

APPENDIKS

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

UNIVERSITEIT WES-KAAPLAND

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

DIE BEVORDERING VAN LEERLINGDEELNAME IN DIE AARDRYKSKUNDE

KLASKAMER - 'n AKSIENAVORSINGSPROJEK

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

deur

ERICA YVETTE ABRAHAMS

OKTOBER 1994

Studieleiers:

Prof. D.A. Meerkotter

Prof. O.C. Van den Berg

ABSTRACT

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

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

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

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

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

BEDANKINGS

'n Hartlike woord van dank aan die volgende persone:

1. My ouers vir die bystand verleen aan hul dogter tydens die skryf van haar tesis.
2. 'n Spesiale dankbetuiging aan my studieleiers, Dirk Meerkotter en Owen van den Berg, vir 'n reuse aandeel in die suksesvolle afhandeling van hierdie projek.
3. Die personeel en leerlinge van Esselenpark Sekondêr vir die wonderlike samewerking wat ontvang is.
4. Almal wat tegniese hulp verleen het toe my rekenaarvaardighede my in die steek gelaat het, veral Sheraz en Sadiqa vir hul onbaatsugtigheid.

INHOUDSOPGAWE

BLADSY

HOOFSTUK 1 INLEIDING

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

HOOFSTUK 2 NAVORSINGSMETODOLOGIE

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

HOOFSTUK 3 PROJEK EEN: EERSTE STAPPE TOT GROTER LEERLINGDEELNAME

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

3.4	DIE EERSTE SIKLUS GROEPBESPREKINGS	47
3.4.1	Leerlinge verdeel in groepe	47
3.4.2	Kleingroepbespreking 1 (3 Maart 1993)	48
3.4.3	Leerlingdagboeke	49
3.4.4	Retrospeksie op die eerste siklus van groepbespreking	51
3.5	DIE TWEEDE SIKLUS GROEPBESPEKINGS	53
3.5.1	Kleingroepbespreking 2 (9 Maart 1993)	53
3.5.2	Leerlingdagboeke	54
3.5.3	Retrospeksie op tweede siklus van groepbesprekings	56
3.6	DIE DERDE SIKLUS GROEPBESPREKINGS	58
3.6.1	Eerste besoek deur waarnemer	58
3.6.1.1	Vorbereiding vir besoek	58
3.6.2	Kleingroepbespreking 3 (10 Maart 1993)	60
3.6.3	Leerlingdagboeke	63
3.6.4	Bespreking met waarnemer	65
3.6.5	Onderhoud met die deelnemers as 'n groep	68
3.6.6	Retrospeksie op derde siklus van groepbesprekings	70
3.7	'n SAMEVATTENDE OORSIG VAN DIE EERSTE PROJEK	70
3.8	MEER OMTRENT DIE FOKUS VAN DIE VOORTGESETTE NAVORSING	73

HOOFSTUK 4

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

4.1	LOKALISERING EN NOODSAAKLIKHEID VAN MY VOORTGESETTE AKSIENAVORSINGS-PROJEK	75
4.2	PROJEK TWEE: KONSTRUKSIE VAN ALGEMENE PLAN	76
4.2.1	Onderhandelinge voor voorgenome aksie	76
4.2.2	Bepanning en ontwerp van eerste aksie	77
4.3	GROEPWERK : DIE EERSTE SIKLUS	79
4.3.1	Groepsessie 1 (29 Julie 1993)	80
4.3.2	Terugrapportering (4 Augustus 1993)	81
4.3.3	Leerlingdagboeke	82
4.3.4	Retrospeksie oor die aktiwiteite ten opsigte van Nuusaardrykskunde	84
4.4	GROEPWERK : DIE TWEEDE SIKLUS	85
4.4.1	Bepanning en ontwerp van tweede aksie oor die wynbedryf in Suid - Afrika	85
4.4.2	Groepsessie 2 - Ekskursie (5 Augustus 1993)	88
4.4.3	Terugrapportering (9 Augustus 1993)	89
4.4.4	Leerlingdagboeke	92

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

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

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

HOOFSTUK 1

1.1 INLEIDING

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

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

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

noodsaaklikheid daarvan om my eie praktyk te verbeter.

1.2 BIOGRAFIESE SKETS

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

1.2.1 Persoonlike ervarings rondom my eie "opvoeding"

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Opvoedkundige inrigtings het tydens my studentejare weer eens gepro-
testeer teen ongelyke onderwys in besonder en die apartheidsstaat in
die algemeen. Belangrik om te onthou is dat opvoeding onlosmaaklik
deel van die totale situasie van ongelyke lewenskanses was wat nou-
keurig deur die apartheidsbeleid omskryf is. Tog was daar sekere
inherente gevare in die verhouding tussen skole en gemeenskappe.

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

Volgens Bundy is dit

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

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

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

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

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

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

1.2.2 My onderwysloopbaan

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ontvou.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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