie gesigspunte aangespreek, wat getuig het van goeie voorbereiding. Foto's en berigte uit verskillende bronne is ook ter illustrasie gebruik. Deelnemers het egter baie ongemaklik voorgekom. Dit kon gesien word aan hulle lyftaal - hulle staan penorent met arms styf langs die sye. Die groepleier het sy bes gedoen om gemoedelikheid te skep, maar sonder sukses.

Die oorblywende twee groepe het oor verskillende voorvalle van geweld in Suid-Afrika gerapporteer. Die aanbieders het uiters gespanne voorgekom; sommige het selfs met hul rûe na die res van die klas gepraat. Groeplede kon mekaar ook nie goed aanvul nie. Tog het hulle probeer om mekaar uit moeilike situasies te help, alhoewel sulke optrede nie altyd geslaagd was nie. Dit het voorgekom asof hulle angstigheid gewyt kon word aan gebrekkige voorbereiding of die vreemdheid van die opset.

4.3.3 Leerlingdagboeke

Na afloop van die les het ek die deelnemers gevra om hulle gewaarwordinge neer te skryf. Volgens die inskrywings was hulle aanvanklik baie "onrustig" oor dié onbekende opset. Die angs is dan ook

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

duidelik waarneembaar in die volgende kommentaar:

- "Ons het nie geweet waar om al die nodige inligting te kry nie."
- "Ek het so anderste gevoel ... kan amper sê bang, want ek is nie gewoond aan sulke lesse nie."

Sulke uitsprake was vir my 'n aanduiding dat deelnemers nog baie ondervinding nodig het voordat hulle die veranderde situasie met groter gemak sou kon hanteer.

Daar is ook te kenne gegee dat die samewerking nie altyd so goed was nie:

- "Die nuwe groepe werk nie so lekker nie ... sommiges steek lyf weg."
- "Van die kinders hou hulle eenkant ... nou moet slegs sekeres omkom."

Inskrywings van die twee groepe wat op die oog af moeilik by die nuwe omstandighede aangepas het, het weer 'n ander perspektief op die saak gewerp:

- "Ons voel nog so vreemd in die nuwe groepe."
- "Ek was te sku om deel te neem ... ek wou eers sien hoe die ander te werke gaan."

Almal was dit eens dat die groepleiers "hulle uitstekend van hul taak gekwyt het ... anders weet ek nie so mooi wat sou gebeur het nie." Blykbaar het groepleiers baie gedoen om die taak afgehandel te kry. Onder hierdie omstandighede het die nuwe groepe baie onseker oor hulle identiteit en rol gevoel, sodat die leiers se optrede as uiters geskik waargeneem is.

Vervolgens was die deelnemers ook van mening dat hulle baie van mekaar kon leer:

- "Ek was verbaas oor al die oulike idees. Leerlinge

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

het duidelik baie moeite gedoen."
- "As ons die volgende keer harder werk, kan ons ook ons beste lewer."

Dit volg ook hieruit dat leerlinge die nodige ondernemingsgees geopenbaar het, en dus kans gesien het vir die uitdagings wat voorlê.

4.3.4 Retrospeksie oor die aktiwiteite ten opsigte van Nuusaardrykskunde

Omdat ek as onderwyser nie kreatief in my onderrigbenadering was nie, was dit reeds aan die begin van die aanbiedings voor die hand liggend dat alle deelnemers nie oor die nodige vaardighede vir hierdie nuwe manier van saamwerk beskik nie. Die tydsfaktor was ook nog iets waarmee ek in die toekoms weer rekening sou moes hou, aangesien leerlinge heelwat tyd geneem het om hulself te organiseer. Ek het daarom besluit om 'n afsonderlike sessie te benut vir die verduideliking van groepwerkdinamika.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Nietemin het Nuusaardrykskunde aan my 'n gulde geleentheid verskaf om deelnemers te evalueer ten opsigte van hulle vermoë om inligting te versamel en te analiseer uit koerante, tydskrifte, nuusbulletins, ens. Leerlinge het in 'n mate geleer om te onderskei tussen belangrike en minder belangrike aspekte van onderwerpe. Leerlinge was ook stelselmatig besig om krities te reageer op gekonstrueerde kennis. Ek het egter deurentyd besef dat alle deelnemers nie ewe behendig gereageer het op die nuwe onderrigstrategie nie, en dat dit 'n proses is wat noukeurige monitoring, aanpassing en ondersteuning verg.

Met al hierdie voornemens in gedagte, het ek begin om te beplan vir

http://etd.uwc.ac.za/

die tweede reeks aktiwiteite.

4.4 GROEPWERK : DIE TWEEDE SIKLUS

Die voorafgaande siklus aktiwiteite is gekenmerk deur grootskaalse afhanklikheid van my, en die gebrek aan vaardigheid om aan self-werksaamheidsbedrywighede deel te neem. Dit kan miskien toegeskryf word aan die feit dat die aard van ons groepwerk verander het. Daarom wou ek tydens hierdie siklus veral meer aandag gee aan die beginsel van samewerking, asook die aandag vestig op die waarneming, ontdekking en ontleding van aardrykskundige verskynsels.

4.4.1 Beplanning vir en ontwerp van tweede aksie oor die wynbedryf in Suid-Afrika

Die beplanning vir hierdie siklus was byna dieselfde as die vorige keer, met die uitsondering dat dié keer 'n doelbewuste poging aangewend is om die nuwe groepreëlings aan die deelnemers te verduidelik. 'n Paar oefeninge wat groepwerk benodig, is gebruik om die noodsaaklikheid van die beginsel van samewerking te onderstreep. Voorts het ek ook aan hulle genoem dat ons sou probeer om baie werk op dié wyse afgehandel te kry. Om dus suksesvol te wees, sou groeplede mekaar móét ondersteun.

Omdat ek agtergekom het dat baie leerlinge probleme ondervind om die geskikte bronne in die hande te kry, het ek die samewerking van die personeellede van die onderskeie biblioteke in die dorp probeer kry. Ek het hulle versoek om leerlinge tot hulp te wees in die prosedures

http://etd.uwc.ac.za/

van naslaan. Voorts het ek hulle ook gevra om leerlinge se optrede noukeurig waar te neem, sodat vasgestel kon word of daar enige verbetering in leerlinge se ingesteldheid teenoor en bedrewendheid met biblioteek-opdragte plaasgevind het. Intussen het ek die biblioteke van tyd tot tyd besoek, en uit die verkreë inligting die leemtes probeer aanspreek.

Deelnemers is opnuut geken in die ontwerp van die volgende reeks aktiwiteite. Hierdie keer het hulle sonder veel omhaal van woorde te kenne gegee dat hulle graag op 'n ekskursie wou gaan, "omdat ons weinig die tyd en geleentheid gegun word om 'n bietjie uit te gaan en eerstehandse kennis van die wêreld op te doen." Dít was ook 'n versugting wat uit die leerlingprofiel na vore gekom het.

Ek was baie ingenome met die idee, omdat veldwerk die leerlinge kon leer hoe om waar te neem, te ontdek en te ontleed. Dit het ook die geleentheid gebied om die teoretiese besprekings in die klaskamer te verbind aan die werklikheid daarbuite.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Ek het as voorvereiste aan die leerlinge gestel dat die veldwerk sou móés aansluit by die leerinhoud. Op daardie tydstip was ons besig met 'n gevallestudie van 'n ligte nywerheid in die sillabus - afdeling Ekonomiese Aardrykskunde wat leerlinge dan ook as 'n tema gekies het. Daarna het ons onmiddellik aan die beplanning en voorbereiding van só 'n uitstappie begin werk.

Onderhandelinge met alle betrokkenes moes weer eens plaasvind. Eerstens het ek 'n brief aan die ouers gerig waarin ek my oogmerke met

http://etd.uwc.ac.za/

die veldwerk uiteengesit het, asook hul toestemming gevra het om hul kinders op die waardevolle ekskursie te neem (kyk Addendum 5). Ek moes toe ook die adjunk-hoof se goedkeuring vir só 'n onderneming verkry. Daarbenewens moes die vak-onderwysers betrokke by die klasgroep ook in die saak geken word, aangesien leerlinge vir die duur van die skooldag afwesig sou wees.

Daarna het ek self 'n besoek aan die onderskeie besienswaardighede gebring. Ek het vasgestel wat binne die raamwerk van ons tema sou val, en 'n program met die nodige inligting saamgestel (kyk Addendum 6). 'n Roete is uitgewerk, sodat die tyd beplan kon word (kyk Addendum 7). Verder is onkoste bereken en vervoerreëlings getref.

Ek het leerlinge voorberei vir die uitstappie deur aan hulle te noem dat goeie veldwerk gepaard gaan met akkurate waarnemings en akkurate verslaggewing daarvan. Vir dié doel het ek aan elke leerling 'n lêer gegee waarin hulle die verlangde inligting kon neerstip. Ek het aan hulle verduidelik dat die doel met die uitstappie is om enige relevante inligting rakende die wynbedryf te bekom.

Ten slotte het ek die klasgroep versoek om 'n persoon af te vaardig wat 'n bedankingsbriefie namens almal aan die onderskeie instansies moes skryf. 'n Dogter het vrywilliglik aangebied om dit te doen. Kort na die ekskursie het sy die brief toe saamgestel met die hulp van haar Afrikaanse onderwyser (kyk Addendum 8).

Alle voorbereidings was dus toe getref vir die implementering van die tweede aksie-stap.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

4.4.2 Groepsessie 2 - Ekskursie (5 Augustus 1993)

Leerlinge het op die ooreengekome tyd voor die skool byeengekom. Ons het in twee kombi's gereis en om 8h30 vir ons eerste afspraak by die Kleinplasie Plaasmuseum te Worcester gearriveer.

Leerlinge is eerstens blootgestel aan 'n film oor die wynbedryf. Ter inleiding het die aanbieder heelwat gedagtes oorgedra - dit was op 'n behendige wyse gedoen, maar dit het voorgekom asof die leerlinge ietwat oordonder was deur al die inligting. Die atmosfeer was opmerklik stroef en leerlinge het geen poging aangewend om vrae te vra nie, terwyl hulle enkele kere huiwerig op vrae gereageer het.

Daarna het leerlinge konkrete illustrasies soos die fermentasie van vrugte en die stook van "witblits" waargeneem om die film oor die wynbedryf toe te lig. Hierdie aktiwiteite het definitief gehelp om die atmosfeer meer ontspanne te maak, en het tegelykertyd ook leerlinge se nuuskierigheidsdrang geprikkel sodat daar onophoudelik vrae gevra is. Omdat ek voortdurend die tydsaspek in gedagte moes hou, het ek leerlinge gemaan om voort te beweeg na die volgende item op ons program.

Leerlinge het uitstallings oor die wynmaakgeskiedenis en waterwese besigtig. Met behulp van modelle is daar goeie verduidelikings gegee. Omdat die wynbedryf groot hoeveelde water benodig, is daar ook water aangewys, waarna leerlinge gevra het om ook 'n kans te kry om dié vaardigheid te beproef. Dít het aanleiding gegee tot grootskaalse plesierigheid, wat kortgeknip moes word weens gebrek aan tyd.

http://etd.uwc.ac.za/

Tweede op die program was 'n besoek aan die Koöperatiewe Wynbouers-Vereniging (KWV), die grootste brandewynkelder in die wêreld. Leerlinge is getrakteer op 'n oudio-visuele aanbieding, uitstallings oor interessante aspekte van die KWV se wyn- en brandewynproduksie en 'n besigtiging van die verskillende vertakkinge van die bedryf.

Laastens is daar besoek afgelê by twee koöperatiewe wynkelders, nl. Merwida en Du Toitskloof. Leerlinge is geneem op begeleide keldertoere, waartydens hulle heeltemal op hul gemak voorgekom het - die onderlinge besprekings wat van tyd tot tyd voorgekom het, was vir my 'n bewys daarvan.

Tydens die onderskeie besoeke is daar oorgenoeg tyd ingeruim vir die stel van vrae, asook die afneem van aantekeninge. Daar is ook taamlik tyd by die uitstallings gespandeer, terwyl groeplede ook sekere verskynsels aan mekaar uitgewys het. Na dié uitstappie is aan leerlinge opdrag gegee om die versamelde inligting in groepsverband te ontleed en te interpreteer.

4.4.3 Terugrapportering (9 Augustus 1993)

Op hierdie dag het ek die st. 9 (c)-klasgroep vir 'n dubbelperiode gekry, sodat ons die besprekingsessie met gemak kon inpas. Ten spyte van my vorige vermanings dat ons die tydsfaktor voortdurend voor oë moes hou, het leerlinge nog altyd taamlik lank geneem om hulself gereed te kry. Onder andere is stoele herorganiseer en leerlinge het ook nog gaan verklee.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

Die terugrapportering het dus enkele minute later as wat beplan is, begin. Met die aanvang van die besprekings was dit bykans onmoontlik om die deelnemers se stemme bokant die gedruis van buite te hoor - heelwat dissiplinêre probleme is op daardie tydstip by ons skool ondervind. Gevolglik moes ek al die vensters en die deur toemaak, sodat ons ten minste 'n werkbare opset in die klas kon hê. Tog moes ek deurentyd leerlinge maan om harder te praat.

Soos die vorige keer, het leerlinge uit eie beweging die volgorde van die aanbiedings bepaal. Elke groepbespreking het onmiddellik na die voorafgaande een gevolg, sonder dat ek dit nodig geag het om deelnemers aan te moedig om hul bydraes te lewer. Hierdie neiging het tot gevolg gehad dat tyd wat aan die begin verlore gegaan het, toe ingehaal kon word.

Groep 1 het hoofsaaklik gefokus op die produksie en bemarking van brandewyn in Suid-Afrika. Die groepleier was vir 'n aansienlike gedeelte van die tyd die alleenspreker. Plakkate met goeie sketse en prente is tydens die geleentheid ingespan. Baie feite wat nie in die voorgeskrewe handboek voorkom nie, is genoem - 'n bewys dat leerlinge naslaanwerke geraadpleeg het. Terselfdertyd is verskillende tipes musiek en kleredrag gebruik om aan te toon hoedat die verbruik van wyn positiewe of negatiewe gevolge vir die mensdom kan inhou. Die atmosfeer was heeltemal ontspanne, terwyl die res van die klas ook deur middel van vraagstelling betrek is.

In teenstelling met die ander deelnemers het groep 2 verkies om op die eienskappe van water te fokus. Ter inleiding is daar 'n paar

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

interessante mededelings oor die geskiedenis van water gedoen. Om die leerstof op te helder en op 'n sinvolle manier oor te dra, het die groep van verskillende hulpmiddels gebruik gemaak: 'n leerling met 'n self-ontwerpte karton-waterdruppel-kostuum het die eienskappe van water onder groot belangstelling verduidelik; 'n eksperiment om die dreineringsvermoë van water te bepaal, is uitgevoer en diagrammatiese voorstellings is ook benut. Opvallend was dit dat leerlinge meer selfvertroue as by Projek Een geopenbaar het. Gedurigdeur is daar oogkontak met die res van die klas gemaak, en heelwat probeerslae is aangewend om ander menings te verkry. Deelnemers het ook blyke van hul kreatiewe vermoëns gegee deur die letters van die woord water te gebruik om aandag te vestig op die oordeelkundige benutting van water. Met die uitsondering van een persoon het alle groeplede hulle knap van hul taak gekwyt.

Ofskoon ek met sorgvuldige voorafsortering van verkreë materiaal wou seker maak dat onderwerpe nie oorvleuel nie, het groep 3 nie by hulle oorspronklike besluit gehou nie. Gevolglik het hierdie groep se aanbieding met dié van groep 4 oorvleuel. Die groepleier se toespraak, wat die grootste gedeelte van die tyd in beslag geneem het, het gewentel rondom die vervaardiging en kwaliteit van rooi- en witwyn, sjerrie en vonkelwyn. Daarna het slegs drie van die groeplede bydraes gelewer deur na verskynsels op 'n plakkaat te wys. Deelnemers was ook uiters gespanne en kon nie gou genoeg hul bydraes afhandel nie. Teen die einde het hulle letterlik gehardloop om hul gebruiklike sitplekke in te neem.

Hierdie keer het groep 4 se optrede 'n opvallende verbetering op die

http://etd.uwc.ac.za/

vorige keer getoon. Soos reeds genoem het die aanbieding gehandel oor die maak van verskillende soorte wyn. Daar is van simulasie gebruik gemaak om die verskillende prosesse van naderby te beskou: verskeie "klante" het by die "drankwinkel" aangedoen, en vrae oor die verskillende wynsoorte gestel. Die vrae is deur die oorblywende groeplede, wat gebruik gemaak het van diagramme en modelle ter toeligting, beantwoord. Van die deelnemers was egter nie so goed voorberei vir hul taak nie. Alhoewel die groep hul funksie dié keer met groter vrymoedigheid vervul het, was dit duidelik dat hulle nog nie heeltemal op hulle gemak was nie.

4.4.4 Leerlingdagboeke

Dagboekinskrywings, wat deurlopend gedurende die verskillende fases van die aktiwiteit gemaak is, het verskeie gesigspunte na vore gebring.

Alle deelnemers was dit eens dat die tyd vir naslaanwerk baie min was. Faktore soos reënweer, baie werk in ander vakke en die ontydige sluiting van die skoolbiblioteek het stremmend ingewerk op voorbereidingsaktiwiteite.

Alle groepe het gevoel dat samewerking tydens die beplanningsfase en die aanbieding hierdie keer ietwat beter gegaan het. Tog was daar enkele deelnemers wat nie met die nodige toewyding betrokke was nie. Die mening is ook uitgespreek dat verenigde kragte tot meer selfvertroue kan lei, wat vervolgens 'n gunstige uitwerking op die kwaliteit van die gelewerde werk kan hê.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

In teenstelling met die vorige geleentheid het deelnemers dié keer aangetoon dat groepleiers té voorskriftelik was:

- "Sy moet nie so voorsê nie ... nee ... a!"
- "Almal moet 'n sê hê."

Dit volg dus dat alle leerlinge 'n aandeel in besluitneming wou hê. Aan die ander kant het 'n groepleier die volgende sienswyse oor haar rol onder die bepaalde omstandighede gehad: "Ek moes somtyds maar die leisels stewig vashou, anders het daar weer niks aangegaan nie ... dis mos waarvoor ek daar is!"

Meer as die helfte van die leerlinge het aangetoon dat hulle ondervinding tydens die aanbiedingsessie hierdie keer meer ontspanne was, want:

- "Ons het meer selfvertroue as die vorige keer gehad, omdat daar meer samewerking was."
- "Die voorbereiding was bietjie beter as tevore."

Daarby is daar ook genoem dat die onderskeie groepe baie by mekaar kon leer:

- "Dit was baie interessant en 'n mens kon ook uit hul werksaamhede leer ... goed beplan, oorspronklik en 'n mens kon sien hulle het baie daaraan gewerk."
- "Groepe het goed teen mekaar opgeweeg, en ek kon sien dat hulle baie moeite gedoen het om die terugrapportering 'n sukses te maak."

Dít alles was vir my 'n aanduiding dat hierdie manier van onderrig belangstelling gaande gemaak het, want menings is op 'n baie onderhoudende trant meegedeel.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

4.4.5 Retrospeksie oor die wynbedryf-ekskursie

Opvallend was dat bykans alle leerlinge bekommerd was oor die tydsaspek. Hulle het gevoel dat daar te min tyd beskikbaar was tussen die ekskursie en die terugrapportering. Gevolglik kon hulle nie so baie bronne raadpleeg nie, wat dan die aard van hulle terugrapportering geaffekteer het. Dié tydskwessie kan teruggevoer word na my angstigheid om die projek afgehandel te kry in die lig van 'n onderwysstaking wat binnekort sou realiseer.

In samehang hiermee het leerlinge nog steeds lank geneem om hulself voor die terugrapportering in gereedheid te kry. Maar tog het die onderskeie terugrapporterings vlot verloop, sonder dat daar onnodige tyd tussenin verlore gegaan het. Tyd was dus 'n aangeleentheid waaraan ek in die volgende fase definitief meer aandag sou moes gee.

Veldwerk het deelnemers blootgestel aan die insameling van kennis op 'n praktiese wyse. Die leerlinge het geleer om waar te neem en eerstehandse kennis buite die klaskamer te verkry. Daardeur is daar wesenlike waarde aan die onderwerpe wat in die klas bestudeer was, gegee. Voorts is verworwe kennis geanaliseer en geïnterpreteer, waaruit 'n geheelbeeld opgebou is.

Tydens die terugrapportering het dit dan ook duidelik na vore gekom dat leerlinge van 'n verskeidenheid bronne gebruik gemaak het. Inligting is op 'n baie samehangende wyse bekend gemaak. Belangrik is dat leerlinge op hierdie stadium 'n groter mate van onafhanklikheid openbaar het. Hulpmiddels is ingespan om verduidelikings op te

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

helder belangstelling van die toehoorders te wek. Tog is hulpmiddels nie altyd doeltreffend aangewend nie: somtyds was daar 'n oormatige beklemtoning daarvan of is dit onderbenut. Ek het daarop besluit om leerlinge met riglyne oor die gebruik van hulpmiddels te voorsien.

Nog 'n opvallende verskynsel was die groepleiers wat tydens die terugrapportering baie op die voorgrond was. Moontlik kon die gebrekkige deelname van sommige leerlinge hieraan verbind word. Invloede soos die feit dat leerlinge nie vertroud is met die situasie nie, of versuim om te doen wat hulle onderneem het om te doen, kon moontlik ook 'n effek gehad het. Ek het toe besef dat ek meer leiding in dié verband sou moes gee, sodat die potensiaal binne elke groep deeglik nagegaan en gebruik kon word.

Ek het besef dat die genoemde leemtes beslis voor die volgende siklus aangespreek moes word, en het gepoog om tydens die beplanning van die derde aksiestap deeglik daaraan aandag te gee.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

4.5 GROEPWERK : DIE DERDE SIKLUS

Omdat daar op hierdie stadium nog steeds definitiewe leemtes insoverre dit leerlinge se betrokkenheid in my onderrigprogram aangegaan het, het ek dit nog steeds nodig gevind om, soos in die vorige siklus, aandag te gee aan die aktiwiteite van samewerking en insameling van kennis deur middel van veldwerk.

http://etd.uwc.ac.za/

4.5.1 Beplanning en ontwerp van derde aksie oor die koring- en ysterertsbedryf in Suid-Afrika

Gedurende hierdie fase is daar in die eerste plek gekonsentreer op die rol van groepleiers in die proses. Ek het dit aan hulle gestel dat die deelname van alle betrokkenes van deurslaggewende belang is. Om dit te monitor het ek 'n waarnemingskontrolelys aan groepleiers uitgedeel (kyk Addendum 9). Die invloed wat groeplede op mekaar uitoefen, is ook aangewys as 'n faktor wat die mate van ondersteuning kan beïnvloed, terwyl die wyse waarop die invloed uitgeoefen word ook sal help bepaal hoe ander daarop reageer. Verder is genoem dat besluitneming met groot omsigtigheid gehanteer moet word, aangesien ingesteldheid teenoor die taak daardeur geaffekteer kan word.

Later het ek ook die noodsaaklikheid van ondersteunende gedrag wat kan help met die voltooiing van die werk, beklemtoon. In hierdie verband is die vestiging van goeie werksverhoudinge uiters nodig, omdat dit 'n atmosfeer kan skep wat maksimale bydrae kan bewerkstellig. In samehang hiermee moet daar daadwerklike pogings aangewend word om die lede van die groep te aanvaar. Struikelblokke moet deur gesprekvoering uit die weg geruim word, sodat die groepproses daardeur begunstig kan word.

Ek het ook besef dat van die deelnemers meer hulp van my kant af nodig het wat miskien kon bydra tot betekenisvolle betrokkenheid. Ek het egter daarteen gewaak om nie deur my hulp hul selfaktiwiteite te beïnvloed nie. Daarom het ek bystand verleen, maar die werk moes

http://etd.uwc.ac.za/

deur hulself gedoen word.

Deelnemers is ook daarop gewys dat die gebruik van hulpmiddels met die grootste omsigtigheid gepaard moet gaan. Die resultaat wat daarmee bereik wil word, moet deurgaans voor oë gehou word. 'n Hulpmiddel, op die regte manier aangewend, kan sodoende bydra tot die verhoging van die motiveringsvlak van deelnemers, asook 'n stimulus vir die ontwikkeling van denke verskaf.

Volgende het ons weer eens koppe bymekaargesit om leerlinge in groepwerk, gevolg deur aanbieding in die klaskamer, betrokke te kry. Een van die leerlinge het genoem dat sy in besit van 'n inligtingstuk oor die koringmuseum in Moorreesburg is: "Waarom onderneem ons nie 'n ekskursie soontoe nie? Ons het mos koringproduksie in die klas bespreek!" Nadat sy die besonderhede die volgende dag gebring en die res van die klas die moontlikheid oorweeg het, was almal vuur en vlam oor die onderneming.

Ek het ook aan die leerlinge genoem dat Saldanhabaai, (vir die internasionale uitvoer van ystererts), 'n bietjie verderaan op ons roete is. Ek het toe hulle opinie gevra oor die moontlikheid van die insluiting van 'n besoek aan die ysterertshawe, siende dat ons tóg in daardie omgewing sou wees. Leerlinge het dadelik ingestem, waarop ek toe begin het met die reël van besoeke aan die verskillende instansies.

My eerste bekommernis was die finansiering van so 'n projek. Leerlinge het egter die probleem opgelos deur kollektelyste te gebruik

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

om die grootste gedeeltes van hul reisgelde te bekom. Tekorte is aangevul deur looitjies; sakgeld is ook vir die doel aangewend. Toe eers is daar in alle erns met die ander voorbereidings vir die uitstappie begin.

Daar moes opnuut onderhandel word met die adjunkhoof, ander kollegas en ouers om hulle goedkeuring te verkry. Ek het aan ouers 'n brief gestuur, waarin ek die algemene inligting, voorwaardes en reisplan uiteengesit het (kyk Addendum 10). Hulle is ook versoek om, indien die planne hul goedkeuring wegdra, vrywaringsvorms in te vul.

Om die finansiële druk van die ouers te verlig, het ek besluit om 'n brief aan verskeie ondernemings te rig (kyk Addendum 11). Nadat ek die brief aan die deelnemers voorgelees het, is enkele leerlinge afgevaardig om in dié verband behulpsaam te wees. In reaksie op die mildelike skenkings wat ontvang is, het een van die leerlinge 'n bedankingsbriefie geformuleer (kyk Addendum 12).

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Daarna het ek probeer om die ekskursie hierdie keer deegliker te struktureer. Gesien in die lig van die feit dat leerlinge alreeds 'n program van die besienswaardighede van die koringmuseum onder oë gehad het, het ek hulle versoek om die feitlike agtergrondsgegewens vooraf te bestudeer, sodat die oogmerke van die besoek deeglik verstaan kon word. Groepleiers is genader om uit te vind wat hulle groeplede by spesifieke punte tydens die uitstappie sou interesseer, en hoe die verlangde inligting verkry sou kon word. Na onderlinge samewerking tussen groeplede is die onderskeie temas met my bespreek. By hierdie geleentheid het ek slegs as raadgewer opgetree en die beplanning aan die leerlinge self oorgelaat. Die

http://etd.uwc.ac.za/

belangrikheid van mondelinge verslae en aktiwiteite is opnuut onder hulle aandag gebring.

4.5.2 Groepsessie 3 - Ekskursie (11 Augustus 1993)

Leerlinge het op die afgespreekte tyd by een van die drie vertrekpunte aangemeld. Nietemin het ons amper 'n halfuur later vertrek, omrede die voertuie waarmee ons sou reis, nie betyds opgedaag het nie.

Sonder enige voorskrifte van my kant, het leerlinge hulself só georganiseer dat twee groepe 'n kombi gedeel het. Elke kombi is vergesel van 'n toesighouer, ekself en 'n kollega wat ook hulp verleen het. In beide kombi's is roetekaarte byderhand gehou, en leerlinge het ook voortdurend die kommentaar oor die dorpe op ons roete bestudeer.

By ons aankoms in Moorreesburg het ons eers koffie geniet. Daarna het die inligtingsessies in alle erns begin. Leerlinge is blootgestel aan interessante mededelings omtrent "Die verhaal van koring in Suid-Afrika." Dit is aangevul deur insiggewende uitstallings, wat die leerlinge se belangstelling gaande gemaak het. Vrae, waarop daar goeie verduidelikings gegee is, is deurlopend gevra. Inskrywings in die lêers het ook gereeld plaasgevind, terwyl inligtingstukke ywerig versamel en aangekoop is.

Daar is onder andere ook aangetoon hoedat die hele koringbedryf wat aan die einde van die vorige eeu nog arbeidsintensief was, nou ten

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

volle gemeganiseer het. Leerlinge is dan ook die kans gebied om self met die verskillende toestelle te werk, wat hulle oneindige genot verskaf het: oorywerigheid, opgewonde uitroepe en die neem van foto's was alles tekens daarvan. Nog 'n aktiwiteit wat groot opgewondenheid verskaf het, was die bak van 'n stokbroodjie by 'n oop vuur deur elke leerling self. Daar is opgeruimd gesels, onderling hulp verleen en kritiek uitgespreek oor die eindprodukte. Klaarblyklik het die leerlinge die aktiwiteit as baie aangenaam ervaar.

Na middagete het ons die tog na Saldanha-baai aangepak. Onderweg daarheen het ons 'n keer stilgehou om die koringlanderye van naderby te beskou. Daar is veral opmerkings gemaak oor die voorkoms van die koringplant en die helling van die landskap. Vroegmiddag het ons by die hawe aangekom waar die veiligheidsmaatreëls allereers aan ons voorgehou is. Daarna het die toerleier ons versoek om hom te volg tot by die eerste stilhouplek.

Om te begin, is daar agtergrondsinligting oor die delf en vervoer van ystererts gegee. Daar is veral baie gekonsentreer op die Saldanha- Sishen spoorlynkonstruksie. Die toergids is bestook met vrae, en hy moes bontstaan om verduidelikings te gee - hier was dit veral die seuns wat sterk op die voorgrond getree het.

Die omstandighede by die hawe was dié betrokke dag besonders gunstig: op daardie oomblik het 'n vrag ystererts by die hawe aangekom. Leerlinge is in kleiner groepe verdeel, sodat hulle 'n beter uitsig op die oorlaai van die ystererts kon verkry. Ofskoon dit moeilik was om jouself bo die geraas hoorbaar te maak, het leerlinge nog steeds

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

uitgevra.

Heelwat later het ons die vervoerbande, opstapeling van erts en die laai daarvan op 'n skip in die hawe besigtig. Deurentyd is leerlinge van die gepaste kommentaar voorsien. Hulle is ook die geleentheid gegee om die ystererts in verskillende fases van verwerking te hanteer. Af en toe het leerlinge aantekeninge gemaak; veral statistieke is met groot ywer neergeskryf. Dit was veral goed, omdat daar ongelukkig geen inligtingstukke tot die leerlinge se beskikking gestel is nie.

Nadat die bedankings uit vrye wil deur een van die dogters gedoen is, het ons die terugtog aangepak. Onderweg het ons 'n gesellige braaivleis gehad, waartydens daar ook gedans is. Ons het teen die aand 9h00 in Worcester gearriveer, waarna leerlinge by hulle onderskeie huise besorg is.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

4.5.3 Herbeplanning en -ontwerp van derde aksie

Hierdie sessie het heelwat later as wat beplan is, plaasgevind. Dit was onder andere toe te skryf aan die reeds genoemde onstabiele omstandighede by ons skool, asook die ontwrigting wat meegebring is deur die pas afgelope onderwysstaking.

Nadat ek herhaalde pogings aangewend het om leerlinge tydens die staking bymekaar te kry, het ek later besluit om te wag totdat alles na normaal teruggekeer het. Dit was veral omdat ernstige intimidasie by ons skool deur onderwysers en ondersteuners plaasgevind het,

http://etd.uwc.ac.za/

en ek nie die kinders langer aan gevaar wou blootstel nie. Dit het later so erg geraak dat ons vir 'n hele week nie die skoolterrein kon betree nie, daar die hekke gesluit was.

Met die opheffing van die staking was die atmosfeer nie bevorderlik vir leer nie. Eerstens was daar nog grootskaalse dissiplinêre probleme, leerlinge het geëis dat daar 'n dag afgestaan moes word waartydens hulle in slenterdrag kon skool toe kom (wat 'n verdere verlies van 'n skooldag meegebring het) en daar was ook gedurigdeur diskussies rondom die wenslikheid al dan nie van 'n September-eksamen. Gevolglik moes ek omtrent bontstaan om die laaste klas-bespreking vir dié betrokke dag geskeduleer te kry.

Ek moes bykans weer alle beplanning van voor af doen. Deelnemers se aandag moes opnuut gevestig word op die tekortkominge van die tweede klasprojek; weens die wanorde wat by ons skool geheers het, het ek dit goed gedink om die adjunkhoof net weer te herinner aan die studie waarmee ons besig is; daar moes met die waarnemer ooreengekom word op 'n nuwe datum; ens.

4.5.4 Besoek deur die waarnemer

Ek het heelwat probleme ondervind om die waarnemer gedurende die dubbelperiode wat ek in die vooruitsig gestel het, by my klas te kry. Sy kon nie haar matriekklas alleen laat nie, wat te verstane was aangesien ons al taamlik tyd verloor het. Dus was ek genood-saak om my periodes met die Biologie-onderwyser te ruil, sodat die tydgleuf meer geskik sou wees. Daarby moes ek toe die aangeleent-heid aan die adjunkhoof gaan verduidelik, en toesig vir die klasse

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

wat deur die reëlings geraak sou word, reël. Die waarnemende hoof se tegemoetkomende houding in hierdie verband het my taak aansienlik vergemaklik.

Vervolgens moes ek weer eens die leerlinge se goedkeuring vir die waarnemer se besoek aan ons klas vra. Ek het verwys na die vorige besoek, en gesê dat die prosedure bykans dieselfde sou wees. In teenstelling met die vorige keer, was deelnemers nou meer inskiklik:

- "Ek glo nie enigeen van ons sal omgee nie."
- "Dit sal nogal lekker wees as juffrou hier is."

Dit was ook vir my 'n aanduiding dat leerlinge meer op hulle gemak met die veranderde toedrag van sake geraak het, en dus nie meer so geïnhibeerd was nie.

4.5.5 Terugrapportering (3 September 1993)

Nadat al die hindernisse uit die weg geruim is, is alles toe geskeduleer vir die laaste twee periodes van die betrokke skooldag.

Deelnemers het reeds met die aanvang van pouse by die klas opgedaag om alles in gereedheid te kry. Ek het hulle heeltemal alleen gelaat, en eers weer aan die einde van die pouse teruggekeer. Verbasend was dat alle voorbereidings reeds afgehandel was; ons moes slegs enkele minute op die waarnemer wag. Die terugrapportering kon dus op die ooreengekome tyd 'n aanvang neem. Soos in die verlede, het deelnemers self die verloop van die verslagdoening bepaal.

Die eerste groep se aanbieding het rondom die vereistes vir koring-

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

verbouing gewentel. Vanuit die staanspoor was dit duidelik dat leerlinge hulself goed voorberei het, en van addisionele bronne gebruik gemaak het. Alle mededelings is toegelig met pragtige sketse wat op 'n effektiewe wyse benut is. Daarby was leerlinge ook taamlik op hulle gemak, en het op 'n gereelde basis die res van die klas by hul poging betrek.

Groep 2 se simposium het onmiddellik na dié van groep 1 gevolg. Die ses deelnemers het elkeen 'n bydrae oor 'n besondere aspek van die verbouing van koring gelewer. Een van die groeplede het as voorsitter van die simposium opgetree, en die onderwerp en die sprekers bekendgestel. Daar is onder andere gefokus op die geskiedenis en ontwikkeling van koring, die koringplant, koringgehalte en klassifikasie, bewerkingsmetodes, verwerking en die Koringraad se rol in die beheer van koring in Suid-Afrika. Lede van die simposium was deeglik op hoogte van sake sover dit hulle onderskeie bydraes aangegaan het. Lateraan het die simposiumlede aanvullend tot mekaar verdere bydraes gelewer. Na afloop hiervan is die gehoor toegelaat om vrae te stel. Ten spyte van die feit dat hulle nie hulpmiddels doeltreffend benut het nie, was hul verduidelikings insiggewend en het hul deelname myns insiens baie substansie gehad.

Die volgende groep het probeer om deur middel van simulasie insig in die werksaamhede op 'n koringplaas te gee. Daardeur is teoretiese begrippe met praktiese probleme in verband gebring. Om meer realisme aan die situasie te verleen, is daar gebruik gemaak van interessante dekor, wat baie bygedra het om die toeskouers se belangstelling gaande te maak. In teenstelling met die vorige terugrapportering was leerlinge hierdie keer baie ontspanne, soos waargeneem kon

http://etd.uwc.ac.za/

word uit hulle verbale sowel as nie-verbale gedrag. Deelname was ook goed versprei onder die deelnemers, sodat elkeen op hierdie wyse 'n daadwerklike aandeel in die groeptaak gehad het. Aan die einde is 'n goeie samevatting gegee. Die selfvertroue wat van dié groep uitgestraal het, kon moontlik toegeskryf word aan verbeterde voorbereiding en vertroudheid met die veranderde omstandighede in die klaskamer.

Groep 4 het verkies om oor die ysterertsbedryf van Suid Afrika verslag te doen. Opvallend was dat die groepleier weer eens die bespreking oorheers het, sodat die bydraes van die res van die groep minimaal was. Die beperkte bydraes het egter getuig van noukeurige voorbereiding, wat ook gehelp het om spontaneïteit te bevorder. Daar is ook probeer om by twee geleenthede kontak met die klas te maak. Alhoewel daar nog aansienlike leemtes wat betref die inhoud van hul aanbieding was, was die groter vrymoedigheid waarmee die taak **aangepak** is, 'n aanduiding dat hulle begin aanpas het by die nuwe werkswyse.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

4.5.6 Leerlingdagboeke

Deelnemers het weer eens gereelde inskrywings op 'n deurlopende basis in hulle dagboeke gemaak. Oor die algemeen is positiewe gevoelens oor die beplanningsessies gereflekteer:

- "Dit het hierdie keer sommer goed gegaan met die voorbereiding."
- "Almal het met idees na vore gekom, en mekaar aangemoedig om iets te doen."

Dit is dus duidelik dat leerlinge hierdie keer as groepe saamgewerk

http://etd.uwc.ac.za/

het - wat ook waarneembaar was uit die bevindinge van die waarnemingskontrolelys. Groepleiers het nie weer probeer om beheer oor te neem nie, want lede het onder groepleiers se leiding saam besin oor die wyse waarop die verskillende opdragte aangepak sou word. Die uitsondering was 'n enkele groep waar die groepleier nog werksaamhede oorheers het: miskien kan dit regverdig word as in ag geneem word dat individuele groeplede taamlik tyd nodig gehad het om hulself aan te pas by veranderde praktyk.

Voorts het leerlinge ook genoem dat die selfwerksaamheid hulle met meer vertroue in hul eie bekwaamhede gelaat het:

- "Ons kon die situasie goed hanteer."
- "Ons was heeltemal op ons gemak, wat gehelp het om ons beste te lewer."

Dit wou voorkom asof hierdie nuutgevonde selfvertroue verbind kon word aan die atmosfeer wat die geleentheid gebied het om ongehinderd deel te neem.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Leerlinge het ook bepaalde opinies oor ander groepe se deelname gehad:

- "Groep 4 het ons almal verbaas. Voorheen was hulle baie eentonig, maar hierdie keer het hulle ons 'n ding of twee gewys ... hulle het regtig uit hul dop gekruip."
- "Daar was beslis verbetering in alle groepe te sien."

Deelnemers kon ook baie van mekaar leer:

- "Ons het baie geleer by die ander kinders."
- "Ander se optrede het ons aangespoor om meer kreatief te wees."

In hierdie verband is daar egter ook genoem dat, alhoewel dié aktiwiteit baie leersaam was, dit baie voorbereiding en inspanning ver-

http://etd.uwc.ac.za/

eis het. Die noodsaaklikheid van samewerking om sukses te verseker, het baie sterk in die kommentaar deurgeskemer. Tog was leerlinge die mening toegedaan dat die werk "baie genot verskaf het", want "... dit het ons iets gegee om na uit te sien."

4.5.7 Onderhoud van waarnemer met deelnemers (6 September 1993)

Hierdie onderhoud tussen die waarnemer en die deelnemers was bedoel om 'n informele gespreksituasie met deelnemers te wees waardeur ek bykomende inligting wou verkry wat my kon help in die bevestiging van my waarnemings. Die waarnemer kon egter nie die verlangde informasie by die deelnemers kry nie, aangesien hulle aan die begin ietwat huiwerig was om met haar te praat. Daar is toe gebruik gemaak van 'n onderhoudsgids wat ek as voorsorgmaatreël aan die waarnemer voorsien het.

Oor die algemeen het leerlinge gevoel dat alle groeplede hul deel bygedra het in die beplanning, sowel as die aanbieding. Belangrik is dat hierdie gewenste situasie met verloop van tyd ontwikkel het. Groepleiers is ook uitgesonder as dié persone wat gehelp het om rigting aan die werksaamhede te gee.

Leerlinge was ook trots op die feit dat hulle selfstandig besluite kon neem. Hulle het genoem dat daar van bykomende inligting, soos naslaanwerke en inligting verkry tydens ekskursies, gebruik gemaak is. Daarby het die maak van plakkate en modelle ook baie genot verskaf, want "dit was anders as die gewone voorbereiding."

http://etd.uwc.ac.za/

Bowendien is hierdie manier van lesaanbieding gesien as "beter" en "nie so eensydig nie." Ervarings soos die volgende is deur die deelnemers genoem:

- "Die manier van lesgee het gelei tot die ontwikkeling van groter vertroue in ons eie vermoëns."
- "Die klas was nie meer so voorspelbaar nie ... dit het ons gehelp om met nuwe oë na ons skoolwerk te kyk."

Dít alles was 'n aanduiding dat leerders die geleentheid gebied is om onderling te verkeer, en op dié manier te ontwikkel.

4.5.8 Bespreking met waarnemer (6 September 1993)

Ter inleiding het sy genoem dat die aanbiedings "baie interessant" was. Opvallend vir haar was die groot mate van kreatiwiteit wat aan die dag gelê is. In teenstelling met my vorige onderrigbenadering wou dit voorkom asof die nuwe leeromgewing buigbaarheid, eksplorasie en selfstandigheid van deelnemers aangemoedig het. Die ongebonde omstandigheid was dus meer stimulerend as die gewone beperkende regulasies.

In bykans alle groepe is die werk tydens die terugrapporteringsfase "eweredig verdeel", sodat elkeen 'n "aktiewe rol" kon speel. Die uitsondering was een groep wat gevoel het dat hulle heeltemal deur die groepleier oorheers is.

Volgens die waarnemer het die deelnemers klaarblyklik ook baie moeite gedoen met naslaanwerk, aangesien die meerderheid inligting as aanvullend tot die handboek gebruik is - dit was vir my 'n bewys

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

dat leerlinge nie meer op my as enigste bron van inligting vertrou het nie. Veldwerk het ook aan die leerders die geleentheid gebied om eerstehandse kennis te verwerf. Verworwe kennis is dan in die meeste gevalle op 'n uiters betekenisvolle wyse aangebied. Nietemin was daar tog gevalle waar daar gevoel is dat leerlinge 'n bietjie meer "substansie" aan inhoud kon gegee het. Hierdie stand van sake kon miskien reggestel word deur leerlinge meer oefening in dié manier van onderrig te gee.

Daar is ook waargeneem dat ek as onderwyser " 'n lae profiel handhaaf het." Tog het dit nie 'n nadelige effek op die klas gehad nie, want "elkeen het presies geweet wat daar gedoen moet word." In samehang hiermee was die tydsbeplanning ook goed. Groepe het by die afgespreekte tyd gehou en die aanbiedings het kort na mekaar gevolg, sonder dat ek dit nodig geag het om deelnemers op hul pligte te wys. Dit blyk dus dat leerlinge begin het om 'n verantwoordelikheidsbesef in dié verband aan die dag te lê.

Die waarnemer was ook van mening dat die deelnemers "heeltemal vrymoedig" en "redelik op hul gemak" was. Dit kon gesien word in die spontane manier waarop leerlinge na alle aanbiedings hande geklap het om hulle waardering te toon. Die feit dat ek nie op die voorgrond was nie, is genoem as 'n bydraende faktor tot die gemoedelike atmosfeer. Sodoende is deelnemers ook die geleentheid gebied om op 'n onkonvensionele wyse, waar hulle self in beheer van die situasie was, te interakteer, wat ook tot gevolg gehad het dat leerlinge meer op hulself aangewese was.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

Die verbeterde uitdrukkingsvermoë van deelnemers is ook pertinent aan my genoem, omdat dit 'n aspek was wat voordurend heelwat probleme veroorsaak het: "Verbeterde linguistiese vermoëns het definitief bystand aan kinders in die leersituasie verleen." Dit was nogal verblydend, aangesien ek heelwat tyd gespandeer het om aan leerlinge te toon hoe belangrik dit is om woordkeuse met die grootste omsigtigheid te benader.

4.5.9 Retrospeksie oor die derde siklus van aktiwiteite

Kommerwekkend vir my was die feit dat daar so baie tyd verloop het tussen die veldwerk en die terugrapportering. Die resultaat hiervan was dat deelnemers se ondervindings en ervarings moontlik nie optimaal benut kon word nie. Boonop moes alle reëlings hersien word om te verseker dat dinge vlot kon verloop. Tog het leerlinge genoem dat hulle, in teenstelling met die vorige keer, toe meer tyd gehad het vir voorbereiding, sodat hulle genoegsame tyd in die verskillende biblioteke kon deurbring. Die bykomende tyd het ook die geleentheid gebied om hulpmiddels wat relevant tot die opdrag sou wees, te maak.

Leerlinge het dié keer vooraf alles in gereedheid gebring, sodat daar geen tyd met die aanvang van die sessie verlore gegaan het nie. Die onderskeie bydraes het ook kort opmekaar gevolg, wat bygedra het tot die ordelike verloop van sake. Daar was dus nie die kans gebied om verveeld te raak nie, omdat toeskouers se aandag deurentyd geboei is.

Veldwerk was van groot belang, omdat dit die leerlinge tot aardryks-

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

kundige insig omtrent die koring- en ysterertsbedrywe gebring het. Die uitstappies was leersaam en insiggewend. Die verkreë inligting is gekoppel aan inligting uit naslaanwerke, waarna deelnemers feite op 'n sistematiese wyse probeer meedeel het. Alhoewel die mededelings nog enkele gebreke getoon het, was dit duidelik dat hulle 'n daadwerklike poging aangewend het om 'n sukses van hul opdragte te maak.

Met die uitsondering van een was groepleiers nie meer so sterk op die voorgrond nie. Alle groeplede is toegelaat om deel te hê aan die beplanningsfase en die aanbieding van versamelde inligting. Hierdie stand van sake het definitief meegehelp om deelnemers se gevoel van eiewaarde te verhoog.

Oor die algemeen kan gesê word dat hierdie siklus beter resultate as die voorafgaande twee opgelewer het: leerlinge het saamgewerk; daar is blyke gegee van die nodige verantwoordelikheidbesef en leerlinge se motiveringsvlak is ook verhoog. Ten spyte hiervan is daar nog aspekte soos die doeltreffende aanwending van hulpmiddels en eweredige deelname binne groepsverband wat nie heeltemal tot hul reg gekom het nie. Aangesien dit so is dat alle betrokkenes nie eenders op verandering reageer nie, kan daar aangeneem word dat gereelde blootstelling tot meer voldoende uitkomste sal lei.

4.6 'n SAMEVATTENDE OORSIG VAN DIE TWEEDE NAVORSINGSPROJEK

Die aksiestappe is in drie siklusse uitgevoer. Die eerste siklus is gekenmerk deur deelnemers wat duidelik nie oor die nodige ervaring

http://etd.uwc.ac.za/

beskik het om kennis en vaardighede deur selfwerksaamheid te verwerf nie. Daarom was die samewerking tussen die onderskeie groeplede nie so bevredigend nie. Probleme is ook met die vind en gebruik van naslaanwerke ondervind.

Gedurende die tweede siklus was daar al tekens van verbeterde samewerking, en kon inligting op 'n meer samehangende wyse meegedeel word. Hierdie veranderde omstandighede kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat leerlinge meer op hul gemak met die nuwe onderrig opset gevoel het. Tog was daar aspekte soos die oorheersing van werksaamhede deur groepleiers, die ondoelmatige gebruik van hulpmiddels asook die onoordeelkundige benutting van tyd wat nog aandag benodig het.

Die derde siklus het getuig van deelnemers wat 'n doelbewuste poging aangewend het om bogenoemde vraagstukke aan te spreek, sodat die resultaat nog beter samewerkings- en organisatoriese vaardighede en verhoogde entoesiasme oor die werk was. Alle deelnemers het miskien nie na wense gereageer nie, maar belangrik was dat daar tog vooruitgang te bespeur was.

Noudat daar 'n oorsig gegee is van die aktiwiteite van die projek, sal daar in die finale hoofstuk ondersoek ingestel word na die bruikbaarheid van dié besondere navorsingsmetode vir 'n onderwyspraktyk.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

HOOFSTUK 5

WAARDEBEPALING VAN DIE AKSIENAVORSINGSPROJEK OM TRANSFORMASIE IN 'N ONDERWYSPRAKTYK TEWEEG TE BRING

5.1 EVALUERING VAN PROJEK

In hierdie hoofstuk wil ek graag terugkyk op die afgehandelde werk en reflekteer oor die ontwikkeling van die navorsing. My evaluering sal kyk na positiewe aspekte van die proses, sowel as na vraagstukke wat navore gekom het.

Omdat my aksienavorsingsprojek beslis 'n invloed uitgeoefen het op alle betrokkenes, wil ek voorts ook aantoon hoedat die navorsing 'n verandering in my onderwyspraktyk bewerkstellig het. Met die ontwikkeling van die bespreking sal ek ook fokus op die tydsduur van die projek en data-insamelingstegnieke. Laastens gee ek 'n toekomsblik op die opvoedingsproses in Suid-Afrikaanse konteks, gesien in die lig van die ervaring wat ek tydens my navorsingstudie opgedoen het.

5.2 TRANSFORMASIE VAN MY ONDERWYSPRAKTYK

My navorsing het my bewus gemaak van hoe die sosiale en politieke omstandighede van ons samelewing 'n langdurige effek op klaskamer aktiwiteite kan hê. Sommige van my leerlinge was opsigtelik ontsteld deur vernuwing omdat die onbekende vir hulle 'n mate van

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

vrees ingehou het. Dít was nieteenstaande my doelgerigte pogings om 'n demokratiese atmosfeer in die klaskamer te skep. Sulke leerlingreaksies het my net weer eens laat besef dat 'n poging om 'n alternatiewe opvoedingsisteem binne ons algemene stryd vir 'n alternatiewe sosiale sisteem te skep 'n proses is wat met groot geduld en versigtigheid hanteer sal moet word.

Alhoewel dit so is dat daar'n groot verskil bestaan tussen gewillige en geforseerde verandering, was ek veral met die aanvang van my projek baie onseker oor die nuwe opset. Gevolglik het ek baie angstig en onseker gevoel, en op 'n stadium het dit selfs gevoel asof my selfvertroue begin verminder. Maar nadat ek my vrese en die oogmerke van my taak omlyn het, kon ek met 'n groter mate van gerustheid voortgaan. Terselfdertyd het ek ook besef dat sulke gevoelens natuurlik en onvermydelik is, en as deel van die veranderingsproses gesien moet word.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Hierby het ek en my leerlinge ook geen beheer gehad oor die sillabusinhoud nie, maar moes verlief neem met dít wat volgens voorskrifte aan ons voorsien is. Dan moes leerlinge ook aan die einde van die jaar 'n departementele eksamen aflê, en was tyd ook 'n oorweging waaraan daar deurentyd aandag geskenk moes word. Verderaan is dit ook so dat verandering met agterdog bejeën word, en gewoonlik gesien word as 'n riskante onderneming. Dít alles het my ietwat in 'n dilemma geplaas, want om 'n sillabus slaafs na te volg kan nie bemagtigend wees nie. Daarom moes ek toe myself en my leerlinge bewus maak van 'n meer kreatiewe interpretasie van die leermateriaal. Daardeur het ek probeer om 'n basis vir die heropvoeding van

http://etd.uwc.ac.za/

ons almal te skep.

Uit voorafgaande kom dit na vore dat die implementering van 'n navorsingsprojek nie sonder probleme geskied nie. Belangrik is dat die onderwyser die proses van verandering moet verstaan en moet probeer om die faktore te beïnvloed wat verander kan word.

Dit is so dat daar nog groot leemtes in hierdie praktyk bestaan. Dit blyk egter dat daar tog 'n bydrae gemaak is tot die verandering van my onderwyspraktyk en die leerervaringe van my leerlinge. Vervolgens sal ek nou die verandering wat by die deelnemers ingetree het, van naderby beskou.

5.2.1 Veranderinge by leerlinge

Om 'n aanduiding te kry van die veranderings wat by deelnemers plaasgevind het, sal dit gepas wees om hulle response op die vrae, soos vervat in die oop-vraelys, na te gaan (kyk Addendum 13).

(a) Die onderwyser moet optree as koördineerder.

Tydens die studie is daar gepoog om die onderwyser as bron van inligting op die agtergrond te skuif. Leerlinge het toe ook op 'n toenemende wyse van mekaar geleer deurdat hulle oor probleme gesels het, gedagtes uitgeruil en mekaar gehelp het. Dit word weerspieël in die volgende menings wat ek as verteenwoordigend van die groep as geheel beskou:

- "Ons het meer van mekaar geleer, en die werk beter verstaan."
- "Samewerking is beter as om op jou eie te sukkel."

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

- "Dit wat ek nie verstaan het nie, kon ek by hulle leer."

Leerlinge het ook deel gehad in die beplanning van hul studieaktiwiteite, asook die aanleer van die nodige kennis. Sodoende het die onderwyser as bron van inligting 'n minder prominente posisie ingeneem. Die projekte het dan ook 'n uitstekende geleentheid gebied vir selfaktiwiteit en probleemoplossing. Probleme is uit die kind se lewenswerklikheid geneem en vanuit alle moontlike hoeke bestudeer. Die waarde hiervan blyk uit die volgende:

- "Ons het meer belangstelling getoon omdat ons self betrokke was."
- "Partykeer leer 'n mens effens beter by jou maats, omdat ons min of meer op dieselfde golflengte is."

Ek, as onderwyser, het probeer om nie meer so 'n oorheersende rol te vervul nie. Ek het die leiding gegee, maar wou gehad het dat die leerlinge deur middel van spanwerk moes leer. Leerlinge het my rol as volg gesien:

- "Juffrou het verander."
- "Sy het ons op ons eie laat aangaan en geen druk op ons geplaas nie."
- "Dit was goed om juffrou as 'n buitestaander te hê, dan hoef jy haar nie meer as kompetisie te sien nie,"
- "Juffrou het nie gesê of ons reg of verkeerd was nie - dit het ons die geleentheid gegee om self te dink."
- "Sy was baie suinig met haar kennis."

Die tradisionele rol van die onderwyser as een wat kennis oordra, is dus verander deur leerlinge deel van die verantwoordelikheid in die leersituasie te gee. Leerlinge het aangedui dat hulle baie meer van mekaar kon leer as wanneer die onderwyser die meeste van die werk gedoen het.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

(b) Daar is 'n ooreenkoms tussen onderwyser en leerlinge oor die verloop van die leersituasie bereik. In die proses het die leerlinge ook verantwoordelikheid vir hul eie optrede aanvaar.

Hierdeur wou ek graag hê dat die leerhandeling vir die kind sinvol word, sodat verantwoordelikheid, kritiese oordeel, redeneersvermoë, inisiatief en samewerking bevorder kon word. Gevolglik het ek slegs as raadgewer opgetree, en die beplanning aan die leerlinge self oorgelaat. Leerlinge se ervarings in hierdie verband:

- "... ander manier van lesgee, het veroorsaak dat ons meer saamgewerk het."
- "Ja ... my idees is in ag geneem en bespreek ... ek het gevoel ek is deel van 'n groep wat dieselfde doel wou bereik."

In die verlede het ek dit gewoonlik op myself geneem om rekenskap te gee van die hoeveelheid werk wat tydens 'n periode afgehandel word. Tydens die studie het ek probeer om leerlinge self die verantwoordelikheid te laat dra. Dit is aan hulle oorgelaat om hulself in groepe te organiseer, groepleiers aan te wys en te sorg dat 'n sekere hoeveelheid werk vir die dag afgehandel word.

Aanvanklik het leerlinge gesukkel met effektiewe beplanning. Groepleiers het egter die leiding geneem deur deelnemers af en toe attent te maak op die tyd en die noodsaaklikheid van vooruitgang. Leerlinge het dan ook die verandering soos volg opgesom:

- "Eers het ons baie tyd gemors."
- "Algaande het ons meer verantwoordelik geword en geleer om tyd in aanmerking te neem."

Betrokkenheid het ook leerlinge se gevoel van eiewaarde verhoog:

- "Ek was trots op myself, omdat ek met my eie idees vorendag gekom het."
- "Ek het meer vertroue in my eie vermoëns

http://etd.uwc.ac.za/

gekry."

Hierdie gunstige gevolge hou moontlik verband met die feit dat deelnemers selfstandig deelgeneem het aan doelgerigte aktiwiteite, waardeur kennis en insig verwerf is. Die beginsel van selfwerksaamheid het dus bewys dat mededeling van kennis deur leerkragte nie 'n waarborg is dat leerders betrokke sal voel en daardeur baat sal vind by die leerproses nie.

(c) Die ontwikkeling van kritiese denke.

Ek wou my graag beroep op 'n kritiese sosiologie van opvoeding, sodat leerlinge op 'n kritiese wyse kon werk, leer en dink. Aansluitend hierby wou ek leerlinge lei om toepaslike naslaanwerke korrek te hanteer, om self te dink en te oordeel en tot 'n verantwoordelike besluit te kom. Dit behoort die leerling se aandeel ver bo blote memorisering van feite te verhef, soos dan ook uit die volgende aanhalings na vore gekom het:

- "Ons het lekker gestry ... verskillende moontlikhede is oorweeg en toe het ons tot 'n besluit gekom."
- "Jy aanvaar nie meer so alle dinge nie ... probeer self oplossings soek."
- "Daar is geskaaf aan voorstelle ... ons het geredeneer en ons horisonne verbreed."

Hierdie nuwe opvatting oor onderrig het dan ook bygedra tot die ontwikkeling van 'n klas waarin die praktyk bevrydingsidees gepromoveer het. Die probleemgerigte benadering was die mees geskikte verwysing vir die verstaan van hulle wêreld. Die tweerigtingkommunikasie wat só ontstaan het, het die ontwikkeling van leerlinge se persepsies aangemoedig, asook die kritiese aanvaarding van die tersaaklikheid van hierdie persepsies.

http://etd.uwc.ac.za/

(d) Verhoging van die motiveringsvlak van leerlinge.

Deur middel van my veranderde onderrigmetode wou ek graag verandering in die belangstellings, houdings en waardes van leerlinge veroorsaak, sodat hulle kon aanpas by die nuwe benadering en sodoende waardering vir die vak Aardrykskunde ontwikkel. Ek het dus doelbewus gepoog om die emosionele faktor in my onderrig in te bring.

Nie alle deelnemers was van meet af aan ewe op hul gemak nie:

- "Ek was eers ontspanne toe ek agtergekom het wat daar van my verwag word."
- "Later het dit veel beter gegaan - die skaamheid het verdwyn."

Leerlinge was toe meer gewillig om bydraes te maak:

- "Dit was so lekker in die klas ... ek het later seker voorbarig geraak."
- "Ons het nie meer so uitgesluit gevoel nie ... en het daarom lus gevoel om ons ding te doen!"

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Dit blyk dan ook dat leerlinge vertroue in hul eie bekwaamheid ontwikkel het:

- "Groepwerk het gehelp met selfvertroue."
- "Ek was nie meer so onseker van myself nie."

Daarby het leerlinge ook meer mededeelsaam en geesdriftig geword:

- "Dit was lekker om idees uit te ruil."
- "Die ontspanne atmosfeer het ons minder teruggetrokke gemaak, alhoewel sommige leerlinge ons entoesiasme as voorbarig beskou het."

Bostaande was vir my 'n aanduiding dat leerlinge deur die besondere omstandighede aangemoedig is om 'n bydrae tot die leerproses te maak, en dus op hierdie wyse geleer het om 'n positiewe houding

http://etd.uwc.ac.za/

teenoor leer te ontwikkel.

5.2.2 Veranderinge wat by my as onderwyser ingetree het

My vroeëre persepsie van onderrig was een wat die proses hoofsaaklik gesien het as iets wat moet "vorm". Die uitsluitlike bedoeling was dus om kinders te giet in 'n bepaalde vorm soos deur sillabusdokumente vasgestel. My optrede het nie rekening gehou met ander se wense nie, en ek was dus nie bang om outoritêr te wees nie.

My leerlinge se rol was om te luister na wat ek sê, en dit te memoriseer. Hierna word verwys as die "banking system of education" (Freire, 1985:73). Op hierdie wyse is hulle geleer om onderdanig, gehoorsaam en gedissiplineerd te wees. Uit hulle optredes was dit ook waarneembaar dat hulle nie 'n kritiese bewustheid van die wêreld ontwikkel het nie, en nie geleer het om te bevraagteken of saam te werk nie of verantwoordelikheid vir hul optrede te aanvaar nie. Voorbeelde in dié verband: leerlinge het nie die aard van hul eie lewensomstandighede in die klaskamer bevraagteken nie; die onderwyser se woord is sonder meer as die waarheid getolereer; daar is verstaan dat leerlinge mekaar nie te hulp mag snel met die oplossing van probleme nie en daar is veronderstel dat die onderwyser alle besluite sou neem. Alles hierdie het hulle siening van die wêreld help vorm, asook 'n opvatting van wat hulle mag of nie mag doen om hulle omstandighede te verander nie.

Hierdie tipe opvoeding mistifiseer die realiteit, verberg sekere feite, bied weerstand teen dialoog en inhibeer kreatiwiteit. So 'n

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE
http://etd.uwc.ac.za/

benadering veronderstel dat die praktisyn die een is wat veranderinge in die klaskamerpraktyk moet aanbring.

Gevolglik het ek gaan soek na 'n "betekenisvolle wyse van aanbieding. Die bestaande oordrag van feite moes dus vervang word met meer "relevante" opvoeding. Volgens Meerkotter (1986) mag dit die volgende behels:

> Relevant education teaches people to respond critically, rationally, intelligently, meaningfully, realistically, and at times radically to life and living.

Hierdie tipe bevrydingsonderwys het in gehalte van my tradisionele benadering verskil. Sodanige oortuiging het te doen met Freire se sienswyse van die mens wat in staat is tot reflektiewe denke en op dié manier krities kan dink oor waardes en norme. Sodoende is my leerlinge meer bewus gemaak van hulself as sosiale wesens, die funksies wat hulle behoort te vervul, en die verantwoordelikhede wat hulle moet nakom. As gevolg van hierdie refleksiewe kapasiteit is hulle ook in staat gestel om te reageer sodat veranderinge aangebring kon word. In die gang van die studie kan opvoeding dus gesien word as sosiale aksie wat bevryding ten doel gehad het.

Bogenoemde werkswyse gaan van die veronderstelling uit dat refleksiewe onderrig, met ander woorde die aktiwiteite van beplanning, aksie en refleksie, 'n belangrike handeling is om opvoeders te bemagtig om krities en kreatief in hul praktyk te wees. Belangrik is dat ek deurentyd oorweging geskenk het aan Grundy (1987:148) se onderskeid tussen "technical action research" en "emancipatory action research." Kemmis (1986:12) argumenteer dan ook dat laasgenoemde navorsing 'n politieke begrip van hoe die gemeenskap ge-

http://etd.uwc.ac.za/

strukturreer is, vereis, asook hoe dit verander kan word. Só 'n begrip het dan ook transformerende aktiwiteite in die klaskamer tot gevolg gehad.

Om onderrig te gee wat hierdie tipe kwaliteite toon, is opvoeding geïntegreer met 'n politieke debat, eerder as om die een ondergeskik aan die ander te beskou. Opvoeding kan dus nie neutraal teenoor die politiek staan nie. Freire (1985:69) sê: "This is a great discovery, education is politics." Freire se pedogogiek het dus te doen met die ontwikkeling van deelnemende demokratiese teorie en praktyk. Opvoeding het dan ook plaasgevind deur aktiewe deelname in die gestruktureerde leersituasie en in aktiwiteite met politieke, sosiale, kulturele en ekonomiese implikasies.

5.3 DIE TYDSDUUR VAN DIE PROJEK

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Ten spyte van die onstabiele omstandighede by ons skool, waardeur daar heelwat tyd verlore gegaan het, is die projek binne die bestek van twee kwartale uitgevoer. Dit is egter geensins 'n teken dat die leerproses en navorsing beskou word as afgehandel nie, want beide is aktiwiteite wat herhaaldelik plaasvind.

In hoofstukke vier en vyf is genoem dat die twee navorsingsprojekte uit verskillende siklusse saamgestel was. Elke siklus is gekenmerk deur observasie en refleksie. Daardeur het daar telkens vir my as aksienavorser nuwe insigte na vore gekom, wat veroorsaak het dat daar vir elke nuwe siklus herbeplan moes word. Hierdie nuwe

http://etd.uwc.ac.za/

voornemens het egter te alle tye probeer sorg dat leerlinge aktiewe deelnemers in die proses word en bly.

5.4 DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE

Die doel van die gebruik van dié tegnieke was om observasies op te neem en te rapporteer. Op hierdie wyse kon daar inligting bekom word wat 'n bydrae kon lewer tot die verandering van my onderwyspraktyk. Vervolgens sal ek nou 'n waardebepaling van die tegnieke wat aangewend is, doen.

5.4.1 Leerlingdagboeke

In hierdie geval is daar van elke leerling verwag om 'n dagboek te hou van die gebeure in die klaskamer. Dit moes persoonlike weergawes wees van hul observasies, gevoelens en interpretasies.

Aanvanklik was daar onsekerhede by leerlinge oor wat geskryf moes word. Ek het 'n denkbeeldige situasie geskets en aan hulle geïllustreer hoe dit behoort gedoen te word. In antwoord hierop het leerlinge toe gereageer met stellings oor die nuwe leersituasie, en hulle het ook laat blyk hoe dit voel om betrokke te wees in sulke omstandighede. Hierdie dagboeke het my in staat gestel om my eie ondervindinge met dié van die leerlinge te vergelyk. Alhoewel dit beslis 'n waardevolle tegniek was, het ek nagelaat om leerlinge na die afloop van die projek te vra hoe hulle oor die dagboekhouding gevoel het.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE
http://etd.uwc.ac.za/

5.4.2 Ongestruktureerde Onderhoude

Aan die einde van elke navorsingsprojek is 'n onderhoud deur myself en die waarnemer met leerlinge gevoer. Deur middel van hierdie onderhoude is daar gepoog om vas te stel hoe die situasie vanuit ander gesigspunte vertoon. Ek het hulle veral aangemoedig om so oop en onbevooroordeeld moontlik te wees.

Aan die begin was die onderhoude ongestruktureer, sodat die deelnemers sélf kon besluit wat relevant is en waarop hulle wou reageer. Nadat ons agtergekom het watter inligting hulle wou bekend maak, is die benadering verander na 'n meer gestruktureerde een. Laasgenoemde was geskoei op die basis van temas deur die leerlinge voorsien. In plaas van gesprekvoering het ons die vrae gestel, en leerlinge het die antwoorde verskaf. Dit was miskien nie die mees ideale onderhoudbenadering nie, maar deur dít te doen kon ons meer te wete kom, aangesien leerlinge nie juis geesdriftig was om vrywillig 'n bydrae te lewer nie. Daarby het ek ook die indruk gekry dat leerlinge miskien nie heeltemal openlik was in hulle response nie, omdat hulle waarskynlik my gevoelens ontsien het.

5.4.3 Oop-vraelys

Met die aanvang van die projek het ek 'n vraelys aan leerlinge uitgedeel wat my gehelp het met die identifisering van die onderrigprobleem.

Aan die einde van die derde siklus van groepbesprekings het ek weer

http://etd.uwc.ac.za/

'n vraelys aan die sewe-en-twintig deelnemers uitgedeel. Die vrae is deur myself saamgestel, en het spesifiek gefokus op die hipoteses wat by die aanvang van die aksienavorsingsprojek geformuleer is, nl. om die ontwikkeling van kritiese denke by my leerlinge aan te moedig, sodat hulle aktief kon deelneem in die leerproses, verantwoordelikheid vir hul optrede kon aanvaar, deel kon hê aan die beplanning van hulle leerondervindinge en positiewe gesindhede teenoor die vak Aardrykskunde te laat vorm aanneem.

'n Nadeel van hierdie tipe tegniek is dat die tipe vrae vooraf deur my bepaal is. Leerlinge kon dus baie ander kennis in hulle besit gehad het, maar wat vanweë die aard van die vraelys nie vir my toeganklik was nie. Boonop het leerlinge in sommige gevalle die vrae verkeerd geïnterpreteer, sodat ek eers 'n soort uitsorteringsproses in werking moes stel. Nieteenstaande dít alles, was die vraelys tog 'n waardevolle manier om inligting te verkry oor die mate van verandering wat daar by myself en my leerlinge ingetree het.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

5.4.4 Triangulasie

Ek het onderhoude gevoer met 'n kollega wat as waarnemer 'n bydrae tot die projek gemaak het. Ek het haar vooraf ingelig oor die soort informasie wat vir my bruikbaar sou wees.

Hierdie metode het gehelp om verskillende gesigspunte met mekaar in verband te bring. Ek kon dus duidelik sien hoedat verskillende inligtingsbronne ooreenstem en verskil. Op hierdie manier kon ek 'n wyer begrip vorm van my eie onderwyspraktyk.

http://etd.uwc.ac.za/

Die informasie-insameling kon egter meer effektief gewees het indien ek die waarnemer reeds aan die einde van Projek Een versoek het om 'n onderhoud met die klas as geheel te voer. Sodoende kon daar miskien nog waardevoller inligting vorendag kom wat verdere riglyne vir die tweede projek kon verskaf het. Leerlinge sou dan ook heel moontlik meer betroubaar in hulle opmerkings gewees het.

5.4.5 Waarnemingskontrolelys

Die waarnemingskontrolelys is met die aanvang van die derde siklus aan groepleiers uitgedeel om te bepaal of alle groeplede deelneem aan die beplanning van werksaamhede of nie. 'n Probleem in hierdie verband is dat oefening nodig is vir effektiewe gebruik van so 'n strategie, aangesien groepleiers gelyktydig moet deelneem en waarnemings maak. Daarom behoort sodanige lys gereeld gebruik te word om bedrewenheid te bevorder en 'n duidelike prentjie van aktiewe betrokkenheid in groepe te vorm.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Die voorafgaande tegnieke verwys almal na maniere om data vanaf deelnemers se eie verwysingsraamwerk bymekaar te maak. Bogdan en Taylor (1975:4) sê dan dat data op dié manier bymekaar gemaak, aantrekliker is om 'n verskeidenheid van redes: hulle behou hulle chronologiese vloei waar dit belangrik is; hulle leen hulself uit tot die produksie van "helder" bevindinge en dit is van 'n goeie gehalte en verminder 'n navorser se vooroordeel.

Ten slotte kan gesê word dat die navorsingsdoelstelling van die metodologie verkennend-beskrywend was en, waar analities, dit gerig

http://etd.uwc.ac.za/

was op die bes moontlike begrip vir 'n sekere konteks eerder as om dit in universele verband te bestudeer.

5.5 SLOT: OPVOEDING EN DIE TOEKOMS

Aksienavorsing bied nuwe geleenthede om die realiteit van opvoeding in oënskou te neem. Om egter aan die verwagtinge van alle betrokkenes in die opvoedingsproses in 'n toekomstige nie-rassige en demokratiese Suid-Afrika te voldoen, sal nie maklik wees nie.

Wat egter in gedagte gehou moet word, is dat die opvoedingsproses beginsels wat nie deur die heersende ideologie beïnvloed word nie, moet insluit. Indien daar na demokrasie gestrewe word, moet die onderwyser seker maak dat die skoolsisteem 'n demokratiese praktyk weerspieël en ondersteun. Turner (in Lazarus: 1988:57) is van mening dat

> ... participation in decision-making ... increases the ability to participate, increases that sense of competence on the part of the individual which is vital for autonomous development ...

Individue ontwikkel ook dan 'n gevoel van persoonlike mag, en deur die uitoefening van daardie mag word die ontwikkeling van sosiale institusies wat die behoefte van mense bevredig, bevorder. Die onderwys verskaf dus 'n basis vir die ontwikkeling van 'n politieke agenda waarin daar 'n stryd is vir nuwe demokratiese sfere wat verbind kan word aan 'n stryd vir demokrasie self.

Ek is van mening dat die koöperatiewe leersituasie in die onderrig en leer van Aardrykskunde deelnemers meer bewus kan maak van hul eie

http://etd.uwc.ac.za/

potensiaal. Sodanige blootstelling kan selfs lei tot die ontwikkeling van hul eiesoortige sosiale konstruksie van kennis wat geëvalueer kan word in die klaskamer, en wat weer aanleiding kan gee tot selfbemagtiging. Hieruit kan leerlinge 'n sosiale verantwoordelikheid ontwikkel.

Selfwerksaamheid kan dus 'n wyse word waarop leerlinge uiting gee aan hul eie behoeftes, wat 'n demokratiese klaskameratmosfeer tot gevolg kan hê. Die klem word dus verplaas van die onderwyser, wat gewoonlik die werksaamhede domineer, na alle deelnemers in die klaskamer. Die bemagtiging van studente om groter kontrole oor hul eie optrede te verkry, word deur Smith beaam as hy sê:

> ... I am a strong advocate of cooperative learning for several reasons. First, it places the responsibility for learning where it belongs: on the students. Second it increases achievement and improves students' attitudes toward school, toward learning and toward classmates ... (1987:663)

Indien 'n demokratiese gemeenskap opgevoede en ingeligte inwoners vereis, impliseer dit ook die vermoë om kritiese oordele te fel en kritiese vrae te stel. Derglike vrae is van deurslaggewende belang in die vestiging van ons oriëntasie ten opsigte van ons bestaan. 'n Ware multi-kulturele Aardrykskunde sal hieraan móét aandag skenk.

Op grond van wat hierbo gesê word, is dit van deurslaggewende belang dat tradisionele argumente bevraagteken en mites aangespreek word.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

Ander aspekte wat aandag sal moet geniet is vrede en konflik, handel en ontwikkeling, menslike regte en omgewingsaangeleenthede. Die wyse waarop die alledaagse lewe geraak word deur die breër wêreld kan ook nie buite rekening gelaat word nie. Hicks (1984:30-33) is ook die mening toegedaan dat vernuwing ideologie, beelde wat voorgehou word, onderrigstrategieë en 'n beleid oor multi-kulturele sake sal moet insluit.

Uit die voorafgaande volg dit dat groter oorweging aan waardes definitief 'n bydrae sal kan lewer tot 'n meer relevante Aardrykskunde-kurrikulum. Die term "waardes" word gebruik om aan te toon dat:

> ... important topics in geography syllabuses have obvious social and political dimensions and cannot properly be understood without taking account of the attitudes and values of those involved (Geography Working Party Report, 1982:1).

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Alhoewel baie geograwe miskien nie noodwendig mag saamstem oor die onderrig van substansiële waardes nie, sê Wiegand dat dit onvermydelik is:

> (a) Firstly, that the study of people's interrelationships with the environment is necessary and worthwhile.
> (b) Secondly, that experience of places enriches human existence and therefore we must teach towards interest in and concern for the quality of the place.
> (c) Thirdly, that the different human traditions and patterns of behaviour throughout the world merit understanding and tolerance (1986:72).

http://etd.uwc.ac.za/

Hierdie waardes hou duidelik verband met oorlewing en lewenskwaliteit. Weerstand teen hierdie manier van opvoeding het te doen met die opvatting dat dit inspanning verg en dikwels met kontroversie gepaard gaan.

Myns insiens het die meeste mense wat hulself vir transformasie beywer, nie 'n volledige begrip van die betekenis daarvan en die uitdagings wat daarmee verband hou nie. Belangrik, egter, is dat alle betrokkenes

> ... need to develop a discourse that unites the language of critique with the language of possibility, so that social educators recognize that they can make changes. (Giroux, 1988:128)

Davidoff en Van den Berg is dan ook met reg van mening dat aksienavorsing geplaas kan word binne die rol van opvoeding tot sosiale verandering:

> Action Research offers us a way of ... developing a critical understanding of our teaching practice and our students, of ourselves as people beyond the classroom and of the environment and society in which we are working (1990: 50-51).

Die voorafgaande opvattings het dit opnuut onder my aandag gebring dat pogings om verandering teweeg te bring, politieke, sosiale en institusionele implikasies het. Belangrik is dat daar voortdurend kennis geneem sal moet word van die konteks van die praktyk. Van den Berg lê dan ook klem op die belangrikheid van die konteks van die praktyk om betekenisvolle verandering teweeg te bring:

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

> It is the teacher, and the specific context with which the teacher works, that is crucial for the success or failure of INSET strategies (1987:24).

Daarby is leerlinge se aanvaarding van en deelname aan die proses van onskatbare waarde om verandering te bewerkstellig, want hulle vorm 'n belangrike komponent van die klaskamerpraktyk.

Ten slotte is ek dus die mening toegedaan dat aksienavorsing oor die potensiaal beskik om belangrike vrae oor veranderde praktyke in die onderwys toe te lig, omdat dit die onderwyser in die sentrum van onderwysnavorsing plaas. Daarom het ek dié metodologie gebruik om die ontwikkeling van my pogings tot verandering na te gaan, en ook om die transformasie van my en my leerlinge se praktyk te probeer teweegbring. Deur my aksie het ek veral gepoog om 'n spesifieke klaskamerprobleem aan te spreek, maar ek wou ook 'n bydrae maak tot die betrokkenheid van die onderwysprofessie by getransformeerde opvoeding wat die relevantheid, kwaliteit en uitvoerbaarheid van sulke opvoeding herhaaldelik bevraagteken en nastreef.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

VERWYSINGSLYS

Abrahams, E. (1992) **M.Ed-aansoek.**

Bernstein, R.C. (1976) **The Restructuring of Social and Political Theory.** London: Methuen.

Bloch, G. (1988) Organisation as Education: The Struggle in Western Cape Schools 1986-88. Paper delivered at the Woodstock Conference on Education, Conference Paper, Cape Town.

J. (1975) **Introduction to Qualitative henonenological Approach to the Social** Wiley & Sons.

Sociology and Pavement Politics: Some h Consciousness during the 1985 School Town. Paper delivered at the Wits History University of the Witwatersrand.

1986) **Becoming Critical: Education, search.** London: Falmer Press.

Right to Learn: The Struggle for Educa- oodwood: Sached Trust/Ravan Press.

itative Planning Methodology: An Applica- nning. Paper presented at The Inter- Research Methodology in the Social rsity of Durban-Westville.

Berg, O. (1990) **Changing Your Teaching: assroom.** Pietermaritzburg: Centaur.

icational Action Research: Some General Quibbles. In Burgess, R.G. (ed.): **Issues ch Qualitative Methods.** London: Falmer

ion Research: A Framework for Self-evalua- ridge: Cambridge Institute of Education.

angulation as a method of initiating self-monitoring. In Flanagan, W.; Breen, C.; & Walker, M. (eds.): **Action Research: Justified Optimism or Wishful Thinking?** Cape Town: University of Cape Town.

Elliott, J. (1985) Ways of doing research in one's own classroom. Cambridge: Cambridge Institute of Education. Ford Teaching Project.

Elliott, J. & Adelman, C. (1976) Innovation at the Classroom Level: A Case Study of the Ford Teaching Project. Cambridge:

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

Cambridge Institute of Education.

Fay, B. (1975) **Social Theory and Political Practice.** London: George Allen & Unwin.

Freer, D. (1984) Designing and Judging the action. In Flana-Flanagan, W. et al. (eds.): **Action Research: Justified Optimism or Wishful Thinking?** Cape Town: University of Cape Town.

Freire, P. (1972a) **Cultural Action for Freedom.** Harmondsworth: Penguin Press.

Freire, P. (1972b) **Pedagogy of the Oppressed.** Harmondsworth: Penguin Press.

Freire, P. (1985) **The Politics of Education.** London: Macmillan

Freire, P. (1989) **Pedagogy of the Oppressed.** New York: Continuum.

Fullan, (1991) **The New Meaning of Educational Change.** New York: Teachers College Press / OISE Press.

Geography Working Party, Geographical Association (1982) GCE and SCE Boards Joint Council for 16 + National Criteria. National Criteria for Geography. Sheffield: The Geographical Association.

Gibson, R. (1986) **Critical Theory and Education.** London: Hodder & Stoughton.

Giroux, H.A. (1988) Teachers as Intellectuals: **Towards a Critical Pedagogy of learning.** New York: Bergin & Garvey.

Grundy, S. (1987) Curriculum: Product or Praxis. Lewis: Falmer Press.

Grundy, S. & Kemmis, S. (1984) Educational Action Research in Australia: The State of the Art (an Overview). In Flanagan, W. et al. (eds.): **Action Research: Justified Optimism or Wishful Thinking?** Cape Town: University of Cape Town.

Harris, K. (1982) **Teachers and Classes.** London: Harper & Row.

Hicks, D. (1984) Geography. In Croft, A. & Bardell, G. (eds.): **Curriculum Opportunities in a Multicultural Society.** London: Harper & Row.

Hyslop, J. (1988) School Student Movements and State Education Policy: 1972 - 1987. Paper delivered at the ASSA Conference, Bellville, University of the Western Cape.

Jacques, D. (1984) **Learning in Groups.** London: Croom Helm.

Kelly, A.V. (1982) **The Curriculum Theory and Practice.** London: Harper & Row.

http://etd.uwc.ac.za/

Kemmis, S. (1986) Of Tambourines and Tumbrels. **Cambridge Journal of Education, 16,1.**

Kindervatter, S. (1979) **Nonformal Education as an Empowering Process with Case Studies from Indonesia and Thailand.** Massachusetts: Centre for International Education.

Lazarus, S. (1988) The Role of the Psychologist in South African Society: In Search of an Appropriate Community Psychology. Ongepubliseerde PhD-verhandeling, Kaapstad, Universiteit van Kaapstad.

McLaren, P. (1989) **Life in schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education.** New York: Longman.

McNiff, S. (1988) **Action Research: Principles and Practice.** London: MacMillan.

Meerkotter, D.A. (1986) The Development of Human Potential in Alternative Educational Settings: A Community Centred Approach. Paper delivered at the SAALED Conference, Bellville, University of the Western Cape.

Morrow, W. (1989) **Chains of thought. Philosophical Essays in South African Education.** Johannesburg: Southern.

Oja, S.N. & Smulyan, L. (1989) **Collaborative Action Research: A Developmental Approach.** Philadelphia: Falmer Press.

Parsons, T. (1957) **The Theory and Economic Organization.** New York: Free Press.

Sachs, J. (1987) The Constitution of Teachers' Knowledge: A Literature Review. **Discourse, 7,2.**

Schwartz, H. & Jacobs, J. (1979) **Qualitative Sociology: A Method to Madness.** New York: The Free Press.

Shipman, (1987) **Sociology of the School.** London: Longman.

Sisulu, Z. (1986) People's Education for People's Power. **Transformation, 1.**

Smith, R.M. (1987) A Teacher's views on Cooperative Learning. **Cooperative Learning, 663 - 666.**

Van den Berg, O. (1987) Inset and Assumptions about the Nature of Change. In Ashley, M.J. & Mehl, M.C. (eds.): **Inset in South Africa, Issues and Directions.** Cape Town: Teacher Opportunity Programmes.

http://etd.uwc.ac.za/

Republiek van Suid-Afrika, Administrasie: Raad van Verteenwoordigers (Departement van Onderwys en Kultuur). Voorligtingstuk by die onderrig van Aardrykskunde Junior Sekondêre kursus (JS 17/85) en Senior Sekondêre kursus (SS 11/85) en (SS 12/85) (Voorligting vervang omsendbrief no. 37/87).

Walker, M. (1989) Critical In Service Education in Apartheid South Africa - Constraints and Possibilities. Unpublished seminar paper, School of Education, Cape Town, University of Cape Town.

Wiegand, P. (1986) Values in Geographical Education. In Tomlinson, P. & Quinton, M.(eds.): **Values across the Curriculum.** London: Falmer Press

Winter, R. (1989) **Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research.** London: Falmer Press.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

ADDENDUM 1

GROEPSINDELING: KRITERIA

VRAAG: Verskaf ENIGE 3 maatstawwe wat ons kan gebruik om die klas in kleiner groepe op te verdeel. Lys jou antwoorde in volgorde van belangrikheid.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

Baie dankie

ERICA ABRAHAMS

http://etd.uwc.ac.za/

ADDENDUM 2

VRAELYS: LEERLINGPROFIEL

Die doel van die vraelys:

Die oogmerk van hierdie vraelys is om inligting oor jou agtergrond te bekom. Sodanige data sal gebruik word vir klaskamer navorsing om die onderrig - en leersituasie te verbeter.

Beantwoord elke vraag na die BESTE van jou vermoë. Stel EERLIKHEID voorop.

INSTRUKSIES:

1. Moet asseblief nie jou naam op die vraelys skryf nie.

2. Die vrae word op die vraelys beantwoord deur:

2.1 'n kruisie in die toepaslike blokkie te trek [X] en

2.2 die ontbrekende gegewens in die blokkies of op die stippellyne in te vul.

A. PERSOONLIKE KENMERKE

1. Adres				
2. Geslag	Manlik		Vroulik	
3. Ouderdom	15 jr	16 jr	17 jr	18 jr
4. Huistaal	AFR	ENG.	ANDER:	
5. Godsdiens/Kerk				
6. Totale aantal skooljare (tot 1992)				
7. Getal bykomende gesinslede				
8. Beroep van moeder				
9. Beroep van vader				
10. Ouers se werksdae per week (afsonderlik)	MA			
	PA			

11. Indien hulle skofte werk, beskryf die werkroetine:

....

....

....

12. Vryetydbesteding

12.1 Daagliks

12.2 Naweke

12.3 Vakansies

http://etd.uwc.ac.za/

B. HIERDIE SEKSIE GAAN OOR STUDIEAKTIWITEITE

1. Watter waarde(s) heg jy aan skoolgaan?

....

....

....

2. Hoe lank studeer jy gemiddeld per dag? (Tuiswerk ingesluit)

....

....

3. Het jy 'n geskikte plek vir studiedoeleindes?

....

....

....

4. Verkry jy enige hulp, behalwe dié van jou onderwysers, met die uitvoer van skooltake?

....

....

....

5. Gebruik jy enige addisionele bronne (boeke, tydskrifte, ens) om jou by te staan in die uitvoering van opdragte?

....

....

....

6. Bespreek die faktore wat 'n positiewe invloed op jou skoolwerk het.

....

....

....

7. Watter omstandighede strem jou in die uitvoer van opgelegde werk?

....

....

....

8. Enige ander kommentaar?

....

....

....

Baie dankie vir jou samewerking.

ERICA ABRAHAMS

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

ADDENDUM 3

LES-EVALUERING

Die volgende vrae is ontwerp om ons te help om 'n waardebepaling oor ons huidige onderrigsituasie te doen, sodat ons verbeterings kan aanbring om vordering te verseker. In hierdie verband is jou menings van deurslaggewende belang. Beantwoord die volgende vrae asseblief so EERLIK moontlik (op die evalueringsvorm).

1. Noem enige positiewe en/of negatiewe kenmerke van die onderwyseres se manier van lesgee?

   ....
   ....
   ....
   ....
   ....

2. Kon jy enigiets leer uit die lesse? Brei uit.

   ....
   ....
   ....
   ....
   ....

3. Is daar 'n aspekt(e) waaroor jy graag meer te wete wou gekom het?

   ....
   ....
   ....
   ....
   ....

4. Wat is jou mening aangaande die voorgeskrewe handboek?

   ....
   ....
   ....

5. Wat dink jy van die werkopdragte en toetse wat jy alreeds afgelê het? (Het dit graag genoeg uitdaging gebied, ens?)

   ....
   ....
   ....

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

6. Enige ander kommentaar?

....

....

....

....

Baie dankie vir jou samewerking.

ERICA ABRAHAMS

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

ADDENDUM 4

GROEPSINDELING : EVALUERING

1. Wat is jou mening omtrent dié manier van groepsindeling?

....
....
....
....
....
....

2. Was jy volkome eerlik in die kies van jou groeplede? Gee redes vir jou antwoord.

....
....
....
....
....
....
....

3. Hoe lyk die vooruitsigte vir samewerking in jou besondere groep?

....
....
....
....
....
....

4. Enige ander kommentaar?

....
....
....
....
....
....

Baie dankie.

ERICA ABRAHAMS

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

ADDENDUM 5

ESSELENPARK S.S.S.

SEKONDÊRE SKOOL
BUITEKANTSTRAAT
WORCESTER
6850
TEL.: (0231) 70174

SECONDARY SCHOOL
BUITEKANT STREET
WORCESTER
6850
TEL.: (0231) 70174

U verwysing No.: Your reference	My verwysing No.: My reference

In sake: EKSKURSIE
Re:

Geagte mnr./mev./mej. ....

Ek is tans besig met 'n program in AKSIENAVORSING EN SKOOLVERBETERING in samewerking met die Didaktiek Departement van die Universiteit van Wes-Kaapland.

Die projek behels die volgende:

1. om veranderde onderwyspraktyk daar te stel.

2. om my werkprogramme krities te evalueer om te verseker dat my werk relevant en kontekstueel toepaslik bly.

3. my primêre doelstelling is bemagtiging:

3.1 ek maak dus gebruik van bepaalde kennis en vaardighede om leerlinge te bemagtig deur middel van opvoedingspraktyke.

3.2 om leerlinge meer bewus te maak van hulself as sosiale wesens, die funksies wat hulle behoort te vervul en verantwoordelikhede wat nagekom moet word.

Ek het dus u seun/dogter nodig om bogenoemde doelstellings te laat realiseer. Die onderstaande ekskursies is beplan:

<u>5 AUGUSTUS 1993</u>

Besoek aan die Koöperatiewe Wynkelders in die Worcester-omgewing om die wynbedryf te bestudeer.

<u>11 AUGUSTUS 1993</u>

Besoek: Mooreesburg - studie van die koringbedryf
Saldanhabaai - studie van die uitvoer van ystererts.

Ek/

http://etd.uwc.ac.za/

Ek vra u toestemming om u seun/dogter op hierdie leersame ekskursies te neem. 'n Vrywaringsvorm word vir die doel ingesluit.

Groete.

ERICA ABRAHAMS
KLASONDERWYSER

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

ADDENDUM 6

PROGRAM: WYNBEDRYF - EKSKURSIE
05 AUGUSTUS 1993

1. **KLEINPLASIE**

1.1 Weervoorspellingsaktiwiteite
1.2 Film oor wynbedryf
1.3 Fermentasie van vrugte
1.4 Stookketel
1.5 Uitstallings (Wynmaakgeskiedenis en Waterwese)
1.6 Wynverkope

2. **KWV**

2.1 Uitstalling oor interessante aspekte van die KWV se wyn- en brandewynproduksie deur die jare.
2.2 Oudiovisuele aanbieding
2.3 Besigtiging van 120 koper potketels, die kuipery en uitgebreide verouderingskelders.
2.4 Druiwesapproe

3. **KOöPERATIEWE WYNKELDERS**

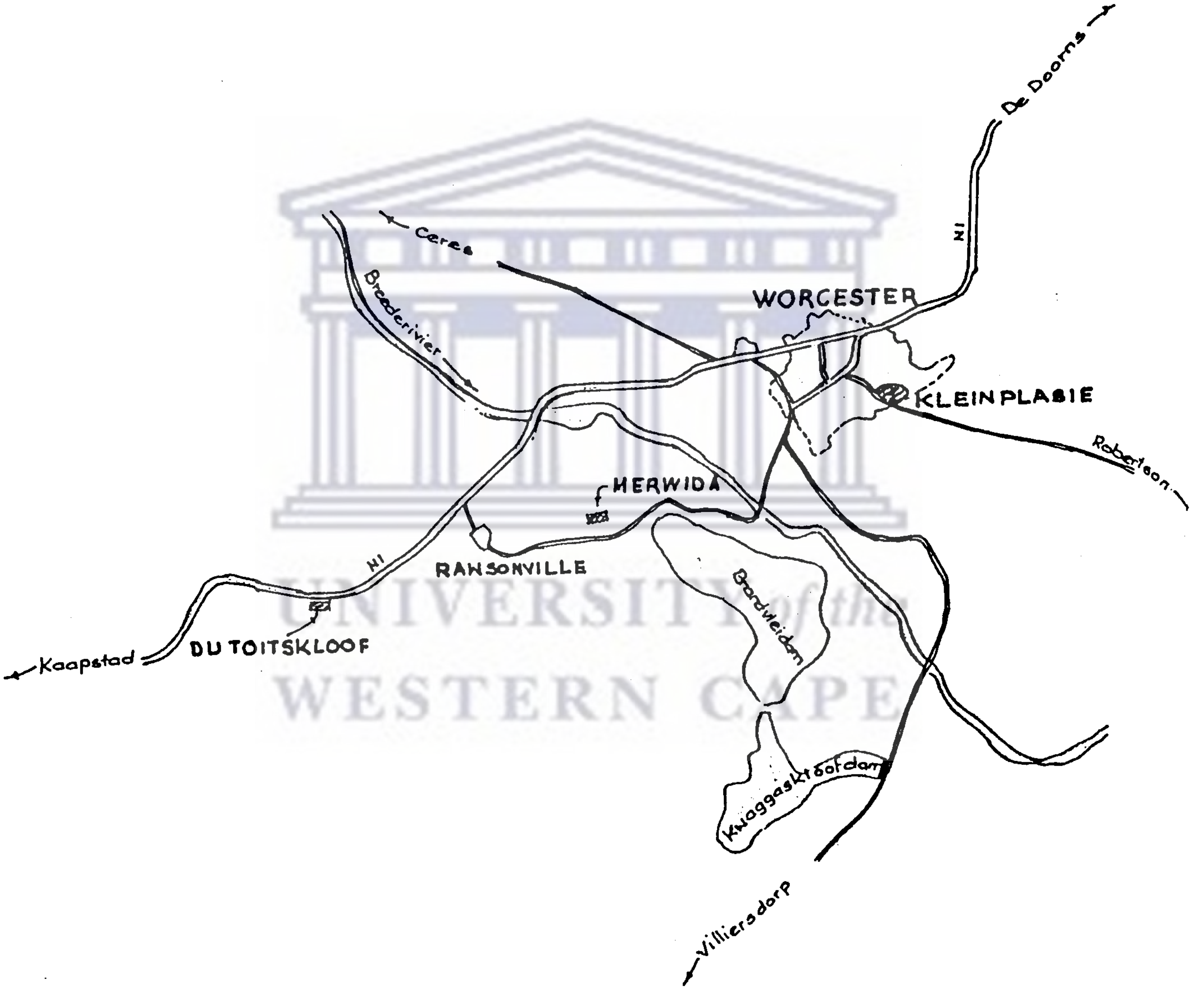
3.1 Keldertoere
3.1.1 MERWIDA - sowat 10 km van Worcester; bied droë en effesoet witwyn, vonkelwyn, druiwesap en dessertwyn.
3.1.2 DU TOITSKLOOF - sowat 20 km van Worcester op N1 na Kaapstad; bied droë en semi-soet witwyn, rooiwyn, dessertwyn en druiwesap.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

ADDENDUM 7

WORCESTER WYNLAND ROETE



http://etd.uwc.ac.za/

ADDENDUM 8

ESSELENPARK S.S.S.

SEKONDÊRE SKOOL
BUITEKANTSTRAAT
WORCESTER
6850
TEL.: (0231) 70174

SECONDARY SCHOOL
BUITEKANT STREET
WORCESTER
6850
TEL.: (0231) 70174

U verwysing No.: Your reference	My verwysing No.: My reference

In sake: INSIGGEWENDE BESOEK AAN DIE KELDERS
Re:

Die Kurator

Merwida-Kelders

Geagte Heer

Ons, die St. 9 c-klas van Senior Sekondêre Skool Esselenpark, wil langs hierdie weg ons opregte waardering en dank uitspreek vir u vriendelike ontvangs tydens ons besoek aan die kelders.

Die besoek het ons bekendgestel aan 'n bedryf waarvan die meeste van ons voor die besoek maar weinig geweet het. Wees verseker dat al die aktiwiteite 'n onuitwisbare indruk gelaat het op elkeen teenwoordig.

God's Rykste Seën op u werk vorentoe.

Die uwe

EKSKURSIE-FASILITEERDER

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

ADDENDUM 9

WAARNEMINGSKONTROLELYS VAN LEERLINGBETROKKENHEID BY DIE LEERPROSES

Met die aanvang van die derde siklus is groepleiers gevra om hul onderskeie groepe se deelname tydens die beplanningsfase waar te neem.

1. Dui aan of alle groeplede:

1.1 deelneem aan die aktiwiteite of

1.2 nie deelneem aan die aktiwiteite nie.

GROEP	1.1 Deelname 1.2 Geen deelname
1.	1.1 .... 1.2 ....
2.	1.1 .... 1.2 ....
3.	1.1 .... 1.2 ....
4.	1.1 .... 1.2 ....

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

ADDENDUM 10

AARDRYKSKUNDE EKSKURSIE

ALGEMENE INLIGTING EN VOORWAARDES

A. Die groep bestaan uit 28 lede, wat in 2 kombi's sal reis, verskaf deur F.J. Fortuin Transport.

B. VERTREKPUNTE:
1. Woning van H.J. Philander Denisestraat 9, Johnsonspark
2. Esselenpark Koshuis, Buitekantstraat
3. Le Seuerstraat

C. VERTREKTYD: 11 Augustus 1993 om 07:00 stiptelik. Alle ekskursie-lede moet teen 06:40 by een van die drie vertrekpunte aanmeld.

D. ONKOSTE:
1. Elke persoon moet R14 betaal vir die vervoer.
2. R1 vir tee of koffie wat bedien sal word.
3. R2 vir die "verrassing."
4. Sakgeld is elkeen se persoonlike verantwoordelikheid.

E. ETE: 'n "Bring and braai" is gereël vir die namiddag in Malmesbury. Versnaperinge sal voorsien word.

F. BAGASIE EN KLEREDRAG:
1. Bagasie is beperk tot een sak per persoon, plus 'n lêer en skryfbehoeftes.
2. Leerlinge aanvaar self aanspreeklikheid vir bagasie.
3. Informele drag en gerieflike stapskoene word aanbeveel.

G. ANDER NUTTIGE INLIGTING:
1. Van ALLE ekskursie-lede word verwag om stiptelik te reageer op aangekondigde tye en versoeke deur die fasiliteerder.
2. U moet padkos saamneem, aangesien ons eers later in die dag 'n maaltyd sal nuttig. Moet asseblief nie onnodige koekblikke en bottels saamneem nie, liefs weggooibare houers.
3. Indien u ly aan enige vorm van RY-NAARHEID moet u asseblief vir pille vra by u apteker of dokter.

ONS WIL ONS HARTLIKE DANK UITSPREEK TEENOOR ONS OUERS VIR DIE GELEENTHEID, HUL OPOFFERING EN SAMEWERKING ASOOK TEENOOR ONS FAMILIE EN VRIENDE VIR HUL GETROUE ONDERSTEUNING.

http://etd.uwc.ac.za/

FASILITEERDER

EKSKURSIE-LEDE

Janéne Jansen
Oswald Horne
Ferrilyth Bredenkamp
Fayrouz Oosthuizen
Zaidah Jacobs
Rüdnicht Thomas
Shawn Issel

Jacques Sampson
Rohan Pienaar
Janice Smith
Knowlson Steyn
Denovan van Rhodie
Riaan Krieger
Denovan Steenberg

Edward Nel
Ronell Williams
Michelle Duncan
Aldrid Prins
Rodney Booysen
Cedric McNeil
Sollin Farao

Sharon Smith
Nazli Gallie
Jegonia Smith
Owen Geduldt
Adéle Titus
Janine Adams
Philida Opperman

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

REISPLAN

A. 11 Augustus 1993

Vertrek vanaf WORCESTER en reis deur Wolseley, Hermon, Riebeeck Kasteel, Riebeeck-Wes, Moorreesburg (besoek Koringmuseum), Hopefield, Vredenburg, Saldanha (besoek uitvoerhawe vir yster en staal).

B. MORREESBURG

1.1 Koringbedryfmuseum

1.1.1 Uitstallings

1.1.2 Inligtingsessie

1.1.3 "Verrassing"

2. SALDANHA

2.1 Uitvoer van ystererts

2.1.1 Besigtiging van hawe bedrywighede

2.1.2 Inligtingsessie

2.1.3 Verkenning van dorpsgebied

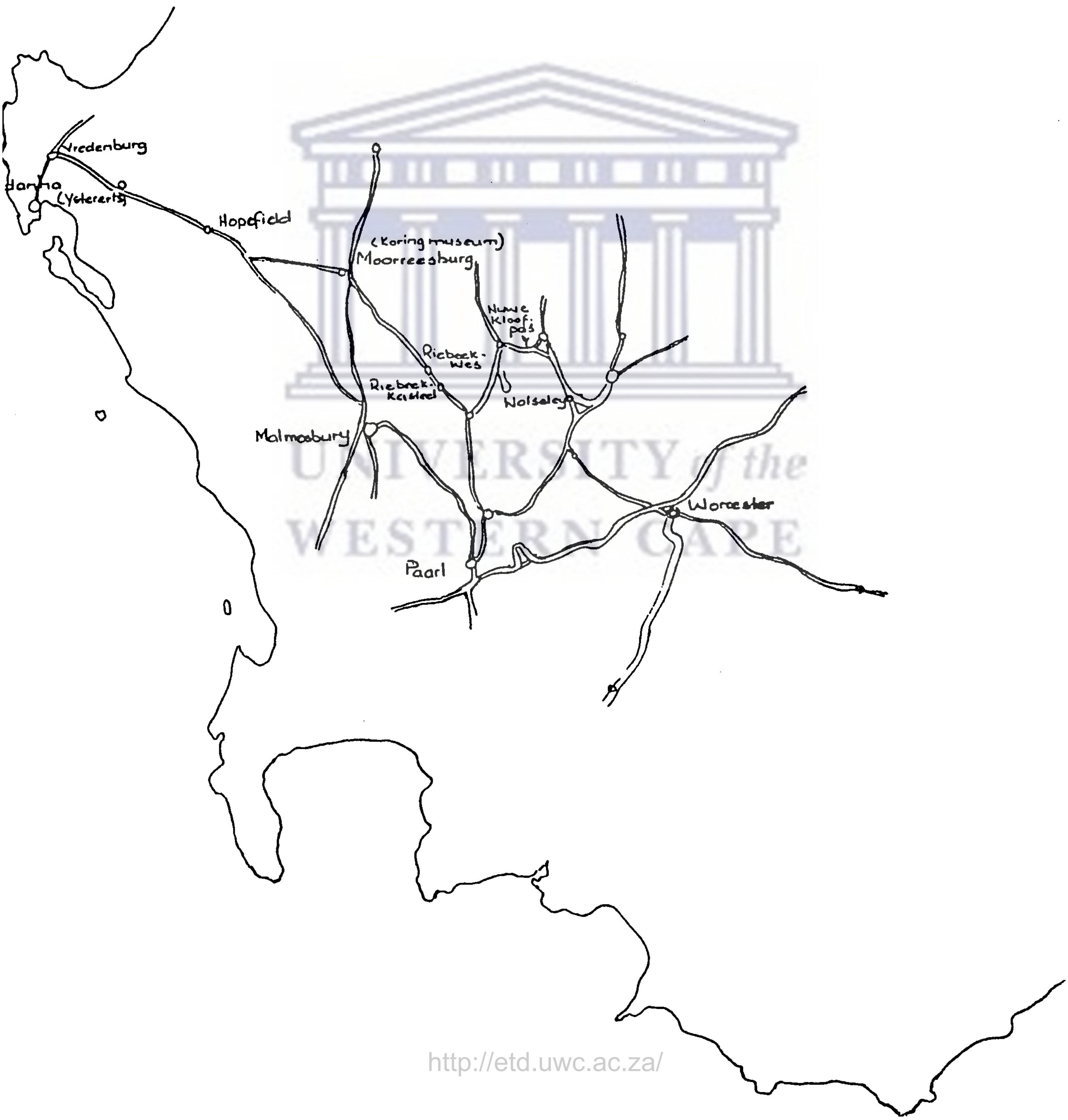
C. Hierna vertrek ons na Malmesbury, waar ons 'n vleisbraai sal hou. Na ete sal ons vanaf Malmesbury vertrek, en dieselfde roete volg huis toe. Aankoms in Worcester sal wees tussen ________________ .

LET WEL: Ekskursie-lede sal by hul huise afgelaai word en NIE by die skool nie.

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

Besienswaardighede op pad na Saldanha aan die Wes-kus



UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

KOMMENTAAR

WOLSELEY

'n Spoor- en landbousentrum aan die voet van Michellpas. Baie woelig in die somer wanneer vrugte ingemaak, verpak en versend word. Wes van die dorp is twee blokuise wat gedurende die Anglo-Boereoorlog deur die Britte gebou is.

NUWEKLOOF

Hoog in die Voëlvleiberge op die linkerkant van die pad deur Nuwekloof is 'n vesting wat in die vroeë dae van die Kaapse besetting die hoofkwartier was van 'n Hottentotkaptein wat verwoesting gesaai het onder die konvooie waens onderweg na Tafelbaai. Sy verkenners is op strategiese punte geplaas om te let op die tekens wat uit Kaapstad aan die boere in die omliggende omgewing gegee is om die aankoms van skepe aan te dui. Wanneer burgers dan met hul voorrade en lewensmiddele suidwaarts getrek het, het die Hottentotte toegeslaan en geplunder. 'n Strafekspedisie is mettertyd op die been gebring en 'n einde is gemaak aan die plunderaars se onwelkome aanslae.

RIEBEECK KASTEEL - RIEBEECK WES

Tweeling-dorpies op die hange van die 914-m-hoë Kasteelberg, wat die bolope van die Bergriviervallei oorheers. Albei is omring deur groot wingerde. Twee Suid-Afrikaanse eerste ministers is in die distrik gebore, naamlik genl. JC Smuts en dr. DF Malan. Die besproeiingsdam Voëlvlei, oos van die twee dorpies, is gewild by seiljaggeesdriftiges en hengelaars.

MOORREESBURG

Die gebied voorsien in 'n groot deel van Suid-Afrika se koringbehoeftes en is ook 'n skaapgebied. Die Koringbedryfmuseum beeld die geskiedenis van koringverbouing uit. Navorsing op koringboerdery word gedoen by die eksperimentele plaas Langgewens.

MALMESBURY

Groot dorp in die Swartland, wat sy naam ontleen aan die oorspronklike plantegroei. Malmesbury is een van Suid-Afrika se grootste graanverbouingsgebiede. In hierdie deel, soos in die Overberg, praat die mense met 'n kenmerkende bry wat eie is aan sekere dele van die land. By die Kalbaskraal-natuurreservaat net suid van die dorp is daar pragtige inheemse plantegroei en veldblomme, veral in die lente.

HOPEFIELD/

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE
http://etd.uwc.ac.za/

HOPEFIELD

Klein boerdery- en spoorwegsentrum, beroemd vir die fossiele en mensgemaakte werktuie wat daar gevind is. Die vondste sluit in stukkies been van 'n uitgestorwe Neanderthaltipe mens, die "Saldanha"-mens, asook die van uitgestorwe diere.

VREDENBURG - SALDANHA

Daar is groot viswerkingsaanlegte wat deur die hawe van vangste voorsien word by Peper- en Smitwinkelbaai op die kuslyn by Saldanhabaai. Vredenburg is die gemeenskapssentrum vir die gesamentlike munisipaliteit van die twee dorpe.

Saldanha is een van die grootste natuurlike hawens ter wêreld, en dien as uitvoerhawe vir yster en staal afkomstig van Yskor se Sishenaanleg in die Noord-Kaap. Saldanha vorm deel van die Kreefroete. Kreef is die hooftema, maar die roete sluit ook baie interessante plekke in, waarvan sommige nie normaalweg toeganklik is vir toeriste nie. Visvang is die vernaamste bedryf, en seegras word geoes om agar-agar, 'n gelatienagtige produk wat in die inmaakbedryf gebruik word, te vervaardig. Langs die kus lê 'n hele paar onbewoonde eilande.

Die Kaap Columbine-natuurreservaat op die Paternosterpad is bekend vir sy unieke rotsformasies. By Hoedjiespunt is daar 'n spuitgat waar water deur die golwe onder druk geplaas word en tot 18 m hoog spuit.
Paternoster is 'n vissersdorpie met witgekalkte huisies - oor 'n honderd jaar oud. Die water is koud. Kreef word hier gevang, verwerk en dan uitgevoer.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

ADDENDUM 11

ESSELENPARK S.S.S.

SEKONDÊRE SKOOL
BUITEKANTSTRAAT
WORCESTER
6850
TEL.: (0231) 70174

SECONDARY SCHOOL
BUITEKANT STREET
WORCESTER
6850
TEL.: (0231) 70174

U verwysing No.: Your reference	My verwysing No.: My reference

In sake: DONASIES
Re:

Die Bestuurder

....
WORCESTER
6850

Geagte Heer

Die St. 9 Aardrykskunde-klas van Sekondêre Skool Esselenpark beplan 'n opvoedkundige ekskursie op 11 Augustus 1993.

Die volgende instansies sal besoek word:

1. die Koringbedryfmuseum te Morreesburg - 'n studie van die verwerking van koring en koringprodukte

2. die Sishen-projek - die uitvoer van ystererts te Saldanhabaai

Om dié leersame projek 'n sukses te maak, vra ek beleefd, namens die betrokke leerlinge, om 'n donasie, aangesien die vervoeronkoste baie hoog is.

Ingeslote vind u ook 'n program van die dag se verrigtinge.

Wees verseker van ons ondersteuning.

By voorbaat baie dankie.

Die uwe

EKSKURSIE-LEIER

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

ADDENDUM 12

ESSELENPARK S.S.S.

SEKONDÊRE SKOOL
BUITEKANTSTRAAT
WORCESTER
6850
TEL.: (0231) 70174

SECONDARY SCHOOL
BUITEKANT STREET
WORCESTER
6850
TEL.: (0231) 70174

U verwysing No.: Your reference	My verwysing No.: My reference

In sake: ....
Re:

The Manager

....
Worcester
6850

Dear Sir

The std. 9 c - class of Esselen Park Secondary School would like to thank you for your generous donation.

This gesture is greatly appreciated. It contributed to making our day a total success. We wish you all the best and success for the future.

Yours faithfully

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

ADDENDUM 13

EVALUERING VAN KLEINGROEPBESPREKINGS EN SELFWERKSAAMHEIDSPROJEKTE

Die afgelope paar weke was jy deel van die kleingroepbesprekings in die Aardrykskunde-klaskamer. Voltooi asseblief die onderstaande vrae ten opsigte van jou ondervindings en opinies EERLIK en VOLLEDIG.

1. Wat is jou mening omtrent hierdie manier van lesgee? (Was dit suksesvol/minder suksesvol as ons vorige lesse? Watter faktore het bygedra tot sukses/gebrek aan sukses?)

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

2. Voel jy dat hierdie manier die leer van Aardrykskunde makliker/moeiliker sal maak? Brei uit.

....

....

....

....

....

....

....

3. Die oogmerke van die kleingroepaktiwiteite was die volgende:

   (a) Onderwyseres moet optree as 'n koördinator, eerder as 'n persoon wat kennis "gee".

   (b) Leerlinge moet aktief betrokke wees in die leerproses.

   (c) Metode moet gerig wees op die ontwikkeling van kritiese

http://etd.uwc.ac.za/

denke/

denke.

(d) Leerlinge se belangstellingsvlak moet verhoog. Ten einde te bepaal of dié oogmerke verwesenlik is, beantwoord die volgende vrae:

3.1 Kon jy enigiets van jou maats leer?

....

....

....

....

3.2 Hoe het jy my rol gedurende die sessies gesien?

....

....

....

....

....

3.3 Hoe was die samewerking in jou groep?

....

....

....

....

....

3.4 Het jy deelgeneem in die beplanning van die groepaktiwiteite?

....

....

....

....

3.5 Hoe gou het julle as groep by 'n bevredigende antwoord uitgekom? (Het julle bv. genoeg idees uitgeruil?)

....

....

....

3.6 Hoe/

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE

http://etd.uwc.ac.za/

3.6 Hoe was die atmosfeer in die klas gedurende die besprekings?

....

....

....

....

3.7 Hoe betrokke/onbetrokke het jy in die klas gevoel? Gee redes.

....

....

....

....

4. Kon jy dit wat jy in die klas geleer het toepas op enige situasie buite die skool?

....

....

....

....

....

5. Watter aanbevelings kan jy maak vir toekomstige groepbe-sprekings?

....

....

....

....

....

6. Enige ander kommentaar?

....

....

....

....

....

....

UNIVERSITY of the WESTERN CAPE
http://etd.uwc.ac.za/