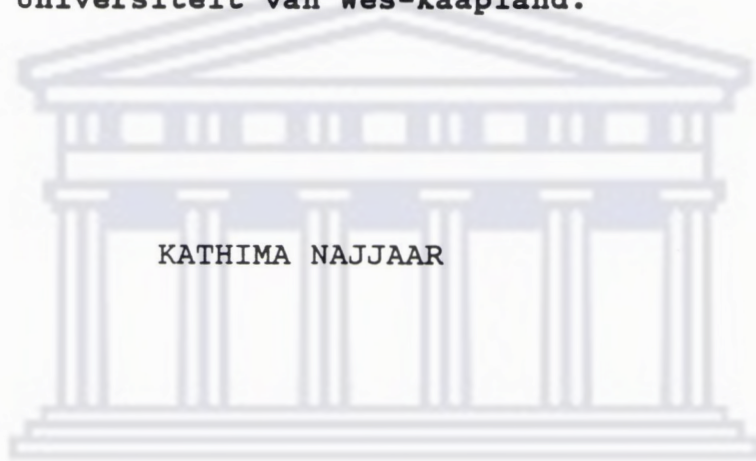


VERANDERING IN AARDRYKSKUNDE IN DIE SEKONDÊRE SKOOL:

'N AKSIENAVORSINGSBENADERING

Mini-tesis voorgelê ter gedeeltelike vervulling
van die graad M.Ed. in die Fakulteit Opvoedkunde aan die
Universiteit van Wes-kaapland.



KATHIMA NAJJAAR

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Studieleiers:
Dr.D.A.Meerkotter
Prof.O.C.van den Berg

April 1991

DECLARATION

I declare that this research report is my own, unaided work. It is being submitted for the degree of Master of Education in the University of the Western Cape, Bellville. It has not been submitted before for any degree or examination in any other university.

Kathrina Najoar

30th day of April 1991

ABSTRAK

Hierdie mini-tesis handel hoofsaaklik oor 'n aksienavorsingsprojek wat gedurende 1989 by Fairmount Sekondêr geloods is. Die aanvanklike doel was om die status-van die vak Aardrykskunde te verhoog. Vanweë die sikliese aard van aksienavorsing, het die fokus na 'n ondersoek en uiteindelik 'n verandering van my eie klaskamerpraktyk verskuif.

Bogenoemde transformasieproses word bespreek deur na die invloedryke rol van burokrasie, seksisme, 'n deelnemende waarnemer of soms na verwys as "triangulator", persoonlike dagboeke, en die waarde van 'n kritiese aksienavorsingsmetodologie te verwys. Die dinamiek en die probleme sowel as voordele verbonde aan groepwerk as een onderwysmetode wat moontlikhede inhou vir die skep van 'n demokratiese klaskameratmosfeer word bespreek.

Die aanvang van die skripsie behels 'n persoonlike agtergrond oor my akademiese verlede. Laastens word opvoedkundige verandering ondersoek en die uitspraak word gemaak dat aksienavorsing as 'n katalisator vir die verandering van my persepsies van klaskamerpraktyk gedien het.

ABSTRACT

This mini-thesis is mainly concerned with an action research project which was conducted at Fairmount Secondary School during 1989. The initial purpose was to raise the status of the subject Geography. Due to the cyclical nature of action research, the focus shifted to researching and ultimately changing my own classroom practice.

The above transformation process is discussed by referring to the influential role of bureaucracy, sexism, a participant observer or sometimes referred to as a triangulator, personal diaries and the value of a critical action research methodology. The dynamics and the problems as well as the advantages concerning group work as one teaching method which holds the possibilities for creating a democratic classroom atmosphere is discussed.

The introduction of the thesis provides an account of my personal academic past. Finally the notion of educational change is investigated and the claim is made that action research served as a catalyst to change my perceptions and classroom practice.

INHOUDSOPGAWE

<u>HOOFSTUK 1:</u>	INLEIDING: OP SOEK NA 'N SINVOLLE VASTRAPPLEK	1
<u>HOOFSTUK 2:</u>	WAAROM AKSIENAVORSING?	
2.1	Inleiding - 'n historiese oorsig	15
2.2	Aksienavorsing teenoor tradisionele navorsing	16
2.3	Die aksienavorsingsproses	21
2.4	Metodologie	23
<u>HOOFSTUK 3:</u>	AKSIENAVORSINGSPROJEK 1	
3.1	Agtergrond	27
3.2	Kontekstualisering van projek	28
3.3	Identifisering en motivering van onderwysprobleem	30
3.4	Bepanning: artikulering van onderwysprobleem	42
3.5	Aktiwiteite opgesluit in aksienavorsingsiklus 1	45
3.5.1	Bekendstelling van Algemene Aardrykskundige Tegniese met die oog op veldekskursies	45
3.5.2	Veldekskursie na Kirstenbosch	48
3.5.3	Veldekskursie na Silvermine	50
3.5.4	Veldekskursie na Paarlberg	53
3.5.5	Loopbaanrigtings	55

3.5.6	Bespreking oor osoonverdunning	56
3.5.7	Loopbaanrigtings	58
3.5.8	"Snakes-and-ladder" speletjie	59
3.5.9	Modelle/projekte	60

HOOFSTUK 4: LEERLINGINTERAKSIE EN GROEPWERK

4.1	Behels groepwerk noodwendig spanwerk?	62
4.2	Wrakstukke van Eie-sake onderwys	69
4.3	Kortsluiting van groepkonflik	73
4.4	Oefeninge met die oog op samewerking	75

HOOFSTUK 5: REFLEKSIES: HERKONSTRUERING VAN KONTOERLYNE VAN AARDRYKSKUNDE-ONDERRIG

5.1	Neutraliteit teenoor betrokkenheid	91
5.2	Dagboeke: kompas vir verandering	95
5.3	Fokusverandering op vakgebied	104
5.4	Burokrasie - slegs mans?	109
5.5	Groepwerk of groepchaos?	112
5.6	"Triangulation" of spanonderwys?	113
5.7	Die rol van dagboeke in die transformasieproses	116
5.8	Kan aksienavorsing sy/haar beloftes nakom?	117

<u>BYLAES</u>	120
----------------------	-----

<u>BRONNELYS</u>	147
-------------------------	-----

HOOFSTUK 1

INLEIDING: OP SOEK NA 'N SINVOLLE VASTRAPPLEK

Sedert die amptelike onderneming en voortsetting van die idee van People's Education (December 1985), het baie gemeenskapsleiers, akademici, onderwysers, ouers, en selfs studente hul tot die ontwikkeling van 'n alternatiewe opvoeding in Suid-Afrika gerig. Opvoeding in die land is hoogs gepolitiseerd - die "hidden curriculum" (Apple, 1982: 70) dat sogenaamde swartes die ondergeskiktes is, word geen geheim van gemaak nie. People's Education is 'n poging om weg te beweeg van die verwronge idees van apartheid en dit is 'n komplekse en ingewikkelde taak. Dit is met die verloop en deurwerk van die tesis dat ek in staat gestel is om krities oor apartheidsoopvoeding te reflekteer en sodoende my vinger op sommige letsels daarvan te plaas met die doel om 'n alternatiewe visie te artikuleer.

Dit is verbasend - ek, 'n onderwyseres, en boonop 'n Aardrykskunde-onderwyseres wat 'n ongetwyfelde afkeer in beide die "professie" en die vak tydens my skoolloopbaan opgebou het. Hierdie ervaring wil ek nou toeskryf aan die feit dat ek nie "opgevoed" was nie, en in hierdie geval in besonder, aardrykskundig opgevoed was nie, maar eerder 'geskoold' was in 'n voorafbepaalde en beplande rigting. Hiermee word bedoel dat die meeste inhoud-materiaal (ook algemeen bekend as 'feite')

vergesog was, met die gevolg dat daar min, indien enige, verband tussen klaskamergebeure en die werklike ervaringswêreld (spesifiek my eie leefwêreld) ontwikkel is. Vrae soos, Hoe kan Aardrykskunde of selfs Wiskunde en Biologie my ooit help indien ek eendag die skool se hekke verlaat?, het my daaglik geteister en onbeantwoord gebly.

Die punt waarop ek hier aandring, is dat "skoolgaan" nie noodwendig vanselfsprekend met "opgevoed word" gekoppel behoort te word of kan word nie. Dit wil juis vir my voorkom asof hierdie koppeling 'n algemeen-aanvaarde neiging, veral in die Suid-Afrikaanse opvoedingstelsels, is waar daar huidiglik 19 onderwysdepartemente wat statutêr afgesonder is om 'n onderwysdiens aan 'n bepaalde statutêr-gedefinieerde rasse en/of etniese kategorieë bestaan. Hierdie twee konsepte (skoolgaan en opgevoed) word onbevraagtekend as sinoniem aanvaar en dié misverstand veroorsaak kritieke verwarrings. In hierdie verband merk Morrow (1989: 11) in sy artikel "Education and schooling in Africa" op, dat:

Questions about education and questions about schooling are typically run together in arguments about 'education', and this gives rise to a great deal of muddle and confusion. These two concepts are different kinds of concepts, they have different uses in our thought, and if we fail to recognise this we deprive ourselves of the central source of criticism of the current schooling system.

Morrow (1989: 11) ontwikkel die argument deur daarop te wys dat daar nie 'n logiese (of noodwendige) verband tussen skoolgaan en opvoeding bestaan nie. Skoolgaan mag of mag nie tot opvoeding

bydra nie, en in sommige gevalle mag skoolgaan juis anti- of a-opvoedkundig wees. Aangesien ek opvoeding nie beskou as 'n eenvoudige akkumulاسie van inhoud (losstaande feite) nie, maar 'n proses waarvolgens bewusthede (intellek) van mense ontwikkel of verbreed word, is ek genoop om nou my skoolgaanervarings as fundamenteel anti- of a-opvoedkundig te bestempel. Let wel dat die verwysing hier is na 'n ontwikkeling (verbreding) van bewustheid en nie 'n indoktrinerende beïnvloeding nie. Dié onderskeiding is onontbeerlik, want vir my is die *conditio sine quo non* vir opvoeding per se om mense te leer om te dink, en nie mense te leer hóé om te dink nie. Laasgenoemde hang juis saam met beïnvloeding. Ek beoog om later in my verhandeling weer hierna te verwys. Insgelyk beteken die bemagtiging van reekse kwantitatiewe inligting nie noodwendig opgevoedheid nie. In sy artikel "The nature of Education" voer Morrow (1989: 93) in hierdie verband aan:

That he is in possession of a certain range of beliefs is not the mark of an educated man. One cannot say what it is to be educated in terms of content, one needs to move, rather, to a consideration of the manner in which a person sees his life, including his beliefs.

Die eertydse inherent onverklaarbare afkeer teen skoolgaan het beslis my waar ek my nou bevind, rigting aangewys. Ek beoog om die verwickelinge met die verloop van hierdie mini-tesis te probeer onthul, aangesien dit 'n invloedryke rol speel in die vraagstukke in hierdie tesis opgesluit.

Teen die agtergrond van bogenoemde wil ek glo dat Kant se woorde,

"Experience without reason is empty. Reason without experience is blind." my op hierdie stadium sterk aangespreek het, toe ek 'n BA-graad aan Universiteit van Wes-Kaapland gevolg het, en volstrek geweier het om sogenaamde skoolvakke, soos voorgeskryf deur die Departement van Onderwys en Kultuur, as hoofvakke te kies. Sosiologie en Filosofie word nie as skoolvakke deur die genoemde departement van onderwys aanvaar nie -en dít het ek as my hoofvakke aangebied. In 'n mate was dié vakke vir my sinvol, en opvoedkundig soos na verwys in die inleiding, aangesien die inhoud-materiaal nie "verwyderde feite" was nie, maar deel uitgemaak het van my ervaringswêreld. Vanweë die aard van Filosofie, wil ek dié vakgebied uitsonder as 'n essensiële komponent van opvoeding, as gevolg van die wyse waarop beoefenaars op hierdie vakgebied te werke gaan, naamlik, logiese beredenering en ontwikkeling van begrip, en nie verklarings van gebeurtenisse nie. Die logiese vraag wat hieruit vloei is, Waarom vorm Filosofie per se nie deel van die skoolkurrikulum in Suid-Afrika nie?

Na voltooiing van my BA-graad, was my romantiese droom (utopie) dat deure vorentoe outomaties oop sal gaan, 'n wrede ontnugtering toe ek net mislukkings met onderhoude vir beroepe in die privaatsektor ervaar het. Terwyl ek seker was van wat ek nie wou word nie - dit is onderwyseres - maar nie seker was van wat ek wou wees nie, het ek besef dat die tyd ryp geword het vir 'n mate van introspeksie. Onderwys was (ongeveer sewe jaar gelede) een van dié beroepe waarna die meeste onsuksesvolle (voltydse) universiteit- en kollege-studente, met 'n St.10 sertifikaat, hul

toevlug gevind het, om dan hul studies deelyds voort te sit. Derhalwe was ek geen uitsondering nie - die enigste verskil was dat ek reeds in besit van 'n graad was.

Die eerste jaar se onderwysondervinding was slegs in een opsig anders as die ervaring wat ek tydens my skoolgaanjare beleef het - ek het nou 'n andersoortige rol vertolk, dié van onderwyseres. Die hiërargiese magstrukture was ingebed in daaglikse onderhandelinge, net soos jare gelede. Diskriminasie op grond van geslag, wat sigself veral op grond van posisie, salaris en inhoud-materiaal manifesteer, het my diep geraak en in der waarheid 'n groter renons in hierdie sogenaamde "edele professie vir edele mense" laat kry. My filosofie dat onderdrukking op grond van geslag bloot menslike natuur is en as sodanig aanvaar behoort te word, was verpletter. Ek het besef dat die onderdrukking te bowe gekom kan en moet word - dit is onaanvaarbaar om dit so te aanvaar. Spender (1980: 31) in haar artikel "Education or Indoctrination?", voer in hierdie verband aan dat:

Sexual inequality, and the ideology which sustains it, is neither incidental nor accidental. It is as much a part of the politics of education as the indoctrination which reproduces the class division in society. Sexual inequality cuts across class and race divisions and is given substance in what has euphemistically been termed education and distinguished from that less desirable form of 'indoctrination'. Such a distinction, however, is not a real one.

Dit staan soos 'n paal bo water dat opvoedkundige instellings 'n hoofrol speel om mense te oorreed dat hulle nie net ongelyk is

op grond van klas nie, maar ook ongelyk is op grond van ras en geslag. Dit is verbasend dat geslagsdiskriminasie nouliks binne die parameters van demokratiese bewegings in Suid-Afrika aangespreek word.

Na ryp beraad oor onderwys gee, het ek my belangstelling toegelaat om koers aan te wys. Vanweë die aard van Filosofie, het ek 'n mate van bevrediging uit die bestudering van dié vak geput. Gevolglik het ek besluit om 'n Honneursgraad in Filosofie te volg met die hoop daarop dat die legkaartstukkies saamgevoeg gaan word en uiteindelik perfek in mekaar sal pas. Tot my onsteltenis, het ek my weer by dieselfde kruispad bevind waar ek vroeër was - waarheen nou? Nog 'n akademiese kwalifikasie agter die rug, maar in wese koersloos (rigtingloos) wat ambisie (beroep) betref. Hierdie rigtingloosheid wil ek toeskryf aan die manier waarop ek die wêreld gedurende my skoolgaanjare verken het - die wêreld "daar buite" vorm een groot harmonieuse sameflansing van gebeurtenisse wat stelselmatig en georganiseerd volgens 'n uitgewerkte plan verloop. Alle oplossings (antwoorde) is êrens daar buite in die wêreld - waar buite weet ek nou nog nie!

Hierdie verwagting is in die wiele gery met my eerste onderwyservaring in die werklike opset, soos vroeër reeds uitgewys. Wat duidelik hier na vore gekom het, was dat ek op soek was na 'n "ideale" wêreld waar dinge werk volgens wat ek dink dit behoort te werk - en is dit dan nie insigsself té romanties nie?

Indiensneming deur die Staat was 'n uitgemaakte saak, aangesien ek 'n staatsbeurs ontvang het. Om alles te kroon, was ek bereid om enige posisie in hierdie verband, behalwe onderwys, te beklee. Uiteindelik moes ek my wiele egter na die wind hang en weer stelling inneem by die skool waar ek 'n jaar vantevore onderwys gegee het, naamlik Fairmount Sekondêr, maar dié keer is ek aangesê om slegs Aardrykskunde te onderrig. (Voorheen het ek Wiskunde en Algemene Wetenskap aangebied.)

Ek het my lot aanvaar in die gees dat my stryd begin het. Op staande voete het ek vir 'n Hoër Onderwysdiploma aan Unisa geregistreer met die idee in gedagte dat, indien ek die oorlogsveld moet betree, verkies ek dit om dit "gewapen" te betree. Omdat ek nie oor die "kundigheid", die "waarom" en die "hoe" van onderwysgee, beskik het nie, wou ek glo dat dit ook as 'n moontlike rede vir my afkeur in dié "professie" kon geld. Dit was dan Fundametele Pedagogiek wat filosofiese motivering (substansie) aan onderwysgee probeer verskaf het, wanneer Landman et al (1982: 3) motiveer dat:

Die kind is 'n nie-volwassene en is op weg daarheen om soos 'n behoorlike volwassene te lewe. Vir 'n sinvolle opwegwees na en vir 'n geleidelike verowering van volwassenheid, is die hulpverlening (steungewing) nodig van iemand wat die weg na behoorlike volwassenheid reeds afgelê het en leef soos 'n volwaardige volwassene dit behoort te doen.

Dit is presies hoe ek my in die rol van 'n onderwyser voorgestel het - 'n deskundige wat oor al die antwoorde beskik. Antwoorde wat ek êrens in die wêreld opgedoen het, om dit volgens 'n

uitgewerkte plan wat vooraf deur hoër-orde deskundiges (in dié geval Pedagogiekers) opgestel is, op 'n misterieuse wyse stelselmatig aan leerlinge of ondergeskiktes te ontvou. Hierdie toegeskrewe taak van leiding tot volwaardige volwassene het ek ernstig opgeneem en getrou probeer uitvoer. Gevolglik was my handeling in my hoedanigheid as onderwyser vir my gedeeltelik sinvol, aangesien ek 'n fundamentele rede gevind het waarom ek op 'n spesifieke wyse behoort te handel - dit is om kinders te lei na volwassenheid. Spesifiek hoe hulle gelei behoort te word, was duister. Nietemin was ek beïndruk met die metodes betreffende die aanbieding van leerstof en veral die mikro-onderrig sessies was belowend. Die enigste werklike probleem wat ek op hierdie stadium ondervind het, was toe ek moes kennis neem wat die doel van Fundamentele Pedagogiek is:

Die werklike opvoedingsessensies met hulle algemeen geldige inhoude en nou met die besondere Christelike inhoude daarby geïntegreer plus die integrasie van die direkte Christelike opvoedingskennis vorm nou die somtotaal van die Christen-onderwyser se opvoedingskennis (Landman et al; 1982: 96).

My onmiddellike reaksie was dat ek nie 'n propageerder van 'n spesifieke doktrine is nie, en ook nie beoog om dit te wees nie. Ek was tog 'n onderwyseres! Wat dit in elk geval beteken, hoop ek om met die verloop van die mini-tesis te laat deursyfer. Uiteindelik moes ek ontdek dat dit hier nie baie verder gaan as bloot doktrine-oordraging nie. Dit gaan in wese oor 'n spesifieke teorie of selfs 'n ideologie wat op 'n spesifieke wyse subtiel deur opvoedingstelsels in Suid-Afrika aan die lewe gehou word deur dit as die enigste en korrekte voor te hou.

Daar moet egter ook erken word dat daar 'n groot mate van bevrediging met dié kursus gepaard gegaan het. In hierdie opsig wil ek veral die Didaktiek van Aardrykskunde uitsonder. Die idees waarop ek voorheen my metodologie gebaseer het, was nou "waterdig", aangesien dit gemotiveerd verdedig kon word. Die teoretiese veronderstellings onderliggend aan dié module (Metodiek van Aardrykskunde) kon ek mee identifiseer, aangesien ek nou 'n teoretiese onderbou vir my praktyk gevind het. Die aanbieding was ongelukkig geloods vanaf 'n veronderstelde ideale situasie - ideaal, in dié sin dat veronderstel is dat geen beperkinge teenwoordig is en sal wees nie. Maar, ek was en is nog steeds in diens van die Departement van Onderwys en Kultuur : Huis van Verteenwoordigers. Die realiteit van die situasie waarin ek my bevind het, was nie so onproblematies soos dit wat in die bepaalde module veronderstel is nie.

Hoewel ek dus oor die algemeen gemoedsbevrediging in die Onderwysdiploma-kursus ervaar het, is ek nie met die volledige "resep" van onderwysgee toegerus nie. Die stel nomologiese stellings waarna ek op soek was, is nie volledig ingewin nie. Leerlinge se eksamenuitslae het nie die hoogte ingeskiet nie; al die leerlinge het nie alle take/opdragte soos voorgeskryf uitgevoer nie; die afwesigheidsyfer het nie drasties afgeneem nie; baie leerlinge het nog laat by die skool en ook by my klas opgedaag. Kortom, die sosiale millieu waarin ek my bevind het, het nog nie perfek verloop nie, want daar was nog te veel onverklaarbare onreëlmatighede.

Die volgende logiese stap was om vir 'n B.Ed.-kursus te registreer, want dit is die eerste akademiese kwalifikasie in Opvoedkunde, en volg op die 'n Onderwysdiploma. Die tentakels waarmee opvoeding tot nou toe (vir my by UNISA) omarm was, is by die Universiteit van Wes-Kaapland gesofistikeerd en elegant deur Paulo Freire, Ivan Illich, Bowles en Gintis, en Giroux onder kritiese soeklig geplaas. Uiteindelik hoor ek hoe beskuldig Morrow die beoefening van Fundamentele Pedagogiek van 'n "domestication of philosophy". Die alles-omvattende Fundamentele Pedagogiek van UNISA word nou op 'n gemotiveerde wyse bevraagteken.

Daar is nou heeltemal anders oor opvoeding geredeneer en gebatteer. In die eerste plek is onderwys nie deurdink as geïsoleerd van ander samelewingstrukture nie, maar is dit in samehang met die breë samelewing beskou. Tweedens het ek beseef dat daar baie meer aan skoolgaan verbonde is, as net onderrig. Bestuur het 'n indruk op my gemaak, want as 'n mens progressief wil onderrig, moet ook probeer word om progressief te bestuur, hetsy die klaskamer of die skool. Hoewel beheer en verantwoordig essensiële komponente in enige gestruktureerde sisteem behoort te wees, moet tegelykertyd in gedagte gehou word dat 'n mate van vryheid noodsaaklik is om kreatiwiteit, spontaneït en uiteindelik kritiese denke na vore laat kom. Dit is juis die tipe burokrasie, soos aan die gang gehou in die Suid-Afrikaanse opvoedingstelsels, wat opvoeding kortwiek en kritiese denke smoor. Morrow (1989: 142) verduidelik in sy artikel "Democratic schooling and the continental nuisance" hoe burokrasie die opvoeding in Suid-Afrika

beïnvloed:

Furthermore, state bureaucracy in South Africa has enormous power in the realm of schooling; it shapes and controls it with all the conviction of a righteous ruler. In the shadow of such an obstacle the possibility of democratising education in South Africa might seem to be both remote and utopian. We have here a convincing example of the conflict between bureaucracy and democracy.

Voorts is die retoriek van opvoedkundige navorsing epistemologies bevraagteken toe verskeie navorsingsparadigmas, naamlik die positiwisme, die interpretatief-teoretiese en die krities-teoretiese navorsingsbenadering bestudeer is. Betekenisvolle opvoedkundige navorsing, dit wil sê navorsing wat betekenis inhou vir deelnemers, is noodsaaklik, indien enigsins suksesvol oor opvoeding geredeneer wil word. Teen hierdie agtergrond is ek bekendgestel aan 'n element van aksienavorsing tydens 'n Opvoedkundige Sielkunde-sessie. Dit was Lazarus (1985: 1) se artikel "Action Research in an educational setting" wat vervolgens aandui dat:

Much current research is concerned with being of some use to those who are considered to be the subject of the research process. Most of this goes under the name of action research, first postulated in the 1940's by Kurt Lewin who described it as research done in an actual context, aimed at being socially useful as well as theoretically meaningful. The researcher takes on a socially responsible role in a particular setting, which allows her to experience the natural functioning of that particular aspect of society. As an 'insider' she learns and contributes and helps to change in that context. (Let op my onderstreping).

Die besef het by my deurgedring dat begrip vir 'n situasie nie altyd die mees verantwoordelike wyse van hantering is indien dit blote aanvaarding daarvan sou impliseer nie. Op die een of ander stadium behoort die toedrag van sake verander te word, as alle betrokkenes se welstand en belange werklik op die hart gedra word. Vanweë persoonlike konfrontasies as gevolg van seksistiese onderdrukking in 'n bevorderingspos en die politieke klimaat gedurende die tagtigerjare in Suid-Afrika, in samehang met die wankelrige opvoedingsopset wat die opkoms van die NECC (National Education Crisis Committee) reeds in 1985 bewerkstellig het, en wat op sy beurt die begrip "People's Education" bekendgestel het, was dit duidelik dat as die gety verloop, moet 'n mens die bakens verskuif. Gevolglik is 'n indiens-opvoedingsprogram in die lig hiervan, na my mening onontbeerlik.

Aangesien die Departement Onderwys en Kultuur : Huis van Verteenwoordigers juis nie indiens-opvoedingsprogramme van dié aard loods nie, en in die lig van die aard van aksienavorsing, soos deur Lazarus aangedui en wat op die oog af vir my aangesluit het by sekere fundamentele beginsels van "People's Education" soos ek dit op daardie stadium verstaan het, het ek besluit om vir die M.Ed.-kursus in Aksienavorsing en Skoolverbetering aan Universiteit van Wes-Kaapland aansoek te doen.

Alvorens die aansoeke vir hierdie kursus oorweeg kon word vir 'n onderhoud gelei deur 'n paneel, moes dit met 'n motivering vergesel word. Om die outentisiteit van hierdie situasie te bewaar, sal ek my motivering, soos voorgelê (1988), vervolgens

aanhaal. Eweneens is insig hierin onomwonde vir begrip asook kritiek met die verloop van hierdie mini-tesis.

Huidiglik is die opvoedingsopset in Suid-Afrika in 'n toestand van turbulensie. Die onderwys, as sodanig, verkeer in 'n misterieuse fase van verandering. 'n Alternatiewe opvoedingspraktyk dring aan op die relevansie van die leerstof. Sedert die stigting van die NECC in 1985, is die begrip "People's Education" bekendgestel om Suid-Afrika te hervorm.

Die dominante opvoedingstelsel het 'n kruispunt bereik. Skole, kolleges en universiteite wat veronderstel is om staatsinstrumente te wees, word deur leerlinge, studente en leerkragte gebruik as voorbereidingsbasis vir 'n kulturele, politieke sowel as opvoedkundige stryd.

As gevolg van die feit dat opvoeding die mees ideale wyse is waarop mense se denkwyses gekondisioneer kan word, glo ek vas dat dit onontbeerlik is vir opvoeders (onderwysers) om goed gewapen die oorlogsveld vir alternatiewe opvoeding binne te gaan. Hoe kan onderwysers die leerlinge bewusmaak en bydra tot die stryd van bevryding, as hulle self nie weet vanuit watter opvoedingsparadigma hulle opereer nie? Insgelyks is dit juis hier waar die onderwysersprofessie in vergelyking met die private sektor kortkom vir sover dit indiens- en aaneenlopende opleiding aangaan. Kan 'n idee of 'n begrip wat nie reg gebruik word nie enigsins betekenisvolle verandering teweeg bring? Gister se idees is nie ten alle tye op vandag van toepassing nie.

Die dinamiese ontwikkeling van 'n opvoeding vir bevryding, vereis 'n ooreenstemmende filosofie van die pedagogiek vir bevryding. Nie net die inhoud van opvoeding nie, maar ook die oriëntering, dit wil sê metodes en tegnieke, moet verander word. Hier speel die onderwyser 'n betekenisvolle rol.

Ek beoog om 'n betekenisvolle rol in die beplanning van opvoeding vir die toekoms van Suid-Afrika te speel deur 'n mate van leiding en rigting aan onderwysers voor te stel, eerder as leerlinge. Die onderwyserskorps verkeer myns insiens oor die algemeen in 'n toestand van verwarring en onkunde. My verwagting van die kursus is dat dit my praktiese ondervinding en kennis sal struktureer, orden en my verder ook voorsien van 'n waterdigte teoretiese agtergrond sodat 'n konstruktiewe en betekenisvolle verandering bewerkstellig kan word.

Bogenoemde maak aanspraak op die ontwerp en ontwikkeling van 'n bepaalde strategie. In hierdie verband is aksienavorsing as gepas beskou. Die logiese vrae wat nou opduik is, wat behels aksienavorsing, waarom sou dit juis hier as gepas beskou word? Die volgende gedeelte handel oor 'n teoretiese ondersoek oor aksienavorsing.



HOOFSTUK 2

WAAROM AKSIENAVORSING?

2.1 INLEIDING - 'N HISTORIESE OORSIG

Die aksienavorsingstradisie het sy oorsprong by Kurt Lewin (1945), wat op 'n sosiologies-georiënteerde wyse mense in staat wou stel om hul eie verhoudings wetenskaplik by wyse van selfondersoek te verbeter. Hy beskou die middel-doelwit; feite-waardes; teorie-praktyk splitsing in sosiale praktyk, as onhoudbaar. Hy huldig 'n Aristoteliaanse siening van die politiek daarin dat hy nie net die eindresultaat in politieke besluitneming as belangrik ag nie, maar ook die proses waarvolgens gesaghebbende besluitnemings geformuleer en uitgevoer word.

Die navorsing van 'n hele aantal navorsers word gekenmerk deur elemente wat sentraal staan aan aksienavorsing, byvoorbeeld: "Classroom-Enquiry" (Rowland); "Teacher-Researcher" (Stenhouse, 1975); "Action-Research" (Hustler et al, 1986); "Self-reflective enquiry" (Kemmis, 1982); en "Classroom Research (Hopkins, 1985). In samehang met dië konsepte wil ek vervolgens kyk na "definisies" van aksienavorsing. Carr en Kemmis (1985: 162) verwys na aksienavorsing as:

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

Elliott (1985: 11) verwys na die konteks waarin aksienavorsing in Engeland gebore is deur te sê dat:

The Action-Research movement arose in the context of collaboration between teachers and researchers in the development of the curriculum, and primarily addressed the problem of how best to realise fundamental educational values in action. It was, from the beginning, more concerned with the quality of educational processes than with the specification of outcome measures.

Mc Niff (1988: 1) voer aan dat:

Action research approaches education as a unified exercise, seeing a teacher in class as the best judge of his total educational experience. It is a powerful method of bridging the gap between the theory and practice of education; for here teachers are encouraged to develop their own personal theories of education from their own class practice.

2.2 AKSIENAVORSING TEENoor TRADISIONELE NAVORSING

Opvoedkundige navorsing impliseer een of ander opvoedkundige probleem of probleemarea. In die breë is daar basies drie wyses waarvolgens daar tot oplossings van hierdie opvoedkundige probleme gekom kan word, naamlik 'n positiewistiese, 'n interpretatiewe en 'n kritiese teoretiese wyse. Dit sluit direk aan by Habermas se siening van a prioriese kennis wat die gevolg is van historiese en sosiale omstandighede, waarvolgens mense se

kennis gevorm word om verskeie belange te dien. Hy onderskei tussen tegniese, praktiese en emansiperende of bevrydingsbelange. In elkeen van die uitgangspunte word 'n probleem vanuit 'n besondere hoekpunt beskou. Die vraag ontstaan nou: Vanuit watter oogpunt/paradigma opereer aksienavorsing? Hierdie krities belangrike vraag is veral noodsaaklik en relevant in die Suid-Afrikaanse opvoedingstelsel wat huidiglik in 'n krisissituasie verkeer.

Tradisionele positivistiese navorsing is op soek na veralgemenings waarvan hulle voorspellings kan waag en dan daarvolgens 'n mate van kontrole oor maatskaplike gedrag kan uitoefen. Nadat die relevante data bekom, gesistematiseer en verwerk is, word na veralgemenings gesoek. Op grond van sodanige veralgemenings word dan voorspellings gewaag. Hierdie wetenskaplik-verklarende opvoedingsteorie word vergestalt deur middel van nomologies-deduktiewe wyses van verduideliking wat as vry van waarde-oordele beskou word. Nomologiese stellings kan soos volg beskryf word: Indien A dan B, as A plaasvind dan sal B plaasvind, waar A en B veranderlikes is (Fay, 1977: 32). Voorts kan vir die positiewe slegs wetenskaplik-gefundeerde kennis, en per implikasie oplossings, objektief van aard wees. Die benaderingswyse is effektief van toepassing op natuurwetenskappe en die neiging bestaan om dit toe te pas op sosiale wetenskappe (opvoedkunde ingesluit).

Vanweë die feit dat menslike optredes (handelinge) verskillend is van ander aksies in die wêreld, kwalifiseer die deduktief-nomologiese verduidelikingswyse nie genoegsaam vir die verklaring van sosiale optredes nie. Bowendien is opvoeding 'n maatskaplike (sosiale) aktiwiteit met sosiale doelwitte. Hierdie sosiale doelwitte word deels ook gevorm deur die historiese ontwikkeling van 'n samelewing. Gevolglik, om opvoedkundige praktyke te isoleer van die gemeenskap waarbinne dit voorkom, openbaar in wese 'n misverstand van wat opvoedkundige studies behels. In hierdie verband dui McNiff (1988: 4) aan dat:

Education may be viewed as a total social concept which acts as a cultural framework for the individual, or it may be seen from a 'client-centre', as being to do with the development of individuals in society.

Om betekenis in te win oor wat ons besig is om te doen wanneer ons opvoed, is dit noodsaaklik om die geskiedenis van ons samelewing in oënskou te neem. Dit impliseer 'n direkte verband tussen teorie en praktyk, en tussen feite en waardes. Om te teoretiseer is om met die praktyk van 'n besondere samelewing betrokke te wees. Teoretisering is dus in wese 'n praktyk. Winter (1987: 1) voer aan dat: "Education is thus always both theoretical practice and practical theory." Praktyk kan nie neutraal wees nie, en teoretisering, wat sigself praktyk is, kan gevolglik ook nie neutraal wees nie. Daarom is die positivistiese idee van "objektiwiteit" om waarde-vrye en neutrale feite te bestudeer onmoontlik. Carr en Kemmis (1985: 71) wys hierop wanneer hulle aandui dat:

A close examination of how science has developed reveals that subjective and social factors play a crucial role in the production of knowledge. Indeed, the significance of these factors is such that 'knowledge' can be more accurately understood in psychological and sociological terms than in purely logical or epistemological terms. Moreover, once understood in this way, it becomes apparent that the positivist conception of objective knowledge is nothing more than a myth.

Soos vroeër gestel, is opvoeding 'n openbare praktyk wat 'n integrale deel van die samelewing vorm. Ons opvoeding is soos dit is, grotendeels as gevolg van ons verlede waarin dit gefatsoeneer is. Huidige opvoedkundige praktyke waaroor ons tans teoretiseer, is konseptueel verbind aan ons politieke verlede. Om hierdie politieke basis van ons opvoedkundige praktyke te elimineer, is om 'n verwronge beeld van wat ons probeer begryp, te skep. Daarom is alle opvoeders genoodsaak om 'n politieke posisie in te neem. Van den Berg (1986: 6) waarsku in hierdie verband:

If we attempt to engage in discourse about education and separate that from politics, we make a decision to buy into the dominant discourse and we attempt to explain the problems we perceive in education as if they can be dealt with apart from political considerations. We are not thereby engaging in a non-political discourse, we are in fact consolidating and legitimating the discourse by operating within its parameters ... that is to accept the status quo.

In wese is aksienavorsing 'n intellektueel verantwoordbare reaksie op bogenoemde probleme van tradisionele navorsing vir die sosiale wetenskappe. Dit het as vertrekpunt die noue verwantskap tussen navorser en dit wat nagevors word, wat 'n gesprek tussen gelykes impliseer. Die "neutrale objektiwiteit" van die

positiwisme word verwerp en in plaas hiervan word die behoefte aan die meedeel en meespreek van idees - intersubjek- tiwiteit - vooropgestel. Kritiese, kollektiewe interpretasies en analises wat demokraties hanteer word, en manipulasie uitsluit, word aanbeveel. Die epistemologiese kenmerke van aksienavorsing stem ooreen met die van 'n kritiese-navorsings- benadering. In hierdie verband werp Grundy (1987: 156-157) lig op hierdie punt wanneer sy soos volg die elemente van 'n kritiese pedagogiek koppel aan aksienavorsing:

- (i) Critical pedagogy confronts the real problems of existence. (The subject matter of action research is the practioner's own practice ...)
- (ii) Critical pedagogy involves processes of conscientization. Action research aims at improvement in understanding along with improvement in practice and in the context of the practice.
- (iii) Critical pedagogy confronts ideological distortion. The way in which action research fulfils this criterion is related both to what has been said about understanding and to the reciprocal relationship between reflection and action.
- (iv) Critical pedagogy incorporates action as part of knowing ... Action and reflection are dialectically related in the action research spiral.

Aangesien aksienavorsing gemik is op sosiale verandering, is 'n begrip van magstrukture en magsverhoudings deurslaggewend in die vertolking van hierdie proses. Dit is juis hierdie unieke kenmerk van aksienavorsing wat selfs potensiaal inhou vir die onderwysstelsel in Suid-Afrika. Walker (1988: 153) wil glo 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. Teachers, as reflective and reflexive practitioners, will be well placed to enter the discourse about the form and content of a future education system in South Africa. At the same time, in exploring the existing spaces opened in the schools by community and youth struggles, teachers as critical agents can begin to realise empowering education in their practice now.

2.3 DIE AKSIENAVORSINGSPROSES

Dit wil voorkom asof aksienavorsing op die doodgewone verloop van menslike interaksies en in besonder klaskameraktiwiteite betrekking het om sodoende die mens vanuit 'n eie ervaringswêreld te probeer verstaan. In die sin staan die navorser en nagevorsde nie vewyerd van mekaar nie, maar is op 'n kollaboratiewe deelnemende wyse, wat alle betrokkenes insluit, in wisselwerking met mekaar. McNiff (1988: 4) stel hierdie punt duidelik, wanneer sy aanvoer: "It is research with, rather than research on ... "

Aksienavorsing bevraagteken die "wetenskaplike" wyse van navorsing wat gebaseer is op die outoriteit van 'n onafhanklike waarnemer, en wil beide "practical expertise" en "theoretical insight" heropbou (Winter, 1972: 2). Dit is 'n tipe navorsing wat gemoeid is met die integrasie van teorie en praktyk. Daarvolgens word geglo dat navorsing nie verhewe behoort te staan bo spontane lewensgebeure nie. Inteendeel behoort dit eerder prakties-effektief te wees. Sodanige praxis word teweeggebring deur sintisering wat gebaseer is op kritiese refleksie. Aksienavorsers neem die uniekheid van omstandighede in ag. Dit is die

navorsingsproses wat ter sake is en nie soseer die navorsingsproduk nie. Twee essensiële kenmerke van aksienavorsing is: om te verbeter en te betrek (McNiff, 1988: 6). Dit vereis 'n wedersydse gesprekvoering tussen betrokkenes om hulle in staat te stel om op 'n natuurlike wyse ongedwonge kritiese opinies te laat voortvloei. Met ander woorde, die situasie moet vry wees van onderdrukking en dominasie. Hierdie oop en vrye kommunikasie teenoor die beheerde (Positiwistiese) sisteem word duidelik deur Holly (1984: 100) diagrammaties soos volg voorgestel:

THE INSTITUTION	ACTION RESEARCH
Hierarchical: vertical relationships	H o r i z o n t a l relationships
Divided: compartmentalised (subject based)	Unified; collaborative; across subject boundaries
Bureaucratic: 'Top-down' management style	Democratic; 'Bottom-up' management style
Closed	Open
Formal (teacher-pupil relationship)	Informal

Bogenoemde uiteensetting verskaf 'n idee van die modus operandi van 'n aksienavorsingsbenadering. Verandering (transformasie) lê inherent opgesluit in die proses van verbetering. Om illuminasie te bewerkstellig, word gepoog om die presiese meganismes en kwasi-oorsaaklike relasies werkzaam in 'n situasie, te onthul. Hiervolgens kan aangetoon word watter aspekte van die sosiale en opvoedkundige lewe verander behoort te word. Voorts is die doel om 'n algehele transformasie van die bewussyn teweeg te bring. Sodanige transformasie is veronderstel om daarop gemik te wees

om outonomieit te vergroot sodat sosiale omstandighede gekontektualiseer en verstaan kan word om bewustheid, emansipasie en transformasie te bewerkstellig. Die aksienavorsingsproses is nie staties nie, en maak nie voorsiening vir 'n vaste stel wette waarvolgens gehandel moet word nie. Dit verskaf nie 'n starre bloudruk vir verandering nie.

Aksienavorsers neig om dialekties te werke te gaan en is gevolglik krities, dog ook pragmaties in hul onderhandelinge. Daar blyk geen ingeboude meganismes in die aksienavorsings-proses te wees wat geldigheid (soos deur die positiwisme verstaan) toets nie. Elke studie word gemeet aan die kwaliteit van die werk in terme van innovasie en kreatiwiteit. Dit gaan nie in die eerste plek om die sukses of mislukking van die studie (werk) nie, maar die insig wat ingewin is. Elliott (1985: 25) lewer 'n insiggewende uitspraak in hierdie verband:

Action research aims to feed practical judgement in concrete situations and the validity of the 'theories' it generates depends not so much on 'scientific' tests of truth as on their usefulness in helping people to act more intelligently and skilfully. In action research 'theories' are not validated independently and then applied to practice. They are validated through practice.

2.4 METODOLOGIE

Terwyl opvoedkundige navorsing dikwels deur praktiserende onderwysers afgewys word is die oorgrote meerderheid van hulle juis uit die aard van die saak gedurig besig met 'n intuïtiewe,

nie-verbale, nie-skriftelike tipe navorsing. Met ander woorde, onderwysers poog wel om klaskamergebeure te monitor, om verskeie redes en met uiteenlopende doelwitte voor oë, sonder om 'n doelbewuste poging aan te wend om die gebeure, probleme, mislukkings, oplossings en soms veranderings wat waargeneem word, met betrokkenes te deel. Indien onderwysers hul ondervindinge deel, sal dit volgens my 'n filosofering van klaskamerdinamiek aan die gang sit wat, op soos ek kan aflei, onlosmaaklik verbind is aan 'n tipiese aksienavorsingsaktiwiteit. Wat hier van belang is, is 'n benadering waar die onderwyser ook as navorser optree, om laasgenoemde in so 'n mate in staat te stel om hoofsaaklik kognitief eerder as uiteraard affektief te werke te gaan.

Alle navorsing is indirek aksiegerig - ondersoek (navorsing) gevolg deur implementering (aksie). Deur laasgenoemde as een proses te formuleer, sal dit die toepassing van navorsing op die aksie verseker, wat impliseer dat navorsingsbevindinge in die sosiale wetenskappe relevant is. Aksienavorsing ontspring dus binne 'n situasie waar relevansie onbevraagtekend bly. Aksie en navorsing kan en moet nie geskei word nie. Die sikliese aard van aksienavorsing impliseer dat die metodologie, evaluering en bevindinge van die maatskaplike ondersoek dinamies en dus onvoorspelbaar is.

→ Die hoofmomente binne elke afsonderlike siklus bestaan uit beplanning, aksie, waarneming en refleksie. Terugvoering speel 'n betekenisvolle rol om kritiese refleksie te laat geskied sodat herbeplan kan word. In hierdie verband verwys Freire (1989: 75)

na die praxis-konsep wat hy beskou as die sintese tussen aksie en refleksie. Hierdie praxis-konsep van Freire hang nou saam met Habermas se emansipatoriese belange. Die selfrefleksie leun hoofsaaklik op kwalitatiewe navorsingsmetodes om terugvoering en evaluering te laat geskied. 'n "Triangulator" word aanbeveel om 'n derde opinie te verskaf sodat 'n meer gesofistikeerde mate van betroubaarheid verkry word. Die doel van die "triangulation" is, soos Elliott (1985: 22) dit opsom, is "... comparing different accounts, the points where they differ, agree and disagree should be noted." Soms word na die "triangulator" verwys as 'n deelnemende waarnemer. Benaminge is egter nie deurslaggewend in hierdie verband nie, eerder dat die rol ooreengekom word deur die betrokkenes.

Mathison (1988: 17) beskou "triangulation" as 'n strategie om die geldigheid van navorsingsevaluering te beaam of te negeer. 'n Breë spektrum van inligting kan op hierdie wyse beskou word:

This conception shifts the focus on triangulation away from a technological solution for ensuring validity and places of responsibility with the researcher for the construction of plausible explanations about the phenomena being studied.

Die analise en evaluering van data met die verloop van 'n aksienavorsingsondersoek is gemoeid met sinvolheid - dit is belangrik om aanhoudend sin te probeer sin maak van die data. In hierdie verband stel McNiff (1988: 73) die volgende as 'n werkswyse voor:

1. Which problem? How to identify and focus on specific problem areas.
2. Collecting the data: the options for different methods. Which method for which purpose?
3. Monitoring the action: How to observe efficiently and effectively.
4. Analysing the data. How does a teacher make sense of it all? What does it actually mean?
5. Synthesising the data. Organising and presenting the data to the public.

subjektief - jou persoonlike standpunt

In beginsel is aksienavorsingsaktiwiteit gegrond in die ^{bevooroordeelde partydig} intersubjektiwiteit tussen teorie en praktyk; tussen aksie en navorsing; en tussen ideologie en teorie. Alle navorsers beskik oor 'n ^{idees} ideologiese raamwerk, waarvolgens hulle in die samelewing opereer - dominante of "contesting" ideologie. Die gevolgtrekking waartoe hier gekom kan word is dat navorsing polities en ideologies gerig is. In die lig hiervan dui Walker (1988: 150) aan dat: "Action research in schools for the oppressed in South Africa will be highly political."

Vervolgens bespreek ek die verloop van my aksienavorsingsprojekte. Ek wil argumenteer dat die volgende projekte vanuit 'n kritiese paradigma geloods is, en dus gaan dit om veel meer as net die tegniese aspekte van skoolverbetering. Die transformasie wat uiteindelik in my klaskamer voorgekom het, wil ek ook as 'n bydrae, hoewel in 'n geringe mate, tot die transformasie van die Suid-Afrikaanse samelewing (van 'n hiërargiese na 'n gelyker bestel), beskou.

*ideologie - Idees wat die grondslag vorm van 'n politieke of ekonomiese teorie of stelsel
veral idees wat tot onversetlikheid van denke of optrede lei.*

*dominant
Dorineers*

HOOFSTUK 3

AKSIENAVORSINGSPROJEK 1

3.1 AGTERGROND

In hierdie afdeling word beoog om 'n uiteensetting van die sosiale meganismes, prosesse en dinamika betrokke, wanneer gepoog word om verandering binne 'n spesifieke opset te bewerkstellig. Aksienavorsing, soos in die vorige afdeling bespreek, vind hier weerklank. Die projek wat bespreek gaan word, is ontwerp en uitgevoer langs die weë van aksienavorsing. Hierdie benadering word ook deur Elliott (1975: 4) in sy "Ford Teaching Projects" na verwys as 'n "problem-solving" benadering met die volgende essensiële kenmerke:

1. its focus on practical problems defined by practitioners, and
2. collaboration between outsiders and practitioners, who in dialogue seek solutions to the practitioner's problem.

Die projek gaan juis oor bogenoemde, naamlik die identifisering van 'n wesenlike probleem wat op 'n kollaboratiewe wyse ondersoek word. Aangesien met die werkswyse aanspraak gemaak word op samewerking, is die proses sosiaal van aard; en omdat die poging is om te neig na verandering, verskaf dit 'n politieke dimensie aan die projek. Met ander woorde, ons is hier besig met 'n sosiaal-politieke proses wat gebeur binne 'n sosiaal-politieke situasie, naamlik 'n skoolopset en spesifiek 'n klaskamer. Alvorens ek die projek gaan bespreek, dink ek dat dit op hierdie

stadium gepas sal wees om my persoonlike gevoelens by die aanvang van hierdie projek te beskryf. Alhoewel ek reeds veronderstel was om oor die kognitiewe gereedskap rakende die toepassing van aksienavorsing te beskik, was ek nogtans opgewonde, gespanne, onseker en oorversigtig - ek is nou nog op soek na 'n woord om hierdie gemengde gevoelens te verduidelik.

3.2 KONTEKSTUALISERING VAN PROJIEK

Die projek vind plaas by Fairmount Sekondêr, 'n tweeklasige, sogenaamde kleurlingskool wat geleë is op die rand van Parkwood (sub-ekonomiese area) en Grassy Park (middel-inkomstegroep area). Die skool huisves meestal leerlinge vanuit die Parkwood Landgoed wat ook hoofsaaklik Afrikaanssprekend is. Dit is 'n betreklik nuwe skool, omtrent 8 jaar oud, met groot speelgronde en, soos geïllustreer in Figuur 1, het die skool 30 gewone klaskamers (19 - 58), twee houtwerklokale (97 - 90), 'n tekenkamer (89), 'n voorligtingkamer (65), sewe biologie/fisika laboratoria (62, 64, 69, 70, 74, 77, 88), 'n tikkamer (78), 'n menslike-ekologie laboratorium (79, 84) en 'n aardrykskunde laboratorium (85)

PARKWOOD

77	78	79	84	85	88	
74	70		69	65	64	62
52	53	54	55	56	57	58
51	49	48	47	45	44	43

Dogterstoilette

Seunstoilette

89	37	36	35	34	33	32	31	30
90	19	21	22	23	25	26	27	29
97								

Admin
Blok

GRASSY PARK

Fig. 1: Grondplan van Fairmont Sekondêr

Vir die afgelope ses jaar is ek betrokke by die onderrig van Aardrykskunde vanaf standerd sewe tot standerd tien, en tree sedert 1985 as waarnemende vakhoof op. Met die afloop van hierdie projek (1989) het die Aardrykskunde Departement uit sewe lede (self ingesluit) bestaan - twee vrouens (waarvan ek een is) en vyf mans. Elke lid, behalwe ek self, is ook betrokke by die onderrig van nog 'n vak of soms vakke. Die skool het 'n totale bevolking van 1 289 leerlinge, waarvan 686 Aardrykskunde as een van hulle vakke aanbied. Bowendien is Aardrykskunde 'n verpligte vak vir st. ses en sewe leerlinge. Op informele vlak is my verhouding met die Aardrykskundespan puik, maar sodra dit ietwat

formeel word en afstuur op wat in hulle klaskamers aangaan, tree daar 'n aftand tussen ons in. Telkemale het ons informeel bespreek om by mekaar se klasse in te sit en uiteindelik soms by mekaar oor te neem, aangesien elkeen 'n voorkeurafdeling in die sillabus het, maar dit was nooit verwesenlik nie. Die logiese vraag volg: Waarom nie?

Bogenoemde dien as blote agtergrondskennis en gaan nie op hierdie stadium in besonderhede bespreek word nie. Vir die doel van hierdie projek lê die fokus op my persoonlike onderwysaksie en verskaf dit dus 'n blik op wat gaande is in my eie klaskamer (nr. 85) en nie soseer in ander lokale nie. Gerieflikheidshalwe het ek my registerklas, wat 'n Engelsmediumklas is, gekies om mee te werk, op voorwaarde dat dit hulle goedkeuring wegdra.

Anders as by die tradisionele tipe navorsing, behels aksienavorsing binne 'n opvoedkundige konteks 'n doelbewuste transformasie wat deur vrywillige samewerking tussen groeplede teweeggebring word. Uiteindelik neem die onderwyser die rol van 'n navorser aan en word aksienavorsing, ideaal gesproke, 'n tipe onderwysmetode waarin alle betrokkenes 'n aandeel het, en sodoende 'n voordeel uit die leersituasie trek.

3.3 IDENTIFISERING EN MOTIVERING VAN ONDERWYSPROBLEEM

Aardrykskunde as 'n vak by Fairmount Sekondêr is na my mening onregverdiglik geringgeskat. Die onregverdige en ondergeskatte aansien wat die vak geniet het, was vir my onaanvaarbaar.

Onvermydelike vrae soos: Waarom hierdie wanbegrip/lae status? Waar het dit ontstaan? Hoe gaan 'n mens te werke? Waar begin ek? By die leerlinge of by die onderwysers? Hoe kan ek die menings rakende die status van die vak verander?

Die belangrikheid van die vak is nie net deur die nie-Aardrykskunde-onderwysers onderskat nie, maar ook deur 'n Aardrykskunde-onderwyser wat senior Aardrykskunde aangebied het. Die persoon het dit op 'n negatiewe manier vergelyk met 'n vak soos Fisika. Dagboekverslae van leerlinge verklaar bogenoemde soos volg:

- BACK TO SCHOOL

Mr A, Mr B, Mr C, Mr D were being very selfish. The reason why I am saying so, is because there were not enough children to fill up the Physics class so they just wanted us to do Physics. What made me mad was that some children were called aside by Mr A and he tried talking them out of doing Geography.

- (Mr A dui die Senioraardrykskunde-onderwyser aan.)

Mr A, the wise guy tried to convince us to do Physics.

- They (teachers) called some of us out individually to talk to us and told us that people who do Physics had a better chance of being accepted at university or college. They told us that if we do Geography, we cannot do Maths on higher grade. I wanted to do Maths

on higher grade and Geography, so I had to make a choice.

- Mr C called each one of us separately and tried getting us to do Physics. But no one wanted to do Physics.
- The following day. They are still trying to talk us out of doing Geography.

Die ironie van die saak is dat hierdie leerlinge uit die staanspoor nie toegelaat is om Fisika aan te bied nie, aangesien hulle nie aan die vereistes voldoen het nie, naamlik 50% en meer slaagpunt in st. sewe Wiskunde en 60% en meer slaagpunt in st. sewe Algemene Wetenskap. Waarom hierdie skielike "daling in standarde"? Dit hang saam met wat een van die studente opgemerk het, naamlik dat daar te min leerlinge was om die Fisikaklas vol te maak (omtrent 25 leerlinge of meer). Gevolglik het onderwysers (Mnr. A, Mnr. B, Mnr. C en Mnr D) geargumenteer dat Fisika 'n beter vak is as Aardrykskunde. Hierdie redenasie het ek beskou as a- opvoedkundig, omdat geen vak "beter" is as 'n ander nie. Ek sal 'n standpunt inneem, soos ek verder probeer verduidelik, dat Aardrykskunde 'n "relevante" vak is en dus belangrik, maar ek probeer nie argumenteer dat dit 'n "beter" vak as ander vakke is nie.

8aE
English 1st Language
Afrikaans 2de Taal
Biology/Economics
Mathematics
History/Bus. Econ.
Ph. Science/Accounting

8c
Afrikaans 1ste Taal
English 2nd Language
Biologie/Ekonomie
Wiskunde
Geskiedenis
N. Skei/Rekeningkunde

8e
Afrikaans 1ste Taal
English 2nd Language
Biologie
Wiskunde/Aardrykskunde
Houtwerk/Huishoudkunde
Rekeningkunde

8g
Afrikaans 1ste Taal
English 2nd Language
Biologie
Aardrykskunde
Geskiedenis
Rekeningkunde

Fig. 2: Fairmount Sekondêr: Vakkeuses vir St. 8 - tot einde 1987

8bE
English 1st Language
Afrikaans 2de Taal
Biology/Economics
Mathematics/Typing
History/Bus. Econ/Wood work
Accounting

8d
Afrikaans 1ste Taal
English 2nd Language
Biologie/Ekonomie
Wiskunde/Tik
Bedryfsekonomie
Rekeningkunde

8f
Afrikaans 1ste Taal
English 2nd Language
Biologie
Wiskunde/Aardrykskunde
Bedrysekon./N.werk
Rekeningkunde

My onderstropping dui aan dat daar deurgaans 'n skeiding tussen Wiskunde en Aardrykskunde gemaak is. Die veranderde strome sien soos volg daaruit:

te gaan ondersoek in terme van beroepsmoontlikhede en 'n "betekenisvolle" wyse van aanbieding. Met die verloop van die skripsie poog ek om laasgenoemde punte te verklaar.

Juis in vandag se snel veranderende wêreld (op sosiale, politieke en ekonomiese vlak), beskou ek Aardrykskunde as onmisbaar en direk relevant. Met relevant bedoel ek in hierdie verband dat die vakinhoud op 'n manier verband behoort te hou met die verwysingsraamwerk van die betrokkenes, sodat dit vir die persoon belangrik is en betekenisvolle implikasies vir sy of haar toekoms kan inhou. Aardrykskunde kan uiters interessant wees as leerlinge meer betrokke raak by byvoorbeeld nedersettingsaardrykskunde, wanneer hulle probleme van die ontwikkelde en ontwikkelende lande analiseer, as hulle demografiese aspekte ondersoek, of as hulle die noodsaaklikheid van hulpbronbewaring en omgewingbestuur probeer waardeer. Dit was Daugherty (1980: 125) wat juis die volgende vraag in hierdie verband geopper het:

If Geography can help pupils gain understanding of issues and problems as well as places and peoples, must it not have a place in the education of all young people?

Verder aan probeer ek aandui waarom hierdie vraag nie onaangeraak behoort gelaat te word nie. Die aard van bestudering van genoemde aspekte verwerp die "ou feitelik geörinteerde" benadering tot die vak, en maak aanspraak op 'n probleemgerigte benadering. By laasgenoemde benadering tree die onderwyser as "gids" of "inligtingsbron" op en ondersoek leerlinge die gegewe/verkreë inligting krities. Hierdie benadering sluit aan by die

fundamentele doel van opvoeding wat ek reeds by die aanvang van hierdie skripsie probeer aandui het - dat opvoeding in wese gaan om mense te leer om te dink, en nie te leer hoe om te dink nie. Luckle (1980: 156) beskryf die rol van die onderwyser in hierdie verband soos volg:

The role of the teacher is to teach the decision-making process while leaving the pupil free to arrive at his own independent judgements

en as sodanig word die onderwyser "the facilitator rather than the arbitrator of value decisions ..." Hoe gaan 'n mens te werk om hierdie "decision-making process" te onderwys? Dit was die dilemma waarmee ek moes worstel en waarmee ek nog steeds worstel.

Bogenoemde maak aanspraak op 'n kritiese persepsie van die wêreld of lewe. Volgens Meerkotter (1986: 4) mag hierdie "relevante" tipe opvoeding die volgende inhoud:

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

Die krities-interpretatiewe of probleem-oplossende benadering is noodsaaklik in die ontwikkeling van leerlinge se redenasievermoë wat 'n deurslaggewende rol speel in die bevrydingsfunksie van opvoeding. In die toepassing van die probleemgerigte benadering word onderwysers genoodsaak om weg te beweeg van die tradisionele transmissie-metode, wat aanspraak maak op 'n rolverandering vanaf

"ekspert" na "gids".

Dit was Freire (1988: 45) wat die tradisionele transmissie-metode van onderrig beskryf het as "domestication" en daarna verwys het as die "Banking-Approach". Hierdie model stel voor dat die onderwyser die "verteller" in die opvoedingsproses is, en dat die leerling die ontvanger van die "inhoud" is. Op hierdie wyse word die onderriginhoud niksseggend en leweloos. Freire (1988: 43) wys dan daarop dat "Education is suffering from narration sickness". Voorts maak Freire die uitspraak dat "banking education" die onderdrukkende kapitalistiese samelewings as geheel weerspieël by wyse van die volgende houdings en praktyke:

1. The teacher teaches and the students are taught.
2. The teacher knows everything and the students know nothing.
3. The teacher thinks and the students are thought about.
4. The teacher talks and the students listen - meekly.
5. The teacher disciplines and the students are disciplined.
6. The teacher chooses and enforces his choice, and the students comply.
7. The teacher acts and the students have the illusion of acting through the action of the teacher.
8. The teacher chooses the programme content, and the students (who are not consulted) adapt to it.
9. The teacher confuses the authority of knowledge with his own professional authority, which he sets in opposition to the freedom of the students.

10. The teacher is the subject of the learning process, while the pupils are mere objects.

Hierdie proses stratifiseer die onderwyser-leerling verhouding binne 'n hiërargiese struktuur. Die leerling ontvang en word geleer om die dominante groep se beeld van die werklikheid te aanvaar. In plaas hiervan stel Freire juis die "Problem-posing approach" tot opvoeding in die breë voor. Die benadering beklemtoon tweerigting kommunikasie, 'n proses van interaksie tussen leerling en onderwyser wat die vernietiging van die onderwyser-leerling splitsing tot gevolg het en kan lei tot 'n situasie waar die onderwyser self geleer word. Freire doen aan die hand dat leerlinge met die hulp van 'n "facilitator" hulle onmiddellike werklikheid ondersoek (verken) en by wyse van hierdie besprekings word hulle bewusthede verhoog. "Liberating education consists in acts of cognition, not transferrals of information" (Freire, 1988). In hierdie proses formuleer leerlinge hulle eie wêreldsienings en bevraagteken hulle die dominante interpretasie.

Deur middel van die proses van tweerigtingkommunikasie word die individu bewus gemaak sodat hy of sy homself of haarself transformeer (verander) in verhouding tot ander en gevolglik homself/haarself bevry sodat hy/sy homself/haarself en die samelewing kan kritiseer. Freire beskou dan bevryding as praxis, dit is die aksie en refleksie van mense sodat hulle verandering kan teweegbring. Die leerlinge verskaf self betekenis aan hulle eie lewens en hierdie betekenis ontsping uit hulle eie ondervindings. Huckle (1980: 150) som die argument soos volg op:

By developing rationality, problem-solving ability, sensitivity and feeling, they are to cultivate autonomous individuals who are capable of making their own judgements and defending them rationally, emotionally and aesthetically.

Die "problem-posing approach" van Freire wil ek nou in samehang met die probleemoplossende benadering tot Aardrykskunde beskou; en die praxis-benadering wil ek in samehang met die werkswyse van 'n kritiese aksienavorsingsprojek insien.

Nie net die die vakinhoud van Aardrykskunde vind aansluiting by die leerling se bestaanswêreld nie, maar ook die metodologiese benadering tot die vak is pedagogies sinvol in die mate wat dit die behoefte aan 'n kritiese onderwys bevredig, wat uiteindelik 'n voorvereiste vir bevryding is. Dit is juis hierdie bevryding waarna behoort gestrewe te word in die Suid-Afrikaanse samelewing. In hierdie verband word onderwysers, en spesifiek Aardrykskunde-onderwysers, gedwing om nie net die wat en die hoe van byvoorbeeld Aardrykskunde-onderwys te ondersoek nie, maar ook die waarom. Van den Berg (1988: 8) dui aan dat:

Education must be viewed as a process which endeavours to emancipate or liberate people in such a way that they are able to take part meaningfully in all which enables them to live a full life ... Education must therefore be viewed as an instrument to empower for liberation.

Dit is my opregte doelwit om die wesenlike waarde en relevansie van Aardrykskunde te ontbloot en ook tegelykertyd die vak tot sy reg te laat geskied. Aangesien leerlinge uit die aard van die saak altyd bekommerd is oor waarheen 'n vak hulle kan neem, het

ek besluit om met die aanvang van die projek die "eksklusief gereserveerde" loopbane in 'n geografiese rigting aan leerlinge bekend te stel. Voorbeelde uit dagboekverslae getuig hiervan:

- What can I do with these subjects? Geography, Biology, Mathematics, History, Afrikaans and English.
- Will I have an open career to choose from if I do Geography?

Sommige leerlinge was weer positief ingestel ten opsigte van hul vakkeuse, soos blyk uit dagboekverslae:

- I picked my subjects as follows: Geography, Biology, History, Mathematics and my two languages, because these were the most advantage for university career choices. Geography and Maths are my important subjects 'cause I want to go into the Arhictectural field.

Vir my was die boodskap dat leerlinge hoofsaaklik geïnteresseerd was in hul beroepstoekoms.

By wyse van aksienavorsing, het ek probeer om met die verloop van Aardrykskundelesse wat binne sowel as buite die klaskamer geskied het, leerlinge te betrek by die onderrigsituasie met die hoop dat hulle "betekenis" in Aardrykskunde-onderrig sou beleef. Vervolgens probeer ek aandui hoe hierdie proses verloop het.

3.4 BEPLANNING: ARTIKULERING VAN ONDERWYSPROBLEEM

Aanvanklik het Sue Davidoff, 'n aksienavorser, my genader om my te vra om saam met haar te werk aan my aksienavorsingsprojek(te). Op hierdie wyse sou ons mekaar wedersyds help deurdat Sue my sou ondersteun met die hoop dat hierdie proses moontlik haar eie navorsingsprojek sou illumineer.

Sue het ons besluitneming na beraadslaging soos volg uitgespel:

I had asked Kathima in the Masters' class whether she would be willing to work with me, and be prepared for me to work with her. I have hoped to see the work as reciprocal in that in working with her I would be involved in my research project, but at the same time, that it would involve working with her and supporting her in her action-research project/s.

Vervolgens was die rol wat Sue veronderstel was om te vertolk, na bespreking met my, as volg opgesom: "triangulating, observing, reflecting, providing resources where possible, etc." Alle moontlike aspekte wat op hierdie stadium bespreek kon word, was bespreek, veral die gevoel (reaksie) van my kant af ten opsigte van kritiek deur Sue. Sue som dit in 'n verslag aan my soos volg op:

Kathima stressed to me her wish that I be as open as possible so that she can learn and grow from the situation. What was clear to me was that there are certain matters one cannot negotiate before working together has actually begun. I hope we have dealt with all the issues that are negotiable at this point.

Hierna is die idee van 'n aksienavorsingprojek met my skoolhoof bespreek. Ek het die werkswyse van aksienavorsing in breë trekke probeer verduidelik en ook die hoof daarop gewys dat die leerlinge in die proses sal baat vind. Die hoof was opgewonde en het my hierna op 'n gereelde basis kom besoek om navraag te doen oor die verloop van die projek.

Ek het besef dat dit noodsaaklik is om lig te werp op die verloop/proses van 'n aksienavorsingsprojek. Op 'n vereenvoudigde wyse het ek binne die bestek van een lesuur Freire se "Banking-approach" teenoor sy "Problem-posing approach", wat my uiteindelik by die verloop van 'n aksiena-vorsingsplan gebring het, aan leerlinge meegedeel. Bylae 1 is die illustrasie wat vir hierdie doel gebruik is. Nadat ek probeer het om eerstens die foto-illustrasie aan die leerlinge te verduidelik, het dit 'n mate van bespreking uitgelok. Die trant van die bespreking was soos volg:

- Yes, we hardly get the opportunity to express our feelings. We must just do what the teachers tell us to do.

- We go from classroom to classroom to get filled up. Teachers want us to act like robots.

Sue, die "triangulator", is met haar eerste besoek aan die klas voorgestel. Die rol wat sy sou vertolk, het ek soos volg aan leerlinge verduidelik - 'n "buitestaander" wat ons

klaskameraktiwiteite gaan waarneem en ook daaraan gaan deelneem en as sodanig maak sy voortaan deel uit van die klas, indien dit die klas se goedkeuring wegdra. Voorbeelde van hulle reaksie is soos volg:

- I was sort of unaware that Sue was present. I expected Sue to ask questions. I did not, however, like the way she looked at each pupil and wrote down things.
- It was nice having Sue with us. It was like she wasn't even here.
- I felt quite comfortable with Sue in the class. She was no intruder because our class behaved the same as usual.

Vervolgens het ek die ouers van die betrokke leerlinge in kennis gestel, deur 'n "motiveringsbrief" aan hulle te stuur. (Kyk na Bylae 2). Hierop was 'n reaksie verlang en voorbeelde is soos volg:

- It is about time that something pragmatic was done about didactics. It is an altruistic fact that the more senses employed in teaching, the more meaningful and realistic "education" will be ... Your project method is welcome and I wish you and you students every success.

HAPPY PARENT!

A step in the right direction, very commendable in preparing the pupil to become a very interesting person in discussing and understanding of modern day developments.

n Verdere gebaar van 'n ouer se goedkeuring was die skenking van 'n dagboek aan elke leerling, sowel as aan my en my "triangulator", Sue. Die gedagte dat alle betrokkenes dit volhartig eens met my voorstelling was, het 'n besondere vermoedsrus by my gelaat - 'n vermoedsrus wat, soos later duidelik sal word, my navorsingsaksies deurgaans positief beïnvloed het. Alhoewel my daaglikse onderwysaksie daarop gemik was om aardrykskunde op 'n "sinvolle" wyse te probeer aanbied, wil ek vir die doel van hierdie skripsie slegs sekere aktiwiteite bespreek.

3.5 AKTIWITEITE OPGESLUIT IN AKSIENAVORSINGSIKLUS 1

3.5.1 BEKENDSTELLING AAN ALGEMENE AARDRYKSKUNDIGE TEGNIEKE MET DIE OOG OP VELDEKSKURSIES

Hoewel die meerheid aspekte wat klassifiseer onder "Algemene Aardrykskundige Tegniese" ('n onderafdeling in die st. 8-Aardrykskundesillabus) in die werklike situasie bestudeer kon word, is dit as gevolg van wesenlike begrensdhede in ons skole, byvoorbeeld tyd en finansies, onmoontlik. Gevolglik is ek as't ware geforseer om eers die konsepte in verband met aardrykskundige

tegnieke binne die klaskamer te onderrig met die oog op toekomstige veldekskursies waartydens die inhoud (teorie) op die praktyk toegepas sou word met die doel om betekenis aan die vak te verskaf. Algemene aardyskundige tegnieke behels die bepaling van rigting, peiling, afstand, ligging; die konstruksie van reliëfprofiele; die berekening van die skaal van 'n kaart en foto, gradiënt van hellings, vertikale oordrywing van reliëfprofiele, oppervlakte; identifisering en interpretasie van kulturele en natuurlike verskynsels.

Op hierdie stadium wou Sue hoofsaaklik vertrouwd raak met die algemene verloop en atmosfeer van die skool asook bekend word met die leerlinge met wie sy beoog om te werk. Haar eerste indrukke asook haar toekomstige rol het sy in die verslag soos volg uitgedruk:

The atmosphere in the classroom felt very "natural": I was a visitor working with Kathima, and besides that, things went on as normal. "Things" were - a sense of warmth and ease and openness between Kathima and the students. There is a refreshing quality of respect without distance of fear, and of trust and comfort.

Wat die lesaanbieding sigself betref, het Sue op die samewerkingsgees waarop ek in die klaskamer aanspraak gemaak het, gemerk dat "... co-operation was encouraged in the classroom." Die metodologiese beginsel wat binne hierdie konteks toegepas was, het egter probleme gelaat by Sue. Haar kommentaar was dat

... perhaps one could improvise by using models and letting students experience something before they memorise the formula, so that they understand beforehand exactly why it is as it is.

Tipiese voorbeelde van leerlinge se reaksie was egter:

- Yesterday's lesson was very interesting and it made sense in the end.
- I think that the lesson was okay. I think that Sue was almost part of the class expect that she never spoke.
- I think that the outings which we will go on will be more interesting, because you would be able to see the different landforms, slopes, etc. in real and not identify it on a map.
- I like the way Miss teaches because she is very orderly and teaches us to do our work systematically.
- Miss must please explain gradient again. Miss must let Sue also ask questions.

Hierdie terugvoering het die besef dat ek uit die klaskamer moes beweeg indien ek "betekenis" aan die vakinhoud wou verskaf, verder by my laat deurdring. Vervolgens het ons 'n reeks veldekskursies aangepak met die doel om die inhoud wat in die klaskamer opgedoen is, in die werklikheid te gaan toepas.

3.5.2 VELDEKSKURSIE NA KIRSTENBOSCH

Na afhandeling van die tema Algemene Aardrykskundige Tegnieke (eerste afdeling in die st.8-sillabus), het die klas besluit om 'n velduitstappie na Kirstenbosch te onderneem, aangesien die meerderheid van hulle vertrouwd is met die omgewing. Soos oudergewoonte was dit as vanselfsprekend aanvaar dat ek die opdrag sou saamstel (kyk na Bylae 3). Dit kan toegeskryf word aan die tradisionele rol van die onderwyser as "ekspert", wat ek hier vertolk het. Leerlinge is gewoond aan die idee dat ek take opstel, maar met die verloop van die projek het ek gepoog om hiervan weg te beweeg.

Die vrae in die opdrag wat saamgestel is, het in hoofsaak daarop neergekom om die teoretiese kennis wat in die klas opgedoen is, in die praktyk te gaan toepas. Ek het gehoop dat die waarde en toepasbaarheid van vakinhoud besef, beleef en hopelik bevraagteken sal word. Ongelukkig kon Sue ons nie vergesel nie, en het 'n kollega as "waarnemer", opgetree. Ervarings van leerlinge word soos volg in dagboekverslae weerspieël:

- Today we went on an educational expedition to Kirstenbosch for Geography. I liked the idea. When we arrived, we took a walk up and along the way filled in our questionnaire. We were divided in groups and had to look for the answers. It was very exciting just like

3.5.2 VELDEKSKURSIE NA KIRSTENBOSCH

Na afhandeling van die tema Algemene Aardrykskundige Tegnieke (eerste afdeling in die st.8-sillabus), het die klas besluit om 'n velduitstappie na Kirstenbosch te onderneem, aangesien die meerderheid van hulle vertrouwd is met die omgewing. Soos oudergewoonte was dit as vanselfsprekend aanvaar dat ek die opdrag sou saamstel (kyk na Bylae 3). Dit kan toegeskryf word aan die tradisionele rol van die onderwyser as "ekspert", wat ek hier vertolk het. Leerlinge is gewoond aan die idee dat ek take opstel, maar met die verloop van die projek het ek gepoog om hiervan weg te beweeg.

Die vrae in die opdrag wat saamgestel is, het in hoofsaak daarop neergekom om die teoretiese kennis wat in die klas opgedoen is, in die praktyk te gaan toepas. Ek het gehoop dat die waarde en toepasbaarheid van vakinhoud besef, beleef en hopelik bevraagteken sal word. Ongelukkig kon Sue ons nie vergesel nie, en het 'n kollega as "waarnemer", opgetree. Ervarings van leerlinge word soos volg in dagboekverslae weerspieël:

- Today we went on an educational expedition to Kirstenbosch for Geography. I liked the idea. When we arrived, we took a walk up and along the way filled in our questionnaire. We were divided in groups and had to look for the answers. It was very exciting just like

... I really hope that we go soon. We really were a great group.

- ... we came home about 4:05 and this was really a hectic day and hope to encounter such a day again with such a lekker class. I have been with most of them since Std 6, but never knew them to be such fun.
- I enjoyed the lunch that Miss made and also the walk afterwards. The best part was the playing of games. I hope to go out on one of these outings again.
- We all enjoyed ourselves today and hope to go on another outing.

Ek beoog om op 'n later stadium weer na hierdie klemverskuiwing te verwys. Die reaksie van die "waarnemer" het op 'n soortgelyke rigting as die van die leerlinge afgestuur, wanneer hy ook in sy terugvoering op die interpersoonlike verhoudings konsentreer:

There were no power relations or power differentiations. The children appeared to be enthusiastic and were planning the next outing already.

3.5.3 VELDESKURSIE NA SILVERMINE

Weer eens was dit die keuse van die klas om Silvermine te besoek. Hierdie keer het die leerlinge onderneem om die werksblad saam te stel, nadat ek so 'n voorstel aan hulle gemaak het. Dit was

gedoen aan die hand van 'n topografiese kaart en 'n brosjure van die gebied. Alhoewel ek hulle bystand verleen het, dink ek tog dat leerlinge aanvanklik negatief ten opsigte van gesamentlike (leerlinge en onderwysers) verantwoordelikheid vir die opstel van die werksblad gestaan het. Afgesien van die bespreking wat ons met die aanvang van hierdie projek gevoer het, het die leerlinge my nogtans beskou as die persoon met alle antwoorde op vrae en die persoon wat alles "reg" doen. Dit blyk uit besprekings onderwyl hulle die werksblad voorberei het:

- But that question is not right. It is not the way Miss sets questions.
- These questions are too easy - it comes directly from page 1. And it also does not correspond with the questions Miss set for the Kirstenbosch excursion.

Een van die leerlinge het voorgestel om as "gids" met die verloop van die ekskursie op te tree, aangesien hy die gebied goed "ken".

Die volgende is 'n reaksie uit 'n dagboek op die rol van die "gids":

- When we got to the parking area, X showed us the route we were going to take, we filled in our questionnaires and started walking. Like boys are, they ran ahead and left the girls and the two teachers behind. We did not really mind because it was an easy path and they left

arrows.

Een van my kollegas het opgetree as "waarnemer". Haar terugvoering was dat: "I really did not see you like a person who would interact with children in such a way - a free flow of communication." Die dagboekverslae van leerlinge het hoofsaaklik gekonsentreer op die interpersoonlike verhoudings, en niemand het spesifiek daarvan melding gemaak of hulle Aardrykskundige kennis wat in die klas opgedoen is, enigsins as "singewend" beskou het nie. Verslae van leerlinge sien soos volg daaruit:

- Z and I took lots of photo's. The scenery was really beautiful from on top ... We were the last group to arrive at the parking area, but I enjoyed the walk ... I enjoyed myself. I am sure that I will never forget this day. It was perfect, even the weather.
- Wow! At last I am in bed. This was really an exciting and enjoyable day. The only thing that was a bit terrible was the snake I had to meet ... Today we really also got to know each other better.
- ... We all then sat by the bridge; chatting, chasing, teasing and making fun out of each other. We left about 5:00 pm. and were very tired with sore backs, legs and arms, returned home. Although through my aches and pains, I enjoyed myself.

Bogenoemde figuur het 'n lewendige bespreking wat betref die konflikterende punte uitgelok, byvoorbeeld die gedagte dat die Paarlberg-ekskursie sommige nader aan mekaar gebring het, terwyl ander verder weg van mekaar beweeg het. Uiteindelik het leerlinge tot die volgende insigte gekom:

- There is no rift in the class, People come from different backgrounds. Therefore they will think differently. And those who think along the same lines will naturally click.
- We must realise that we need to accept one another and help one another if we can.
- Everybody to talk to everyone else in the class, but we all have different interests.

Na die bespreking het ons probeer besluit oor 'n stel "'reëls" wat sou geld vir velduitstappies. Leerlinge het ook 'n begrip ontwikkel van hoe moeilik dit is om almal tevrede te stel, wanneer 'n mens as 'n groep/eenheid probeer saamwerk.

3.5.5 LOOPBAANRIGTINGS

Leerlinge is voorsien van 'n opsomming beroepe wat verband hou met hierdie eerste afdeling van hulle werk. (kyk Bylae 4) Dit

is opgevolg deur 'n besoek van 'n dame wat tans die posisie as 'n "landscaping draughtsperson" vervul. Die doel van die besoek was om leerlinge toe te spreek oor die verband tussen Aardrykskunde en haar werk. Terselfdertyd het sy ook soortgelyke beroepe aan leerlinge bekendgestel. Belangstellende onderwysers het ook kom insit en inluister. Ons het ook 'n besoek by die Landmeterskantoor in Ottery gaan aflê. Mnr Elliot, die senior landmeter in Ottery, het die uitstappie vir ons moontlik gemaak deur vervoer te reël, en het ook die leerlinge met die hulp van sy kollegas toegesprek. Weer eens het leerlinge besef dat wat in die klaskamer gedoen word, alles te make het met die werklikheid.

3.5.6 BESPREKING OOR OSOONVERDUNNING

Met die aanvang van Klimatologie, 'n tema in die sillabus, is by die behandeling van die atmosfeer 'n bespreking oor osoonverdunning gevoer. Leerlinge is in groepe verdeel met elke groep 'n verskillende koerantuitknipsel betreffende die osoonlaag. Hulle taak was om die berig te bespreek en uiteindelik 'n persoon of persone in die groep te kies om die inhoud van hul artikel aan die klas oor te dra. Hierdie bespreking het sekere onbeantwoorde vrae gelaat en drie leerlinge het aangebied om navorsing te gaan doen en dan aan die klas te kom rapporteer. Voorbeelde van hierdie vrae was:

- Why then, is the hole at the Antarctic where there are no people?

- Why are USA and Britain reacting to ozone depletion, while the hole is near the South Pole?
- What are people in South Africa doing about the problem?

'n Ouer het 'n video-opname gestuur wat ek vooraf besigtig het met die doel om 'n werksblad saam te stel. (Kyk Bylae 5) Die onverdeelde aandag waarmee hulle na die opname gekyk het, is weerspieël in die uitslag van die "toets", naamlik 96%. Na 'n finale besprekingsessie moes hulle 'n evalueringsvraelys voltooi. (Kyk Bylae 6) Die uitslae sien soos volg daaruit:

Onderwerp	Aantal leerlinge	
	Positiewe reaksie	Negatiewe reaksie
1. Relevante onderwerp	24	0
2. Benutting van handboek	14	10
3. Onderwyser se insig en houding	24	0
4. Groepwerk	23	1

Figuur 5: Refleksie oor osoonverduunningsbespreking

loopbane in die verband voorsien. (Kyk Bylae 8) Dit was beoog om opgevolg te word deur 'n besoek aan die weerburo by D.F. Malan-lughawe, maar tot ons innige spyt moes ons van die bestuurder, Mnr Labuschagne, verneem dat groepe leerlinge/studente nie meer by die weerburo se kantore toegelaat word nie.

3.5.8 "SNAKES-AND-LADDER" SPELETJIE

Met Bevolkingsaardrykskunde is die oorgrootte meerderheid van die onderwerpe in groepe bespreek, terwyl 'n vrywillige die aanbieding met behulp van 'n vloiediagram op 'n transparant voorgestel het. Vanweë die feit dat die konsepte, ontwikkelde en ontwikkelende lande sleutelbegrippe in die Aardrykskundesillabus vorm, het ek probeer om die leerlinge in die verband by wyse van die bekende "snakes-and-ladder"-speletjie (kyk na Bylae 9) tot insig te bring. Na die speletjie is daar geredekawel oor die vraag, "Why develop?"

Opmerkings na die sessie het daarop gedui dat die doel bereik is. Voorbeelde van die opmerkings is:

- We played a game, but we learnt such a lot.
- Now I understand the difference between developed and developing countries much better.

My "triangulator" het die sessie beskryf as goed, gestruktureerd,

dinamies en gebalanseerd. Verslae uit leerlinge se dagboeke getuig verder van hoe hulle die sessie ervaar het:

- Today's Geography lesson was really very much interesting. I'm glad to see that Sue was back. I think that the set out of the lesson was very effective, because although we were playing a game it taught us certain things.
- I really enjoyed today's Geography lesson. I mean the snakes and ladder game gave life to the subject. I think that it was a marvellous idea of Miss to figure out something like that ... I think that the class really enjoyed it, and learned more about developed and developing countries. I myself understand it much better now.
- Had a GREAT time in Geography. Almost forgot, Sue is back - I was very surprised to see her today ... we played a game ... This was the best Geography lesson I have ever had.

3.5.9 MODELLE/PROJEKTE

Daarna is van leerlinge verwag om in groepe van nie meer as vyf lede, aan projekte van hulle eie keuse te werk. Hierdie geleentheid is geskep sodat hulle eerstens kon uiting gee aan hul voorkeuronderwerp binne 'n aardrykskundige gebied en tweedens kon

bepaal of groepwerk effektief is, al dan nie. Almal is verwag om aan die hand van bepaalde vrae te werk. (kyk Bylae 10) Eers met die aanbieding van die projekte moes ek verneem dat sommige van die leerlinge besluit het om individueel te werk. Hulle rede hiervoor was soos volg:

- I decided to work on my own, because whenever we do group work, I in any case land up doing all the work.
- Whenever we decide on something, they never keep their promise and they come up with all kinds of excuses.
- I am rather going to work on my own from now on, because I must always do all the talking.

Na refleksie oor die proses, het ek besef dat 'n mens nie van leerlinge kan verwag om groepwerk te doen alvorens hulle nie "geleer" is hoe dit gedoen kan of mag word nie. Dit wil ek beskou in samehang met die aanname wat ek vroeër gemaak het - dat leerlinge "geleer" moet word om te dink. Eweneens moet hulle ook "geleer" word om groepwerk te doen. Hierdie aspek word verder gevoer in die volgende aksienavorsingsverslag, wat dan gevolg sal word deur 'n samevattende refleksie op beide afgehandelde aksienavorsingsprojekte.

HOOFSTUK 4

LEERLINGINTERAKSIE EN GROEPWERK

4.1 BEHELERS GROEPWERK NOODWENDIG SPANWERK?

Alvorens 'n bespreking oor die tweede aksienavorsingsiklus gevoer kan word, is 'n refleksie oor die eerste aksienavorsingsiklus belangrik, aangesien die tweede siklus voortspruit/ontspring uit die "probleme" wat met die verloop van die eerste siklus opgeduik het.

Die eerste projek het gefokus op die "sinvolle" aanbieding van Aardrykskunde, asook op die bekendstelling van "eksklusief gereserveerde" loopbane in 'n geografiese rigting. Hiermee het ek beoog om die status van die vak te verhoog, om as sodanig 'n verandering van bewustheid oor die "betekenisvolheid" van Aardrykskunde teweeg te bring, sodat daar uiteindelik 'n duideliker begrip tussen mikro-opvoedkundige konteks en makro-sosiaal/politieke konteks ontwikkel kon word. Refleksie oor die vorige projek toon aan dat leerlinge 'n duideliker begrip ontwikkel vir wat gaande is wanneer vakinhoud op die werklikheid toegepas word. By wyse van die "probleem-oplossende" benadering wou ek kritiese denke laat ontwikkel sodat leerlinge hul omgewing vraend (interrogatief) verken, eerder as passief aanvaar. Probleme, uitdagings, projekte en werksblaaie is hoofsaaklik in groepe aangepak om sodoende 'n aktiewe leerlingdeelname te bewerkstellig wat hopelik 'n demokratiese klimaat sou skep. Daar

bestaan sekerlik 'n verskeidenheid onderrigmetodes wat implementeer kan word om 'n demokratiese atmosfeer/gees in 'n opvoedkundige opset tot stand te laat kom. Groepwerk is een metode en dit is waarop ek beoog om te konsentreer. In hierdie verband is ek dit eens met Dewey se redenasie agter die verbetering van sosiale interaksiepatrone in skole, wanneer Schmuck (1971: 2) aanvoer dat:

Dewey's primary contribution developed from his focus on the process of learning rather than the content. He argued that if children were to learn to live democratically, they would have to experience the living process of democracy itself in the classroom. Life in the classroom, according to Dewey, should be the democratic process in microcosm. It should represent democracy, not only in the ways that students learned to make choices and carry out projects collaboratively, but also in how they learned to relate to the people around them. This involved being taught directly to empathize with others, to respect the right of others and to work together rationally.

Met die verloop van hierdie projek wil ek juis fokus op die proses van groepwerksaamhede, eerder as die produk, en my motivering hiervoor word hieronder uiteengesit. Die wrywing (konflik) wat in die proses van groepwerk gedurende die vorige aksienavorsingsiklus ervaar is, het my gelei om op die onderwysaksie te konsentreer. Voorbeelde van die konflik was veral ondervind met die verloop van die volgende aktiwiteite:

- (a) Veldekskursie na Paarlberg;
- (b) Skryf van artikel oor osoonverdunning;
- (c) Aanbieding van modelle/projekte;

wat soos volg vergestalt was:

Refleksie oor Paarlberg het getoon dat die meerderheid leerlinge ervaar het dat daar, soos hulle dit stel, "a major rift" tussen leerlinge voorgekom het. Soos in die geval van die ekskursies na Kirstenbosch en Silvermine is weer eens van leerlinge verwag om in groepe te werk. Met die verloop van die Paarlbergekskursie het ek aanvaar dat groepwerk "outomaties" sou geskied, maar toe steek iets anders kop uit - 'n afwesigheid van 'n gevoel van samehorigheid en samewerking. 'n Verslag deur 'n ouer wat as "waarnemer" in die proses opgetree het, illustreer bogenoemde soos volg:

The informal relationship made one expect a closely bonded group, however in reality it was not so - there seems to be little cliques which normally one could ignore as a feature of the age group, but considering the teacher/pupil relationship is most surprising. Certain groups and individuals certainly seem to dominate proceedings. Although leadership qualities come to the fore in situations such as outings, dominance NOT domination marks the individual with leadership potential.

Op hierdie stadium het slegs die woord "cliques" my onrustig gelaat, vanweë die negatiewe konnotasies soos bv. onderdrukking daaraan verbonde. Gevolglik het ek 'n "soetsappige toespraak" aan die klas oor die "monster" gelewer, wat volgens my waarneming die saak genoegsaam aangespreek het. Andersins was ek onder die indruk dat die uitstappie oor die algemeen suksesvol was, en het geen onraad betreffende leerlinginteraksie gemerk nie. Met ander woorde, die produk (die afhandeling van werksblaaie, gesprekvoering, vraagstelling) was waarneembaar, maar ek het my onbewustelik blind gestaar aan die proses. Hoe die uitstappie geskied het en werksblaaie voltooi is, was nie ter sake nie - die

kern van die saak was dat dit wel geskied het en agter die rug is. Vanweë die "suksevolle vrugte" wat in hierdie proses gelewer is, was ek gereed om 'n volgende projek aan te pak.

Die voorbereiding van die osoonverduunningartikel het lewendige formele besprekings, terugvoering oor nuusverslae, en informele besprekings uitgelok. Ek was onder die indruk dat die meeste leerlinge, indien nie almal nie, 'n bydrae in hierdie verband gelewer het, totdat 'n emosionele uitbarsting deur drie leerlinge my ontnugter het toe hulle sê dat die artikel slegs hulle harde werk weerspieël, en nie soos ek geglo het die klas as geheel nie. My reaksie hierop was:

"What do you regard as a contribution in this regard?"

Hulle reaksie was soos volg:

- We feel that it is unfair of the class to grab glory for something towards which they have not contributed. Every afternoon a group of us was suppose to meet at my place, but only A and B use to pitch up. My daddy offered to help us and he also agrees that it is unfair to send the article off as coming from Std.8f. We have divided up the work - then the rest come with all kinds of excuses, while A, B and I had to do all the research, writing and typing. Up till now, none of them has produced anything - no information, no ideas, no newspaper articles and so on.

dagboekverslae mag moontlik die rede agter hierdie gevoel verklaar:

- I don't like this groupwork effort, because it is just 'groupwork' by the looks of it, but what really happens is actually individual work.
- To work in groups is really exciting, but what gets me down is the lazy ones just tagging along and making as if they are co-operating. They are physically part of the group, but it ends there. Believe me, a person does not get a stitch of work out of them, but in the end they take all the credit.
- With this groupwork activity I am going to make sure that each and every person in our group does something, especially with the generation of ideas. This is all nonsense of being shy to talk in a group. Outside, these shy ones have the biggest mouths.

Op hierdie stadium het ek besef dat iets nie pluis was nie. Introspeksie het my voor 'n kritieke vraag geplaas, wat is ek besig om te doen of nie te doen nie, wat is ek veronderstel om te doen of nie te doen nie? Dit het my tot die volgende vraag gelei, hoe kan ek van leerlinge verwag om 'n groepwerkzaamheid aan die gang te sit, wanneer hulle nie geleer is of voorberei is hoe so 'n aktiwiteit uitgevoer word nie? Om die rede het ek groepdinamiek gaan ondersoek.

Terwyl leerlinge 'n gevoel van vryheid ontwikkel het om idees, behoeftes en spanning openlik te kommunikeer, het kollaboratiewe werk in die ware sin van die woord ontbreek. Schmuck (1971: 8) dui aan dat leerlinge by die skool aankom met:

... concerns about being accepted, being influential, and being competent. These three motivational domains play a significant role in how individual students cope with the group processes in which they become involved. In turn, the social climates of the school, in general, and the classroom, in particular influence how the students will behaviorally execute their needs for affiliation, power, and achievement.

"Bevoegdheidsgraad" word oor die algemeen ondersteun of in stand gehou deur kompetisie. Die leerling(e) wat as bevoeg aanvaar word, word in die meeste gevalle, indien nie in alle gevalle, as die "wenner(s)" aangewys. Die opweging van leerlinge om te bepaal wie die meerderwaardiges en wie die minderwaardiges is, word as vanselfsprekend aanvaar. Johnson en Johnson (1975: 11) verwys hierna as "undesirable competition" en beskou dit as 'n komponent van die samelewing, wanneer hulle aandui dat:

Competing with and defeating an opponent is one of the most widely recognized aspects of interpersonal interaction in our society. The language of business, politics, and even education is filled with "win - lose" terms. One "wins" on promotion or a raise, "beats" the opposition, "outsmarts" a teacher, puts competitors "in their place". In an environment that stresses winning, it is no wonder that competitive behaviour persists where it is not appropriate.

Die "probleem" van onvanpaste kompetisie waarmee leerlinge geteister word, is oorgeërf van die kapitalistiese samelewing. Dit is dus 'n sosialiseringsprobleem. Gevolglik het ek dit as my

gehou word deur die burokratiese organisasie van ons samelewing en sigself ook in ons skole vergestalt, moes "vervang" word met humane verhoudings van ko-operatiewe interaksie. Gevolglik wil ek die genoemde "mislukkings" wat met die verloop van die vorige aksienavorsingsproses ervaar is, beskou as 'n opvoedingsprobleem - leerlinge is produkte van 'n besondere samelewing, gevolglik handel hulle volgens die "reels" van die samelewing. Indien "vreemde elemente" voorgestel word, behoort hulle dus opgevoed te word om dit te hanteer.

Rudduck (1980: 55) het om 'n soortgelyke rede die volgende ondersoek:

The thesis that I want to explore ... : that innovations fail to take root in schools and classrooms, it may be because pupils are guardians of the existing culture and as such represent a powerful conservative force in the classroom, and that unless we give attention to the problems that pupils face, we may be overlooking a significant feature in the innovation process.

Sy gaan verder deur die volgende krities belangrike vraag te stel:

... if we think that it is important to run inservice training courses for teachers, to help them understand and implement an innovation, should we also arrange such opportunities for pupils? After all pupils are partners in the educational transactions of the schools and the classroom, and they are just as much subject to the pressures of routine and convention as are their teachers.

4.3 KORTSLUITING VAN GROEPKONFLIK

Die klas wat met my aan die vorige aksienavorsingstaak gewerk het (1989), was nou in st.9 (1990). Twee van die vier-en-twintig leerlinge moes standerd agt herhaal, terwyl nege standerd nege "druipelinge" by die "nuwe" standerd nege klas gevoeg is. Hierdie nege leerlinge was dus onbewus van wat gaande was en ek het probeer om hulle kortliks oor die toestand van sake in te lig. Om 'n mate van regverdigheid te laat geld, het ek 'n voorstel aan hulle gemaak om òf as waarnemer(s) op te tree òf as deelnemer(s) in 'n groep(e) met die verloop van die aksienavorsingsprojek. Na 'n bespreking in hierdie verband het al nege besluit om as waarnemers op te tree.

Hierna is die waarnemers se rol uitgespel, met die doel om lig te werp op die volgende aspekte:

- (a) waarom ons beoog om die dinamiek van groepwerk te ondersoek;
- (b) die verloop van 'n aksienavorsingsiklus;
- (c) wat die rol van 'n waarnemer in hierdie konteks behels;
- (d) die voltooiing van 'n waarnemersverslag (Bylae 11) na en tydens die afloop van sessies;
- (e) die voltooiing en interpretasie van 'n sosiogram.

Vir die doel van hierdie groepprojekte, het ons besluit om op Streekaardrykskunde te konsentreer en het ons spesifiek die Verenigde State van Amerika as ontwikkelde land aangepak. Die

Unfortunately, the bridge had been washed out. So she went to ask Sinbad, a river boat captain, to take her across. He said he would be glad to if she would consent to go to bed with him preceding the voyage. She promptly refused and went to a friend named Ivan to explain her plight. Ivan did not want to be involved at all in the situation. Abigail felt her only alternative was to accept Sinbad's terms. Sinbad fulfilled his promise to Abigail and delivered her into the arms of Gregory. When she told Gregory about her amorous escapade in order to cross the river, Gregory cast her aside with disdain. Heartsick and dejected, Abigail turned to Slug with her tale of woe. Slug, feeling compassion for Abigail, sought out Gregory and beat him brutally. Abigail was overjoyed at the sight of Gregory getting his due. As the sun sets on the horizon, we hear Abigail laughing at Gregory.

Deelnemers is toe in groepe verdeel en elke groep moes onderhandel om met 'n rangskikking van karakters na vore te kom. Die variasie van rangskikkings was opvallend: lewendige argumentering is aan die gang gesit om mekaar te oortuig wat van die "beste" rangskikking was. Terugvoering van onderskeie groepe het uiteenlopende sieninge aan die lig gebring. 'n Klasbespreking is toe oor die onderskeie groeuitslae gevoer. Die bespreking het ek probeer saamtrek deur die volgende vrae aan leerlinge te stel:

- Why do you think it is so difficult for us to agree on a common rating?

- Is there something wrong/right with us because we disagree?

Voorbeelde van leerlinge se reaksies was soos volg:

- In reaction to your first question, I would say that it is natural of people to be different. We all can't be or think the same. Imagine all of us looking the same, thinking the same, talking the same - no, life would be too boring! This brings me to answer your second question. There is nothing wrong with us.

- How will it be possible for us to learn from each other if we think the same? Besides, we all come from different homes, with different rules and religions, to the same school where common rules apply. This is what makes life so difficult at school - they expect us to act in the same 'right' way!

- Miss, I like going to discos, while Adrian likes playing tennis. This does not make A a better person than me. While we have different interests, we can still stay good friends if only we all learn to accept one another. The problem in this class is that people who like doing the same things, stick with each other and do not want to mix with people outside their little group. I can mix and talk to anyone here. I see nothing wrong with anyone of you.

Die boodskap wat vir my uit hierdie bespreking gekom het, was dat mense essensieël verskillend is, en dat dit nie 'n probleemsituasie hoef te skep nie, mits ons verdraagsaam, respekvol en ondersteunend teenoor mekaar optree.

Na die afloop van die twee waardebeoordelingsoefeninge het ons die groepprojekte soos in die film oor groepwerk aangepak.

(c) Film oor groepwerk:

'n Film oor groepwerkaktiwiteit, verkrygbaar van die Nasionale Filmoteek (Kaapstad), is aan leerlinge vertoon. Dit is belangrik om daarop te let dat die film nie as 'n "resep" of 'n "bloudruk" vir groepwerk gebruik is nie, maar eerder as 'n mate van illuminasie oor die strukturering van groepwerk. Refleksie hieroor is aan die hand van die volgende vraelys gedoen:

1. What do you think are the main requirements of successful group work?
2. What are the basic requirements for effective group functioning?
3. What function must the teacher fulfil?
4. What are the advantages of group work over traditional teaching methods?
5. Are there any dangers associated with group work?
6. List the attributes of a leader.

Van die leerlinge is nie verwag om hulle reaksies oor bogenoemde uit die film te haal nie - die film het gedien as riglyn en ek het eksplisiet op hulle eie idees aanspraak gemaak. Voorbeelde van reaksies op die onderskeie vrae het soos volg daaruit gesien:

1. What do you think are the main requirements of successful group work?

- Pupils must be co-operative. They should be able to communicate easily with each other and the teacher. There should be organisation and discipline amongst them.
- The group members should understand each other and be able to work together well. The group members have to agree on matters before they start anything. There should be communication in the group.

- Co-operation, contribution, dedication, think in advance.

2. What are the basic requirements for effective group functioning?

- To not underestimate each other - freedom to voice your opinions or suggestions - allowance for other - democracy - time management.

- In each group there should be at least one person who has the ability of helping the others.

- Everyone should be devoted in your group for it to function. There must be responsibility in a group...

3. What function must the teacher fulfil?

- The teacher should be there to help the group and not to enforce his or her authority over them.
- He or she should only help when necessary.
- The teacher must be there to give advice but he/she should leave the decisions for the group.

4. What are the advantages of group work over the traditional teaching methods?

- You learn more about each other and it is more exciting. They learn to accept criticism.
- The advantage of groupwork is that it increases the knowledge of the individual. It also let the entire group understand and learn to know one another as an individual and as a society.
- Students are able to work with people of their same age. They can thus see how other young people work. If children work together they understand certain things more than when the teacher teach them.

5. Are there any dangers associated with group work?

- No, not really except if there's loafers who depend on others and do no work.
- No, there is no danger at all.
- No, because the pupils could feel safe talking to each other, than to the teacher.

6. List the attributes of a leader.

- He or she must be able to express himself.
- Must listen to each group member's view point.
- It should be someone whom the group trusts and whom the group respects.

Bogenoemde refleksie het ons in staat gestel om 'n ooreenkoms aan te gaan oor die tipe "reëls" waarvolgens gehandel behoort te word met die verloop van groepwerkaksie. Samewerking, deelname, simmetriese magsverhoudings, vryheid van spraak en om van mekaar te leer was die belangrikste "reëls" wat op die voorgrond getree het. Aangesien hierdie "reëls" aanspraak maak op 'n spesiale tipe persoonlike interaksie, het ek dit noodsaaklik gevind om interpersoonlike verhoudings te ondersoek. Omdat die sosiogram maklik ontwerp, administreer en interpreteer kan word, is dit as "meetinstrument" gebruik.

Die kompetisie-sindroom was nog steeds aktief besig om leerlinge in terme van "wen" of "verloor" te laat redeneer. My reaksie op die leerling se uitspraak was, "Were you not controlling the group?" Stilte het geheers en ek het hulle met hul denke gelaat.

Magsverhoudinge in groepe is onder leiding van waarnemers aangespreek. Waarnemers het uit eie inisiatief as voorsitters van onderskeie groepbesprekings opgetree. Interessant in hierdie verband is dat hulle die groeplede 'n kans gegun het om insae in sosiogramme te verkry waarna hulle 'n bespreking oor die dinamiek van interaksie in die onderskeie groepe gevoer het. Voorbeelde van vrae wat bespreek is, is soos volg:

- Does a person who talks a lot necessarily control or manipulate the group decisions?
- Does the talkative person always force his/her ideas on the rest?
- Does keeping quiet mean that you agree with the group, or are the quiet ones shy to speak up - do they perhaps feel threatened? If they do feel threatened we need to talk about why and what makes them feel like that.

Bogenoemde vrae dui daarop dat 'n poging tot aanspreking en bewusmaking (-wording) van sekere latente aspekte betrokke by groepwerk, aangedurf is. In hierdie sin wil ek dit as 'n

te skryf nie. Hierdie probleem het ons probeer hanteer deur die tydskuur van projekvoorbereiding te verleng. Waarnemers se refleksie oor samewerking in groepe het soos volg daaruit gesien:

- Lots of ideas. Much co-operation. Difficulty in making decisions. Discussion - a success.
- All members quite co-operative. Even F - but does'nt speak directly to group. Always to only one or two of the members.
- Co-operation is good. Everybody puts forward his/her ideas. They accept it when ideas are not used.
- The group works very well together. Thus, are able to make decisions and are organised and are able to communicate freely.

In samehang met bogenoemde was die aanbieding van projekte 'n bewys dat spanwerk geskied het. Aanbiedings is goed beplan en gestruktureer in die sin dat elke afsonderlike lid 'n definitiewe taak gehad het en 'n bepaalde rol vertolk het.

Vervolgens het elke groep 'n stel vrae wat hulle as belangrik beskou om oor groepwerk te reflekteer, saamgestel. Eweneens het individuele waarnemers 'n stel vrae gebaseer op punte waaroor hulle wou reflekteer, saamgestel. Hierna het ek een vraelys vir deelnemers en een vraelys vir waarnemers saamgestel. Dit is

gedoen deur die vrae te kies wat die meeste voorkom asook my idees betreffende 'n refleksie oor die afgehandelde groepwerkaktiwiteit. (Kyk na Bylae 15)

Tipiese voorbeelde van waarnemers se reaksies oor die algemene samewerking in groepe was soos volg:

- Yes there was co-operation. They knew that they had to give their full co-operation if they wanted to make the project a success.
- The group members did their best to co-operate with one another. Everyone did their share of the work.
- Yes there was co-operation and there was also understanding.

Aangesien die waarnemers leerlinge is wat veronderstel was om deel te vorm van die deelnemers, is hul refleksie oor hul ondervinding in hierdie verband insiggewend, byvoorbeeld:

- It was really a great experience. I learnt quite a bit out of it. It showed me the effectiveness of groupwork and that group work can bring about better results than individual work because everyone gives their opinions and views.

- I felt a little inadequate. Usually I'd be the leader of a group and do talking and presentation. It was interesting though and a new experience. I know how a teacher works when listening and criticising pupils.
- It was nice to be on the outside for a change. Knowing that you would also make mistakes, been nervous during presentation. Now I know where I could have gone wrong and next time when the tables are turned. I will be able and be prepared to present a project with a group.
- I felt like an outsider watching something being constructed of which I was not part.

Leerlinge se opinie oor die effektiwiteit van groepwerk het oor die algemeen soos volg daaruit gesien - hul reaksie op vraag een in die vraelys (Bylae 16):

- Yes, because everybody has to do his part and by doing your part you learn something new. You are also able to communicate better with each other.
- Yes. Because you get a greater understanding of the topic when you work in a group.

- Yes, it makes all the pupils work. And it brings the pupils together.
- Yes, groupwork is an effective method but could mislead or confuse students from the actual lesson. It could also take time thus making the syllabus lack behind.

Portuurgroepinteraksie blyk een van die effektiewe demokratiese wyses van leer te wees in 'n klaskamer wat uit leerlinge met uiteenlopende belangstellings bestaan. Vanweë 'n tekort aan tyd, groot leerlinggetalle, fisiese rangskikking van objekte in klaskamers, en beskikbare ruimte, skyn groepwerk een van die lesmetodes te wees wat ondergebruik is in die Suid-Afrikaanse skoolopset. Afgesien van genoemde begrensdhede, is ek die mening toegedaan dat, vanweë die demokratiese aard van groepwerk, dit 'n betekenisvolle bydrae kan lewer tot die Suid-Afrikaanse opvoeding.

Groepwerk behels meer as net die saamvoeg van vier banke (tafels) en uitdeel van werksblaaië. Eweneens is dit nie genoeg om oor groepwerk te lees nie, dit moet ervaar word. Ter afsluiting wil ek met Schmuck (1971: 31) saamstem wanneer hy aanvoer dat:

... as all teachers come to see, students cannot change their expectations, behaviours, and skills simply by administrative fiat - behavioral changes in student groups require understanding, planning, and practice over a sustained period.

Die volgende hoofstuk handel oor refleksies oor die twee aksienavorsingsprojekte.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK 5

REFLEKSIES: HERKONSTRUERING VAN KONTOERLYNE VAN

AARDRYKSKUNDE-ONDERRIG

5.1 NEUTRALITEIT TEENOR BETROKKENHEID

In hierdie finale gedeelte wil ek 'n kritiese evaluering oor die asgehandelde projekte voer. In besonder, beoog ek om te reflekteer oor die dialektiese verhoudinge tussen my en die leerlinge asook die dinamiek onderliggend aan hierdie interaksie. Met die verloop van die bespreking sal ek die volgende aspekte uitlig, naamlik die verloop van die transformasieproses (persoonlike verandering sowel as verandering op vakgebied), die betekenis van probleemoplossing, die rol van die "triangulator", en die invloed van die gebruik van dagboeke. Aangesien my aksienavorsingsprogram bewyse bied van die invloedryke rol van aksienavorsing, beoog ek ook om 'n bespreking te voer oor die mate waartoe dië tipe navorsing as 'n katalisator gedien het om my te lei om in die rigting van 'n veranderde onderwyspraktyk te werk.

Aanvanklik - voor die aanpak van genoemde aksienavorsingsprojekte - het ek onderwys beskou as 'n tegniese aangeleentheid. Hiermee bedoel ek dat as aardrykskunde-onderwyseres het ek my rol uitsluitlik gesien as 'n meedeler en oordraer van Aardrykskundiggerigte "feite" - dit is waar my beroepstaak begin en eindig het. Alle ander sake betrokke by die realiteite van

bewustheid wat ook die aksienavorsingsiklus van die tradisionele kousale beplanning en aksie van positiwistiese navorsing onderskei.

Aangesien die dagboeke van leerlinge 'n deurlopende wyse van terugvoering was, gaan ek vervolgens fokus op die rol wat dit as rigtingaanwyser in my transformasieproses gespeel het.

5.2 DAGBOEKE: KOMPAS VIR VERANDERING

Terwyl ek van verskeie tegnieke van terugvoering gebruik gemaak het, naamlik groepsbesprekings, klasbespreking, informele gesprekke, vrywillige terugrapportering deur leerlinge, verklarende vraelyste, verslae en dagboeke, het die dagboeke van leerlinge myns insiens die mees insiggewende verslae bevat, aangesien 'n breë spektrum van inligting (akademies sowel as persoonlik) daarin opgeneem is.

Reeds aan die begin van die jaar (3 Maart 1989), toe die dagboeke aan leerlinge geskenk is, is dit duidelik gestel dat hulle hoofsaaklik indrukke van alle Aardrykskundelesse vir die jaar probeer aanstip. Eers hierna sou hulle ander gebeurtenisse vrywilliglik aanstip. Hierby is ook genoem dat ek beoog om die dagboeke van tyd tot tyd in te neem en met hulle toestemming te bestudeer.

Die eerste paar verslae was suiwer akademies-georiënteerde vakrefleksies. Voorbeelde hiervan is soos volg:

- In our Geography lessons we discussed the ozone layer. I was very excited because it is really interesting to share your views on the story with fellow students.
- It was threatening to learn that the atmosphere has a hole. Geography lessons are always about reality. Sometimes it is about exciting things, but today it was a bit scary.
- I think that Miss' teaching is very good. Things that is explained by Miss is quite clear. Although our class pupils tend to forget sometimes how to behave, I think Miss just 'preach' a bit too much.

Bogenoemde is vinnig opgevolg met verslae wat 'n kombinasie van akademiese en persoonlike inligting vervat het, byvoorbeeld:

- Geography is interesting, but one receive a lot of pressure from teachers. Sometimes I wondered why people leave school. Now I know because if I feel like this already, how must'nt somebody feel who experiences pressure the whole of their life.
- Today was the most weirdest day so far. The lesson today was very fantastic. The climograph seems a bit

onderskei die volgende vyf dimensies by die implementering van verandering: "... changes in materials, structure, role/behaviour, knowledge and understanding and value internalization." Die logiese vraag wat dan hieruit volg is, Is leerlinge nie besig om my begrip en waarde-internalisering betreffende onderwys in die breë, te bevraagteken/probeer verander nie? Later in die hoofstuk sal hierdie vraag hopelik beantwoord word.

Vir eers het leerlinge teruggekeer na vakrefleksies, wat gevolg is deur meer persoonlike inligting. Voorbeelde hiervan volg hieronder:

- In Geography we did forces of regional extent. Just before second interval each held a discussion on what we should do tomorrow, and afterwards we had a vote. Obviously the majority wanted a stay away.
- Today geogs. lesson was really interesting. Although we played a game it taught us certain things. I didn't feel like coming to school. X said that there is something important to tell me ...
- Today we had a geography practical. It was a very much important day for me. I am not a person who likes to talk to someone else if something is bothering me. I don't trust people and rather talk to my dolls and try and solve my own problems. Today, however, everything

die voorligtingonderwyser, kon ek insae oor tegnieke vir onderhoudvoering verkry.

Bogenoemde, in samehang met ander persoonlike verslae, het die koers van my oorspronklike probleem verander en die fokus van my onderwysaktiwiteite was nie meer akademies gerig nie, maar 'n kombinasie van akademiese en sosiaal-persoonlike aspekte - veel eerder laasgenoemde as eersgenoemde. Die interpersoonlike verhoudings tussen my en die leerlinge was die fokuspunt en nie soseer vakkennis nie. In hierdie verband voer Richard Winter (1972: 31) aan dat:

Action research differed from action alone mainly in the constant feeding back of evaluation and the effect this had on the critical shifts of direction in the action.

Die oorskakeling vanaf 'n konsentrasie op die relevantheid van onderrigmateriaal na 'n konsentrasie op interpersoonlike verhoudings, het veroorsaak dat my houding teenoor leerlinge verander het, asook my verhouding met hulle. Dit was nou nie slegs meer 'n saak van 'n meedeling van idees nie, maar die uitoefening/aktivering van meegedeelde idees. Dit het werklik 'n bedreiging vir my ingehou, aangesien ek 'n gevoel gehad het dat ek buite beheer van sake was. My idee dat onderrig (les gee), alleenlik, my plig is, is bevraagteken. Die spektrum van onderwys gee is vër verheve bo die vakinhoud en die tentakels omarm alles wat die persoon saam met haar/hom skool toe bring - en nie net boeksakke nie. Hoe kon ek politieke beginsels soos kritiese toepassing van vakkennis aanwakker, of

- Yes, you care about the welfare of your students and not about their abilities in school. I also find that you have a deeper relationship with your pupils, not like other teacher-pupil relationships.

Die wesenlike waarde van Aardrykskunde het uiteindelik wel tot sy reg gekom (soos ook later sal blyk), wat hoofsaaklik aan bogenoemde houdingsverandering toegeskryf kan word. Dit was dus nie net die implementering van veranderde onderwysstrategieë en hulpmiddels/bronne wat hierdie transformasie moontlik gemaak het nie, maar ook 'n veranderde pedagogiese teorie onderliggend aan hierdie "nuwe" onderrigprogram. Met ander woorde, verandering in my opvoedingspraktyk het op meer as een plek geskied. Dit is in hierdie lig dat Fullan en Pomfret (1977: 33) die ingewikkeldheid en komplekse aard van verandering erken. Hulle skryf dit toe aan die multidimensionaliteit van pedagogiese verandering. Werklike verandering behels nie eenvoudig die oppervlakkige verandering van onderwysstyl nie, maar eerder 'n kognitiewe greep op, asook 'n filosofiese motivering van beginsels onderliggend aan, die beoogde verandering. Fullan en Pomfret (1977: 35) ondersteun hierdie bevinding soos volg:

The use of new materials by themselves may accomplish certain educational objectives, but it seems obvious that developing new teaching skills and approaches and understanding conceptually what and why something should be done, and to what end, represents much more fundamental change, and as such takes longer.

Bogenoemde aanhaling impliseer dat intrinsieke opvattinge en aanlegte betreffende opvoeding krities ondersoek behoort te word. Die dringende noodsaaklikheid om 'n sin vir die begrip van verandering te ontwikkel, is onontbeerlik. Aangesien bogenoemde in 'n sekere sin opvoedkundiges se mate van bevoegdheid op die proef stel/of bevraagteken, kan dit op die selfkonsep inwerk en as sodanig "disempowering" of aan die ander kant "empowering" wees. Hiermee bedoel ek dat indien 'n bepeinsing oor die opvoedkundige waarde en betekenis van verandering lei tot verdiepte insigte en begrip, verskaf dit 'n verwysingsraamwerk wat die persoon (opvoedkundige) in staat sal stel om opvoedkundige sake intellektueel te verdedig - wat in my geval "empowering" was en 'n positiewe selfbeeld laat ontwikkel het. Terwyl ek voorheen alles sou aanvaar, vind ek dat die aksienavorsingsproses my ondersteun het om my selfkonsep te verhoog en myself te laat geld, deur ander - die hiërargie ingesluit - uit te daag. Die gedurige onversekerde gevoel oor opvoedkundige aangeleenthede is vervang met 'n meer versekerde houding. In breë het verandering nie net op persoonlike vlak voorgekom nie, maar is daar bewyse van verandering ook op vakgebied.

5.3 FOKUSVERANDERING OP VAKGEBIED

Transformasie op vakgebied word soos volg weergee in voorbeelde van leerlinge se reaksies op vraag twee in die vraelys:

- Yes, I always thought of Geography as maps, places, cities etc., but it involves people and its natural surroundings. How the environmental surroundings interact and influence one another without us being aware of it or us being conscious of it.
- Yes, Std 6 especially, the teacher we had did not explain the work properly and all we had to do was study and put your answers on a sheet of paper. Now I experienced a new method of Geography which is much easier.
- Yes, I used to just see Geography as a subject. But now I find it interesting and realize that it relates to reality. I also find Geography easy to study.

Bogenoemde refleksies is bewys dat leerlinge gevoel het dat hulle soortgelyke ervarings in ander vakke ook soek, en dit het in sommige gevalle konfliktsituasies - wat ek as positief wil beskryf - laat ontstaan. Die gedurige vergelyking van wat gaande is in die Aardrykskundekamer met dië in ander klaskamers, het 'n "probleem" van 'n spesiale aard laat ontstaan. Leerlinge het verwag dat alle onderwysers 'n begrip behoort te toon en verdraagsaam moes wees vir hulle "verworwe" kritiese spontaniteit en uitgesprokenheid. Onderwysers aan die ander kant kon nie die "voorbarigheid", selfvertroue en "assertiveness" van leerlinge begryp nie en het dit in sommige gevalle onverdraagsaam gevind. Terugvoering van 'n onderwyseres in hierdie verband is soos volg:

- Your class is really getting me down - I can't handle them anymore. They had the nerve to tell me that they don't want to do precis, because it is boring. What do you think I should do?

Ten minste is daar 'n geleentheid geskep waar ek sommige personeellede kortliks - slegs in die breë - kon inlig oor wat ek besig is om te doen en waarom ek dit noodsaaklik vind. In so 'n mate is klaskamergebeure en -aktiwiteite uitgeruil, debatteer en bespreek. Dikwels het die terugvoering in 'n konfliktsituasie verander. Uiteenlopende persepsies oor onderwys asook 'n geslotenheid ten opsigte van die soeke na nuwe horisonne, het die emosionele frustrasies waarna ek vroeër verwys het, vererger. Die algemene/normale neiging is om in die rigting van konsensus of ooreenstemming te beweeg. Terwyl ek hierdie verskil van opinie as gesond en noodsaaklik beskou het indien ons in die rigting van 'n progressiewe onderwysstelsel - ook soms na verwys as People's Education - beweeg, het die meeste lede negatiewe konnotasies daaraan geheg. Dit wil vir my voorkom dat nie net onderwysers nie, maar ook leerlinge, in hierdie opsig opgevoed behoort te word oor die potensiaal wat konflik inhou vir vooruitgang en groei.

Vervolgens beoog ek om op die verskeie tipes/vlakke van konfliktsituasies met die verloop van die projek te konsentreer - hetsy, hïerargiese worstelinge of strukturele begrensdhede.

("straight forward") en meganies oplos. Inteendeel, behels probleem-oplossing binne die konteks van hierdie tesis

... a goal directed activity that requires an active search for and generation of possible alternative actions and decision making as to which course of action is to follow next. (Shuell, 1989: 102)

'n Situasië waar probleem-oplossing dus betrokke is, word deur die volgende gekenmerk: kompleksiteit, onsekerheid, onstabiliteit, uniekheid en waarde-konflik (Clark en Yinger, 1987). Dit is nie altyd moontlik om duidelike logiese keuses tussen alternatiewes te maak nie - daar mag nie altyd 'n "korrekte" antwoord na vore kom nie. Vanweë die komplekse en veranderde aard van ons samelewing, is die logiese deduktiewe wyse van beredenering soms nie rasioneel gepas nie (wanneer A, dan B).

Voorts was my doel met die relevante aanbieding van die vak om leerlinge bewus te maak dat daar 'n definitiewe verband heers tussen klaskameraktiwiteite (of selfs skoolaktiwiteite) en die werlikheid - die samelewing daar buite. Die individu-samelewing verhouding in samahang met die teorie-praktyk verhouding was in 'n ernstige lig beskou.

Hoewel sekere ooglopende begrensdhede my "idealistiese" taak bemoeilik het, was die ideologiese opvattinge en toestand van bewustheid van sommige kollegas, na refleksie op sommige voorvalle, 'n lastige struikelblok met die verloop van my projek. Ek beoog om uit te wys hoe strukturele magte individue se

"contesting" ideologieë, die posisie van die vrou op groot skaal ignoreer het.

Aronowitz en Giroux (1983: 101) maak melding dat teorieë oor "resistance" selde die rol van patriargale verhoudings in dominasie erken, en voer verder aan dat:

The point here, of course, is that domination is not singularly informed or exhausted by the logic of class oppression, nor does it affect men and women in similar ways. Women, though in different degrees, experience dual forms of domination in both the home and the workplace. How the dynamics of these forms are interconnected, reproduced and mediated in schools represent an important area of continuing research.

In veral Suid-Afrikaanse skoolopsette bestaan daar 'n leemte betreffende die politiek van geslagskonstruksie. Na refleksie oor my persoonlike ervaring van geslagsdiskriminasie, was ek gemotiveer om dië aspek in my klas aan te spreek, aangesien beide leerlinge en onderwysers aan verhoudinge van dominasie en onderdrukking deelgeneem het sowel as ondervind het. Net soos ons (ek en die leerlinge) besluit het om van "ozone friendly" artikels gebruik te maak het, het ek voorgestel dat ons die klaskamer in 'n "girl friendly" atmosfeer omskep. Terwyl ek voorheen seuns onbewustelik toegelaat het om besprekings te lei, was meer aandag en geleenthede aan meisies toegestaan. Leierskapsposisies was ook aan dogters aangewys. 'n Argitektuurstudent aan die Universiteit van Kaapstad het my uitgenooi om 'n paar seuns na hulle departement vir die bywoning van spesiale lesings te bring - ek neem toe drie meisies en een seun. Die student en ek was heeltemal beïndruk oor die

leerlinge. Aan die anderkant, bestaan die houding dat groepwerk nie dië tipe erkenning verdien nie, want dit is in elk geval 'n "afkykery"! Indien ons dus na alternatiewe onderwysmetodologie wil kyk, is 'n soeke na 'n alternatiewe waardesisteem onlosmaaklik hieraan verbind. Soos vroeër gestel (hoofstuk 4), is hersosialisering 'n belangrike proses by die voorstelling en implementering van werklike groepwerk in ons skole.

Ter afsluiting, kan ek nie genoeg beklemtoon dat indien groepwerk goed deurdink, organiseer en beplan word, dit 'n effektiewe en bruikbare onderrigmetode is. Die volgende bespreking gaan oor die wat die "triangulator" in my navorsingsproses gespeel het.

5.6 "TRIANGULATION" OF SPANONDERWYS?

"Triangulation" is een van die baie maniere waarop data ingesamel word om indrukke\inligting te verskaf waaroor reflekteer kan word met die doel om praktyk te verbeter. In so 'n mate dien dit as verhoging van die betroubaarheid van 'n navorsingsprojek. Kritiese waarneming uit 'n ander oord kompliseer en verhelder tegelykertyd die graad van terugvoering.

Aanvanklik het ek verkies om 'n buitestaander (iemand wat nie deel van ons personeel uitmaak nie) as "triangulator" te kies - 'n opwindende verandering vanaf 'n "inspekteur" met 'n evalueringsvorm (soos onderwysers aan gewoond is) na 'n "doodgewone" persoon met 'n doodgewone notaboek! My

Omdat sommige leerlinge se ouers 'n aktiewe bydrae met veral die verloop van veldekskursies gelewer het, het een van die ouers op so 'n ekskursie, gerieflikheidshalwe as 'n "triangulator" opgetree. Interessant in hierdie verband, is dat die ouer se terugvoering prosesgerig was met kritiese en illuminerende aannames en voorstellings (kyk na hoofstuk 3).

Die groepwerkaktiwiteit met sommige leerlinge (sogenaamde druipelinge asook "nuwe" leerlinge) wat die rol van "triangulators" vertolk het, was insiggewend. In die eerste plek het dit die "nuwelinge" gemaklik in die klas laat voel; tweedens moes hulle vinnig 'n verantwoordelike sin aanleer vanweë die aard van hulle taak, en derdens het hulle geleidelik 'n integrale deel van die aksienavorsingsproses geword. Heel dikwels onderskat of selfs misken onderwysers die leerlinge se kritiese evalueringspotensiaal by klaskamergebeure.

Terugvoering oor leerlinge se evaluering van klaskamer/skoolgebeure is interessant en insiggewend. Skole bring mense van verskeie ouderdomme, ondervindings en agtergronde bymekaar. Verskeie onderwysers beskik oor verskeie aantal jare van onderwyservaring en 'n sekere tipe opvoedingservaring wat anders is as dië van die leerlinge. Die moontlikheid bestaan dus dat skoolgaan verskillend daaruit sou sien vir leerlinge aan die een kant en onderwysers aan die ander kant. Die vraag is: Hoe delf onderwysers in leerlinge se persepsies en behoeftes van opvoeding? Dit wil vir my voorkom asof leerlinge nie maklik eerlike opinies openlik kommunikeer nie - dit kan 'n mens

sekerlik aan 'n reeks redes toeskryf.

Terwyl ek van verskeie media van terugvoering gebruik gemaak het, naamlik vraelyste, onderhoude en gesprekke, was die gebruik van die dagboek besonder en uniek. Die volgende is 'n bespreking oor die invloed van die gebruik van dagboeke in die navorsingsproses.

5.7 DIE ROL VAN DAGBOEKE IN DIE TRANSFORMASIEPROSES

Leerlinge se dagboeke was die hoofmedium van terugvoering. Oor die algemeen word dagboeke as 'n organiseerder/beplanner gebruik. Vir die aksienavorsingsprojekte is dit vir meer as net beplanning gebruik. Dagboeke was ook geheueverfrissers deurdat daaglikse ondervindinge gedetailleerd aangestip was. Die leerlinge het hul dagboeke as kommunikasie-middel gebruik.

Ek het ondervind dat die vraelyste tē gekonsentreerd was, die besprekings tē oop, en informele onderhoude moontlik te bedreigend, terwyl die dagboeke 'n vertrouliker indruk geskep het. Alhoewel die byhou van dagboeke tydrowend was, het leerlinge die geleentheid gebruik om oor amper alles (skriftelik) tred te hou. Dit vind weerklank in voorbeelde van hulle reaksies op vraag 4 (kyk na Bylae 17), byvoorbeeld:

- Yes, it is something in which we could let our thoughts flow.
- Yes, because it gave Miss a chance to get to know us better understand us in ways other people find it

Terwyl ek aanvaar dat opvoeding as 'n sosiale instelling nie op sy eie verandering teweeg kan bring nie, is ek oortuig dat dit 'n betekenisvolle rol in die omskepping van 'n regverdiger en demokratiese samelewing, kan speel. Ek stem saam met Weiler (1988: 52) wanneer sy die potensiaal van opvoeding soos volg opsom:

Teaching in public schools, although more profoundly bounded by institutional constraints, also contains the possibility of transformative work. This does not imply that this work will be achieved without enormous and sometimes overpowering opposition. As Freire says, critical teaching in constitutions means that teachers are constantly living a contradiction. But possibilities for critical work exist within that very contradiction. It is vital that teachers recognize not only the structural constraints under which they work, but also the potential inherent in teaching for transformative and political work.

Ek hoop dat onderwysers in Suid-Afrika bogenoemde in 'n ernstige lig sal beskou.

UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

Problem-posing

KEY PRINCIPLES OF PAULO FREIRE

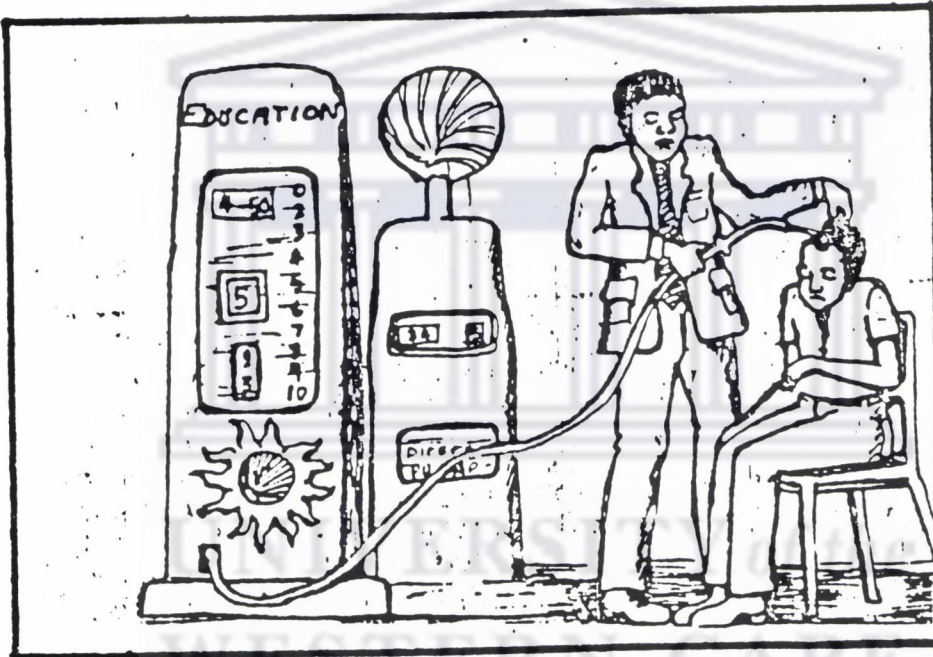
Banking approach

- Teacher seen as possessing all essential information.
- Pupils seen as 'empty vessels' needing to be filled with knowledge.
- Teacher talks.
- Pupils absorb passively.

Problem posing approach

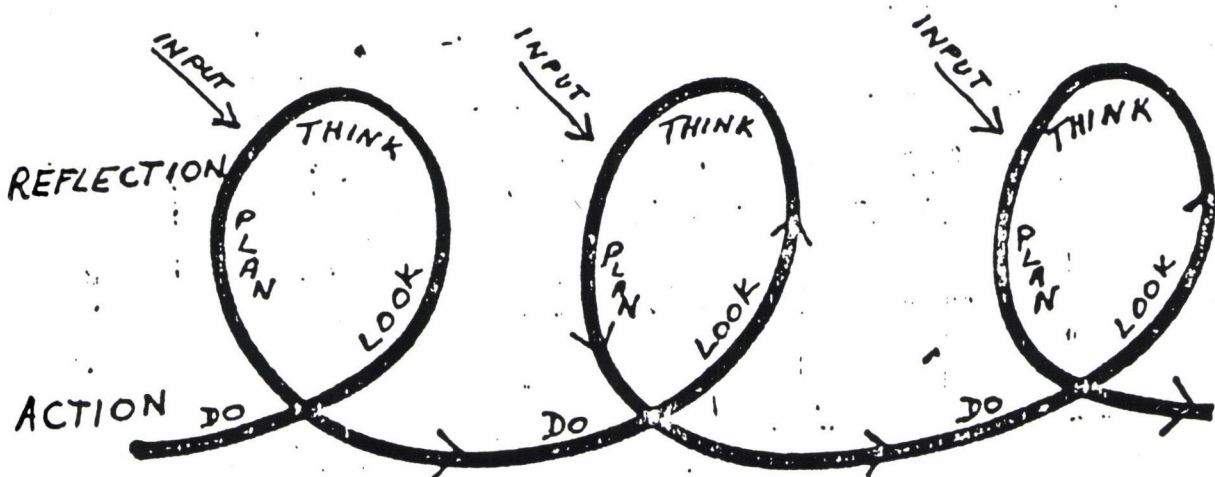
- Animator provides a frame-work for thinking, creative, active participants to consider a common problem and find solutions.
- Animator raises questions: why, how, who?
- Participants are active, describing, analysing, suggesting, deciding, planning.

Paulo Freire



KEY PRINCIPLES OF FREIRE

Reflection and action



GEOGRAPHY ENRICHMENT PROGRAMME:

Geography is still regarded as a "content subject", a "swot subject", an "easy option" for the sort of pupil who does not want to think but who is good at cramming what he had underlined in his textbook, in the last-minute panic before the exams.

Geography pupils are now having to cope with many new problems and techniques. Some have taken to it like a duck to water. They like the practical, scientific approach, the discussions, the reasoning from basic principles, the field studies and the project and research work.

Others are plainly in difficulty. Trained from Primary School up, to rely uncritically on textbook facts and to memorize without necessarily understanding.

Some feel that they chose Geography because they wanted to study other countries, and find, to their disappointment, that the new syllabus require them to cover very few countries as a whole. Some are struggling with mathematical concepts, especially in Population Geography and Cartography.

Many are discovering that mere memory work is not enough, that in fact there is very little to "learn" in that outmoded, limited sense of the word, and that a great deal depends on their skills of observation, insight, reasoning, interpretation and evaluation. This frightens some whose plea is, "But what must we learn for the exam?" - the answer being that if they took the trouble to really understand, they will have learned already.

This makes the subject more meaningful and practical, but at the same time. it necessitates a much more challenging and demanding level of examination than before.

Today, if you were to drop in during a typical Geography lesson, you could be excused for not recognising it as the subject you and I learned at school. * Statistical Analysis, Mathematic Computation of Field Measurements, Photo-interpretation, Field work, Biology, Physics, Chemistry, Economics and Social Science are all part-and-parcel of the new Geography course at Secondary level. Only the fact that our main tools of the trade are maps, reveals the fact that this is still, unmistakably Geography.

BYLAE 2

NAME OF PARENT / GUARDIAN.....

YES/NO

COMMENTS/SUGGESTIONS.....



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

SIGNATURE.....

GEOGRAPHY PROJECT : KIRSTENBOSCH

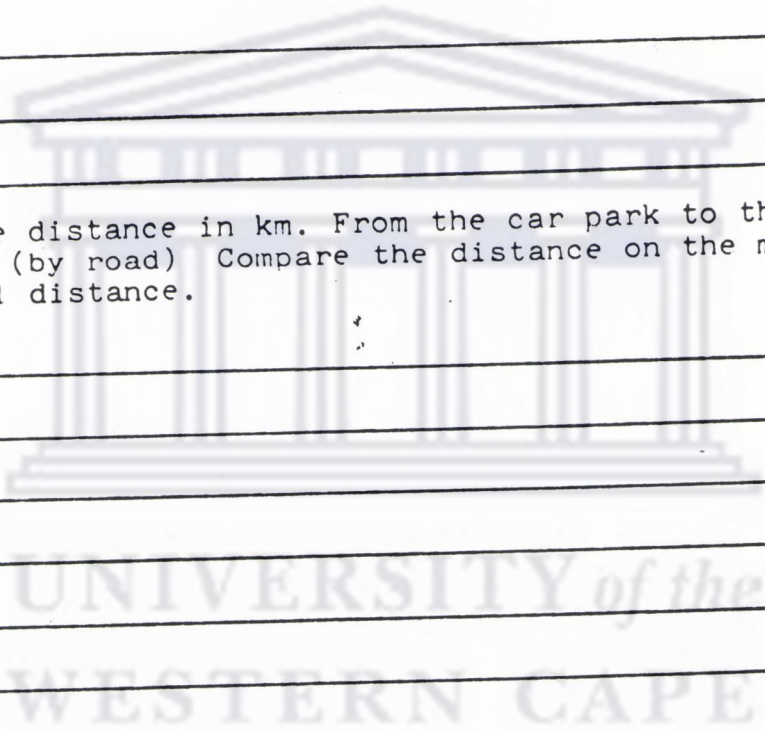
Use the map given of Kirstenbosch to answer the following questions:

1. Convert the linear scale on the map to a :
(a) ratio scale

- (b) word scale

2. Calculate the distance in km. From the car park to the water tanks. (by road) Compare the distance on the map with the real distance.

3. Draw your own topographic map of the Kirstenbosch area, from the main entrance gate to the water tanks. Make use of the conventional signs in your note book and do not work according to any specific scale. Use your judgement in placing the various cultural and natural phenomena. Supply your map with a key.



4. Explain the sign post, north of the Kirstenbosch Gardens and south of the contour path, along the garden road.

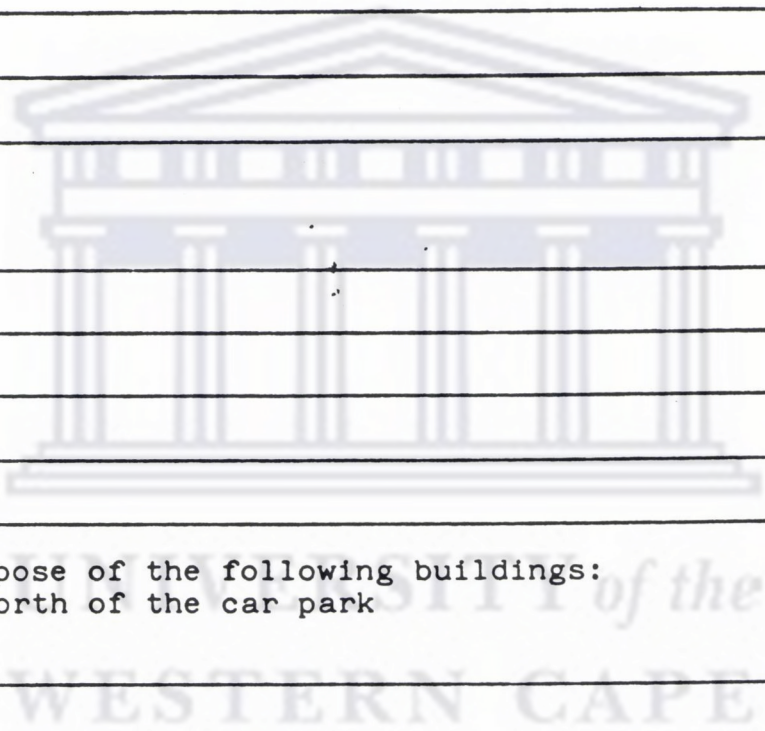
5. Calculate the area in km^2 as well as m^2 of:
(a) car park

(b) dam

6. What is the purpose of the following buildings:
(a) directly north of the car park

(b) directly north of the main entrance busstop

7. From which places do busses at the main entrance busstop come from and where do they go to:



BYLAE 10

STD 8

GEOGRAPHY PRACTICAL 4

MAY 1989

PROJECT WORK

Complete the following:

1. TOPIC:

2. REASON(S) FOR CHOOSING ABOVE TOPIC:

3. MATERIAL(S) USED:

4. PROBLEMS EXPERIENCED:

5. GROUP MEMBERS: (NAMES AND SURNAMES)



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

BYLAE 10

6. GROUP COLLABORATION:

7. SCHEME OF CONTENT:

8. ROUGH BLUE-PRINT OF PROJECT:

9. PRESENTATION:

10. ACTIVITY:



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

BYLAE 11

GROUP DISCUSSION LESSONS

OBSERVER'S FORM

Topic being discussed: _____

Main Points Discussed _____

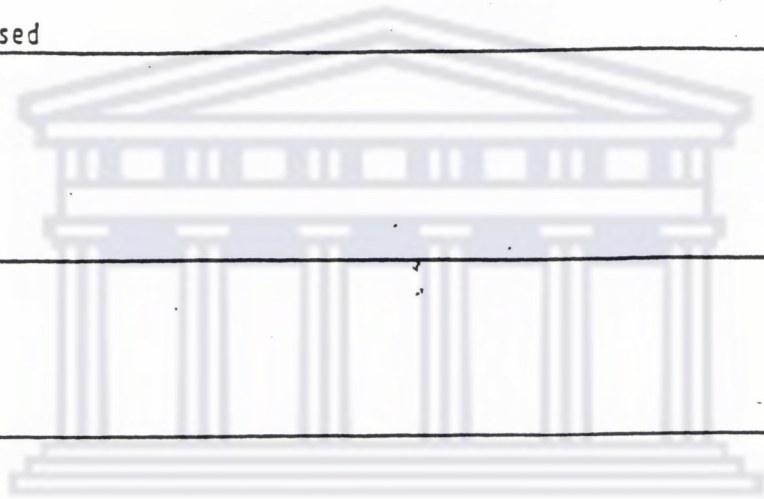
1.

2.

3.

4.

5.

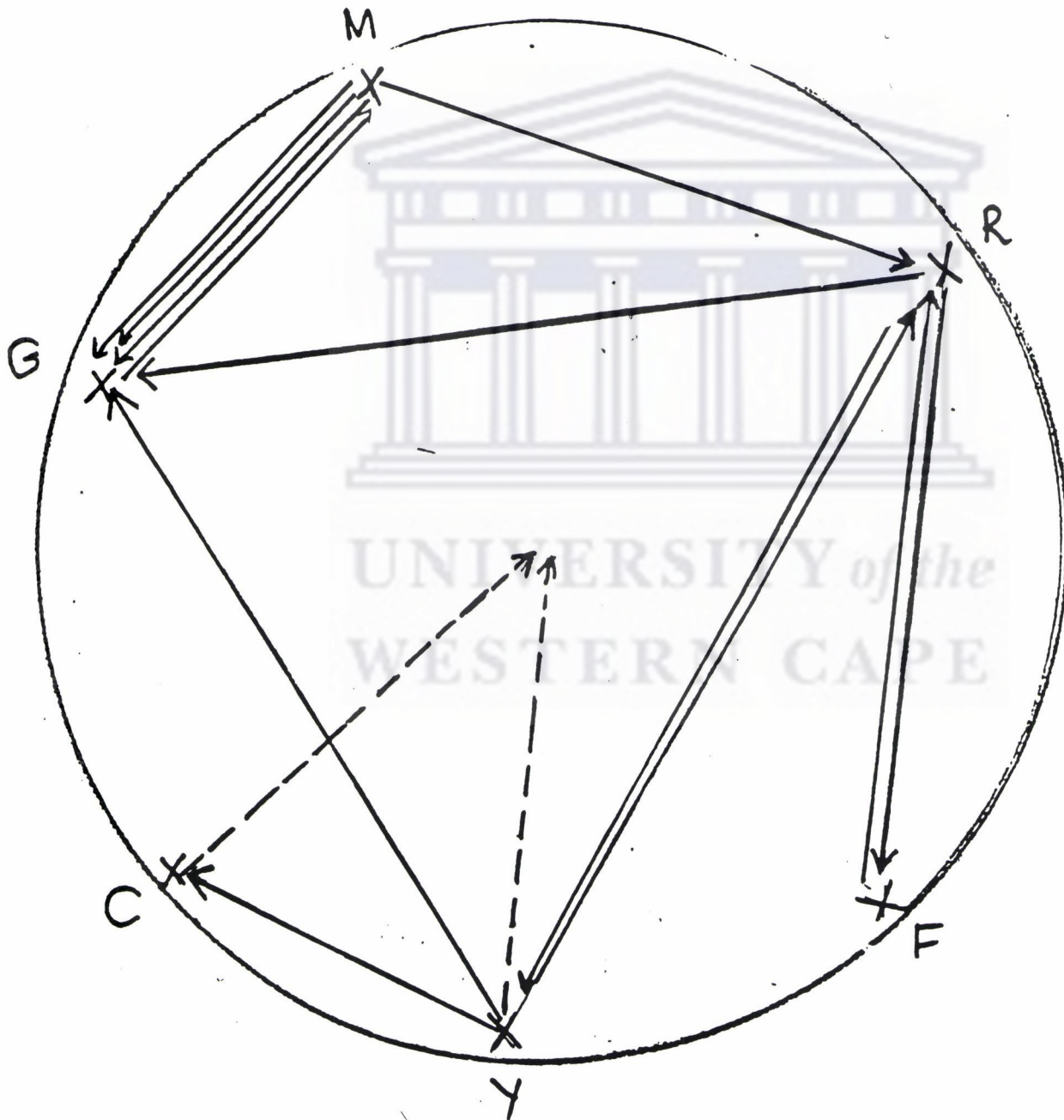


UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

My conclusions/opinions about the co-operation in the group.

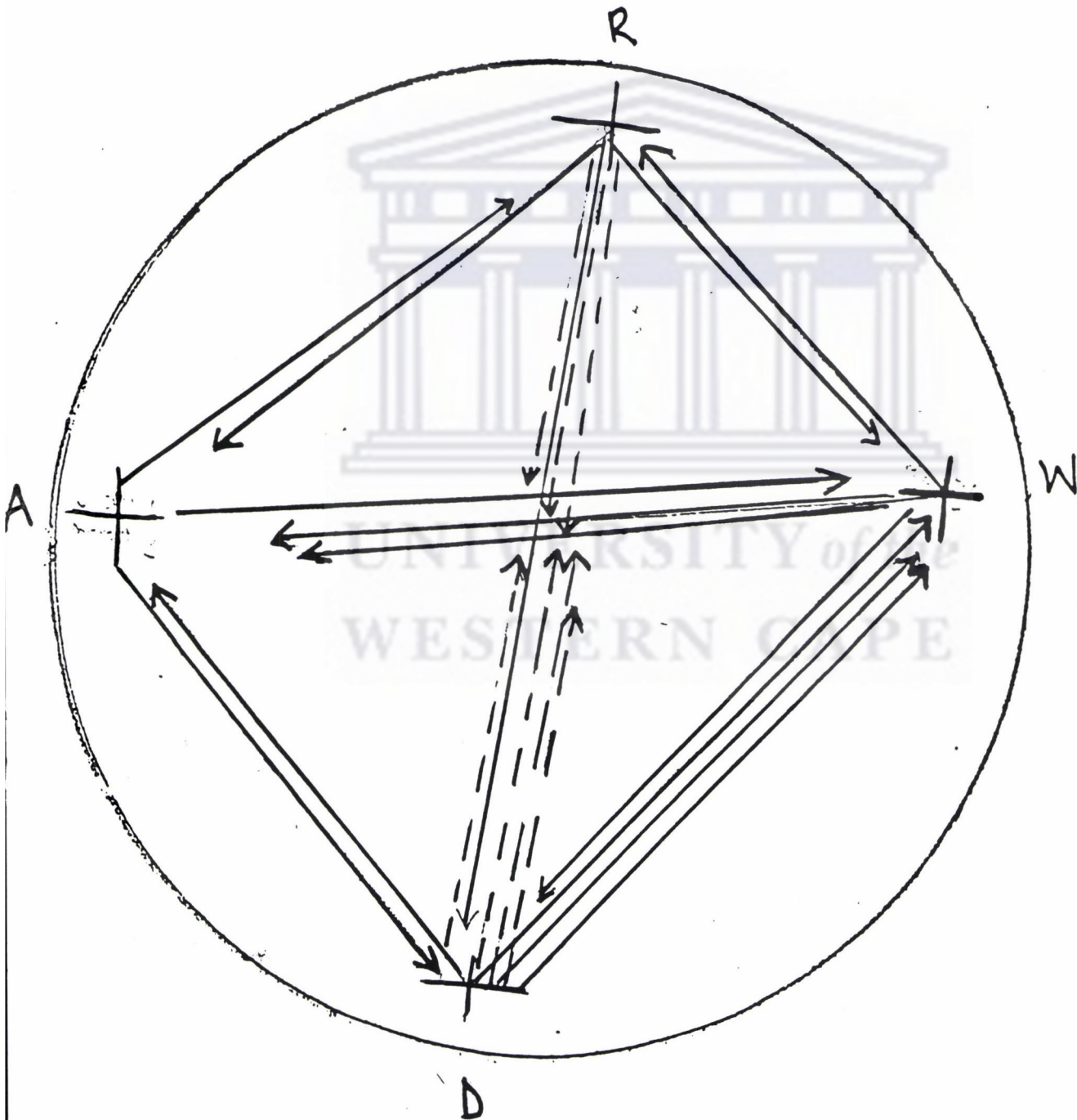
Sociogram : Improving communication/
trust building

Group 1



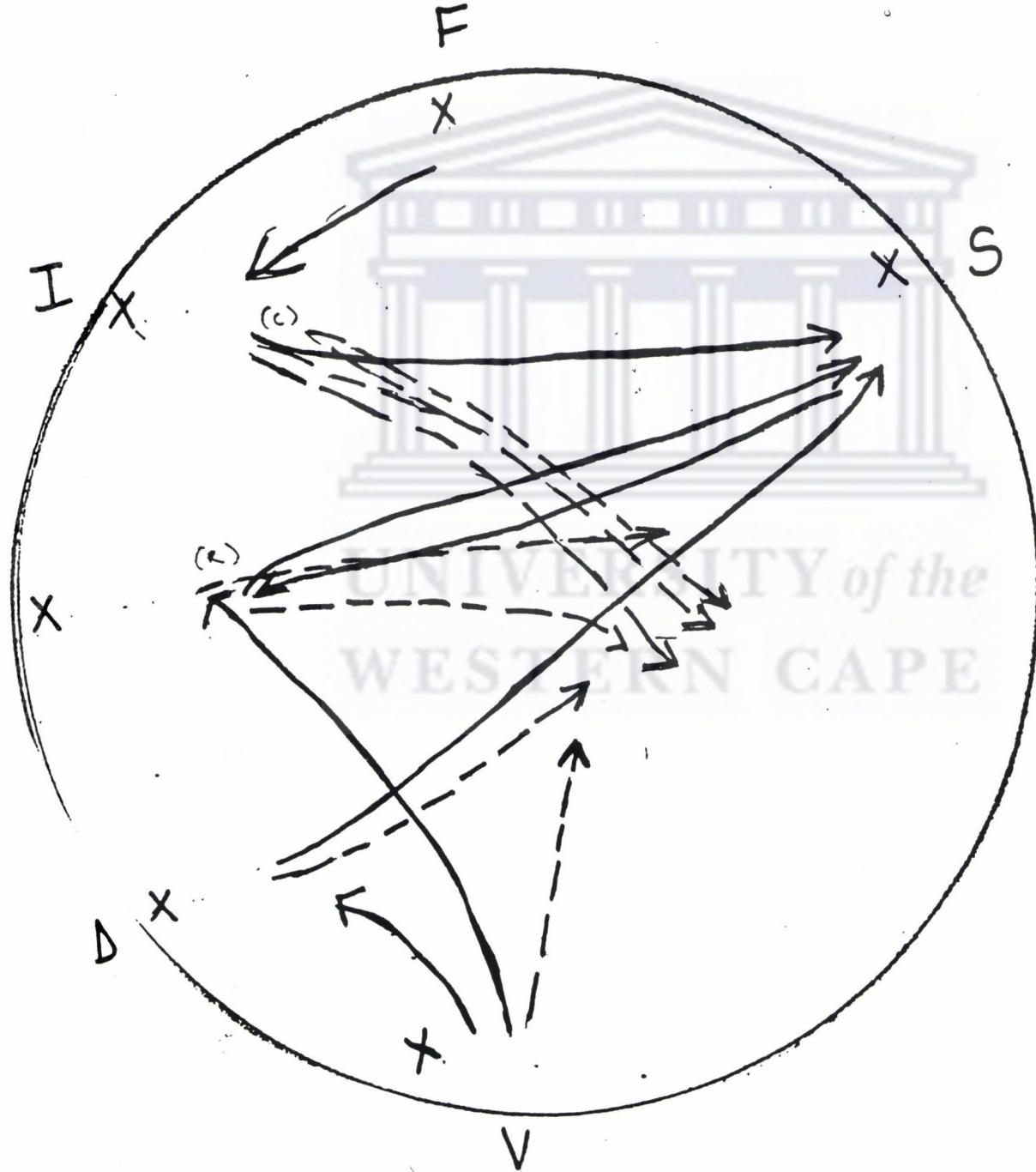
Sociogram : Improving communication /
trust building

Group 2



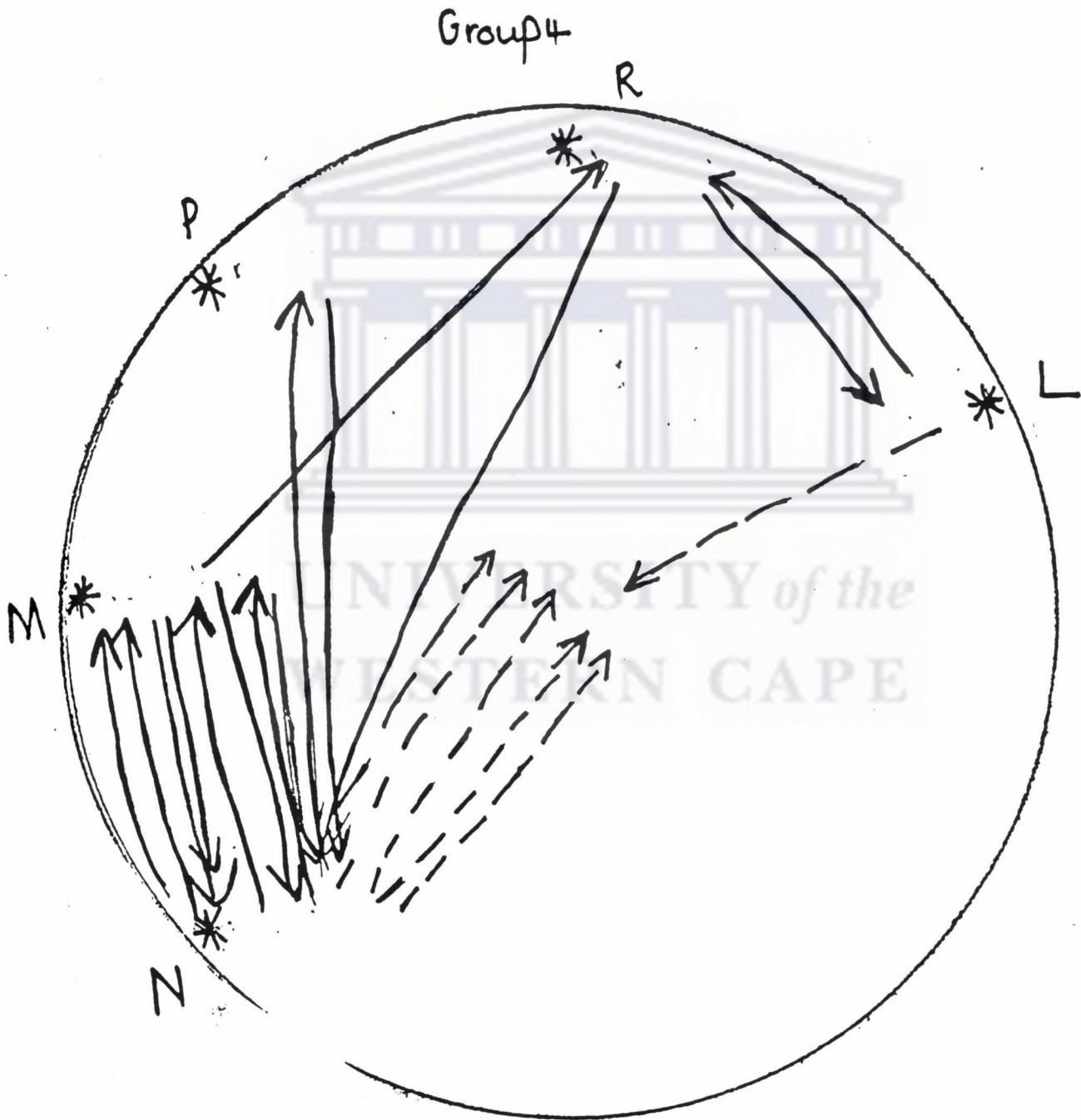
Sociogram : Improving communication/
trust building

Group 3



BYLAE 13

Sociogram : Improving communication/
trust building



Complete the following:

1. GROUP MEMBERS (names and surnames):

a.

b.

c.

d.

e.

2. GROUP COLLABORATION:

3. TOPIC:

4. SCHEME OF CONTENT:



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

5. A BLUE-PRINT OF PROJECT (MODEL):

6. MATERIAL(S) USED:

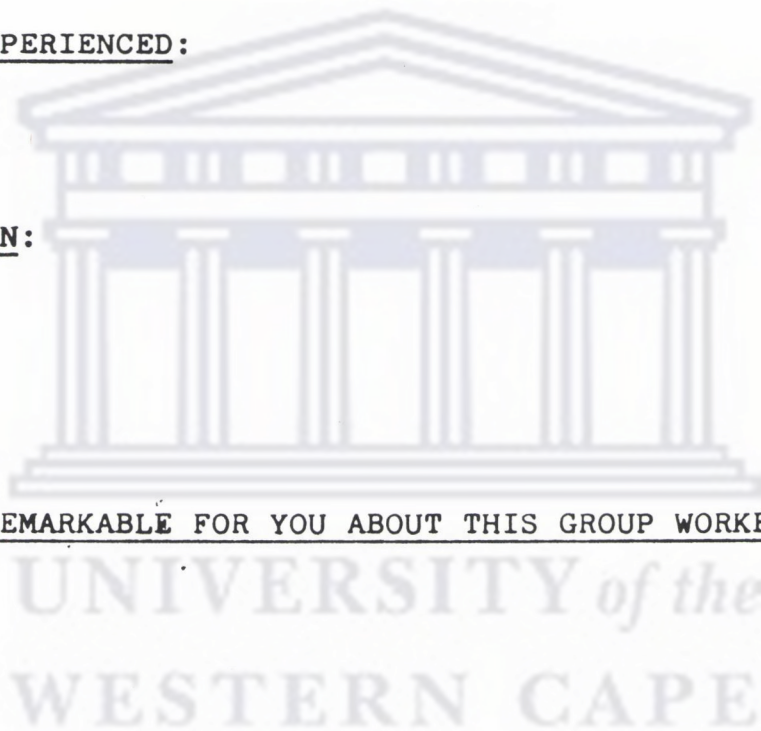
7. PROBLEMS EXPERIENCED:

8. PRESENTATION:

9. ACTIVITY:

10. WHAT WAS REMARKABLE FOR YOU ABOUT THIS GROUP WORKEXERCISE?

11. SUGGESTIONS:



OBSERVERS: REFLECTING ON GROUP WORK ACTIVITY 18/04/90

1. How did you feel about being an observer during the project?
2. Was the group whom you observed enthusiastic in working with one another?
3. Was there co-operation within the group?
4. Was the presentation well prepared so as to give the people a clear indication about what the project was about?
5. How was the group's attitude towards criticism
6. Do you think you could have made a more useful contribution in some other way?
7. How does your experience in the present Geography class compare with your previous Geography/Physics class?

PARTICIPANTS: REFLECTING ON GROUP WORK ACTIVITY

1. Do you think group work is an effective teaching method? Motivate your answer.
2. What do you think hindered the group from working together?
3. What do you think helped the group to work together?
4. How much encouragement and support did members give each other in the group?
5. What major problems did the group have in reaching a decision?
6. Were disagreements and conflicts used constructively in the group?

GEOGRAPHY PROJECT REFLECTION : 1989

1. Do you think that your attitude towards school has changed in any way, since we have been working on this project?
2. Do you think that your view of what the subject, Geography is really about, has changed?
3. Did you notice any change in me, from what you heard / knew about me? Explain.
4. Do you think that the diaries have been useful in any way? Explain.
5. Would you like to be placed with the same group next year in Std.9? Explain.

DICKER, M.

1990: "Using action-research to navigate an unfamiliar teaching assignment", Theory into practice, no.3, pp.203-208.

EBBUTT, D.

1983: "Educational action research: some general concerns and specific quibbles", Cambridge, Cambridge Institute of Education.

ELLIOTT, J.

1984: "Action research: a framework for self-education in schools", in Flanagan, W; Breen, C. and Walker, M.(eds.): Action research: justified optimism or wishful thinking? Cape Town, University of Cape Town, pp.88-107.

1985: "Ways of doing research in ones own classroom", Ford Teaching Project, Cambridge Institute of Education.

1985: "Developing hypotheses about classrooms from teachers practical constructs", Ford Teaching Project, Cambridge Institute of Education.

ELLSWORTH, E.

1989: "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy", Harvard Educational Review, vol.59, no.3, pp.297-323.

FAY, B.

1977: Social theory and political practice London, George Allen and Unwin.

FEUERSTEIN, R.; HOFFMAN, B. and MILLER, R.

1980: Instrumental enrichment: An intervention programme for cognitive modifiability Baltimore, Baltimore University Press.

FREIRE, P.

1985: The politics of education: culture, power and liberation Massachusetts, Bergin and Garvey.

1989: Pedagogy of the oppressed New York, Continuum.

FREIRE, P. AND SHOR, I.

1983: A pedagogy for liberation
Massachusetts, Bergin and Garvey.

GRUNDY, S.

1987: Curriculum: product or praxis?
Lewes, Falmer Press.

GRUNDY, S. AND KEMMIS, S.

1984: "Educational action research: state of the art", Flanagan, W et.al., Action research: justified optimism or wishful thinking?
Cape Town, University of Cape Town, pp. 2-30.

HOPKINS, D.

1985: A teacher's guide to classroom research
London, Open University Press.

HUSTLER, D. (et.al.) (eds.)

1986: Action research in classrooms and schools
London, Allen and Unwin.

JOHNSTON, R.J.

1988: Philosophy and human geography
London, Edward Arnold.

KALLAWAY, P.

1984: Apartheid and education
Johannesburg, Ravan Press.

KEMMIS, S.

1983: The action research reader
Geelang, Deakin University Press.

LANDMAN, W.; KILIAN, C. SWANEPOEL, M en BODENSTEIN, H.

1982: Fundamentele Pedagogiek
Kaaipstad, Juta en Kie, Bpk.

LAZARUS, S.

1985: "Action research in an educational setting",
South African Journal of Psychology. 15,
no.4.

1988: "Learning through action research: fact or fantasy?" Paper presented at Conference on Experiential Learning, University of Natal.

McCUTCHEON, G. and JUNG, B.

1990: "Alternative perspectives on action research", Theory into practice, no.3, pp.144-152.

McELROY, L.

1990: "Becoming real: an ethic at the heart of action research", Theory into practice, no.3, pp.209-214.

McNIFF, J.

1988: Action research: principles and practices
London, McMillan Education.

MEERKOTTER, D.A.

1986: "The development of human potential in alternative educational settings: A community centred approach." SAALED Conference Paper, University of Western Cape.

MEERKOTTER, D.A. and VAN DEN BERG, O.

1988: "Technicism, schooling and power: towards a recontextualization of education." Paper presented at the Subject Didactics Symposium of the University of Port Elizabeth and Port Elizabeth College of Education.

MORROW, W.

1989: Chains of thought
Johannesburg, Southern Book Publishers.

NIXON, J. (ed.)

1981: A teacher's guide to action research
Lewes, Falmer Press.

370, 19342, EDU. DEPT

POPKEWITZ, Z.T.

1984: Paradigms in educational research
Lewes, Falmer Press.

RUDDUCK, J.

1985: "Introducing innovation to pupils", in Hopkins, D. and Wideen, M. Alternative perspectives in school improvement.
Lewes, Falmer Press.

SCHON, I.

1983: The reflective practitioner
New York, Basic Books.

SCHMUCK, P.A. and SCHMUCK, R.A.

1972: Group processes in the classroom
Oregon, Wm.C.Brown Company Publishers.

SHOR, I.

1980: Critical teaching and everyday life
Boston, South End Press.

SIMON, S.B.; HOWE, L and KIRSCHENBAUM, H.

1972: Values clarification: a handbook of practical strategies for teachers and students
New York, Hart Publishing Company.

STENHOUSE, L.

1975: Introduction to curriculum research and development
London, Heinemann.

215.001 STE
L-8.

SHUELL, T.J.

1990: "Teaching and learning as problem solving",
Theory into practice, no.2, pp.102-109.

SPENDER, D. and ELIZABETH, S.

1980: Learning to lose: sexism and education
London, Cox and Wyman Ltd.

VAN DEN BERG, O.C.

1987: "People's education: Its context, essence and (possible) direction". Unpublished paper presented at the second Southern African Educational conference of the Institute for Reformational Studies at Potchefstroom University for Christian Higher Education.

WALFORD, R.

1980: Signposts for geography teaching
Essex, Longman.

WALKER, M.

1988: "Thoughts on the potential of action research in South African schools".
Cambridge Journal of Education, vol.18, no.2, pp.147-154.

WEBB, R.

1990: Practitioner research in the primary school
Bristol, Falmer Press.

WINTER, R.

1987: Action-research and the nature of social
enquiry: Professional innovation and
educational work
England, Gower Publishing Company.

WEILER, K.

1988: Women teaching for change
Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE