

**WERKWYSES TER BEVORDERING VAN LEERLINGDEELNAME
EN -AKTIWITEIT IN DIE HUISHOUDKUNDE KLASKAMER**

**Mini-tesis voorgelê ter gedeeltelike vervulling van
die graad M.Phil in die Fakulteit Opvoedkunde
aan die Universiteit van Wes-Kaapland**



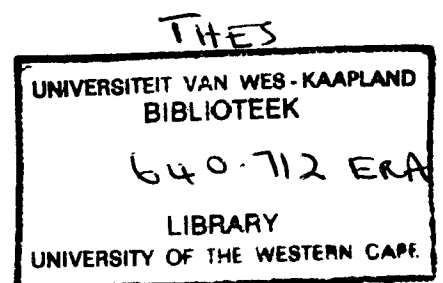
CHARLENE JENNIFER ERASMUS
WESTERN CAPE

STUDIELEIERS:

PROF DA MEERKOTTER

PROF OC VAN DEN BERG

NOVEMBER 1994



DANKBETUIGINGS

Ek moet noem dat ek nie hierdie werk kon voltooi het sonder die bystand en hulp van verskeie mense, aan wie ek hiermee my waardering wil betoon.

My opregte waardering aan Prof. Owen van den Berg en Prof. Dirk Meerkotter vir hul konstante advies, konstruktiewe en positiewe kritiek en bystand waarsonder die skryf van hierdie tesis nie kon realiseer nie. Toegang tot sulke kundigheid het my taak aansienlik ligter en myself veel ryker gemaak.



Aan my eggenoot, Nathan Erasmus, vir sy onfeilbare geduld en bemoediging tydens vele “rekenaar-krisisse”.

My spesiale dank ook aan die prinsipaal en onderwysers van die skool waar ek toegelaat was om my navorsing te kon doen.

ABSTRACT

This thesis documents and analyses an action research project undertaken in my Secondary School Home Economics classroom in 1993. The purposes of the project were to investigate and attempt to change my teaching - so that my students could be empowered to take greater control over their own lives - by means of the greater use of the students as a source of knowledge, by enhancing student involvement in and responsibility for the teaching-learning situation, by promoting a positive attitude towards learning on the part of the students, and by encouraging critical thinking.

Chapter 1 provides a short historical overview of the events leading to the launching of the project, and a discussion of the complexities of educating for democracy and change.



In Chapter 2 I discuss my search for and choice of an appropriate research methodology. Referring to positivistic, interpretive and critical or emancipatory research paradigms and approaches, I focus on the potential of action research to serve as a research approach in the critical mode.

Chapters 3 and 4 deal with my attempts to change the way I taught to promote the aims of my project. Attempting to move away from my traditional style of teaching, I proceeded to experiment with a range of other teaching strategies - groupwork, demonstration lessons, student presentations and team teaching - and to monitor their initial effect on the dynamics of the classroom and the learning of the students.

The thesis suggests that change is complex and that, in order for it to be successful, it will have to involve all participants in a real way. Further, that a shift away from traditional transmission modes of teaching brings about a change in the way the participants view their school work and in their ability to seek to influence their own lives more generally. Finally, that action research provides a useful strategy for the teacher who is concerned to teach in a more empowering way, and certainly in such a traditional field as Home Economics.



INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

INLEIDING	1
1.1 Voorwoord	1
1.2 Die strewe na 'n veranderende onderwyspraktik	3
1.3 My onderwysloopbaan	6
1.4 Eie praktik en kritiese refleksie	9
1.5 Identifisering van probleem	9

HOOFSTUK 2

'N SOEKE NA 'N GESKIKTE NAVORSINGSBENADERING	17
2.1 Inleiding	17
2.2 Aksienavorsing as kritiese navorsingsteorie	29
2.3 Aksienavorsing - 'n Historiese oorsig en oogmerke	33
2.3.1 Basiese elemente en siklusse van Aksienavorsing	39
2.3.2 Dataversamelingstegnieke in Aksienavorsing	44
2.3.2.1 Vraelyste	47
2.3.2.2 Onderhoude	47
2.3.2.3 "Triangulation"	48
2.3.2.4 Persoonlike aantekeninge (Veldnotas)	48



2.4 Slotopmerking	49
-------------------	----

HOOFSTUK 3

EERSTE SIKLUS VAN DIE AKSIENAVORSINGSPROJEK 51

3.1 Inleiding	51
3.2 Fokus van my navorsing	54
3.3 Identifisering van die probleem	56
3.4 Onderhandelinge	57
3.5 Dataversamelingstegnieke	59
3.6 Beplanning en ontwerp van navorsing	60
3.7 Implementering van eerste aksiestap	62
3.7.1 Sessie Een	62
3.7.2 Sessie Twee	67
3.8 Refleksie	72
3.9 Slotopmerking	75



HOOFSTUK 4

TWEEDE SIKLUS VAN DIE AKSIENAVORSINGSPROJEK 78

4.1 Inleiding	78
---------------	----

4.2	Onderhandelinge	79
4.3	Implementering van tweede aksiestap	80
4.3.1	Sessie Een	80
4.3.2	Sessie Twee	83
4.3.3	Sessie Drie	85
4.3.4	Sessie Vier	90
4.3.5	Sessie Vyf	92
4.3.6	Sessie Ses	97
4.4	Slotopmerking	100
 <u>HOOFSTUK 5</u>		
NABETRAGTING		
5.1	Inleiding	103
5.2.1	My onderrigstyl	103
5.2.2	'n Veranderende onderrigbenadering	104
5.2.3	Die invloed van 'n outoritêre samelewing op die klaskamerpraktyk	106
5.2.4	Verandering wat by die praktisyn ingetree het	108
5.3	Veranderinge wat by die leerlinge ingetree het	110
5.4.	Aksienavorsing as metode om praktyk te verander	112
5.4.1	Die waarde van Aksienavorsing	112



5.4.2	Evaluering van data-insamelingstegnieke	116
5.4.2.1	Persoonlike veldnotas	116
5.4.2.2	"Triangulation"	117
5.4.2.3	Vraelyste	118
5.5	Huishoudkunde en verandering	121
5.6	Slot	124
	VERWYSINGSLYS	127



HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 Voorwoord

Die doel van hierdie tesis is om te berig oor my aksienavorsingsprojekte waarvan die doel was om veranderinge binne my klaskamer teweeg te bring. Ten einde die doel van die aksie in my klaskamer aan die leser te kan kommunikeer, is dit belangrik om vir hom of haar 'n aanduiding te gee van die kompleksiteit van die konteks waarin ek werk, sowel as wat my eie posisie in verhouding tot verskillende fasette van die problematiek in my werksomgewing, is. Verder sal ek ook melding maak van my eie lewensverloop in terme van my opvoeding as student en in terme van my betrokkenheid in die onderwysprofessie. In hierdie tesis sal ek ook fokus op die behoefte wat daar by my ontstaan het om krities op my klaskamerpraktyk te reflekteer.

In hierdie tesis stel ek ook ondersoek in na hoe die gebruik van verskillende onderrigstrategieë leerlingdeelname kan bevorder. In my navorsing het ek gepoog om vas te stel of selfwerkzaamheid by leerlinge kon help met die stimulering van kritiese bevraagtekening. Onderwysers, en ek sluit myself in, het na my mening die geneigdheid om outoritêr teenoor leerlinge op te tree.

Hierdie outoritêre houding onderwerp die leerling slegs aan een werklikheid en help nie leerlinge bevry om hul eie potensiaal te ontwikkel en hulle eie lewens te beheer nie. Ons outoritêre houding gee ook aanleiding tot passiwiteit by leerlinge. Daarom het ek ook pogings aangewend om te bepaal watter werkwyses gevolg kon word ten einde hierdie outoritêre houding (dominansie) te minimaliseer. My probleem, om die passiwiteit van leerlinge teen te werk en die ontwikkeling van kritiese denke en -vaardighede aan te moedig wat na my mening uit 'n praktyk waar leerlinge toenemend kritiese vrae sou stel, na vore mag kom spreek ek aan deur gebruik te maak van aksienavorsing.



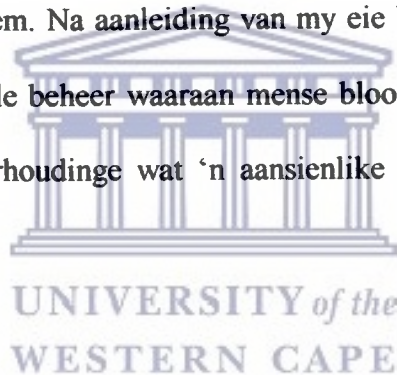
In hoofstuk 2 van hierdie stuk word die aksienavorsingsmetode, as 'n werkwyse waardeur verbetering kan plaasvind, breedvoerig bespreek. In hierdie hoofstuk word ook melding gemaak van die soeke na 'n geskikte navorsingsbenadering om genoemde probleem aan te spreek. Ek sal ook aandui waarom ek aksienavorsing bo enige ander navorsingsbenadering gekies en geskik gevind het.

In hoofstukke 3 en 4 onderskeidelik, word twee aksienavorsingsprojekte bespreek wat gedurende 1993 in my Huishoudkunde-klaskamer uitgevoer is. Hierdie projekte het verskeie werkwyses ingesluit wat op verandering afgestem was. In die laaste hoofstuk gee ek 'n refleksie oor en 'n samevatting van die navorsing gedoen ten einde te bepaal in hoe 'n mate my navorsing iets bereik het, en in watter mate dit suksesvol was.

Soos hoërop gestel, word vervolgens, om die werk binne 'n bepaalde konteks en ook in verhouding tot myself te plaas, kortliks beskryf hoe ondervindings in Suid-Afrika verstaan behoort te word en waarmee onderwysers en leerlinge daagliks gekonfronteer word.

1.2 Die strewe na 'n veranderende onderwyspraktyk

Die opvoedkundige sisteem van die gemeenskap waarin ek opgegroeï het, is 'n spieëlbeeld van die Suid-Afrikaanse sosiale sisteem. Na aanleiding van my eie belewenis van opvoeding beskou ek dit as 'n middel van sosiale beheer waaraan mense blootgestel kan word, en ook een van die modelle van sosiale verhoudinge wat 'n aansienlike invloed op ontwikkeling uitoefen.



Opvoeding in ons land word reeds vir baie jare gekenmerk deur onderdrukking en ontwrigting. Hierdie onderdrukking het tot gevolg gehad 'n weerstand teen 'n outokratiese politieke sisteem wat ook gelei het tot 'n disintegrerende onderwysstelsel. In ons huidige skoolopset word die onderwyskultuur nog altyd gevorm deur die voortdurende politieke, ekonomiese en kulturele hegemonie van blankes teenoor hulle landsgenote. Hegemonie verwys na

the successful efforts of the dominant classes to unify potentially different interests within its own ranks, thereby creating powerful allies, who are able to establish their view of the world as universal, thus imposing their own conception of reality on all subordinate classes (Porter, 1991:15).

Hierdie toestand het 'n oorsprong sedert die ontwikkeling van die Apartheidstaat. Deur die Staat se beheer van die formele onderwys en ander magsorgane het daar 'n sterk Afrikaner kapitalistiese klas ontstaan. Hulle het hul eie kulturele erfenis en bevoorregte posisie bevorder en verseker. Hierdie oorheersing het gelei tot die huidige onderwysituasie wat Suid-Afrika beleef (McGurk, 1990:38).

Hierdie situasie, wat veroorsaak is deur die politieke stelsel soos vroeër verwys, spruit voort uit die verwerping van 'n onderwysstelsel wat geskoei is op die apartheidsfilosofie wat rassisme, uitbuiting, politieke onderdrukking en outoritêre werksverhoudings en skoolstrukture (insluitende 'n sentraal voorgeskrewe sillabus en handboeke) asook transmissie onderwys tot gevolg het. Ek wil my daarom vereenselwig met die uitspraak van 'n COSAS-spreker as hy aanvoer:

The education we receive is meant to keep South African people apart from one another, to breed suspicion, hatred and violence, and to keep us backward. Education is formulated so as to produce this society of racism and exploitation (Christie, 1985:14).

Onderwysers moet egter vandag bereid wees om outoritêre en onderdrukkende opvoedingsverhoudinge uit te daag ten einde kurrikulum-veranderinge self teweeg te bring of aan te moedig. Die onderwysstelsel sal moet probeer om veranderinge te bewerkstellig wat sal lei tot 'n meer deelnemende vorm van onderrig en leer.

Daar bestaan egter vrese dat indien onderwys sou “normaliseer”, die kritiese bevraagtekening van die nuwe politieke stelsel kan afneem daar ‘n meer simpatieke houding jeens ‘n nuwe stelsel deur onderwysers gehuldig kan word. Die vraag ontstaan dus hoe die kritiese bevraagtekening van die klaskamersituasie self daarna gaan uitsien en of dit steeds deel gaan vorm van so ‘n nuwe stelsel.

Daarom is dit dus noodsaaklik dat daar met so ‘n nuwe onderwysstelsel gekyk moet word na maniere hoedat onderwysers en leerlinge die fundamente vir ‘n veranderende opvoedingsstelsel kan neerlê. Skrywers oor People’s Education het die waarde van dinge soos koöperatiewe werk en aktiewe deelname beklemtoon teenoor die huidige outoritêre en individualistiese waardes wat oorheersend in ons skole is. Gardiner (1987:60) redeneer dat daar ‘n samesmelting tussen veranderende inhoud en veranderende metodologie moet wees. Ons as onderwysers sien onself nie as kurrikulumvormers nie en sal selfs so ‘n rol weerstaan en eerder onderwysstyle naboots (Robinson, 1992:30).

Die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel waarvan ons almal deel uitmaak word gekenmerk deur oorheersing en nie-demokratiese praktyke. Hierdie stelsel het daarin geslaag om die meeste leerlinge en onderwysers so te sosialiseer dat hulle nie-kritiese, nie-denkende en selfs nie-vraende individue geword het. Die grootste nadeel/tekortkoming van hierdie sosialiseringsproses lê daarin dat klem gelê word op “force-feeding knowledge” en die “banking system” (Freire, 1985:139).

In die lig hiervan wil ek aantoon hoedat bogenoemde my lewe beïnvloed het. Verder sal ek ook melding maak van my eie ervaring in terme van “opvoeding” wat ondergaan is, en my betrokkenheid in die onderwysprofessie. Ten slotte sal ek fokus op die behoefte wat daar by my ontstaan het om krities te reflekteer op my klaskamerpraktyk.

1.3 My onderwysloopbaan

My vorming en optrede as onderwyser is beïnvloed deur my eie onderwysondervindinge in my skooldae. My onderrigmetode is ‘n vasgestelde patroon wat gevorm is deur metodes gevolg deur my onderwysers, dosente, seniors, ens., met ander woorde dit het dieselfde patroon gevolg as waaraan ek blootgestel was. Dit is een wat geskoei is daarop om bloot ‘n sillabus binne ‘n gegewe tyd “af te handel” en is verder gemik daarop om te bepaal in welke geval die leerling oor die nodige kennis beskik om ‘n toets of eksamen suksesvol af te lê. Doelgerigte benaderings met duidelik gedefinieerde doelstellings is gevolg.

In 1990 het ek toegetree tot die onderwys aan die Senior Sekondêre skool Scottsville te Kraaifontein waar ek Huishoudkunde begin onderrig het. My ondervinding was dat daar ‘n absolute behepthed bestaan het, en steeds bestaan, ten opsigte van die formalistiese voorskrifte van die Onderwysdepartement.

Met die intrapslag by die skool is duidelike instruksies neergelê van hoe 'n onderwyser moet optree, en wat slaafs nagevolg moet word. 'n Deeglike studie moes gemaak word van die sillabus en amptelike voorskrifte. Klem is gelê op lesvoorbereiding en aanwending van die tradisioneel gebruiklike hulpmiddels, bv. transpirante, swartbord, ens. 'n Verslagboek wat 'n geheelbeeld van my werk weergee moes pynlik bygehou word. 'n Spesifieke formaat van lesvoorbereiding is voorgelê wat met nougesetheid gevolg moes word. Indien ek die doelstellings van enige les volgens voorgeskrewe norme bereik het, is daar aan die nodige standaarde voldoen.

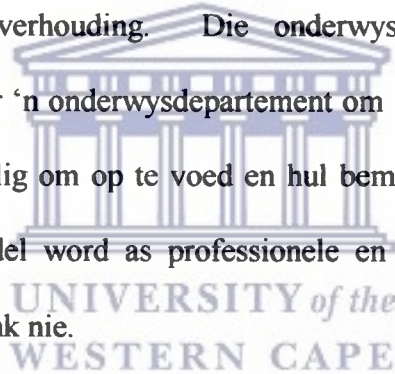


Die volgorde en inhoud is streng volgens die voorgeskrewe handboek gedoen en periodiek deur seniors, vakhoofde, vakadviseurs en inspekteurs nagegaan. Die praktyk van streng kontrole deur persone in gesagsposisies het stremmend ingewerk op kreatiewe onderwysmetodes. My denke en onderrigmetodes is gestrem vanweë die feit dat oneindige tyd bestee is aan die voltooiing van registers, rekordboeke, verslae en die sillabus. Die streng navolging/ voltooiing van die sillabus asook die eksamengeörienteerde benadering werk ook stremmend in op die verwerwing van kreatiewe denke by leerlinge.

Leerlingdeelname word ook beperk aangesien die onderwyser altyd jaag om die sillabus te voltooi en ook om die leerling eksamengereed te kry.

Die gevolg hiervan was dat “versnelling” my leerlinge se verstandelike prosesse laat toeneem het, sodat daar nie tyd vir kritiese denke was nie. Deur hierdie optrede het ek my leerlinge die kans ontnem om te bou aan ‘n demokratiese kultuur.

Outokratiese besluitneming en diktatoriale optrede het ‘n stremende uitwerking op die deelname van die leerling. Die onderwyser-leerling verhouding is ‘n spieëlbeeld van die onderwys-departement-onderwyser verhouding. Die onderwyser word gebruik as ‘n instrument of ‘n gereedskapstuk deur ‘n onderwysdepartement om ‘n onaanvaarbare stelsel te laat voortbestaan. Onderwysers se plig om op te voed en hul bemagtiging daartoe word aan bande gelê omdat hulle nie behandel word as professionele en intellektuele persone wat bevoeg is om krities en kreatief te dink nie.



Dit word van hulle verwag om oud en uitgediende metodes en denkwyses slaafs na te volg. Hierdie praktyk bevorder dus nie demokratiese denke in die klaskamersituasie nie. Ten einde ‘n meer demokratiese bestel op ‘n breër vlak te bewerkstellig moet daarna gestreef word om reeds op die opvoedingvlak meer demokraties op te tree.

Net soos in die voorafgaande paragrawe beskryf, het my onderrigbenadering ook so daaruit gesien. My eerste onderrigbenadering is verder ook gekenmerk deur ‘n outoritêre houding waar ek as onderwyser slegs inligting verskaf het en leerlinge passief moes sit en luister.

Volgens my mening het hierdie handelswyse nagelaat om leerlinge as individue te sien: elkeen is behandel as 'n objek wat ontnem is van denke, keuses en vermoëns.

Leerlinge is gesien slegs as **ONTVANGERS** van onderwysergeïnisieerde kennis en aktiwiteit en nie as potensiële deelnemers in die formulering van hierdie kennis en aktiwiteit nie (Freire, 1985:139).

1.4 Eie praktyk en kritiese refleksie

In refleksie op my eie praktyk, houding en onderrigmetodes het ek tot die slotsom gekom dat verandering beslis moes intree. Uit hierdie refleksie kon ek uiteindelik ook vir myself die probleem identifiseer as iets wat binne my klaskamer aangespreek sou moes word.

1.5 Identifisering van die probleem

Die slotsom waartoe ek gekom het is dat, om passiwiteit by leerlinge aan te spreek, moes ek my onderrigmetode en houding verander ten einde groter leerlingbetrokkenheid teweeg te bring en daarmee saam die ontwikkeling van kritiese denke en vaardighede

Pogings sou dus moes aangewend word om weg te beweeg van “seeing learning as memorising of material towards the generation of personal and social meaning for students” (Robinson, 1992:30) en strategieë moes geïmplimenter word wat leerlingdeelname doelbewus vereis in die wete dat

knowledge of any kind has more significance when we learn it through our own initiative and discovery. Learning is best when we are committed to aims that we have been involved in setting, when our participation with others is valued (Jaques, 1984:xiii).

Ons moet dus wegbeweeg van ‘n sisteem van “banking” waar opvoeding

becomes an act of depositing in which the students are the depositories and the teacher the depositor. Instead of communication the teacher issues communiques and “makes deposits” which the students patiently receive, memorise and repeat. This is the “banking” concept of education, in which the scope of action allowed to the student extends only as far as receiving, filling and storing the deposits (Freire, 1985:139).

In hierdie soort situasie is leerlinge vasgevang in hulle onkunde en verloor hulle sodoende hul “authentic voice” (Freire, 1985: 139). Op hierdie wyse word leerlinge dan geleer om onderdanig, gehoorsaam en “gedissiplineerd” te wees. Dit op sigself bring vrees dat hulle nie’n kritiese bewustheid van die wêreld ontwikkel het nie en ook nie leer om te bevraagteken nie.

Mense moet dan poog om verskillende aksies te onderneem sodat hulle hulself kan bevry. Deur kritiese opvoedkunde moet onderwysers poog om leerlinge voor te berei om self agente vir sosiale verandering te wees. Om hierdie veranderinge teweeg te bring moet leerlinge dus bemagtig word, en dit beteken

not only helping students to understand and engage in the world around them, but also enabling them to exercise the kind of courage needed to change the social order where necessary (McLaren, 1989:182).



Bemagtiging verwys ook na die proses waardeur leerlinge leer

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

to critically appropriate knowledge existing outside their immediate experience in order to broaden their understanding of themselves, the world, and the possibilities for transforming the taken for granted assumptions about the way we live (McLaren, 1989:186).

Stanley Arnowitz sê “empowerment is gained from knowledge and social relations that dignify one’s own history, language, and critical traditions” (McLaren, 1989:186).

Bemagtiging verwys ook na die proses waar leerlinge leer om aspekte van die dominante kultuur te selekteer en te bevraagteken en sodoende self agente vir sosiale verandering te wees.

Die doel hiermee is om leerlinge te help ontwikkel wat krities te werk gaan om die onderdrukkende eienskappe van die gemeenskap te kan analiseer en uit te daag sodat 'n meer gelyke en demokratiese samelewing geskep kan word.

Bemagtiging moet dus gesien word as 'n "teenmiddel" vir onderdrukking. Hierdie opvatting oor onderrig kan dan ook bydra tot die ontwikkeling van 'n klaskamer waarin die praktyk bevrydingsidees bevorder. Transformasie is 'n deurlopende proses wat uiteindelik moet ly tot die verwerwing van kritiese denke en bekwaamheid by beide die leerlinge en onderwysers.

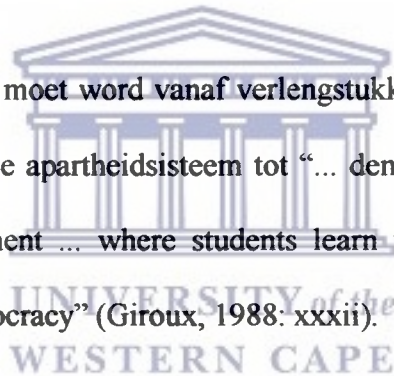
Wat egter ook duidelik is, is dat klaskamertransformasie nie vernalatig kan word totdat 'n "nuwe Onderwysstelsel" in werking is nie. Daar bestaan nou alreeds 'n behoefte om ernstig ondersoek in te stel na die soort onderrig en leer wat ons vir ons skole in die vooruitsig stel. Ook sal gekyk moet word na hoe hierdie onderrig verband kan hou met die eise van 'n veranderende samelewing, en watter implikasies dit vir onderwys en opvoeding in die geheel het (McGurk, 1990:3).

Dit is belangrik dat 'n demokratiese manier van sosiale omgang ook in die skool en veral in die klaskamer nagestreef moet word, want demokrasie kan nie bereik word deur leerlinge vir twaalf jaar in 'n outokratiese klasopset te sosialiseer nie. Christie ondersteun hierdie siening wanneer sy sê:

if we're working for a democracy we must be sure that our schooling system embodies democratic practices. We can't say that our aim is democracy and then act in an authoritarian way ... (1986:260)

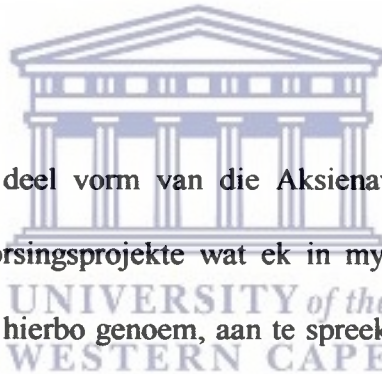
Skole, en daarom ook klaskamers, kan nie losstaan van die strewe na verandering nie. Die skool as opvoedkundige instansie moet beantwoord aan die sentrale doel daarvan, naamlik die ontwikkeling van demokratiese agente (Morrow, 1989:149).

Dit sou meebring dat skole verander moet word vanaf verlengstukke van die arbeidsmark en instellings vir die reproduksie van die apartheidsisteem tot "... democratic sites dedicated to forms of self and social empowerment ... where students learn the knowledge and skills necessary to live in an authentic democracy" (Giroux, 1988: xxxii).



Hierdie doel van opvoeding word vervat in beskouinge dat opvoeding 'n bydrae moet lewer tot mense se outonomie, se vermoë tot kritiese denke en tot die ontwikkeling van 'n morele en politieke bewussyn gerig op 'n stryd om gelykheid en terselfdertyd teen alle vorme van verdrukking (Morrow, 1989:149; Giroux, 1988: xxxiii). Transformasie kan daarom slaag as die onderwyskorps tot aksie oorgaan, en nie eers wag op politieke en ekonomiese verandering nie. Daarom sou die praktyk in my klaskamer gewysig moes word om studente toe te rus om as aktiewe deelgenote hul plek in te neem in 'n veranderende Suid-Afrika. Hierdie identifisering van my probleem het dus vernuwing en verandering met betrekking tot my eie onderwyspraktyk onvermydelik gemaak.

Hierdie nuwe denke oor die rol van die onderwyser het 'n behoefte na 'n soeke na metodes om my klaskamergebeure meer demokraties te maak, by my laat ontstaan. In hierdie soeke het ek kennis geneem van 'n M.Ed-kursus in aksienavorsing wat deur die Universiteit van Wes-Kaapland aangebied word. Na toelating tot die kursus, met my omgang met die literatuur, asook met gesprekke met medestudente en kursusleiers, het ek daarvan oortuig geraak dat die transformasie van my praktyk deur middel van 'n aksienavorsingsprojek aangespreek kon word.



Hierdie mini-tesis, wat die tweede deel vorm van die Aksienavorsings Meestersprogram, bestaan sentraal uit twee aksie-navorsingsprojekte wat ek in my Huishoudkundeklaskamer aangepak het om die probleem, soos hierbo genoem, aan te spreek en te probeer oplos. Met hierdie projekte het/wou ek ook probeer om die leerlinge in my Huishoudkundeklas meer betrokke en aktief in hul eie leer te kry. Die twee projekte is afsonderlik, een in April 1993 en die ander een in Augustus 1993, afgehandel. Die tweede projek het gevolg op 'n probleem wat voortgevloei het uit projek een. Die aanvanklike doel van hierdie navorsing kan omskryf word as 'n poging om weg te beweeg van my tradisionele metode van onderrig, waar

Narration (with the teacher as narrator) leads the students to memorize mechanically the narrated content. Worse yet, it turns them into “containers”, into “receptacles” to be “filled” by the teacher. The more meekly the receptacles permit themselves to be filled, the better students they are (Freire, 1989:58).

Waar die tradisionele kurrikulum, soos vervat in ons skole, leerlingpassiwiteit in die hand werk, sal veranderende onderrigmetodes, klaskamergees en houdings juis daarop gerig moet wees om aktiewe leerlingdeelname te bevorder en ook om te dien ter voorbereiding vir 'n lewe in 'n veranderende samelewing. Meer spesifiek, poog my navorsing ook om veranderde onderrigmetodes aan te wend ten einde die volgende te bereik:

- om die leerlinge aan te moedig om deel te neem in hul eie leer en om hul siening en kennis met ander te deel;
- om leerlinge betrokke en aktief te kry sodat hulle meer ver antwoordlikheid vir hul eie leer aanvaar;
- om hulle toe te laat om meer kreatief in eie optredes en reaksies op sekere aangeleenthede te wees;
- om hulle waarneming van leer te verander en te verbeter as ook hul houding teenoor leer te verander; en
- om leerlinge te wys dat daar verskeie maniere van leer is.

Om hierdie wyses moet leerlinge bewus gemaak word dat hulle ook 'n bydrae te lewer het in die produksie van kennis, en dat hulle nie net eenvoudig die onderwyser se woord moet aanvaar nie. Op hierdie wyse kan klaskamerverhoudings gedemokratiseer word en wedersydse respek ontwikkel word.

Die leerproses moet gesien word as 'n interaktiewe, koöperatiewe oefening waar daar konstante aanspreeklikheid tussen onderwyser en leerlinge is. Teen hierdie agtergrond moet die doel van die aksienavorsingsprojek gelees word, naamlik om deur die transformasie van die onderwysgebeure in my eie klaskamer 'n geringe, dog opregte bydrae te lewer tot 'n veel groter stryd, naamlik, onderwys en verandering in den brede. Ek glo dat die metode van navorsing wat ek gekies het vir my projek, aksienavorsing, hierdie leerproses die mees effektief aanspreek.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Klaskamernavorsing gee aan die onderwyser 'n sê in die produksie van opvoedkundige kennis, betrek die onderwyser en leerlinge om te reflekteer op die onderrig en leerproses, en benadruk ook die gedeelde verantwoordelikheid van beide partye in daardie proses. Daarom moet hierdie aksienavorsingsprojek gesien en gelees word as slegs een van die oomblikke in 'n steeds voortvloeiende proses.

In die volgende hoofstuk gaan ek na verskillende navorsingsbenaderings kyk en ook aandui hoe ek tot aksienavorsing as navorsingsmetode gekom het. Tweedens sal ek ook breedvoerig kyk na wat aksienavorsing is en watter kenmerke dit besit. In hierdie hoofstuk sal ek ook aandui waarom ek aksienavorsing as geskik vir my sonderlike probleem beskou het.

HOOFSTUK 2

'N SOEKE NA 'N GESKIKTE NAVORSINGSBENADERING

2.1 Inleiding

Die basiese organisering van skole - ouderdom, gradering, didaktiese onderrig, sentrale kurrikulum, die hiërargiese strukturering van die personeel, gedragskodes reflekteer 'n liniêre, meganiese en 'n beslissende uitkyk ten opsigte van onderrig en leer. Skole is omgewings wat spesifiek ontwerp is op produktiwiteit en onderwysers word aangesê om gestandaardiseerde behandelinge toe te pas op leerlinge wat die proses moet beklee as 'n "rou produk" en uitstap as 'n ideaal van die samelewing (Hopkins, 1984:8).

Met so 'n stelsel van beheer word die rol van onderwysers dus gereduseer tot dié van tegnisi wat teorieë, wat elders deur kundiges ontwikkel word, aanvaar en in die klaskamer op leerlinge toepas (Carr & Kemmis, 1986:16). Die gevolg van hierdie voorskriftelikheid is dat sprake van onderwysoutonomie verdwyn en "the role of the teacher is one of passive conformity to the practical recommendations of educational theorists and researchers" (ibid:70).

Ek het net soos vele ander onderwysers ook skepties gestaan teenoor navorsing wat binne die klaskamer geïmplementeer moes word. Onderwysers besef egter selde dat die “praktyk” waarby hulle betrokke is eintlik ook die manifestasie van verskeie teorieë is.

Elliott (1989:3) sê dat

one solution to the theory-practice problem is to bring the process of educational inquiry under the control of practitioners in schools.

Dit beteken dus dat onderwysers self die inisiatief aan die dag moet lê om navorsing tot binne hul eie praktyk te bring sodat die veranderinge wat hieruit vloei gesetel word in hul eie ondervinding en begrip.

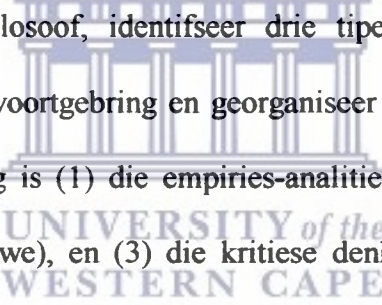


Carr en Kemmis (1986:162) omskryf bogenoemde navorsing soos volg, as

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

Carr en Kemmis lê klaskamernavorsing sterk voor die deur van die onderwyser. As navorsers is ons nie net neutrale buitestaanders wat slegs waarneem en deelnemers se opinies neerskryf nie, maar dat ons egter aktief betrokke is by die situasie wat ons bestudeer.

Ons is gemoeid om veranderinge aan die huidige situasie te bring asook om dit na te vors en te verduidelik. Carr en Kemmis beklemtoon dat verandering nie net in die klaskamer plaasvind nie, maar dat leerlingbetrokkenheid by die veranderingsproses ook 'n effek kan hê op hul gemeenskappe as 'n geheel. In die soeke na 'n moontlike oplossing vir genoemde probleem en vir gepaste onderrigvernuwing, moet ons verskillende aannames tot navorsing ondersoek wat uiteindelik kan help om die nodige veranderinge en vernuwings daar te stel.



Habermas (1972:308), 'n Duitse filosoof, identifiseer drie tipes wetenskaplike praktyke waardeur kennis in die samelewing voortgebring en georganiseer word. Hierdie drie wyses van wetenskaplike kennisprodusering is (1) die empiries-analitiese (positiwistiese), (2) die histories-hermeneutiese (interpretatiewe), en (3) die kritiese denkskool. Die taak van die empiries-analitiese wetenskaplike behels 'n tegniese kennisbelang, dié van die histories-hermeneutiese 'n praktiese kennisbelang en dié van die kritiese 'n emansipatoriese kennisbelang (Grundy, 1987:10).

Die wyse waarop hierdie oriëntasies vergestalt word in die lewenstrukture van die spesie sal uiteindelik bepaal wat as kennis gereken sal word. Dit beteken dat hierdie denkvermoë op verskillende wyses toegepas word om selfbehoud van die spesie te verseker.

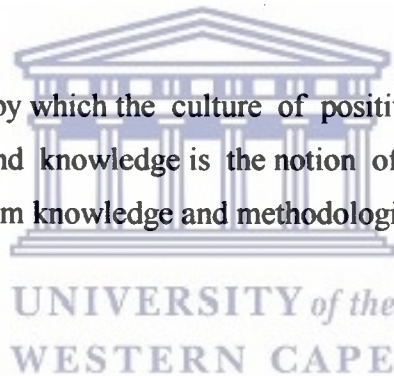
Die manier waarop die denkvermoë geopenbaar word, sal bepaal wat 'n sosiale groep bereid sal wees om te beskou as kennis. Dit beteken dat fundamentele belange ten opsigte van selfbehoud nie slegs kognitiewe en praktiese implikasies sal hê nie, maar ook dat hierdie belange kennis op verskillende maniere sal konstitueer (Grundy, 1987:8-10).

Denkers van **positiwistiese navorsing** glo dat die sosiale wetenskappe, Opvoedkunde ingesluit, soos die natuurwetenskappe 'n statisties- of eksperimenteel-teoretiese basis het (Fay, 1977: 20). Hulle baseer om hierdie rede hul teoretiese raamwerk op dié van die natuurwetenskappe wat mense van sekere kennis voorsien waarmee hulle hul natuurlike omgewing kan beheer. So ook kan die sosiale wetenskaplikes kennis inwin om hul omgewing te beheer. Ook glo hulle dat natuurwetenskaplike kennis “ware” kennis is en dat die kennis van die natuurwetenskappe die mens 'n basis verskaf om die leefwêreld, asook hoe dit werk, te verstaan. Wat die onderwys betref, sal navorsing gedoen moet word om wetenskaplike kennis te verkry wat opvoedkundiges in staat sal stel om die onderwys te beheer en te orden.

Positiwiste glo dat kennis relevant is tot die mate waartoe dit beskou kan word as objektiewe data wat verduidelik en omskryf kan word. Kennis raak meer telbaar en meetbaar, maar raak ook meer onpersoonlik.

Onderrig volgens hierdie pedagogiese paradigma is gewoonlik gebaseer op dissipline en behandel leerstof asof dit in aparte kompartemente behoort (Giroux, 1981:55). Kennis is objektief en waarde-vry. Waardes word deur positivistiese navorsers as subjektiewe emosionele response gesien. Die sentrale aanname waardeur die kultuur van positiwisme die posisie oor teorie en kennis rasionaliseer is op die neiging van objektiviteit en die weglaat van kennis se waardes. So omskryf Giroux (1981:44) dan ook Positiwisme:

The central assumption by which the culture of positivism rationalizes its position on theory and knowledge is the notion of objectivity, the separation of values from knowledge and methodological inquiry alike.



Hierdie filosofie neem aan dat daar sosiale feite met 'n objektiviteit apart van dit wat die individu glo, bestaan (Firestone, 1987:16). Die teoretiese raamwerk en die aannames van die tradisionele navorser is gebaseer op dié van die natuurwetenskappe wat mense van sekere kennis voorsien waarmee hulle hul natuurlike omgewing kan beheer (Fay, 1977:20). Positwiste voer aan dat slegs 'n wetenskaplike studie van die sosiale wêreld werklike objektiewe kennis kan verskaf (Fay, 1975:44).

Die positwist glo dat die wêreld uit feite bestaan en dat daar 'n kousale verband tussen die sosiale gebeure in 'n situasie is. Kennis in die wêreld, vir positwiste, bestaan onafhanklik van menslike denke.

Alhoewel hulle glo dat subjektiewe waardebepalings nie deel uitmaak van hierdie filosofie nie, is die teenoorgestelde egter waar, maar hulle erken dit egter nie. Carr en Kemmis (1986:62) sien dit so:

Science and only science offers a neutral stance because it alone employs methods which guarantee knowledge which is not infected by subjective preferences and personal bias.



Hierdie denkstroom is dus van oortuiging dat die komplekse gedrag van 'n individuele organisme gemeet en derhalwe ook korrek voorspel kan word, deur middel van logies en empiries getoetsde teorieë. Navorsers wat vanuit 'n positivistiese hoek werk glo dat waardebepalings nie 'n element van hul teorie is nie, en dat hulle daarom objektiewe navorsing op sosiale praktyke kan doen. Giroux (1981:44) het egter die volgende mening te lug

... The very notion of objectivity is based on the use of normative criteria established by communities of scholars and intellectual workers in any given field. The point is that intellectual inquiry and research free from values and norms is impossible to achieve.

Die “objektiwiteit” van die tradisionele navorsers verplig 'n navorsers om die opvoedingsituasie objektief te beskou.

Dit word nie sosiaal gekonstrueer nie, maar vorm die boustene van 'n onafhanklike realiteit. Die taak van die navorser is om hierdie kennis te ontdek en te kan formuleer in deduktief-nomologiese stellings sodat dit kan lei tot veralgemenings en uiteindelik tot voorspellings en beheer (Fay, 1977:21). Vir die positiwiste is teorie 'n manier van organisering waardeur betekenis van die eksterne wêreld verkry word. Teorie verteenwoordig gelyktydig verduideliking, voorspelling, beheer en die self-korreksie van navorsing deur nuwe ondervraging en nuwe ontdekkings (Bryant,1989:13). Teorie word dus gesien as abstraksies wat toegepas kan word op praktyk.

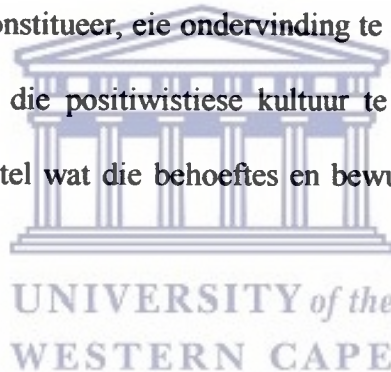


Daarom staan die “hypothetico-deductive model” sentraal in dié beskouing (Fay, 1977:32). Hierdie model kan soos volg beskryf word: Indien A dan B, as A nie plaasvind nie dan sal B plaasvind, waar A en B veranderlikes is. Die D-N-benadering plaas kousale veranderlikes binne 'n stelsel waarin uiteenlopende veranderlikes verband hou met mekaar. Wat hieromtrent vir positiwiste belangrik is, is die feit dat hulle deur die manipulasie van een veranderlike sekere resultate kan voorspel en teweegbring (Fay, 1977:21).

Die feit dat hulle kan voorspel, so glo die positiwiste, stel hulle in staat om beheer uit te oefen oor 'n betrokke aangeleentheid of om te verhoed dat 'n ongewenste gebeurlikheid plaasvind. Slegs deur 'n “wetenskaplike” studie van 'n probleem of situasie sal ware “objektiewe” kennis verkry word so word deur hierdie denkskool geredeneer. Die basis hiervan is verduideliking, voorspelling en tegniese beheer.

Die mens word as objek gesien waarop navorsing gedoen word (Winter, 1989:28). Hierdie distansiëring gee aan die navorser die geleentheid om nie betrokke te wees by diegene oor wie die navorsing gedoen word nie.

Inherent aan die “klassieke” benadering waarvan hierbo melding gemaak word, is ‘n passiewe model van die mens. Dië siening maak nie plek vir ‘n historiese realiteit waarin die mens in staat is om eie menings te konstitueer, eie ondervinding te orden of weerstand te bied teen magte wat onderdruk nie. Om die positivistiese kultuur te oorkom, moet opvoeders alternatiewe sosiale aktiwiteite daarstel wat die behoeftes en bewustheid van hulle leerlinge kan aanraak, want positiwisme

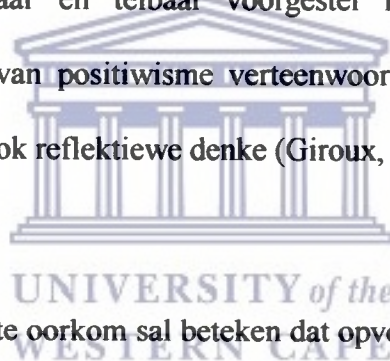


... fosters an undialectical and one-dimensional view of the world; second, it denies the world of politics and lacks a vision of the future; third, it denies the possibility that human beings can constitute their own reality and alter and change in the face of domination (Giroux, 1981:45).

Op ‘n kritiese wyse weier die positiwisme om die ideologie eie daaraan, sowel as die verhouding tussen kennis en sosiale beheer, te erken. Volgens hulle uitgangspunt is kennis objektief, begrens en êrens daarbuite.

Klaskamerkennis word dikwels hanteer as 'n eksterne liggaam van inligting waarvan die produksie onafhanklik staan van mense, of wat deur mense volgens die reëls van die natuurwetenskap ontwikkel word. Vanuit hierdie perspektief word objektiewe kennis gesien as onafhanklik ten opsigte van tyd en plek.

Verder word dit ook uitgedruk in 'n taal wat basies tegnies en skynbaar waardeevry is. Hierdie kennis word dan nie net meetbaar en telbaar voorgestel nie, maar dit word ook verontpersoonlik. Hierdie siening van positiwisme verteenwoordig nie slegs 'n abstrakte redenasiewyse nie, maar ondermyn ook reflektiewe denke (Giroux, 1981:53).



Om dus die positivistiese denkwysse te oorkom sal beteken dat opvoedkundiges meer sal moet doen as om net een stel beginsels van hoe sosiaal georganiseer word, te verruil vir 'n ander.

Die basiese oriëntasie van die **interpretatiewe teorie** is gerig op begrip/verstaan, waar positiwisme gerig is op beheer. Dit is egter 'n belang wat poog om die omgewing te verstaan sodat daar interaksie daarmee kan wees.

Carr en Kemmis (1986:87) sê die sleutelwoorde in hierdie tipe navorsing het te doen met die interpretatiewe begrip vir sosiale aksie en daarmee saam die subjektiewe betekenis van hierdie aksie.

Hulle gebruik Max Weber se definisie van Sosiologie om dit verder te omskryf as

a science which attempts the interpretive understanding of social action ... In action is included all human behaviour when and in so far as the acting individual attaches a subjective meaning to it ... Action is social in so far as, by virtue of subjective meaning attached to it by the acting of individual(s), it take account of the behaviour of others and is thereby oriented in its course.

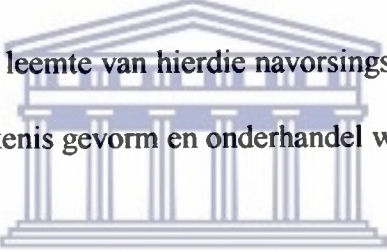
Interpretatiewe navorsers erken dat die deelnemer se begrip van 'n situasie net so belangrik is as dié van 'n "onafhanklike" waarnemer. Agente in sosiale situasies is dus nie passiewe ontvangers van kennis nie, maar betekenis word gedurig geproduseer in die wêreld waarin hulle hul bevind, en gedurig deur taal en denke geïnterpreteer.

Therefore, if we are to understand their actions we have to link their behaviour to the intentions that provide the interpretative screen they use to find meaning in the world (Giroux, 1981: 11-12).

Vir navorsers is dit belangrik dat hul interpretasie van situasies ooreenstem met dié van agente in die situasie. Volgens McNiff (1988:15), bied die verskille wat ontstaan, die geleentheid tot verdere navorsing met die idee om vas te stel waar die oorsprong van verskille lê en om te soek na maniere om dit te besleg.

'n Tekortkoming van hierdie benadering tot kennis is dat interpretatiewe navorsers nalaat om toe te sien dat 'n mens se begrip van 'n situasie benadeel/aangetas kan word deur verskeie faktore wat 'n mens nie altyd besef teenwoordig is nie. Deur nie hierdie onderliggende oorsaaklike faktore van 'n situasie in aanmerking te neem nie, kan 'n mens mislei word deur 'n valse beraming van die situasie te maak en daardeur kan 'n persoon se aksie ernstig onder verdenking gebring word (Grundy, 1987:17).

Giroux (1981:13) wys op 'n belangrike leemte van hierdie navorsingstradisie as hy wys op die feit dat dit die konteks waarbinne betekenis gevorm en onderhandel word, feitlik ignoreer:

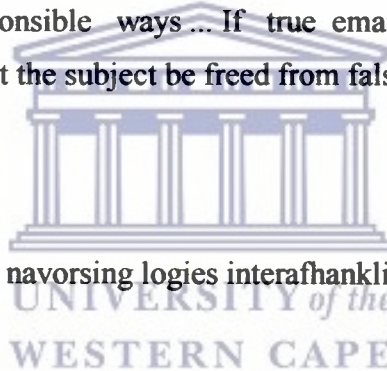


Moreover, the overburdened phenomenological focus on intentions and human activity neglected the issue of precategorical conditioning. Subjectivity thus becomes falsely viewed as transparent to itself, and questions concerning power, ideology and the ethical nature of the existing society disappeared in a metaphysical mist fuelled by a rather naive optimism in the consciousness to change social reality (Giroux, 1981:13).

Die kritiese opvoedingsteorie, wat gerugsteun word deur 'n emansipatoriese kennisbelang, omsluit 'n verantwoordelike faktor wat afwesig by die vorige twee belange/teorieë is. Die onderwyser word nie gesien as die alleen-akteur in die klaskamer situasie nie, maar moet probeer om studente betrokke te kry in die beplanning van die aksie sowel as tydens die refleksie daarop.

Die sosiale en politieke konteks van kennis-produsering word uitgelig en die klem val op die verhoging van bewuswording eerder as om die gedagtes van leerlinge te beheer. Opvoeding word gesien as 'n bemagtingsproses wat nie in die klaskamer eindig nie, maar wyer sosiale vertakkinge het.

... The emancipatory interest is concerned with empowerment, that is, the ability of individuals and groups to take control of their lives in autonomous and responsible ways ... If true emancipation is to occur, it is important that the subject be freed from false consciousness (Grundy, 1987:19).



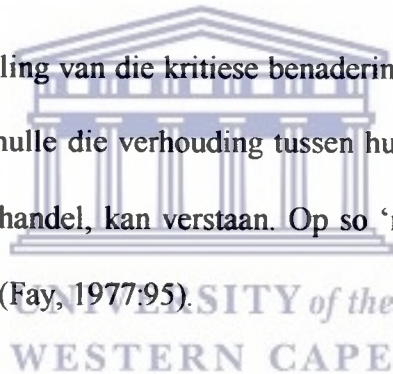
Teorie en praktyk word binne kritiese navorsing logies interafhanklik van mekaar beskou. Fay (in van den Berg) stel dit so:

the translation of a critical social science into practice would necessarily require the participation and active involvement of the social actors themselves ... because such a science is composed of an interpretive element, and therefore its theories can only be validated in the self-understandings of the actors themselves (1992:4).

Kritiese navorsers glo dat menslike aksies kan plaasvind en veroorsaak word deur sosiale toestande waaroor die mens geen beheer het nie. Hierdie toedrag van sake ontstaan omdat mense as sosiale agente se bewussyn 'n valse bewussyn is.

Dit volg dat, vir ware emansipasie om plaas te vind, moet agente deur maatskaplike handeling gelei word om hulself te bevry van hierdie valse bewussyn (Grundy, 1987:19). In hierdie opsig poog kritiese teoretici om 'n onderlinge verband tussen menslike aksies en sosiale teorieë te sien. Nie alleen sien hulle die samelewing as 'n stelsel wat uit verskillende dele bestaan nie, maar glo hulle ook dat dit die lede is wat die aard van die samelewing bepaal en in stand hou.

Gevollik kan ons sê dat die doelstelling van die kritiese benadering is om kwasi-oorsaaklike verklarings aan mense te gee, sodat hulle die verhouding tussen hulle posisies en opvattinge, en die sosiale orde waarbinne hulle handel, kan verstaan. Op so 'n wyse kan riglyne verkry word om die sosiale orde te verander (Fay, 1977:95).



2.2 Aksienavorsing as kritiese navorsingsteorie

Aksienavorsing se belangrikste oogmerke is "to improve and to involve" (Carr & Kemmis, 1986:165). Verbetering veronderstel dat slegs sekere wysigings in praktyke gemaak word, terwyl transformasie op 'n totale ommekeer van huidige praktyke dui. Die transformasie wat ter sprake is, moet sinoniem wees met 'n geëmansipeerde klaskamerpraktyk, sodat studente bemagtig word om groter seggenskap in hulle eie leersituasie te verkry.

Carr en Kemmis se later definisie van aksienavorsing verhelder hierdie gedagte as hulle sê dat “action researchers aim to transform the present to produce a different future” (1986:183). Dit is nodig dat klaskamerpraktyke verander, sodat studente ‘n groter rol in hulle eie leersituasie kan speel, want die huidige onderwysstelsel

... does not just neglect essentially human concerns. It kills innovation, stifles creativity and manages to estrange people from themselves to such an extent that it sometimes takes them years to recover (Holdstock, 1987:34).



Die begroning van aksienavorsing binne ‘n bepaalde paradigma is belangrik, want enige poging tot onderrigvernuwing en praktyk-verandering sal onvermydelik vanuit ‘n teoretiese denkraamwerk gedoen moet word. Die Kritiese Teorie bied aan aksienavorsing ‘n teoretiese begroning vanweë beide se verbintenis tot praktyk-verandering. Carr en Kemmis stel dit so:

... the general aim of critical educational science and of educational action research would be to say that both are interested in a revival of practice which can transform it into praxis, bring it underconsidered critical control, and enlivening it with a commitment to educational and social values (1986: 190).

Die woord “praxis” verwys na ‘n algehele verbintenis tot aksie om as gevolg van die beter begrip van die praktyk en situasie waarbinne die praktyk geleë is, dit te verander.

Die mees geskikte persoon om navorsing in en oor die praktyk te doen is die praktisyn (onderwyser) wat die beste begrip vir die praktyk behoort te hê en toegewyd veranderinge in die praktyk sal kan aanbring tot voordeel van die studente en hom/haarself.

Die Kritiese Teorie het ten doel om die praktyk te verander en om mense in daardie praktyk te bevry van ondeurdagte en stereotiperende idees rakende hulle situasie. Fay stel dit so: "... a critical social theory arises out of the problems of everyday life and is constructed with an eye towards solving them" (1975:109).



Die aksienavorser en deelnemers wat in die praktyk deur die navorsing geraak word, moet bewus word van die belemmerende faktore wat hulself tot nadeel strek. Om tot insig te kom van die werklikhede van die situasie kan die navorser nie onafhanklik staan teenoor die praktyk nie, maar moet hy/sy 'n aktiewe deelnemer aan die navorsingsproses word. Die navorser en deelnemers in die praktyk is saam verantwoordelik om veranderinge teweeg te bring.

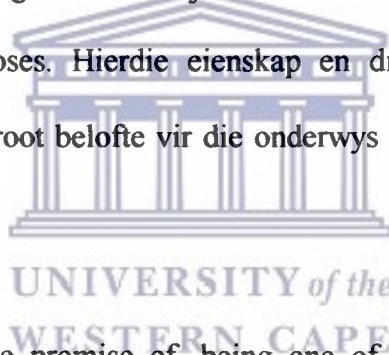
Paulo Freire beskryf die kritiese analise van praktyke met die oog op die transformering daarvan as 'n proses

... in which people, not as recipients, but as knowing subjects, achieve a deepening awareness both of the sociohistorical reality which shapes their lives and of their capacity to transform that reality (1970:27).

Die Kritiese Teorie verwerp die aanname van tradisionele navorsers dat hulle onbetrokke by die navorsingsproses is en objektiewe data bekom. Rex Gibson se siening hieroor is dat

... no social fact is value-free, language is always loaded and objectivity depends on where you happen to be standing (or, rather, placed) in the social world (1986:4).

Die Kritiese Teorie gee dus erkenning aan die subjektiwiteit van data en die betrokkenheid van navorsers in die navorsingsproses. Hierdie eienskap en die feit dat aksienavorsing transformasie ten doel het, hou 'n groot belofte vir die onderwys in Suid-Afrika in. Walker sien dit so:



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 (1988:153).

Carr en Kemmis (1986:203) is verder ook van mening dat die vorm van aksienavorsing wat die beste die waardes van 'n kritiese opvoedkundige wetenskap beliggaam, dit emansipatoriese aksienavorsing is, want dit is “an empowering process for participants; it engages them in the struggle for more rational, just and democratic forms of education”. Opvoedkundige aksienavorsing moet kritiese vrae kan stel ten einde transformatories te wees. Aksienavorsing wat tevrede is om slegs die oordrag van kennis te verbeter kan nie gesien word as vervormbaar nie, want sulke navorsing tem eerder as om te bevry.

Hopkins (1984:96) sê dat in aksienavorsing is daar altyd die moontlikheid om 'n tradisie te skep wat alternatiewe waardes behou en 'n manier van lewe voorsien wat emansipatories is. Deur hul eie praktyke na te vors, ontwikkel onderwysers kennis omtrent hulself en bereik hul daardeur groter self-kennis. Hopkins (1985: 25) stel dit so: “teachers who engage in their own research are developing their professional judgement and are moving towards emancipation and autonomy”. Deur 'n kritiese standpunt ten opsigte van klaskamerpraktyke aan te neem, kan die onderwyser verstaan waaruit hulle saamgestel is en hoe hulle dit kan verander.

Volgens Grundy, bevorder emansipatoriese aksienavorsing 'n kritiese bewustheid wat gemanifesteer word in praktiese aksies om verandering teweeg te bring. Elliott (1989:6) omskryf dan ook aksienavorsing soos volg, as: “a form of enquiry which acknowledges the realities which face practitioners in their concreteness and mess complexity”.

Daarom sal ek nou 'n poging aanwend om aksienavorsing binne 'n opvoedkundige tradisie te plaas, en die geskiktheid daarvan vir die Suid-Afrikaanse opvoedingsmilieu na te gaan.

2.3 Aksienavorsing - 'n historiese oorsig en oogmerke

Die term “aksienavorsing” is volgens Carr en Kemmis (1986:162) eerste deur die sosiologiese psigoloog, Kurt Lewin, geformuleer. Lewin onderskei drie aktiwiteite binne die proses van aksienavorsing, naamlik beplanning, die inwin van data en die uitvoering van 'n aksieplan.

Hy het die “eksperimentele” benadering van die sosiale wetenskappe gekombineer met “aksiestappe” om sosiale probleme te probeer aanspreek (Carr & Kemmis, 1986:165).

Tussen 1953 en 1957 het belangstelling in aksienavorsing afgeneem, maar vanaf die sewentigerjare het daar nuwe en uitgebreide sienings oor aksienavorsing die lig gesien (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1982 en 1985). Hierdie navorsers steun sterk op die idees van Lewin.

In hierdie verband merk Ebbutt (1985:2) op dat:

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

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Hierdie navorsers is van mening dat aksienavorsing ‘n demokratiese siening van navorsing huldig, terwyl dit ook die praktiese doelstellings nastreef om onderrig en begrip vir die onderwys-praktyk te verbeter.

Aksienavorsing is ‘n proses wat onderwysers in staat stel om krities en self-reflekerend hul eie praktyk te ondersoek en te probeer verbeter. Die volgende definisies bevestig die aanname:

... the study of a social situation with a view to improving the quality of action within (Elliott, 1981:1).

... it is a form of enquiry which acknowledges the realities which face practitioners in their concreteness and messy complexity (Elliott, 1989:6).

... the systematic study of attempts to change and improve educational practice by groups of participants by means of their own practical actions and by means of their own reflection upon the effect of those actions (Ebbutt, 1983:5).

Burgess (1989:101) noem hierdie navorsing geïntegreerde navorsing. Hy sê dat “the distinctive feature of this approach is that action and research are integrated and produced simultaneously”.



As navorsers is ons nie neutrale buitestaanders wat slegs waarneem en deelnemers se opinies neerskryf nie, maar egter aktiewe betrokkenes by die situasie wat ons bestudeer. Hopkins (1985:32) vat dit soos volg saam:

Action research combines a substantive act with a research procedure, it is action disciplined by enquiry, a personal attempt at understanding whilst engaged in a process of improvement and reform.

Aksienavorsing is daarom 'n alternatief vir tradisionele opvoedkundige navorsing want dit behels die sistematiese en refleksiewe bestudering van 'n sosiale situasie deur minstens die persone wat daardeur geraak word. Die doel is om die kwaliteit van aksie daarin en die situasie self te verbeter deur die herhalende proses van beplande aksie, implementering, observasie, reflektering en verandering.

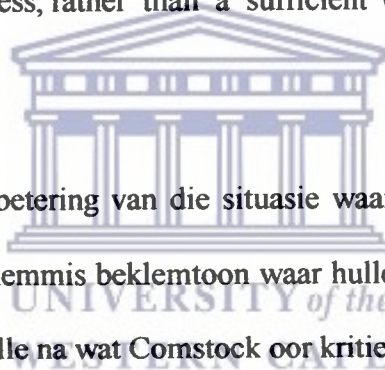
Die verbetering van die praktyk is 'n belangrike doelstelling van aksienavorsing. Grundy en Kemmis beskou die sosiale praktyk as “strategic action susceptible of improvement” (1984:11). Met 'n strategiese aksie word dan bedoel 'n aksie wat bewustelik op 'n rasionele basis van refleksie deur die praktiseerders onderneem word. Aksienavorsing het ook ten doel die verbetering van die praktiseerder se begrip van hierdie praktyk.

Die spesifieke soort kennis wat deur aksienavorsing voortgebring word, is nie net teoreties nie, maar ook direk met aksie verbind. Die regverdiging van praktykgerigte aksie doen dus 'n beroep op 'n soort kennis wat nie net kennis van beginsels is nie, maar ook op wat Michael Polanyi, volgens Carr en Kemmis (1986:189), persoonlike kennis noem. Aksienavorsing erken die bestaan van hierdie persoonlike soort kennis. Volgens Carr en Kemmis is die kriterium waaraan kennis geoordeel word dié van “outentiekheid”:

Where personal knowledge arises out of one's own rational reflection upon one's own considered action, it may be regarded as authentic (1986: 189-190).

“Outentiekheid” is van kardinale belang vir aksienavorsing en impliseer dat alleen die praktiseerder die finale beslisser oor die raakheid van ‘n interpretasie kan wees. Kemmis voer die verstaan van ‘n praktyk verder waar hy spesifiek na die onderwyspraktyk verwys:

A critical educational science has the aim of transforming education; in this view, educational change provides the essential impulse for educational understanding. Understanding education (as an aim for action research), is therefore a moment in a transformation process, rather than a sufficient end (Kemmis, 1984:78).



Aksienavorsing het ten doel die verbetering van die situasie waarin die praktyk plaasvind. Hierdie doelwit word deur Carr en Kemmis beklemtoon waar hulle aksienavorsing as kritiese sosiale navorsing sien. So verwys hulle na wat Comstock oor kritiese sosiale navorsing sê:

... [i]ts aim is enlightened selfknowledge and effective political action. Its method is dialogue, and its effect is to heighten its subjects’ self awareness of their collective potential as the active agents of history (Carr & Kemmis, 1986:157).

Wanneer aksienavorsing gesien word as emansipatories, soos vroeër in hierdie hoofstuk verwys, vereis dit dat almal wat deur die aksienavorsingsproses geraak word, by al die fases van beplanning, aksie, observasie en refleksie betrokke moet wees.

Volgens Carr en Kemmis (1986:200) is kollaboratiewe werk in die teoretiese, praktiese en politieke diskoers (gesprek) dié uitstaande kenmerk van aksienavorsing asook van die aktiwiteite van die aksienavorser. Hulle stel dit ook dat:

... [u]ltimately, the aim of action research is to involve all these participants in communication aimed at mutual understanding and consensus, in just and democratic decision-making and common action towards fulfillment for all (1986:199).

Uit voorafgaande is dit hopelik duidelik dat aksienavorsing 'n belangrike rol in die onderwys te speel het. McNiff wys dan tereg op die moontlikhede van aksienavorsing as:



... a vehicle for enhancing the teacher-learning situation. It is being aware and critical of that teaching and using this self-critical awareness to be open to a process of change and improvement of practice. It encourages teachers to become adventurous and critical in their thinking, to develop theories and rationales for their practice, and to give reasoned justification for their public claims to professional knowledge (1988:4).

Hierdie siening beklemtoon die feit dat die praktisyn in staat moet wees tot kritiese refleksiewe denke in soverre dit die proses en resultate van aksienavorsing aangaan. Refleksie moet nie stop by die bewuswording van die kritiek wat daar bestaan nie, maar moet deur gepaste handeling lei tot die verbetering van die onderwyspraktyk.

2.3.1 Basiese elemente en siklusse van Aksienavorsing

Uit die voorafgaande bespreking is dit hopelik duidelik dat aksienavorsing ‘n refleksiewe proses is waardeur die praktisyn ‘n poging aanwend om die onderwyspraktyk te verbeter. Die transformasie van onderrig en onderwys kan plaasvind via ‘n aantal siklusse, bekend as die “action research spiral” (Grundy, 1987: 145).

In die eerste plek moet die probleemarea geïdentifiseer word; tweedens moet ‘n spesifieke plan van aksie daargestel word. Daarna moet die aksie op die probleemarea toegepas word, terwyl noukeurige waarnemings gemaak word. Die effektiwiteit van die aksie wat onderneem is, word voortdurend onderwerp aan ‘n waardebeoordeling. Laastens sal deelnemers reflekteer op die resultate wat behaal is.

Elliott (1981:4-9) beskryf die volgende aktiwiteite as deel van die aksienavorsings siklus:

1) Identifisering en opheldering van die algemene idee

Dit verwys na die area/situasie waar verandering aangebring moet word of waarop verbeter kan word, dit wil sê, die identifisering van die probleemarea.

2) “Reconnaissance”

Hierdie aktiwiteit kan onderverdeel word, naamlik:

a) Omskrywing van die feite van die situasie. ‘n Mens moet waar moontlik ten volle die aard van die situasie wat ‘n mens wil verander of verbeter, omskryf. Dit dra daartoe by dat die aard van die probleem opgehelder word.

b) Verduideliking van die waarnemings van die situasie. Dit is noodsaaklik dat die waarnemings wat versamel is verduidelik word aan die persone betrokke. Wanneer hierdie tipe vrae gevra word beweeg ‘n mens weg van die blote beskrywing van die feite na ‘n kritiese analise van die konteks waarin hulle ontstaan. Hierdie proses van analise is ‘n eindelose een, maar in aksienavorsing moet dit onderbreek word ter wille van aksie. Verduidelikings sê nie wat gedoen moet word nie, maar stel moontlikhede vir aksie voor.

3) Ontwikkeling en daarstelling van die Algemene Plan

Die algemene plan van aksie moet die volgende bevat:

a) ‘n hersiene weergawe van die “algemene idee” wat teen die tyd heelwaarskynlik verander het of verder verhelder is;

b) ‘n verklaring van die feite wat jy gaan verander of wysig ten einde die situasie te verbeter asook die aksies wat onderneem gaan word;

- c) 'n verklaring van die onderhandelinge wat 'n mens het, of gaan hê met ander voor die voorgestelde aksie;
- d) 'n verklaring van die bronne wat 'n mens gaan benodig ten einde die aksie te onderneem; en
- e) 'n verklaring van 'n etiese raamwerk wat die toegang en vrystel van inligting gaan beïnvloed. Belangrik hier is konsepte soos vertroulikheid, onderhandelinge en beheer. Inligting moet vertroulik gehou word totdat die persoon betrokke dit wil ontbloot of vrystel. Die algemene plan moet dus 'n beskrywing van die etiese raamwerk, wat met ander is, insluit bespreek en oreengekom.



4) Ontwikkeling van die volgende aksiestappe

Hier besluit 'n mens presies watter aksiestappe, soos uiteengesit is in die algemene plan, geïmplimenter gaan word, asook hoe beide die proses van implimentering en die effekte daarvan waargeneem (gemonitor) gaan word. Belangrik om hier te onthou is:

- a) dat 'n mens waarnemingstegnieke gebruik wat inligting en getuienis gaan voorsien oor presies hoe goed die aksie geïmplimenter is;
- b) dat tegnieke gebruik moet word wat getuienis gaan voorsien met bewuste sowel as onbewuste gevolge; en

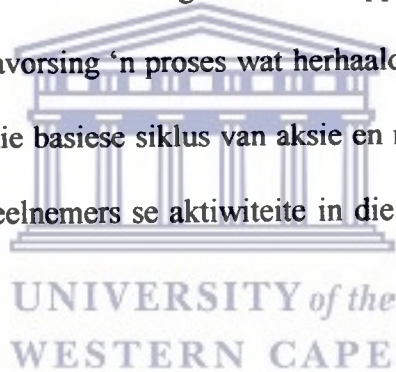


UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

c) dat 'n mens 'n reeks tegnieke moet gebruik wat jou in staat sal stel om wat gebeur het uit verskillende hoeke of uitgangspunte te beskou.

5) Implementering van die volgende aksiestappe

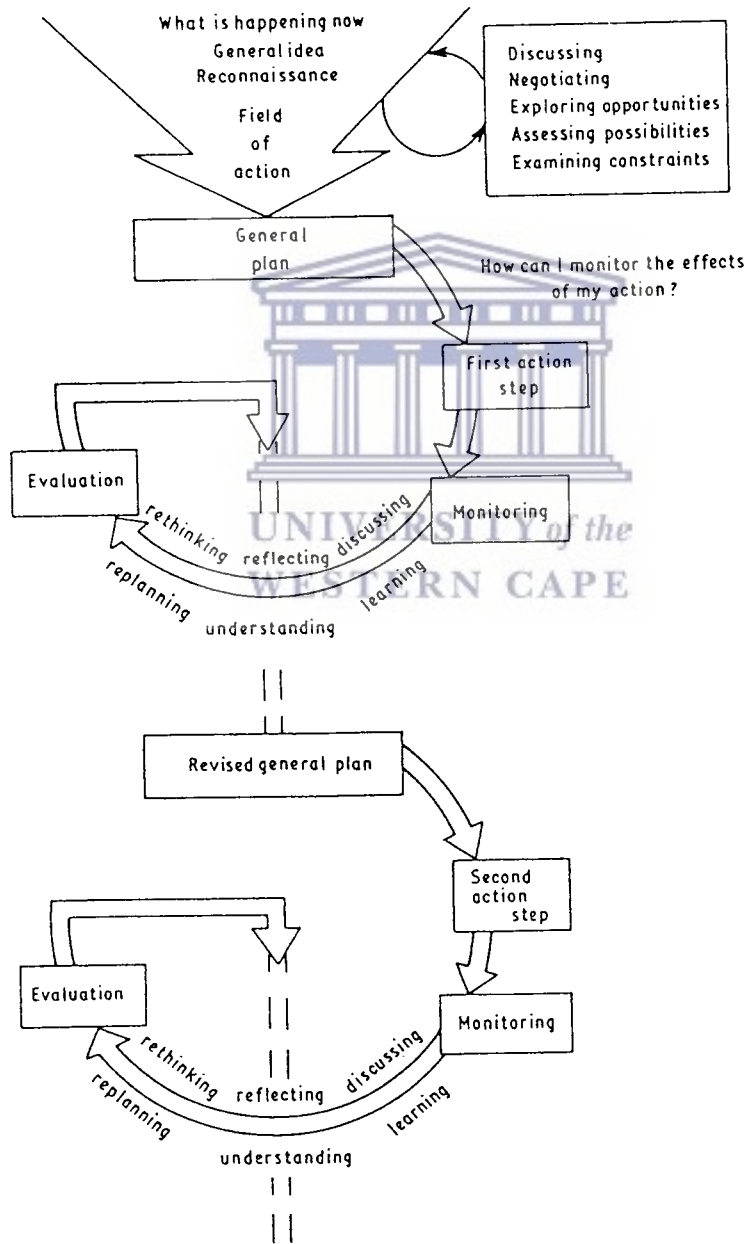
Daar moet ingedagte gehou word dat die genoemde stappe belangrik is, maar nie onomkeerbaar nie. Daarby is aksienavorsing 'n proses wat herhaaldelik plaasvind. Dit is dus in die aard van aksienavorsing om die basiese siklus van aksie en refleksie telkemale deur te gaan, met die oog daarop om die deelnemers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



Daarom kan geen vaste tyd aan elke aksiestap gekoppel word nie, want dit mag tyd neem voordat 'n volgende siklus begin kan word. Belangrik is dat alle navorsing gerig is op aksie en refleksie (Elliott, 1981:22).

Om verandering te verwesenlik moet elke fase van die verskillende aksiesiklusse bestaan uit beplanning, aksie, waarneming en refleksie. Die volgende skets (p.43) toon hoe die verskillende stappe in die aksiesiklus in mekaar steek.

AKSIENAVORSINGSIKLUS VOLGENS EBBUTT (1985:163)



Een van die hoofkenmerke van aksienavorsing, soos ook uitgebeeld in die voorafgaande skets, is dat dit 'n **sikliese** proses is waar deelnemers strategies handel in die lig van hul ontwikkelende begrip (Grundy, 1987:146). Dit is dan ook om hierdie rede dat Carr en Kemmis (1986:185) so ver gaan om aan te voer dat:

In action research a single loop of planning, acting, observing and reflecting is only a beginning: if the process stops there it should not be regarded as action research at all.

2.3.2 Data-insamelingstegnieke in Aksienavorsing



Die waarnemingsfase in aksienavorsing is belangrik ten einde die aksies te evalueer, en voorsien ook 'n mate van "checking" ten einde die akkuraatheid van 'n mens se eie oordeel te oordeel. Waarneming (observasie) as 'n moment van aksienavorsing kom neer op die gebruik van verskillende moniteringstegnieke om belangrike inligting in te samel wat deelnemers kan gebruik om tot outentieke insigte te kom. Deelnemers in die praktyk moet self data interpreteer. Grundy en Kemmis bevestig dat deelnemers self verantwoordelik moet wees vir die kritiese analise van data as hulle verduidelik dat "(t)he actor must always be the final arbiter of the 'truth' of the interpretation" (1984:20).

Verskeie skrywers oor aksienavorsing het gespesifiseerde maniere van hoe hulle data versamel. McNiff (1988:76-79) gee drie breë kategorieë van dataversameling, naamlik:

- “papier en pen metodes” soos veldnotas, dagboeke en vraelyste;
- “lewendige” metodes soos onderhoude en besprekings; en
- “ostensive” metodes soos skyfie-toonstellings, videobande en “audiotaping”.

Moniteringstegnieke is nie altyd noodwendig geskik vir alle situasies nie. Die gebruik van instrumente in die klaskamer kan ontwrigting veroorsaak en die leersituasie versteur en daarom moet enige voorwerp om inligting te versamel, met leerlinge onderhandel word.

Hopkins (1985:41) voel in hierdie verband dat

the teacher’s primary job is to teach, and therefore any method used must not disrupt the teaching commitment, and must not be too demanding on the teacher’s time.

Omdat dataversameling so ‘n integrale en belangrike deel van aksienavorsing vorm, het Grundy en Kemmis (1984:19) die volgende te sê:

Data represents action in a way that enables it to be reconstructed rather than only recollected. Datacollection is therefore not an end in itself, nor purely for hypothesis testing, rather it is a means of documenting observations and thus mediating between the moments of action and reflection in the action research spiral.

Met die versameling van data is dit egter belangrik om die volgende te onthou, naamlik

one needs to use monitoring techniques which provide evidence of how well the course of action is being implemented.

one needs to use techniques which provide evidence of unintended as well as intended effects.

... use a range of techniques which will enable one to look at what is going on from a variety of angles or points of view (Elliott, 1981:9).

Van die belangrikste moniterings- en data-insamelingstegnieke wat in die navorsingsprojek gebruik gaan word, word kortliks hieronder bespreek.

2.3.2.1 Vraelyste

Elliott (1981:18) beskryf 'n vraelys kortliks as “basically a list of questions one wants to ask other people”. Die antwoorde van die respondente gee aan die opsteller 'n idee van hul waarnemings, ervarings en interpretasies van gebeure asook hul houding daarteenoor.

Ek het vraelyste gebruik en dit geskik gevind omdat leerlinge gewoonlik huiwerig is om hulle menings mondelings uit te spreek. Twee vraelyste is aan leerlinge uitgehandig en voltooi. Die een het gehandel oor hul agtergrond en persoonlike geskiedenis. Met hierdie inligting wou ek vasstel uit watter omstandighede die leerlinge kom en of hul huislike en sosiale omgewing 'n invloed het op hul aktiwiteite, en in die besonder hul leervermoë. Die ander vraelys het gehandel oor my houding en manier van onderrig. Met hierdie vraelys wou ek vasstel wat ek in die klaskamer doen, hoe ek teenoor hulle optree, en of ek outoritêr is of nie.



2.3.2.2 Onderhoude

Ongestruktureerde onderhoude is tweemaal, tydens en na afloop van die projek, gevoer. Onderhoude is 'n goeie manier om uit te vind hoe die situasie vanuit 'n ander se gesigspunt lyk. Elliott (1981:15) waarsku egter dat “eliciting ‘authentic’ accounts from them is not easy initially, given a teacher’s authority position”. Daarom beveel hy aan dat hierdie struikelblok oorkom word deur iemand van buite te vra om die onderhoude te voer. Menings van studente wat op hierdie wyse bekom is, was belangrik omdat hulle ook deelgenote van die proses in die klaskamer is en dus so 'n bydrae lewer.

2.3.2.3 “Triangulation”

Tydens hierdie projek is ek bygestaan deur ‘n “triangulator”. Volgens Elliott behels “triangulation”:

the gathering of accounts of a teaching situation from three different points of view: namely those of the teacher, his(sic) students and a participant observer (1981:19).

Hopkins (1985:5) beskou die “triangulator” se waarneming as die waarneming van ‘n mens se onderwys deur iemand anders. Hierdie persoon voorsien die onderwyser gewoonlik met ‘n bron van data en ook ‘n mate van ondersteuning. Die waarneming van so ‘n “buitestaander” bring mee dat ‘n mens ‘n vars en minder bevooroordeelde perspektief kry van wat binne jou klaskamer aangaan omdat so ‘n persoon meer onbetrokke is by die klasgebeure.

2.3.2.4 Persoonlike aantekeninge (Veldnotas)

Hierdie is ‘n manier om waarnemings, refleksies en reaksies rakende klaskamerprobleme neer te pen en te rapporteer. Hierdie notas word gewoonlik deur die navorser self na elke les saamgestel, maar kan ook gebruik word vir die afneem van gegewens tydens die les. Hierdie notas bied a waardevolle persoonlike verwysingsbron gedurende reflektoring. Hopkins (1985:59) waarsku dat

The greater the time-lapse between the event and recording it, the more difficult it becomes to reconstruct problems and responses accurately and retain conscious awareness of one's original thinking.

Die redes waarom veldnotas as geskik gevind is vir my navorsing omsluit die volgende:

- they can focus on a particular issue or teaching behaviour over a period of time
- they can reflect general impressions of the classroom and its climate
- they can provide an ongoing description of an individual child that is amenable to interpretation and use in case study (ibid: 59)

Veldnotas is ook eenvoudig om by te hou en vereis direkte waarneming. Tydens die afneem van veldnotas kan die onderwyser ook probleme op sy eie tyd bestudeer. Dit voorsien ook 'n waardevolle basis vir die skryf van 'n soliede gevallestudie. Veldnotas voorsien ook leidrade en data wat nie verkry is van gekwantifiseerde maniere nie (McKernan, 1991:96).

2.4 Slotopmerking

Uit die voorgaande bespreking is dit duidelik dat aksienavorsing 'n belangrike bydrae te lewer het tot die daarstelling van 'n demokratiese orde in onderdrukte gemeenskappe. Onderwysers, as reflektiewe en refleksiwew praktisyne, sal dus hul regmatige plek in die debat oor die vorm en inhoud van opvoeding in 'n toekomstige Suid-Afrika kan inneem. Die onderskeid tussen aksienavorsing en ander navorsingsbenaderings lê nie soseer in die gebruik van verskillende navorsingstegnieke nie - dit lê eerder in die filosofiese oriëntasie.

Tog verleen die aksienavorser voorkeur aan bepaalde tegnieke. Die moontlikheid bestaan dan dat daar betroubare inligting sal wees wat as 'n vertrekpunt vir besluite geneem kan word. In samehang hiermee sê Winter (1989:96) dat indien ons wil verseker dat die resultate met die nodige erns bejeën word:

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

In hierdie hoofstuk het ek probeer aandui hoe die aksienavorser te werk moet gaan om verandering en vernuwing in die praktyk teweeg te bring. Daarom wil ek in die volgende hoofstuk die fokus plaas op die eerste siklus van die aksienavorsingsprojek wat in Februarie 1993 in my klaskamer geloods is.

HOOFSTUK 3

EERSTE SIKLUS VAN DIE AKSIENAVORSINGSPROJEK

3.1 Inleiding

Onderrigvernuwing en -verandering van die klaskamerpraktyk vind nie binne 'n vakuum plaas nie. Betekenisvolle onderrigvernuwing en -verandering van die klaskamerpraktyk sal bevorder word deur 'n beter begrip van die situasie waarbinne die praktyk gesetel is daar verskeie faktore 'n effek op veranderinge binne klaskamerpraktyk het.

Die studentegroep ten opsigte waarvan die navorsingsprojekte wat ek hieronder bespreek, uitgevoer is, is verbonde aan die Sekondêre Skool Scottsville te Kraaifontein. Hierdie navorsing is gedurende Februarie en September 1993 met die standerd agt en nege Huishoudkunde dogters onderneem. 'n Kort agtergrondskets van die leerlinge waarmee ek werk en die omstandighede waarin hulle leef, word vervolgens gegee. Die doel van die beskrywing is om ophelderend by te dra tot die leser se begrip van die problematiek. Deur middel van 'n vraelys, uitgegee aan 35 Huishoudkunde dogters, is die volgende inligting bekom.

Met die uitsondering van enkele leerlinge woon almal in 'n ekonomiese of sub-ekonomiese woongebied. Die gebiede is deel van die Kraaifontein munisipale gebied geleë in die Noordelike voorstede van Kaapstad. Infrastrukture soos sypaadjies, speelparke, openbare biblioteke, sportgeriewe, ensomeer bestaan nie. Dit gee aanleiding tot samedromming op straathoeke en op kafee-stoepe, wat lei tot bendevoorming. Die gebiede word geteister met kriminele geweld en bende-aktiwiteite. Smokkelkroeë, drank- en dwelmmisbruik en ander sosiale euwels, kom algemeen voor - leerlinge is dus voortdurend in aanraking met mense onder die invloed.



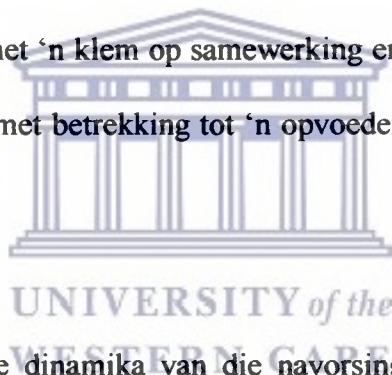
Sonder uitsondering is die ouers of werkloos of verrig hulle ongeskoolde of halfgeskoolde arbeid. In die meeste gevalle is daar slegs een ouer werkzaam. 'n Hoë peil van werkloosheid en 'n lae opvoedingvlak van ouers is aan die orde van die dag en mag die oorsaak tot 'n swak ouerlike voorbeeld en vroeë skoolverlating wees. Feitlik alle ouers wat werkzaam is, werk ver van die huis en/of lang ure of skofte. Kinders is dus vir die grootste gedeelte van die dag op hulself aangewese. Al die leerlinge kom uit groot gesinne van tussen vyf en veertien persone. Gevalle is gedokumenteer waar gesinne in een huishouding woon byvoorbeeld 'n gesin van ses wat by 'n ander gesin van vyf inwoon. Uit die inligting blyk dit ook dat seuns en dogters dikwels in dieselfde kamer slaap en dat hulle ook soms dieselfde bed deel.

Feitlik almal het beweer dat hulle tuis studeer, maar niemand het 'n vasgestelde werksprogram hie. Ander verpligtinge tuis oorheers die vryetydsbesteding byvoorbeeld kinders oppas, huis skoonmaak, kook, was en stryk, ensomeer. Die leerlinge beweer dat daar te veel steuringe is en dat die enigste tyd wanneer hulle kan studeer, is wanneer die res van die persone in die woning slaap.

Tuiswerk en studies vind in enige vertrek vanaf die eetkamer tot die slaapkamer plaas. Geen addisionele hulpbronne word gebruik nie. Niemand maak melding van enige ander ondersteuningstelsel in die gesin nie en meld dat daar 'n gebrek aan hulpmiddels is. Geen leerling het ook ekstra-kurrikulêre aktiwiteite behalwe om kerk toe te gaan, aangedui nie. Die gebrek aan ontspannings- en sportgeriewe word voorgehou as redes vir die voorafgaande. Dit is duidelik uit die voorafgaande dat die adrese omstandighede waarin leerlinge hulle bevind, nie bevorderlik is vir behoorlike ontwikkeling nie en kan moontlik lei tot passiewe, onkritiese en nie-denkende leerlinge.

In my eerste aksienavorsingsprojek het ek gepoog om deur die “probleem-oplossende” benadering die ontwikkeling van kritiese denke en vaardighede by leerlinge aan te moedig, sodat hulle aktief kon deelneem in die leerproses, verantwoordelikheid vir hul optrede kon aanvaar, asook deel kon hê aan die beplanning van hulle leerondervindinge en positiewe gesindhede teenoor die vak Huishoudkunde vorm.

Die oogmerk van die navorsing was om leerlinge aktief betrokke in hul eie leerervarings te kry en daarom het ek die moontlikheid van 'n interaktiewe benadering tot leer en onderrig ondersoek. Aksienavorsing blyk 'n geskikte metode te wees om verandering in die onderwyspraktyk mee te bring, omdat dit gebaseer is op die beginsels van verandering en betrokkenheid (Carr en Kemmis, 1986:183). Alle betrokkenes in die proses het 'n definitiewe bydrae te lewer ten einde verandering te bewerkstellig. Deur 'n interaktiewe benadering tot leer en onderrig word daar van leerlinge verwag om deel te hê aan die beplanning van hul studie-aktiwiteite. Aksienavorsing, met 'n klem op samewerking en kritiese refleksie, het die vermoë om toekomstige verbetering met betrekking tot 'n opvoeder se onderwyspraktyk, aan te moedig.

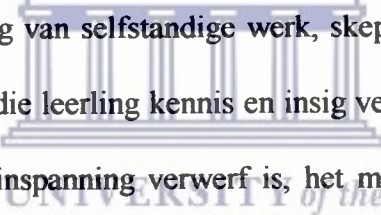


Vervolgens wil ek dan fokus op die dinamika van die navorsingsproses om die beoogde verandering te bewerkstellig. Die werkswyse, wat die demokratiese grondslag daarvan en die aksienavorsingsiklus self insluit, word nou belig.

3.2 Die fokus van my navorsing

In hierdie aksienavorsingsprojek wou ek probeer om my onderrigmetode te verander ten einde groter leerlingbetrokkenheid teweeg te bring en daarmee saam die ontwikkeling van kritiese denke en vaardighede.

Volgens Cawood, Strydom en van Loggerenberg (1983:29) kry die leerling met selfdoen of selffaktiwiteit optimaal geleentheid om aktief aan haar eie onderwys mee te werk. Die beginsel van leerlingselfwerkzaamheid of leerlingaktiwiteit impliseer dat die onderwyser doelbewus maatreëls sal tref om die leerlinge te motiveer om hulle eie konsepte te vorm. Dit beteken dat die onderwyser 'n leersituasie skep waarin die leerlinge dinamies en aktief kan reageer. Hulle moet self ondersoek, self eksperimenteer, self beplan, bereken, besluit en bepaal (Avenant, 1980: 105).

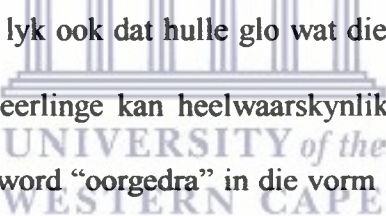


Dit behels 'n besondere beklemtoning van selfstandige werk, skeppende denke en deelname aan doelgerigte aktiwiteite waardeur die leerling kennis en insig verwerf. Begrip wat deur die leerder se eie aktiwiteite, denke en inspanning verwerf is, het meer persoonlike waarde as dieselfde kennis wat bloot deur mededeling die besit van die leerling geword het (Cawood, Strydom & van Loggerenberg, 1983:30).

Die onderrig-leersituasie waarin selfdoenaktiwiteite aangewend word, stel die leerder in staat om kennis en vaardighede deur eie ervaring aan te leer. Outoritêre onderwys en die aandring op konformisme (memoriserings, reproduksie, smoring van leerling se aangebore drang na ontdekking) kan kreatiwiteit (hetsy kritiese vaardighede en denke) heeltemal verdring en dus sinvolle leer teëwerk (Cawood, Strydom & van Loggerenberg, 1983:78; vergelyk ook skrywers soos Johnson en Johnson, 1985:125; Smith, 1987:663; en Garibaldi, 1979:788-795).

3.3 Identifisering van die probleem

Na identifisering van die probleem wou ek, deur middel van aksienavorsing, probeer bepaal of die vlak van selfwerkzaamheid en selfkiewiteit van leerlinge nie aangemoedig of verhoog kon word deur my onderrigmetode te verander nie. Ook wou ek kyk op watter wyses hierdie verandering geïmplementeer kon word en of dit die ontwikkeling van kritiese vaardighede by my leerlinge tot gevolg sou hê.



Leerlinge is passief in die klas en dit lyk ook dat hulle glo wat die onderwyser sê waar is. 'n Oorsaak van hierdie passiwiteit by leerlinge kan heelwaarskynlik toegeskryf word aan my wyse van lesaanbieding. Feitlikhede word “oorgedra” in die vorm van lesings gepaardgaande met vrae wat gemik is op die weergee van feitlikhede sonder meer. Tydens hierdie lesse word daar egter min of geen geleentheid geskep vir kritiese denke en die verwerwing van vaardighede, en selfs nie vir die outentieke aanleer van “kennis” nie. Leerlinge verval dus in 'n groef van passiwiteit.

Nog 'n probleem wat heelwaarskynlik kon bydra tot leerlinge se onvermoë om krities te dink en te werk is die feit dat handboek-plagiaat deur leerlinge baie plaasvind, en juis as gevolg van die beklemtoning van “feite” deur onderwysers. Na ondersoek blyk dit ook die wyse van vraagstelling te wees wat leerlinge nie dwing om krities te dink nie.

‘n Moontlike hipotese mag dus wees dat indien die onderwyser slegs feitlikhede oordra, hetsy mondelings of geskrewe, leerlinge dit nie evalueer nie, maar dit eerder as die “waarheid” sal aanvaar of vir die onderwyser sal weergee wat sy blykbaar van hulle verlang.

3.4 Onderhandling

Met my probleem ingedagte het ek besluit om my onderrigmetodes te verander in ‘n poging om vas te stel of hierdie metodes nie die oorsaak vir leerlinge se passiwiteit is nie, en om iets daaraan te probeer doen. Voordat ek kon poog om hierdie veranderinge teweeg te bring moes ek eers die volgende persone, naamlik die hoof, die leerlinge in my klaskamer en ‘n mede kollega, raadpleeg om hulle toestemming te verkry om navorsing binne my klaskamer te kan doen. Die volgende onderhandelinge is gedoen:

1. Op 11 Februarie 1993 het ek met die skoolhoof in gesprek getree waarin ek die M Ed kursus aan hom verduidelik het en ook van my probleem wat ek in my klaskamer geïdentifiseer het. Ek het hom meegedeel wat ek beplan om te doen om die probleem te probeer oplos.

Ek het hom ingelig dat ek die leerlinge wou betrek en dat ek hul toestemming daarvoor sou vra. Ek het die moontlikheid genoem dat ek van my kollegas sou betrek. Hy het sy toestemming gegee en my entoesiasies aangemoedig met my navorsing.

2. Op 15 Februarie 1993 het ek met 'n kollega gesels oor die moontlikheid dat ek sy hulp sou kon inwin as "triangulator". Ek het aan hom verduidelik dat hy tydens die bepaalde lesse in die klas teenwoordig sou moes wees. Hy is ook versoek om alle waarnemings aan te stip sodat ons dit later met mekaar kon vergelyk en bespreek. Hy moes veral let op die mate van leerlingbetrokkenheid, in die breë, by die lesaanbieding. Hy het ingewillig om my te help indien ek hom sou benodig.
3. Op 23 Februarie 1993 het ek my standerd 9-klas genader en hul toestemming en bereidwilligheid gevra vir deelname aan hierdie navorsing. Ek het aan hulle verduidelik dat ek besig is met studies ter verwerwing van 'n meestersgraad in Opvoedkunde. 'n Integrale deel van die studie, so het ek verduidelik, is dat ek my klaskamerpraktyk wou navors ten einde dit te probeer verbeter.

Ek het ook aan hulle verduidelik dat ek van hulle hulp afhanklik sou wees om my klaskamerpraktyk na te vors, en dat dit tot albei se onderlinge voordeel mag strek. Ek het genoem dat ons aan aspekte soos selfwerkzaamheid, die integrasie van eie ervarings, die ontwikkeling van kritiese denke en vaardighede en die verhoging van hul motiveringsvlak sou kon werk sodat ons elkeen optimaal kan ontwikkel.

Ek het hulle probeer gerusgestel deur te sê dat die projek tydens die normale skoolure uitgevoer sou word. Ek het onderneem om hulle elke keer in te lig as ek enigsins van die data wat ek gaan versamel in my tesis sal gebruik. Ek het hulle ook daarvan verseker dat indien hulle anonimiteit sou verlang, ek dit sou respekteer. Ek het hulle gevra of hulle gewillig sou wees om as deelnemende waarnemers op te tree. Almal het hulle bereidwilligheid verklaar.

Van die belangrikste moniterings en data-insamelingstegnieke wat in die navorsingsprojek gebruik gaan word, word kortliks hieronder bespreek.

3.5 Data-insamelingstegnieke gebruik in die projek

As aksienavorser moet die onderwyser, behalwe vir haar veranderde rol in die leersituasie, ook die aksies van leerlingdeelnemers monitor. Die data-insamelingstegnieke (reeds breedvoerig in die algemeen beskryf in Hoofstuk 2) wat ek beoog om hier te gebruik, is vraelyste, persoonlike aantekeninge, onderhoude en waarnemings van 'n kollega (triangulator).

Persoonlike veldnotas kan 'n belangrike hulpmiddel word tydens onderhoude en terugvoeringsessies met leerlinge. 'n Kollega kan as waarnemer gebruik word om tydens die leersituasie waarnemings in die klaskamer te maak. Die doel hiermee, het ek gemeen, is om my eie aksies en die van die leerlinge te monitor sodat dit tydens terugrapporteringssessies bespreek kon word.

Behalwe vir die onderhoude met individuele leerlinge, is die vak-periode (lesuur) ook gebruik om te onderhandel, die leersituasie te evalueer en probleme uit die weg te ruim. Wat die vraelyste betref, is probleme ervaar, deurdat sommige vraelyste slegs halfpad voltooi is en ander glad nie ingekom het nie. Sommige leerlinge het geweier om dit in te vul omdat hulle gevoel het dat die vrae te veel van hul persoonlike lewe en omstandighede sou ontbloot. Moontlik is dit omdat leerlinge hul eie trots het en mag dalk voel dat ek hierdeur hul privaatheid skend, of mag hulle dalk skaam gewees het vir hul omstandighede tuis. Om hierdie redes het ek nie daarop aangedring om die vraelys te gebruik nie.

Belangrik om te onthou, is dat alle data-insamelingstegnieke nie noodwendig geskik is vir alle situasies nie. Dikwels is dit 'n geval van uittoets van verskillende tegnieke ten einde maksimale insameling van inligting te bekom.

3.6 Beplanning en ontwerp van navorsing

Na ek die probleem vir myself uitgespel het, het ek begin om myself en die leerlinge te oriënteer ten opsigte van die beplande handeling. Ek het besluit om deur groepwerk die eerste siklus uit te voer. Met groepwerk wou ek in hierdie projek probeer om leerlingdeelname en -betrokkenheid te bewerkstellig.

Ek het geglo dat groepwerk hierdie moontlikheid sou bied. Groepwerk is 'n werkwyse wat daarna streef om die nadele van die onderwyser-oorheersing in die onderrig-leersituasie uit te skakel, en poog om die leerling aktief in die onderwys te betrek deur eie deelname of bydrae.

Afsonderlike groepe leerders vorm altyd 'n sosiale situasie waarin interaksie en menseverhoudings ter sprake is en waar spangees, spanwerk, sosiale aansporing, aanvaarding en ondersteuning gekweek kan word. Groepwerk kan ook voorsiening maak vir individuele verskille onder leerders en bied ruim geleentheid vir die individu om te ontwikkel en na vore te tree. Die leerder verwerk self die leerstof om sodoende maksimaal kennis en gesindhede te verwerf deur selfstandig deel te neem aan 'n doelgerigte aktiwiteit wat deur die onderwyser beplan word (Cawood, Strydom & van Loggerenberg 1989:20,29).

Deur groepwerk en die betrokkenheid van deelnemers by die projek in die algemeen word gepoog om leerlinge bewus te maak van hulle eie vermoëns en om deur die ontwikkeling van selfvertroue hulle opinies te gee en self besluite te neem. Die klem val op die groep, alhoewel aanvaar word dat individuele vaardighede nodig is vir die effektiewe funksionering van die groep. Deur die saamwerk en saamsoek na oplossings vir probleme, word 'n proses aan die gang gesit wat hopelik inligting voortbring en vaardighede ontwikkel wat elke deelnemer in die groep bevoordeel. Kohn (1987:54) stel dit dat “cooperation means students share their talents and skills in a way that benefits everyone.”

Leerlinge se beheer oor hulle eie lewe kan verhoog word as hulle die geleentheid in die klaskamer kry om hulle vermoëns te ontwikkel en deel te neem aan besluitneming in en ten opsigte van hul leersituasie. Hierdie tipe onderrig laat deelnemers groter beheer oor hulle leersituasie verkry deur die bevordering van kritiese denke, 'n groter betrokkenheid by die leerproses en 'n groter verantwoordelikeheidsin ten opsigte van leer te aanvaar. Hierdie vaardighede is noodsaaklik vir die aanhoudende bemagtigingsproses wat deelnemers moet deurloop.

3.7 Implementering van eerste aksie-stap

3.7.1 Sessie Een (26 Februarie 1993)

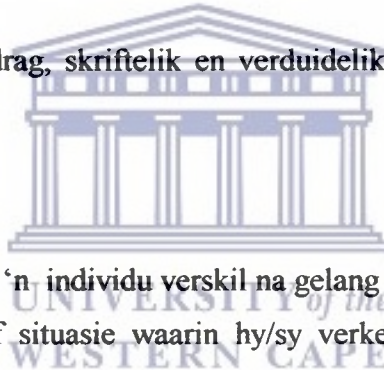


Die handeling wat ek van stapel wou stuur was om te bepaal of 'n verandering in werkswyse die resultaat sou hê dat stimulerende en ondersoekende denke by die leerling na vore gebring sou kon word. Ten einde hierdie teweeg te bring, het ek die volgende opdrag aan die standerd 9 Huishoudkunde klasgroep gegee. Dit het op 26 Februarie 1993 plaasgevind.

Ek het die leerlinge gevra om hulleself in klein groepe te groepeer. Die groepeerindelinge het plaasgevind volgens die persone wat die naaste aanmekaar woon om voorbereiding na skoolure te vergemaklik. Met my leiding is drie groepe van vier of vyf leerlinge elk gevorm.

Ek het ook aan hulle verduidelik dat elke lid binne die groep 'n bydrae moes lewer by die bespreking van die onderwerp. Die groep moes self 'n sameroeper kies. Hierdie persoon moes die leiding en organisering van die groep waarneem. Die vorm van bespreking en metode van terugrapportering was aan die oordeel van die onderskeie groepe oorgelaat. Sodoende wou ek verseker dat alle inisiatief van hulle kant af kom, en dat hulle terselfdertyd groter betrokkenheid aan die dag lê.

Ek het die volgende stelling as opdrag, skriftelik en verduidelikend, tydens hul lesuur aan hulle gegee:



“Die voedingsbehoefte van 'n individu verskil na gelang van die ontwikkelingstadium of situasie waarin hy/sy verkeer”.

Die groepe het reeds in die klas, nadat ek die verskillende ontwikkelingsstadia van die lewensiklus op die bord aangebring het, besluit watter stadium van ontwikkeling hulle onderskeidelik sou aanspreek. Groep een het die babasuigeling-stadium gekies. Groepe twee en drie het besluit om die kleuter tot tiener en swanger- en lakterende vrou onderskeidelik te behandel. Tydens die lesuur het die leerlinge in groepe gesit en eers die inligting soos vervat in verskeie handboeke, deurgelees om hulself deeglik van hul onderwerp te vergewis. Hierna het elke groep afsonderlik in die klaskamer gesit en toe hul eie stadium bespreek. Hierna het die leerlinge tuis, as groep, hul strategieë vir aanbieding uitgewerk en voorberei.

Op 10 Maart 1993 het die groepe oor bogenoemde onderwerpe terugrapporteer. Die uitleg van die Huishoudkunde klaskamer is van so 'n aard dat daar geen lessenaars is nie. Werktafels wat parallel met die swartbord geleë is, word gebruik. Met die aanvang van die les het die leerlinge rondom die voorste twee tafels stelling ingeneem. Angela, een van die dogters in Groep Een, het met behulp van 'n pop 'n demonstrasie oor borsvoeding gelewer. Dit was toegelig met aantekeninge op die swartbord.

Sy was goed voorbereid en het 'n deeglike kennis van die feite geopenbaar. Die ander lede van die groep het die inligting agtereenvolgens aangevul met behulp van die gebruik van transpirante, 'n oorhoofseprojektor en werk kaarte. Twee lede van hierdie groep het onseker en senuagtig voorgekom. Dit het gelei tot stiltes, aflees en min oogkontak met die klas. Tydens hierdie groep se beurt het ek gevoel dat die ander leerlinge in die klas ook onseker en huiwerig was, en derhalwe baie min vrae gevra het.

Groep Twee was minder voorbereid en het baie van hul materiaal van 'n bladsy afgelees. Geen ander hulpmiddels is gebruik nie. 'n Moontlike rede hiervoor was dat sommige leerlinge opmerkbaar senuweeagtig was. Tydens hierdie groep se aanbieding het sommige leerlinge in die klas rusteloos geword en ook onderlangs met mekaar begin gesels. Slegs een lid van hierdie groep het haar gedeelte, myns insiens, goed voorgedra. Ek het egter by hierdie groep vrae gevra omdat geen vrae van die leerlinge gekom het nie.

Die leerlinge in Groep Drie het 'n praktiese situasie (toneelspel) gebruik om hul inligting aan die leerlinge oor te dra. Behalwe die toneel wat hulle uitgevoer het, het hulle ook gebruik gemaak van plakkate en illustrasies om hulle les toe te lig. Tydens die groep se aanbieding was die klas baie meer ontspanne en het hulle opmerkbaar meer aandag gegee.

Gedurende hierdie sessie was daar een leerling wat geen bydrae gelewer het nie. Sommige leerlinge was traag om deel te neem en ek moes hulle met moeite sover kry om te praat. Ek en die “triangulator” het tydens die les die leerlinge se houdings en gedrag waargeneem en ek het af en toe 'n vraag gevra, bv.



Wat is 'n peuter? Waarom is dit belangrik dat snoeperye nie tussen maaltye aan kleuters gegee word nie? Wat is die funksie van kalsium, fosfor en vitamien D by kinders? Waarom is genoegsame melk noodsaaklik, veral tydens hierdie stadium? Wat is die gevolg van 'n proteïen- en koolhidraat- tekort in die liggaam?

Die “triangulator” het na die les skriftelik die volgende opinie gehuldig:

In al die groepe is die doel van die les duidelik gestel. Leerlinge in die groepe kon egter vrae aan die begin gevra het om die belangstelling van die res van die klas te prikkel. By al drie groepe was daar nie genoegsame oogkontak met die ander leerlinge gehandhaaf nie. Duidelike tekens van onsekerheid en senuweeagtigheid was duidelik by die leerlinge, wat die les

aangebied het, te bespeur. Om die les vas te lê, kon die leerlinge, wat die les aangebied het, meer vrae aan die einde gevra het en om sodoende ook by te dra dat die les verstaan word.

Na 'n sessie met die “triangulator” en eie refleksie het ek tot die gevolgtrekking gekom dat 'n gebrek aan moontlike vaardighede en ondervinding om in groepe te werk daartoe kon bygedra het dat sommige leerlinge nie so gewillig was om saam te werk nie. Weens hul onsekerheid en senuweeagtigheid het hulle ook min oogkontak met ander leerlinge tydens die les gehad. Baie min vrae is ook deur leerlinge gevra en na bespreking met die medenavorser is ek en hy dit eens dat die volgende moontlike redes hiervoor kan wees:

- groepe/leerlinge beskik nie oor genoegsame kennis oor die onderwerp nie;
- leerlinge konfronteer nie met vrae wat sou aandui dat kennis krities verwerf is nie;
- 'n gebrek aan kritiese vaardighede, soos die stel van vrae en die bevraagtekening van inligting oorgedra, om kennis te kan hanteer;
- die aanbieding van meer as een onderwerp per dag is moontlik nie prakties uitvoerbaar nie; en
- die volume feitlikhede wat oorgedra word is te veel.

Uit die bogenoemde redes vir die lae betrokkenheidspeil van leerlinge in die klaskamer, wil dit voorkom asof daar 'n sterk verband is tussen die bepaalde manier waarop ek as onderwyser te werke gegaan het aan die eenkant, en die kwaliteit van deelname deur die leerlinge aan die lesgebeure in die klaskamer, andersyds.

Hierdie refleksie het my weereens ernstig laat nadink oor my bepaalde onderrigstyl, want dit skyn 'n stremende en beperkende invloed op leerlinge te hê. Na hierdie beraadslaging met die “triangulator” het ek besluit om die volgende aanpassings te maak voordat verdere projekte aangepak word:

- meer en gereelde groepwerk ten einde die leerlinge vertrouwd te maak met die werkswyse; en
- slegs een onderwerp vir al die groepe sodat alle leerlinge vertrouwd en op hoogte van dieselfde onderwerp kan wees.



3.7.2 Sessie Twee (16 Maart 1993)

Met al hierdie voornemens in gedagte, het ek begin om te beplan vir die tweede siklus aktiwiteite. Die vraag wat ek deur middel van hierdie projek wou navors, was dieselfde soos in Sessie Een, naamlik: Sou 'n onderrigsverandering die resultaat hê dat stimulerende en ondersoekende denke by die leerling na vore gebring sou kon word? Die beplanning vir hierdie sessie was byna dieselfde as vir die vorige keer, met die uitsondering dat daar die keer 'n doelbewuste poging aangewend is om die werking van groepe aan die deelnemers te verduidelik.

Tydens die beplanning van hierdie les moes ek ook genoegsame handboeke in die hande kry vir gebruik in die klaskamer. Ek moes ook met die skoolbibliotekaris skakel vir ander bronne en het haar derhalwe gevra om hulp te verleen aan die leerlinge by die naslaan van inligting.

Hierdie les het plaasgevind op 'n warm sonskyndag en die leerlinge het heel ontspanne voorgekom. Die groepe het dieselfde gebly soos in Sessie Een. Groepwerk is weereens as onderrig-metode tydens hierdie les gebruik om leerlinge verder vertrouwd te maak met die werkwyse. Die onderwerp wat ek vir hulle voorgehou het, het gehandel oor Geriefsvoedsel.

Geriefsvoedsel is voedsel wat voorberei is, of verwerk is, om die voorbereiding, gaarmaak en bediening gouer en makliker te maak (Van Zyl, Groenewald & De Bruin, 1986:48).

Die leerlinge moes die term “Geriefsvoedsel” definieer en ook 'n klassifikasie (indeling) daarvan gee. Met die klassifikasie het ek die volgende vereis: 'n volledige bespreking en voorbeelde van die onderskeie groepe van Geriefsvoedsel. Ek het verskeie handboeke in die klaskamer vir die verwerwing van inligting beskikbaar gestel. Ek het ook die skoolbibliotekaris genader vir verdere bronne en haar ook gevra om die leerlinge tot hulp te wees in die prosedure van naslaan.

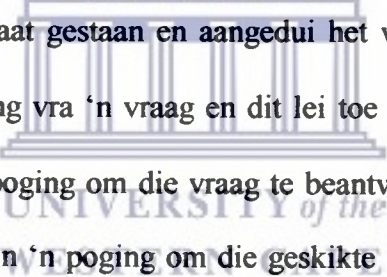
Die terugrapportering van hierdie les het plaasgevind op 16 Maart. Met die aankoms van die leerlinge in die klas het hulle hulself in groepe georganiseer en een van die tafels verskuif. Groep Een het plek ingeneem rondom die verskuifde tafel terwyl die ander twee groepe gesit en toekyk het. Leerlinge het rustig onderlangs gesels terwyl Groep Een hulself gereed gekry het. Groep Een het hul aanbieding begin deur gebruik te maak van 'n toneel wat afspeel in 'n eetkamer. Die inligting word deur hierdie groep oorgedra in die vorm van 'n gesprek.

Jane, een van die dogters in Groep Een, begin die gesprek deur te vra wat Geriefsvoedsel is. Chimone, die tweede dogter in hierdie groep antwoord haar en so het die gesprek tussen die groeplede ontwikkel. Die inligting is volgens my mening verstaanbaar aan medeleerlinge oorgedra.



Daar is ook kennis gemaak met die vakterminologie wat deur die leerlinge self gebruik en verduidelik is. Die inligting wat so oorgedra is, was ook toegelig met prente en illustrasies. Dit was opmerklik hoe deeglik voorbereid die groep was. Hulle was baie entoesiasies en die klas het aandagtig geluister. Vrae was maar traag aan die begin, maar soos die les verder verloop het, is vrae baie meer vrylik gevra.

Die lede van Groep Een verskuif terug na die res van die klas terwyl Groep Twee hulself gereed kry. Hulle bring 'n plakkaat op die bord aan. Angela, 'n dogter in Groep Twee, verduidelik die konsep "Geriefsvoedsel" en wieg heen en weer terwyl sy praat. Sy lyk effens gespanne alhoewel sy tog haar gedeelte ken. Almal lyk geïnteresseerd. 'n Tweede dogter in Groep Twee, Varity, neem oor by Angela en verduidelik met behulp van 'n plakkaat die indeling van Geriefsvoedsel. Die plakkaat het bestaan uit twee kolomme met die soort Geriefsvoedsel aan die een kant en die voorbeelde daarvan in die ander kolom.



Varity kon egter nader aan die plakkaat gestaan en aangedui het waarvan sy praat. Sy het effens senuweeagtig gelyk. 'n Leerling vra 'n vraag en dit lei toe tot 'n onderlinge gesprek tussen die leerlinge in die klas in 'n poging om die vraag te beantwoord. Dit was opmerklik hoe die leerlinge met mekaar verskil in 'n poging om die geskikte antwoord te vind. Tydens hierdie les was dit ook interessant om op te let hoe die leerlinge die les hanteer asof ek nie teenwoordig was nie. Hulle het hier 'n groter vrymoedigheid om te praat getoon.

Die derde lid van die groep het met meer selfvertroue getoon as haar voorgangers. Sy het baie ontspanne voorgekom. Met die gebruik van prente en illustrasies kon sy haar gedeelte egter meer interessant gemaak het en sodoende ook verseker het dat haar inligting beter onthou sou word. Die laaste lid, Shireen, was nie goed voorbereid nie.

Sy het alles afgelees wat tot gevolg gehad het dat die klas verveeld voorgekom het. Een van die leerlinge het met haar hare gespeel en ander het onderlangs 'n gesprek gevoer. Vrae is wel aan die einde van die les deur my gevra in 'n poging om die leerlinge betrokke te kry.

Groep Drie het hul aanbieding die volgende dag gedoen omdat die ander twee groepe die vorige periode in beslag geneem het. Hierdie groep neem voor die klas stelling in en die eerste persoon begin met 'n kort geskiedenis van Geriefsvoedsel. Alhoewel sy oogkontak met die klas behou kom sy effens gespanne voor. Die leerlinge kyk rond, maar dit lyk tog asof hulle aandagtig luister. Die leerlinge wat nog hul gedeelte moes voordra kyk intussen daarna en luister dus nie na die persoon voor in die klas nie. 'n Leerling vra wat die term "ontdooiing" beteken en met hierdie vraag ontstaan daar eers 'n bespreking in Groep Drie. Die bespreking brei egter uit na die klas in 'n poging om die vraag te beantwoord. Nadat hulle geen bevredigende antwoord kon kry nie, het hulle my gevra, waarna ek die term verduidelik het.

Die tweede leerling in hierdie groep, naamlik Carmen, bespreek die klassifikasie van Geriefsvoedsel met prente om haar inligting toe te lig. Sy praat egter te vinnig en lees ook merendeels die inligting af. Die feit dat sy afgelees het, het meegebring dat sy nie haar prente behoorlik gebruik nie.

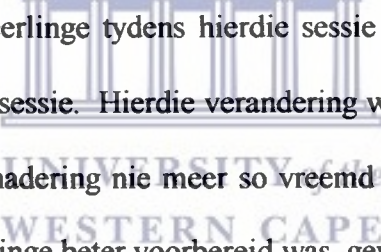
Berenice, leerling nommer drie in hierdie groep, begin haar aanbieding deur 'n aantal vrae aan die klas te vra. Tydens die beantwoording van hierdie vrae ontstaan daar weereens 'n bespreking. Sy gaan voort en terwyl sy besig is raak leerlinge in 'n eie bespreking betrokke oor iets wat sy gesê het. Dit bring toe mee dat die leerling wat besig was om die les aan te bied, moes stilbly. Hierdie was egter 'n teken dat die leerlinge begin om vir hulself te dink, aangesien aanbieding nie alleenlik belangrik was nie.

Die totale les is afgesluit met 'n aantal vrae deur myself. Met hierdie vrae wou ek die les saamvat en onduidelikhede wat ek waargeneem het, uit die weg ruim. Ek het gevoel dat daar baie meer van werklike produkte, byvoorbeeld ingemaakte blikkies vrugte en groente, bevrore voedsel, gedroogde en ontwaterde voedsel soos koffie, vla en melkpoeier, gebruik gemaak gewees het, alhoewel die voorbeelde wat gebruik is, duidelik was.

3.8 Refleksie

Die aksiestappe in hierdie siklus is in twee sessies uitgevoer. Wat dus nou hier volg is 'n samevatting van my gewaarwordinge, sodat daar afleidings gemaak kan word wat hopelik die teorie en die praktyk kan toelig. Die eerste sessie is gekenmerk deur deelnemers wat duidelik nie oor die nodige ervaring beskik het om kennis en vaardighede deur selfwerkzaamheid te verwerf nie. Daarom was die samewerking tussen die onderskeie groeplede oorspronklik nie so bevredigend nie.

Tydens die tweede sessie was daar 'n groter toename in leerlingaktiwiteit ten opsigte van hul eie deelname en vraagstelling. Hierdie veranderende omstandighede kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat leerlinge meer op hul gemak met die nuwe onderwysopset begin voel het. Leerlinge het geredeliker vrae aan mekaar begin stel as teenoor die leerkrag. Slegs een leerling was tydens die hele sessie nie aktief betrokke nie. Sy het totaal eenkant gesit en die les stip dopgehou. Sy wou net eenvoudig nie deelneem nie. Ek en die leerlinge het alles probeer om haar betrokke te kry, maar sy het net geweier.



Dit het vir my voorgekom dat die leerlinge tydens hierdie sessie baie meer voorbereid en entoesiasties was as tydens die eerste sessie. Hierdie verandering was moontlik as gevolg van die feit dat die tweede poging en benadering nie meer so vreemd vir hulle was nie. Dit kon ook as gevolg van die feit dat die leerlinge beter voorbereid was, gewees het.

Die leerlinge het meer vrae gestel en makliker in besprekings betrokke geraak, wat heelwaarskynlik toegeskryf kan word aan die feit dat hulle beter voorbereid was en ook meer vrymoedigheid gehad het. Die feit dat die prosedure nie meer so vreemd was nie kon ook gehelp het met hul betrokkenheid. Aanbieding van dieselfde onderwerp motiveer leerlinge om elk hul selfwerkzaamheidsvlak te verhoog omdat hulle dit as 'n soort kompetisie ervaar. Soos een leerling dit gestel het:

- "Ek het so gevoel dat as sy so kon praat, dan kan ek ook."

‘n Ander een sien dit so:

- “...want elkeen sal ook uit sy(sic) pad gaan omdat sy(sic) dan beter wil doen as die ander”.

Die aansienlike toename in vraagstelling kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat almal in die tweede sessie dieselfde onderwerp bestudeer het. Die beantwoording van die vrae deur die onderskeie groepe toon dat hulle in ‘n groter mate hulle kennis krities kon hanteer, byvoorbeeld in die vorige sessie was leerlinge maar traag en vraagstelling baie beperk. Dit dui daarop dat hulle vaardighede ontwikkel het om kennis krities te verwerf.



Uit hul ervaring blyk dit dat hierdie tipe onderrig aangemoedig en meer dikwels gedoen moet word. Hulle vind dit meer interessant en verstaanbaar as die onderwyseres s’n, aldus ‘n leerling. Hulle voer aan dat hierdie metode van onderrig hulle noodsaak om meer aandagtig te luister, vrae te stel en meer betrokke te raak. Dit gee hulle minder geleentheid om vervelig te raak. Die leerlinge was ook van mening dat hulle wel baie en op verskillende wyses van die onderwerp geleer het.

Tydens die aanbiedings en terugrapportering het dit ook duidelik na vore gekom dat leerlinge van ‘n verskeidenheid bronne gebruik gemaak het. Hulpmiddels is ook ingespan om verduidelikings op te helder en om belangstelling van die toehoorders te wek.

Tog is hulpmiddels nie doeltreffend aangewend nie: somtyds was daar 'n oormatige beklemtoning daarvan of is dit onderbenut.

Ek het daarop besluit om leerlinge met riglyne oor die gebruik van hulpmiddels te voorsien. Volgens die kommentaar wat leerlinge gelewer het, kon 'n mens agterkom dat elke leerling die tipe onderrig beoordeel aan die wyse waarop hy/sy self blootgestel wil word, of waaraan hy/sy gewoond is, byvoorbeeld:

- “Ek verkies die ou manier, want dit is die beste”.
- “Ons het meer belangstelling getoon omdat ons self betrokke was” of
- “... 'n ander manier van lesgee, het veroorsaak dat ons meer saamgewerk het”;
- “My idees is in aggeneem en bespreek, ek het deelgevoel van die groep”.



3.9 Slotopmerking

Om veranderinge binne 'n klaskamer, asook in jouself, teweeg te bring is geen maklike taak nie. Deeglike voorbereiding en goeie beplanning is noodsaaklik. Datainsameling vereis deegliker en omvattender versameling ten einde te verseker dat kosbare data nie verlore gaan nie. Herhaaldelike aanwending van hierdie tegnieke sal lei tot meer ondervinding by die afneem van data.

Ten spyte van bogenoemde probleme asook tekortkominge tydens aanpassings, het die projekte baie van die tekortkominge aangespreek, soos byvoorbeeld:

- die betrokkenheid en selfwerksaamheid van leerlinge;
- die gebrek aan ervaring by die gebruik van groepwerk;
- leerlinge se onvermoë om hulpmiddels effektief te gebruik; en
- die onvermoë van leerlinge om krities te dink.

Leerlingdeelname en selfwerksaamheid is aangemoedig en verbeter. Ook het deelname en betrokkenheid van leerlinge gelei tot die ontwikkeling van kritiese vaardighede soos kommunikasie, interpretasie en die hantering van kennis. Hierdie tipe aksie werk ook positief in op die leerling se selfvertroue. Dit leer hom/haar ook om vermoëns binne hom/haarself te ontdek.

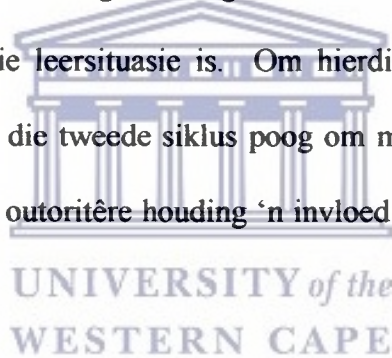
Soos twee leerlinge dit gestel het,

- “Ek was trots op myself, ek kon nie glo dat ek met my eie idees vorendag kon kom nie”;
- “Ek het meer vertroue in my eie vermoëns gekry”.

In ‘n opvolgaksie sou dit noodsaaklik wees dat daar indringend gekyk word hoe ander onderrigmetodes, behalwe groepwerk, aangewend kon word ten einde leerlingdeelname teweeg te bring.

Verder sou daar ook gekyk moet word in watter mate selfdoen-of selfwerkzaamheidsaktiwiteite die onderrigmetode kan aanvul om leerling-deelname en derhalwe ook kritiese denke en vaardighede aan te moedig.

In die eerste siklus (die twee sessies in hierdie hoofstuk beskryf) is gekenmerk deur leerlinge wat afhanklik is van die steun van meer dominante persone in die klaskamer. Dominerende persone verwys na die onderwyser en sommige leerlinge wat meer praat, besprekings inisieer en meer op die voorgrond tydens die leersituasie is. Om hierdie “dominasie” te probeer verminder en te voorkom gaan ek in die tweede siklus poog om meer doelgerig te werke te gaan om te bepaal in hoe ‘n mate my outoritêre houding ‘n invloed op die passiwiteit van my leerlinge het.



HOOFSTUK 4

TWEEDE SIKLUS VAN DIE AKSIENAVORSINGSPROJEK

4.1 Inleiding

In my eerste Aksienavorsingsprojek het ek aangevoer dat ek sou poog om deur 'n "probleem-oplossende" benadering die ontwikkeling van kritiese denke en -vaardighede by leerlinge aan te moedig, sodat hulle aktief kon deelneem in die leerproses, verantwoordelikheid vir hul optrede kon aanvaar, asook deel kon hê aan die beplanning van hul leerondervindinge en positiewe gesindhede.

Veranderings soos aangebring in Aksienavorsingsprojek 1 is nie 'n end op sigself nie, en is daarom geensins 'n teken dat die leerproses afgehandel is nie, want leer en navorsing is aktiwiteite wat herhaaldelik plaasvind. Verbetering van die praktyk is dus 'n aanhoudende proses van vernuwing, en daarom ook 'n langtermyn onderneming.

Hieruit volg dit dat nog meer omvangryke veranderinge benodig word indien ons hierdie bekwaamheid vir verbetering wil ontwikkel.

Daarom sê Fullan (1991:37) dat drie komponente nodig is vir verandering, naamlik nuwe kurrikulum materiaal, nuwe onderrigbenaderings en die moontlike verandering in opvattinge. Om hierdie rede wou ek dus in Aksienavorsingsprojek II meer aandag aan dié dimensies van verandering gee. Ek het besef dat veranderinge/wysiginge gedurende die verloop van die projek sou voorkom, as gevolg van verdere ontwikkeling of veranderings gedurende implementering.

In my eerste Aksienavorsingsprojek is ook aangevoer dat ek in my tweede Aksienavorsingsprojek indringend sou kyk tot watter mate ander onderrigmetodes, behalwe groepwerk, aangewend kon word ten einde leerlingdeelname teweeg te bring. In hierdie projek sou ek ook probeer kyk tot watter mate selfdoen- of selfwerkzaamheidsaktiwiteite die onderrigmetode kon aanvul om leerling-deelname asook kritiese denke en vaardighede aan te moedig. Vervolgens sou ek ook probeer kyk in hoe 'n mate my outoritêre houding 'n invloed het op die passiwiteit van my leerlinge.

4.2 Onderhandelinge

Met bogenoemde in gedagte het ek weereens my leerlinge genader om sodoende hul toestemming vir 'n verdere paar sessies verkry. Ek het hulle ingelig dat ek in hierdie projek ander onderrigmetodes sou probeer ten einde hulle deelname te kan verkry.

Na toestemming van my leerlinge verkry is, het ek weereens 'n kollega genader om as “triangulator” op te tree. Ek het hom gevra om alle aksies en veranderinge (indien enige) wat plaasvind gedurende die les, waar te neem en neer te pen. Ek het hom ook meegedeel dat ek en hy na afloop van elke les of sessie in gesprek sou moes tree om sodoende ons aantekeninge met mekaar te vergelyk. Hy het weereens sy bereidwilligheid verklaar om my in hierdie projek by te staan. Ek het egter nie weer die hoof ingelig nie, aangesien ek aangeneem het dat hy na ons vorige gesprek reeds geweet het dat ek met navorsing besig is.



Net soos in die eerste Aksienavorsingsprojek het ek tydens hierdie projek dieselfde dataversamelingstegnieke gebruik, naamlik veldnotas (persoonlike aantekeninge), vraelyste en die verslae van 'n “triangulator”. Ek en hy het na die aanbieding van lesse sy geskrewe verslae bespreek. Dieselfde klasgroepe (standerd 8 en 9 leerlinge) as in die eerste projek is gebruik. Ek het dit gedoen omdat hierdie leerlinge alreeds geweet het waaroor my navorsing gaan.

4.3 Implementering van tweede aksie-stap

4.3.1 Sessie Een (12 Augustus 1993)

Hierdie sessie het plaasgevind met groepwerk as die onderrigmetode. Die lesonderwerp was die sensoriese evaluering van voedsel. Tydens hierdie sessie was daar vyf groepe van vier leerlinge elk. Die leerlinge het self ondermekaar besluit wie saam gaan werk.

Elke groep het voor hulle 'n bordjie met die volgende voedselsoorte op gehad: 'n skeppie rys, makaroni, 'n kwart sny witbrood, 'n kwart skyf ingemaakte peer, en 'n stukkie vars gebakte botterkoek. Op die tafels was ook 'n bakkie met asyn en 'n bakkie met kakao sonder suiker. Hierdie bordjies en bakkies, gevul, was alreeds op die tafels toe die leerlinge binnekom.

Met die aankoms van die dogters in die klas was daar alreeds 'n opgewondenheid te bespeur nadat hulle die voedsel op die tafels gesien het. Dit was opmerklik aan hul entoesiasme en opgewondenheid dat ek onmiddellik hul aandag gehad het en hulle kon nie wag om te weet wat aangaan nie. Ek moes hulle liggies vermaan tot stilte sodat die les kon begin. Hierna het ek aan hulle verduidelik dat ons vandag voedsel gaan evalueer. Ek het kortliks verduidelik wat evaluering is en dat daar twee basiese soorte evaluering is, naamlik “sensoriese” en “objektiewe”. “Sensories” beteken die waarneming van voedsel se eienskappe deur die menslike sintuie. “Objektiewe” evaluering beteken die evaluering van voedsel deur middel van meetinstrumente.

Hierna het ek hulle gevra om hulle handboeke uit te haal want daar is tabelle en lyndiagramme daarin wat die verskillende vereistes vir evaluering mooi uitbeeld. Hulle het toe met die inligting in hul groepe die voedsel voor hulle probeer beoordeel. Dit is beoordeel volgens geur, smaak, tekstuur, reuk, kleur en gevoel. Sover ek kon skat was die leerlinge oor die algemeen almal betrokke en het elkeen redelik binne die groep deelgeneem en gesels.

Ek het tussen die groepe beweeg. Wat vir my opmerklik was, was hoe aktief die leerlinge was. Dit was ook interessant om te let dat alhoewel hulle onderling gesels het, daar geen oomblik was dat daar 'n geraas of chaos ontstaan het nie. Die leerlinge het ook af en toe vrae gevra, bv. “Juffrou, is hierdie makaroni deursigtig of ondeurskynend?” Nog voordat ek die vraag kon beantwoord het een van die ander leerlinge in dieselfde groep of uit 'n ander groep die antwoord verskaf. Deur hulle handeling kon ek aflei dat die leerlinge entoesiasies was. Ek kon ook sien dat hulle geïnteresseerd en ook opmerkbaar ontspanne tydens die les was.



Na afloop van die beoordeling van die voedsel het die groepe terugrapporteer. Weerens was die leerlinge tydens die terugrapportering vol entoesiasme en ywer, in so 'n mate dat hulle die antwoorde uitgeskree het en mekaar nie juis die geleentheid gegee het om te antwoord nie.

Aan die einde van die les moes die leerlinge ook 'n kort evaluering oor die betrokke les skryf.

Hier volg slegs enkele aanhalings uit die evaluerings. Een leerling het dit so saamgevat:

- “Die les het my goed gedoen en laat 'n mens meer verstaan as wat daar verduidelik word.”

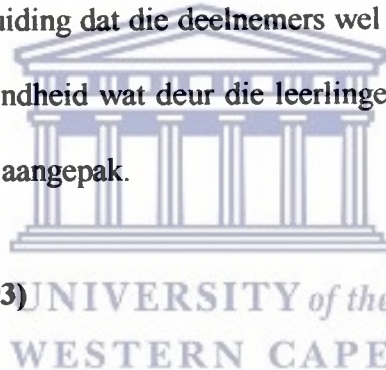
'n Ander leerling het dit weer so gesien:

- “Dit is 'n aangename manier van lesgee want as 'n persoon self die ding geproe of gevoel het sal hy/sy dit nie maklik vergeet nie”.

Kommentaar soos hierdie het ook deel uitgemaak van leerlinge se opinie:

“Die feit dat ons self met die voedsel eksperimenteer maak die taak soveel makliker om die werk te verstaan. Dit gee ook die leerling die kans om te oordeel dat dit wat Juffrou sê waar is al dan nie”.

Hierdie uitsprake was vir my ‘n aanduiding dat die deelnemers wel iets uit die les geleer het. As gevolg van hierdie positiewe gesindheid wat deur die leerlinge geopenbaar is, het ek toe met groter vrymoedigheid sessie twee aangepak.



4.3.2 Sessie Twee (16 Augustus 1993)

Gedurende hierdie stadium was daar al ‘n groter mate van samewerking te bespeur. Die beplanning van hierdie siklus was byna dieselfde as die vorige keer, met die verskil egter in die onderrigmetode. Soos vroeër verwys in hierdie hoofstuk het ek aangedui dat ek ander onderrigmetodes ook sou aanwend om te kyk of ek die nodige selfwerkzaamheid by leerlinge sou kon kry. Daarom het ek tydens hierdie sessie ‘n ander metode aangewend.

Ek het gebruik gemaak van ‘n selfdoenaktiwiteit wat bestaan het uit ‘n aktiwiteitsblad waarop ‘n aantal omvattende vrae en ‘n woordraaisel vervat was.

Ek het self die aktiwiteit opgestel oor die onderwerp Graanprodukte. Die leerlinge moes die vrae beantwoord en die korrekte antwoord dan ook op die woordraaisel omsirkel. Ek het die leerlinge elkeen met 'n afskrif van die aktiwiteitsblad voorsien, die doel waarvan was om elke leerling sover te kry om self te werk. Ek wou kyk of ek nie elkeen betrokke en werksaam kon kry nie. Met hierdie aktiwiteit wou ek ook probeer om daardie leerlinge wat gewoonlik lyf wegsteek, sku is of by ander afskryf, sover kry om deel te neem.

Hulle moes elkeen op hul eie werk en twee handboeke per leerling was beskikbaar gestel wat sou help met die vind van antwoorde. Die leerlinge het in die klas hieraan gewerk en moes dit tuis voltooi. Ek het hulle ook gevra om nie van mekaar af te skryf nie, want dan sou die aktiwiteit nie van veel nut wees nie. Elkeen moes haar eie werk doen sodat elke leerlinge self die handboeke raadpleeg en so die antwoorde soek.

Die volgende dag het ons die gesamentlik deur die vrae gewerk. Een leerling op 'n slag het 'n vraag gelees en dan die antwoord daarop verskaf. Die ander leerlinge sou dan aandui of sê indien hulle nie tevrede met 'n antwoord was nie. Hulle moes ook aandui waar hulle die antwoorde gekry het. Ek het tussenbeide getree slegs op die geleentheid waar ek gevoel het 'n verdere verduideliking is nodig of waar vaaghede ontstaan het. Ek het ook gedeeltes bygebring wat nie in vrae vervat was nie om so die hele onderwerp te dek.

Tydens hierdie les het ek weereens volle deelname van die betrokke klas verkry omdat al die leerlinge aan die einde van die periode die werksblad ingehandig het. Die reaksie teenoor die les was min of meer soos in die vorige sessie. Die leerlinge het dit interessant en leersaam gevind omdat hulle self betrokke was. Hulle het ook aangedui dat dit hulle geleer het om nie net in hul eie handboek te glo nie maar ook om ander boeke te raadpleeg.

Hulle het gevind dat ander bronne ook bestaan wat geraadpleeg kan word en wat sodoende hul eie kennis kan verbreed. Een leerling het die volgende gevoel uitgespreek:



“Sulke lesse behoort meermale aangebied te word, want dan sal leerlinge moeite doen om self die werk deur te gaan”.

‘n Kritiek, wat deur my ten opsigte van hierdie les uitgespreek was, was dat al die leerlinge egter nie by die beantwoording van die vrae betrokke was nie. Ek het dit waargeneem tydens die les omdat alle leerlinge nie ‘n antwoord wou verskaf nie. Sommige het ook geweier om die antwoord te gee. Dit kan heelwaarskynlik toegeskryf word aan skuheid ten opsigte van die korrektheid van die antwoord.

4.3.3 Sessie Drie (31 Augustus 1993)

Hierdie sessies het weereens plaasgevind met die standerd agt dogters wat ook tydens die vorige twee sessies deelgeneem het.

Die primêre oogmerk van hierdie les was ook, soos in die vorige sessie, om 'n alternatiewe onderrigmetode te ondersoek. Leerlingdeelname as sulks was nie in hierdie sessie van kardinale belang nie.

Die onderrigmetode wat gebruik was, was die gee van 'n demonstrasie. Ek wou die verskillende tegnieke om deeg en beslagsoorte te meng demonstreer. Ek wou kyk na die gebruik van rismiddels tydens gebak en die verskillende maniere waarop koekmengsels aangemaak en berei kan word.



Die leerlinge het die klas binnegekom en by die eerste twee tafels voor in die klas stelling ingeneem. Die leerlinge was onmiddellik nuuskierig aangesien daar verskeie voorraad op die eerste tafels was. Ek het die les begin deur te verduidelik waaroor die les vandag sou handel. Ek het hulle ook meegedeel dat ek die werk saam met 'n verduideliking gaan demonstreer.

Ek het eers die verskillende rismiddels verduidelik aangesien dit 'n groot rol speel tydens die bereiding van koek. Tydens die verduideliking is die inligting ook puntsgewys op die bord aangebring. Hierna het ek die klas gevra om die punte stapsgewys te noem. Die leerlinge sukkel toe 'n bietjie, dus het ek besluit om weer die paar punte te herhaal. Ek het hierna weer 'n paar vrae gevra vir vaslegging en ook om te verseker dat die leerlinge die werk verstaan. Slegs nadat die vrae bevredigend beantwoord was, het ek met die les voortgegaan. Ek verduidelik toe die samestelling en werking van bakpoeier met behulp van die swartbord.

Nadat ek die inligting probeer vaslê het met 'n aantal vrae, dit wil sê deur hersiening, en dit bevredigend beantwoord was, het ek die werking van bakpoeier gedemonstreer. Twee glase met warm water is gebruik waar ek in die een koeksoda en in die ander bakpoeier gegooi het. Die een met bakpoeier het vinnig opgebruis terwyl die een met koeksoda geen reaksie getoon het nie. Die doel van hierdie demonstrasie was om aan leerlinge uit te wys dat beide 'n suur en 'n alkalie nodig is om deeg te laat rys. Koeksoda bevat slegs 'n alkalie. Nadat die derde tipe rysmiddel, naamlik gis, verduidelik het, het ek weer die hele les hersien. Ek het die swartbord afgevee en toe die leerlinge gevra om, met behulp van vrae, die inligting op die bord aan te bring. Ek het ook vrae gevra om so die werk vas te lê.



Nadat ek oortuig gevoel het dat die eerste gedeelte se werk deur die leerlinge verstaan is, het ek oorgegaan om te poog om die verskillende tegnieke wat gebruik word om 'n koek te meng volledig te demonstreer. Onderwyl ek die tegnieke demonstreer, gesels ek ook oor relevante aspekte betreffende die bak van koek bv. die gebruik van 'n houtlepel teenoor 'n metaallepel; die invou van meel en styfgeklopte eierwit by deeg; die verskillende stadia van styfgeklopte eierwit; ens.

Na afloop hiervan het ek ook aan leerlinge gedemonstreer hoedat 'n bakplaat uitgevoer moet word met waspapier, voor 'n koek gebak kan word. Ek het hierdie les afgesluit deur te verwys na die verskillende maniere hoe 'n mens kan toets of 'n koek gaar is.

Tydens die demonstrasie het ek ook gedurig vrae gevra om die leerlinge se aandag te behou asook om hulle betrokke te probeer kry. Na afloop van die les het ek 'n paar van die leerlinge gevra om die apparaat skoon te maak.

Die ander leerlinge moes die gedeelte wat ons nou behandel het in hul handboeke gaan deurlees. Na afloop van die les moes die leerlinge ook 'n kort evaluering oor die les skryf. Ek het hulle bepaalde vrae gegee waarna hulle moes oplet by die skryf van hul evaluering. Die volgende kommentaar is verkry:

“Die les was baie interessant; les was leersaam, dis beter om die les te demonstreer as om die heelyd so eentonig te praat”.

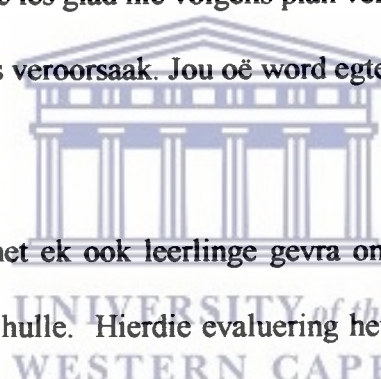
'n Ander leerling het dit weer soos volg ervaar:

“Vandag se les was werklik iets om nie maklik te vergeet nie; ek kon beter verstaan wat aangaan, want ek kan nog nie regtig 'n koek bak nie, maar nou het ek weer geleer.”

Alhoewel bogenoemde kommentaar slegs positief blyk te wees moet ek egter noem dat dit nie altyd so maklik en eenvoudig in die klaskamer is nie, want leerlinge self is ook bang vir verandering en die wegbeweeg van die bekende.

Hierdie spesifieke les het afgewyk van die “normale” manier van lesgee waartydens ek slegs praat en leerlinge passief sit en luister. Tydens hierdie les het ek gedurig vrae gevra, werklik die aspekte wat behandel is gedemonstreer en die leerlinge gevra om hul opinie te gee. Hierdie dinge het verskil van my gewone manier van lesgee.

Hiermee wil ek egter ook sê dat die terugslae wat ‘n mens soms ervaar, soos bv. die totale stilswye van ‘n klas, meebring dat die les glad nie volgens plan verloop nie, wat opsigself weer ‘n stilstand in jou veranderingsproses veroorsaak. Jou oë word egter hierdeur oopgemaak.



Tydens die evaluering van die les het ek ook leerlinge gevra om spesifiek te kyk na al die vorige lesse en my houding teenoor hulle. Hierdie evaluering het geskied volgens ‘n vraelys wat ek aan hulle uitgegee het. Met hierdie vraelys wou ek die leerling se waarneming ten opsigte van my onderrigstyl bepaal. Die tipe vrae wat ek gevra het, het die volgende ingesluit: noem enige positiewe en/of negatiewe kenmerke van die onderwyseres se manier van les; kon jy enigiets leer uit haar lesse?; wat dink jy van die werkopdragte en toetse wat alreeds afgelê is? bied dit genoeg uitdaging, ens?. Die volgende is slegs enkele van die kommentaar wat ek gekry het:

“Daar het ‘n groot verandering by Juffrou se houding plaasgevind. Juffrou was eers baie streng, maar nou is sy nie meer so streng nie en laat sy ons nie ongemaklik voel nie.”

“Daar is ‘n verandering aan die manier hoe Juffrou optree, dit laat ‘n mens tuis voel. Ek het altyd baie senuweeagtig gevoel as ek die Huishoudkunde klas toe moes kom.”

“Juffrou is vandag ‘n bietjie meer verdraagsamer, vriendeliker en geduldiger. Ek was in die verlede bang omdat sy nooit ‘n glimlag op haar gesig gehad het nie en sy het so kwaai gelyk”.

Met hierdie kommentaar ingedagte het ek voortgegaan om die beplanning vir ‘n verdere paar sessies te doen. Ek moes nou ook ingedagte hou dat ek terselfdertyd ook die probleem rakende my outoritêre moes houding aanspreek.



Die volgende paar sessies het plaasgevind met die standaard nege leerlinge. Ek het hierdie leerlinge ingespan omdat ek ook ander leerlinge wou blootstel aan hierdie tipe onderrig. Drie verskillende metodes sou daar aangewend word naamlik ‘n lesing deur myself, ‘n les aangebied deur vier vrywillige leerlinge in die klas, en ‘n les deur ‘n mede-kollega aangebied.

4.3.4 Sessie Vier (8 September 1993)

Hierdie les was aangebied in die vorm van ‘n lesing deur myself. Met die hierdie les wou ek graag werk aan my eie outoritêre houding en daarom het ek die “triangulator” genader om teenwoordig tydens die les te wees. Ek wou hê dat sy die les moes waarneem en ek het haar gevra om veral te let na my houding en in watter wyses ek outoritêr optree. Die lesonderwerp was Kunselemente en -beginsels in Kleding, Interieur en Voedsel.

Met die binnekoms van die leerlinge in die klas het ek hulle gevra om nader aan die voorste tafels te kom sit. Die rede hiervoor was dat hulle makliker die bord, oorhoofse projektor en ook die plakkate sou kon sien. Ek het die les begin deur aan hulle te verduidelik waarom dit sou gaan. Die basiese elemente van ontwerp, nl. lyn, kleur, vorm, fatsoen, en tekstuur, was eerste bespreek omdat hulle die basis vorm waarop die kunsbeginsels gebaseer is. Hierdie bespreking het ek probeer verstewig met aantekeninge en sketse op die swartbord. Ek het ook na praktiese voorbeelde en prente op plakkate verwys. Na elke aspek het ek vrae gestel om deurentyd te probeer verseker of die leerlinge my volg en die werk verstaan.



Met die kuns-elemente in gedagte het ek aan die leerlinge die kunsbeginsels begin verduidelik. Ek wou met die kunsbeginsels vir die leerlinge wys hoedat kuns-elemente gebruik word in 'n ontwerp. Hierna het ek die oorhoofse-projektor aangeskakel en met behulp van 'n transpirant die eerste definisie - harmonie - verduidelik. Die verduideliking is gesteun met verskillende illustrasies en prente. Die kunsbeginsels word aangetref in kleding, interieur (binnenshuise versiering) en voedsel. Die plakkate was teen die mure in die klaskamer vasgeplak.

Die leerlinge moes dus elke keer na die spesifieke plakkaat beweeg om die verskillende tipes kunsbeginsels en -elemente te identifiseer. Na die bespreking van elke kunsbeginsel het ek vrae gevra en weereens verduidelik indien dit vir my geblyk het dat van die leerlinge nog nie verstaan het nie. Ek het hulle ook gevra om prente en voorbeelde van die verskillende beginsels aan die klas uit te wys.

Gedurende hierdie les het ek gevoel dat daar 'n redelike mate van betrokkenheid was deurdat die leerlinge, ook volgens die "triangulator", gretig was om die vrae te beantwoord. Na afloop van die les het ek die leerlinge gevra om self in groepe te verdeel waarna ek verskillende boeke oor die onderwerp aan hulle gegee het. Die opdrag was dat hulle na prente as voorbeelde van die onderskeie kunsbeginsels moes soek. Na 'n paar minute se bespreking het die leerlinge hul voorbeelde aan die klas gewys en bespreek. Die les was afgesluit met 'n aantal vrae, wat mondelings deur my aan die leerlinge uitgee was, wat vir aantekeninge uitgewerk moes word.




Aan die begin van die hierdie sessie het ek genoem dat ek die "triangulator" gevra het om spesifiek na my houding te kyk. Volgens die verslag van die medenavorser (geskrewe en ook tydens 'n informele gesprek) blyk ek 'n goeie verhouding met my leerlinge te geniet. Sy voel ek is nie outokraties nie maar handhaaf terselfdertyd goeie dissipline in my klas. Haar enigste probleem met my was egter dat ek nie my vrae direk aan 'n bepaalde leerling gerig het nie. Dit lei daartoe dat die leerlinge met selfvertroue gereeld praat, waar die sku leerlinge liewers stil bly.

4.3.5 Sessie Vyf (9 September 1993)

Met hierdie sessie het ek weereens 'n ander onderrigmetode gebruik. Die les was aangebied deur vier leerlinge wat hulself vrywillig verklaar het om dit te doen.

Die lesonderwerp was Mode en dit het ingesluit die bepaalde modeterme, faktore wat modeverandering beïnvloed, die modesiklus en die verskillende modeteorieë. Tydens hierdie sessie was daar ook 'n "triangulator" teenwoordig. Ek het die "triangulator" gevra om slegs die gebeure en moontlike veranderinge waar te neem. Ek het aan die leerlinge verduidelik wat ek verlang en ook waarom ek wou hê hulle die les moes aanbied. Leerlinge het hierna tydens hul lesuur besluit wie watter gedeelte sou behandel. Hulle het ook in die klas besluit op die manier waarop die lesmateriaal oorgedra sou word.



Tydens hierdie lesuur het ek ook deurentyd advies en hulp verleen en ook leiding gegee waar nodig. Met die terugrapportering, 'n paar dae na die eerste lesuur, het die volgende plaasgevind: die leerlinge het weereens voor in die klaskamer, naby die swartbord, stelling ingeneem. Die res van die klas was vol afwagting terwyl die leerlinge wat die les sou aanbied hulself gereed kry.

Carmen het begin deur 'n plakkaat op die bord vas te heg, waarna sy die oorhoofse projektor aanskakel en 'n transpirant daarop geplaas het. Sy het toe egter die meeste van die werk afgelees, terwyl die res van die klas blykbaar aandagtig luister. So deur die gelees vanaf die transpirant verwys sy ook na voorbeelde op die plakkaat. Gedurende haar sessie is die leerlinge baie passief en geen antwoorde word op haar vrae gegee nie.

Chimone, die tweede leerling in hierdie groep, kom toe aan die beurt. Sy begin haar gedeelte deur 'n vraag aan die klas te vra. Die klas beantwoord haar. Leerlinge giggel terwyl sy 'n transpirant op die oorhoofse projektor plaas. Sy verduidelik elke punt deeglik, maar lyk egter senuweeagtig en praat rukkerig. Die klas giggel onderlangs en sy kyk ook gedurig in die handboek wat veroorsaak dat die les hakkerig is. Leerlinge beaam onderlangs sekere van die dinge wat sy sê. Tydens haar beurt het leerlinge baie min op haar vrae gereageer.

Ek was ook tydens die aanbieding besonder stil omrede ek al die geleentheid aan die leerlinge wou gee. Met my doelbewuste stilswye wou ek ook my oorheersing as onderwyser verminder. Met hierdie les wou ek die leerlinge eerstehands laat kennis maak met my rol as onderwyser - ek wou hulle laat beseef dat dit nie altyd so maklik is nie! Ek wou ook met hierdie wyse van aanbieding die leerlinge betrokke kry in hul eie leerproses.

Jane, die derde persoon in die groep, het ook met 'n transpirant begin, deur middel waarvan sy die modesiklus probeer verduidelik het. Sy stel vrae en die leerlinge beantwoord haar. Sy is ontspanne en leerlinge luister aandagtig. Sy probeer deurentyd die leerlinge se aandag behou deur voortdurend vrae te vra. Gedurende haar aanbieding was die leerlinge opmerklik meer aktief en betrokke as by die vorige twee dogters s'n.

Berenice was die laaste lid van die groep. Sy het ook gebruik gemaak van 'n transparant en 'n plakkaat. Sy het egter te vinnig gepraat, sodat die leerlinge later gevra het wat aangaan. Die leerlinge begin onderlangs giggel en met mekaar te gesels. Die les het net hier doodgeloop waarna die klok vir die einde van die dag gelui het.

Die “triangulator” het egter die onderstaande kommentaar en kritiek gelewer. Hy het dit skriftelik, en weer tydens 'n informele gesprek, aan my oorgedra. Hierdie kritiek het ek baie ernstig opgeneem. Weens my doelbewuste onbetrokkenheid tydens die les, voel die “triangulator” dat dit noodsaaklik was dat ek die nodige leiding moes gegee het. Vir so 'n les is beplanning uiters noodsaaklik.



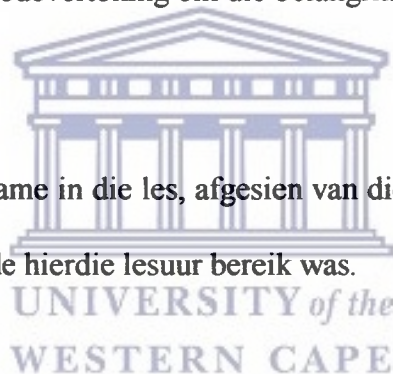
Die volgende aspekte moet, volgens hom, beslis aandag geniet:

- a) Die aanvang van die les moet trefkrag hê. Hy beveel aan dat die leerkrag 'n inleiding gee asook 'n uiteensetting van hoe die les sou ontplooi.
- b) Hulpmiddels moet korrek aangewend word, anders is dit nie effektief nie, bv. moenie bloot uit die handboek lees nie, want dit het geen impak op die aanbieding; 'n transparant moet nie volgeprop word nie; voorbeelde van modes moet gewys word soos die les ontplooi; ens.
- c) Inskakeling van die res van die leerlinge: aanbieders moet sorg dat hulle alle leerlinge se aandag probeer verkry.
- d) Vrae moet voortdurend gestel word, en dit is belangrik dat daar opgelet moet word dat die inhoud nie te veel is vir die beskikbare tyd nie.

Die volgende algemene opmerking is ook skriftelik deur hom na afloop van die les aan my oorgedra:

“Leerlinge het hulle goed van hul taak gekwyt veral met hul gebrek aan die nodige kennis en ervaring. Laat leerlinge toe om hul mede leerlinge te evalueer - dit sal ‘n aanduiding gee van die sukses van die les. Ek voel ook dat jy die hooffiguur is en nie heeltemal uit die les kan onttrek nie. Skep ook die regte atmosfeer - wat van ‘n modevertoning om die belangrike punte te beklemtoon?”

Ek moet ook byvoeg dat leerlingdeelname in die les, afgesien van die aanbieders, baie beperk was. Dit het gevoel asof min gedurende hierdie lesuur bereik was.



Met hierdie kritiek en kommentaar ingedagte het ek besluit om nog ‘n sessie met hierdie spesifieke leerlinge te doen ten einde die probleme wat in die voorafgaande les ervaar is, aan te spreek. Ek wou met hierdie nuwe les weereens probeer om die leerlinge meer betrokke in hul eie leer te kry. Ek het besluit om ‘n kollega (hy onderrig Ekonomie en Bedryfsekonomie) te nader om die nuwe les aan te bied. Ek het hom genader omdat hy ‘n beter agtergrondkennis oor die spesifieke onderwerp gehad het as ek. Ek wou ook met hierdie les kyk na iemand anders se manier van onderrig om sodoende ook leemtes binne my eie onderrig te kon identifiseer. Ek het hom ook gevra dat hy tydens sy aanbieding moet oplet na hoe ons die leerlinge betrokke gaan kry en hou gedurende die les.

Met hierdie les wou ek dus weer die leerlinge aan 'n ander onderrigstyl blootstel. Na al hierdie onderhandelinge het hy sy bereidwilligheid verklaar om die les aan te bied.

4.3.6 Sessie Ses (10 September 1993)

Soos reeds vermeld is hierdie les aangebied deur 'n kollega wat Ekonomie by die skool onderrig. Die onderwerp wat bespreek sou word het gehandel oor Behuisingsvoorsiening in Suid-Afrika met spesifieke verwysing na die finansiële implikasies van 'n huis koop, huur of verkoop.

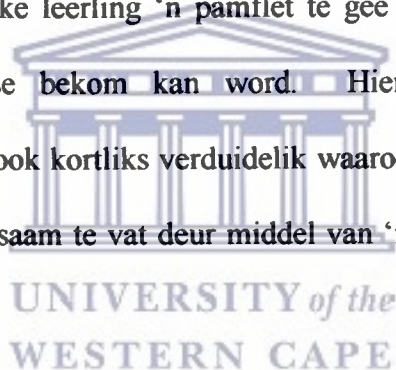


Voor hy begin het, het ek aan elke leerling 'n bladsy met 'n aantal vrae, wat deur hom opgestel is, gegee. Die leerlinge het vooraf 'n kans gekry om die vrae deur te lees en moes dus hierdie vrae ingedagte gehou het en beantwoord het soos hy met die les gevorder het. Die doel hiermee was om die leerlinge sover moontlik te verplig om te luister en deel te neem.

Hy het die les begin met 'n skets van 'n man op die swartbord en vertel toe 'n grappie rondom hierdie sketsie. Die leerlinge het gelag waarna die klas hulle volle aandag gegee het. Die leerlinge het ontspanne gelyk en het myns insiens aandagtig geluister. Hy het deurentyd van die swartbord gebruik gemaak om sy werk te verduidelik en vas te lê. Hy het ook gedurigdeur vrae gestel en sketse/illustrasies geteken om sy werk te verduidelik en toe te lig.

Hy het elke keer die gedeelte verstewig deur 'n aantal vrae te vra voordat hy met 'n nuwe stukkie werk begin het. Die leerlinge was baie betrokke want hulle het deurentyd sy vrae beantwoord. Hy het ook goeie voorbeelde van behuising uit die leerlinge se eie ervaringsveld en omgewing gegee. Leerlinge het noukeurig die les gevolg in 'n poging om die vrae op die blad voorsien, te beantwoord.

Hy het die les afgesluit deur aan elke leerling 'n pamflet te gee wat gehandel het oor die verskillende maniere waarop huise bekom kan word. Hierdie pamflet word deur bouverenigings uitgehandig. Hy het ook kortliks verduidelik waarom dit gaan. Hy het sy les afgesluit deur weereens die hele les saam te vat deur middel van 'n aantal vrae wat deur die leerlinge beantwoord was.



Tydens hierdie les was daar 'n groot mate van leerlingbetrokkenheid omdat leerlinge deurentyd vrae beantwoord het en ook spontaan opmerkings en tussenwerpsels gemaak het. Leerlingbetrokkenheid is ook aangehelp deurdat hulle die vrae op die bladsy moes beantwoord. Sy manier van aanbieding en sy ontspanne houding dwarsdeur die les het deurgesypel na die leerlinge. Die ontspanne atmosfeer kon aangevoel word. Die leerlinge was ook baie gemaklik met die persoon en daar was ook nêrens gedurende die les enige teken dat die leerlinge die onderwyser se gesag wou ondermyn het nie.

Na hierdie les het ek weereens besef dat ek as onderwyser my nie aan die verrigtinge binne my klaskamer kan onttrek nie, en daarom moes ek my rol as outoritêre onderwyser verander. Die les deur my kollega hierbo het my weer laat besef dat ek hopeloos te dominerend en outoritêr opgetree het. Deur my optrede is die volgende doelstelling beslis nie bereik nie:

... to establish public spaces where students can debate, appropriate and learn the knowledge and skills necessary to live in a critical democracy (Giroux, 1988a:201).

Die tradisionele idee dat die onderwyser 'n onfeilbare diktator is, kan egter nie houdbaar wees binne onderwys vir demokrasie nie, omdat dit weinig kan bydra om mense voor te berei vir 'n lewe in 'n demokratiese samelewing (Morrow, 1989:133).

'n Verdere aspek waarmee ek geworstel het, en wat ek glo onderliggend aan my outoritêre houding was, is die feit dat ek bang was dat ek en die leerlinge dalk gelyk sou wees in die klaskamer. Dit het meegebring dat ek terughoudend was en half bedreigd gevoel het vir hul moontlike toenadering. Die les aangebied deur my kollega het my oë oopgemaak vir hierdie feit.

Morrow (1989:147) stel dit dat onderwys nie 'n verhouding tussen gelykes impliseer nie, want, sê hy, geen persoon kan 'n bydrae lewer tot die opvoeding van 'n ander as sodanige persoon nie iets weet of verstaan wat die ander nie weet of verstaan nie.

Maar met hierdie argument wil ek allermens aanvoer dat onderwysers daarom die reg het om hulle leerlinge te manipuleer tot 'n passiewe aanvaarding van 'n stelsel van verdrinking. Die tradisionele rol van die onderwyser as iemand wat kennis oordra, moet dus verander deur leerlinge mede-verantwoordelik vir hul eie leer te maak.

4.4 Slotopmerking

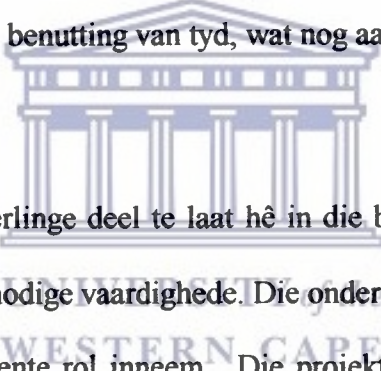
Met die aanvang van hierdie hoofstuk het ek aangedui dat ek indringend sou kyk in watter mate ander onderigemetodes, behalwe groepwerk, aangewend kon word ten einde leerlingdeelname te bewerkstellig.



In hierdie projek het ek ook probeer kyk hoe selfdoen- of selfwerksaamheidsaktiwiteite die onderrigmetode kon aanvul om leerlingdeelname asook kritiese denke en vaardighede aan te moedig. Ek wou in die projek ook probeer vasstel in hoe 'n mate my outoritêre houding 'n invloed het op die passiwiteit van my leerlinge.

Om veranderinge binne 'n mens se klaskamer asook in jouself teweeg te bring, het ek weereens tydens hierdie siklus besef, is geen maklike taak nie. Deur hierdie tweede siklus het ek ook weer tot die besef gekom dat deeglike voorbereiding en goeie beplanning uiters noodsaaklik is. Ek het ook besef dat dataversameling deeglik en omvattend gedoen moet word ten einde te verseker dat kosbare inligting nie verlore gaan nie.

Ten spyte van probleme en tekortkominge, soos alreeds vroeër in hierdie hoofstuk genoem, is dit my beskeie mening dat daar wel veranderinge plaasgevind het. Tydens hierdie sessies was daar beslis 'n groter toename in leerlingaktiwiteit. Reeds gedurende die tweede siklus was daar tekens van verbeterde samewerking, en kon inligting op 'n samehangende wyse meegedeel en oorgedra word. Hierdie veranderende omstandighede kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat leerlinge meer op hul gemak met die nuwe onderrigopset begin voel het. Tog was daar aspekte soos die oorheersing deur groepleiers, die ondoelmatige gebruik van hulpmiddels, en die onoordeelkundige benutting van tyd, wat nog aandag nodig gehad het.



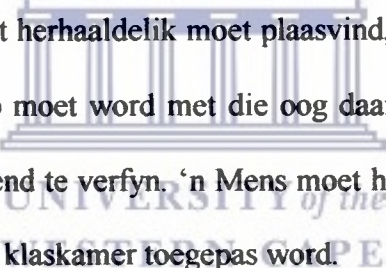
Met die studie is daar gepoog om leerlinge deel te laat hê in die beplanning van hul studie-aktiwiteite, asook by die leer van die nodige vaardighede. Die onderwyser moes toenemend, as bron van inligting, 'n minder prominente rol inneem. Die projekte en onderrigmetodes het ook geleentheid gebied vir selfaktiwiteit en probleemoplossing. Die nodige vryheid is aan deelnemers verleen om hul eie bydrae te maak en hulle vaardighede te ontwikkel. Ek wou hierdeur hê dat die leerhandeling vir die leerling sinvol word, sodat verantwoordelikheid, kritiese oordeel, redenasievermoë, inisiatief en samewerking bevorder kon word. Ek het ook ervaar dat betrokkenheid ook leerlinge se gevoel van eiewaarde verhoog het:

“Ek het meer vetroue in my eie vermoëns gekry.”

“Dit het bewys dat ons onafhanklik kon wees.”

“Ons het meer selfvertroue ontwikkel en geleer om krities te dink.”

Hierdie gunstige reaksie hou moontlik verband met die feit dat leerlinge selfstandig deelgeneem het aan doelgerigte aktiwiteite waardeur kennis en insig verwerf is. Die beginsel van selfwerkzaamheid het dus bewys dat mededeling van kennis deur leerkragte nie 'n waarborg is dat leerders betrokke sal voel en daardeur baat sal vind by die leerproses nie. Daarom is dit belangrik dat onderrig gerig moet wees op die ontwikkeling van kritiese denke sodat die leerlinghandeling verhef moet word bo die blote memorisering van feite.



Omdat aksienavorsing 'n proses is wat herhaaldelik moet plaasvind, sal die basiese siklus van aksie en refleksie telkemale deurloop moet word met die oog daarop om die deelnemers se aktiwiteite in die klaskamer voortdurend te verfyn. 'n Mens moet hierdie tipe van metodes 'n leefwyse maak wat elke dag binne die klaskamer toegepas word.

Die finale hoofstuk kan gesien word as 'n kritiese terugblik op die twee projekte wat ek in hierdie mini-tesis beskryf het, en die prosesse onderliggend daaraan. In die lig daarvan dat die doel en aard van die aksienavorsingsprojekte wat ek aangepak het op die kontinue praktykverbetering afgestem is, wil ek graag stel hoe ek meen dat dit wat ek uit die proses geleer het verdere handeling in my klaskamer sal toelig. Oor die algemeen, en, om meer spesifiek te wees, ook in die Huishoudkunde klaskamer.

HOOFSTUK 5

NABETRAGTING

5.1 Inleiding

In hierdie tesis het ek bespreek hoe ek, deur middel van twee aksienavorsingsprojekte, ondersoek ingestel het na die gebruik van verskillende onderrigstrategieë om leerlingdeelname te bevorder. In my navorsing het ek ook gepoog om vas te stel of selfwerksaamheid by leerlinge kon help met die stimulering van kritiese bevraagtekening. Tydens hierdie navorsing het ek ook pogings aangewend om te bepaal watter werkwyses gevolg kan word ten einde my outoritêre houding (dominansie) te minimaliseer.



In hierdie hoofstuk sal my nabetragting fokus op die drie kern-elemente van die handeling waaroor daar in hierdie tesis geskryf is - ek as ondewyser-navorsers; die leerlinge as metgeselle van die proses; en die navorsingsbenadering wat gevolg is.

5.2 Die onderwyser-navorsers

5.2.1 My onderrigstyl

Die passiwiteit en onbetrokkenheid van leerlinge by hulle leersituasie kan in 'n groot mate toegeskryf word aan 'n onderrigmodel van mense op skool om "'n passiewe onkritiese ontvanger van inligting te wees" (Jordaan, 1988:9).

Inligting wat hoofsaaklik uit voorgeskrewe handboeke verkry is, word deur die praktisyn oorgedra aan leerlinge wat dit moet memoriseer, sodat dit in 'n toets of eksamen teruggegee kan word. Hierdie meganiese aanleer van woorde en sinne gee aanleiding daartoe dat leerlinge nie leer om te dink en krities teenoor leerstof te wees nie. Om leerlinge te bevry van die valse idee dat die praktisyn volledige kennis het wat leerlinge slegs moet ontvang, moet die praktisyn 'n proses begin wat leerlinge die geleentheid gee om te dink, te bespreek, te bevraagteken en standpunte te gee. Freire se mening hieroor is dat:

... in the connection between the educator and the learner, mediated by the object to be revealed, the most important factor is the development of a critical attitude in relation to the object and not a discourse by the educator about the object... (1978:11).

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Hierdie beskrywing is dan ook 'n duidelike bewys van hoe my onderrigbenadering daar uitgesien het en dit kan ook sterk toegeskryf word aan my persoonlike ervaringe soos blyk uit my persoonlike geskiedenis (sien hfst 1).

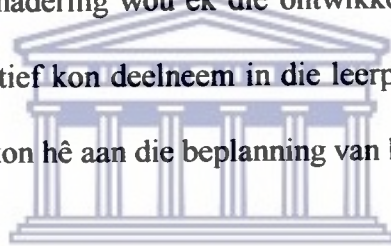
5.2.2 'n Veranderende onderrigbenadering

My vorige onderrigbenadering, soos hierbo vermeld, het hoofsaaklik gekonsentreer op die eensydige oordrag van kennis, wat veroorsaak het dat my leerlinge onaktief tydens lesaanbieding geword het.

Gevolgtik het ek gaan soek na 'n “betekenisvolle” wyse van aanbieding. Die bestaande oordrag van feite moes dus vervang word met opvoeding wat gedefinieer kan word as

... a process to liberate, to open up the mind, to prepare people to create, to reform culture, to change, to question but also to act. (Meerkotter 1986:40).

Deur die “probleem-oplossende” benadering wou ek die ontwikkeling van kritiese denke by leerlinge aanmoedig, sodat hulle aktief kon deelneem in die leerproses, verantwoordelikheid vir hul optrede kon aanvaar en deel kon hê aan die beplanning van hulle leerondervindinge.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Ek het besef dat daar deur middel van opvoeding na die skepping van demokratiese ingesteldhede en vaardighede by leerlinge gestreef kan word. Hierdie tipe van bevrydingsonderwys het in gehalte van my tradisionele benadering verskil en die nuwe opvatting oor onderrig het dan ook bygedra tot die ontwikkeling van 'n klas waarin die praktyk bevrydingsidees bevorder het.

Die probleemgerigte benadering was vir my die mees geskikte verwysing om demokratiese ingesteldhede en vaardighede te bevorder. Die tweerigtingkommunikasie wat so ontstaan het, sou die ontwikkeling van leerlinge se persepsies kon aanmoedig, en ook leerlinge kon help om hierdie persepsies krities te aanvaar.

Ek was ook meer as ooit oortuig van die demper wat outoritêre onderwysers plaas op die ontwikkeling van juis daardie vermoëns (Morrow, 1989:149) wat belangrik is vir 'n lewe in 'n demokratiese samelewing. Hierdie gewaarwording het my genoop om weereens krities te reflekteer oor my eie sosialisering op skool en ook op die van onderwysers in die algemeen, wat na my mening spreek van 'n positivistiese benadering wat gerig is op die manipulasie (en daarom die beheer en voorbereiding) van leerlinge vir 'n lewe in 'n samelewing gekenmerk deur uitbuiting en rassisme.

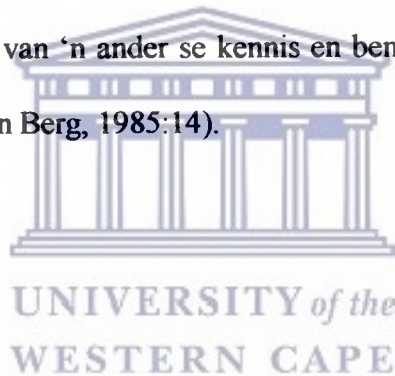
Behalwe die veranderende onderrigbenadering was daar ook ander faktore wat 'n invloed gehad het op pogings tot die transformasie van myself en my onderrig.



5.2.3 Die invloed van die outoritêre samelewing op die klaskamerpraktyk

My aksie en nabetraging daarvoor het my beslis meer bewus gemaak van die invloed van die institusionele, sosiale en politieke strukture op die klaskamerpraktyk. Die geïnstitusionele konteks waarbinne die klaskamer opereer kan die demokratiese en veranderende prosesse belemmer. Die projek het getoon dat die praktisyne wat transformasie in die klaskamer teweeg wil bring, rekening moet hou met faktore wat belemmerend kan inwerk op die demokratiese prosesse in die klaskamer.

Die burokratiese strukture van die samelewing vind weerklank in die klaskamer. Die praktisyn vervul die rol van 'n outoriteit en onderwerp leerlinge nie alleen aan haar gesag deur straf en beloningsprosesse nie, maar kontroleer ook die denke van leerlinge deur gehoorsaamheidsafrigting. Die praktisyn en leerling maak geen insette oor die sillabusinhoud nie, maar moet verlief neem met die seleksie van die dominante kultuur wat neerslag vind in die sillabus. Die progressiewe praktisyn word in 'n dilemma geplaas, want om die sillabus slaafs na te volg is die aanvaarding van 'n ander se kennis en bemagtig "that person and not ourselves and our children" (Van den Berg, 1985:14).



'n Streng tydrooster vir vakonderrig het ook weinig geleentheid geskep vir onderhoudvoering en bydraes van leerlinge tydens die skooldag. Die hiërargiese struktuur van skole het 'n nadelige effek op die vryheid van aksies binne die klaskamer. Deelnemers vind dit moeilik om tyd in te ruim vir die kritiese dialoog wat 'n belangrike aspek van die demokratiese werkswyse van aksienavorsing noodwendig moet wees. Veral in 'n outokratiese samelewing soos Suid-Afrika word demokratiese praktyke verhinder vanweë die onderwysowerheid se streng beheer oor wat in opvoedkundige instansies gebeur.

5.2.4 Veranderinge wat by die praktisyn ingetree het

Die veranderinge wat by die praktisyn ingetree het, verwys na my veranderende siening van my rol as praktisyn in die klaskamer, my onderrigstyl en die invloed van 'n outoritêre samelewing op die klaskamerpraktyk. As inisieerder van en aktiewe deelnemer aan die navorsing het ek tot 'n nuwe siening van die dinamika van die klaskamerpraktyk gekom.

Voor die navorsingsprojek het ek die prosesse wat werksaam was in die klaskamer onkrities en as vanselfsprekend aanvaar en het dit ook geregverdig in my aksies. Voor die projek het ek my rol as praktisyn hoofsaaklik gesien as om leerlinge te onderrig, om handboek kennis oor te dra en om leerlinge deur strafmaatreëls op hulle plek te hou. Hierdie persepsie het verander en die volgende kommentaar van die leerlinge, soos verkry deur 'n vraelys, spreek vanself:

“Daar het 'n groot verandering by Juffrou se houding plaasgevind. Juffrou was eers baie streng, maar is sy nie meer so streng nie en laat sy ons nie ongemaklik voel nie”.

“Juffrou is vandag 'n bietjie meer verdraagsamer, vriendeliker en geduldiger. Ek was in die verlede bang omdat sy nooit 'n glimlag op haar gesig gehad het nie en sy het so kwaai gelyk”.

Die praktisyn wat die tradisionele rol van onderrig vervul, is besig om leerlinge aan een perspektief van die werklikheid te onderwerp om mee te help dat studente nie sodanig bevry kan word om hulle potensiaal te ontwikkel en hulle eie lewens te beheer nie. Die tradisionele idee dat die onderwyser 'n onfeilbare diktator is, kan egter nie houdbaar wees binne onderwys vir demokrasie nie, omdat dit weinig kan bydra om mense voor te berei vir 'n lewe in 'n demokratiese samelewing (Morrow, 1989:133).

Tydens hierdie navorsing het ek besef dat die tradisionele rol van die onderwyser, as iemand wat slegs kennis oordra, moet verander deur leerlinge mede-verantwoordelik vir hul eie leer te maak. Daarom word die rol van die praktisyn eerder gesien as een wat geleentede vir leerlinge skep om die leermateriaal krities te ondersoek en te bespreek. Giroux (1981:84) sien dit so:

The democratization and humanization of power in the classroom should not suggest that radical educators retreat from positions of authority. What is suggested is that one should abandon authority rules that deny the subjectivity and power students have to create and generate their own meanings and visions.

As praktisyn en deelnemer in die projek glo ek dat ek nie alleen professioneel ontwikkel het nie, maar ook die belangrikheid ingesien om geleentede in die klaskamer te skep vir leerlinge om te dink, saam te werk en krities teenoor leerstof en standpunte te wees. Met hierdie ingedagte wil ek dus nou kyk hoe hierdie veranderinge in my houding en onderrigbenadering die leerlinge in my klaskamer beïnvloed het al dan nie.

5.3 Veranderinge wat by leerlinge ingetree het

Met dié studie is daar gepoog om leerlinge deel te laat hê aan die beplanning en uitvoer van hul studieaktiwiteite, asook die aanleer van die nodige kennis. Sodoende sou die onderwyser as bron van inligting 'n ander posisie moet inneem daar leerlinge mede-verantwoordelik vir hul leersituasie geword het. Die bemagtigingsproses van leerlinge hang ten nouste saam met die groter verantwoordelikeheidsin van leerlinge in die leersituasie. Daarmee het ek dan ook gevind dat “as the students’ sense of responsibility emerges, the responsibilities of the teacher ease” (Shor, 1987:103).



So het die projekte dan ook 'n uitstekende geleentheid gebied vir selfaktiwiteit en probleemoplossing. Die tradisionele rol van die onderwyser as een wat kennis oordra, is dus verander deur leerlinge medeverantwoordelik vir die leerproses te maak. Dit wil voorkom asof leerlinge baie by hul maats kon leer, en terselfdertyd daardeur meer vasbeslote geraak het en groter verantwoordelikheid vir hul optredes kon aanvaar. Die waarde hiervan, soos deur die leerlinge self opgemerk, blyk uit die volgende:

“Dit is beter om in groepe te werk, dan verstaan jy die werk beter.”
 “Jy leer beter by jou maats, omdat ons nie wil afsteek by die ander persoon nie.” “Dit is 'n aangename manier van lesgee, want as 'n persoon self die ding meegemaak het, sal jy dit nie maklik vergeet nie en ek persoonlik hou daarvan want dis beter as wat juffrou die les voordra.”

Hieruit volg dit dat die nodige vryheid aan deelnemers verleen word om hul eie bydrae te maak en vaardighede te ontwikkel. Indien 'n mens die kommentaar van die leerlinge as juis aanvaar, is daar 'n merkbare verandering te bespeur. Die senuweeagtigheid, angstigheid en onsekerheid van vroeër het gewyk en is vervang deur selfvertroue en 'n gevoel van beheer oor hul eie lewens.

In hoofstuk 1 het ek aangedui dat ek my leerlinge aktief betrokke wou kry in die leerproses. Hierdeur wou ek hê dat die leerhandelinge vir kind sinvol word, sodat verantwoordelikheid, kritiese oordeel, inisiatief en samewerking bevorder kon word. Die beginsel van selfwerkzaamheid het bewys dat mededeling van kennis deur leerkrigte nie 'n waarborg is dat leerders betrokke sal voel en daardeur baat sal vind by die leerproses nie.

'n Belangrike aspek in die bemaagtigingsproses van ons leerlinge om groter beheer oor hul leersituasie uit te oefen, is die verkryging van selfvertroue sowel as 'n gevoel van menswaardigheid wat hulle in 'n groot mate ontsê word in die tradisionele leersituasie. Daarom sal onderwysers opnuut krities moet kyk na die idee van dit waartoe leerlinge in staat is.

Dit sou onder andere beteken dat ons vaarwel sal moet sê aan die opvatting dat leerlinge nie vir hulself kan dink nie, en dat ons hul eers 'n magdom feite moet leer voordat hul enigszins 'n opinie oor 'n aangeleentheid kan waag.

Dit is juis in hierdie siening van die leerling waarin die onfeilbaarheid van die onderwyser en die regverdiging van haar outoritêre optrede in die klaskamer opgesluit lê (Van den Berg, 1990: 7). Die aksienavorsingsprojek het myns insiens daarom juis getoon hoe belangrik dit op hierdie stadium in ons geskiedenis is om leerlinge te “red” uit hul staat van passiwiteit en veel eerder met hul mee te werk vir die skep van terreine waarbinne ‘n bydrae gelewer word vir die voorbereiding in ‘n demokratiese samelewing.

5.4. Aksienavorsing as metode om praktyk te verander



5.4.1 Die waarde van Aksienavorsing

Soos vroeër vermeld, is Aksienavorsing in die navorsingsprojek gebruik om transformasie in die klaskamerpraktyk tot stand te probeer bring. Die vraag wat dus nou ontstaan is, het Aksienavorsing as metode wel verandering teweeggebring?

In hierdie navorsing is gevind dat vir veranderinge in klaskamer-praktyke die navorsingsproses in ‘n groot mate afhanklik is van die betrokkenheid van die deelnemers wat geraak word deur die navorsing. Aksienavorsing bied aan deelnemers die geleentheid om betrokke te raak by hulle leersituasie.

Die navorser kan nie onafhanklik staan van die navorsingsproses nie, want aksienavorsing “demands ‘involvement’ rather than ‘detachment’ from the researcher” (Walters, 1989:13).

Die waarde van aksienavorsing is nie alleen dat dit tot gevolg het dat dit die praktyk kan laat verander nie, maar setel ook in die veranderinge wat deelnemers deur hulle betrokkenheid in die navorsingsproses ondergaan het. Die samewerkende aard van aksienavorsing het leerlinge meer sensitief gemaak vir hulle situasie en gelei tot ‘n meer kritiese ingesteldheid teenoor die lewe.

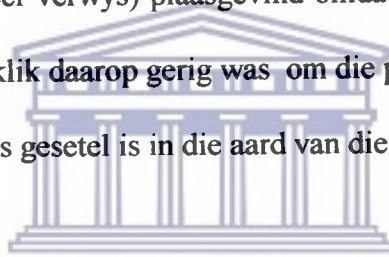


Aksienavorsing as ‘n demokratiese werkswyse poog om almal wat deur die navorsing geraak word as gelyke deelnemers te behandel. In aksienavorsing vorm leerlinge ‘n belangrike deel van die navorsingsproses en word hulle “partners of communication on equal terms” (Grundy en Kemmis, 1984:10) as die praktisyn afstand doen van alleenmag en die leerlinge geleentheid bied om groter kontrole oor hul eie leer te verkry.

Om verandering in die klaskamerpraktyk teweeg te bring moet leerlinge ‘n gevoel van eienaarskap van en verantwoordelikheid tot die projek voel. Die werkswyse van aksienavorsing bied die geleentheid dat leerlinge as belangrike deelnemers outentieke insigte kan voortbring en deel kan wees van die navorsingsproses. Grundy en Kemmis beskou die ommeswaai in magsverhoudinge as rede vir die verandering wat intree:

.. One of the underlying reasons for the significance of change, apart from the intention and willingness to change, is the shift in power that occurs through the operation of the action research process ... (1984:21).

Die vraag wat dus ontstaan en wat met reg afgevra kan word is of verandering wel plaasgevind het. Is daar inderdaad wegbeweeg van 'n outoritêre klaskameropset na 'n opset waarbinne leerlinge 'n idee kan kry van 'n lewe in 'n demokratiese Suid-Afrika? Veranderinge het by die leerlinge en die praktisyn (soos vroeër verwys) plaasgevind omdat, soos Grundy en Kemmis (1984:21) beweer, die voorneme werklik daarop gerig was om die praktyk te verbeter. Hierdie skrywers voel ook dat verandering juis gesetel is in die aard van die aksienavorsingsmetode:



Not only is the teacher empowered in controlling the process of change, but the consultation which inevitably occurs between teachers or between teacher and his or her pupils often empowers these others as well (Grundy en Kemmis, 1984:21).

Aksienavorsing kan nie slegs gedoen word nie, dit moet neergeskryf word, want my ervaring het my geleer dat die navorsing werklik tot sy reg kom wanneer daar geskryf word. 'n Mens word basies "gedwing" om daardie dinge neer te skryf wat jy nie aan jouself wou erken nie. Hierdie opskryf van die tesis het aksienavorsing eers werklik die moeite werd gemaak. Daarom kan 'n mens onomwonde sê dat Aksienavorsing eers werklik tot sy reg kom wanneer dit opgeskryf word..

Die kriteria vir die tydsduur van die projek en die hoeveelheid siklusse wat toegepas is, hang saam met die veranderinge wat plaasgevind het in die praktyk. In hierdie projek sou die praktyk nie verander het as slegs een siklus van beplanning, aksie, waarneming en refleksie aangewend was nie. Die aksienavorsingsiklus is 'n leerproses wat leerlinge by alle momente van die projek betrek, "an organized process of learning" (Grundy en Kemmis, 1984:6). Elke moment van die aksiesiklus was 'n leerproses wat nuwe insigte na vore gebring het en herbeplanning genoodsaak het.

As die kriterium vir die tydsduur van die projek saamhang met die verandering van die praktyk, dan moet daar teen die einde van die projek 'n sterk aanduiding van 'n veranderde en steeds veranderende praktyk wees.



Sedert die eerste siklus waar leerlinge se afhanklikheid op dominante persone verminder het tot 'n effektiewe leersituasie waar leerlinge meer onafhanklik was en met groter verantwoordelikheid hul eie leersituasie kon hanteer. Die effektiewe leersituasie wat leerlinge bemagtig het om groter kontrole oor hulle eie lewe te verkry, is nie slegs verkry deur die implementering van 'n ander onderrigstrategie nie, maar ook deur 'n proses waar dominansie uitgeskakel moes word, die toepassing van 'n demokratiese werkswyse die aanleer van nuwe vaardighede en die insameling van data om insigte oor die klaskamer aktiwiteite te bekom.

Die betrokkenheid van leerlinge by al die momente van aksienavorsing het nie slegs die insette van leerlinge in die projek verhoog nie, maar het gehelp dat leerlinge tot outentieke insigte gekom het van die werklikhede van hulle leersituasie. Deur leerlinge se aksies in die leersituasie het hulle tot eie insigte gekom, omdat “rational understanding of practice can only be gained through systematic reflection on action by the actor involved” (Carr en Kemmis, 1986:189).

Die data-insamelingstegnieke soos gebruik in die projek het gehelp om vas te stel of die verskillende oogmerke van die projek bereik is al dan nie. Hierna volg ‘n kort evaluering van die verskillende tegnieke asook probleme ervaar tydens die verkryging van data.

5.4. Evaluering van data-insamelingstegnieke

Ek het metodes nodig gehad wat my in staat sou stel om die klaskamersituasie noukeurig te monitor. Die doel met die insameling van data was om my en die leerlinge se aksies in die leersituasie te monitor sodat ek my handeling kon wysig om met voorstelle te kom vir die verandering van die praktyk. Vervolgens wil ek nou ‘n evaluering doen van die metodes wat ek vir data-insameling gebruik het.

5.4.2. Persoonlike aantekeninge (veldnotas)

Die doel met die insameling van data was om my en die leerlinge se aksies in die leersituasie waar te neem. Veldnotas is merendeels deur my gebruik vir hierdie waarneming.

Alhoewel groot hoeveelhede inligting so bekom kan word, kan dit egter ook ander probleme meebring. So byvoorbeeld is dit moeilik om lang gesprekke deur middel van veldnotas op te neem. Hierdie metode is geneig om tydrowend te wees want die opskryf behels die opskryf van die aksies van alle deelnemers. Hierdie metode was moeilik om te struktureer en te liaseer. 'n Ander nadeel van hierdie metode is dat dit belaaï mag wees met die navorser se subjektiwiteit, partydigheid en bevooroordeeldheid.

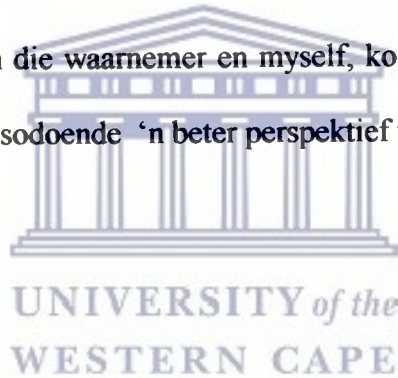
Afgesien van al hierdie probleme ervaar met veldnotas is dit egter belangrik om aan te toon dat veldnotas ook heelat voordele het. Hulle is eenvoudige rekords te hou aangesien hulle direkte waarneming vereis. Geen buitestaander is nodig nie en hulle voorsien ook 'n goeie "running ethnographic record" van die aksie. Eerstehandse inligting kan gemaklik in die onderwyser se eie tyd bestudeer word. Hulle voorsien ook leidrade en data wat nie deur gekwantifiseerbare metodes verkry kan word nie (McKernan, 1991:96; Hopkins, 1985:60).

5.4.2.2 "Triangulation"

Deur middel van "triangulation" kon verskillende soorte getuïenis in verband gebring word, sodat dit vergelyk en gekontrasteer kon word. Ek het 'n kollega aan die begin van my projek genader en hom gevra of hy bereid sou wees om my by te staan. Ek het aan hom verduidelik dat hy gedurende die bepaalde lesse in die klas teenwoordig moes wees waartydens hy sy waarnemings moes aanstip. Hierdie waarnemings is later deur hom en myself bespreek en vergelyk.

Die “triangulator” se waarnemings het my in staat gestel om sekere verhoudinge, byvoorbeeld die tussen myself en die leerlinge en tussen die leerlinge self, beter te verstaan sodat ek tot ‘n ryker begrip van die onderwyspraktyk kon kom. Die voordeel van ‘n waarnemer in die klas is dat dit ‘n derde perspektief op die klassituasie plaas, wat help om nog ‘n gesigspunt, behalwe die van die praktisyn en die leerlinge, oor die leersituasie te verkry.

‘n Leemte van hierdie vorm van data-insameling in my geval was dat alle opsies nie benut is nie. Behalwe die besprekings tussen die waarnemer en myself, kon waarnemers ook met die leerlinge onderhoude gevoer het om sodoende ‘n beter perspektief te kon verkry het..



5.4.2.3 Vraelyste

Twee vraelyste is aan leerlinge oorhandig sonder dat die vraelyste vooraf deur die leerlinge gesien was. Die doel van die vraelys was om elke leerling die geleentheid te gee om haar opinie en gevoelens aan te toon.

Probleme is egter ervaar by die beantwoording van vraelyste. Sommige leerlinge het, myns insiens, ook nie die vrae eerlik beantwoord nie, wat moontlik verband mag hou met die feit dat die leerling bang is om reguit te antwoord of dit kan wees dat die leerling bang is dat hulle standpunte nie anoniem sal bly nie.

‘n Ander probleem wat ook ervaar is, is dat leerlinge poog om die “korrekte” antwoord te verskaf, met ander woorde hulle wou vir my weergee wat hulle gedink het ek graag wou hê.

Ek het ook gevind dat die opstel en verwerking van vraelyste tydrowend was en dat dit ook moeilik is vrae te kry wat werklik in diepte inligting kan verskaf. ‘n Leemte wat by die vraelys ondervind is, was dat die vrae deur my geïnsieer was, wat aanleiding kon gegee het tot die manipulering van die vrae. En dit het weer daartoe gelei dat die leerling weereens nie betrokke was by die aanvanklike beplanning nie.

Afgesien van al die probleme en leemtes ervaar moet ek byvoeg dat die voordele van vraelyste nie geringeskat moet word. So, byvoorbeeld, is hulle maklik en vinnig om te voltooi en kan met gemak opgevolg word.



Vraelyste verskaf ook ‘n direkte vergelyking tussen groepe en individue en lewer direkte antwoorde/reaksies. Inligting so verkry is bepaalbaar en vraelyste verskaf terugvoering op aspekte soos houdings, bevoegdheid van bronne en die onderwyser, voorbereiding vir die volgende sessie en die gevolgtrekkings aan die einde van die projek. Die antwoorde en response van groot aantalle mense kan maklik verwerk word (Hopkins, 1985:74; McKernan, 1991:129).

Die data-insamelingstegnieke soos gebruik in die projek, het gehelp om vas te stel of die verskillende oogmerke van die projek bereik is en terselfdertyd het die inligting wat versamel is, die kritiese dialoog onder deelnemers bevorder.

Een van die voordele van kwalitatiewe navorsing is dat die navorser deel is van praktyk en bewustelik met deelnemers meewerk om transformasie teweeg te bring. 'n Ander voordeel van kwalitatiewe navorsing bo kwantitatiewe navorsing wat uit die positivistiese paradigma spruit, en waar die navorser na oorsake en feite van sosiale verskynsels soek sonder die inagneming van die subjektiewe aard van deelnemers, is dat:

... Qualitative methods allow us to know people personally and see them as they are developing their own definitions of the world. We experience what they experience in their daily struggles with their society ... (Bogdan en Taylor, 1975:4).

Ek het ook ervaar dat alle data-insamelingstegnieke nie noodwendig geskik is vir alle situasies nie. Dikwels is dit 'n geval van die uittoets van verskillende tegnieke ten einde te verseker dat kwaliteit inligting bekom word. Belangrik ook om te onthou is dat deeglike voorbereiding en goeie beplanning uiters noodsaaklik is.

Dataversameling moet deeglik en omvattend gedoen word ten einde te verseker dat kosbare inligting nie verlore gaan nie. Dit was ook interessant om op te let hoedat 'n mens deur data-inwinning leer om 'n mens se aksie te wysig so byvoorbeeld kon ek na die invul van 'n vraelys deur die leerlinge agterkom dat daar wel probleme met my onderrigstyl ervaar word. Ek kon dus die nodige aanpassings doen om hierdie probleem aan te spreek.

Die vraag wat ons nou kan vra is, wat hou hierdie navorsing vir Huishoudkunde-onderrig in? Sou 'n mens hierdie en soortgelyke navorsing binne die Huishoudkunde klaskamer kan toepas. Om hierdie vrae te beantwoord gaan ek nou 'n kort oorsig gee oor hoe hierdie navorsing en gepaardgaande veranderinge in Huishoudkunde-onderrig 'n rol kan speel.

5.5 Huishoudkunde en verandering

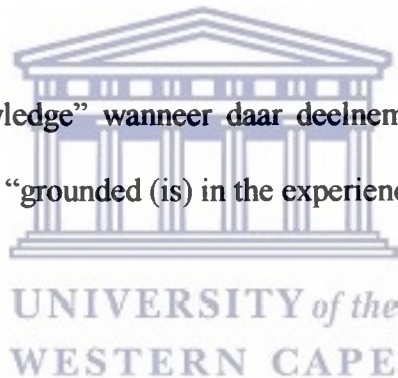
Dit het noodsaaklik geword dat 'n alternatiewe benadering tot Huishoudkunde-onderrig gevind moet word ten einde ons leerlinge te bemagtig “to recognize ideological and material constraints that restrict human possibilities, especially those possibilities that function to improve the quality of life for all” (Giroux, 1987:178).

Huishoudkunde moet die toekoms binnegaan deur belangrike stappe te neem om die gemeenskap voor te berei daarvoor. Die tyd het aangebreek dat ons ons programme as sodanig aanpas om verligtheid te kweek en ook leerlinge te bemagtig (Dagenais, 1987:129-133).

Giroux (1987:180) sê dat dit ons plig as progressiewe onderwysers is om 'n kritiese pedagogie te beoefen “which empowers our students to be critical self-determined thinkers”. Onderwysers het te lank geglo dat hulle die antwoorde moet voorsien; nou moet die onderwyser nie meer as die “depositor of knowledge” gesien word nie, maar eerder as iemand wat 'n fasiliterende rol in die leerproses behoort te speel. (Shor, 1985:39).

Singh (1987:158) argumenteer dat die korrekte benadering sou wees dat deelnemende vorme van kommunikasie en besluitneming gevolg behoort te word. Die fokus behoort op aktiewe samewerking tussen onderwyser en leerling ten opsigte van alle aspekte van die kurrikulum te wees. Tesame met die onderwyser moet besluit word watter aspekte aangespreek sal word. Besprekings, argumente en debatte asook kritiese refleksie van relevante aspekte kan gebruik word ten einde die kurrikulum te onderhandel. Die gevolg daarvan sou wees dat die leerling meer aktief betrokke raak by die verwerking en herontdekking van kennis.

Singh beskryf dit as “worthy knowledge” wanneer daar deelnemende gesprekke plaasvind omdat dit kennis is wat volgens hom “grounded (is) in the experiences of life circumstances of students and their communities”.



Baldwin (1989:157) stel drie maniere voor waardeur Huishoudkunde emansipatories kan word in sy voorneme (bedoeling):

- it must promote enlightenment,
- it must seek to empower students,
- and
- its overall goals must be emancipation of those who it serves.

Singh (1987:157) voer ook aan dat ‘n emansipatoriese benadering tot Huishoudkunde verder gekenmerk word deur deelnemende vorme van kommunikasie, besluitneming en aksie.

Hier is die fokus op samewerking en die aktiewe deelname van leerlinge in alle aspekte van kurrikulum ontwikkeling. Singh stel ook voor dat instede daarvan om leer tot die klaskamer te beperk, kan leerlinge betrokke raak by gemeenskapsaangeleenthede. 'n Emansipatoriese benadering kan leerlinge bemagtig deur hulle in staat te stel om meer outonome, onafhanklike en verantwoordelike lede van die samelewing te word.

Belangrik ook om te onthou is dat ervaringe suksesvol gemanipuleer kan word indien die klaskamer atmosfeer vatbaar is vir leerling interaksie en kollaboratiewe leer. Dit is ook belangrik dat leerlinge gelei moet word om "difference" te waardeer as beide 'n basis vir demokratiese verdraagsaamheid en as 'n toestand vir kritiese dialoog wat gegrond is in die beginsels van vertroue, deel en 'n verbinding tot die bevordering van lewenskwaliteit.

As ons onself beskou as progressiewe onderwysers moet ons dus ons leerlinge leer "not to have a defeatist attitude, but to challenge constraints and circumstances (Giroux, 1987: 178).

Met al die voorafgaande ingedagte blyk dit dus duidelik dat verandering in Huishoudkunde wel moontlik is indien ons as onderwysers die inisiatief aan die dag lê om die prosesse vir verandering aan die gang te sit. Weens die aard van Huishoudkunde leen die vakinhoud dit to verandering en is dit maklik om aanpassings te maak. Die kern van hierdie verandering lê opgesluit in die praktisyn wat die voortou moet neem om hierdie veranderinge aan te bring of te probeer bewerkstellig.

5.6 Slot

Die Suid-Afrikaanse samelewing is in 'n proses van verandering en onderwys is deel van die verandering, omdat opvoeding nie van die breë samelewing geskei kan word nie. Opvoedkundige instansies, skole ingesluit, kan 'n betekenisvolle rol speel om leerlinge werklik toe te rus om 'n bydrae tot 'n nuwe Suid-Afrika te maak. In hierdie tesis het ek 'n geringe, dog opregte bydrae probeer lewer deur pogings tot verandering van die onderwysgebeure in my eie klaskamer, deur die vermindering van my dominante (outoritere) rol, en deur die aanmoediging van groter deelname deur leerlinge.



My ervaringe met die navorsing vir hierdie tesis het my geleer dat beginsels soos demokrasie, gelykheid en verandering reeds op klaskamervlak uitgeleef kan word.. Die klaskamer bied 'n gulde geleentheid vir praktisyns om demokratiese en veranderende praktyke te implementeer en afstand te doen van alleenmag. Hierdie tesis het hopelik bewys dat dit moontlik is indien die praktisyn werklik daarop gerig is om veranderinge tot stand te bring. Dit kan geskied deur leersituasies waar leerlinge die geleentheid kry om probleme self op te los, inligting self te bekom, saam te werk en tot 'n gesamentlike besluit te kom.

Belangrik om te onthou is dat die praktisyn 'n inisieerder van sowel as 'n aktiewe deelnemer aan die navorsing moet wees. Navorsing gedoen vir hierdie tesis het my ook tot die besef laat kom, dat, om maksimale opvoedkundkundige effektiwiteit te verkry is dit noodsaaklik dat nie net die rol van die onderwyser beklemtoon moet word nie, maar dat die betrokkenheid van die leerling net so belangrik is (Briers, 1989:49). Onderwysers in Huishoudkunde onderrig moet besef dat 'n deeglike kennis van die vakinhoud en deeglike beplanning nie allen effektiwiteit in onderrig verseker nie. 'n Onderwyser moet dus benaderings en onderwysaktiwiteite kies wat daartoe sal bydra dat die verlangde doelwit - leer deur die leerlinge - bereik word.



Gegewe bogenoemde sal ons ook opnuut en met erns moet besin oor die opleiding van onderwysers wat binne skole en klaskamers hierdie taak ten uitvoer moet bring.

Gegee die outoritêre karakter van onderwys in Suid-Afrika en veral die feit dat onderwysers uiteindelik onderwys gee soos daar aan hulle onderwys gegee is (Walker, 1988:150), wil ek aanvaar dat verandering op hierdie gebied wel 'n moeisame proses sal wees. My navorsing het egter bewys dat dit wel moontlik is. Ingrypende veranderinge op die gebied van onderwysopleiding blyk egter een van die vertrekpunte te wees om die bese kringloop te verbreek.

Wat betref onderwysers wat reeds in die praktyk staan, wil ek op grond van my eie ervaring met hierdie projek aanvoer dat baie bereik kan word as projekte soos hierdie op 'n veel groter skaal aangepak kan word, want verset van behoudende (outoritêre) onderwysers teen verandering van bo-af is, wat my betref, nie uitgesluit nie. Daarom die vraag:

The time is coming for us to stand up and be counted: the crucial question is, will we be part of the solution or part of the problem? (Van den Berg, 1990: 2).

Ek hoop dat hierdie tesis vir u as bron van aanmoediging en motivering sal wees en dat dit u die hupstootjie sal gee tot die begin vir daardie noodsaaklike verandering sodat ons deel van die oplossing kan wees.



VERWYSINGSLYS

Avenant, P.J. (1983): *Riglyne vir Suksesvolle Onderwys*. Durban: Butterworth.

Baldwin, E. E. (1989): "Toward autonomy in the 90's: problems and possibilities for practice in Home Economics." Paper prepared for presentation at the 9th Triennial Conference of the Home Economics Association of Australia, Launceston, Tasmania.

Briers, S.A. (1989): *Home Economics: a Manual for College Students and Teachers*. Pretoria: Via Afrika.

Bryant, G. A. (1989): *Positivism in Social Theory and Research*. Hong Kong: Macmillan.

Burgess, R.G. (Ed.) (1989): *The Ethics of Educational Research*. London: Falmer Press.

Bogdan, R. & Taylor, S.J. (1975): *Introduction to Qualitative Research Methods: a Phenomenological Approach to the Social Sciences*. Toronto: John Wiley and Sons.

Carr, W & Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

Cawood, J., Strydom, A.H. en Van Loggerenberg, N.T. (1983): *Doeltreffende Onderwys*. Kaapstad: Nasou Beperk.

Christie, P. (1986): *The Right to Learn. The Struggle for Education in South Africa.* Johannesburg: Ravan Press.

Dagenais, R. (1987): "Home Economics education: a profession at risk in a nation at risk." *Illinois Teacher* 30 (4):129-133.

Ebbutt, D. (1985); "Educational Action Research: some general concerns and specific quibbles". In Burgess, R.G. (Ed): *Issues in Educational Research: Qualitative Methods.* London: Falmer Press.



Elliott, J. (1981): "Action Research: A framework for self-evaluation in schools". Cambridge: Cambridge Institute of Education.

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

Elliott, J. (1989): "Studying the school curriculum through insider research: some dilemmas". Keynote speech at the international conference: School based innovations: looking forward to the 1990's, Hong Kong, University of Hong Kong.

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

Freire, P. (1978): *Pedagogy in Process*. New York: The Seabury Press.

Freire, P. (1985): *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Massachusetts: Bergin and Garvey.

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

Firestone, W. (1987): "The Rhetoric of Quantative and Qualitative Research". *Educational Researcher*. 16 (17).



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

Gardiner, M. (1987): "Liberating Language: People's English for the future". In *People's Education: a collection of articles from December 1985 to May 1987*. Bellville: University of the Western Cape, Centre for Adult and Continuing Education.

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

Giroux, H. (1981): *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

Giroux, H. (1988): *Teachers as Intellectuals: towards a Critical Pedagogy of Learning*. 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". In Flanagan, W., Breen, C. and Walker, M. (Eds). *Action Research: Justified Optimism or Wishful Thinking?* Cape Town: University of Cape Town.

Habermas, J. (1972): *Knowledge and Human Interest*. London: Heineman.



Hopkins, D (1985): *A Teacher's Guide to Classroom Research*. London: Open University Press.

Holdstock, L. (1987): *Education for a New Nation*. Johannesburg: Croom Helm.

Jaques, D. (1984): *Learning in Groups*. London: Croom Helm.

Jordaan, J.J. (1988): "Kry prioriteite reg vir gehalte in onderwys: standarde reeds in gedrang". *UNISA Alumnus*, November..

Kemmis, S. (1984): "Educational Research is Research for Education". In Flanagan, W., Breen, C. and Walker, M. (Eds) : *Action Research: Justified Optimism or Wishful Thinking?*. Cape Town: University of Cape Town.

Kohn, A. (1987): It's hard to get left out of a pair. *Psychology of Today*, 53-57.

McGurk, N.J. (1990): *I speak as a White: Education, Culture, Nation*. Marshalltown: Heinemann.



McKernan, J. (1991): *Curriculum Action Research*. London: Biddles.

McLaren, P. (1989): *Life in School: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.

McNiff, J. (1988): *Action Research: Principles and Practice*. London: McMillan Education.

Meerkotter, D. (1986): "Socio-political settings and the development of human potential amongst 'students' in South Africa through a community developmental approach". Keynote address delivered at the Conference of the South African Association for Research and Development in Higher Education, Pietermaritzburg, University of Natal.

Morrow, W. (1989): *Chains of Thought*. Johannesburg: Southern Books.

Murray, E. (1990): "Reconceptualizing Home Economics Instructing and Research Programs with a Particular Reference to Developing Countries: a Model and Process". In Williams, S., West, D. and Murray, E. (Eds): *Looking towards the 21st Century: Home Economics and Global Community*. Mission Hills, CA.: Glencoe/McGraw Hill.

Porter, P. (1991): "Hegemony, Contradictions and Counterhegemony in Education". In Dawkins, D. (Ed) (1991): *Power and Politics in Education*. London: Falmer Press.

Robinson, M. (1992): "Interactive teaching and learning in a tertiary language class". *ELTIC Reporter* 16 (2,3):29-34.

Shor, I. (1985): *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth NH: Boynton/Cook Heinmann.

Singh, M.G. (1987): "A Home Economics program with a socially critical perspective". Paper presented at the Inaugural Joint Conference of the Queensland Association of Home Economics Teachers and the Home Economics Association of Queensland, Brisbane.

Van den Berg, O. (1985): "Power, discourse and the teacher". Adapted version of the keynote address delivered at the Diamond Jubilee conference of the Teachers Association of South Africa, Durban.

Van Zyl, A.P., Groenewald, M.F. en de Bruin, F.M. (1986): *Huishoudkunde in Aksie*. Pretoria: Juventus.

Walker, M. (1988): "Thoughts on the Potential of Action Research in South African Schools". *Cambridge Journal of Education*, 18 (2).



Walters, S. (1989): *Education for Democratic Participation: an Analysis of Self-Education Strategies within certain Community Organisations in Cape Town in the 1980's*. Bellville: University of the Western Cape.

Winter, R. (1989): *Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research*. London: Falmer Press.