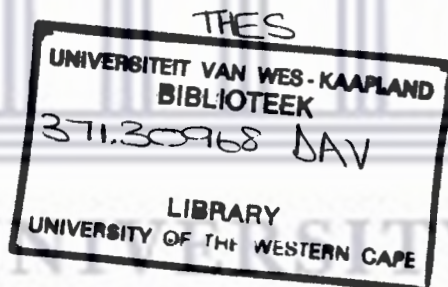


UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

VAN STILTE TOT STEM IN 'N STANDERD NEGE-
BYBELKUNDEKLAS: 'N AKSIENAVORSINGSBENADERING



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

Studieleiers: Prof. Dirk Meerkotter
Me. Monica van Heerden

Oktober 1996

Ek, Andre Petra Davids, verklaar hiermee dat die werk wat in hierdie mini-tesis vervat is my eie, oorspronklike werk is wat nog nooit voorheen by enige ander instituut voorgelê is vir evalueringsdoeleindes nie. Verder verklaar ek dat verkenning gegee is aan alle bronne en verwysings wat vir hierdie werk gebruik is.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

ERKENNINGS EN DANKBETUIGINGS

Ek wil graag my dank betuig aan die ondervermelde persone, sonder wie se volgehoue ondersteuning en inspirasie ek nie daartoe in staat sou gewees het om my studies te kon voltooi nie ...

- my man, Brian en my seuns Marc-Spencer en Luke.
- al my familieleden en vriende vir hulle trots en ondersteuning in die werk waarmee ek besig was.
- die prinsipaal en personeel van Rocklands Senior Sekondêre Skool en die standerd 9E-Bybelkundeklas van 1995 vir die geleentheid wat by die skool geskep is om my navorsing te kon voltooi.
- Dirk en Monica vir hulle onskatbare leiding, nie bloot in die voltooiing van hierdie mini-tesis nie, maar ook vir hulle wonderlike leiding in my ontdekkingsreis oor die opvoeding van die jeug.

ABSTRACT

This mini-thesis addresses various themes which all focus on a disquieting silence I observed in my standard nine Biblical Studies class. The main theme of this paper, however, is the *silence of the marginalised and disadvantaged pupil in the classroom situation.*

The research was done in Mitchell's Plain, a suburb of broader Cape Town. My research was initially approached with the assumption that pupils should participate more actively in their own educational processes, that they should essentially 'talk more' in the classroom. Because this was not the pattern in my class, the initial general planning for my research was focused on the means to eliminate this 'unnatural' phenomenon. A penetrating and critical reflection on my own personal and professional development, the social realities of my research group and the location of the research, added a new perspective to the research.

In discussions around the silence of the disadvantaged pupil, I endeavour to show how various innovations were implemented into an established practice to try and minimalise it. My reading of the literature on critical education, especially the work of Paulo Freire, contributed significantly to greater insight into the silence in my class. This also allowed me to approach my practice, and my students, with a 'clearer understanding of possible causes'. I consequently researched the silence against

a background of the socio-economic and political realities of the students involved in the research.

Another theme that is developed in this mini-thesis, is a *journey towards knowing* that was undertaken by an experienced teacher. This exploratory journey was enhanced by my introduction to action research as a methodology to bring about change to a practice by means of an in-depth critical reflection.

In the final chapter of this mini-thesis I come to the conclusion that no significant change can ever be realised without the initiator having obtained a deeper understanding of the situation where change needs to be appropriated. The reference to a deeper understanding refers to a holistic understanding regarding the social, cultural, political and economical history of the group involved in the process of change.

In the context of my own conscientization, I address possibilities to minimize the silence of students who come from difficult socio-economic and political backgrounds, by guiding them to grasping the historical and political roots of their silence.

INHOUDSOPGAWE

| | |
|---|----|
| Hoofstuk 1: Op soek na meer betekenis in my praktyk - Die refleksie van 'n ervare onderwyser | |
| 1.1. Inleiding | 1 |
| 1.2. Probleemstelling | 3 |
| 1.3. Navorsingsomgewing | 4 |
| 1.4. Rasionaal vir my navorsing | 5 |
| 1.5. Aksienavorsing: Verbetering van klaskamerpraktyke | 9 |
| 1.6. Uiteensetting van mini-tesis | 11 |
| 1.6.1. Inleiding | 11 |
| 1.6.2. Hoofstuk Twee | 12 |
| 1.6.3. Hoofstuk Drie | 12 |
| 1.6.4. Hoofstuk Vier | 13 |
| 1.6.5. Hoofstuk Vyf | 13 |
| 1.6.6. Hoofstuk Ses | 14 |
| 1.6.7. Hoofstuk Sewe | 15 |
| 1.7. Samevatting | 16 |
| Hoofstuk Twee: 'n Nuwe perspektief op die bekende | |
| 2.1. Inleiding: Die navorsingsomgewing | 17 |
| 2.1.1. Verskillende woongebiede in Mitchell's Plain | 18 |
| 2.2. Profiel van die navorsingsgroep | 19 |
| 2.2.1. Inleiding | 19 |
| 2.2.2. Logistiek van die navorsingsgroep | 20 |
| 2.2.3. Gebiede binne Mitchell's Plain waar leerlinge woon | 20 |
| 2.2.4. Sosio-ekonomiese opset van die gesinne | 21 |
| 2.2.5. Kulturele betrokkenheid | 22 |
| 2.2.6. 'n Geheelbeeld | 23 |
| 2.3. Refleksie op my eie lewe | 23 |
| 2.3.1. Kinderdae - 'n Terugblik op my vormingsjare | 23 |

| | |
|---|----|
| 2.3.2. Skooldae en professionele loopbaan - 'n Kriptiese en kritiese beskouing | 25 |
| 2.3.3. Politieke oriëntering | 26 |
| 2.4. Die bekende word meer bekend: Op pad na nuwe insigte oor my leerlinge en oor myself | 27 |
| 2.5. Samevattende kommentaar | 29 |

Hoofstuk Drie: 'n Teorie rondom reflekerende klaskamerpraktyke

| | |
|--|----|
| 3.1. Inleiding | 31 |
| 3.2. Die aard van aksienavorsing | 32 |
| 3.2.1. Inleiding | 32 |
| 3.2.2. Die sikliese beginsel in aksienavorsing | 33 |
| 3.3. Data-versameling in aksienavorsing | 38 |
| 3.3.1. Inleiding | 38 |
| 3.3.2. Die dilemma van subjektiwiteit en objektiwiteit in opvoedkundige navorsing | 39 |
| 3.4. Die rasionaal onderliggend aan aksienavorsing | 42 |
| 3.5. Paradigmas in opvoedkundige ondersoek | 47 |
| 3.5.1. Inleiding | 47 |
| 3.5.2. Die term paradigma | 47 |
| 3.5.3. Drie navorsingsparadigmas | 49 |
| 3.6. Aksienavorsing as 'n kritiese benadering tot opvoedkundige ondersoek | 56 |
| 3.7. Die rol van die onderwyser as veranderings- agent | 61 |
| 3.8 Samevatting | 67 |

Hoofstuk Vier: 'n Eerste poging tot vernuwing in my praktyk

| | |
|-------------------------------------|----|
| 4.1. Inleiding | 69 |
| 4.2. Eerste aksienavorsingsprojek | 70 |
| 4.2.1. Konteks van die navorsing | 70 |
| 4.2.2. Observasie in my praktyk | 71 |
| 4.2.2.1. Refleksie op my observasie | 74 |

| | |
|--|----|
| 4.2.3. Beplanning van eerste navorsingsprojek | 75 |
| 4.2.4. Eerste plan van aksie word in werking gestel | 77 |
| 4.2.4.1. Refleksie op die transkripsie van 'n les | 78 |
| 4.2.5. Gebruik van vraelyste as navorsingsinstrument | 82 |
| 4.2.5.1. Inleiding | 82 |
| 4.2.5.2. Evaluering van die vraelyste | 84 |
| 4.2.6. Beplanning vir die tweede aksieplan | 87 |
| 4.3. Samevatting | 89 |

Hoofstuk Vyf: 'n Kultuur van stilte: manifesterings van verdrukking?

| | |
|--|-----|
| 5.1. Inleiding | 90 |
| 5.2. Bewuswording van 'n kultuur van stilte | 91 |
| 5.2.1. Inleiding | 91 |
| 5.2.2. Kwellinge oor die stilte van my leerlinge | 92 |
| 5.2.3. Stilte as wapen teen die juk van verdrukking | 96 |
| 5.3. Die bewusmaking en bevryding van die beperkinge wat die stilte meebring | 101 |
| 5.4. Samevatting | 105 |

Hoofstuk Ses: Strategieë om die stilte te probeer minimaliseer

| | |
|---|-----|
| 6.1. Inleiding | 107 |
| 6.1.1. Faktore wat verandering beïnvloed | 108 |
| 6.1.2. Die etiese beginsels onderliggend aan emansipatoriese aksienavorsing | 112 |
| 6.2. Tweede siklus van my navorsingsprojek | 117 |
| 6.2.1. Inleiding: Aanloop tot die tweede siklus | 117 |
| 6.2.2. Beplanning vir die tweede navorsingsiklus | 119 |
| 6.2.3. Die plan van aksie word in werking gestel | 121 |

| | |
|--|------------|
| 6.2.3.1. Selfstudie van die leerlinge | 121 |
| 6.2.3.1.(a) Refleksie op naslaanwerk | 123 |
| 6.2.3.1.(b) Evaluering van naslaanwerk | 124 |
| 6.2.3.2. Groepwerk: Verdere innovasie in my praktyk | 127 |
| 6.2.3.2.(a) Inleiding: Waarom dan groepwerk? | 127 |
| 6.2.3.2.(b) Refleksie op groepwerk in my praktyk | 128 |
| 6.2.3.2.(c) Evaluering van die groepwerk | 130 |
| 6.2.3.3. Vraelyste as navorsingsinstrument | 133 |
| 6.2.3.3.(a) Beweegredes vir die gebruik van vraelyste | 133 |
| 6.2.3.3.(b) Evaluering van die vraelyste | 135 |
| 6.2.3.4. Onderhoude as navorsingsinstrument | 138 |
| 6.2.3.4.(a) Inleiding | 138 |
| 6.2.3.4.(b) Evaluering van die onderhoude | 139 |
| 6.2.3.5. Leerlingprofiel | 142 |
| 6.3. Samevatting | 145 |
| Hoofstuk Sewe: Progressie deur retrospeksie | |
| 7.1. Inleiding | 148 |
| 7.2. Verandering is 'n groeiproses | 148 |
| 7.3. Die waarde van kritiese refleksie | 150 |
| 7.4. 'n Slotgedagte: Die pad vorentoe? | 154 |

HOOFSTUK 1

OP SOEK NA MEER BETEKENIS IN MY PRAKTYK - DIE REFLEKSIE VAN 'N ERVARE ONDERWYSER

1.1. INLEIDING

Ek het die onderwysprofessie in Oktober 1978 betree en het vir die afgelope agtien jaar geen ander beroep beoefen as slegs onderwys nie. Ten spyte van al my ervaring in die onderwys, het daar in die afgelope jaar of drie 'n gevoel van onvergenoegdheid by my posgevat. Ek het gevoel asof ek begin stagneer in my beroep.

Aan die einde van 1994 het ek in ligte luim tydens 'n personeelvergadering geskerts dat onderwysers na vyftien diensjare eintlik moet uittree. My motivering: Onderwysers is dan nie meer 'n aanwinst vir die professie nie, want hulle het alles moontlik daaromtrent geleer. My eerlike gevoel op daardie stadium was dat ruimte gemaak moes word vir die jonger geslag onderwysers wat nog vol vuur en ywer is - hulle vir wie die onderwys nog 'n uitdaging is. In wese het ek uitgedien gevoel. Ek het die sillabus op my vingerpunte geken. Ek was ervare as hulpeksaminator vir die Senior Sertifikaateksamen. My matrikulante het jaar na jaar 'n honderd persent slaagsyfer behaal. Wat anders was daar nog vir my oor?

In die inleidingsparagraaf het ek verwys na 'n sekere mate van onvergenoegdheid wat by my posgevat het. Hierdie gevoel het egter ook my onrustigheid ten opsigte van die tipe probleme waarmee die

onderwys te kampe gehad het, ingesluit. 'n Groot kwelpunt vir my was die aard van die dissiplinêre probleme wat in skole begin posvat het.

Sedert die begin van 1995 is ek besig met die Meestersgraad in Aksienavorsing en Skoolverbetering aan die Universiteit van Wes-Kaapland. Gesprekke in en om die program het my bewus gemaak van alternatiewe denkrigtings oor die onderwys. Ek het begin leer om my praktyk, en die leerlinge met wie ek saamwerk, met groter sensitiwiteit te benader. Ek het my praktyk binne kritiese perspektief begin plaas, om ook antwoorde te probeer soek vir die gevoel waarmee ek geworstel het, naamlik dat ek min bevrediging uit my praktyk put. Ek skryf dit toe aan my kennismaking met aksienavorsing as 'n - vir my altans - nuwe en dinamiese benadering tot ondersoek na die soort praktyke waarmee onderwysers in hul klaskamers besig is.

'n Verdere rede waarom hierdie kursus my belangstelling geprikkel het, is die fokus wat daar in aksienavorsing geplaas word op die vernuwing en verbetering van klaskamerpraktyke. Ek glo dat ek die onderwys in die breë, en veral my eie praktyk in die besonder, vanuit nuwe gesigspunte begin beskou het. Dit is in die lig van hierdie nuwe perspektiewe dat ek my navorsing aangepak het.

1.2. PROBLEEMSTELLING

Die doel van my navorsing is die minimalisering van 'n ongemaklike tipe stilte wat onder sekere leerlinge in my standaard nege-Bybelkundeklas waargeneem is. Deur 'n kritiese ondersoek te loods op my eie praktyk en hoe dit gevorm is deur bepaalde persoonlike invloede, en dit dan te ondersoek na aanleiding van die observasie wat ek van my leerlinge gemaak het, wil ek spesifiek gaan kyk na die onderwyser se rol in die daarstelling van sekere patrone in die klassituasie.

In die groep met wie die navorsing gedoen is, het ek die observasie gemaak dat sekere leerlinge ongewoon stiller as ander in die klas is. Hierdie verskynsel kom nie slegs tydens onderrigssessies voor nie, maar selfs ook as dit by sosiale gesprekvoering kom. Die feit dat sekere leerlinge stiller as ander is, is nie noodwendig 'n probleem in 'n opvoedingsituasie nie. Gesien egter teen die historiese en politieke agtergrond van Mitchell's Plain (die navorsingsomgewing), het ek begin wonder of hierdie stilte enigsins verbind kan word met die sosiale wêreld waaruit die leerlinge kom, 'n wêreld daargestel deur 'n diskriminerende politieke beleid van aparte ontwikkeling op grond van rasseklassifikasie, en daarmee saam die doelbewuste benadeling en marginalisering van die meerderheid Suid-Afrikaners.

1.3. NAVORSINGSOMGEWING

My navorsing is gedoen by 'n senior sekondêre skool in Mitchell's Plain. Mitchell's Plain is een van die woonbuurte wat uitsluitlik deur "Kleurlinge" bewoon sou word, soos beplan deur die regerings van die apartheidsbedeling in Suid-Afrika. Die verwysing na ras in die vorige sin het te doen met die indeling van mense in Suid-Afrika op grond van hul velkleur en etniese verbintenis deur die apartheidsregering in Suid-Afrika. Die beplanning van woonbuurte vir verskillende rasse-groepe is gedoen met die oog op aparte ontwikkeling. Mitchell's Plain bestaan uit 'n vermenging van verskillende kulture wat saamgegooi is om die voorstad te probeer vestig. My ondervinding van Mitchell's Plain is dat die grootste gedeelte van die inwoners sosio-ekonomies vernatig is. Hierdie afleiding maak ek veral op grond van die kennis wat ek sedert 1982 van die gemeenskap opgedoen het.

Sommige inwoners van Mitchell's Plain het ontwikkel in redelik welvarende mense. Baie van die inwoners het ook begin kwalifiseer vir hoogs gespesialiseerde beroepe. Hierteenoor is daar egter 'n groot gedeelte van die inwonertal wat deel vorm van 'n sukkelende werkersklas-gemeenskap. Baie leerlinge in die skool waar die navorsing gedoen is, kom uit gebroke huisgesinne.

Ek onderrig al vir die afgelope veertien jaar in Mitchell's Plain. In hierdie tyd het ek tot die besef gekom dat daar uiteenlopende opvattinge in die gemeenskap bestaan oor godsdiens, politiek, ekonomie en opvoeding. Hierdie uiteenlopendheid het ook begin deursyfer na die skole. Ek meen dat ek sonder vrees vir

teenspraak kan sê dat Mitchell's Plain 'n benadeelde gemeenskap is, juis op grond van die feit dat mense nie gekies het om hier te woon nie, maar wel deur politieke omstandighede daartoe geforseer is. In hoofstuk twee, as ek my navorsingsomgewing nader bekendstel, hoop ek om die vorige stelling ten opsigte van Mitchell's Plain as 'n benadeelde gemeenskap, in meer besonderhede te kwalifiseer.

1.4. RASIONAAL VIR MY NAVORSING

In die aanvanklike observasie van my standaard nege-Bybelkundeklas het ek waargeneem dat daar bepaalde patrone gevolg word. Daar is sekere leerlinge in die klas wat weinig indien ooit aan enige lesbespreking of sosiale gesprekvoering deelneem. Afgesien van hierdie groep leerlinge is daar 'n ander groep wat min of geen inhibisies toon ten opsigte van enige besprekingspunte in die klas nie. Hierdie situasie het ek begin ontleed aan die hand van die onderstaande vrae:

- * Watter rol speel die onderwyser in die ontwikkeling en verskerping van die bydrae van die stiller leerling as dit by klasbespreking kom?
- * Kan verandering in 'n mens se onderwysbenadering in die klaskamer 'n situasie skep waar almal 'n gelyke en gelykwaardige plek in die klassituasie inneem om sodoende die stiller leerling te help om los te kom van moontlike inhibisies?
- * Is die stilte wat sommige leerlinge openbaar 'n uitvloeisel van die leefwêreld waaruit hulle kom? Watter rol speel die sosiale agtergrond van leerlinge om sulke inhibisies in die eerste plek die oorhand te laat kry en tweedens te laat floreer?
- * Is dit moontlik dat Bybelkunde, in vergelyking met 'n vak soos Wiskunde, in die skool se kurrikulum vir die senior

sekondêre fase, as 'n vak met lae status beskou word, aangesien Wiskunde deel uitmaak van die suiwer wetenskaplike rigting en Bybelkunde deel uitmaak van die sosiaal wetenskaplike rigting? Word leerlinge deur hierdie onderskeid onbewustelik gesosialiseer in ongelyke vorme van die opvoedkundige praktyk in skole, deurdat daar aan sekere vakke op skool meer status gegee word? (Giroux, 1988:128).

In die lig van die geografiese konteks van die navorsingsprojek, naamlik Mitchell's Plain, wil ek deur my navorsing 'n argument probeer voer oor die rol van die onderwyser as veranderingsagent in 'n benadeelde gemeenskap. Kritiese refleksie oor my eie praktyk sal dus 'n sterk element wees. Net so belangrik sal die invloed van die aksienavorsingskursus op my ingesteldheid en nuwe benadering tot my praktyk wees. In werklikheid sou ek aksienavorsing wou voorhou as 'n moontlike strategie om transformasie in 'n klaskamerpraktyk teweeg te bring.

'n Bewustheid van die kompleksiteit van die konteks waarin gewerk word en van die verskillende rolspelers in die sosiale omgewing, is na my mening bepalend vir 'n goeie begrip van die aksies van daardie rolspelers in hul sosiale interaksies. Ek kan byvoorbeeld nie my leerlinge se aksies in die klassituasie in isolasie van die groter geheel sien nie. Ek glo dat ek my leerlinge se optrede moet probeer plaas binne die samelewing waarin huule woon, naamlik Mitchell's Plain in al sy diversiteit. So kan ek terselfdertyd ook nie my eie aksies in isolasie sien van dit wat buite die klaskamer gebeur nie. Ek verwys in hoofstuk twee in meer besonderhede na my eie lewensgeskiedenis en ook na die feit dat 'n reflektiewe ondersoek daarna my gehelp het om selfs my optrede as onderwyser met groter insig te benader.

Patti Lather (1986:2) verwys na die feit dat, as 'n mens jou posisie in die samelewing krities benader, dit makliker daartoe aanleiding kan gee dat mense die verskillende fasette wat aan die basis van elke samelewing is, soos byvoorbeeld magsverdeling, die benutting en verdeling van hulpbronne, en so meer, beter kan verstaan en bewus kan word van die moontlike wanverdeling onderliggend daaraan. Hierdie kritiese beskouing van die samelewingsopset, glo Lather, kan verder daartoe aanleiding gee dat 'n meer regverdigde sosiale wêreld geskep word, omdat die mens dan ook sy eie posisie in die samelewing krities beskou en poog om onregverdigheede te elimineer. Dit wat Lather in hierdie verband noem, is vir my betekenisvol in my navorsing, aangesien ek juis ondersoek probeer doen het na die moontlike redes vir 'n sekere ongemaklike stilte in my klas onder bepaalde leerlinge, met die oog op die minimalisering van daardie stilte. Ek glo dat dit noodsaaklik is dat my leerlinge hul eie belangrike rol in die klas en in die samelewing moet verstaan, sodat hulle hul aksies rondom so 'n begrip van hul rol kan interpreteer. Deur so 'n benadering te volg, is dit moontlik dat hulle selfs die stilte kan interpreteer as die uitvloeisel van hul benadeelde posisies in die samelewing.

Aksienavorsing bevorder aksies wat uitgevoer word met die oog op die kritiese ontwikkeling van begrip, asook die toewyding van rolspelers (Carr & Kemmis, 1986:192). Hierdie emansipatoriese benadering tot opvoedkundige ondersoek, erken die feit dat samelewings deur ideologiese strukture beïnvloed en gevorm word. Emansipatoriese aksienavorsing bevorder verder 'n kritiese

refleksie op sulke ideologieë en probeer om dan deur doelgerigte, ingeligte en toegewyde aksies die wanpraktyke te verander sodat dit tot die voordeel van al die rolspelers kan strek.

Die grootste bedreiging vir 'n samelewing is die verwronge begrip wat daar by die rolspelers mag bestaan oor die samelewingsopset. As gevolg van 'n onbevraagtekenende benadering tot norme en waardes wat in 'n samelewing geld, kan mense heeltemal onbewus bly van belangrike aksies wat hulle self uitvoer om hul benadeelde posisies in die samelewing te bly handhaaf. McLaren (1989:166) huldig die mening oor 'n kritiese opvoedkundige benadering, waarby ek in my praktyk self aansluiting wil vind, dat:

... any worthwhile theory of schooling must be partisan. That is, it must be fundamentally tied to a struggle for a qualitatively better life for all through the construction of a society based on non-exploitative relations and social justice. The critical educator doesn't believe there are two sides to every question, with both sides needing equal attention. For the critical educator, there are many sides to a problem, and often these sides are linked to certain class, race and gender interests.

Deur 'n emansipatoriese aksienavorsingsbenadering in my praktyk te volg, beoog ek juis om die invloede van die verlede, asook die invloede van die samelewing waarin mense woon, op alle vorme van huidige praktyke en aksies bloot te lê. My doel is egter nie beperk tot die blote verduideliking van sulke invloede nie, maar eerder die bewusmaking van die betrokkenes met die oog op bevryding vir my leerlinge en vir myself van enige moontlike beperkings.

Aksienavorsing word deur baie pedagoë, soos Grundy (1987), McNiff (1988), Carr en Kemmis (1986) gesien as 'n metodologie om nie net die klaskamerpraktyk te verbeter nie, maar om dit so te transformeer, dat dit die basis kan lê vir 'n dinamiese heropbou in die onderwys, waar onderwysers én leerlinge hul onderskeie rolle en verantwoordelikheid kan besef in die vorming van 'n nasie waar demokrasie wesenlik deel kan wees van die daaglikse bestaanwyses. Jean McNiff (1988:9) se mening is dat:

... if we as teachers are truly to fulfill our obligations as educators, then we must accept the responsibility of first educating ourselves.

In my bespreking van aksienavorsing, in al sy fasette, sal ek graag aansluiting wil vind by wat McNiff (1988) te sê het oor "teachers educating themselves" en probeer besin oor hoe onderwysers hulself kan heropvoed. My kennismaking met aksienavorsing het gelei tot 'n groot leerproses waarin ek nuwe perspektiewe op my praktyk verkry het. Ek is van mening dat, indien daar dieper oor die rasionaal vir emansipatoriese aksienavorsing besin word, daarin vir die onderwys baie nuwe vrae, en hopelik ook antwoorde, opgesluit lê. 'n Aksienavorsingsbenadering tot opvoedkundige ondersoek bevorder juis die praktyk dat onderwysers 'n kritiese en reflektiewe benadering tot die aksies wat hulle in hul praktyke neem, implementeer.

1.5. AKSIENAVORSING: VERBETERING VAN KLASKAMERPRAKTYKE

Volgens Carr & Kemmis (1986:180) lê die essensie van emansipatoriese aksienavorsing geleë in:

... acting educationally in social situations which typically involve competing values and complex interaction between different people who are acting on different understandings of their common situation and on the basis of different values about how the interaction should be conducted.

In die vorige paragraaf het ek verwys na die kompleksiteit van die konteks en ook melding gemaak van verskillende rolspelers in die samelewing. Ek sluit hiermee uiteraard ook die onderwysers en hul leerlinge in die klassituasie in as rolspelers in die samelewing. Ek is van mening dat 'n emansipatoriese aksienavorsingsbenadering in my praktyk vir my mag help in die daarstelling van die doel van my navorsing, naamlik die minimalisering van 'n kultuur van stilte in my standerd nege-Bybelkundeklas. Die onderliggende fokus vir die navorsing is verandering. Waarom dan verandering, sou 'n mens moontlik kon argumenteer? My motivering sentreer rondom my vraag of dit nie juis die onkritiese benadering tot samelewingsnorme is - en hieronder sluit ek onderwyspraktyke ten volle in as 'n sosiale praktyk wat die samelewingsnorme weerspieël - wat in die eerste plek die stilte help vestig het nie. Deur kritiese self-refleksie, wat deur 'n emansipatoriese aksienavorsingsbenadering bevorder word, kan mense hul plek in die samelewing in perspektief plaas. Volgens Grundy (1987:19) is bemagtiging van individue een van die groot momente in 'n emansipatoriese aksienavorsingsbenadering, met ander woorde "...the ability of individuals and groups to take control of their own lives in autonomous and responsible ways" (Grundy, 1987:19).

Een van die hoofelemente in 'n emansipatoriese benadering, is die

begrip van die dialektiese verwantskap wat daar bestaan tussen die verlede, die hede en die toekoms. Aksienavorsers aanvaar nie slegs instellings, strukture en tradisies as onveranderbare gegewenhede nie, maar strewe daarna om die dialektiese verwantskap tussen die verlede, die hede en die toekoms te verduidelik, sodat gepoog kan word om gepaste handeling uit te voer om die toekoms, in die lig van 'n duidelike politieke visie, ten goede te probeer verander. Een van die hoofdoelwitte van 'n emansipatoriese aksienavorsingsmetodologie is om die wanpraktyke van die verlede te verander met die oog op die moontlikheid van 'n regverdige toekoms. Die rede waarom ek dus die emansipatoriese benadering volg, is om die soort aksies wat in my klaskamerpraktyk beoefen word, in 'n sinvolle konteks te probeer verstaan. Hierdie begrip van die interafhanklikheid tussen wat was, wat is en wat beoog word, sal dan bepalend wees vir die aard van die aksies wat ek beoog ter verwesenliking van my uiteindelijke doel. My strewe is egter nie beperk tot 'n blote minimalisering van die stilte nie, maar fokus ook op die daarstelling van 'n ander soort praktyk waarby al die lede betrokke is deurdat 'n dieper selfbegrip van die werklikheid verkry word na aanleiding van 'n proses van kritiese self-refleksie.

1.6. UITEENSETTING VAN MINI-THESIS

1.6.1. Inleiding

In Hoofstuk Een het ek 'n breë bekendstelling van myself en my spesifieke praktyk gegee. Ek het ook 'n verduideliking probeer gee van die omgewing waarin ek my navorsing gedoen het, en die

rasionaal vir my navorsing. My navorsing is gedoen nadat ek van alternatiewe denkrigtings oor die onderwys bewus geword het toe ek begin kennis maak het met aksienavorsing as 'n nuwe en dinamiese benadering tot opvoedkundige ondersoek. Daarom het ek ook in Hoofstuk Een vlugtig verwys na emansipatoriese aksienavorsing as 'n metodologie om verandering in klaskamerpraktyke aan te bring. Van die argumente wat in hoofstuk een aangeraak is, sal verder in die mini-tesis meer volledig bespreek word.

1.6.2. Hoofstuk Twee

In Hoofstuk Twee gaan ek die navorsingsgroep, asook die omgewing waarin die navorsing gedoen is, in groter detail bekendstel. Ek beoog om in hierdie hoofstuk aansluiting te vind by my persoonlike geskiedenis. Dit is vir my noodsaaklik om te wys op die invloede wat my persoonlike lewenservaring, skool- en akademiese opvoeding en my professionele ontwikkeling op my praktyk soos dit huidig is, gehad het. Hierdeur wil ek die argument probeer aanvoer dat die mens deur sy of haar sosiale interaksie gevorm word, en dat bepaalde handelingte teen hierdie agtergrond verstaan moet word.

1.6.3. Hoofstuk Drie

Die derde hoofstuk handel oor die teorie rondom emansipatoriese aksienavorsing as 'n metodologie vir reflektiewe klaskamerpraktyke. My plan is om in hierdie hoofstuk 'n bespreking te voer:

- * oor sommige van die teorieë rondom aksienavorsing; en
- * oor die werk van radikale pedagoë oor die onderwyser as veranderingsagent.

In die derde hoofstuk kom dit met ander woorde hoofsaaklik neer op 'n literatuurstudie en die ontwikkeling van teorie. Die bedoeling is om later, wanneer ek my praktyk en klaskameraksies bespreek, te kan verwys na die teorie om sodoende die interafhanklikheid van teorie en praktyk in aksienavorsing te verduidelik. Ek wil verder in hierdie hoofstuk 'n bespreking voer oor drie verskillende verwysingsraamwerke vir opvoedkundige navorsing, met die klem op my eie navorsing wat binne 'n emansipatoriese kennisbelang geplaas kan word.

1.6.4. Hoofstuk Vier

My navorsing het twee projekte ingesluit. In Hoofstuk Vier gaan ek my eerste aksienavorsingsprojek bespreek. In hierdie hoofstuk sal ek as inleiding terugverwys na Hoofstuk Twee, om so aansluiting te vind by die projek en die navorsingsomgewing.

1.6.5. Hoofstuk Vyf

Paulo Freire en ander radikale pedagoë wat oor die kultuur van stilte en die pedagogiek van onderdrukking geskryf het, word in hierdie hoofstuk, wat "verandering" as tema het, bekyk. Die doel van die hoofstuk is om aansluiting te vind by die pogings tot verandering wat ek in my praktyk geïmplementeer het, as moontlikhede om die kultuur van stilte in my klas te probeer

minimaliseer.

In hierdie hoofstuk wil ek verder reflekteer oor die "magskultuur" wat in onderwyspraktyke teenwoordig is om te probeer bepaal of die kultuur van stilte in my klas in verband gebring kan word met onbewustelike magsrolle wat in my praktyk uitgeoefen word.

1.6.6. Hoofstuk Ses

In terugskouing op my eerste navorsingsprojek het ek tot die besef gekom dat onderwysers wat navorsing doen oor hul eie praktyke, soms baie foute begaan. Hierdie foute kan aan 'n verskeidenheid faktore toegeskryf word. Alhoewel ek in hierdie hoofstuk my tweede navorsingsprojek gaan beskryf, wil ek die bespreking inlei deur eers na ander aspekte van verandering te kyk. Gevolglik sal die hoofstuk soos volg ingedeel word:

- * Die eerste afdeling in Hoofstuk Ses sal handel oor die faktore wat verandering in opvoedkundige situasies beïnvloed. Aangesien ek alreeds die eerste siklus van die navorsing voltooi het, en begin het met die volgende siklus, is dit vir my baie belangrik om te wys op die kompleksiteit van die veranderingsproses. Ek sal baie graag by Fullan (1991) se teorieë oor verandering wil aansluiting vind.
- * Die tweede afdeling van Hoofstuk Ses sal handel oor die etiese beginsels van emansipatoriese

aksienavorsing. Die rede waarom ek in hierdie hoofstuk wil let op die etiese beginsels is omdat ek beoog om te verduidelik hoe 'n onderwyser wat besig is met emansipatoriese aksienavorsing binne sy of haar praktyk, baie maal foute begaan as gevolg van onervarendheid. Ek glo dat so 'n bespreking belangrik is, omdat selfs die "foute" wat gemaak word, 'n leerondervinding is in die proses van verandering wat geïmplementeer word. Dit is ook vir my aanduidend van die feit dat geen veranderingsproses vooraf vasgestel kan word nie.

- * In die derde afdeling van Hoofstuk Ses gaan ek my tweede aksienavorsingsprojek bespreek. As inleiding tot die bespreking van my tweede aksienavorsingsprojek, sal ek reflekteer oor die voorstelle vir verandering wat tydens die eerste projek deur my leerlinge gemaak is. Die doel hiervan is om 'n nuwe metodologiese benadering in die klaskamer bekend te stel wat daarop gemik is om die stilte onder sekere leerlinge in die klas te probeer minimaliseer.

1.6.7. Hoofstuk Sewe

In hierdie hoofstuk wil ek 'n terugblik werp op my ervaring tydens die navorsing, en die invloed van die aksienavorsingskursus op my transformasie van denke en nuwe ingesteldheid teenoor my praktyk. Ek wil verder in die laaste

hoofstuk die moontlikhede bespreek dat die stilsweye van leerlinge in 'n klaskamer geminimaliseer kan word deur 'n emansipatoriese aksienavorsingsbenadering te volg. In hierdie hoofstuk wil ek veral beklemtoon hoe die moment van kritiese refleksie, wat deur aksienavorsing bevorder word, my gehelp het om nuwe perspektiewe oor my praktyk te ontwikkel.

1.7. SAMEVATTING

Hoofstuk Een van my mini-tesis is in werklikheid 'n algemene bekendstelling van die onderwerpe wat in die res van die mini-tesis in diepte bespreek word. In my mini-tesis neem ek die leser op 'n verkenningstog van myself, my praktyk, die groep met wie die navorsing gedoen is, die projekte wat ek aangepak het, en my insigte van die teorieë rondom aksienavorsing. Hierdeur hoop ek om te verduidelik hoedat ek 'n proses van verandering in my denke oor die onderwys ondergaan het. Hoofstuk Twee is die eerste stap in die verkenningstog waarin ek 'n volledige profiel van my navorsingsgroep verskaf, asook 'n kriptiese beskrywing van my persoonlike geskiedenis en professionele loopbaan gee.

HOOFSTUK TWEE

'N NUWE PESPEKTIEF OP DIE BEKENDE

2.1. INLEIDING: DIE NAVORSINGSOMGEWING

Mitchell's Plain, die omgewing waar ek my navorsing gedoen het, is na my mening 'n tipiese produk van die voormalige Regering in Suid-Afrika se beleid van aparte ontwikkeling. Hierdie gebied word gekenmerk deur 'n verskeidenheid van kulturele, godsdienstige en sosio-ekonomiese groepe. Die hoërskool waar ek die navorsing gedoen het, is geen uitsondering nie. Dit verteenwoordig die karakter van die gebied ten volle. Mitchell's Plain is ook 'n komplekse gemeenskap ten opsigte van materiële waardes en besittings.

Mitchell's Plain het ontstaan as gevolg van die groot nood aan lae-koste behuising in die Kaap, maar ook as deel van die Apartheidsregering se beleid wat aparte ontwikkeling van mense op grond van etniese en rasse-klassifikasie as grondbeginsel gehad het (Gasant, 1994:2). Hierdie gebied het dus ontwikkel in 'n Kleurlingvoorstad waar Kleurlinge apart kon ontwikkel. Om hierdie doelwit van aparte ontwikkeling te verwesenlik is verskillende gemeenskappe onderwerp aan geforseerde hervestiging. Die gemeenskap van Mitchell's Plain het gevolglik ontstaan uit 'n samevoeging van mense met 'n uiteenlopende variasie van maatskaplike en godsdienstige agtergronde, en mense in verskillende sosio-ekonomiese situasies is "saamgegooi" in 'n poging om 'n homogene Kleurlingvoorstad daar te stel (Gasant, 1994:2).

In Hoofstuk Een het ek verwys na die ekstreme gevalle ten opsigte van armoede. Teenoor die redelik welaf gedeelte van die gemeenskap, is daar ernstige gevalle van armoede te bespeur. Hierdie armoede word veral veroorsaak deur werkloosheid en ook die graad van ongeletterdheid van die ouers. Die meer welaf gedeelte van die gemeenskap is diegene wat hul eie ondernemings, soos huiswinkels, 'n taxi-bedryf, kleremakery, en so meer bedryf.

2.1.1. Verskillende woongebiede in Mitchell's Plain

Mitchell's Plain is onderverdeel in nege hoof woongebiede, naamlik Westridge, Woodlands, Colorado, Portlands, Rocklands, Lenteguur, Tafelsig, Eastridge en Beacon Valley. Westridge, Woodlands en Portlands is die oudste gebiede in Mitchell's Plain. Colorado is die mees goeie gebied in Mitchell's Plain en word hoofsaaklik deur persone op 'n hoër inkomste-vlak bewoon. Ander gebiede soos Westridge, Portlands en Woodlands word ook gekenmerk deur inwoners met 'n meer welaf lewenstyl. Daar is in werklikheid 'n skrilte kontras tussen die lewenstyl van die mense in die verskillende gebiede. Veral gebiede soos Tafelsig, Eastridge, Lenteguur en Beacon Valley word gekenmerk deur minder goeie gemeenskappe. Die fisiese struktuur van die behuising in die verskillende gebiede reflekteer die verskille in lewenstandaarde van die mense in die gebiede. Rocklands, die area waar ek my navorsing gedoen het, val nie in enige van die bogenoemde twee kategorieë nie. Die gebied is in werklikheid 'n kombinasie van die twee.

2.2. PROFIEL VAN DIE NAVORSINGSGROEP

2.2.1. Inleiding

Ek het my navorsing gedoen met 'n groep standerd nege-Bybelkundeleerlinge en sal voortaan na hulle verwys as die navorsingsgroep. Die groep bestaan uit twee seuns en dertien meisies tussen die ouderdomme van sestien en agtien jaar. Al die informasie wat ek oor hierdie leerlinge ingewin het om die profiel saam te stel, is deur die groep verskaf. Hulle het die inligting verskaf deur vraelyste in te vul wat spesifiek gehandel het oor hul persoonlike omstandighede. Die vraelys verskyn in die addendum. Die vrae is so gestruktureer dat ek sveel as moontlik informasie oor hulle lewensomstandighede kon genereer. Die kategorieë wat deur die vraelys gedek is, was:

- * ouderdomme van die leerlinge
- * woonadres sodat ek kon bepaal waar in Mitchell's Plain hulle woon
- * die ouers se huwelikstatus en beroepe
- * grootte van die huisgesinne
- * skoolgeskiedenis
- * hulle opinie oor Mitchell's Plain
- * hulle lewensomstandighede
- * kulturele aktiwiteite

Bykomende informasie is gegrond op my eie ervaring met die groep sedert Januarie 1994.

Toe ek die response op die vraelyste bestudeer het, was dit insiggewend en het dit vir my nuwe perspektief gegee in my ontdekkingsproses ten opsigte van my praktyk. Ek kon my aanvanklik nie vereenselwig met dit wat ek daaruit geleer het nie. Nooit het ek besef dat ek met leerlinge werk wat sulke komplekse lewensomstandighede het nie. Hierdie informasie het my 'n wrede werklikheid in die oë laat staar. Onderwysers, in hul

onkunde oor die lewensomstandighede van die leerlinge met wie hul werk, staan soms heeltemal onsensitief en onbetrokke in die belangrike taak wat hulle moet vervul. Ek dink dat ons as onderwysers soms onbetrokke is, juis omdat ons nie in voeling met dit waarmee die leerlinge daaglik moet saamleef, is nie.

2.2.2. Logistiek van die navorsingsgroep

Soos reeds vroeër genoem, bestaan die groep uit dertien meisies en twee seuns. Hulle vorm eintlik deel van 'n groter standaard nege-klas van 36 leerlinge. Die betrokke navorsingsgroep van vyftien doen Bybelkunde wanneer die res van die klas Wiskunde doen, aangesien Wiskunde teenoor Bybelkunde in die skool se senior sekondêre kurrikulum staan. In die groep is daar drie Moslem-leerlinge en twaalf Christen-leerlinge. Ek is al vir die afgelope agtien maande bekend met die groep, aangesien ek ook in 1994 hulle Bybelkunde-vakonderwyser was.

2.2.3. Gebiede binne Mitchell's Plain waar leerlinge woon

Nege van die leerlinge woon in Rocklands, drie woon in Tafelsig, twee woon in Westridge en een, in Lentegeur. In afdeling 2.1.1. het ek 'n verduideliking van die sosio-ekonomiese opset van die nege woongebiede in Mitchell's Plain gegee. Van die vier gebiede hierbo genoem, is Westridge die oudste en die lewenstandaard van die inwoners hier is van 'n hoër gehalte as in die ander buurte. In Lentegeur en Tafelsig is die standaard laer en die behuising in hierdie gebiede is ook nie van dieselfde gehalte as dié in Rocklands of Westridge nie.

Al die leerlinge behalwe twee, woon alreeds meer as dertien jaar in Mitchell's Plain. Dertien van die leerlinge het hul skoolloopbane in Mitchell's Plain begin. Almal is in die Kaapse Skiereiland gebore en slegs twee was al buite die grense van die Wes-Kaap. Die leerlinge se gevoel is dat hulle heel gerieflik in die gebied woon, aangesien hulle hier heelwat vriende het en ook omdat hulle woonplekke nie ver van die meeste winkels geleë is nie. Een leerling het genoem dat haar lewe in Mitchell's Plain rigting begin kry het, aangesien sy nie vroeër geweet het waar sy inpas nie.

Daar is egter ander in die groep wat glad nie van Mitchell's Plain hou nie. Hulle voel dat daar te veel geweld in die gebied voorkom en dat hulle bloot hier gevestig is aangesien hulle ouers geen ander keuse gehad het nie. Dieselfde groep voel ook dat daar 'n merkbare gebrek aan ontspanningsgeriewe in die area is.

2.2.4. Sosio-ekonomiese opset van die huisgesinne

Die grootte van die leerlinge se huisgesinne wissel tussen drie per gesin en tien mense wat in een huis saamwoon. In die groter huisgesinne vorm oumas, oupas, ooms, tantes, niggies en neefs ook deel van die huishouding. Vier van die leerlinge is lede van enkel-ouer huisgesinne en in al die gevalle is die ouer die ma.

In die groep besit tien van die ouers hul eie wonings, een woon in by haar broer en sy vrou, een enkel-ouer huur 'n huis, terwyl nog 'n enkel-ouer in 'n kamer inwoon by ander mense. Hierdie kamer deel sy met haar vier dogters. Twee lede van die

navorsingsgroep word deur hul grootouers versorg. Al die leerlinge woon in huise met ses vertrekke, naamlik drie slaapkamers, een kombuis, een badkamer en toilet en een sitkamer. Drie leerlinge het hul eie slaapkamers. Die ander deel kamers met hul susters, broers, ma, tantes, niggies en kleinniggies.

Drie van die navorsingsgroep se ouers beklee vaste betrekkinge. In die meeste gevalle werk slegs een ouer in die gesin. Van die ouers wat tuis is, hou hulself besig met tuisbedrywe soos spyseniering, kleremakery en haarkappery. Een leerling se ouers is werkloos. Die leerlinge wat deur hulle grootouers versorg word, is afhanklik van 'n staatspensioen wat die grootouers ontvang.

2.2.5. Kulturele betrokkenheid

Die skool waar die navorsing gedoen is, bied hoofsaaklik sport aan as buite-muurse aktiwiteite. Verder is daar ook 'n komitee wat verantwoordelik is vir die skool se kwartaalblad en een vir die Christelike Studente Vereniging. Nie een van die leerlinge in my navorsingsgroep neem deel aan enige kulturele aktiwiteite van die skool nie en geeneen beoefen enige sport op skool nie. Twee van die meisies speel egter netbal vir klubs oor die naweek. Die twee seuns in die groep speel albei sokker. Een van die seuns is ook deel van die vlootkadette. Die groep se gunsteling vorme van ontspanning is om na musiek te luister en om televisie te kyk. Godsdiens speel 'n belangrike rol in baie van die leerlinge se lewens.

2.2.6. 'n Geheelbeeld

Al die leerlinge in die groep kom uit 'n werkersklas agtergrond. In die meeste gevalle is die hele gesin afhanklik van 'n enkel inkomste. Die leerlinge maak vroeg in hul lewens al kennis met groot verantwoordelikhede, aangesien hulle bedags jonger broers of susters moet versorg, moet huis skoonmaak en moet kos maak.

In my leerlinge se response het ek 'n totaal verskanste begrip ten opsigte van die politiek waargeneem. Geeneen het Mitchell's Plain byvoorbeeld as instrument van Apartheid gesien nie. By geeneen het ek enige dieperliggende ontevredenheid oor hulle sosio-ekonomiese situasies waargeneem nie. Dit het my laat wonder oor hul kritiese vermoëns ten opsigte van hul lewensomstandighede in die besonder en die samelewingsopset in die breë.

In die volgende afdeling van hierdie hoofstuk wil ek reflekteer oor my eie lewe, ten opsigte van my kinderdae, skoolopleiding, tersiêre opleiding en my professie tot dusver. Die doel hiervan is om te probeer vasstel of daar enige wisselwerking bestaan tussen my vorming en die soort praktyk wat ek beoefen, dit wil sê tussen my verlede en die hede.

2.3. REFLEKSIE OP MY EIE LEWE

2.3.1. Kinderdae - 'n Terugblik op my vormingsjare

Ek is die tiende kind uit 'n gesin van twaalf en die jongste van agt dogters. As lid van so 'n groot gesin, was my kinderdae niks anders as een groot leerproses nie, dis nou te sê as ek vandag,

as volwassene, daaroor reflekteer. Kate Cosarelli (1991:24), 'n romanskrywer, het daarna verwys dat 'n mens se kinderdae geleidelik moet verdwyn en dat die klein ervarinkies daarvan moet voortvloei in die groter lewenswaarhede van volwassenheid. Baie van sulke waarhede of ervarings van my kinderdae het egter bly vassteek en het onlosmaaklik deel van my volwasse-wêreld geword - of ek daarmee wil saamleef of nie. Hierdie verbondenheid aan die verlede veroorsaak soms spanning in myself, veral as ek gekonfronteer word met wat reg of verkeerd is in die lewe.

My ouers was sterk figure in my lewe. Hulle was die bepalende faktore vir baie besluite wat ek later in my lewe geneem het. Ek het grootgeword in 'n predikantswoning en het as kind geleer dat ouers se besluite nie maklik bevraagteken mag word nie. My opvoeding was streng godsdienstig georiënteerd. Selfs sosiale ontspanning was kerkgesentreerd. Geeneen van ons kinders het dit maklik gewaag om daarteen te rebelleer nie. Vandag glo ek dat my ouers in wese my lewenservaring beperk het, omdat ek nie die geleentheid gebied is om self te besluit wat vir my goed was nie. Refleksie oor my gesinslewe en die invloed van my ouers op my lewe, het vir my nuwe perspektief gegee op die persoon wat ek nou is. Butt (1986:1) verhelder die idee van hoe 'n persoon se lewe gevorm en beïnvloed kan word deur jou verlede. Volgens Butt (1986) gebruik sommige opvoedkundiges in Brittanje al vir die afgelope twee dekades 'n lewensgeskiedenis-metodologie:

... to illuminate both the history of school subjects and how teachers' lives and careers evolve out of particular historical and institutional contexts.

2.3.2. *Skooldae en professionele loopbaan - 'n kriptiese en kritiese beskouing*

Ek is 'n kwekeling van die sestiger-en sewentigerjare, by implikasie 'n tyd toe lyfstraf nog die maatstaf was waarvolgens studente op skool gestraf is. Oor 'n goeie loesing op skool was daar nooit enige kwessie nie. Ironies genoeg, was sulke onderwysers dikwels beskou as goeie leermeesters. Toe ek dus die onderwys betree, was dit na my mening aanvaarbaar om leerlinge te slaan. Kom ek dan nie uit so 'n situasie nie en was dit dan nie goed vir my nie?

Ek was bevoorreg om 'n beskermde en suksesvolle skoollewe te gehad het, beskerm in die sin dat ek in my skooljare die leiding van besorgde skoolhoofde en onderwysers geniet het. Ek het die onderwys in Oktober 1978 betree en het my vanuit die staanspoor beywer om goeie werk te lewer. Retrospektiewelik beseef ek dat die term "goeie onderwysers" 'n relatiewe begrip is, maar na my mening het 'n goeie onderwyser destyds 'n streng onderwyser beteken, en met "streng" is die vermoë om dissipline in 'n klas te kon handhaaf, bedoel. Ek was een-en-twintig toe ek die professie betree het en het seuns van agtien en negentien in my klasse gehad. Ek het gesag probeer afdwing deur self lyfstraf toe te dien en was heeltemal outoritêr in my benadering. Wat ek toe in my klasse gedoen het, was bloot 'n uitvloeisel van die soort lewenservaring waaraan ek in my ouerhuis en hoërskooljare blootgestel was. Butt (1992:16) verwys na hierdie belangrike verskynsel as hy sê: "... teachers carry with them significant influences from their personal histories into teaching".

2.3.3. Politieke oriëntering

As ek oor my politieke bewussyn en betrokkenheid reflekteer, kan ek nie presies sê waar my oriëntering ontstaan het nie. As kind was ek nooit onderwerp aan direkte rasse-diskriminasie nie. Tog is ek die produk van 'n gemeenskap wat in die laat sestigerjare geforseerde hervestiging moes deurmaak as gevolg van die Groepsgebiede Wet. Wat ek wel weet, was dat ek in my senior jare op hoërskool intens bewus begin word het van segregasie op grond van velkleur en die onregverdigbare voorregte wat deur Blankes geniet is. Tog is hierdie politieke gewaarwordinge nie tuis gekweek nie. Moontlik wou my ouers, wat self apartheid ervaar en verafsku het (oortuigings waarvan ek eers later in my lewe bewus geword het), hul kinders beskerm teen die wreedhede van apartheid, of moontlik wou hulle, soos die geval met so baie ander mense was, die beperkte voorregte wat hulle as Kleurlinge geniet het, beskerm. Hierdie laaste refleksie oor my ouers se oorbeskerming van hul kinders, is blote gedagtes wat in my gemoed opkom as ek oor my kinderdae reflekteer.

My politieke inisiasie het gekom toe ek in 1974 my universiteitsloopbaan by die Universiteit van Wes-Kaapland begin het. Weer eens was my ouers se rol in hierdie aspek van my ontwikkeling stremmend. My betrokkenheid in die studente-aktiwiteite van 1975-1976 is gevolglik geheim gehou vir my ouers. Hierdie tweestryd tussen oortuiging en aktiewe deelname het 'n kenmerk van my lewe begin word, wat selfs voortgesit is in my getroude lewe. Daar het 'n spanning in my lewe ontstaan wat ek moontlik te swak was om te hanteer. Dit het daartoe gelei dat ek

in die afgelope paar jare geen sterk politieke standpunte in my beroep uitgeoefen het nie, alhoewel ek duidelikheid oor my oortuigings gehad het.

Toe ek in 1994 'n motivering moes gee waarom ek aksienavorsing wou doen, was my motivering dat ek my kritiese denke wou verskerp, omdat ek bevrees was dat ek begin stagneer het. As ek nou daaroor reflekteer, wil ek my by Shirley Grundy (1987:190) aansluit wanneer sy praat van "a transformation of consciousness". Ek dink dat my lewenservarings in 'n huis waar oorbeskerming aan die orde van die dag was, my afgestomp het vir die werklikheid. Dit kan moontlik een van die redes wees waarom ek nie altyd my leerlinge in die klas sien in die breë konteks van die samelewing waarin hulle woon nie. My toekomsvisie op hierdie tydstip in my lewe is om myself los te woel van die valse bewussyn waarin ek vasgevang is, deur sistematies te werk aan die transformasie in myself ... om ook my eie posisie en rol te besef in die samelewing waarvan ek 'n deel uitmaak.

2.4. DIE BEKENDE WORD MEER BEKEND: OP PAD NA NUWE INSIGTE OOR MY LEERLINGE EN OOR MYSELF

Terwyl ek besig was met die opstel van 'n leerlingprofiel oor my navorsingsgroep, en terselfdertyd begin reflekteer het oor my lewe, het ek gewonder watter relevansie dit vir my praktyk sal inhou. Volgens McLaren (1989:229) huldig Giroux die opinie dat:

... a critical and affirming pedagogy has to be constructed around the stories that people tell, the ways in which students and teachers author meaning, and the possibilities that underlie experience that shape their voices.

In die lig van Giroux se standpunt ten opsigte van 'n kritiese en reflektiewe opvoedingspraktyk, is dit my siening dat geen onderwys sinvol sal wees as dit nie verstaan word binne die kulturele, historiese en politieke konteks waarin dit plaasvind nie. Dit is ook 'n benadering tot relevante onderwyspraktyke wat deur McLaren (1989:229) voorgestaan word. Daarom is dit vir my noodsaaklik dat enige kritiese onderwyser, wat transformasie ter beyryding as doelwit het, sy of haar leerlinge binne hul sosiale konteks moet sien. Deur die implementering van so 'n benadering, kan sin gemaak word van die manifestasie van sekere gedragspatrone binne die klassituasie, uitlatings en ingesteldheid teenoor die skool in die breë en die leerlinge in die besonder.

Dit is essensieel dat die onderwyser haarself moet verstaan binne 'n eie persoonlike lewensbeskouing, dit wil sê met inagneming van besondere lewensopvattinge en oriënterings wat 'n mens met jou saamdra deur die lewe. Hierdie paradigma is diep gewortel in die persoonlike lewensgeskiedenis van elke mens. Hierdie persoonlike lewensbeskouing dien as bepalende faktor ten opsigte van die mens se aksies. Dieselfde beginsel van 'n eie wêreldvisie wat 'n mens se aksies bepaal, behoort ook by leerlinge se aksies in aanmerking geneem te word. Die onderwys is 'n sosiale aktiwiteit en skole vorm daarom 'n integrale deel van die samelewingsopset. Dit wat leerlinge in hul sosiale en ekonomiese wêreld ervaar, kan nie van die klassituasie geskei word nie.

In die lig van wat ek in die vorige paragraaf probeer verhelder

het, is dit my mening dat 'n profiel, of bewussyn, van die leerlinge met wie 'n mens saamwerk, absoluut noodsaaklik is. Die mens is basies 'n sosiale wese wie se lewensbeskouing grootliks deur sy of haar sosiale omstandighede gevorm is. Deur 'n profiel van hul leerlinge op te bou, kan onderwysers sin maak van hul praktyke en daardeur, in die woorde van Mills (Giroux, 1988:138):

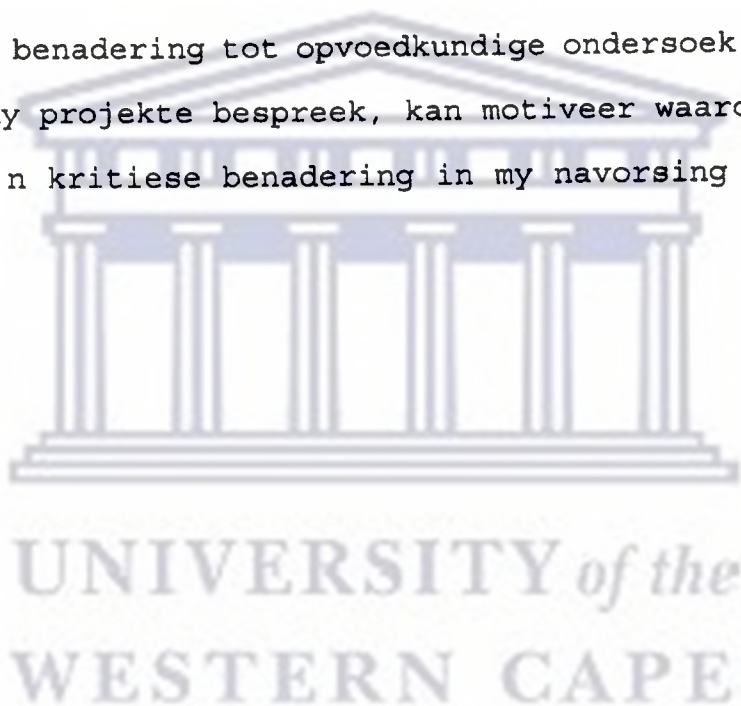
" ... (get) in touch with the realities of themselves and their world."

Laastens wil ek my opinie oor die belangrikheid van 'n leerlingprofiel laat aansluiting vind by Giroux (1988:138) as hy sê: " ... it evaluates the relationship between schools and wider structural forces in light of a politics of human dignity."

2.5. SAMEVATTENDE KOMMENTAAR

In hierdie hoofstuk het ek probeer aandui hoe belangrik dit is dat onderwysers moet kennis dra van hul leerlinge, nie slegs in hul rol as leerlinge in die klaskamersituasie nie, maar ook as rolspelers in 'n samelewing buite die mure van die skool. Onderwysers moet dus hul leerlinge in sosiale perspektief sien, en nie slegs in hul akademiese kapasiteit nie. Tydens my evaluering van die profiel van my navorsingsgroep het ek genoem dat ek wonder oor hul vermoë om krities ingestel te wees, veral ten opsigte van hul sosio-ekonomiese omstandighede. Dit het die uitdaging van my navorsing juis soveel intenser gemaak, aangesien aksienavorsing aksies bevorder wat uitgevoer word met die oog op die ontwikkeling van die kritiese vermoëns van die rolspelers (Carr & Kemmis, 1986:192). Deur 'n kritiese benadering tot

opvoedkundige ondersoek te volg, kan onderwysers tot die besef kom dat samelewings deur ideologiese strukture beïnvloed en gevorm word. 'n Emansipatoriese benadering tot opvoedkundige ondersoek bevorder verder 'n kritiese refleksie oor sulke ideologieë, om dan deur doelgerigte, ingeligte en toegewyde aksies wanpraktyke te probeer verander. In die volgende hoofstuk wil ek reflekteer oor die teorieë onderliggend aan aksienavorsing as 'n dinamiese benadering tot opvoedkundige ondersoek, sodat ek daarna, as ek my projekte bespreek, kan motiveer waarom ek juis gekies het om 'n kritiese benadering in my navorsing te volg.



HOOFSTUK 3

AKSIENAVORSING: 'N TEORIE RONDOM REFLEKTERENDE KLASKAMERPRAKTYKE

3.1. INLEIDING

In Hoofstuk Drie wil ek my idees fokus op 'n teoretiese bespreking van aksienavorsing. In my refleksie oor hierdie tema, sal ek Elliott (1981) se beskrywing van die aard van aksienavorsing, waarin hy die sikliese model van Kurt Lewin bespreek, as vertrekpunt neem. Daarna wil ek my bespreking verbreed, sodat ek aansluiting vind by die benaderings van Freire (1987), Giroux (1988) en McLaren (1989) oor die aard van aksienavorsing as 'n metodologie wat deur onderwysers geïmplementeer kan word om nie net hul klaskamerpraktyk te verbeter nie, maar wel te transformeer. So 'n transformasie kan dan die basis lê vir 'n dinamiese vernuwing in die opvoeding, waar onderwysers en leerlinge respektiewelik hul rol en verantwoordelikheid kan beseft in die vorming van 'n nasie waar demokrasie aan die orde van die dag is. Jean McNiff (1988:9) se mening is dat:

... if we as teachers are truly to fulfill our obligation as educators, then we must accept the responsibility of first educating ourselves.

In my bespreking van die verskillende fasette onderliggend aan aksienavorsing, sal ek graag aansluiting wil vind by wat McNiff (1988) te sê het oor "teachers educating themselves" en probeer besin oor hoe onderwysers hulself kan opvoed.

3.2. DIE AARD VAN AKSIENAVORSING

3.2.1. *Inleiding*

Aksienavorsing kan in wese bestempel word as die kritiese self-evaluering deur 'n onderwyser van sy of haar praktyk. Hierdie kritiese self-refleksie, met die doel om 'n spesifieke praktyk te evalueer, behels 'n bepaalde proses. Die dieperliggende doel van aksienavorsing strek egter veel verder as blote self-evaluering. Dit behels die verbetering van die aksie wat in die praktyk plaasvind (Elliott, 1981:1). Dit vereis ook die aktiewe betrokkenheid van onderwysers as deelnemers in hul eie onderwyspraktyke (McNiff, 1988:1). Volgens Elliott (1981:1) kan aksienavorsing verder ook gedefinieer word as 'n studie van 'n sosiale situasie met die doel om die aksie wat daarin plaasvind te verbeter. In afdelings 3.6 en 3.7 bespreek ek in meer besonderhede die feit dat die beoogde verbetering van 'n praktyk in wese saamhang met 'n toekomsvisie wat gemik is op 'n meer regverdigbare toekoms vir al die deelnemers.

Volgens Elliott (1981:1) is die term aksienavorsing deur die sielkundige Kurt Lewin ontwikkel. Daar bestaan egter uiteenlopende opvattinge oor die ontstaan van die term, veral in die geskiedenis van Europa. Petrold en Gunz (Altrichter & Gestetner, 1993:3) voer aan dat J.L. Moreno, 'n Duitse dokter, sosiale filosoof en digter (onder andere) alreeds so ver terug as 1913 moontlik na die term aksienavorsing kon verwys het. Dit is die mening van Petrold en Gunz dat Lewin, 'n tydgenoot van Moreno, die ontwikkeling van die konsep aksienavorsing net bloot voortgesit het.

Volgens Elliott (1981:1) is aksienavorsing 'n vorm van navorsing wat 'n spiraal van siklusse behels. Dit word 'n spiraal genoem, aangesien een siklus aanleiding gee tot opvolgende siklusse. Die basiese siklus van 'n aktiwiteit begin by die identifisering van 'n algemene idee of observasie wat gemaak word binne 'n sosiale situasie. Daarna word daar besin oor die observasie en 'n algemene aksieplan word dan ontwikkel om die aksie te implementeer. Die plan word in werking gestel en daarna geëvalueer. Die algemene plan word hierna hersien, en dikwels verander, na gelang van die data wat ingewin is. Vanaf hierdie basiese siklus word die navorser dan gelei tot verdere siklusse. In die volgende afdeling wil ek in meer besonderhede gaan kyk na Kurt Lewin se sikliese model van aksienavorsing.

3.2.2. Die sikliese beginsel in aksienavorsing

Lewin se basiese siklus-benadering tot aksienavorsing behels die prosesse wat ek vervolgens sal bespreek. Die eerste moment in die sikliese proses is die IDENTIFISERING VAN 'N ALGEMENE PLAN wat fokus op 'n situasie wat die navorser beoog om te verbeter. Hierdie algemene plan sentreer rondom die beskrywing en verduideliking van al die feite en gegewens wat betrekking het op die situasie wat nagevors en wat verbeter wil word.

'n Volgende moment in die siklus is die VERKENNINGSPLAN. Hierdie moment behels die beskrywing van 'n spesifieke situasie sodat die navorser 'n beter begrip begin opbou van die aard van die situasie wat verander behoort te word. Volgens Elliott (1981:7) kan so 'n beskrywing of verduideliking van die situasie waarin

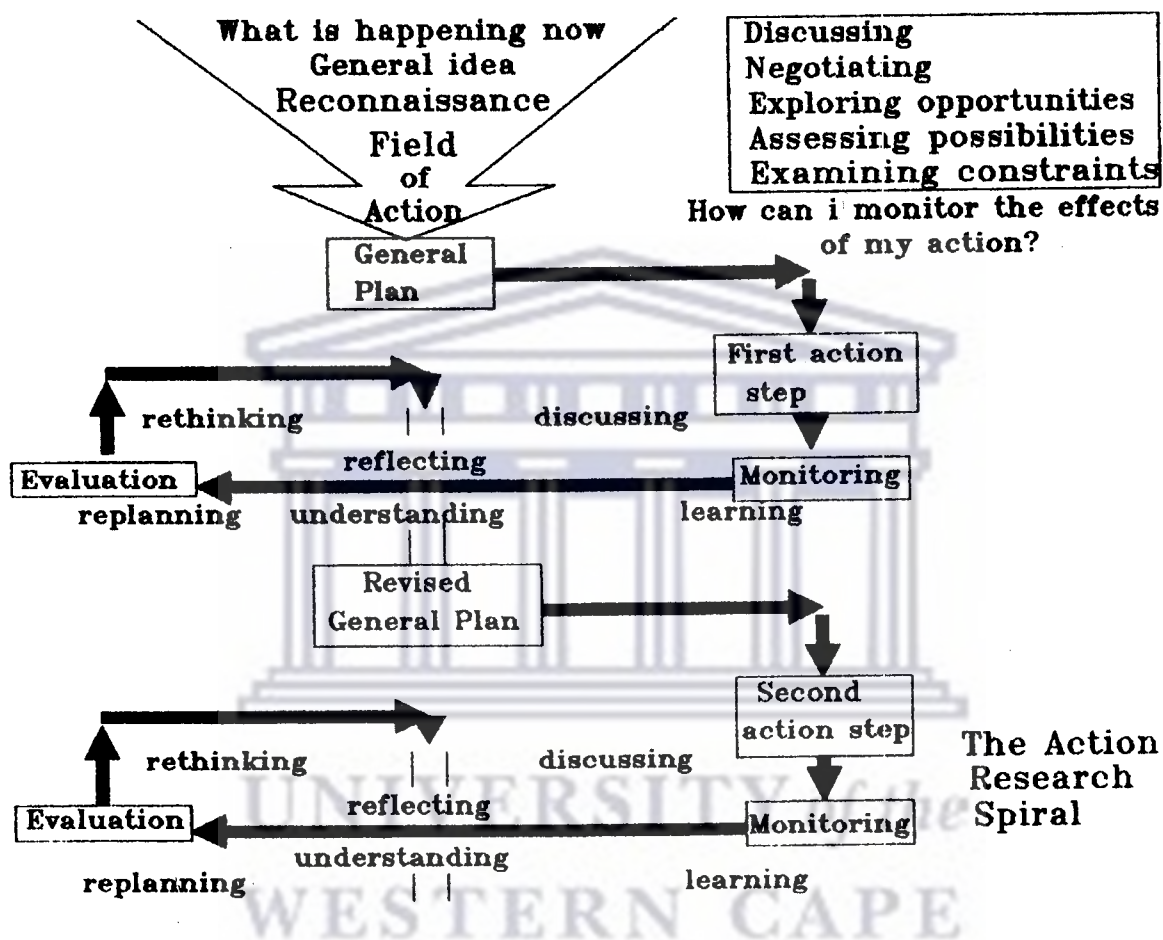
aksie ter verbetering beplan word, help om die aard van die aksies te bepaal wat geïmplementeer gaan word. In die beskrywing van die situasie kan dit selfs gebeur dat die navorser tot totaal ander insigte kom ten opsigte van die aanvanklike ALGEMENE PLAN van die navorsingsituasie. My mening is dat hierdie moment in die aksienavorsingsiklus essensieel is, aangesien die navorser dan gekonfronteer word met die fyner besonderhede van die situasie.

Nadat die navorser hom- of haarself vertrouwd gemaak het met die navorsingsituasie, word daar gewerk aan die KONSTRUKSIE VAN DIE ALGEMENE PLAN. Daar word nou in die siklus spesifiek gekyk na watter faktore verander gaan word ter verbetering van die praktyk. In hierdie moment moet daar ook verwys word na die middele wat die navorser beplan om te gebruik in die veranderingspoging. In hierdie moment van die siklus word daar ook gekyk na een van die essensiële komponente betrokke in aksienavorsing, naamlik die daarstelling van die etiese raamwerk waarbinne die navorsing gedoen moet word. Hierdie etiese raamwerk impliseer 'n groot sensitiwiteit aan die kant van die navorser ten opsigte van data wat versamel en gebruik gaan word ten opsigte van die persone betrokke in die navorsing. Volgens Elliott (1981:8) behoort alle betrokkenes in die navorsing 'n sekere mate van beheer oor die navorsing te hê. My mening hieromtrent is dat dit impliseer dat almal betrokke in die navorsing die reg behoort te hê om te kan sê watter data gebruik kan word. As baie vertroulike informasie byvoorbeeld in verband met enige van die betrokkenes versamel word, moet die navorser met die betrokke persoon of persone onderhandel oor die gebruik

van sulke data. Dit, na my mening, is die essensie van die etiese raamwerk waarbinne gewerk word. 'n Etiese raamwerk behoort, met ander woorde, in samewerking met alle betrokkenes in die navorsing opgestel te word.

In aksienavorsing is deeglike bekendstelling en voorafbeplanning net so belangrik as die eintlike implementering van die aksies. Nadat die navorser dus die situasie verduidelik het, 'n algemene plan ook in samewerking met die groep beraam het en ook 'n etiese raamwerk saam met die betrokkenes bepaal het, word die eerste aksie geïmplementeer. Na die implementering, word die aksieplan geëvalueer en hersien. Die hersiening van die algemene plan volg na die implementering van die eerste aksie en dit is hierdie moment in die siklus wat dan aanleiding gee tot die volgende siklus in die navorsing.

Die diagram wat op die volgende bladsy verskyn, is 'n verwerkte weergawe van die *Action Research Planner* van Stephen Kemmis (Ebbutt, 1985:163) om die verskillende momente en siklusse wat in aksienavorsing teenwoordig is, soos in die voorafgaande paragrawe bespreek, te illustreer.



Volgens Lewin se model van aksienavorsing gee die basiese siklus weer aanleiding tot verdere siklusse. By implikasie kan die hoeveelheid siklusse nie vooraf vasgestel word nie, aangesien die navorser nie vooraf kan bepaal wat die uitkoms van die aksies sal wees nie. Elliott (1981:2) se kritiek teen Lewin se sikliese model is dat dit die navorser onder die wanindruk kan laat verkeer dat die ALGEMENE IDEE 'n vooropgestelde en vasgestelde idee is wat nie mag verander nie. Verder kan die misverstand by

die navorser ontstaan dat die implementering van die ALGEMENE IDEE 'n eenvoudige proses is. Elliott (1981:2) wil egter aan die hand doen dat hierdie idee so buigbaar moet wees, dat daar ruimte gelaat moet word vir moontlike verandering. 'n Volledige beskrywing van die situasie behoort in elke spiraal van aksies te kan plaasvind, en nie slegs by die eerste siklus nie. Volgens Elliott behoort die plan van aksie eers so volledig as moontlik in werking gestel te word, voordat evaluering kan plaasvind, aangesien implementering nie 'n enkelvoudige proses is nie.

Die essensie van opvoedkundige aksienavorsing strek egter veel verder as blote siklusse en spirale. Opvoedkundige aksienavorsing is in werklikheid 'n kollektiewe term vir die strategie wat deur 'n onderwyser gevolg word om in sy of haar praktyk veranderinge aan te bring aan 'n situasie wat as vanselfsprekend aanvaar word (McNiff, 1988:2). Volgens Dave Ebbutt (1983:5) is aksienavorsing:

... the systematic study of attempts to change and improve educational practice by groups of participants by means of their own practical actions...

Aksienavorsing is kwalitatiewe navorsing wat deur onderwysers onderneem word met die oog op transformasie van hul praktyke. Hierdie praktyk van opvoedkundige navorsing vereis 'n kritiese, sistematiese en presiese benadering tot ondersoek. Die onderwyser neem die rol van 'n deelnemende waarnemer aan, naamlik een wat ondersoek doen oor 'n situasie waarvan hy of sy self deel is. Die hoofdoel van deelname is, volgens Woods (1986:33), om deur te dring tot die werklike lewenservarings van al die deelnemers in die navorsingsprojek. Aksienavorsers kan gesien word as

etnografe, wie se doelwit 'n volgehoue ondersoek is na die dinamika tussen die mense betrokke in die navorsing. Woods se opinie is ook dat onderwysers se rolle hulle in 'n perfekte posisie plaas om as deelnemende waarnemers op te tree, aangesien hulle alreeds, uit die aard van hulle taak, deel vorm van die groep.

In die volgende afdeling fokus ek op data-versameling en data-analise in aksienavorsing. Elliott (1981) en Hopkins (1985) verwys na verskillende etnografiese instrumente wat deur onderwysers gebruik kan word om data te versamel in hul poging om 'n kritiese ondersoek te loods na hul klaskamerpraktyke. Op hierdie stadium moet ek noem dat ek nie 'n gedetailleerde bespreking van die verskillende navorsingstegnieke sal weergee nie, aangesien dit nie my fokus in hierdie hoofstuk is nie. Ek wil my bespreking in afdeling 3.3. ook laat aansluiting vind by die komponente van subjektiwiteit en objektiwiteit betrokke in data-analise in opvoedkundige aksienavorsing.

3.3. DATA-VERSAMELING IN AKSIENAVORSING

3.3.1. Inleiding

Elliott (1981:9) verwys na drie belangrike beginsels wat enige aksienavorser moet onthou ten opsigte van die instrumente wat vir data-versameling gebruik word. As inleiding tot afdeling 3.3. verwys ek vlugtig na die belangrike punte wat deur navorsers in ag geneem moet word ten opsigte van data-versameling en data-analise. In Hoofstuk Ses, wanneer ek my tweede navorsingsprojek bespreek, neem ek die kwessie van data-hantering weer op as ek

reflekteer oor die wyse waarop ek data gehanteer het in my eie navorsingsprojekte. Die onderstaande is die punte van belang soos deur Elliott (1981) verhelder:

- * Die data moet weerspieël hoe goed die aksie geïmplementeer is.
- * Die data moet 'n refleksie wees van beplande, sowel as onbeplande aksies.
- * 'n Wye verskeidenheid instrumente moet aangewend word sodat die bepaalde ondersoeksituasie vanuit verskillende gesigspunte benader kan word.

Vervolgens wil ek my bespreking laat sentreer op die fasette van subjektiwiteit en objektiwiteit in navorsing en die gepaardgaande analise van data.

3.3.2. Die dilemma van subjektiwiteit en objektiwiteit in opvoedkundige navorsing

Geen mening, uitspraak of lewensbeskouing is vry van subjektiwiteit nie. Wat ons in die hede is, dit waaraan ons glo, asook dit wat ons doen, is uitvloeisels van invloede in 'n mens se vormingsproses (in afdeling 2.2.2. het ek ook na hierdie aspek vewys). Hierdie eie waardestelsel, lewensbeskouing en persoonlike lewensgeskiedenis is juis van die beperkinge waarmee kwalitatiewe navorsers te kampe het. In die meeste gevalle is 'n navorsers aanvanklik nie bewus van sy of haar vooroordele nie. Dit is eers by die terugskouing, en ook wanneer navorsers gekonfronteer word met die data, dat hul eie subjektiwiteit na vore kom.

Alhoewel daar in opvoedkundige kringe definitiewe aanvaarding van 'n element van subjektiwiteit van 'n navorsers bestaan ten opsigte van data-ontleding, word dit nie as die bepalende faktor aanvaar

nie. Dit wil sê geen data-versameling en data-analise moet slegs beperk wees tot die verwysingsraamwerk van die navorser nie. Hoe hanteer 'n mens dan subjektiwiteit as jy besig is met kwalitatiewe navorsing? Na my mening kan hierdie vraag die beste beantwoord word deur te kyk na die dilemma van subjektiwiteit en objektiwiteit in opvoedkundige navorsing.

Wat word geïmpliseer as daar van objektiwiteit in opvoedkundige navorsing gepraat word? Die mening van Phillips (Eisner & Peshkin, 1990:33) oor objektiwiteit is:

Objective seems to be a label that we apply to inquiries that meet certain procedural standards, but objectivity does not guarantee that the results of inquiries have any certainty.

Uit hierdie uitspraak van Phillips blyk dit dat objektiwiteit in navorsing neerkom op die uitskakeling van soveel as moontlik twyfel en vooroordele. Objektiwiteit waarborg egter nie die sekerheid van die uitkoms van navorsing nie. Na my mening behoort 'n mens nie in kwalitatiewe navorsing betrokke te raak in 'n debat oor subjektiwiteit en objektiwiteit nie, want die debat oor objektiwiteit kan verstrengel raak met 'n debat oor die aard van waarheid. As voorstanders van kwalitatiewe opvoedkundige ondersoek behoort 'n mens van die veronderstelling te beweeg dat daar geen sekerheid oor enige kennis van 'n situasie bestaan nie.

Onderwysers kan nie 'n onderwyspraktyk beoefen vanuit 'n neutrale posisie nie. Indien 'n onderwyser 'n neutrale posisie inneem, word die leerlinge bloot objekte in die navorsing. Die kernfokus van aksienavorsing is na my mening die erkenning van die mens as

'n sosiale wese, onlosmaaklik deel van sy of haar sosiale situasie. Mense is dus almal subjektief betrokke in die wêreld waarin hulle woon. Indien onderwysers die element van hul eie subjektiewe betrokkenheid bevestig het, behoort hulle dus geen probleem te hê met die feit dat hulle, as opvoedkundige navorsers, subjektief betrokke is in hul eie praktyke nie. Dan behoort onderwysers ook te besef dat hulle hul praktyke met sekere vooroordele betree en dat hul lewensopvattinge vanuit bepaalde ideologieë ontstaan het. Deur kritiese refleksie oor hul praktyke sal die invloede van hul persoonlike subjektiwiteit verhelder word.

'n Belangrike aspek ten opsigte van onderwysers se eie subjektiewe betrokkenheid, is die bereidwilligheid om hul navorsing bloot te stel aan die kritiek van ander. Die naaste wat die mens aan 'n moontlike waarheid oor 'n situasie kan kom, is om standpunte met ander te kan deel. Dit is hierdie uitruil van idees wat in opvoedkundige kringe bekendstaan as inter-subjektiwiteit. Rich (Lather, 1986:3) se mening omtrent die debat oor "waarheid" is:

... there is no "the truth", nor "a truth" - truth is not one thing, or even a system. It is an increasing complexity.

Na my mening is dit hierdie kompleksiteit waarna Rich verwys wat deur inter-subjektiwiteit verhelder kan word. 'n Aanspraak op die geldigheid van data kan slegs gemaak word as die navorser verby sy of haar eie vooroordeel kyk. Een of ander toets vir geldigheid moet uitgevoer word. In hierdie verband haal Lather (1986:13) vir

Kamarovsky aan, naamlik:

... if illuminating and resonant theory grounded in trustworthy data is desired, we must formulate self-corrective techniques that check the credibility of data and minimize the distorting effect of personal bias upon evidence.

Ek sou 'n geslaagde kwalitatiewe ondersoek opsom in die woorde van Harry F. Wolcott (Eisner & Peshkin, 1990:130), naamlik:

I try to report what I observe and to offer an informed interpretation of these observations, my own or someone else's.

In hierdie afdeling het ek my gedagtes probeer orden rondom die debat oor subjektiwiteit en objektiwiteit in data-versameling en data-analise in opvoedkundige aksie-navorsing. Die oortuiging waarby ek my wil skaar, is die standpunt dat daar in kwalitatiewe opvoedkundige ondersoek geen aanspraak op "die waarheid" gemaak kan word nie, dat geen ondersoek neutraal en vry van waardes is nie en dat alle mense subjektief betrokke is in hulle leefwêreld. Om hierdie rede dink ek dat die fokus van opvoedkundige ondersoek baie klem moet lê op die geldigheid van die data waarmee daar gewerk word. In die volgende afdeling gaan ek die rasionaal onderliggend aan aksienavorsing bespreek, waarin ek veral na die werk van McNiff (1988) sal verwys.

3.4. DIE RASIONAAL ONDERLIGGEND AAN AKSIENAVORSING

Aksienavorsing is terselfdertyd opvoedkundige, sowel as maatskaplike navorsing wat betrokkeheid by en verbetering van 'n situasie as fokus het. Eintlik strek die fokuspunt van

aksienavorsing veel dieper as blote verbetering. Die essensie van hierdie dinamiese benadering tot opvoedkundige navorsing, is verandering. Volgens McNiff (1988:3) impliseer die aksies wat onderliggend aan aksienavorsing is, verandering in mense se lewens. Gepaardgaande met hierdie verandering in mense se lewens, is ook die verandering in die groter sosiale omgewing waarin daar opgetree word, want, sê McNiff (1988:3,4) "... action research attempts to answer the 'macro-micro problem'...". Hierdie argument van McNiff kan van toepassing gemaak word op skole as kleiner instellings van 'n samelewing, sowel as op die samelewing in sy totaliteit.

Neem byvoorbeeld die volgende observasie wat ek in my praktyk maak: Daar is sekere leerlinge in my standerd nege-Bybelkundeklas wat heeltemal passief is in die onderrig-leersituasie. Hierdie passiwiteit sou ek onder andere as 'n uitvloeisel van 'n onregverdigde politieke stelsel van Suid-Afrika beskou, wat die benadeeldes die reg ontsê het om 'n aktiewe en dinamiese bydrae te lewer ten opsigte van hul regte en ook oor hul toekoms. My beplanning vir verandering fokus op die afbreek van moontlike outoritêre en onderdrukkende maatreëls wat ek in my praktyk handhaaf, sodat die aanvanklike passiwiteit van sekere leerlinge in die klas verander word in betrokkenheid. Die doel hiervan is om die leerlinge voor te berei om volwaardige, deelnemende landsburgers te word, wat hul posisies in die breër samelewing begryp en 'n bydrae in hul gemeenskap lewer. Terselfdertyd is dit ook my doel om daardie leerlinge bewus te maak van die rol wat hulle speel in hul eie opvoedingsproses. As

sodanige verandering in my praktyk bewerkstellig kan word, sal dit waarskynlik meebring dat die res van die skool geaffekteer word, want dieselfde leerlinge vorm ook deel van die groter skoolbevolking, en Bybelkunde is slegs een van die vakke in hul vakpakkette. Terselfdertyd het ek dan ook in my praktyk 'n bydrae probeer lewer vir die opbou van 'n toekomstige nasie.

Die tradisionele benadering tot opvoedkundige ondersoek, naamlik ondersoek wat binne 'n empiries-analitiese raamwerk gedoen word, was dat kenners met hul vooropgestelde teorieë 'n situasie betree en dan navorsing doen op mense. Hierin lê die kardinale verskil tussen aksienavorsing en tradisionele navorsing. Die doelwit van 'n ondersoek in die klaskamer wat vanuit 'n aksienavorsingsbenadering gedoen word, is in die eerste plek verbetering van opvoedkundige praktyke deur verandering teweeg te bring. Onderwysers word aangemoedig om 'n kritiese benadering tot hul praktyke te volg en dus bereid te wees om verandering in hul praktyke te bewerkstellig. In die tweede plek bevorder aksienavorsers die deelname van al die betrokkenes in die navorsing. In die derde plek beklemtoon hierdie tipe navorsing, volgens McNiff (1988:4), samewerking tussen die rolspelers:

... in that it involves other people as part of a shared inquiry. It is research WITH, rather than research ON.

Aksienavorsing is nie 'n taak wat 'n onderwyser alleen kan aanpak nie. Hierdie tipe opvoedkundige ondersoek vereis 'n gesamentlike poging van al die rolspelers in die navorsing om verandering in 'n opvoedingstuasie teweeg te bring. Oja en Smulyan (1989:12)

beklemtoon die essensie van samewerking deur die woorde van Tikunoff, Ward en Griffin (1979) oor hierdie aspek van aksienavorsing aan te haal, naamlik:

Collaboration is viewed as teachers, researchers and trainer developers (and also students) working with parity and assuming equal responsibility to identify, inquire into, and resolve the problems and concerns of classroom teachers. Such collaboration recognizes and utilizes the unique insights and skills provided by each participant while, at the same time, demanding that no set of responsibilities is assigned a superior status. (**Onderstreping is my eie beklemtoning.**)

Volgens McNiff (1988:5) is een van die belangrikste momente betrokke in aksienavorsing:

... to make sense of situations ... (by searching) for the right questions appropriate to educational situations as well as their answers.

Uit bogenoemde stelling van McNiff is dit duidelik dat as 'n onderwyser 'n probleemsituasie in sy of haar praktyk wil ondersoek, sou die eerste vraag, in aksienavorsingsterme, praktykgerig moet wees. Onderwysers word voor groot uitdagings gestel, omdat 'n eerlike benadering tot hul praktyk vereis word. Verder word daar ook van onderwysers verwag om bereidwillig te wees om die gebreke in hul praktyk, wat deur kritiese refleksie verhelder word te verander.

Uit die voorafgaande bespreking oor die rasionaal onderliggend aan aksienavorsing, kom dit duidelik na vore dat aksienavorsing geensins net praktyk is nie. Aksienavorsing behels die onderwyser se kritiese ingesteldheid teenoor sy of haar praktyk en die gebruikmaking van daardie kritiese ingesteldheid om 'n

navorsingsproses te inisieer wat tot verandering sal lei.

Aksienavorsing, volgens McNiff (1988:6):

... encourages teachers to be 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.

'n Aksienavorsingsbenadering tot opvoedkundige ondersoek bevorder 'n nougesette en 'n sistematiese tipe ondersoek. Dit vereis dat onderwysers daarvan bewus word dat hierdie tipe ondersoek eintlik 'n proses is, en dat hulle verder sensitief word vir die komponent van verantwoordbaarheid betrokke in die proses waarvan hulle deel is (McNiff, 1988:7). Aksienavorsers beklemtoon ook die belangrike posisie van die persone saam met wie die navorsing gedoen word. In werklikheid kan hierdie tipe navorsing as mensgerigte navorsing gekategoriseer word, omdat enige beplande aksie ter verandering van 'n klaskamerpraktyk wat beoog word, mense se lewens sal beïnvloed.

In die voorafgaande bespreking het ek gepoog om die verskillende komponente betrokke in aksienavorsing as 'n nuwe en dinamiese benadering tot opvoedkundige ondersoek te verhelder. Teoretici soos Maquire (1987) en Popkewitz (1984) huldig die opinie dat navorsing, en die opskryf daarvan, bepaal word deur die paradigma waarbinne die navorser werk. In die volgende afdeling van hierdie hoofstuk, wil ek veral aandag gee aan die konsep paradigma en ook kyk na verskillende navorsingsparadigmas wat daar in die sosiale wetenskappe bestaan.

3.5. PARADIGMAS IN OPVOEDKUNDIGE ONDERSOEK

3.5.1. Inleiding

Volgens McNiff (1988:10) kan opvoedkundige navorsing vanuit verskillende perspektiewe benader word. Hierdie perspektiewe word bepaal deur:

- * die doel van die navorsing en
- * die beperkinge wat op die navorser geplaas word binne die omgewing waarin die navorsing gedoen word.

Om aan te sluit by die stelling wat ek in die vorige afdeling gemaak het, naamlik dat navorsing ook bepaal word deur die paradigma waarbinne die navorser werk, wil ek vervolgens kyk na die term "paradigma" en die implikasies daarvan vir navorsing, en in my geval dan, opvoedkundige navorsing.

3.5.2. Die term paradigma

Volgens Maquire (1987:9) word die term "paradigma" deur verskeie navorsers geïdentifiseer as 'n algemene perspektief op die wêreld, 'n wêreldvisie en ook 'n metode om die komplekse wêreld waarin ons leef, op 'n verstaanbare wyse te orden. Maquire verwys ook na 'n paradigma as 'n konstruk van teorieë, vrae, metodes en prosedures. Hierdie konstellasië of konstruk, wat ontstaan en ontwikkel in antwoord op die historiese en kulturele situasies van individue en samelewings, voorsien 'n konseptuele raamwerk wat deur mense geïmplementeer word om sin te maak van die sosiale realiteite wat deur hulself gevestig is.

Elke verwysingsraamwerk beweeg vanuit 'n eie unieke sfeer van

veronderstellings om die samelewing te kan verduidelik en te kan verstaan. Hierdie onderliggende uitgangspunte van mense en samelewings is fundamenteel so uiteenlopend, dat dit, volgens Paulston (Maquire, 1987:12): "... create different lenses, or windows from which to observe and make sense of social reality."

Gesien in die konteks van Paulston se woorde, kan twee persone dieselfde gebeure ondersoek en tog met totaal uiteenlopende bevindinge vorendag kom. Hierdie verskille word beïnvloed deur die paradigma waarbinne die navorser werk. 'n Paradigma beïnvloed ook die vorm en die uiteindelijke doel van sosiale ondersoek, aangesien die beginsels onderliggend aan elke verwysingsraamwerk, 'n ander fokuspunt mag hê.

In die geskiedenis van sosiale navorsing het daar twee gevestigde navorsingsparadigmas in die opvoedkunde bestaan, naamlik die empiries-analitiese (of tegniese) en die interpreterende (of praktiese) paradigmas. Sedert die sestigerjare het aksienavorsing, as 'n betreklik nuwe opvoedkundige navorsingsparadigma, baie meer aandag in opvoedkundige kringe begin geniet as vroeër. Alhoewel 'n meer kritiese benadering tot opvoedkundige navorsing 'n belangrike moment van aksienavorsing uitmaak, kan daar egter nie van die veronderstelling uitgegaan word dat alle aksienavorsers 'n kritiese en emansipatoriese benadering tot opvoedkundige navorsing volg nie. Grundy (1987:141) is baie duidelik hieroor:

The fundamental interest in emancipation which is discernible in the history, theory and practice of action research can easily be distorted so that other interests are served.

In die volgende paragrawe wil ek poog om 'n vergelyking tussen drie navorsingsparadigmas, soos deur Habermas (Grundy, 1987:10)) gestel, te tref.

3.5.3. Drie navorsingsparadigmas

Die drie navorsingsparadigmas, soos in die voorlaaste paragraaf geïdentifiseer, verskil fundamenteel van mekaar ten opsigte van hul bepaalde veronderstellings, waardes, belange en doelwitte (Popkewitz, 1984:15,16).

Die empiries-analitiese navorser gebruik slegs data wat empiries getoets kan word aan ervarings wat in die samelewing opgedoen kan word (Grundy, 1987:11). Kennis word deur 'n onafhanklike navorser opgedoen wat byvoorbeeld van buite die klassituasie kom en navorsing oor die klaskamerpraktyk van 'n onderwyser doen. Onderwysers, wat 'n baie belangrike rol in die navorsing behoort te speel, word meesal nie geraadpleeg nie, aangesien hulle bydrae deur die empiries-analitiese belang as subjektief beskou word. Empiries-analitiese navorsing plaas 'n groot klem op die belangrikheid van sogenaamde objektiwiteit. [Empiries-analitiese navorsing behels ook 'n element van kousale voorspelbaarheid, omdat alle aksies in die samelewing as voorspelbaar beskou kan word wat in bepaalde strukture behoort in te pas (McNiff, 1988:12). Gesien in hierdie lig, sal 'n navorser in staat wees om die navorsingsomgewing te beheer.] Volgens Grundy (1987:12) bestaan daar 'n interafhanklikheid tussen kennis, beheer en die "uitbuiting" van die samelewing in die tegniese kennisbelang, wat 'n uitvloeiing van die empiriese paradigma is. Na my mening

sinspeel laasgenoemde "uitbuiting" op die feit dat 'n samelewing se aanspraak op demokrasie en vrye denke beperk word deur empiries-analitiese navorsers, aangesien die empirici aksies binne rigiede strukture kategoriseer, aksies wat empiries getoets kan word.

'n Onderwyser wat sy of haar navorsingspraktyk vanuit die tegniese kennisbelang benader, doen dit met vooropgestelde teorieë, hipoteses en voorspellings. Die epistemologie van die empiriese navorsingstradisie is in 'n sekere sin dat teorie onveranderlik is en daarom sal dit die praktyk bepaal (McNiff, 1988:13). Hierdie tipe opvoedkundige navorsing laat geen ruimte vir onderwysers se insprake in hul eie praktyke nie, asook geen ruimte vir persoonlike, kritiese refleksie nie. Volgens McNiff (1988:14) is dit juis in hierdie verband dat daar 'n groot verskil tussen empiries-analitiese navorsing en aksienavorsing bestaan.

Persoonlike, kritiese refleksie van 'n onderwyser op sy of haar praktyk, met die doel om dit te verander, vorm die basis van aksienavorsing. In die lig van die voorspelbaarheid van die uitkoms van aksies in empiriese navorsing, is dit vir my duidelik dat die praktyk deur die teorie bepaal word. Oor die interafhanklikheid tussen teorie en praktyk volgens die empiries-analitiese paradigma, laat Carr & Kemmis (1986:67) hulle soos volg uit:

... educational theory guides practice by making predictions about what would happen if some aspects of an educational situation were modified. On the basis of these predictions it becomes possible, by

manipulating a particular set of variables, to control events so that desirable goals are achieved and undesirable consequences eliminated. In effect, pursuing the standard scientific ideals of explanation and prediction, educational theory - when conceived as an applied science - provides the foundations on which rational educational decisions can be made.

Terwyl die empiriese navorsingsparadigma op die objektiwiteit van die navorser fokus, erken die praktiese kennisbelang die belangrikheid van die rolspelers in die opvoedingsituasie. Teenoor die kwantitatiewe benadering tot data-analise van die empirici, bevorder die praktiese paradigma eerder 'n meer kwalitatiewe benadering. Na my mening is die onderstaande punte die hoofmomente in die praktiese navorsingsparadigma:

- Die navorser behoort die navorsingsomgewing te verstaan.
- Interaksie tussen die rolspelers is 'n sentrale komponent.
- Konsensus moet tussen die rolspelers in die navorsing bereik word voordat die geldigheid van enige data geverifieer kan word.
- Die gepaste optrede binne bepaalde sosiale kontekste word beklemtoon.

Alhoewel die metode van data-versameling en die ontleding daarvan verskil tussen die empiriese en praktiese paradigmas, is dit die mening van McNiff (1988:10) dat die element van beheer baie sterk na vore kom in beide die paradigmas. McNiff se motivering vir hierdie argument is dat beide paradigmas die idee van 'n raamwerk bevorder waarbinne die onderwyser se praktyk sal moet inpas. Die onderwyser word nie die nodige ruimte gebied om te besluit oor hoe om sy of haar praktyk te verander sodat sinvolle verbetering kan plaasvind nie. Verder wil die empiriese en praktiese navorsers verklarings en verduidelikings gee van verskynsels in 'n opvoedingsituasie. Die empiriese navorser kan selfs

voorspellings maak van die verwagte gevolge van 'n ondersoek, maar die vermoë om opvoedkundige verduidelikings te kan gee van die onderwyspraktyk, ontbreek in albei hierdie paradigmas (McNiff, 1988:18).

Die praktiese belang het uit die dissipline van 'n Weberiaanse sosiologie gegroei en onderskryf gevolglik baie van die uitgangspunte wat deur hierdie sosiale wetenskap bevorder word. Volgens Carr & Kemmis (1986:87) kan die essensie van die praktiese belang in die sosioloog, Max Weber, se definisie van sosiologie gevind word, naamlik:

Sociology ... is 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 in this sense may be either overt or purely inward or subjective, it may consist of positive intervention or passively acquiescing in the situation. Action is social in so far as, by virtue of the subjective meaning attached to it by the acting individual (or individuals), it takes account of the behaviour of others and is thereby oriented in its course.

Een van die belangrikste fokuspunte in die praktiese paradigma is om aksies van mense te verstaan binne hul sosiale en ook hul historiese kontekste. Onderliggend aan so 'n begrip, is die betekenis van die aksies ten opsigte van die doel daarvan. As 'n navorser, wat sy of haar navorsing vanuit 'n praktiese kennisbelang benader, dus sin wil maak van 'n sosiale situasie, soos byvoorbeeld die onderwys, sal daar indringend gedelf word in menslike aksies binne die sosiale bestel. Nadat sodanige kennis dan opgedoen is, sal die fokus verskuif na die regte optrede binne die situasie. Hieroor sê Carr & Kemmis (1986:93)

die volgende:

Practical deliberation has its roots in the disposition of the actor to act truly, rightly, wisely and prudently - the disposition called 'phronesis' by Aristotle. It expresses itself in praxis - informed action. The educated person, one may say, is interested only in this kind of committed, informed action.

Popkewitz (1984:42) noem dat reëls en wette oor die samelewing, volgens die praktiese belang, deur interaksie tussen die rolspelers in die samelewing opgestel word. Om te besluit oor watter reëls as aanvaarde wette vir 'n spesifieke samelewing opgestel sal word, is konsensus tussen die rolspelers essensieel.

In die voorafgaande paragrafe het ek 'n beknopte verduideliking probeer gee van wat na my mening die belangrikste elemente van die tegniese en die interpretatiewe kennisbelange is. Dit is nie my doelwit om in hierdie hoofstuk 'n in-diepte bespreking van die drie kennisbelange in die opvoeding te gee nie. My doel in hierdie hoofstuk is eerder 'n meer gefokusde bespreking van aksienavorsing as 'n kritiese benadering tot opvoedkundige ondersoek. Ek wil egter enkele, opsommende kommentare maak oor die genoemde twee navorsingsbenaderings.

Sosiaal-wetenskaplikes soos Grundy (1987), McNiff (1988), en Carr & Kemmis (1986) opper belangrike punte van kritiek oor die positivistiese en interpretatiewe benaderings tot opvoedkundige ondersoek. Die belangrikste kritiek wat teen positiwisme gemaak word, is die klem wat daar in hierdie paradigma op teorie geplaas word. Verder word die element van beheer en voorspelbaarheid wat

deur positiwisme bevorder word, grootliks teengestaan deur die meeste sosiaal-wetenskaplikes. Carr & Kemmis (1986:98) se hoofkritiek teen 'n interpreterende sosiale ondersoek, is die onvermoë om krities teenoor die samelewing te staan en ook die onvermoë om verandering te kan inisieer.

As daar van my verwag word om 'n definisie van aksienavorsing te moet gee, sal ek dit eenvoudig opsom as 'n kritiese ontwaking wat tot verandering lei. Na my mening lê die essensie van hierdie uitdagende benadering tot opvoedkundige ondersoek opgesluit in die kritiese komponent daarvan. Opvoeders word uitgedaag om krities te staan teenoor hul eie praktyke, teenoor die verlede, die hede en die toekoms en om al hierdie elemente byeen te kan bring binne die samelewing waarin daar opgetree word. Volgens Carr & Kemmis (1986:162) is aksienavorsing:

... simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants (teachers) in social situations (their own classrooms and schools) in order to improve the rationality and justices of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out.
(**Onderstreping is my eie klem**)

In die bespreking wat hierna volg, wil ek fokus op aksienavorsing as deel van 'n emansipatoriese en kritiese navorsingsparadigma, en wil ek probeer om die belangrikste komponente daarvan te verhelder.

Die kernfokus van die emansipatoriese belang is die erkenning van die mens as 'n sosiale wese en die aanvaarding daarvan dat die samelewing voortdurend deur mense gereproduseer word (Popkewitz,

1984:47). Aangesien mense inherent van mekaar verskil, sal geen twee samelewingstrukture ooit identies wees nie. Wette en verwagtinge wat in een samelewing geld, sal nie noodwendig ooreenstem met dit wat in 'n ander geld nie. Hierdie benadering skakel die element van universaliteit grootliks uit en daarmee saam word die positivistiese neiging, dat menslike aksies voorspel kan word omdat dit deur universele teorieë onderlê word, ook heeltemal geëlimineer.

Volgens Grundy (1987:16) is die bevryding van die mens een van die grondbeginsels in 'n emansipatoriese benadering. Hierdie stelling van Grundy is gebaseer op die bevrydingsteorie van die Duitse filosoof, Habermas. Volgens Grundy (1987:16) impliseer Habermas se teorie van emansipasie dat die rolspelers tot innerlike self-refleksie kom oor hul rol in die groter samelewing, want:

Although emancipation must ultimately be an individual experience if it is to have reality, it is not simply an individual matter. Because of the inter-active nature of human society, human freedom can never be separated from the freedom of others ... emancipation is inextricably linked with the notions of justice and ultimately equality.

Terwyl die klem in die praktiese belang op 'n begrip van die omgewing fokus, verskuif die fokus in die emansipatoriese belang na die verbetering van die samelewing, sodat regverdige sosiale strukture gevestig kan word. In wese bevorder emansipatoriese aksienavorsers aksies wat uitgevoer word om transformasie vir die bevordering van geregtigheid daar te stel. My fokus in afdeling 3.5. was hoofsaaklik die drie navorsingsparadigmas in

opvoedkundige ondersoek. Ek het verwys na die feit dat aksienavorsing deur opvoedkundiges in die tradisie van die emansipatoriese paradigma geplaas word. In die volgende afdeling wil ek meer spesifiek gaan kyk na aksienavorsing as 'n kritiese benadering tot opvoedkundige ondersoek.

3.6. AKSIENAVORSING AS 'N KRITIESE BENADERING TOT OPVOEDKUNDIGE ONDERSOEK

Die essensie van aksienavorsing lê opgesluit in die navorser se eie praktyk. Empiries-analitiese navorsers fokus op die praktyk bloot as 'n middel tot 'n doel, en glo dat enige praktyk tog uiteindelik by die teorie moet aansluit. Dit is om hierdie rede dat empiries-analitiese ondersoekers in 'n sekere sin dikwels vooraf die resultate van 'n opvoedkundige ondersoek kan vasstel, aangesien die ondersoek deur universele teorieë bepaal word. Hierteenoor gaan dit in aksievorsing, volgens Carr & Kemmis (1986:180), oor:

... acting educationally in social situations which typically involve competing values and complex interaction between different people who are acting on different understandings of their situations and on the basis of different values about how the interaction should be conducted.

'n Interpretierende opvoedkundige ondersoek fokus op die instellings en die oortuigings van opvoeders ten opsigte van die situasie waarin hulle betrokke is, en glo dat hulle aksies daardeur bepaal word. Aksienavorsers plaas die fokus vir verandering in die praktyk egter veel dieper as blote oortuigings en begrip. Dit impliseer geensins dat aksienavorsers die element van begrip van die mens oor sy of haar sosiale rol ontken nie.

Aksienavorsers beklemtoon eerder dat begrip alleen onvoldoende is vir transformasie. Aksies moet uitgevoer word binne die sosiale en historiese raamwerk. In die strewe tot verbeterde onderwyspraktyke, probeer opvoedkundige navorsers wat 'n aksienavorsingstrategie volg, 'n meer toekomsgerigte standpunt inneem. Aksienavorsing is - soos die interpreterende opvoedkundige navorsing - 'n sosiale proses, maar, in die woorde van Carr & Kemmis (1986:183) is daar 'n opmerklike verskil, want:

... action researchers are distinct from interpretive researchers in adopting a more activist view of their role: unlike interpretive researchers who aim to understand the significance of the past to the present, action researchers aim to transform the present to produce a different future. While interpretive researchers are relatively passive, action researchers are deliberately activist.

Empiries-analitiese navorsers ken dikwels 'n objektiewe status aan die navorser toe en beskou kennis as iets wat van die praktyk verwyder is. 'n Interpretatiewe benadering tot opvoedkundige ondersoek beklemtoon weer die subjektiwiteit van die onderwyser ten opsigte van sy of haar sosiale omgewing. Hierteenoor erken aksienavorsers die dialektiese verbintenis tussen objektiwiteit en subjektiwiteit, en besef hulle dat daar wel sekere objektiewe en subjektiewe beperkings kan bestaan wat negatief sal inwerk op die veranderingsproses. Aksienavorsers aanvaar nie slegs instellings, strukture en tradisies in die opvoeding nie, maar bevorder die feit dat daar tot aksie oorgegaan moet word as daardie strukture en instellings nie opvoedkundig verantwoordbaar is nie.

In die sikliese model van aksies, soos in afdeling 3.2.2.

bespreek is, is dit duidelik dat daar 'n logiese wisselwerking bestaan tussen die reflekerende ontleding van aksies wat uitgevoer is en die toekomsbeplanning van verdere aksies. Aksienavorsers bevorder 'n totaal ander epistemologie as die ander twee belange ten opsigte van refleksie en beplanning.

Empiries-analitiese navorsers bevorder die element van voorspelbaarheid, wat op empiriese wette van die verlede gebaseer is om toekomstige aksies te bepaal. In die interpretatiewe belang gaan dit om die feit dat die navorser die situasie moet verstaan en praktiese besluite moet neem in die lig van vorige aksies. Volgens Carr & Kemmis (1986:186) behels aksienavorsing egter beide die elemente van "... controlled intervention and practical judgement." Hierdie twee elemente vorm egter deel van sistematiese, strategiese aksies wat deur opvoeders geïmplementeer word om nie slegs hul opvoedingsituasie te verstaan nie, maar om dit te probeer verander.

Die dialektiese verbintenis tussen die verlede, die hede en die toekoms is 'n belangrike moment in aksienavorsing. Dit impliseer dat aksienavorsers nooit die feit vernatig dat hulle spesifieke situasies deur die verlede gevorm is nie. Maar hulle moet uiteraard ook duidelik besef dat die aksies waartoe hulle oorgaan, definitief toekomsgerig moet wees. Een van die doelwitte van aksienavorsing is om die wanpraktyke van die verlede te verander, met die oog op die vestiging van 'n regverdigbare toekoms. In hierdie verband verwys Carr & Kemmis (1986:187) na aksienavorsers as "historical agents" en "products and producers

of history".

Die doel van aksienavorsing is die verbetering en verandering van 'n onderwyser se klaskamerpraktyk. Voordat enige verbetering egter kan plaasvind, moet die onderwyser sy of haar praktyk kan verstaan met al die dialektiese verwantskappe wat daarin betrokke is. Dit is belangrik dat aksienavorsers hul evaluerings en interpretasies van hul praktyk met ander kritiese "vriende" deel ten einde hul praktyk beter te verstaan. Aksienavorsing is realistiese navorsing, want dit vereis dat 'n onderwyser wie se aksies op transformasie gemik is, op 'n sistematiese wyse kennis moet opdoen van die persone betrokke in die navorsing, asook van die navorsingsomgewing. Hierdie sistematiese opdoen van kennis sou dan ook meebring dat die spesifieke navorsing binne die konteks van die navorsingsituasie geplaas moet word. In hierdie opsig kom die element van mikro- en makro opvoedkundige verbetering ter sprake, want die verbetering van een spesifieke praktyk vorm 'n integrale deel van 'n breër opvoedkundige praktyk, soos byvoorbeeld 'n klaskamerpraktyk in die konteks van die hele skool.

Een van die belangrike punte van kritiek wat deur empiries-analitiese navorsers teen aksienavorsing geloods word, is dat aksienavorsing bevooroordeelde en subjektiewe navorsing is. Om hierdie rede word aksienavorsing deur empiries-analitiese navorsers as onaanvaarbare opvoedkundige navorsing beskou. Hierdie kritiek spruit uit die feit dat onderwysers navorsing oor hul eie praktyke doen en empiries-analitiese navorsers kritiseer

die subjektiewe betrokkenheid van onderwysers in hul praktyke.

Aksienavorsing is 'n vorm van navorsing wat menslike praxis beklemtoon, naamlik aksies wat onderneem word met die oog op die kritiese ontwikkeling van die begrip en toewyding van die navorser (Carr & Kemmis, 1986:192). Die identifisering en eliminerings van enige eie-belange en verwronge oortuiging van die navorser is dan juis 'n belangrike element onderliggend aan aksienavorsing. Aksienavorsing behels interaksie tussen mense. Elke mens is uniek en ook lid van 'n unieke sosiale gemeenskap, elk gedryf deur 'n eie waardestelsel. Hierdie uniekheid is na my mening een van die hoofelemente betrokke in aksienavorsing. Gesien in hierdie verband is dit 'n feit dat samelewings deur ideologiese strukture beïnvloed en gevorm word. Die essensie in aksienavorsing is weer eens 'n kritiese refleksie oor sulke ideologieë wat die opvoeding-situasie negatief kan beïnvloed, en om daarna deur doelgerigte, ingeligte en toegewyde aksies die wanpraktyke te probeer verander.

Aksienavorsers bevorder die beginsel van deelname en die demokratiese besluitneming van die betrokke rolspelers in die navorsing. Alhoewel onderwysers se navorsing aanvanklik tot hul eie praktyk beperk word, bestaan die moontlikheid dat dit tog later na alle vlakke van die skoolgemeenskap kan uitkring. Lawrence Stenhouse (McNiff, 1988:7) het na aksienavorsing verwys as "enquiry made public". Na my mening impliseer hierdie woorde van Stenhouse dat die onderwyser se navorsing nie 'n eie, persoonlike aangeleentheid is nie. Om geldigheid aan die

navorsing te verleen moet dit onderwerp word aan die kritiese ondersoek van ander. In die geval van navorsing by skole, kan die "ander" kollegas wees, of die leerlinge self, wat as triangulators optree. Aksienavorsing wat op 'n versluisde basis geskied, hou gevare in.

In hierdie afdeling het ek my bespreking hoofsaaklik toegespits op 'n teoretiese refleksie van aksienavorsing deur te verwys na die verskillende komponente onderliggend aan hierdie dinamiese benadering tot opvoedkundige ondersoek. Ek het ook gepoog om te verhelder hoe aksienavorsing verskil van die empiries-analitiese en interpretatiewe benaderings tot opvoedkundige ondersoek. Dit het vir my baie duidelik na vore gekom dat daar in aksienavorsing groot klem geplaas word op die kritiese benaderings van onderwysers tot hul eie klaskamerpraktyke. Die doelwit van aksienavorsing is transformasie om geregtigheid te bewerkstellig. In die volgende afdeling van hierdie hoofstuk wil ek die idee van transformasie verbreed deur te kyk na die rol van die onderwyser as veranderingsagent.

3.7. DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER AS VERANDERINGSAGENT

In afdeling 3.1. het ek verwys na die woorde van McNiff (1988) oor "teachers educating themselves". Ek wil vervolgens hierdie suggestie verder voer deur spesifiek te kyk na verskillende maniere waarop onderwysers hulself in staat kan stel om verandering in hul eie praktyke teweeg te bring. Soos my argument ontplooi, hoop ek dat dit duidelik sal word dat ek die Suid-

Afrikaanse onderwyssituasie, en spesifiek die omgewing waarin ek my navorsing gedoen het, as uitgangspunt het. In afdeling 2.2. het ek 'n gedetailleerde bespreking gevoer oor my navorsingsomgewing.

'n Onderwyser, met baie jare se onderwysondervinding, mag moontlik apaties staan en soms in totale opposisie teenoor 'n stelling wees dat "onderwysers hulself moet opvoed". In die Suid-Afrikaanse onderwys beleef onderwysers kritieke tye; kritiek in die sin dat daar 'n baie groot taak op hulle wag. Aangesien opvoeders in benadeelde gemeenskappe (waarvan die grootste deel van die Suid-Afrikaanse skoolbevolking deel vorm), sedert die politieke verandering in die land nou op die bevrydingspad is, is dit my mening dat onderwysers se take nou soveel meer toegewydheid en verantwoordelikheid van hulle verg. In hierdie argument, dink ek, behoort 'n mens die vraag soos volg te formuleer: Toegewy waaraan en verantwoordelik teenoor wie?

Die Suid-Afrikaanse samelewing was voorheen gestruktureer rondom 'n dominante ideologie van rassisme en kapitalisme. Rassisme het die bevoorregting van sekere groepe mense bo die van ander gestel, gegrond op hul etniese en kulturele verbintenisse. In die konteks van Suid-Afrika was die Blanke bevolking - die minderheidsgroep in die land - die bevoorregtes en die Swart bevolking was die benadeeldes. Nürnberger (1979:20) verwys na die feit dat kapitalisme "... has led to enormous concentrations of economic power in the hands of a small elite." Kapitalisme, kom neer op die feit dat 'n klein minderheidsgroep die monopolie

behou van die rykdom en die welvaart van 'n land, tot die nadeel van die meerderheidsgroep. Dit het in die Suid-Afrikaanse konteks meegebring dat die beheer van die ekonomie van die land in die hande van die Blanke bevolking was, en die benadeeldes in die ekonomie was die Swart gemeenskap. Dit het verder daartoe aanleiding gegee dat die grootste persentasie van die land se bevolking in werklikheid 'n sukkelbestaan gevoer het. Nürenberger (1979:22) verhelder 'n aantal wanpraktyke wat deur 'n kapitalistiese stelsel meegebring word. Ek haal vervolgens enkele van die probleme aan:

Capitalism leads to incredible discrepancies in living standards, privileges and power, to a loss of economic freedom and equal opportunity, to periodic recessions and mass unemployment, ... to the neglect of public needs, to fear, anxiety and unsocial attitudes, to unrealistic expectations and harmful values ...

Baie skole is vandag nog die slagoffers van hegemoniese praktyke wat deur daardie bepaalde ideologie gevestig is.

Jean McNiff (1988:10) huldig die opinie dat aksienavorsing die moontlikhede bied vir die ontwikkeling van 'n heeltemal nuwe opvoedkundige tradisie. Carr & Kemmis (1986:187) verwys na die dialektiese wisselwerking tussen die verlede, die hede en die toekoms. Een van die doelwitte van aksienavorsing is juis die uitwissing van die wanpraktyke van die verlede met die oog op die daarstelling van 'n regverdig toekoms. Met al die moontlikhede wat aksienavorsing, na my mening, aan die onderwyser bied, wil ek vervolgens besin oor die rol van die onderwyser as veranderingsagent.

Die skool vorm die basis vir die opvoeding en voorbereiding van 'n land se burgers, aangesien dit 'n belangrike vormende invloed het op 'n groot deel van 'n nasie se denke. Dit is my mening dat skole seker van die belangrikste sosiale strukture in 'n samelewing is, en daarom is dit so belangrik dat onderwysers die eise van hul praktyk moet besef ten opsigte van die vestiging van 'n vrye, demokratiese samelewing. Giroux (1988a:127) se opinie oor die posisie van skole en onderwysers in die samelewingsopset is dat "... schools are not neutral sites, and teachers cannot assume the posture of being neutral."

Dit is my mening dat onderwysers bewus gemaak kan word van die tipe diskoers, sosiale verhoudings en waardes wat in 'n samelewing geld, deur die moment van kritiese refleksie en analise wat onderliggend aan aksienavorsing is. Wanneer onderwysers hierdie onderliggende kenmerke van hul praktyk verhelder het, kan die eise van die taak wat op hulle rus, beter verstaan word.

'n Belangrike beginsel met betrekking tot die idee van die onderwyser as veranderingsagent, is volgens Giroux (1988a:127) "... making the political more pedagogical and the pedagogical more political." Die betekenis van hierdie stelling van Giroux lê na my mening opgesluit in die feit dat dit onderwysers se taak is om deur hul praktyk die leerlinge te help om die politieke, ekonomiese en sosiale wanpraktyke, wat onderliggend is in hul lewens, te verstaan. Die eis van aksienavorsing is egter nie net blote begrip van 'n situasie nie, maar eerder transformasie.

Daarom is dit die onderwyser se taak om die leerlinge te help in hul bevrydingsproses deur hulle vermoë tot kritiese refleksie te probeer verskerp. Paulo Freire en Ira Shor (1987) het besin oor die vraag hoe onderwysers opvoeders vir bevryding kan word. In die volgende paragraaf bied ek my interpretasie van hulle argument aan.

Onderwysers moet nooit die feit uit die oog verloor dat dit in hulle praktyk om sosiale opvoeding gaan nie. Ira Shor (1987:26) se mening omtrent hierdie belangrike komponent onderliggend aan die onderwyser se taak is:

What we do in our classrooms is not an isolated moment separated from the 'real' world. It is entirely connected to the real world ... whatever transformation we provoke, has a conditioning effect outside our small space.

Vir die onderwyser wat verbind is tot transformasie, is intuïsie 'n noodsaaklikheid. Onderwysers moet hoor wat die leerlinge vir hulle sê. Hulle moet ingeskerp wees ten opsigte van die leerlinge se verwagtinge. As ek byvoorbeeld in my klas ervaar dat sekere leerlinge dit moeilik vind om aan bespreking deel te neem, en gevolglik passief in die klassituasie voorkom, moet ek in staat wees om iets te doen om hulle van enige moontlike beperkinge in hulle lewens te help bevry. Na my mening kan dit slegs moontlik wees as onderwysers 'n kritiese benadering tot hulle praktyk handhaaf. Deur so 'n kritiese ingesteldheid raak die onderwyser terselfdertyd sensitief vir sy of haar eie beperkinge, vrese en verwagtinge in die lewe. Onderwysers moet bereid wees om van hul leerlinge te leer en nie hul praktyke te benader asof hulle al

die kennis besit nie. Dit is wat eintlik onderliggend is aan die demokratiese moment in aksienavorsing. Sinvolle dialoog gemik op transformasie is die sleutel tot 'n suksesvolle veranderingspoging in 'n onderwyspraktyk.

Die groot verantwoordelikheid van die onderwyser as veranderingsagent word vir my baie effektief deur Freire en Shor (1987:50) voorgestel in die volgende aanhaling:

The students are not a flotilla of boats trying to reach the teacher who is finished and waiting on the shore. The teacher is also one of the boats ... with great responsibility for the teachers in these boats! Not as owner of the boats ... Strongly present in the boats, leading the transformation.

Uit hierdie analogie van Freire en Shor (1987), wil ek die afleiding maak dat die onderwyser net so belangrik soos die leerlinge in die transformasie behoort te wees, alhoewel die onderwyser se rol anders as die leerlinge s'n is. Die onderwyser moet die verantwoordelikheid vir die leerlinge in die veranderingsproses aanvaar.

Dit is my mening dat daar in die Suid-Afrikaanse onderwys, en spesifiek in die benadeelde gemeenskappe, 'n groot behoefte vir verandering bestaan. Ek dink dat sodanige verandering slegs teweeg gebring kan word deur die totale toewyding van onderwysers en leerlinge. Toewyding hou belangrike implikasies vir die opvoeding in, want as onderwysers toegewyd is, bevraagteken hulle al die fasette van die omgewing waarin hulle praktyk plaasvind. 'n Aksienavorsingsbenadering tot opvoedkundige ondersoek bevorder juis die kritiese self-refleksie van onderwysers oor hul eie

praktyke. Verder bied 'n aksienavorsingstrategie ook die metodologie aan waardeur so 'n self-kritiese proses ontwikkel kan word. Deur 'n emansipatoriese aksienavorsingsbenadering te handhaaf, kan onderwysers tot die besef kom van die beperkinge en tekortkominge wat in hul praktyke teenwoordig is. Daaruit kan hulle dan 'n sistematiese plan van aksie beraam om 'n beter toekoms te help skep. Carr & Kemmis (1986:39), in hul bespreking van die praktiese aard van aksienavorsing, voer die argument aan dat "... those who can influence the nature of education, can influence the character and expectations of future citizens."

Samevattend in my bespreking van die rol van die onderwyser as veranderingsagent, wil ek by die woorde van Sandra Kriel (1993:33) oor aksienavorsing aansluit, naamlik:

It could rather be described as praxis in which there is a reflexive and dialectical relationship between reflection and action, and where emancipation and transformation are made possible through interaction ... Enlightenment comes through problematising and developing profound understandings of existing relations and conditions, and emancipation comes through the commitment to the struggle to transform unjust relations and conditions.

3.8. SAMEVATTING

In Hoofstuk Drie het ek 'n breedvoerige argument gevoer rondom die prosesse betrokke in aksienavorsing, die rasionaal onderliggend aan aksienavorsing, die drie navorsingsparadigmas in opvoedkundige ondersoek, aksienavorsing as 'n kritiese benadering tot opvoedkundige ondersoek en die rol van onderwysers as veranderingsagente. Ek het herhaaldelik verwys na die kritiese moment wat in emansipatoriese aksienavorsing teenwoordig is en

die doelwitte waarna daar gestrewe behoort te word, naamlik verandering wat gemik is op die vestiging van regverdige en demokratiese sosiale strukture.

In Hoofstuk Vier gaan ek my eerste aksienavorsingsprojek bespreek en sal ek poog om te wys hoe my ondersoek op my eie praktyk toegelig is deur my kennismaking met aksienavorsing as 'n dinamiese nuwe benadering om verandering in 'n onderwyspraktyk te probeer implementeer.



HOOFSTUK 4

'N EERSTE POGING TOT VERNUWING IN MY PRAKTYK

4.1. INLEIDING

Uit die kennis wat ek sedert Januarie 1995 opgedoen het oor die aard van aksienavorsing, nadat ek blootgestel is aan die skrywes van opvoedkundiges soos Elliott (1981), Grundy (1987), Carr & Kemmis (1986) en ek ook die meestersgraadkursus in aksienavorsing en skoolverbetering aan die Universiteit van Wes-Kaapland begin volg het, is ek gemotiveer om 'n eie poging tot vernuwing in my klaskamerpraktyk te implementeer. In my omgang met die literatuur oor aksienavorsing, en ook deur gesprekvoering met my kollegas in die meestersprogram, het ek tot die oortuiging gekom dat aksienavorsing kwalitatiewe navorsing is wat deur onderwysers onderneem word met die oog op die transformasie van hul eie klaskamerpraktyke. Hierdie tipe opvoedkundige navorsing, vereis 'n kritiese, sistematiese en nougesette ondersoek.

In Hoofstuk Een het ek verwys na die gevoel van frustrasie wat in die afgelope jaar of drie by my posgevat het oor my onderwyspraktyk. My interaksie met die literatuur oor aksienavorsing, het egter vir my 'n transformasie van denke oor my eie klaskamerpraktyk laat ondergaan. Ek het die onderwys anders begin benader. In hierdie hoofstuk gaan ek my eerste aksienavorsingsprojek beskryf, wat in Maart 1995 geloods is. Ek gaan probeer aandui hoedat ek 'n nuwe, meer kritiese en reflektiewe benadering tot my praktyk begin implementeer het.

4.2. EERSTE AKSIENAVORSINGSPROJEK

4.2.1. Konteks van die navorsing

My navorsing is gedoen aan die Hoërskool Rocklands in Mitchell's Plain. In afdeling 2.1. het ek 'n breedvoerige verduideliking gegee van die omgewing waar die navorsing gedoen is, asook van die rolspelers in die navorsing. Ek gaan in die volgende paragrawe kortliks aansluiting vind by sake wat in Hoofstuk Twee genoem is, sodat ek die opskryf van my eerste navorsingsprojek in konteks kan plaas.

Mitchell's Plain is, relatief gesproke, 'n jong voorstad van die groter Kaapstad. Die rolspelers in die navorsing was, soos reeds gesê, 'n groep standerd nege-Bybelkunderleerlinge, bestaande uit twee seuns en dertien meisies tussen die ouderdomme sestien en agtien jaar. In die opskryf van my eerste projek, sal ek telkens na feitlikhede oor die navorsingsgroep verwys wat ook in Hoofstuk Twee genoem is.

Die mense van Mitchell's Plain is 'n heterogene groep wat bestaan uit Indiërs, Maleiers en Kleurlinge - die rasseterminologie van die destydse Nasionale Party se rassebeleid in Suid-Afrika. Mitchell's Plain het ontstaan as gevolg van die groot nood aan behuising in die Kaap, maar ook as deel van die destydse regering se Apartheidsbeleid wat aparte ontwikkeling van mense op grond van etniese verskille en rasse-klassifikasie as grondbeginsel gehad het (Gasant, 1994:2). Hierdie gebied het dus ontwikkel in 'n Kleurlingdorp waar Kleurlinge apart kon woon.

Om die doelwit van aparte ontwikkeling te verwesenlik, is verskillende gemeenskappe onderwerp aan geforseerde hervestiging deur die destydse regering. Die gemeenskap van Mitchell's Plain het in werklikheid ontstaan uit verskillende gemeenskappe met uiteenlopende sosiale en godsdienstige agtergronde, wat as gevolg van 'n apartheidsbeleid "saamgegooi" is. Mitchell's Plain is 'n komplekse gemeenskap en hierdie kompleksiteit word gereflekteer in die skole. Ek maak hierdie stelling op grond van my ondervinding van die gebied na dertien jaar onderwyservaring aan die Hoërskool Rocklands.

4.2.2. Observasie in my praktyk

Ek gee al vir die afgelope sewentien jaar onderwys aan 'n hoërskool en het daarom myself as 'n ervare onderwyser beskou. In die afgelope jaar of drie het ek begin worstel met die gevoel van onvergenoegdheid waarna ek in afdelings 1.1. en 4.1. verwys het. Ek het gevoel asof ek begin stagneer het in my beroep. Sedert ek betrokke begin raak het by die meestersprogram in aksienavorsing en skoolverbetering, het ek die onderwys, en veral my eie praktyk in 'n nuwe perspektief begin beskou. Dit is in die lig van hierdie veranderde denke dat ek my eerste aksienavorsingsprojek aangepak het. My eerste projek was gebaseer op die spiraal-model van aksienavorsing soos deur Kurt Lewin (1948) voorgestel en deur Elliott (1981) verfyn is. Hierdie projek was dan ook die eerste siklus van my navorsing.

Die navorsingsgroep was nie onbekend aan mekaar nie, aangesien dit al die tweede jaar was dat hulle die vak Bybelkunde saam

doen. By die skool waar die navorsing gedoen is, staan Bybelkunde teenoor Wiskunde en Bedryfseconomie in die leergang vir die standerd agt tot standerd tien fase. Daar word algemeen aanvaar dat leerlinge wat nie so "sterk" in Wiskunde is nie, Bybelkunde of Bedryfseconomie sal kies. Vakstrome word egter jaarliks verander. Dit kan meebring dat 'n leerling wat Bedryfseconomie in 'n spesifieke jaar kies, maar die standerd aan die einde van daardie jaar druipe, nie noodwendig dieselfde vakke in die volgende jaar sal kies nie. Die gevolg is dat so 'n leerling dan geforseer word om Bybelkunde te doen. Ander leerlinge kies Bybelkunde aangesien hulle nie suksesvol in Wiskunde of Bedryfseconomie was nie. In die navorsingsgroep was daar vyf leerlinge wat standerd agt herhaal het. Hulle was deel van 'n groep wat "geforseer" is om Bybelkunde te kies. Hierdie laasgenoemde groep leerlinge was ook 'n jaar of twee ouer as die res van die groep.

In die standerd nege-Bybelkundegroep was daar sommige leerlinge wat nooit uit hul eie aan klasbesprekings deelgeneem het nie, maar slegs op spesifieke vrae van die onderwyser gereageer het (Kyk afdeling 1.4). As leerlinge in die klas toegelaat was om met eie werksaamhede voort te gaan, of om sosiale gesprekke te voer, het hierdie leerlinge onverpoos voortgegaan met hul skoolwerk, of op hul eie gelees.

Teenoor hierdie stil groepie, was daar egter 'n ander groep leerlinge in die klas wat geen inhibisies getoon het nie. Hulle het altyd aan klasbesprekings deelgeneem. Soms het hulle vrae gestel wat nie eers deel van die lesinhoud uitgemaak het nie,

maar het, sonder uitsondering, daagliks 'n bydrae tot die klasbespreking gemaak.

Vir die doel van die navorsing het ek die twee tipes leerlinge geklassifiseer as die stiller groep en die praterige groep. 'n Verdere observasie wat ek gemaak het, was dat die twee groepe leerlinge in definitiewe kliëks onderverdeel is. Die stiller leerling het slegs met ander in dieselfde kategorie gepraat, en dieselfde was ook die geval met die praterige leerling - hulle het hoofsaaklik met diegene gekommunikeer wat aan hulle "eie" groep behoort het. Ek het ook opgelet dat dit wat in die klaskamer gebeur het, voortgesit was buite die klas. Hierdie observasie het ek gemaak wanneer dit my beurt was om terreindiens te doen tydens die pouse. Agt leerlinge het aan die praterige groep behoort en sewe aan die stiller groep. Die twee seuns in die klas het deel gevorm van die praterige groep.

'n Doelwit van hierdie navorsingsprojek was om ondersoek te probeer doen na die faktore wat daartoe aanleiding gegee het dat die verskynsel, soos in die vorige paragrawe beskryf, in die klassituasie ontstaan het, aangesien die groep so klein was en ook omdat die leerlinge alreeds vyftien maande saam in een klas was. 'n Verdere doelwit was om met behulp van etnografiese middele ondersoek te doen, sodat ek deur kritiese refleksie die onderliggende redes kon probeer ontleed vir dit wat in die klassituasie gebeur. Ek het geglo dat ek deur 'n kritiese ondersoek gehelp kon word om die implikasies van my onderwyspraktyk in die breër sosiale konteks waarin dit

plaasvind, te verstaan.

4.2.2.1. Refleksie op my observasie

Ek het uit ervaring geleer dat onderwysers 'n bepaalde rol in die klassituasie speel, in die sin dat hulle deur die leerlinge beskou word as die kenners op hul vakgebied. Dit is my mening dat leerlinge 'n baie hoë dunk van hul onderwysers het, soveel so dat baie onderwysers eintlik belangrike posisies in die lewens van hul leerlinge beklee. Maar die kind betree egter nie die skoollewe as 'n wese los van sy of haar sosiale omgewing nie. Om hierdie rede sal dit 'n groot fout wees om die skool en die klassituasie as 'n onafhanklike deel van die kind se leefwêreld te beskou. Daar bestaan 'n dialektiese verwantskap tussen die skool en die sosiale wêreld van die studente. Albei is onlosmaaklik verbind aan mekaar. In die lig van hierdie dialektiese verwantskap, asook van die observasie wat ek in my standerd nege-klas gemaak het, het ek die behoefte vir verandering in my praktyk op grond van die onderstaande fokuspunte ondersoek (Ek herhaal vervolgens sekere vrae wat ook in afdeling 1.4., gestel is):

- * Word daar in die klassituasie meer aandag geskenk aan die leerlinge wat minder inhibisies toon as wat daar geskenk word aan die stiller studente?
- * Watter rol speel die onderwyser in die verskerping van die bydrae van die stiller leerling as dit by klasbespreking kom? Word die stiller leerling onbewustelik geïgnoreer? Word doelbewuste pogings aangewend om die stiller leerlinge aktief betrokke te maak in die klasbesprekings?
- * Kan verandering in metodologie in die klaskamer 'n situasie skep waar al die studente 'n gelykwaardige plek in die klassituasie aanvaar en dan daardeur die stiller leerling te help bevry van moontlike inhibisies?

- * Is die stilte wat sommige leerlinge openbaar 'n uitvloeisel van die leefwêreld waaruit hulle kom? Watter rol speel die sosiale agtergrond van leerlinge om sulke inhibisies in die eerste plek die oorhand te laat kry en tweedens te laat floreer?
- * Is dit moontlik dat Bybelkunde, in vergelyking met 'n vak soos Wiskunde, in die skool se kurrikulum vir die senior sekondêre fase, as 'n vak met lae status beskou word aangesien Wiskunde deel uitmaak van die sogenaamde suiwer wetenskappe en Bybelkunde deel uitmaak van die "sosiale wetenskappe"? Word leerlinge deur hierdie onderskeid onbewustelik gesosialiseer in ongelyke vorme van opvoedkundige praktyke in die skool, deurdat daar aan sekere vakke meer status as aan ander gegee word? (Giroux, 1988:128).

In die volgende paragraaf wil ek aandui hoe ek die eerste siklus van my navorsing beplan het, gegee die observasie wat ek in my standerd nege-Bybelkundeklas gemaak het oor my eie rol in die klas en die rol wat die leerlinge in my praktyk speel.

4.2.3. Beplanning van die eerste navorsingsprojek

In afdeling 4.2.2. het ek die probleemstelling uiteengesit soos wat ek in my Bybelkundeklas waargeneem het. Deur die implementering van etnografiese navorsingsinstrumente, (soos hierna uiteengesit sal word) wou ek so veel as moontlik data versamel, dit ontleed en uit die ontleding van die data probeer bepaal watter implikasies dit vir my klaskamerpraktyk inhou. Die navorsingsinstrumente wat ek vir hierdie eerste siklus van my navorsing beplan het, was die volgende:

- ▶ 'n Bandopnemer vir die opneem van een les en die transkripsie en evaluering van die les.
- ▶ 'n Vraelys wat deur die leerlinge in die klas ingevul sou word en die ontleding en evaluering van die vraelys.
- ▶ My persoonlike dagboek vir die daaglikse inskrywings van gebeure in die klassituasie.

Volgens Elliott (1981:9) behoort enige algemene plan ten opsigte van opvoedkundige navorsing, binne 'n etiese raamwerk te geskied. Om hierdie rede was dit essensieel dat ek die toestemming moes verkry van al die rolspelers betrokke in die navorsing. Vir die doel van hierdie projek was die rolspelers die leerlinge in die klas, sowel as die prinsipaal van die skool. Die rede waarom ek die prinsipaal as 'n rolspeler geïdentifiseer het, is omdat ek van die skool se apparaat gebruik sou maak. Die navorsing was by die skool gedoen, en die skoolhoof dra die aanspreeklikheid vir alle gebeure wat op skool plaasvind. As deel van die etiek rondom kwalitatiewe navorsing, moes die rolspelers die versekering gegee word dat alle data wat ek vir die projek sou versamel en gebruik, streng vertroulik gehanteer sal word. Hulle moes ook die versekering hê dat ek hulle sal raadpleeg ten opsigte van enige data wat ek in die navorsing sou gebruik.

Die rede vir die bandopnemer en die transkripsie van 'n les, was om data te versamel rondom die observasie wat gemaak is, naamlik dat sekere leerlinge in die klas nooit aan klasbesprekings deelneem nie. Deur die vraelys het ek gehoop om informasie in te win om die observasie te ontwikkel, sowel as om 'n kritiese refleksie van die klassituasie te verkry. Ek het gehoop om terselfdertyd data te versamel waardeur ek my praktyk kon evalueer in die lig van die observasie. Ek het beplan om deur die gebruik van daaglikse inskrywings in my dagboek te kyk na moontlike beperkings ten opsigte van die vakinhoud, sowel as die klaskameropset, byvoorbeeld ten opsigte van sitplekreëlings.

4.2.4. Die eerste plan van aksie word in werking gestel

Die navorsingsgroep het alreeds van die begin van die akademiese jaar kennis gedra van die navorsingsprojek. Hulle was ook daarvan bewus dat ek die data wat versamel gaan word, en die analise daarvan, uiteindelik in 'n mini-tesis gaan opskryf. In werklikheid het ek alreeds van die begin van die skooljaar met my data-versameling begin deur die byhou van my persoonlike dagboek oor gebeure op skool, met spesifieke klem op gebeure in die standerd nege-Bybelkundeklas.

Op 27 Maart 1995, 'n Maandagoggend gedurende die laaste week van die eerste skoolkwartaal, het ek die leerlinge meegedeel dat ons daardie dag "amptelik" met die navorsing gaan begin. Ek het die klasbespreking daardie oggend op band opgeneem. Dit was ook tydens hierdie eerste sessie dat ek aan die navorsingsgroep die etiese beginsels rondom kwalitatiewe navorsing verduidelik het. Ek het hulle die versekering gegee dat enige data wat in die navorsingsprojek gebruik gaan word, eers met hulle geverifieer sal word.

Vroeër in die jaar was die leerlinge baie opgewonde oor die idee dat hulle deel van 'n navorsingsprojek gaan wees en ook oor die feit dat hulle name genoem sal word as die rolspelers in die projek. In die addendum tot die mini-tesis, naamlik Bylaag A, is uittreksels uit die gesprek wat daardie Maandagoggend in die klas plaasgevind het, asook 'n transkripsie van uittreksels uit die les wat daarna gevolg het. Deel van my ooreenkoms met die

navorsingsgroep, was ook hulle toestemming dat ek in die opskryf van die navorsing, hul regte name moet gebruik. Die opneem van die les op band is in samehang met inskrywings uit my persoonlike dagboek gebruik. Die vraelys sou twee dae voor die einde van die eerste skoolkwartaal, naamlik Woensdag 29 Maart 1995, deur die leerlinge ingevul word.

4.2.4.1. Refleksie op die transkripsie van 'n les

Die navorsingsgroep het uit vyftien leerlinge bestaan, maar twee leerlinge was afwesig die dag toe ek die les op band opgeneem het. Hierdie informasie kom uit inskrywings uit my persoonlike dagboek van 27 Maart 1995.

Uit die transkripsie skyn dit dat sekere leerlinge baie meer ontspanne in die klas is as ander, aangesien hulle makliker aan die bespreking deelgeneem het as die ander. Beryl en Roan het byvoorbeeld baie gereeld aan die klasbespreking deelgeneem, sonder dat ek direkte vrae aan hulle moes stel. Uit die gedeelte van die les wat getranskribeer is, het ek agtergekom dat Beryl agt maal 'n bydrae tot die bespreking gemaak het en Roan vyf keer. Hulle het vrae beantwoord of kommentaar gelewer sonder dat ek hulle noodwendig uitgesonder het. Neem byvoorbeeld die volgende uittreksel (p.177, Bylaag A) uit die transkripsie:

My respons: ... (onduidelik) *Wil iemand verder gaan waar Beryl opgehou het?*

Beryl: ... en dat hulle ... *hmm ... een van die manne het opgegaan na die altaar toe (Beryl gaan voort om die gebeure te beskryf).*

In my praktyk probeer ek, sover as moontlik, alle leerlinge

betrek by 'n bespreking. As deel van my praktyk word spesifieke leerlinge nie uitgesonder om antwoorde te verskaf nie, maar aangesien ek, soos die meeste onderwysers, graag wil hê dat alle leerlinge moet deelneem aan klasbesprekings, spreek ek soms spesifieke leerlinge by name aan. Neem byvoorbeeld die volgende uittreksels (p.178-179, Bylaag A) uit die transkripsie om laasgenoemde stelling te motiveer:

My respons: *Miriam, is dit dit die einde van die storie?*

Miriam: *Nee.*

My respons: *... Wil jy vir ons iets sê, Yolanda?*

Yolanda: *Hmm ... Judas moes die ... hmm ... aanvoerder wees.*

My respons: *Hoe sê Una?*

Una: *Eleazer.*

My respons: *... En het hy nog iemand anders ook dood gemaak? Onthou julle? Wie was die ander mens wat hy dood gemaak het?*

Samsoenisa: *Die soldaat.*

Dit kom vir my duidelik uit die transkripsie na vore dat as ek wel spesifieke leerlinge aangespreek het, het hulle slegs kort antwoorde gegee en daarnastilgebly, of hulle het glad nie op die vrae gereageer nie.

Terwyl ons met die les besig was, het een leerling 'n tentatiewe antwoord gegee, amper asof sy onseker was en bang was dat haar antwoord verkeerd mag wees (p.179, Bylaag A).

Una: *Eleaz ...*

My respons: *Hoe sê Una?*

Una: *Eleazer.*

Hierdie optrede kan moontlik as 'n teken van gebrekkige selfvertroue bestempel word oor haar vermoëns ten opsigte van die vakinhoud. Dieselfde persoon het egter met die grootste gemak gepraat vroeër in die bespreking toe algemene dinge bespreek was, byvoorbeeld (p.176, Bylaag A):

Una: *Juffrou, daai blaaie wat ons moet invul vir Juffrou ...*

My respons: *Wie van julle het nie die questionnaire ...*

Una: *Marcia was nie op skool nie.*

'n Verdere kenmerk wat ek ten opsigte van my praktyk uit die transkripsie opgelet het, was dat ek leerlinge gedurig onderbreek en hulle nie die geleentheid bied om antwoorde te voltooi nie. Ek het selfs probeer om die werk te oorvereenvoudig, as ek byvoorbeeld noem dat dit nie nodig is vir die leerlinge om name en datums hoof te onthou nie (p.177-178, Bylaag A):

Samsoenisa: *... geveg deur guerilla-gevegte ...*

My respons: *Hy het toe begin om deur guerilla-gevegte ...*

Beryl *... en toe het hulle vir die ... hmm ... hoëpriester, Mattatias ...*

My respons: *Jy hoef nie ... is nie belangrik dat jy nog die name moet onthou nie.*

Uit die transkripsie skyn dit ook dat die leerlinge makliker antwoorde op vrae verskaf het in groepe, as wat die geval was as ek hulle uitsonder (p.177-178, Bylaag A):

My respons: *... Ek sal vir julle sê watter jaar dit was. Dit*

was die jaar 167 v.C. en dit was die dorpie ...

Studente: Modin

My respons: Modin. (Leerlinge praat, maar dis onduidelik) ... Wat gebeur toe? (Iemand praat) Was dit die einde van die storie hm? Miriam, was dit die einde van die storie?

Miriam: Nee.

My respons: Nee. (Deurmekaar gepraat)

Ses van die leerlinge het deelgeneem aan die klasbespreking deur antwoorde op vrae te verskaf. Hierdie getal verteenwoordig nie eers die helfte van die leerlingtal wat teenwoordig was nie. Hierdie gebrekkige deelname van die leerlinge in my klas, het 'n groot mate van kommer in my gewek. My pogings tot verandering in my klaskamerpraktyk het juis gefokus op die redes vir sulke manifesterings in my praktyk, waar sekere leerlinge geen bydrae lewer nie.

Uit die inskrywing in my dagboek van Maandagoggend 27 Maart, het ek gevind dat die sitplekrangskikking van die klas so was dat hulle wat ek as die stiller leerlinge in die klas geklassifiseer het, naby mekaar gesit het, terwyl die praterige groep naby mekaar gesit het. Die twee seuns in die klas het langs mekaar gesit, maar verwyderd van die ander twee groepe. 'n Interessante observasie wat ek gemaak het, was dat een meisie heeltemal verwyderd van die res van die leerlinge gesit het, in 'n ry heeltemal op haar eie. Hierdie meisie was normaalweg die stilste persoon in die klas wat selfs nooit aan enige informele gesprekvoering met die ander leerlinge deelgeneem het nie. Toe ek die klas vra om hulself te herrangskik, sodat hulle nader aan

die bandopnemer kon sit, het die groepies weer in dieselfde groepeerings gaan sit, alhoewel hulle tog sitplekke verwissel het.

In die volgende afdeling gaan ek die bespreking wy aan my gebruik van 'n vraelys in die eerste navorsingsprojek. Ek gaan spesifiek verwys na die redes waarom ek 'n vraelys gebruik het. Daarna sal ek 'n ontleding en evaluering van die vraelys doen.

4.2.5. Gebruik van vraelyste as navorsingsinstrument

4.2.5.1. Inleiding

Voordat ek met die opskryf van my interpretasie van die vraelyste begin, dink ek dis belangrik dat ek in die eerste plek die redes moet noem waarom ek juis 'n vraelys gebruik het, en in die tweede plek die agtergrond moet skets van hoe dit gekom het dat alle leerlinge in die navorsingsgroep die vraelyste voltooi het.

Ek het 'n observasie oor my klaskamerpraktyk gemaak en wou pogings aanwend om my praktyk te verander. Dit was egter vir my baie belangrik om te hoor wat leerlinge sê oor dit wat in ons klaskamer gebeur. Die doel van die vraelys was om die leerlinge die geleentheid te bied om hulle bydrae te maak, en ook om meer lig te werp op aspekte van my praktyk wat nog vir my baie vaag was. Deur die vraelys wou ek veral die onderstaande aspekte aanraak:

- * Die vakinhoud en die tipe onderrig wat in die klas geskied;
- * Of my observasie van die stiller leerlinge korrek is;
- * Die invloed wat studente in die klas op mekaar het;
- * Spanwerk in die klas;
- * Hoe leerlinge die klassituasie ervaar;

* Die rol van die onderwyser in die klas.

Vroeër in hierdie hoofstuk, in die tweede paragraaf van afdeling 4.2.4., het ek genoem dat my eerste projek "amptelik" begin het tydens die laaste week van die eerste skoolkwartaal. Die laaste week van die skoolkwartaal, by die skool waaraan ek verbonde is, word gewoonlik gekenmerk deur die voorbereiding van kwartaalverslae ten opsigte van studente se vordering, 'n ouer-onderwyservergadering, kontrole toetse en letterkunde eksamens. As gevolg van hierdie tipe aktiwiteite, word die lengte van die skooldag tydens die laaste skoolweek ingekort. Teen die voorlaaste skooldag is die bywoningsyfer van leerlinge oor die algemeen baie laag en normaalweg woon baie min, of geen, leerlinge skool op die laaste skooldag by nie. In die lig van laasgenoemde gegewens, het ek met my leerlinge 'n ooreenkoms aangeaan dat hulle die vraelyste teen die Woensdag, twee dae voor die einde van die kwartaal sou voltooi. Ongelukkig is ander administratiewe reëlings vir hierdie dag getref en het ek nie my leerlinge gesien nie. Ek aanvaar toe dat ons afspraak die Donderdag sou nakom.

Die Donderdag was geeneen van my leerlinge op skool nie. Dit het my voor 'n krisissituasie geplaas, aangesien ek my navorsing tydens die skoolvakansie wou begin opskryf. Ek het toe besluit om al my leerlinge die Donderdagmiddag te bel, maar het ongelukkig nie almal se telefoonnommers tot my beskikking gehad nie. Met behulp van die telefoongids, spoor ek wel een leerling se nommer op en plaas my hoop daarop dat ek deur een te bel, 'n

kettingreaksie kon begin waardeur ek uiteindelik almal se nommers kon kry. Hierdie plan het ook nie gewerk nie, en ek kon uiteindelik slegs vyf leerlinge bel en het hulle toe gevra om die Vrydagoggend die vraelyste te kom invul. Ek was aangenaam verras toe elkeen wat ek gebel het, inskiklik was. Hierdie vyf leerlinge was almal deel van die praterige groep.

Vrydagoggend, die laaste dag van die skoolkwartaal, kry ek toe die res van die telefoonnommers by my navorsingsgroep se klasonderwyser. Ek was daarvan bewus dat ek hulle op kort kennisgewing bel, maar het tog probeer. Geeneen van die leerlinge wat ek daardie oggend gebel het, was bereid om skool toe te kom nie. Hierdie paar leerlinge wat ek gebel het, was almal deel van die stiller groep in die klas.

Toe ek die vraelyste ontleed, en agterkom watter groot persentasie van die leerlinge hulself as nie so belangrik in die klassituasie beskou nie, het ek ernstig begin reflekteer oor my aandeel in die manifestasie van so 'n gevoel by my leerlinge. Ek bespreek hierdie refleksie in meer besonderhede by die evaluering van die vraelyste wat hierna volg.

4.2.5.1. Evaluering van die vraelyste

Uit die respons van die leerlinge op die vraelyste, kon ek aflei dat hulle nie eintlik enige noemenswaardige probleme met my klaskamerpraktyk en lesaanbieding ondervind nie. Nege het aangevoer dat hulle weer dieselfde vak en ook dieselfde onderwyser sal kies as hulle voor 'n keuse geplaas moet word. Wat

wel duidelik na vore gekom het, is die feit dat die leerlinge nie almal 'n baie goeie verhouding met mekaar het nie. Elf leerlinge het genoem dat hulle deur ander leerlinge in die klas gesteur word. Dertien het genoem dat die klas slegs soms as 'n groep saamwerk. Nege het genoem dat die klassituasie nog baie kon verander. Sewe van die leerlinge het nog nooit 'n gesprek gevoer met ander leerlinge in die klas nie, terwyl een leerling nog nooit eers met almal in die klas gepraat het nie. Uit hierdie respons kon ek dus die observasie wat ek in die klas gemaak het, naamlik dat sekere studente in die navorsingsgroep slegs met spesifieke persone praat, substansieer.

'n Kommerwekkende ontdekking wat ek na aanleiding van die vraelyste gemaak het, is dat nege van die leerlinge in my navorsingsgroep hulself as maar net nog 'n lid van die klas beskou. As opvoeder het ek hierdie situasie kommerwekkend gevind, aangesien ek die standpunt handhaaf dat elke mens aanspraak behoort te maak op sy of haar regmatige aandeel in die lewe, en nie tevrede moet wees om net bloot 'n stuk statistiek te wees nie. Verder het ses van die leerlinge genoem dat hulle hulself as baie belangrik in die klassituasie beskou. In my observasie van die klassituasie het hierdie belangrike komponent van die leerlinge se gevoel oor hulle belangrikheid in die klas nie eers 'n rol gespeel nie. Daar het na my mening 'n definitiewe wanbalans in die klas bestaan, en die dilemma waarmee ek toe gekonfronteer is, was; Watter aandeel het ek gehad in die daarstelling van so 'n ongelyke situasie? Na my mening het ek al die leerlinge gelyk behandel. Kon dit wees dat my praktyk, wat

gegroeï het uit 'n huis van oorbeskerming, my eintlik afgestomp het van die werklike lewensituasies van my leerlinge? Kon dit verder ook wees dat ek nie sensitief genoeg was om die behoeftes van my leerlinge te identifiseer en te probeer bevredig nie? Om hierdie werklikheid te konfronteer, het ek gevoel dat ek my praktyk so sal moet verander dat dit voortaan gekenmerk word, in die woorde van Giroux (1988b:146):

... by a pedagogy that demonstrates its commitment to engaging the views and problems that deeply concern students in their everyday lives.

Alhoewel agt van die leerlinge genoem het dat hulle my lesaanbieding baie goed vind en ses dat hulle dit goed vind, het ek in hierdie respons die feit gelees dat my leerlinge se kritiese denke nog nie so goed ontwikkel het dat hulle my praktyk kon bevraagteken nie. Al die leerlinge het ook genoem dat hulle geen probleem met my klaskamerpraktyk ondervind nie. Die probleem, na my mening, met betrekking tot die leerlinge se onvermoë om te bevraagteken, is dat hulle hulself moontlik in die volwasse-wêreld mag bevind as landsburgers wat hulle lot gelate aanvaar. Die rede waarom ek hierdie onvermoë om krities ingestel te wees as problematies klassifiseer, was omdat ek my denke oor die stilte onder sekere leerlinge in my klas, as moontlike gevolg van hulle politieke agtergrond wou ontwikkel. As kritiese opvoeder behoort ek 'n pertinente rol in hulle vorming te speel sodat sulke beperkinge teengewerk kan word deur middel van 'n verantwoordbare praktyk. Die woorde van Paul Olson (1990:76) kon, na my mening, voortaan as riglyn in my praktyk gebruik word, naamlik:

Inequalities do not just happen. They are constructed out of what we do or do not do and the sensitivity we have to understand whom this is being done to.

In die volgende afdeling gaan ek die beplanning vir my tweede navorsingsprojek bespreek. In hierdie paragraaf wil ek aandui hoe essensieel die ervarings tydens die eerste siklus was vir enige verdere beplanning.

4.2.6. Beplanning vir die tweede aksieplan

In terugskouing op die eerste projek wat ek met my navorsingsgroep onderneem het, was dit nou my mening dat ek my volgende plan van aksie sou moes struktureer rondom dit wat my leerlinge vir my gesê het deur middel van die vraelyste. Aangesien ek besig was met kwalitatiewe navorsing, was dit my plig as die navorser om die rolspelers kennis te laat neem van die ontdekkings wat ek gemaak het deur die ontleding van die vraelyste en die transkripsie van die les. So sou ek dan beantwoord aan een van die belangrike voorwaardes vir emansipatoriese aksienavorsing, naamlik dat kennis wat opgedoen word, slegs as geldige kennis beskou kan word, as dit deur al die rolspelers as sodanig aanvaar word.

Twee duidelike voorstelle vir verandering is in die vraelyste gesuggereer. Eerstens is daar verwys na 'n verandering in die fisiese opset van die klaskamer. Hierdie voorstel het moontlik verwys na die sitplekreëlins in die klas. Alhoewel ek nie 'n voorskriftelike rol wou speel oor waar die leerlinge verkies om te sit nie, het ek tog beoog om hierdie voorstel met die

navorsingsgroep te bespreek. Deur daaglikse inskrywings in my dagboek, wou ek die effek van die moontlike verandering van sitplekrangskikking in die klas monitor. Ek wou bepaal of 'n verandering in sitplekrangskikking enige verbetering ten opsigte van samewerking in die klas teweegbring het.

'n Tweede voorstel wat die leerlinge gemaak het, was dat hulle in groepies moet begin saamwerk en dat die groepe so saamgestel moet word, dat dit uiteindelik 'n gees van samewerking in die klas vestig. Die doel van die groepwerk, volgens die leerlinge, was dat almal as een groot groep sal saamwerk. Ek kon nie die moontlikhede wat groepwerk ten opsigte van samewerking inhou, verstaan nie, aangesien ek dit nog nie voorheen in my praktyk geïmplementeer het nie.

In die volgende siklus van my navorsing het ek minstens twee leerlingprofiel beplan; een leerling uit elk van die groepe soos gekategoriseer in die aanvanklike observasie. Die rede hiervoor was om vas te stel uit watter sosiale omgewing my leerlinge kom en ook om te bepaal of hulle huislike omstandighede wel so 'n groot invloed op hulle optrede in die klas uitoefen as wat ek gedink het. My uiteindelijke doel was om deur 'n kritiese benadering in my praktyk te volg, my standerd nege-Bybelkundefleerlinge te help om 'n kultuur van stilte, in die woorde van Freire (1972), af te breek. Dit was my mening dat hierdie stilte onder sekere leerlinge in my klas, moontlik uitvloeisels kon wees van 'n onregverdige rasse-beleid waaraan hulle ontbloot was. My visie was om die leerlinge bewus te maak

van beperkinge in hulle ontwikkeling, sodat hulle deur hul eie bewuswording, bevry kon word.

4.3. SAMEVATTING

In Hoofstuk Vier het ek 'n volledige verslag gegee van die eerste siklus van my navorsingsprojek. Soos wat ek in die vorige afdeling aangedui het, het ek 'n redelik duidelike idee gehad van die beplanning vir die volgende siklus van my navorsing. In Hoofstuk Vyf wil ek my idees fokus op die stilte wat ek by my standerd nege-leerlinge waargeneem het. Na my mening was dit belangrik dat ek op daardie stadium van die navorsing, in meer besonderhede fokus op die stilte, aangesien dit essensieel sou wees vir die verloop van die navorsing. Ek beoog om hierdie stilte te bespreek aan die hand van die skrywes van radikale pedagoë, en wil spesifiek probeer aansluiting vind by die "kultuur van stilte" soos beskryf deur Paulo Freire (1972).

UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK VYF

'N KULTUUR VAN STILTE: MANIFESTERINGS VAN VERDRUKKING?

5.1. INLEIDING

In afdeling 1.1. het ek gereflekteer oor die gevoel van onvergenoegdheid wat in die afgelope jaar of drie by my posgevat het oor my praktyk. Op hierdie stadium moet ek egter erken dat ek, sedert ek besig begin raak het met my aksienavorsingsprojekte, op 'n geweldige insiggewende ontdekkingsreis geneem is. Ek het soveel nuwe ontdekkings gemaak oor myself, my praktyk, die leerlinge met wie ek saamwerk, die sosiale omgewing waarin my praktyk plaasvind en die onderwys in die algemeen. 'n Mens kan in werklikheid sê dat ek, in die woorde van Shirley Grundy (1987:190), "a transformation of consciousness" ondergaan het.

In Hoofstuk Vyf beoog ek om aansluiting te vind by die skrywes van Paulo Freire, spesifiek by sy denkrigtings oor die kultuur van stilte. In afdeling 3.7. het ek probeer aandui hoe geen opvoeder onkundig oor sy of haar leerlinge moet wees as hul doelwit die opvoeding van verantwoordelike volwassenes is wat hul plek vierkantig in die samelewing sal inneem nie. Die kennis waarna ek verwys, wat 'n opvoeder van sy of haar praktyk moet hê, is spesifiek gemik op kennis van die sosiale wêreld van die leerling. Ek het tydens kritiese refleksie oor my praktyk gevind dat laasgenoemde kennis die bepalende faktor is vir die aard van die soort opvoeding waaraan 'n toekomstige nasie blootgestel word. Die onderwys, soos wat ek in afdeling 3.7. genoem het, is

'n sosiale taak, en dit is hierdie element van die onderwyser se taak wat dit so uitdagend maak. In hierdie verband wil ek by die woorde van McLaren (1989:158) aansluit, naamlik:

The challenge of critical pedagogy does not reside solely in the logical consistency or the empirical verification of its theories; rather, it resides in the moral choice put before us as teachers and citizens, a choice ... between education as a function of society and society as a function of education. We need to examine that choice: do we want our schools to create a passive, risk-free citizenry, or a politicized citizenry capable of fighting for various forms of public life and informed by a concern for equality and justice?

Die rede waarom ek die bespreking in hierdie hoofstuk wil wy aan 'n kultuur van stilte, is omdat ek, nadat ek meer kennis omtrent my leerlinge opgedoen het tydens die eerste navorsingsprojek, my praktyk geleidelik met hernieude perspektiewe benader het. Die literatuur van veral radikale pedagoge soos Giroux (1988), McLaren (1989) en Freire (1972) het my perspektiewe verder verbreed oor die rol wat die samelewing speel ten opsigte van die individu in die breë en die onderwys in die besonder. In die lig van hierdie nuwe insigte wil ek vervolgens my bespreking fokus op 'n ongemaklike tipe stilte wat ek in my praktyk waargeneem het.

5.2. BEWUSWORDING VAN 'N KULTUUR VAN STILTE

5.2.1. Inleiding

Die studente in die Meestersgraadklas in Aksienavorsing en Skoolverbetering is in Maart 1995 die opdrag gegee om 'n konsep van hul beoogde aksienavorsingsprojek in te handig. Dit was my eerste ondervinding van beplanning vir navorsing in my eie

praktyk, alhoewel ek op hierdie stadium van my studie alreeds blootgestel was aan die aard van aksienavorsing na aanleiding van my omgang met die literatuur hieroor.

Ek het my beplanning streng volgens die riglyne vir aksienavorsing gedoen soos deur Elliott (1981) en Ebbutt (1985) neergelê. By ons eerste werksessie, waartydens die studente hul onderskeie strategieë onder leiding van die dosente gedebatteer het, was my aanvanklike mening dat my beplanning vir verbetering te oppervlakkig is, veral met betrekking tot die observasie wat ek gemaak het oor my praktyk. Ek het die observasie gemaak dat sekere leerlinge in my klas ongewoon stil is as dit by formele en selfs sosiale gesprekvoering kom (Kyk afdeling 1.4.).

'n Gevoel van onsekerheid oor die "diepte" van my beoogde navorsing, het ek met een van die studieleiers gedeel, wie se kommentaar toe was dat dit geensins te oppervlakkig is nie. Op daardie stadium het ek nie besef hoe profeties sy kommentaar in werklikheid sou wees nie. In die volgende paar paragrawe wil ek graag reflekteer oor die stilte wat ek by sekere leerlinge in my navorsingsgroep waargeneem het, en verder reflekteer oor hoe ek self gegroei het om die stilte in historiese, politieke en ekonomiese perspektief te kan verstaan.

5.2.2. Kwellinge oor die stilte van my leerlinge

In Maart 1995 was die stilte van sekere leerlinge in my standaard nege-Bybelkundeklas die eerste observasie wat ek oor my praktyk gemaak het. In my refleksie op hierdie stilte, het ek begin

wonder of die stilte moontlik geassosieer kan word met die leefwêreld waaruit die leerlinge kom. Ek het ook gewonder of die leerlinge se sosiale agtergrond nie moontlik sekere inhibisies laat floreer nie.

Paulo Freire (1972a:46) spreek die mening uit dat die opvatting van 'n tradisionele onderwyser-leerling verhouding hoofsaaklik neerkom op die onderwyser in die rol van deponeerder en die leerling in die rol van ontvanger. Freire (1972a:46) verwys na hierdie beginsel as:

the 'banking' concept of education, in which the scope of action allowed to the students extends only as far as receiving, filing, and storing the deposits.

Ek is oortuig dat ek nooit werklik tot 'n besef kon gekom het van die stilte wat by sekere van my leerlinge te bespeur is, as ek nie krities oor my praktyk begin reflekteer het nie. Dit is deur kritiese refleksie oor my praktyk dat ek tot die besef gekom het dat ek ook skuldig was aan die uitoefening van 'n moontlike "banking concept of teaching". As dit die geval is, kon ek moontlik die oorsaak wees van die daarstelling van die stilte in my klaskamer.

As deel van my kritiese refleksie oor my eie klaskamerpraktyk, het ek ook tot die besef gekom dat ek bloot die voorbeeld volg van die tipe opvoeding in my ouerhuis en ook die onderwyspraktyke waaraan ek blootgestel was as 'n leerling. In afdeling 2.3.2. het ek breedvoerig verwys na my eie skooljare, en daarna daarop gewys dat onderwysers se optrede toé nie eintlik bevraagteken was deur

leerlinge nie. Hierdie dialektiese verbintenis tussen die verlede, die hede en die toekoms, is een van die momente in aksienavorsing wat vir my baie sinvol geword het in my navorsing, aangesien ek oorblyfsels van my eie ervaring as leerling in my praktyk kon identifiseer. Die positiewe aspek van hierdie dialektiese verwantskap lê egter na my mening opgesluit in die bepalende rol wat 'n opvoeder kan speel in die bou van 'n regverdigbare toekoms.

My aanvanklike persepsie oor die stilte van my leerlinge, en ook die dialektiese verwantskap tussen hierdie stilte en die leerlinge se leefwêrelde, is noemenswaardig verbreed deur my omgang met die literatuur oor kritiese pedagogie en ook die samestelling van 'n volledige leerlingprofiel van my navorsingsgroep. Na voltooiing van die profiel, is ek gekonfronteer met die wrede werklikheid dat ek in wese onkundig was ten opsigte van my leerlinge se leefwêrelde. Terselfdertyd het ek al meer tot die besef gekom dat ek self, onbewustelik, 'n belangrike komponent kon wees van die vestiging van 'n kultuur van stilte in my praktyk.

Na my mening het ek vroeër, voordat ek krities oor my praktyk begin reflekteer het, die belangrikste eise van my taak as onderwyser beskou as die voltooiing van die sillabus. Met hierdie benadering tot die taak van die onderwyser, beklee die leerlinge se lewenswerklikhede, soos byvoorbeeld werklose ouers, emosionele onstabiliteit en moeilike ekonomiese situasies, bloot 'n sekondêre posisie in 'n onderwyspraktyk. In terugskouing op die

stilte in my klas, en veral op my rol in die daarstelling van sodanige stilte, het ek tot die besef gekom dat ook my praktyk, soos die geval by baie skole, 'n slagoffer is van die hegemoniese praktyke wat deur 'n apartheidsideologie in Suid-Afrika gevestig is - 'n ideologie wat die vooruitgang van een rassegroep bo ander in die land bevorder het. McLaren (1989:173) definieer hegemonie as:

... the maintenance of domination not by the sheer exercise of force but primarily through consensual social practices, social forms and social structures.

Na my mening kan die rol wat ek in my praktyk gespeel het, toegeskryf word aan hegemoniese invloede daarop, asook my onvermoë om die dialektiese verwantskap tussen skool en samelewing ten opsigte van die bou van 'n nasie in die regte perspektief te verstaan. Ek glo dat ook my leerlinge se stilte moontlik toegeskryf kan word aan dieselfde invloede van hegemonie, in dié sin dat hulle die benadeeldes in die samelewing is en gevolglik nie die vrymoedigheid het om hulle stemme te laat hoor nie. Om hierdie rede aanvaar hulle hul posisies in die samelewing so gelate. In dié verband wil ek my mening aansluiting laat vind by dié van McLaren (1989:173), as hy sê:

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

In die volgende paragraaf wil ek meer spesifiek kyk na die stilte onder my leerlinge as 'n verdedigingsmeganisme teen 'n wêreld van verdrukking en alles wat daarmee gepaard gaan.

5.2.3. Stilte as wapen teen die juk van verdrukking

Paulo Freire (1972:13), in sy boek, *Cultural Action for Freedom* se mening oor die kultuur van stilte is dat die stilte die gevolg is van die feit dat die verdrukke mens se deelname aan die transformasie van die samelewing waarin hulle woon, beperk is. Na my mening impliseer hierdie tipe beperking, ten opsigte van bevredigende deelname in die samelewing, die feit dat die benadeeldes se lewenswerklikhede soms so geteister is deur armoede, werkloosheid, geweld, en soveel ander traumas wat met die verdrukke se lewensomstandighede gepaard gaan, dat hulle nie die nodige motivering het om ook nog krities te kan staan teenoor die samelewingsopset nie. In hulle daaglikse bestaan gaan dit primêr om oorlewing. Oor die stilte sê Freire (1972b:13):

In the culture of silence the masses are "mute", that is, they are prohibited from creatively taking part in the transformation of their society and therefore prohibited from being ... they are nevertheless alienated from the power responsible for their silence.

Alhoewel Paulo Freire die kultuur van stilte toeskryf aan die wapen van die verdrukker om die vernalatigdes in die samelewing onkundig te hou, wil ek graag in hierdie paragraaf die stilte van die leerlinge in my klas vanuit 'n ander perspektief benader. Ek wil die stelling maak dat die stilte van die vernalatigdes ook moontlik 'n meganisme van verdediging kan wees teen hulle daaglikse ervarings. Ek maak hierdie stelling bloot op grond van die kennis wat ek uit my praktyk opgedoen het nadat ek krities daaroor begin reflekteer het.

In afdeling 1.3. het ek die stelling gemaak dat ek, sonder vrees vir teenspraak, kan sê dat bepaalde gebiede in Mitchell's Plain, die omgewing waar die navorsing gedoen is, benadeelde gemeenskappe is. Ek maak hierdie uitspraak juis op grond van die feit dat die meeste mense nie gekies het om hier te woon nie, maar deur politieke en ekonomiese omstandighede geforseer is. In afdeling 2.2. bied ek 'n volledige profiel van die navorsingsgroep en van die navorsingsomgewing aan om my stelling in verband met Mitchell's Plain verder te verhelder. Gesien in die lig van die politieke en sosio-ekonomiese omstandighede van sekere leerlinge in my navorsingsgroep, soos in afdeling 2.2. uiteengesit, wil ek vervolgens my bespreking rig rondom die stilte in my Bybelkundeklas as 'n moontlike verdedigingsmeganisme teen die euwels waaraan die verdruktes in 'n samelewing blootgestel word.

Tydens onderhoudvoering met verskeie leerlinge in my navorsingsgroep het ek tot baie nuwe insigte oor hulle persoonlike lewens gekom. Een leerling in die groep, wat ek as die stilste in die groep geïdentifiseer het, is 'n buite-egtelike kind wat deur haar ouma en oupa versorg word. Haar ma is getroud en het 'n gesin van haar eie. Alhoewel sy haar biologiese pa ken, het sy geen kontak met hom nie. Sy vorm deel van 'n huisgesin van slegs volwassenes en deel selfs 'n slaapkamer met vier ander volwassenes. In afdeling 6.2.3.5. sal ek in meer besonderheid na haar verwys, aangesien ek 'n profiel van haar opgestel het. Ek wil egter vervolgens enkele uittreksels uit die onderhoud met haar aanhaal (Bylaag E, p.191-198), sodat ek die stelling wat ek

vroeër gemaak het, naamlik dat die benadeeldes in die samelewing hul stilte gebruik as manier van beskerming teen die lewe, daardeur kan verhelder.

Tydens die onderhoud het ons onder andere haar stilte in die klas, haar verhouding met ander in die klas, haar deelname tydens lesse en haar mening oor die proses van verandering wat in die klas geïnisieer is, aangeraak. Die volgorde van die aanhalings wat ek gebruik, is nie streng volgens die verloop van die onderhoud nie. Ek gebruik die aanhalings in hierdie volgorde, aangesien ek klem op die belangrikste gedeeltes wil plaas.

My vraag: Hoe voel jy in die Bybelkundeklas? Die mense met wie jy meng?

Leerling: Hmm ... Met die mense? Hmm ... Somtyds voel ek baie uitgesluit. Ek weet nie, miskien is dit ek self of miskien ... hmm ... (stilte). Ek weet nie. Ek voel hulle aanvaar my nie. Seker so.

My vraag: Is dit waarom jy so baie eenkant sit?

Leerling: Ja.

My vraag: Voel jy nie ander dae om enigsins 'n bydrae te lewer nie?

Leerling: Nee. Dis ... omdat ek baie alleen voel en ek voel ... kinders wil nie saam met my (huiwerig) praat nie.

My vraag: ... Voel jy gemaklik in die klas?

Leerling: Somtyds voel ek gemaklik, maar somtyds dan voel ek ... hmm ... voel ek baie alleen. Miskien is dit omdat ek ... Ek wil nie nou persoonlik raak nie.

My vraag: Dink jy dis belangrik om persoonlik te raak? Dink jy dat jou persoonlike lewe en jou skoollewe kan nie van mekaar geskei word nie, want dit het 'n effek op 'n mens?

Leerling: Ja.

In die geval van die bogenoemde leerling, is dit my mening dat sy haar stilte gebruik om haarself teen moontlike kritiek en pyn te kan beskerm, aangesien sy haar lewe meet teenoor die res van die klas, en die samelewing in die algemeen. Sy glo dat sy nie voldoen aan die verwagtinge van die samelewing nie. In hierdie optrede sien ek duidelike hegemoniese invloede. McLaren (1989:174) verwys spesifiek na hierdie moment in die hegemoniese prosesse teenwoordig in die samelewing waar die benadeeldes hulself meet aan die "norme" van die meer dominante groepe, as hy sê:

The dominant class need not impose force for the manufacture of hegemony since the subordinate class actively subscribes to many of the values and objectives of the dominant class without being aware of the source of those values or the interests which inform them.

In werklikheid is hierdie leerling 'n diepdenkende persoon wat geen rede behoort te hê om enigsins haarself minder as ander in die klas te ag nie. Sy het vir my 'n baie insiggewende stuk geskryf oor haar persepsie van 'n goeie onderwyser-leerling verhouding wat ek in afdeling 6.1.1. aanhaal. Sy is na my mening bloot die slagoffer van verdrukking.

In my kritiese ondersoek na die lewensituasies van elkeen van die leerlinge in my navorsingsgroep wat ek as die stiller leerlinge geïdentifiseer het, het ek gevind dat hul leefwêrelde almal baie gekompliseerd is. Hulle is òf deel van huisgesinne waar ouers werkloos is, òf deel van enkel-ouer gesinne, òf hulle ouers is geskei, òf hulle is buite-egtelike kinders. Dit is bogenoemde soort kennis wat ek omtrent die stiller leerlinge se lewens

opgedoen het, wat my motiveer om die stelling te maak dat die stilte van sommige leerlinge moontlik ook toegeskryf kan word aan hulle meganisme van verdediging teen die lewe.

Vroeg in 1995, toe ek die literatuur van radikale pedagoë begin lees het, was ek getref deur die onderstaande woorde van McLaren (1989:157) waarin hy kortliks die basiese momente betrokke in 'n kritiese pedagogie noem, naamlik:

My purpose in culling perspectives from a variety of critical theorists extends beyond an explanation for the harmful effect schooling has had on minority students and the poor.

Dit was veral McLaren se verwysing na die potensieel nadelige invloed van onderwys op die lewe van sommige benadeeldes in die samelewing wat vir my laat wonder het oor hierdie aspek van die onderwys.

Nadat ek my praktyk krities begin ondersoek het, en ook met 'n meer ingeligte benadering ondersoek na my leerlinge se lewenswerklikhede begin doen het, het ek beter verstaan wat die implikasie van McLaren se woorde vir die onderwys is. Dit is presies in die verwronge begrip van die onderwyser se taak ten opsigte van nasiebou, wat die gevaar in opgesluit lê. Soos vroeër in afdeling 5.2.2. genoem, kon ek my rol in die manifestering van sekere patrone in my praktyk in oënskou begin neem. Freire (1987:33) spreek homself baie duidelik uit oor die rol van die onderwyser wat strewe na verandering in sy of haar praktyk as hy sê:

For transformation, we need first of all to understand

the social context of teaching, and then ask how this context distinguishes liberating education from traditional methods.

In die laaste afdeling van Hoofstuk Vyf wil ek kyk na die pogings wat deur 'n onderwyser aangewend kan word om die posisie van die benadeelde leerlinge in sy of haar praktyk te plaas binne die sfeer van bemagtiging, wat uiteindelik daartoe aanleiding kan gee dat hulle hul rol binne historiese en politieke perspektief kan verstaan en kan begin werk aan hul eie bevryding. Freire (1972a:21) verwys na hierdie tipe bemagtiging as "conscientization" en definieer dit as:

... the process in which men, not as recipients, but as knowing subjects, achieve a deepening awareness both of the socio-cultural reality which shape their lives and of their capacity to transform that reality.

5.3. DIE BEWUSMAKING EN BEVRYDING VAN DIE BEPERKINGE WAT DIE STILTE MEEBRING

In die laaste afdeling van Hoofstuk Vyf wil ek die dialektiese verwantskap aanraak tussen die bewuswording van die beperkings wat daar op die benadeeldes se deelname aan hul sosiale omgewings geplaas word en die positiewe aksie wat geneem moet word om die beperkinge te probeer elimineer. In die samevatting van die vorige paragraaf het ek verwys na die moment van bewusmaking van die benadeeldes in die samelewing in die proses van transformasie vir 'n beter toekoms. Freire (1972b:91) verbreed hierdie aspek van die transformasie-proses, deur die onlosmaaklike verband tussen bewusmaking in die eerste plek en die gepaardgaande toekomsgerigte aksies te verhelder. Hy sê:

... conscientization does not stop at the level of

mere subjective perception of a situation, but through action prepare men for the struggle against the obstacle to their humanization.

In afdeling 3.7. het ek 'n bespreking gevoer oor die rol van die onderwyser as veranderingsagent. My hoofklem in hierdie paragraaf was die belangrike rolle wat beide onderwysers en leerlinge behoort te speel in die veranderingsproses ten opsigte van die vestiging van 'n beter toekoms vir almal. Aangesien ek dus alreeds hierdie komponent bespreek het, wil ek nou my bespreking rig op die bewusmaking van die benadeeldes in 'n samelewing, met spesifieke verwysing na die leerlinge met wie ek saamwerk. Freire (1972b) noem hierdie proses "conscientization".

Die onderwyser wat in sy of haar praktyk ingaan met die doel om die leerlinge te help om bewus te raak van die beperkinge wat moontlik deur verdukkings en marginalisering meegebring is, behoort die vraag te stel: Waarvan moet die leerlinge bewus word? 'n Verdere vraag kan selfs wees: Waartoe kan sulke bewusmaking lei? Paulo Freire (1972a:31) bied na my mening 'n antwoord op hierdie vrae, as hy sê:

Without critical reflection there is no finality, nor does finality have meaning outside an uninterrupted temporal series of events. For men (sic) there is no here relative to a there which is not connected to a now, a before, and an after. Thus men's relationship with the world are *per se* historical, as are men themselves.

Die mens is 'n produk van die geskiedenis en die geskiedenis is 'n produk wat deur mense uitgeleef is. Dit is juis in hierdie essensiële waarheid omtrent die mens se bestaan waarin die

sleutel tot hulle bevryding opgesluit lê. Ek glo dus dat die leerlinge heel eerste geleer moet word om krities te kan reflekteer op hulle posisies in die samelewing, ten opsigte van die verlede, die hede en die daarstelling van 'n regverdige toekoms. Hulle moet byvoorbeeld die stilte kan sien in die dialektiese verwantskap tussen wat aan hulle gedoen is deur 'n apartheidsregering (in die geval van die konteks van my navorsing) en die moontlikhede om hulself te bevry van die beperkinge wat daardie stilte in hul lewens veroorsaak het, naamlik om onbewustelik hul eie verdrukking voort te sit.

Ervaring tydens ondersoek op my eie praktyk het vir my die noodsaaklikheid van kritiese refleksie geleer. Ek het geleer dat deurdringende terugskouing soveel aspekte van 'n mens se posisie in die samelewing, asook die verwysingsraamwerk waarvandaan 'n mens die lewe benader, verhelder, sodat dit aanleiding gee tot totale nuwe insigte in jou lewenswerklikheid. Freire (1972a:28) verwys ook na die belangrikheid van kritiese refleksie, aangesien dit die beginpunt is van toegewyde en positiewe aksies wat gerig is op transformasie, as hy sê:

Only beings who can reflect upon the fact that they are determined are capable of freeing themselves. Their reflectiveness results not just in a vague and uncommitted awareness, but in the existence of a profoundly transforming action upon the determining reality. Consciousness of and action upon reality are, therefore, inseparable constituents of the transforming act by which men become beings of relation.

Tydens onderhoudvoering het ek aan my leerlinge gevra wat volgens hulle belangrik is vir 'n goeie onderwyser-leerling verhouding.

Twee leerlinge se antwoorde was "samewerking" en die feit "dat hulle mekaar moet verstaan". 'n Ander leerling het genoem dat vertroude 'n baie belangrike element van 'n goeie onderwyser-leerling verhouding moet uitmaak. Die leerlinge het hierdie stellings gemaak in die lig van ons bespreking wat gehandel het oor verandering wat in 'n klassitasie beoog word. Ek wil my mening oor die bevrydingsproses laat aanklank vind by die menings van radikale pedagoë soos Freire (1972), McLaren (1989) en Giroux (1988), naamlik dat bevryding nie op mense afgeforseer kan word nie. Slegs die verdruktes kan hulself bevry van die beperkinge in hul eie lewens. Wat egter belangrik is in die opvoeding, is dat leerlinge en onderwysers in wedersydse gesprek moet tree, 'n gesprek waar die onderwyser die leerlinge kan help in die proses deur positiewe leiding. Oor so 'n gespreksverhouding sê Freire (1972b:64):

Founding itself upon love, humility and faith, dialogue becomes a horizontal relationship of which mutual trust between the participants is the logical consequence. It would be a contradiction in terms if dialogue ... did not produce mutual trust.

In samevatting van my bespreking oor die bewuswording en die bevryding van die beperkinge wat die stilte in mense se lewens meebring, wil ek die woorde van Freire (1972b:64) aanhaal oor die rol wat hoop speel in die proses van bevryding:

Nor yet can dialogue exist without hope. Hope is rooted in men's (sic) incompleteness, from which they move out in constant search - a search that can be carried out only in communion with other men (sic). Hopelessness is a form of silence, of denying the world and fleeing from it.

5.4. SAMEVATTING

In Hoofstuk Vyf het ek gereflekteer oor die stilte wat ek in my standerd nege-Bybelkundeklas waargeneem het, deur dit te bespreek in terme van die kultuur van stilte van Paulo Freire (1972). In my bespreking het ek baie gesteun op die werke van Freire, aangesien ek my eie situasie kon assosieer met die realiteite wat hy behandel. Freire se werke het ontstaan teen die agtergrond van verdrukking en dominasie in Suid-Amerika en my navorsing teen die agtergrond van verdrukking en dominasie in Suid-Afrika.

In Hoofstuk Ses gaan ek die tweede siklus van my navorsing bespreek. As inleiding tot die bespreking, gaan ek verwys na die foute wat ek, na my mening, in die eerste siklus van die navorsing begaan het. In refleksie op hierdie foute, het ek besef dat dit aan die een kant toegeskryf kan word aan my onervarendheid as navorser, aangesien dit die eerste keer was dat ek 'n kritiese ondersoek oor my praktyk geloods het. Aan die ander kant kan hierdie foute egter 'n heel natuurlike kenmerk van die veranderingsproses wees. Daarom gaan ek in Hoofstuk Ses spesifiek ook kyk na die ingewikkeldheid van enige veranderingsproses wat onderwysers in hul praktyke probeer inisieer. In my refleksie oor die veranderingsproses in die opvoeding, sal ek my idees fokus rondom Fullan (1991) se skrywes in verband met opvoedkundige verandering.

Die doel van my navorsing is gemik op die minimalisering van die stilte in my standerd nege-Bybelkundeklas. Die aanspreek van hierdie stilte en die gevolglike pogings om die stilte te probeer

minimaliseer, sal dus 'n belangrike komponent van Hoofstuk Ses uitmaak, aangesien pogings in die tweede siklus van my navorsing bewustelik aangewend was om die stilte te probeer minimaliseer.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK SES

STRATEGIEË OM DIE STILTE TE PROBEER MINIMALISEER

6.1. INLEIDING

In die voorafgaande hoofstukke het ek, onder andere, 'n profiel van my navorsingsgroep geskets en die navorsingsomgewing beskryf. Ek het ook verskeie aspekte onderliggend aan aksienavorsing verhelder en gekyk na die rol van die onderwyser as veranderingsagent. In Hoofstuk Vier het ek die eerste siklus van my navorsing beskryf en in Hoofstuk Vyf het ek die kultuur van stilte bespreek, met spesifieke verwysing na die werk van Paulo Freire in hierdie verband. My doelwit is om die tweede siklus van my navorsing in hierdie hoofstuk te beskryf.

Ek het my navorsing in Januarie 1995 begin met die doel om verandering in my praktyk teweeg te bring deur 'n aksienavorsingstrategie te volg. Aanvanklik het my insigte rakende 'n emansipatoriese benadering tot opvoedkundige ondersoek verdiep na aanleiding van die literatuur waarmee ek in aanraking gekom het. Soos ek egter met verloop van tyd toenemend met die oog op verbetering krities betrokke geraak het in my praktyk, het die besef van die dialektiese verwantskap wat daar bestaan tussen die teorie en die praktyk, 'n werklikheid geword. My omgang met die literatuur van radikale pedagoë - veral met Freire (1972) se skrywes oor die kultuur van stilte - het grootliks bygedra tot 'n verdiepte insig ten opsigte van my taak as onderwyser, wat verandering aan 'n praktyk beoog.

In hierdie hoofstuk, waar ek my tweede navorsingsprojek beskryf, sal ek in die besonder fokus op my pogings om die stilte-kultuur in my praktyk nie net bloot aan te spreek nie, maar ook om dit te probeer minimaliseer. Voordat ek met die bespreking van die eintlike aksies in die tweede siklus begin, wil ek fokus op faktore wat verandering in opvoedkundige praktyke beïnvloed, asook die etiese beginsels onderliggend aan aksienavorsing. Die rede waarom ek juis op hierdie twee aspekte rondom verandering wil let, is omdat ek, in refleksie oor my aksies tydens die eerste siklus van my navorsing, vele foute geïdentifiseer het wat ek, moontlik uit onervarendheid, gemaak het. In die volgende afdeling wil ek derhalwe na verskeie faktore verwys wat verandering beïnvloed.

6.1.1. Faktore wat verandering beïnvloed

Daar bestaan in opvoedkundige kringe duidelikheid oor die feit dat pogings tot verandering of innovasie op skoolvlak belemmer, maar ook bevorder kan word, deur verskillende faktore. Die faktore waarna ek in hierdie paragraaf gaan verwys, het grootliks betrekking op my persoonlike ervaring in my eie navorsingsomgewing. Terselfdertyd sal ek egter ook aansluiting vind by literatuur wat handel oor die veranderingsproses in opvoedkundige situasies.

Na my mening is persoonlike oortuiging en toewyding die beginpunt vir enige pogings tot verandering wat beoog word. Oortuiging en toewyding impliseer nie slegs 'n idee om 'n proses van verandering teweeg te bring nie. Dit vereis die bereidwilligheid

aan die kant van die inisieerder van die veranderingsproses om hom- of haarself heelhartig toe te wy aan die prosesse betrokke in die beoogde transformasie.

Die tipe toewyding waarna ek in die vorige paragraaf verwys, sou impliseer dat 'n mens bereid moet wees om die verantwoordelikhede te aanvaar wat vereis mag word in die transformasie-proses. Volgens Grundy (1987:16) vorm bevryding, outonomie en verantwoordelikheid, na aanleiding van Habermas, integrale komponente van die proses van transformasie. In wese is transformasie op veel meer aangewese as slegs gesprekke daaroor. Die onderwys sal byvoorbeeld nooit enige baat kan vind by 'n gedurige debat oor veranderings wat aangebring moet word nie. Verandering sal slegs moontlik gemaak word as idees in werking gestel word, geëvalueer word en dan geïmplementeer word. Ek probeer dus die argument aanvoer dat daar gehandel moet word indien verandering teweeg gebring wil word.

Onderwys is nooit 'n statiese praktyk nie, aangesien dit 'n sosiale aktiwiteit is wat deurentyd interaksie met verskillende rolspelers vanuit verskillende sosiale situasies as basis het. Die rolspelers in die georganiseerde onderwys sluit ten minste leerlinge, die ouergemeenskap, kollegas in die professie, onderwysowerhede en die staat in. Die onderskeie rolspelers oefen 'n belangrike invloed uit op die verloop van die aktiwiteite in die onderwysproses. Op die oomblik ervaar onderwysers in Suid-Afrika, as van die belangrike rolspelers in die onderwysproses, groot onsekerheid oor hul betrekkinge. Die onsekerheid is

meegebring deur die swaard van rasionalisering wat oor onderwysers hang. Die rasionalisering in die onderwys sal moet plaasvind, in die lig van die land se politieke regstelling ten opsigte van wanpraktyke wat deur Apartheid gevestig is. Rasionalisering mag beteken dat talle onderwysers binnekort hul poste sal kwyt wees. In die lig van sulke onsekerheid, is dit vanselfsprekend dat daar spanning by onderwysers bestaan, en dat sulke spanning noodwendig 'n mens se praktyk sal beïnvloed.

Dit is essensieel dat 'n onderwyser sy of haar praktyk in historiese, ekonomiese, sosiale, kulturele en politieke perspektief moet verstaan. Hierdie beginsel om die konteks te probeer verstaan, is 'n belangrike oorweging in emansipatoriese aksienavorsing, die benadering wat ek in my praktyk volg. Deur my eie praktyk volgens hierdie paradigma te benader, het dit vir my baie sinvol begin word. Ek verwys later in hierdie hoofstuk weer na hierdie aspek van my kennis oor my eie praktyk, as ek die tweede siklus van my navorsing bespreek.

Volgens Sarason (1990:112-113) staan onderwysers soms onkundig ten opsigte van die belangrike rol wat die leerlinge in hul praktyk speel. Na my mening probeer Sarason die argument uitlok dat leerlinge werklik deel gemaak moet word van onderwyspraktyke. Hulle behoort 'n betekenisvolle aandeel te hê in hul eie opvoeding. In 'n opname wat hy gemaak het oor wat leerlinge van die skool sê, het hy tot die gevolgtrekking gekom dat leerlinge soms verlore voel in die skoolkultuur, aangesien hulle nie erken word as belangrike besluitnemers nie, maar bloot net as produkte

wat die skool oplewer. Sarason (1990:113) huldig die mening dat:

We often act as though students are the products of schools, when in fact, kids must be workers in order to learn. They must come to school, and must be willing to work, even when no one is hanging over them. If we can't achieve this, no kind of school reform, however ambitious, will improve student learning and public education.

Na my mening probeer Sarason die feit toelig dat 'n onderwyser se wanbegrip van die rol wat sy of haar leerlinge behoort te speel in 'n onderwyspraktyk, 'n beperkende invloed kan uitoefen op enige pogings tot verandering in 'n klassituisie. Indien 'n onderwyser die rol van die leerlinge in die regte perspektief plaas, kan dit aanleiding gee tot die vestiging van goeie verhoudings. Suksesvolle verandering in enige onderwyspraktyk kan slegs moontlik wees as daar samewerking tussen die rolspelers bestaan; tussen die onderwyser en die leerlinge in die geval van klaskamerpraktyke. Toe ek 'n paar van die leerlinge in my navorsingsgroep se opinie vra omtrent 'n goeie onderwyser-leerling verhouding, het hulle antwoorde neergekom op: samewerking, respek en vertrouwe. Die volgende aanhaling is die mening van 'n leerling in my klas oor wat 'n goeie onderwyser-leerling verhouding behels:

Dit kos moed om in alle omstandighede jou eie mens te wees; dinge op jou eie manier te doen en te glo soos wat jy waaragtig in jou diepste wese glo, selfs al is daar nie een enkele mens wat glo soos jy nie. Met die hulp van 'n onderwyser kan jy leer groei. Liefde, vriendelikheid, begrip en kalmte van gees word verwag van 'n onderwyser. Die onderwyser moet die studente onderrig en hul die pad leer wat elke liewe kind in die lewe moet volg. Wanneer 'n onderwyser 'n besluit neem, het hy of sy baie wysheid nodig. As die onderwyser net luister na die student en ondersteuning gee, sal dit die leerling elke dag verfris, moed gee en inspireer. Soos in 'n roosknop wat nog toe is, skuil daar in elke student potensiaal wat wag om te

ontluik. Die onderwyser moet net leiding neem en help om die potensiaal te ontwikkel (Yolanda, st.9E: 21 Augustus 1995).

Dit is my mening dat 'n onderwyser, wat navorsing in sy of haar praktyk doen deur 'n aksienavorsingstrategie te volg, moet kennis dra van die sosiale omstandighede van al die rolspelers in die navorsing. Sulke kennis kan help om die kompleksiteit van die leerlinge se lewens te verhelder, om sodoende die tipe aksies wat geïmplementeer word, vir beide die onderwyser en die leerlinge sinvol te maak. Die onderwyser kan deur so 'n strategie help om die bekende meer bekend te maak. In 2.4. het ek probeer aandui van watter waarde die profiel was wat ek van my navorsingsgroep opgestel het. Ek sal later in hierdie hoofstuk terugverwys na laasgenoemde aspek van my navorsing.

In hierdie afdeling van Hoofstuk Ses het ek gepoog om aan te dui dat die veranderingsproses 'n gekompliseerde een is wat deur verskeie faktore beïnvloed kan word. In die volgende afdeling gaan ek my idees fokus op die etiese beginsels onderliggend aan emansipatoriese aksienavorsing, aangesien die etiese raamwerk van aksienavorsing, na my mening, 'n belangrike komponent van kwalitatiewe navorsing vorm.

6.1.2. Die etiese beginsels onderliggend aan emansipatoriese aksienavorsing

Na afloop van die eerste siklus van my navorsing in April 1995, terwyl ek besig begin word het met die tweede siklus, het ek indringend gereflekteer oor die navorsing waarmee ek besig is.

My grootste vrees was dat ek die navorsing op 'n verskraalde kwantitatiewe wyse benader het, en na my mening sou dit nie strook met die emansipatoriese aard onderliggend aan aksienavorsing nie. Ek het begin worstel met die onderstaande vrae oor my navorsing:

- * Was die navorsing onderwerp aan kritiese ondersoek?
- * Hoe geldig was die data wat ek gebruik?
- * Het ek nie moontlik my eie belange vooropgestel nie?
- * Het ek die leerlinge erken in die validering van data?
- * Het ek my etiese toewyding aan die studente eerbiedig?
- * Het ek die doel van die navorsing volledig genoeg aan die leerlinge oorgedra?

My omgang met die literatuur oor kwalitatiewe navorsing, het geleer dat laasgenoemde tipe navorsing onderwerp behoort te word aan kritiese ondersoek. Na my mening is dit ook belangrik dat die leerlinge inspraak het met betrekking tot die data wat gebruik word in die opskryf van die navorsing. Ek dink dat ek in die eerste siklus van my projek hierdie belangrike faktor vernalatig het. Hammersley & Atkinson (1983:195) se mening oor die rol van die rolspelers in die validering van data, is:

Some ethnographers have argued that a crucial test for their accounts is whether the actors whose beliefs and behaviour they purport to describe recognize the validity of those accounts.

In die lig van die omstandighede soos wat ek in die inleidingsparagraaf van afdeling 6.1.2. genoem het, het ek toe besluit om die geskrewe verslag van die eerste siklus van my navorsingsprojek onder my leerlinge te versprei, sodat elkeen dit kon lees. Ek wou hê dat hulle kennis moes neem van die onderstaande aspekte van my navorsingsprojek:

- * Die observasie wat ek in my praktyk gemaak het.

- * Die plan van aksie wat ek beraam het.
- * Hulle rol in die navorsing.
- * Dit wat ek met die navorsing beoog.

Deur bogenoemde aktiwiteit wou ek die geskrewe verslag van my eerste siklus gebruik as 'n manier van triangulasie. Mathison (1988:16) se mening omtrent triangulasie, is:

... triangulation is a state of mind. If you self-consciously set out to collect and double-check findings, using multiple sources and modes of evidence, the verification process will largely be built into the data gathering process, and little more need to be done than to report on one's procedures.

Hammersley & Atkinson (1983:199) se mening omtrent triangulasie, is:

What is involved in triangulation is not the combination of different kinds of data per se, but rather an attempt to relate different sorts of data in such a way to counteract various possible threats to the validity of your analysis.

Volgens Sandra Mathison (1988:1) word die proses van triangulasie beskou as 'n strategie wat deur navorsers aangewend word om die geldigheid van die data wat versamel word, te verbeter. Deur triangulasie kan die vooroordeel van die navorser oor die navorsingsituasie uitgeskakel word. In wese kom dit daarop neer dat dat 'n dieper weergawe van die werklikheid deur die navorser geskets word. Deur die geskrewe verslag van my eerste siklus te ontbloot aan die kritiese ondersoek van my leerlinge, was dit my doel om uiteindelik 'n verslag te kon skets wat so na as moontlik aan die werklikheid van my navorsingsituasie kon kom.

Volgens Mathison, Ross & Cornett (1993:3) bestaan daar spesifieke etiese beginsels waarvolgens kwalitatiewe navorsing gedoen moet word. Een van hierdie beginsels is:

... informed consent ... given by informants when they volunteer to participate in ... research, a decision made free of coercion and with full knowledge.

Mathison, Ross & Cornett (1993:4) verwys ook na die beginsel van wisselwerking in kwalitatiewe navorsing, en sê "... reciprocity in fieldwork demands that we not treat our informants as merely a means to our own end." Die beginsel van wisselwerking impliseer dat navorsers nie slegs die deelnemers gebruik om hul eie doel te bevredig nie. Hierdie is 'n beginsel waarvoor ek sensitief was in my benadering. Ek wou in beginsel oortuig wees dat ek die belange van my leerlinge as prioriteit stel. Na my mening moes hierdie oortuiging my dryfveer wees in die emansipatoriese aksienavorsing waarmee ek besig was.

Tydens my navorsing het ek besef dat 'n navorser soms voor groot uitdagings en krisisse gestel word ten opsigte van die data wat hulle versamel. Baie van die data is soms hoogs sensitief en van 'n baie persoonlike aard. In die geval van sekere van my leerlinge, het ek besef dat die data wat ek versamel het, veral oor die persoonlike lewensituasies van my leerlinge, baie waardevol kan wees vir die leerlinge se lewens op skool. Na my mening kon dit so belangrik wees dat al die vakonderwysers van my navorsingsgroep moes kennis dra van die soort informasie wat ek tydens die leerlingprofiel versamel het. As navorser word ek egter met 'n dilemma gekonfronteer. Het ek die reg om sulke informasie bekend te maak? My uitgangspunt mag wees dat ek die leerlinge se welsyn in ag neem en daarom in hul eie belang sal optree. Die etiese beginsel wat ek egter moet oorweeg, is die reg

wat die leerlinge op privaatheid het. Die etiese ooreenkoms wat ek met my leerlinge aangegaan het, was dat alle informasie streng vertroulik gehanteer sal word. In die lig hiervan, sou ek dus nie die reg hê om enige persoonlike informasie oor my leerlinge bekend te maak sonder hulle toestemming nie.

Die argument wat ek in die vorige paragraaf probeer aanraak het, sentreer onder meer ook sterk rondom die eienaarskap van data. Data behoort nie slegs aan die navorser nie. Daar bestaan 'n gemeenskaplike eienaarskap van die data tussen die rolspelers in die navorsing en die navorser; in my geval, die leerlinge en ekself. Data behoort nooit deur die navorser gebruik te word vir enigiets anders as slegs vir dit wat met die navorsingsgroep onderhandel is nie. Ek wil in hierdie verband aansluiting vind by McNiff (1988:8), as sy sê:

... action research has as its philosophical base an overarching awareness and respect for the integrity of individuals, a quality that is often lacking in the more traditional theory-based approaches to educational research.

Winter (1989:24) verwys na 'n paar belangrike etiese beginsels wat deur onderwysers in ag geneem moet word as hulle aksienavorsing binne hulle eie praktyke doen. Ek verwys vervolgens na enkele van die beginsels, aangesien dit juis aansluiting vind by die kwelpunte wat ek oor my eie navorsing gehad het. Volgens Winter (1989:24) moet:

- * alle deelnemers toegelaat word om die navorsing en die data te kan interpreteer.
- * hulle wat nie wil deelneem nie, se opinies gerespekteer word.
- * die ontwikkeling van die navorsing, asook observasies en evaluerings, sigbaar en ontvanklik vir die bydrae van die

- rolspelers wees.
- * die toestemming van rolspelers verkry word voordat enige menings, of selfs optrede van die rolspelers, in die navorsing gebruik word.

In die lig van die bogenoemde punte oor die etiek in kwalitatiewe navorsing, het ek die tweede siklus van my navorsing aangepak. Na my mening het ek nie heeltemal reg laat geskied aan sekere etiese beginsels onderliggend aan emansipatoriese aksienavorsing tydens die eerste siklus van my navorsing nie. Ek skryf dit toe aan gebrekkige kennis en ervaring van die eise van navorsing, aangesien dit die eerste maal was dat ek 'n poging aangewend het om navorsing in my praktyk te doen.

6.2. TWEEDE SIKLUS VAN MY NAVORSINGSPROJEK

6.2.1. Inleiding: Aanloop tot die tweede siklus

Terwyl ek besig was om data te versamel oor my praktyk, met die doel om krities te reflekteer oor kwessies waarvan ek in die aanvanklike observasie van my klaskamerpraktyk bewus geraak het, het ek baie nuwe ontdekkings gemaak oor my leerlinge, en ook oor myself. My omgang met 'n breë spektrum van literatuur oor, onder andere, aksienavorsing, verskillende paradigmas in die opvoeding en radikale pedagogie, het my insigte verder verdiep. Dit het daartoe aanleiding gegee dat ek, met meer begrip oor die interafhanklikheid tussen die sosiale werklikheid waarbinne die navorsing gedoen is en my klaskamerpraktyk, die tweede siklus van my navorsing kon aanpak. Uit my ervaring tydens die eerste siklus, kon ek veral die stilte wat ek by sekere leerlinge in my navorsingsgroep waargeneem het, met hernieude insigte begryp. My

doelwit in die tweede siklus van die navorsing was dan hoofsaaklik gemik op die minimalisering van die ongemaklike tipe stilte wat so kenmerkend is van sekere leerlinge in my klas.

In paragraaf 4.2.4.6. is genoem dat ek besluit het om my tweede siklus te struktureer rondom voorstelle vir verandering wat deur die leerlinge gemaak is. Hulle het twee duidelike voorstelle vir verandering gemaak. In die eerste plek is daar verwys na 'n verandering ten opsigte van die sitplek rangskikking in die klaskamer, en in die tweede plek het hulle groepwerk voorgestel as plan om verandering in die klas te probeer bewerkstellig. Ek het egter self besluit om ook profiele van minstens twee leerlinge saam te stel, een uit elk van die groepe soos in die observasie van die eerste aksieplan genoem. Tydens die observasie van my eerste aksieplan, het ek my leerlinge in twee duidelik onderskeibare groepe ingedeel, naamlik die stiller groep en die praterige groep (Kyk afdeling 4.2.2.).

Ek gaan vervolgens my tweede aksienavorsingsiklus beskryf, en sal dan aandui hoedat ek te werke gegaan het om die stilte in my klaskamerpraktyk te probeer minimaliseer. Tydens die beskrywing van hierdie siklus van my navorsing, sal ek telkens verwys na die ingewikkeldheid van die proses van verandering wat ek in my praktyk probeer bewerkstellig het, en sal ek deurentyd aansluiting vind by die skrywes van erkende opvoedkundiges oor die proses van verandering.

6.2.2. Beplanning vir die tweede navorsingsiklus

Uit die data wat ek tydens die eerste navorsingsiklus versamel het, het ek agtergekom dat my leerlinge dit daarmee eens was dat die situasie in die klas nog baie kan verander. Hierdie verandering het spesifiek betrekking op die feit dat daar definitiewe groepe in die klas bestaan. Die gevoel onder die leerlinge was dat ons moet poog om 'n situasie daar te stel waar almal as een groep saamwerk. Toe ons op Maandag, 24 April 1995, die ontleding van die vraelyste wat hulle tydens die eerste siklus voltooi het, bespreek, het die leerlinge baie klem gelê op groepwerk. In ons bespreking het ek verwys na die voorstelle dat die sitplekrangskikking in die klas moes verander. Tydens die bespreking was al die leerlinge nie aktief betrokke nie (hierdie observasie is geneem uit my persoonlike dagboek). Dieselfde stiller leerlinge was nog steeds stil en die praterige leerlinge het die voortou geneem in die bespreking.

Ek het besluit om die onderstaande innovasies tydens die tweede siklus in my praktyk bekend te stel, naamlik:

- Groepwerk.
- Selfstudie wat deur die leerlinge onderneem sal word.

Ek het ook op die onderstaande navorsingsinstrumente besluit, naamlik:

- Onderhoudvoering.
- 'n Vraelys wat deur die leerlinge ingevul sal word.
- 'n Profiel van minstens een leerling (As gevolg van die tydsbeperking wat deur die Junie-eksamen veroorsaak is, moes ek my aanvanklike beplanning vir twee profiele beperk tot een.)
- My persoonlike dagboek vir aaneenlopende observasie van die pogings tot vernuwings in die klas.

Die rede vir die groepwerk, was om 'n situasie in die klas te probeer skep waar elke leerling 'n bydrae tot die klasbespreking kon maak. Na my mening is sommige leerlinge moontlik deur ander beïnvloed, daarom was hulle sku om hul opinies voor die hele klas te lug. Om hierdie rede het ek gedink sou die skouer leerling makliker in 'n kleiner groepie praat. Deur hierdie strategie te gebruik het ek gehoop om die gevoel wat meer as die helfte van die leerlinge in 'n vraelys tydens die eerste siklus genoem het, naamlik dat hulle nie so belangrik in die klas is nie, hok te slaan.

Deur die leerlinge bekend te stel aan selfstudie, het ek eintlik 'n vorm van selfontdekking beoog, waar die leerlinge eers hulself vergewis van die vakinhoud, voordat hulle daarvan kennis neem in die klas. Die idee vir die selfstudie was dat die leerlinge, in groepies van twee of drie, 'n afgebakende gedeelte van die sillabus in 'n biblioteek sou gaan naslaan, om daarna hulle kennis aan die res van die klas te kom aanbied. Na my mening kon die stiller leerlinge hierdeur 'n sekere mate van selfvertroue ontwikkel, en ook terselfdertyd hulle selfbeeld verbeter.

Deur onderhoude as navorsingsinstrument te gebruik wou ek veral uitreik na die stiller leerlinge, om ook hulle stemme duideliker te hoor. Hierdeur impliseer ek geensins dat die praterige leerlinge nie in die onderhoude betrek sou word nie, aangesien hulle posisies in die klaskamer net so belangrik was as dié van die stiller leerlinge.

In my klas was daar egter sekere leerlinge wat my belangstelling geprikkel het. Ek wou graag weet wat hulle perspektief op my praktyk was. Verder wou ek ook meer omtrent hulle persoonlike lewens uitvind, om te bepaal of dit moontlik verband hou met hulle spesifieke optrede in die klas. In samehang met die onderhoude het ek beoog om ook 'n profiel van een leerling op te stel (Kyk na die tweede paragraaf van afdeling 6.2.2.). Na my mening kon so 'n profiel my in 'n mate help om die optrede van leerlinge in die klaskamer in perspektief te plaas. Die rede vir die leerlingprofiel, was omdat ek gewonder het of die soort gedragspatrone wat leerlinge in die klaskamer openbaar, moontlik in verband gebring kon word met hul sosiale situasies. Deur die vraelys wat die leerlinge ingevul het, het ek gehoop om te hoor wat hulle menings was omtrent die pogings tot verandering wat in die klassituasie geïmplementeer is.

In die volgende paragraaf gaan ek 'n gedetailleerde beskrywing van die tweede siklus van my navorsing gee, waarin ek elke stap van aksie sal beskryf, daarvoor reflekteer en dit dan evalueer.

6.2.3. Die plan van aksie word in werking gestel.

6.2.3.1. Selfstudie van die leerlinge

Ek en my leerlinge het op 8 Mei 1995 met die eerste stap van die tweede navorsingsiklus begin. Die klas is in groepies van twee of drie lede ingedeel. Elke groep het 'n duidelik afgebakende gedeelte van die sillabus gekry om na te slaan. Die groepe moes dan die inligting wat hulle versamel het, vir die res van die klas kom aanbied. Die idee was dat die groepe voor die

klasbespreking eers bymekaar moes kom om hulle voorlegging te bespreek. Ek het die groepe só gekies, dat daar verteenwoordiging van beide die stiller en die praterige leerlinge was. Die leerlinge wou aanvanklik nie hê dat ek die indeling moes doen nie, maar ek het besluit om in hierdie verband 'n bepaalde rol te speel. Die groepe het 'n paar dae gekry om hul naslaanwerk te doen, aangesien ons skool se biblioteek onvoldoende was vir die naslaanwerk. Dit sou impliseer dat die leerlinge van openbare biblioteke gebruik moes maak.

Ek het twee duidelike doelwitte gehad met hierdie plan van aksie. In die eerste plek wou ek die leerlinge bewus maak van die feit dat hulle 'n meer aktiewe rol kan speel in die aktiwiteite wat in die klas plaasvind. My praktyk was vroeër gefundeer op die ongeskrewe beginsel dat ek al die lesmateriaal self voorberei en dan aan die klas kom oordra het. Freire (1972b:46) verwys na hierdie kenmerk van die onderwys as "... the 'banking' concept of education..." In dié proses het ek gevind dat leerlinge min of geen bydrae lewer ten opsigte van hul eie opvoeding nie. Ek wou hulle bekend stel aan die idee dat die verwerwing van kennis eintlik 'n proses van selfontdekking is, en dat die leerlinge self, en nie die onderwyser nie, die bepaalde rol daarin behoort te speel.

In die tweede plek was my doel met die naslaanwerk 'n strategie om samewerking tussen die verskillende leerlinge in die klas te bevorder, veral tussen die stiller leerlinge en die praterige leerlinge.

6.2.3.1.(a) Refleksie op die naslaanwerk

Die eerste twee persone wat die nuwe benadering in die klas sou bekendstel, was een van die stilste meisies in die klas en een van die praterigste meisies. Die stiller leerling was baie goed voorbereid vir haar taak. Die ander leerling was egter heeltemal onvorbereid. Sy het verskillende redes aangevoer waarom sy nie haar taak kon verrig nie. Die klas het in elk geval voortgegaan en slegs een persoon het die aanbieding gedoen.

Ek het tydens die les duidelik opgelet hoe stil en aandagtig die res van die klas na die aanbieding geluister het. Die aanbieding was deeglik en die leerling het baie selfversekerd voorgekom. Ek het egter ook opgelet hoe ongemaklik die ander leerling was wat nie haar deel gedoen het ten opsigte van die voorbereiding nie. Toe ek aan die einde van die les die groep wou aanwys wat die volgende sessie sou waarneem, het twee persone spontaan aangebied. Ek het hierdie entoesiasme gesien as 'n teken van die leerlinge se ingenomendheid met hierdie nuwe benadering.

Die tweede siklus van die naslaanwerk was egter nie suksesvol nie. Geeneen van die leerlinge was voorbereid vir hulle taak nie. Een persoon het gesê dat sy nie tyd gehad het nie, en 'n ander seun het gesê dat hy geen informasie oor die onderwerp kon opspoor nie. Aan die einde van die periode, nadat die res van die klas verdaag het, het hy egter na my toe gekom om te wys dat hy wel informasie gehad het. Sy informasie was in Engels en hy was skaam om dit so aan die klas oor te dra.

'n Interessante voorval het tydens die periode plaasgevind. Drie meisies het omtrent tien minute laat in die klas opgedaag. Hulle verskoning was dat hulle in gesprek was met iemand in die kleedkamers. Een van die meisies was dieselfde persoon wat nie voorbereid was vir haar taak tydens die eerste terugvoersessie van die naslaanwerk nie. Toe ek oor die voorval begin reflekteer, het ek haar optrede toegeskryf aan die feit dat sy die klas in die steek gelaat het. Na my mening was sy nie eers bewus van die feit dat haar optrede moontlik daarmee verband kan hou nie. Ek moet egter beklemtoon dat dit slegs 'n gevoel was wat ek gehad het en dat daar ander redes kon bestaan vir die leerling se optrede. Ek het nie daarna my mening met haar bespreek nie.

6.2.3.1.(b) *Evaluering van die naslaanwerk*

In terugskouing op die verloop van die naslaanwerk, het ek meer duidelikheid gekry oor hierdie innovasie wat ek in my praktyk bekend gestel het. Na my mening was die tydsbeplanning nie geskik vir die implementering van hierdie nuwe strategie nie. Die naslaanwerk is kort voor die Junie-eksamen begin. Gevolglik kon leerlinge nie kwaliteit aandag daaraan bestee nie, aangesien daar nog heelwat ander werk was wat afgehandel moes word ter voorbereiding van die eksamen.

Die leerlinge het egter die onderstaande redes aangevoer waarom hulle nie die nodige voorbereiding kon doen nie:

- Die biblioteke het nie oor die informasie beskik waarna hulle gesoek het nie (volgens die bibliotekaris).
- Hulle woon te ver van mekaar af en kon nie smiddae by mekaar uitkom nie.
- Hulle het nie tyd gehad om smiddae biblicteek toe te gaan nie, want hulle was te besig.

- Ek moes nie die groepe aanwys nie. Hulle het verkies om self te besluit met wie om saam te werk.

Na my mening het ek nie volledig genoeg met die leerlinge onderhandel oor die implementering van selfstudie nie. Ek het aanvaar dat almal genoeg tyd het om 'n biblioteek te besoek. Verder het ek ook aanvaar dat almal kennis dra van die wyse waarop naslaanwerk gedoen word. Ek het byvoorbeeld nie die proses van naslaanwerk aan die klas verduidelik nie. Ek het ook aanvaar dat al die leerlinge in staat is om voor 'n gehoor op te tree. Kritiese refleksie oor die naslaanwerk het my tot die gevolgtrekking laat kom dat, indien ek op 'n later stadium weer dieselfde strategie in my praktyk wou aanwend, ek dit eers baie goed sou moes beplan, en ook deeglik met die leerlinge moet bespreek.

Alhoewel ek na my mening nie in die gestelde doelwitte geslaag het met die naslaanwerk nie, was dit tog belangrik om te hoor wat die leerlinge se menings daaromtrent was. Ek het 'n vraag in hierdie verband aan leerlinge gevra tydens die onderhoude. Die onderstaande is 'n antwoord van een van die leerlinge oor die naslaanwerk wat sy moes doen:

Dit was nogal lekker gewees. Ek het net gepraat en gelees. En gevoel niemand gaan my stop nie. Omdat ek stil is ... ek het lekker gevoel ... om net 'n slag uit te kan praat. (Die aanhaling is geneem uit die transkripsie van die onderhoude in Bylaag E).

Bogenoemde leerling het ook gevoel dat ons meermale so 'n strategie in die klaskamer moes volg. Terwyl ek meen dat hierdie poging tot vernuwing in my praktyk nie eintlik suksesvol was nie, skyn dit tog asof dit vir sekere leerlinge van groot waarde was.

Die woorde van Fullan (1993:21), naamlik "Change is a journey and not a blueprint", het groot betekenis vir my begin kry. Ek het die selfstudie aan die leerlinge bekend gestel met spesifieke miktipes, soos vroeër genoem. Uit sekere leerlinge se response het ek afgelei dat die proses vir hulle wel betekenisvol was, maar die betekenis wat hulle daaruit gevind het, was heeltemal verskillend as dít wat ek beoog het. Hierdie verskille bring my voor die belangrike besef, dat 'n onderwyser wat besig is met emansipatoriese aksienavorsing, nie die proses kan voorspel nie. Ek wil graag my ervaring ten opsigte van 'n poging tot verandering wat ek in my praktyk aangewend het, laat aansluiting vind by dit wat Fullan (1991:5) sê oor die betekenis van opvoedkundige verandering, naamlik:

In the process of examining the individual and collective situations, it is necessary to contend with both the what of change and the how of change ... It is possible to be crystal clear about what one wants and to be totally inept at achieving it ... we often do not know what we want, or do not know the actual consequence of a particular direction, until we try to get there. Thus, on the one hand we need to keep in mind the values and goals and the consequence associated with specific educational changes; and on the other hand, we need to comprehend the dynamics of educational change ... The problem of meaning is one of how those involved in change can come to understand what it is that should change and how it can be best accomplished, while realizing that the what and how constantly interact and shape each other.

In die volgende paragraaf gaan ek my bespreking wy aan die bekendstelling van groepwerk in my praktyk.

6.2.3.2. Groepwerk: Verdere innovasie in my praktyk

6.2.3.2.(a) Inleiding: Waarom dan groepwerk?

As daar sprake is van verandering ten opsigte van klaskamerpraktyke, skyn dit dat die meeste onderwysers groepwerk as eerste prioriteit kies. In die onderstaande paragrawe wil ek graag reflekteer oor die redes waarom ek besluit het om groepwerk in my praktyk bekend te stel.

Gegee my observasie van my standerd nege-leerlinge met wie die navorsing gedoen is, het ek besef dat daar 'n duidelike kommunikasie-probleem bestaan onder die leerlinge. Ek het dit baie belangrik geag om die stiller leerlinge aktief betrokke te kry in die gespreksituasie in die klas, omdat ek bevrees was dat hulle stilte moontlik toegeskryf kon word aan gebrekkige selfvertroue. Met laasgenoemde stelling bedoel ek dat hulle moontlik geïntimideer mag voel deur die ander leerlinge in die klas wat min of geen inhibisies openbaar as dit by klasbespreking, of selfs sosiale gesprekvoering, kom nie. Dit was vir my verder ook belangrik om 'n situasie in die klas te probeer skep waar elkeen die geleentheid gebied word om 'n bydrae te kan maak.

In 'n vraelys wat die leerlinge tydens die eerste siklus van die navorsing ingevul het, en waarin hulle gevra is om voorstelle vir verandering ten opsigte van die klassituasie te maak, het die meeste leerlinge groepwerk voorgestel. Ek het om hierdie rede ook besluit om groepwerk in my praktyk bekend te stel.

Voordat ek begin reflekteer oor groepwerk in my navorsingsgroep, wil ek my beweegredes vir die implementering van groepwerk laat aanklank vind by die woorde van Bridges, soos deur Rudduck (1991:49) aangehaal en verwerk, veral ten opsigte van die demokratiese prosesse wat deur groepwerk gevestig kan word, naamlik:

Groupwork offers strong political justification for all young people having opportunities to experience group work in schools. He sees it as fostering capacities that 'lie at the heart of a democratic community', capacities that other 'pedagogic procedures like the lecture or other forms of authoritative instruction or individual study' could not be expected to generate. In particular group work requires participants to hear and to take into account different perspectives and it is this capacity, he argues, that is fundamental to group work.

6.2.3.2.(b) Refleksie op groepwerk in my praktyk

Groepwerk is tydens die eerste week van die derde skoolkwartaal, op Vrydag 21 Julie 1995, vir die eerste keer in my praktyk bekend gestel. Vir my was hierdie innovasie 'n totaal nuwe ondervinding. Ek het aanvanklik probeer om nie voorskriftelik te wees oor die indeling van die groepe nie, aangesien die leerlinge tydens die selfstudie laat blyk het dat hulle self wil besluit oor wie saamwerk.

Die eerste observasie wat ek gemaak het, was dat die leerlinge dit moeilik vind om in groepe saam te werk. Tydens die groepbesprekings het ek soms tussen die groepe beweeg. So af en toe het ek gehelp om die gesprek aan die gang te kry by groepe wat nie maklik aan die gang kon kom nie. Wat vir my veral opvallend was, was dat sekere leerlinge sonder meer die leiding

geneem het in die groepe. Dit het in die beginstadium gereeld gebeur dat dieselfde persoon die leiding neem in die onderskeie groepe. Ek het toe aan die groepe verduidelik dat hulle die groepleiers moet roteer, sodat elkeen in die klas uiteindelik die geleentheid sou kry om die rol van groepleier te aanvaar. Ek het ook aan die groepe verduidelik dat hulle tydens terugvoering aan die res van die klas, geen name moes noem nie, maar eerder moet verwys na "hulle groep". Die rede hiervoor, was omdat ek wou verseker dat 'n leerling se bydrae in die groep nie beperk moes word deur die wete dat sy of haar mening aan die hele klas bekend gemaak gaan word nie.

Ek het myself geleidelik onttrek aan die groepbesprekings, deurdat ek nie meer so gereeld tussen die groepe rondbeweeg het nie. Wat ek toe gedoen het, was om vanuit 'n strategiese posisie waar te neem wat in die groepe gebeur. Ek het opgelet dat nie al die leerlinge betrokke was in die bespreking nie. Een meisie het op 'n keer haar rug op die groep gedraai, en by 'n ander geleentheid by die venster uitgestaar. Tydens 'n sessie daarna het sy haar selfs besig gehou met ander werk terwyl die res van die klas besig was met groepbesprekings.

Nadat die klas vir ongeveer twee weke besig was met groepwerk, het ek besluit om 'n meer pertinente rol te begin speel in die indeling van die groepe. Ek het gesorg dat die groepe so gemeng is, dat die stiller leerlinge en die praterige leerlinge saam werk. Dit was tog immers die idee dat leerlinge vryliker met mekaar moet kommunikeer deur groepwerk. Na my mening het daar

egter 'n leemte bestaan in die kwaliteit van die groepwerk. Gevolglik het ek my eie rol begin bevraagteken, want ek was nie tevrede met die basiese verloop van die aksie nie.

As moontlike oplossing vir die situasie, het ek besluit om die groepwerk só te beplan dat spesifieke vrae vir bespreking aan die groepe verskaf is. Ek het aan elke groep 'n getikte afskrif van die stel vrae gegee. Die groepe is dan toegelaat om te kies watter vrae hulle wou bespreek. Hierdie aksie het groter byval by die leerlinge gevind. Ek dink hulle kon daardeur hulle denke makliker orden rondom spesifieke leesmateriaal. Daarna het ek waargeneem dat die groepbesprekings makliker verloop. Tydens een van sulke gestruktureerde besprekings, het een van die groepe eintlik vir my gevra om hulle te help met die interpretasie van hulle opdrag. As ek die kwaliteit van die terugvoering en die tipe aktiwiteite wat in die groepe geheers het, vergelyk met die vroeëre, lossere besprekings, het die gestruktureerde bespreking na my mening baie beter verloop. Vervolgens wil ek my evaluering van die groepwerk bespreek.

6.2.3.2.(c) *Evaluering van die groepwerk*

In refleksie op die groepwerk wat ek as vorm van vernuwing in my praktyk geïmplementeer het, is dit my mening dat dié proses vir myself en vir die leerlinge 'n totaal nuwe ervaring was. Dit is hierdie element van vreemdheid wat na my mening die aanvanklike proses gestrem het. Op 24 Julie 1995, slegs vier dae nadat die klas met groepwerk begin het, het ek byvoorbeeld die onderstaande refleksie in my persoonlike dagboek geskryf:

Ek beseft dat dit vir myself moeilik is om groepwerk te implementeer. Ek dink die redes daarvoor is:

- (a) Ek is onervare met groepwerk.
- (b) Dit is makliker om van voorbereide transparante af les te gee.
- (c) Ek is gewoon daaraan om altyd besig te wees in die klas, nou sit ek vir 'n lang ruk stil.
- (d) Ek moet die spesifieke areas vir bespreking deeglik voorberei.

Bogenoemde inskrywing is na my mening sprekend van my onervarendheid met die veranderingsproses in 'n onderwysituasie. Hoe kon ek verwag dat 'n eerste poging tot verandering aan 'n praktyk wat deur die jare gevestig is, binne drie dae enige suksesse of mislukkinge kon toon? Dit is egter vir my 'n teken van een van die komponente onderliggend aan die verandering in onderwysituasies waarna Fullan (1991:66) verwys, as hy sê:

If we constantly remind ourselves that educational change is a learning experience for the adults involved (teachers, administrators, parents, etc.) as well as for the children, we will be going a long way in understanding the factors of change ...

Soos die innovasie ontwikkel het, het ek beseft dat verandering 'n lang proses is wat nie oornag reggekry kan word nie. Ek dink in elk geval dat 'n mens nie die veranderingsproses kan bepaal nie. As daar van die uitgangspunt gewerk word dat die beoogde verandering ten goede van al die deelnemers is, moet volgehoue aksie plaasvind.

Dit was vir my ook belangrik om te luister na die opinies van my leerlinge oor die groepwerk. Ek het deur 'n vraelys en tydens onderhoude hulle opinies omtrent die groepwerk probeer bepaal. Die volgende vraag is as deel van vraelys 2 aan leerlinge gestel (Bylaag C, p.186):

Vraag: *Het ons as klasgroep al daarin geslaag om enige verandering in die klassituasie te bewerkstellig? Verduidelik watter veranderings jy tot dusver ervaar het.*

Twaalf van die leerlinge in my navorsingsgroep het bevestigend geantwoord met betrekking tot verandering in die klas, en nege het na die groepbesprekings verwys as positiewe verandering in die klassituasie, aangesien mense wat nooit vroeër met mekaar gekommunikeer het nie, nou met mekaar praat (Kyk na Bylaag C - Ontleding van die vraelys, p.186). Tydens onderhoude (Bylaag D - vraag 14, p.199) het ek die onderstaande vraag aan die leerlinge gestel:

VRAAG: *Ek het hierdie kwartaal begin om groepwerk in die klas bekend te stel. Dink jy dit werk in ons klas? Sê vir my meer hieroor.*

Ek haal vervolgens die antwoorde van twee leerlinge aan (Bylaag E: Transkripsie van die onderhoude, p.191-192), naamlik;

Leerling A: *Ja ... (haar antwoord klink so onseker).*

My respons: *Alhoewel sekere groepe weer vir my nie ... nie lekker werk nie ... Ek wonder hoe kom werk sommige groepe nie so lekker saam nie.*

Leerling A: *Hmm ... Hulle moet miskien meer (lang stilte). Alle groepe moet miskien ... hmm ... kinders vertrou ... en dan kan hulle miskien ... hmm ... 'n goeie groepie maak.*

Leerling C: *Ja, Juffrou, hmm ... elkeen kry 'n kans om te sê wat hy (sic) wil sê in die groepie. Ek dink dit was 'n goeie ... (onduidelike antwoord).*

My respons: *Dink jy ons moet voortgaan daarmee?*

Leerling C: *Ja Juffrou.*

Na aanleiding van die response van die leerlinge op die vraelys en ook tydens onderhoudvoering, het daar na my mening alreeds 'n mate van verandering in die klassituasie plaasgevind. Om hierdie

rede glo ek dat voortgesette groepwerk slegs die kommunikasie in die klas kan verbeter. Deur hierdie strategie kan ons 'n situasie in die klas daarstel wat sal verseker dat elkeen die geleentheid kry om sy of haar stem te laat hoor.

In die volgende afdeling gaan ek 'n bespreking voer oor die vraelyste wat ek as navorsingsinstrument gebruik het. In die bespreking sal ek in die eerste plek die redes aanvoer waarom ek juis 'n vraelys gebruik het, en in die tweede plek gaan ek die vraelys evalueer. Die ontleding van die vraelys verskyn in Bylaag C van die addendum.

6.2.3.3. Vraelyste as navorsingsinstrument

6.2.3.3.(a) Beweegredes vir die gebruik van vraelyste

Aan die einde van die eerste siklus van my navorsing, het die leerlinge 'n vraelys ingevul. Een van die vrae op die vraelys was die volgende:

Vraag: *Dink jy dat die klassituasie soos dit huidig is: Nog baie kan verbeter / goed genoeg is soos dit is? (Gee 'n paar wenke indien jy so verkies)*
(Bylaag B - Vraag 13, p.181)

Baie leerlinge het in hul response groepwerk as moontlike verandering voorgestel. Die respons op hierdie vraag het my gemotiveer om die voorstelle ten opsigte van groepwerk met die klas te bespreek. Ek het dan ook die tweede navorsingsiklus rondom die voorstelle van die leerlinge gefokus (Kyk afdeling 4.2.6.).

Tydens die implementering van nuwe, innoverende benaderings in my praktyk, het ek die proses noukeurig gemonitor, en daaglikse

inskrywings in my dagboek gemaak. 'n Mens kan nie die feit ignoreer dat hierdie inskrywings in 'n groot mate subjektief is nie. Dit was immers my eie observasie van 'n proses waaraan die hele klas deelgeneem het. Om hierdie rede was dit belangrik dat ek die menings van die leerlinge in aanmerking moes neem, aangesien my eie gevoel moontlik te sterk kon deurkom en daarom dan nie 'n juiste weergawe van die werklikheid sou weergee nie.

Ek het die invul van die vraelyste met my klas bespreek. Een seun in die groep wou weet waarom hulle dan eintlik die vraelyste moes invul. Hierdie vraag het aan my die geleentheid gebied om die doel van my navorsing opnuut by die klas in te skerp, en om veral die belangrike rol wat hulle in die navorsing speel, te beklemtoon. Tydens die invul van die vraelyste, het ek die groep gedurig aangemoedig om hulle menings so eerlik as moontlik neer te skryf. Dit was vir my van die uiterste belang om die werklike gevoelens van die leerlinge oor die veranderingsproses in die klas te peil, aangesien ek 'n weergawe van die werklikheid wou weergee wat so na as moontlik aan korrek was. Om hierdie rede het ek nie verwag dat leerlinge hul name op die vraelyste moes invul nie. Ek het die klas verseker dat ek die enigste persoon op skool sal wees wat met die response op die vraelyste gaan werk.

Ek het besluit om spesifiek op vier areas te fokus in die vraelys, naamlik:

- Die nut wat leerlinge uit die verandering in die Bybelkunde klas geput het.
- Of daar wel enige verandering in die klassituasie plaasgevind het.
- Die invloed van die verandering op hulle lewens op skool en tuis.

- Voorstelle vir toekomstige klaskamerorganisasie.

6.2.3.3.(b) Evaluering van die vraelyste

Ek het probeer om die vraelyste so "oop" as moontlik op te stel, naamlik deur te vra dat leerlinge hulle antwoorde moet motiveer. Toe ek die response van die leerlinge op die vrae begin ontleed, was ek eintlik teleurgesteld in die feit dat sekere leerlinge slegs "ja" of "nee" geantwoord het, en geensins op hulle antwoorde uitgebrei het nie. Toe ek oor sulke antwoorde gereflekteer het, het ek egter tot die gevolgtrekking gekom dat ek moontlik self 'n fout begaan het met die opstel van die vraelyste. Ek het die vraelyste opgestel met die doel om spesifieke informasie te versamel, maar het niemand geraadpleeg oor die geskiktheid van die tipe vrae wat ek opgestel het nie. Die leerlinge was ook nie voorbereid op die soort vrae wat hulle moes beantwoord nie. Ek het ook gewonder of die tipe vrae wat ek geformuleer het, nie te moeilik was vir die leerlinge nie; moontlik ten opsigte van my woordgebruik.

Die meeste leerlinge het positiewe antwoorde gegee oor die situasie in die klas. Elf leerlinge, uit die groep van vyftien, het gevoel dat hulle baat gevind het by die nuwe benadering wat in die klas gevolg word. Die redes wat hulle aangevoer het, was onder andere die feit dat hulle (Bylaag C: Ontleding van die vraelys, p.186):

- ◆ goed voel aangesien hulle gelyk behandel word.
- ◆ gerus en gemaklik in die klas voel.
- ◆ met mense in groepe saamwerk.
- ◆ vry voel en hulle voel die werkstempo is goed.

Op die vraag of daar al verandering in die klas bewerkstellig is,

het twaalf leerlinge "ja" geantwoord en die onderstaande redes as motivering vir hulle antwoorde gegee (Bylaag C: Ontleding van die vraelys, p.187):

- ◆ groepbesprekings.
- ◆ beter kommunikasie.
- ◆ almal meng met mekaar.
- ◆ die stiller leerlinge sit nou saam met die praterige leerlinge.
- ◆ niemand werk op hul eie nie; almal werk saam.

Oor die invloed wat die verandering op hul persoonlike lewens gehad het, was die antwoorde onder andere (Bylaag C: Ontleding van die vraelys, p.187):

- ◆ vryer gesprekvoering met hul moeders.
- ◆ dis interessant om met ander saam te werk.
- ◆ hulle voel meer tuis in die klas.
- ◆ hulle voel vry om iets te sê as almal saamwerk.

Dit was ook die mening van die meeste leerlinge dat ons moet voortgaan met die groepbesprekings, en selfs meermale groepbesprekings in die klas moet hê. 'n Ander voorstel vir toekomstige klaskamerorganisasie, was dat klasgroepe in die geheel kleiner moet wees, aangesien samewerking tussen die verskillende lede in die klas daardeur verbeter word.

In die bostaande paragrawe het ek my bespreking gefokus op die positiewe aspekte wat uit die ontleding van die vraelyste na vore gekom het. Daar was egter ook negatiewe response wat na vore gekom het. Twee leerlinge het byvoorbeeld negatief op al die vrae gereageer. Een van die respondente het hom- of haarself gekwalifiseer en gesê: "Almal werk nog nie lekker saam nie, hulle is nie my vriende nie, hulle sal my nie verstaan nie." Aangesien die vraelyste anoniem was, kon ek nie bepaal watter leerling in die klas laasgenoemde antwoord gegee het nie. Ek het wel 'n idee

gehad wie die respondent was. Daar was ook een leerling wat deurentyd "miskien" as antwoord gegee het, of verkies het om nie sekere vrae te beantwoord nie. Ek het ook 'n idee gehad wie hierdie leerling was. Ek het my afleidings gemaak op grond van die leerlinge se optrede in die klas. Die antwoorde van laasgenoemde twee leerlinge het my belangstelling in hulle verskerp. In die eerste siklus van my navorsing het ek genoem dat ek twee leerlingprofile wou saamstel. In die beplanning van die tweede siklus van my navorsing, het ek weer die idee van 'n leerlingprofiel uitgespreek. Die response op die vraelyste het my verder geprikkel om 'n gedetailleerde beskrywing van die leerlinge te probeer daarstel.

Tydens my kritiese evaluering van die vraelys het ek tot die besef gekom dat vraag 3 (Bylaag C) nie geskik was vir die doel wat ek met die innovasie in die klas beoog het nie. Die vraag het vereis dat die leerlinge moes sê in hoe 'n mate die verandering in die klas hul lewens tuis en in ander fasette van die skool beïnvloed het. My pogings tot verandering was gefokus op die verbetering van my eie klaskamerpraktyk. Ek dink dat so 'n vraag homself geleen het tot 'n heeltemal ander fokus op die ondersoek. In hierdie verband wil ek my refleksie laat aanklank vind by die woorde van Kemmis, soos deur McNiff (1988:74) aangehaal, naamlik:

Avoid issues that you can do nothing about. Questions like the relationship between socio-economic status and achievement, between ability and tendency to ask questions in class may be interesting, but they have tenuous links with action. Stick with issues in which you do something which has potential for improvement **in your own practice.** (My eie beklemtoning.)

Na my mening was die response van die meeste leerlinge op die vraelyste 'n aanduiding dat daar wel 'n mate van verandering in my praktyk te bespeur was. In die volgende afdeling van hierdie hoofstuk, gaan ek my gebruik van onderhoude as navorsingsinstrument bespreek.

6.2.3.4. Gebruik van onderhoude as navorsingsinstrument

6.2.3.4.(a) Inleiding

Nadat ek die ontleding van die vraelyste voltooi het, het die gevoel by my ontwikkel om meer informasie oor sekere leerlinge in my groep te versamel. Dit was my mening dat daar 'n mate van afstand betrokke was in die vraelyste, en ek wou op 'n meer direkte wyse kontak maak met die leerlinge. Hierdie mening het veral gespruit uit die aard van die response op die vraelyste wat 'n negatiewe konnotasie gehad het. Ek was duidelik oor die aspekte wat ek wou aanraak tydens die onderhoude, naamlik:

- ◆ Hoe voel die leerlinge oor die pogings tot verandering wat in die klassituasie geïmplementeer is?
- ◆ Watter veranderings merk die leerlinge op?
- ◆ Verstaan die leerlinge wat ek in die klas beoog?
- ◆ Hoe sien die leerlinge my rol as onderwyser in die veranderingsproses?

In die voorbereiding vir die onderhoude, het ek op gestruktureerde onderhoude besluit, in dié sin dat ek spesifieke vrae sou opstel waaroor ek dan bespreking wou uitlok met die leerlinge. Ek het die vrae opgeskryf en voor die onderhoude aan die leerlinge uitgedeel, sodat hulle kennis kon dra van die breë inhoud van die onderhoude. Daarna is die leerlinge uitgenooi om afsprake met my te reël. Die aanvanklike reëling was baie "los", aangesien daar geen definitiewe afsprake daaruit voortgespruit

het nie. Ek het die vae gevoel gekry dat die leerlinge uitsien na die afsprake, maar niemand kon die moed bymekaar skraap om eerste na vore te kom nie. Gevolglik het ek besluit om die leiding te neem in die reël van afsprake. Die onderhoude is beperk tot 'n maksimum van drie persone op 'n keer. Een leerling het egter verkies om alleen 'n onderhoud te voer.

6.2.3.4.(b) Evaluering van die onderhoude.

In Bylaag E verskyn transkripsies van gedeeltes uit twee van die onderhoude wat ek met die leerlinge gevoer het. Ek het ook besluit om nie die name van die leerlinge te gebruik nie, aangesien die aard van die gesprekvoering tydens die onderhoude, na my mening, soms van 'n baie persoonlike aard was, alhoewel ek vroeër hulle toestemming gekry het om tydens die opskryf van die navorsingsprojekte hul regte name te gebruik (Kyk afdeling 2.4.2.). Ek het hierdie besluit met die betrokke leerlinge bespreek, en hulle het my besluit gesteun.

Die eerste onderhoud wat gevoer is, was baie lank, aangesien ek al sestien die vrae wou bespreek wat op die voorbereide lys verskyn het. In terugskouing op die aard van die vrae, was dit my mening dat sekere van die vrae nie geskik was vir die fokus van my studie nie. My doelwit was om spesifieke data te versamel oor die veranderingsproses in die klas, maar ek het vrae beplan wat 'n totaal ander aspek aangespreek het, byvoorbeeld (Bylaag D: Onderhoud met studente, p.189):

Vraag 9. *Hoe voel jy oor jou toekoms?*

Vraag 10. *Is daar enige hindernisse ten opsigte van dit wat jy graag eendag sal wil doen? Sê vir my meer.*

Vraag 11. *Glo jy dat jy die vermoë het om jou teokomsdrome te*

verwerklik?

Vraag 13. *Dink jy dat jy 'n paar lesse geleer het oor die lewe?*

Na my mening het ek in werklikheid sekere vrae beplan met spesifieke leerlinge in gedagte. Om hierdie rede het ek na afloop van die eerste onderhoud besluit om met die volgende onderhoude die bespreking te beperk tot spesifieke vrae, alhoewel ek ruimte gelaat het vir enige ander bydrae van die leerlinge.

In hul respons op vraagstelling tydens die onderhoude, het al die leerlinge gevoel dat daar wel verandering in ons klas ingetree het gedurende die jaar. Hierdie verandering was nie slegs as gevolg van die nuwe benaderings wat in die klassituasie gevolg word nie, maar die leerlinge het ook verwys na die feit dat ek self verander het in my benadering tot hulle. Die onderstaande is die opinies wat leerlinge uitgespreek het oor die verandering wat hulle by my bespeur het:

My respons: *... dink jy dat ek verander het in my houding met die studente?*

Leerling A: *Ja.*

My respons: *Hoe het ek verander? ... hoe was ek eers en hoe is ek nou?*

Leerling A: *Juffrou was eers (stilte) eers kon ek nie met Juffrou gepraat het nie, maar ek dink ek kan nou met Juffrou praat ...*

My respons: *... Dink julle dat ek verander het?*

Leerling C: *Ja Juffrou.*

My respons: *Hoe was ek dan altyd?*

Leerling C: *Juffrou is meer bekommerd oor die kinders en (stilte) gee meer aandag aan die kinders.*

My respons: *En hoe was ek dan verlede jaar?*

Leerling C: *Juffrou was dieselfde, maar ... hmm ... die klas praat meer met Juffrou.*

Ek het die onderhoude met die leerlinge van onskatbare waarde gevind, aangesien ek met hulle aspekte kon aanraak wat ons nie normaalweg in die klassituasie sou bespreek nie. Die onderstaande opinie van een van die leerlinge was na my mening baie waardevol, naamlik:

Leerling C: *Want as die een groepie, die stiller groepie, iets sê, dan het die ander groepie altyd iets negatiefs te sê.*

Onder "normale" omstandighede sou hierdie leerling nie só 'n opinie in die klas uiter nie. Ek dink dat onderhoude die geleentheid skep vir sulke vryheid van meningsuiting soos in die geval van bogenoemde leerling (Leerling C is een van die stilste persone in die klas).

Deur die onderhoude in samehang met die vraelyste en my persoonlike dagboek te gebruik, kon ek 'n duidelike vergelyking tref tussen my observasie van die veranderingsproses in die klas en die leerlinge se persepsie daarvan. Ek het egter ook tydens een van die onderhoude tot die besef gekom hoe gekompliseerd die lewens van die leerlinge saam met wie ek werk, werklik is. Dit was daarna vir my makliker om hul aksies in die klas in verhouding tot hul persoonlike lewens te verstaan.

Na afloop van die onderhoude het 'n interessante voorval in my klas plaasgevind. Daar was 'n oponthoud in die kantoor, en ek het ongeveer vyftien minute laat vir die klas opgedaag. Ek was

aangenaam verras toe ek in die klas kom en vind dat een van die leerlinge die leiding geneem het. Die klas was besig om die vorige dag se tuiswerk te hersien. Dit was vir my veral opvallend om waar te neem dat die meeste van die leerlinge in die klas aan die aktiwiteit deelgeneem het. Die vraag wat by my opgekom het, was of die leerlinge só deur die onderhoude bemagtig is, dat hulle hul posisies in die klas in 'n positiewe lig kon verstaan. Ten spyte van die response van die leerlinge tydens onderhoudvoering oor die verandering in die klas, was hierdie insident vir my baie meer insiggewend oor dit wat in my praktyk besig was om te gebeur.

In die volgende afdeling gaan ek die leerlingprofiel bespreek wat ek van een leerling saamgestel het. Vroeër in hierdie hoofstuk het ek genoem dat ek besluit het om profiele van twee leerlinge in my klas saam te stel. As gevolg van die tydsbeperking wat daar op my navorsing geplaas is, veral deur die eksamens, kon ek egter net daarin slaag om aan een profiel te werk.

6.2.3.5. Leerlingprofiel

Uit die aanvanklike observasie wat ek in my praktyk gemaak het ten opsigte van die verskillende optrede tussen leerlinge in my klas, het ek begin wonder of die aksies van die leerlinge moontlik toegeskryf kan word aan die leefwêreld waaruit hulle kom. Dit is om hierdie rede dat ek besluit het om 'n profiel van minstens een leerling saam te stel. Ek het die toestemming van die leerling verkry om haar as voorbeeld in my navorsing te gebruik. Ons ooreenkoms was egter dat ek onder geen omstandighede

haar naam sal noem nie, en verwys ek dus voortaan na Leerling D. Die informasie wat ek omtrent haar sal verstrek, is verkry uit vraelyste, my persoonlike dagboek, 'n onderhoud met die leerlinge, en my administratiewe stukke, naamlik 'n punteboek en 'n bywoningsregister.

Leerling D is 'n sewentienjarige wat deur haar ouma en oupa grootgemaak is (Kyk paragraaf 4 van afdeling 5.2.3. waar ek alreeds inligting omtrent haar bekend gemaak het, en vul in hierdie afdeling inligting omtrent die leerling aan om die profiel te vervolledig). Die rede: sy is buite-egtelik. Sy woon by haar grootouers in 'n drie-slaapkamerhuis, wat hulle met vier van haar tantes en een oom deel. Sy self deel 'n slaapkamer met haar vier tantes. Sy is die enigste jongmens in die huis, en het eintlik geen hegte vriende tuis òf op skool nie. Haar ouma en oupa is oorbeskermend teenoor haar en sy skryf dit toe aan die feit dat sy 'n buite-egtelike kind is. Sy geniet min persoonlike vryheid, en verlaat selde die huis, selfs om net kafee toe te gaan. Sy kuier soms by haar biologiese ma, maar voel dat hulle verhouding nie so goed is nie, aangesien haar ma haar eie gesin het. Sy het ook nie 'n goeie verhouding met haar stiefbroers en -susters nie. Sy het geen kontak met haar biologiese pa nie, hoewel sy weet wie hy is.

Hierdie jong meisie is 'n toegewyde leerling wat feitlik nooit afwesig is nie. Sy probeer hard om altyd haar beste te lewer in alle opdragte. Ek het egter waargeneem dat sy altyd op haar eie is. Sy erken dat sy dit verkies om op haar eie te wees, want:

... ek voel baie alleen en ek voel ... kinders wil nie met my praat nie. (Bylaag E: Transkripsie van onderhoude).

Sy skryf die rede vir haar teruggetrokkenheid ook toe aan die feit dat:

- (a) mense haar nie aanvaar nie, en
- (b) mense haar vertrouwe in hulle vertrap het (Sy maak hierdie stelling op grond van negatiewe ervarings wat sy op laerskool gehad het).

Sy erken dat sy ook verlang om soms so vrymoedig soos ander leerlinge te kan wees, maar sy vind dit baie moeilik. Sy glo wel daaraan dat goeie verhoudings tussen mense opgebou kan word as hulle mekaar verstaan.

Tydens 'n onderhoud, toe ons in diepte oor haar persoonlike lewe gepraat het, het ons gesamentlik tot die besef gekom dat dit moeilik is om jou persoonlike lewe te skei van jou skoollewe. Nadat ek 'n blik op haar persoonlike lewensomstandighede gekry het, was die absolute stilte wat sy in die klassituasie openbaar, vir my baie meer verstaanbaar. Ek het tot die besef gekom dat die soort aksies wat leerlinge in 'n klassituasie openbaar, in die meeste gevalle toegeskryf kan word aan die leefwêreld waaruit hulle kom. In hierdie verband wil ek die argument aanvoer dat dit essensieel is vir onderwysers om hul leerlinge te ken, aangesien sulke kennis bepalend kan wees vir die aard van die aksies wat hulle dan uitvoer.

6.3. SAMEVATTING

Toe ek in Maart 1995 met die eerste siklus van my aksienavorsingsprojek begin het, het ek my navorsing benader in die gees van dit wat deur opvoeders soos Elliott, Grundy, Carr, Kemmis, McNiff, en andere voorgestel word. Aksienvaorsing word deur laasgenoemde opvoedkundiges beskou as 'n kritiese, nougesette, sistematiese en reflektiewe ondersoek van 'n praktyk wat nie slegs verandering as doel het nie, maar ook 'n transformasie van denke van die persoon wat die verandering inisieer. Dit is egter nou, waar ek aan die einde gekom het van die tweede siklus van my navorsing, dat ek die waarde van so 'n ondersoek kan begryp. Ek het tydens die navorsing deur 'n proses van selfontdekking gegaan. Deur kritiese refleksie op my eie praktyk, kon ek die aard van my praktyk in perspektief plaas. Die kompleksiteit van die sosiale werklikheid waarin my praktyk plaasvind, het terselfdertyd vir my meer sinvol geword, en dit het die kwaliteit van my praktyk begin bepaal.

Ek het ervaar dat enige poging om verandering te inisieer, gepaard gaan met frustrasie, angs en opofferings. Die raamwerk waarin ek my navorsing gedoen het, naamlik emansipatoriese aksienavorsing, het meegebring dat ek geen voorspellings kon maak ten opsigte van die gevolge van die aksies wat geïmplementeer was nie. Dit het verder vereis dat ek bereid moes wees om myself sodanig te verander, dat enige aksies wat ek beoog, altyd die belange van my leerlinge as doel het.

My ondersoek was egter definitief nie net vol angs en frustrasie

nie. Een van die wonderlikste ervarings in die afgelope paar maande, was toe ek sien hoe 'n stil, sku leerling geleidelik begin ontluik het, om later, met groot vrymoedigheid, vir my te kon sê: "Juffrou, verlede jaar kon ek nie so met Juffrou gepraat het nie."

Die Afrikaansonderwyser by ons skool het vroeg in Augustus 1995 aan die leerlinge 'n opdrag tydens die eksamen gegee waarin hulle 'n brief aan 'n oud-onderwyser moes skryf om hom of haar te bedank vir dit wat hy of sy vir die leerling beteken het op skool. Aan die einde van die eksamen het een van die leerlinge na my toe gekom en gesê dat ek vir die onderwyser moes vra om haar brief te lees, aangesien sy haar brief aan my gerig het en die waarheid daarin ontbloom het. Ek het dus, met die leerling se toestemming, die brief as deel van my mini-tesis opgeneem (Kyk Bylaag F). Die onderstaande is enkele uittreksels uit die brief:

As dit nie vir u was nie, sou ek nooit suksesvol in my skoolloopbaan gewees het nie. U is die een persoon wat my moed, asook selfvertroue geleer het.

In samevatting van die bespreking van die tweede siklus van my navorsing, wil ek my ervaring tydens die kritiese ondersoek wat ek vir die afgelope paar maande op my eie praktyk gedoen het, laat aansluiting vind by die woorde van Savahl (1993:52), naamlik:

I would like to make the claim that socially critical action research changed my perceptions of education and influenced, initiated and sustained a process of transformation of my teaching practice.

In die laaste hoofstuk van hierdie mini-tesis, wil ek veral

HOOFSTUK SEWE

PROGRESSIE DEUR RETROSPEKSIE

7.1. INLEIDING

In Hoofstuk Ses het ek my navorsing, wat vanuit 'n emansipatoriese aksienavorsingsbenadering op my klaskamerpraktyk gedoen is met die doel om verandering te bewerkstellig, saamgevat. In hierdie hoofstuk wil ek, op grond van my ervaring tydens die navorsing, 'n aantal aanbevelings maak met die hoop dat dit van betekenis sal wees vir ander onderwysers wat daarna strewe om verandering in hul praktyke te weeg te bring. In hierdie hoofstuk sal ek opnuut punte van belang bekelemtoon, om die belangrikste leerervarings te bekelemtoon wat uit my navorsing voortgevloei het.

7.2. VERANDERING IS 'N GROEIPROSES

McNiff (1988) huldig die mening dat dit uiteraard die onderwyser is wat die meeste leer tydens 'n kritiese ondersoek van sy of haar praktyk. Om hierdie verskynsel in die opvoedkundige veranderingsproses te bekelemtoon, haal McNiff (1988:88) Walker (1985) se woorde soos volg aan:

... what is changed most by research is the researcher
- it is almost always the researcher who learns most,
changes most, has most commitment to the project and
most at stake if it fails.

Na my mening spreek McNiff een van die belangrike komponente van opvoedkundige navorsing aan, en dit is die leerproses waardeur 'n opvoeder gaan wat verandering in 'n praktyk probeer

implementeer. Ek spreek hierdie mening uit op grond van die ervaring wat ek in my eie praktyk opgedoen het. Die feit dat die navorser, na my mening, dikwels die meeste leer, impliseer egter nie dat die leerlinge nie ook 'n groot ervaring beleef nie. Dit mag moontlik die geval wees dat die leerlinge saam met wie die navorsing gedoen word, wel betekenisvolle verandering ondergaan, maar dat hulle bloot te naïef mag wees om die waarde van die verandering waardeur hulle gaan te besef. 'n Besef van verandering kan vir my eers werklik na vore kom in die proses van kritiese self-refleksie en 'n refleksie op die proses as sodanig.

Ten spyte van die feit dat die veranderingsproses nie altyd verloop volgens die beplanning van die onderwyser nie, is ek van mening dat onbeplande struikelblokke nie die veranderingspogings van enige opvoeder behoort te beperk nie. Verandering behels onder meer 'n groeiproses, en as die saadjie eers geplant is, kan die uitkoms van die plan nie altyd onmiddellik vasgestel word nie. Selfs net 'n eenvoudige bewusmaking van die leerlinge, of van die onderwyser, is alreeds 'n belangrike komponent van enige veranderingsproses.

Een van my doelwitte in hierdie slothoofstuk is om, soos in Hoofstuk Een, weer te reflekteer oor verskeie vrae. Daarna wil ek die vrae kortliks vanuit 'n kritiese perspektief benader, juis op grond van die ervaring wat ek opgedoen het tydens die aksienavorsingstrategie wat ek in my klaskamerpraktyk aangewend het om verandering te probeer bewerkstellig. Ek wil reflekteer oor die skakel tussen die verlede en die hede en probeer aandui

hoe belangrik dit is dat daar 'n kontinuïteit tussen die verlede, die hede en die toekoms behoort te wees in die poging om verandering te bewerkstellig. Uit die ervaring wat ek opgedoen het, het ek tot die besef gekom dat dit slegs in refleksie op die hede en in vooruitskouing op die toekoms is, dat pogings tot verandering 'n betekenisvolle impak op die onderwysituasie kan hê.

In die volgende gedeelte gaan ek dus reflekteer op 'n verskeidenheid vrae wat die breë spektrum van my navorsing sal aanraak. Sekere van die vrae mag moontlik deur onderwysers gebruik kan word in 'n poging om 'n beter begrip van hul praktyk te ontwikkel.

7.3. DIE WAARDE VAN KRITIESE REFLEKSIE

In hierdie afdeling wil ek aandui hoe waardevol die krities-reflektiewe moment, wat deel uitmaak van 'n emansipatoriese aksienavorsingstrategie, vir 'n onderwyser is wat verandering in 'n onderwyspraktyk wil aanbring. 'n Terugblik op die werk wat ek in my praktyk verrig het sedert my omgang met die verskillende aspekte onderliggend aan emansipatoriese aksienavorsing, glo ek dat die vermoë om krities oor my persoon en my praktyk te kon reflekteer, my in staat gestel het om 'n meer verstaanbare begrip van my rol as opvoeder te kon formuleer. McNiff (1988) roep na my mening 'n buitengewoon effektiewe beeld van kritiese refleksie op deur haar by die woorde van Lomax (IN McNiff, 1988:132) aan te sluit, naamlik:

Critical reflection is the way a naive understanding

of practice is transformed; where the practitioner reflects upon instead of merely experiencing practice; ...

Carr & Kemmis (1986:204) verwys na die belangrike aandeel van die deelnemers in 'n opvoedkundige veranderingsproses wat vanuit 'n emansipatoriese aksienavorsingstrategie gedoen word ten opsigte van hul eie transformasie, naamlik:

... the practitioner group takes responsibility for its own emancipation ... It explores such things as habits, customs, precedents, traditions, ... in order to identify those aspects of education and schooling which are contradictory and irrational. The group recognizes its responsibilities in maintaining and transforming the practices and understandings that characterize the common situation and which allow it to be changed. It also recognizes the limitations of its power to change these things by its own action which can realize more completely the educational values to which it is committed.

In die lig van bogenoemde belangrike momente rakende opvoedkundige verandering, en ook op grond van my eie deelname aan 'n veranderingsproses in my praktyk, wil ek vervolgens 'n paar kritiese vrae as riglyne voorstel. Na my mening behoort sulke vrae oorweeg te word voordat enige veranderingspogings geïmplementeer word, tydens die proses van implementering, asook in refleksie op die aksies wat uitgevoer is. Hierdie vrae betrek essensiële elemente van die onderwyspraktyk wat selfs die persoonlike lewens van die onderwyser en alle ander rolspelers aanraak.

(a) VRAE OOR PERSOONLIKE EN SOSIO-EKONOMIESE AGTERGRONDE:

- ◆ Hoe is die karakters van die rolspelers beïnvloed en gevorm?
- ◆ Watter faktore het my (die onderwyser) professionele

- ingesteldheid help vorm?
- ◆ Watter faktore speel 'n bepalende rol in my leerlinge se groeiproses?
 - ◆ Is hierdie faktore bevorderlik vir 'n gebalanseerde groeiproses?
 - ◆ Is ek bekend met my leerlinge se lewensomstandighede?
 - ◆ Is my leerlinge bewus van beperkende faktore in hul lewens wat hulle ontwikkeling kan strem?

(b) VRAE OOR DIE PRAKTYK SELF:

- ◆ Is ek tevrede met die soort praktyk wat ek beoefen?
- ◆ Waarna strew ek in my praktyk?
- ◆ Watter rol beklee die leerlinge in my praktyk?
- ◆ Hoe kan ek in my praktyk 'n bydrae lewer om my leerlinge te help in die belangrike groeiproses tot volwassenheid?

(c) VRAE OOR DIE POLITIEKE IMPLIKASIES VAN DIE PRAKTYK:

- ◆ Hoe kan ek in my praktyk 'n bydrae lewer tot die daarstelling van 'n meer regverdigbare toekoms?
- ◆ Is my doelwitte nie te idealisties nie?
- ◆ Behels my rol as opvoeder ook 'n sosiale implikasie?
- ◆ Waarheen is ek op pad in my praktyk?

Ervaring het geleer dat 'n onderwyser elke leerling in sy of haar klas as 'n individu moet beskou, maar nooit die feit uit die oog moet verloor nie dat elke leerling ook deel vorm van 'n unieke gemeenskap - elk met 'n eie karakter wat gevorm is deur verskillende aspekte onderliggend aan die breë politieke, kulturele en sosio-ekonomiese karakter van die samelewing. Dit is in hierdie verband dat ek die belangrike interafhanklikheid tussen die verlede, die hede en die toekomstige onder die vergrootglas plaas. Na my mening is die begrippe individualiteit en gemeenskaplikheid essensieel in 'n aksienavorsingsbenadering tot opvoedkundige ondersoek. Elke leerling, in sy of haar uniekheid, vorm deel van 'n klas, die skool in die breë, maar ook deel van die groter gemeenskap waaruit hulle kom.

In die poging om verandering in 'n praktyk teweeg te bring, moet 'n onderwyser nooit die standpunt huldig dat haar aksies korrek is nie. Daar behoort altyd 'n element van 'onsekerheid' teenwoordig te wees. Hierdie element van 'onsekerheid' kom neer op die feit dat daar geen sekerheid by die inisieerder van die verandering mag bestaan dat die implementering van haar vernuwende praktyke reg of verkeerd is nie. Dit is slegs in refleksie, en wanneer daar in gesprek getree word met die betrokkenes in die proses, dat enige uitsluiting oor die vernuwing verkry kan word. Verandering is 'n relatiewe begrip; relatief in die sin dat dit wat as verandering deur een groep beskou word, glad nie betekenisvol vir 'n volgende groep hoef te wees nie. In 'n emansipatoriese aksienavorsingsbenadering kan daar nooit enige aanspraak op universaliteit gemaak word nie. Elke veranderingspoging is uniek tot die individu, groep of groepe met wie daar saamgewerk word.

'n Onderwyser wat verandering in 'n praktyk wil bewerkstellig, se doelwit moet nie slegs gemik wees op die beoogde verandering nie, maar wel ook daarop om 'n eerlike en kritiese blik op haar of homself te werp, sodat die onderliggende elemente betrokke in die vorming van sodanige praktyk beter geïdentifiseer, evalueer en verstaan kan word. Ek is van mening dat 'n verantwoordbare verandering in 'n praktyk onvoorwaardelik voorafgegaan behoort te word deur 'n onderwyser se begrip van hom of haarself, en 'n besondere praktyk. Hierdie beskouing mag moontlik aanklank vind by 'n interpretatiewe navorsingsparadigma (Kyk afdeling 3.5.3.). Geen transformasie van 'n onderwyspraktyk kan sonder 'n deeglike

begrip van die praktyk tereg kom nie.

In die laaste afdeling van hierdie hoofstuk wil ek op my pad vorentoe in die onderwys reflekteer. Ek beoog om hierdie vooruitskouing te doen in nabetraging op die ervaring wat ek die afgelope agtien maande opgedoen het in my omgang met die literatuur oor aksienavorsing, interaksie met my studieleiers en mede-studente in die aksienavorsingsgroep aan die Universiteit van Wes-Kaapland en tydens die navorsingsprojekte wat ek met my standerd nege-Bybelkunde klas onderneem het.

7.4. 'n Slotgedagte: DIE PAD VORENTOE?

In onlangse tye word ek meermale gekonfronteer met vrae wat op my toekoms betrekking het. Die bron van die meeste vrae is persone wat 'n spesifieke behepthed toon met my akademiese kwalifikasies. Een van die mees algemene vrae is: Wat beoog jy om te doen as jy jou studies voltooi het? 'n Mens sou moontlik hierdie vrae kon interpreteer in die lig van die bedreiging van rasionalisering wat tans 'n groot knelpunt in die Suid-Afrikaanse onderwys situasie is. In afdeling 6.1.1. het ek die situasie rakende rasionalisasie in oënskou geneem.

Na my mening word daar tans 'n merkbare verandering in die houding van studente en onderwysers ten opsigte van die onderwys bespeur. 'n Sterk oorweging vir hierdie houding is moontlik die politieke verandering wat in die land plaasgevind het. Die oorgang stadium in ons land se politieke ideologie word indringend in die onderwys gevoel. So 'n fase van ontwikkeling is seker een

van die moeilikste in enige gemeenskap of land se geskiedenis.

In die lig van die situasie in die onderwys, soos wat ek dit hier probeer toelig het, sou vrae oor my toekomsvisie in wese relevant wees. My antwoord op alle vrae oor my visie, is dat ek vir my 'n plek in die onderwys sien. Hierdie uitspraak maak ek in die lig van my eie veranderde perspektiewe oor my rol as opvoeder Ek maak hierdie uitspraak ook in die lig van my ervaring met die basiese beginsels onderliggend aan die emansipatoriese aspek van aksienavorsing as 'n benadering om krities oor 'n mens se eie praktyk te kan reflekteer.

In afdeling 1.1. het ek verwys na 'n sekere mate van onvergenoegdheid wat ek vir die afgelope jaar of drie oor my rol as onderwyser ervaar het. Hierdie gevoel het intussen byna verdwyn. Deur 'n emansipatoriese aksienavorsingsbenadering in my praktyk te volg om verandering teweeg te bring, het ek my rol in die onderwys in heroorweging geneem.

Ek het sedertdien my praktyk met hernieude motivering benader. Ek het nuwe uitdagings begin aanvaar. Deur konstante refleksie en vooruitskouing, kon ek my praktyk telkens herbou op nuwe idees wanneer die implementering van my eie idees nie uitwerk nie. Die belangrikste was egter dat ek deur refleksie geleer het om die redes vir moontlike mislukkings en suksesse te kon evalueer. My taak was nie meer slegs 'n geïsoleerde taak van 'n onderwyser wat al die verantwoordelikheid in die klas moes dra nie. Die element van betrokkenheid in my kritiese navorsing was van onskatbare

waarde. Ek is oortuig dat ook die leerlinge 'n nuwe persepsie aangaande hulle rol in die klaskamer opgebou het.

Die insigte wat ek opgedoen het tydens my navorsingsprojekte het my indringend laat besin oor die verhouding wat daar bestaan tussen 'n klaskamerpraktyk en die breë gemeenskap waarin die praktyk plaasvind. In afdeling 5.2.3. het ek in besonder op hierdie verhouding gekonsentreer toe ek oor die stilte van my leerlinge besin het soos wat ek dit in my klaskamerpraktyk waargeneem het.

Na my mening kan geen onderwyser, wat 'n kwalitatiewe ondersoek op sy of haar praktyk geloods het, enige rigiede riglyne vir moontlike transformasie van 'n ander praktyk voorstel nie, aangesien 'n emansipatoriese aksienavorsingstrategie tot opvoedkundig verantwoordbare ondersoek en verandering juis van die veronderstelling uitgaan dat elke leersituasie uniek is. Dit is wel moontlik dat ander onderwysers iets kan leer uit die prosesse waardeur ek gegaan het in my poging om transformasie in my praktyk te laat realiseer. Dit is om hierdie rede dat ek vervolgens sal verwys na aspekte wat van belang kan wees in 'n kritiese ondersoek van 'n onderwyspraktyk.

Die besondere verhouding tussen die skool as 'n sosiale instelling en die gemeenskap waarin opvoeding as sosiale praktyk plaasvind, mag nooit vernalatig word nie. Na my mening kan geen betekenisvolle verandering aan enige onderwyspraktyk aangebring word as hierdie fundamentele verhouding oor die realiteit van die

onderwyser se taak ten opsigte van gemeenskapsontwikkeling, geïgnoreer word nie. In hierdie verband wil ek my by die woorde van Sue Davidoff (1993:79) aansluit, naamlik:

One of the most crucial (points) in emancipatory action research: ..., where the guiding ethic extends beyond the individual to the social. Here emancipatory action researchers and facilitators would be reflecting on their experiences with a picture of **the classroom as a microcosm of broader social and political realities**. It is here where teachers would be making their contribution towards justice, equality and freedom. (My eie beklemtoning)

Laastens wil ek die opvoedkundige leerproses waardeur ek sedert Januarie 1995 gegaan het, nadat ek begin het om krities oor my klaskamerpraktyk te reflekteer, laat aanklank vind by die woorde van Carol Avery (1990:44), naamlik:

As a teacher / researcher, ... I experienced the classroom as a collaborative venture ... Asking questions of how and why led the way for me to delve into **my students** individual learning patterns, to see **them** in the context of **their unique situations and to understand and value the richness of their differences** ... I know there will be no pat answers, no universal strategies or techniques. I know that many factors influence the outcome of specific teaching strategies. **I have learned to become a learner.** (My eie beklemtoning)

Ek is ten volle toegewy aan die oortuiging dat onderwysers van die belangrikste rolspelers in enige samelewing is, en aangesien hulle so belangrik is, kan onderwysers 'n dinamiese verskil maak in die opvoeding van hul leerlinge. Maar verder meen ek ook dat baie onderwysers te egosentriek geword het in die doelwitte waarna daar gestrewe was, en nie altyd die basiese etiek van hulle beroep eerbiedig het nie. Daarom wil ek aanvoer dat onderwysers meer leer- en gemeenskapsgesentreerd moet word in

hulle benadering tot die edele beroep wat die onderwys in wese is. Onderwysers moet terugkeer na die kritiese opvoeding van hulle leerlinge, 'n opvoeding waarin gestreef word na die vestiging van 'n beter toekoms vir almal wat deur die geskiedenis van die land agtergelaat en vernalatig is.



BRONNELYS

- Altrichter, H & Gestetner, P 1993: *Action research: A closed chapter in the history of German Social Science?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, GA, April 1993.
- Altrichter, H; Posch, P & Somekli, B 1993: *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Avery, C 1990: *Learning to research / Researching to learn* (IN Olson, M.W. (ed): *Opening the door to classroom research*. International Reading Association Network.
- Bogdan, R & Biklen, S 1982: *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Burgess, R 1980: *Issues in educational research: Qualitative methods*. British Educational Journal.
- Butt, R & Raymond, D 1986: *Teacher thinking and professional action: Proceedings of the 3rd ISATT Conference* (IN J.Lodewyk ed). Leuven: University of Leuven.
- Butt, R; Yamagishi, R & Chow, P 1992: *On being personal about the collective*. A paper presented at A.E.R.A. San Francisco, April 20-24 1992: The University of Lethbridge.
- Carr, W 1989: *Action research: ten years on*. J. Curriculum Studies, vol.21, no.1, 85-90.
- Carr, W & Kemmis, S 1986: *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. East Sussex: The Falmer Press.
- Cosarelli, K 1991: *Leading lady*. London: Judy Piatkus Publishers LTD.
- Davidoff, S 1993: *Emancipatory action research in South Africa: Fanning the fires of theory and practice* (IN

Davidoff, S.; Julie, C; Meerkotter, D & Robinson, M. eds: *Emancipatory action research*. Pretoria: Human Science Research Council, p.75-83).

Delpit, LD 1988: *The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children*. Harvard Educational Review: Vol.58, No.3 August 1988.

Ebbutt, D 1985: *Educational action research: Some general concerns and specific quibbles* (IN Burgess, R. ed: *Issues in Educational Research. Qualitative methods*. Lewes: Falmer Press).

Eisner, EW 1985: *The art of educational evaluation*. London: The Falmer Press.

Eisner, EW & Peshkin, A. 1990: *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College Press.

Elliott, J 1981: *Action research: A framework for self-evaluation in schools*. Cambridge Institute of Education.

Elliott, J 1993: *What have we learned from action research in school-based evaluation*. United Kingdom: University of East Anglia.

Ely, H 1991: *Doing qualitative research: Circles within circles*. New York: Falmer Press.

Freire, P 1972a: *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin Press.

Freire, P 1972b: *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: The Penguin Press.

Freire, P & Shor, I 1987: *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. London: Macmillan.

Fullan, M 1991: *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Gasant, M 1994: *Group and interpersonal conflict at Rocklands Secondary: An organizational analysis to ascertain the implications for policy making*. Cape Town:

University of Cape Town (M.Phil. dissertation).

- Gibson, R 1985: *Critical times for action research*.
Cambridge Journal of Education vol.15, no.1, 59-64.
- Giroux, H 1988a: *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H 1988b: *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H & Simon, R (eds) 1989: *Popular culture, schooling and everyday life*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Grundy, S 1987: *Curriculum: Product or praxis*. East Sussex: The Falmer Press.
- Hammersley, M & Atkinson, P 1983: *Ethnography principles in practice*. London: Routledge.
- Hammersley, M 1990: *Classroom ethnography*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammersley, M 1993: *Educational action research volume 1 no.3*. United Kingdom: The Open University.
- Hopkins, D 1985: *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Kallaway, P ed 1984: *Apartheid and education: The education of Black South Africans*. Johannesburg: Ravan Press.
- Kelly, AV 1982: *The curriculum theory and practice*. London: Hooper & Row (2nd Edition).
- Kriel, S 1993: *Advancing emancipatory practices in art education* (IN Davidoff, S; Julie, C; Meerkotter, D & Robinson, M; eds: *Emancipatory action research*. Pretoria: Human Science Research Council, p.33-42).

- Lather, P 1986: *Research as praxis*. Mankato State University.
- Makler, A 1991: *Imagining history* (IN Noddings, N. & Witherell, C. eds: *Stories Lives Tell*. New York: Teacher's College Press).
- Maquire, P 1987: *Paradigms and research: Different lenses for viewing reality, in doing participatory research: a feminist approach*. Amherst: University of Massachusetts.
- Mathison, S; Ross, EW & Cornett, JW 1993: *A casebook for teaching about ethical issues in qualitative research*. SIG: AERA.
- Mathison, S 1988: *Why triangulate?* Washington: AERA.
- McLaren, P 1989: *An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- McNiff, J 1988: *Action research: Principles and practices*. London: Macmillan Education LTD.
- Meerkotter, D 1993: *The NECC, People's education and emancipatory action research at the University of the Western Cape* (IN Davidoff, S.; Julie, C.; Meerkotter, D. & Robinson, M. eds: *Emancipatory Action Research*. Pretoria: Human Science Research Council, p.9-24).
- Meerkotter, D & van der Bergh, O 1994: *Action research in South Africa: Classroom transformation in a political cauldron* (IN Da Costa, Y.; Julie, C. & Meerkotter, D. eds: *Let the voices be heard*. Cape Town: Wyvern Publishers, p.297-317).
- Nürenberger, K 1979: *Socio-economic ideologies in a Christian perspective*. Durban: Lutheran Publishing House.
- Oja, SN & Smulyan, L 1989: *Collaborative action research: A developmental approach*. London: The Falmer Press.
- Olson, P 1990: *Teaching equality: Using computers to popular ends* (IN Da Costa, Y; Julie, C. & Meerkotter, D. eds: *Let the voices be heard: Process and practice in education*. Cape Town: Wyvern Publishers, p.54-80).

- Popkewitz, T 1984: *Paradigm and pedagogy in educational research*. London: The Falmer Press.
- Robinson, M 1988: *Transformation will be tiring: An attempt to put People's education into practice*: Paper presented at Kenton-on-Magoebaskloof; October 1988.
- Rudduck, J 1991: *Innovation and change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Sarason, SB 1990: *The predictable failure of educational reform*. Jossey Bassa: San Francisco.
- Savahl, C 1993: *What kind of knowing is socially critical action research?* (IN Davidoff, S.; Julie, C.; Meerkotter, D. & Robinson, M. eds: *Emancipatory Education and Action Research*. Pretoria: Human Sciences Research Council, p.43-53).
- Straus, A & Corbin, J 1990: *Basics of qualitative research: Grounded theory and techniques*. London: SAGE Publications, Inc.
- Walker, M 1988: *Thoughts on the potential of action research in South African schools*. Cambridge Journal of Education: Vol.18; No.2.
- Walker, M 1993: *Pragmatists, sceptics, evangelists, idealists? Towards shaping a critical tradition of action research in the South African context*. (IN Davidoff, S.; Julie, C.; Meerkotter, D. & Robinson, M.; eds: *Emancipatory Education and Action Research*. Pretoria: Human Science Research Council, p.99-124).
- Winter, R 1989: *Learning from experience: Principles and practice in action research*. London: The Falmer Press.
- Woods, P 1986: *Inside schools: Ethnography in educational research*. London: Routledge & Kegan Paul.

ADDENDUM

BYLAAG A: TRANSKRIPSIE VAN 'N LES

My vraag: Wil julle nie vir my 'n bietjie nader sit nie, wil julle nie vir my, die groep wat dié kant sit, skuif julle vir my bietjie dié kant toe sodat ons nader aan die ... aan die kassetspeler kan wees, asseblief. (onduidelike gepraat van leerlinge. Hulle ruil siplekke om). Wil julle nie nog nader wees nie? Skuif nog nader. Ek wil nie nog snaakser wees en sê skuif nog nader nie, want ek wil graag hê as iemand iets antwoord dat ek meen dat dit dit duidelik opgetel kan word op die ... op die kasset ... speler. Onthou julle verlede keer het Roan mos kwaad gewees toe ek vir hom sê ek (steurende geluide, leerlinge skuif nog rond) toe vra ek vir Nigel iets in die klas. (Leerlinge het nog nie reg sitplekke ingeneem nie) ... So ek wil graag hê julle stemme moet ook op ... op die band opge ... opgetel raak asseblief. Of wil julle nie? Wil julle nie hê julle stemme moet deel wees nie? Nee Zulfaa, sê julle nee?

Roan: Juffrou kan mos die ding harder sit.

My respons: Ek kan dit nie harder sit nie ... Hmm ... kom ons kyk.

Roan: ... dit harder sit.

My respons: Ek het dit nou op sy hardste gesit. Nou standerd neges ek wil eers vir julle sê waarmee is ek besig. Ek is besig ... ek het julle mos aan die begin van die jaar gesê. Ek is besig om ... hmm ... met navorsing te doen. Navorsing ... hmm ... ek het eintlik, wat ek in die ... wat ek dink wat ek gesien het of wat ek waargeneem het ... hmm ... uiteindelik in 'n boek saam te skryf. Nou het ek ... in die begin van die jaar gesê (onduidelik) ek het besluit om met julle saam te werk. Nou voor ek dit doen, moet ek eers julle toestemming kry om dit te doen. (Leerlinge skuif rond) Want ek begin vandag amptelik ... hmm ... met julle te werk. Standerd neges, hoe voel julle daarvoor? Het ek julle toestemming om met julle saam te werk? (Leerlinge praat maar dis onduidelik) Nou wat gaan gebeur? Ek gaan dinge waarneem in die klas, dan gaan ek terugkom na julle toe dan gaan ek vir julle vra: Standerd 9E, dink julle dit is so? Dit wat ek dink ek waargeneem het. Is dit so? Dan kan ons in 'n bespreking gaan en dan kan mens uiteindelik ... hmm ... vrae vra: Hoekom is sulke dinge so en hoekom is sulke dinge so? Ek sal dit wat ek doen elke keer vir julle kom sê: Luister dit is wat ek nou gedoen het, en ... hmm ... dit is volgens my die uitslag. Ek gaan nou vandag 'n les opneem, nie eintlik 'n les nie, maar dit wat ons in die klas doen, op band neem. Dan gaan ek huis toe vanmiddag dan gaan ek dit nou oorskryf. Ek gaan daarna luister en gaan, wat ons noem, dit transkribeer. Ek gaan dit transcribe. En dan gaan ek terugkom na julle toe en vir julle sê dit is wat gebeur het in die klas en dit is hoe ek dit ... hmm ... verstaan. Dit is hoe ek, hoe ek voel daarvoor. En dan moet julle vir my sê of dit regtig so is. (Doodse stite) Julle lyk so stil. Ek hoop nou nie julle

voel, voel nou bietjie anders oor die tape wat hier is nie. Moet tog niks anders voel nie, want niemand gaan hierna luister behalwe ek en julle nie. Niemand gaan hierna luister nie. Wie's afwesig vandag? N ... Marcia, Chevron ...? (Onduidelike geluide) Marcia en Chevron ...

Una: Juffrou, daai blaai wat ons moet invul vir Juffrou?

My respons: Ja. Die questionnaire wat julle ingevul het? Ek het dit by die huis. Die questionnaire wat julle ingevul het? Ek het dit by die huis. Ek het daarna gaan kyk ek wil ek wil ... hmm ... met die questionnaire wil ek iets gaan peil, nê? Ek wil ... hmm ... gaan kyk wie in die klas hou daarvan om met wie saam te werk. En toe wil ek nou daaruit wat ons noem 'n sosiogram gaan opstel. 'n Sociogram om te s... onthou julle nog die een vraag op die questionnaire was: As jy die keuse het, met wie sal jy wil saamwerk? Met watter twee persone sal jy wil saamwerk? Toe het ek nou die question ... questionnaire geneem en vir my so 'n groot blaai geteken met elkeen van julle se name en sê nou Patricia het gekies om met Miriam en jou saam te werk dan trek ek twee peiltjies van Patricia af na julle toe. Hmm ... maar ek weet dat ons almal nie op skool daai dag gewees het nie. Wie van julle het nie die questionnaire inge....

Una: Marcia was nie op skool nie.

My respons: En Natasha was nie hier nie.

Beryl: Ek was op skool maar ek het nie daai vraag ingevul nie.

My respons: Jy het nie daai vraag ingevul nie? Ek, want ek het gesien iemand het nie ingevul nie toe wonder ek wil jy dit nie invul nie of ...

Beryl: Ek het nog nie daar uitgekome nie.

My respons: O, jy het nog nie daar uitgekome nie, maar ek gaan vir julle in in die loop van die week wil ek vir julle nog 'n questionnaire gee. Kom ons kom ons ... ons ... Woensdag ... maak 'n afspraak vir Woensdag. Dan hoop ek almal is op skool Woensdag, want ek weet Donderdag skryf julle ...

Leerlinge: Voorgeskrewe (Onduidelik)

My respons: Skryf julle Woensdag? En die skool gaan Woensdag vroeg sluit. En Donderdag sluit die skool vroeg. Kom ons maak 'n afspraak om die vraelys Woensdag in te vul. Is dit in die haak met julle? Kom ons begin bietjie skoolwerk gesels. Standaard neges, kom ons kry ons bespreking van verlede week in perspektief. Ons het verlede week gesels, veral gesels oor Antiochus Epifanes, Antiochus die vierde. En ons het gaan ... hmm ... kyk hoedat dit wat Antiochus gedoen het onder die Jode eintlik veroorsaak het dat die Jode so ... 'n gevoel van haat teenoor hom opgebou het dat die Jode so ... ongelukkig begin word het dat die Jode so ... hmm ... begin 'n gevoel van rebellie begin opbou het dat dit wat hulle gevoel het die gevoel van die

Jode eintlik op een dag eenvoudiglik tot 'n punt gekom gekom het en het die bottel gebars ... (onduidelike gepraat) En die bottel het toe gebars. Wat het gebeur? Wat het, wat het toe gebeur? Wat het op die een dag in 'n sekere dorpie êrens in Palestina gebeur? (Stilte) Wat het gebeur? Dis Maandagoggend ... en ons is nog nie in die motion vir skool nie. Nog nie in die mood vir skool nie? Wat het gebeur op die een dag in 'n sekere dorpie in Palestina? Beryl?

Beryl: Antiochus se ... hmm ... soldate het na die dorpie toe gekom en toe het hulle vir die ... hmm ... die hoëpriester, Mattatias ...

My respons: Jy hoef nie sy ... is nie belangrik dat jy nog die name moet onthou nie. Sê net wat jy verstaan wat gebeur het ...

Beryl: ... toe het hulle vir hom gesê ... hmm ... hy is ... hmm ... die mense ... hmm (ander studente lag) hulle sien hom as 'n hoë man ... (Sy gaan voort en verduidelik presies hoe sy die gebeure verstaan)

My respons: ... (Onduidelik) Wil iemand verder gaan waar Beryl opgehou het?

Beryl: ... en dat hulle ... hmm ... een van die manne het opgegaan na die altaar toe (Beryl gaan voort om die gebeure te beskryf)

My respons: Die man doodgemaak en die altaar vernietig? En het hy nog iemand anders ook doodgemaak? Onthou julle? Wie was die ander mens wat hy doodgemaak het? (Stilte) Moet ek ... (iemand praat)

Samsoenisa: Die soldaat.

My respons: Die soldaat, Samsoenisa. Die soldaat wat gekom het om (onduidelik). Goed. Dit is wat gebeur het op die een dag. Ek sal vir julle sê watter jaar dit was. Dit was die jaar 167 v.C. En dit was die dorpie ...

Leerlinge: Modin.

My respons: Modin. (Leerlinge praat, maar dis onduidelik. Ek gaan voort en verduidelik die gebeure in Modin in 167 v.C. Iemand in die klas praat) Wat gebeur toe? (iemand praat) Nigel?

Nigel: Toe vlug hy en sy seuns na die berg.

My respons: Watter berg toe nou weer?

Beryl: Gophna.

Leerling: Ek sal sê Gophna.

Roan: ... (Onduidelik) Die wat die Here volg ... (Onduidelik) toe hardloop hulle almal berg toe.

My respons: Hulle vlug toe almal berg toe. Hmm ... en dit was die einde van die storie? Was dit die einde van die storie hmm? Miriam, was dit die einde van die storie?

Miriam: Nee.

My respons: Nee. (Deurmekaar gepraat onder die leerlinge) Samsoe ...?

Samsoenisa: ... geveg deur guerilla-gevegte ...

My respons: Hy het toe begin om deur guerilla-aanvalle ... hoe het ons gesê? Apie-aanvalle, nè? Guerilla-aanvalle. Het hulle begin om waarteen te rebelleer? Om waarteen te rebelleer? Te rebelleer? Teen wie? Te rebelleer? (Stilte) Patricia? Teen wie het hulle gerebelleer? (Geen respons) Was hulle Jode? Was hulle Jode standerd neges? (Almal antwoord gelyktydig) Ja, julle sê hulle was Jode? Teen wie het die Jode gerebelleer?

Roan: (onduidelike antwoord)

My respons: Teen?

Roan (en ander): ... Die Grieke.

My respons: Ja, teen die Grieke. Teen die Siriërs eintlik, nè? Teen die Siriërs of die Grieke. (Gaan voort en verduidelik die verloop van die rebellie) Toe hy doodgaan, toe hy sterf, was alles oor? Ek hoor Nigel wil iets sê.

Nigel: Toe volg sy seun hom op.

My respons: Toe volg sy seun hom op. Het hy nie vir sy seuns spesifieke instruksies gegee nie?

Beryl: Hulle moet vir Simon gehoorsaam soos hulle vir hom gehoorsaam was.

My respons: Hulle moet vir Simon gehoorsaam wees, want hy verduidelik hoekom hulle vir Simon gehoorsaam moet wees. Wil jy vir ons iets sê, Yolanda?

Yolanda: Hmm ... Judas moes die ... hmm ... aanvoerder wees.

My respons: Waarom moes Judas die aanvoerder wees?

Beryl: Want hy was sterk.

My respons: Hy was sterk, ja, hy was sterk. (Gaan voort met die verduideliking) ... Wie was die vyf seuns van Mattatias? ... Judas, Jonatan, Simon,

Una: Eleaz...

My respons: Hoe sê Una?

Una: Eleazer.

My respons: Eleazer, Jonatan en Eleazer. (Gaan voort met verduideliking oor Makkabiërs)



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

BYLAAG B: VRAELYS**ST.9 E: BYBELKUNDE****30 MAART 1995**

BEANTWOORD ASSEBLIEF DIE VOLGENDE VRAE DEUR SLEGS 'N SIRKEL OM DIE ANTWOORD WAT U KIES TE TREK.

1. Hoe geniet jy die Bybelkundeklasse oor die algemeen?
Baie / bevredigend / nie so baie nie / min / baie min
 2. Is die inhoud van die werk
moeilik / maklik / 'n bietjie van beide /
onrealisties / onhanteerbaar
 3. Hoe word die werk verduidelik in die klas?
Baie goed / goed / vaag / maak nie sin nie / net reg
 4. Hoeveel steurnisse ervaar jy in die klas
Baie / nie so baie nie / min / geen
 5. Word hierdie steurnisse veroorsaak deur
Ander leerlinge in die klas /
Aankondigings oor die interkom /
Geraas buite die klas /
Onderbrekings deur persone wat in die klas kom
 6. Hoe beïnvloed die steurnisse jou konsentrasie
Baie / 'n bietjie / min / geensins nie
 7. Werk al die leerlinge in die klas as 'n span saam
Definitief / glad nie / soms (Verduidelik waarom jy so
sê)
-
-
8. Beskou jy jou rol in die klas as
Baie belangrik / glad nie belangrik nie / net nog 'n
lid van die klas
 9. Hoe sal jy jou verhouding met die ander lede van die
klas beskryf?
Baie goed / goed / swak / baie swak
 10. Het jy al ooit 'n gesprek gevoer met
Alle lede van die klas
Nog nie met alle lede van die klas nie

Slegs met sommige lede van die klas

11. Is daar lede van die klas met wie jy nog nooit gepraat het nie?
Ja / Nee
12. Dink aan die rol wat die onderwyseres in die klas speel. Sorg sy dat almal deel van die klas is?
Ja / Nee (Motiveer jou antwoord)
-
-
13. Dink jy dat die klassituasie soos dit huidiglik is Nog baie kan verander / goed genoeg is soos dit is?
(Gee 'n paar wenke indien jy so verkies)
-
-
14. As jy weer kan vakke kies, sou jy
Kies om deur iemand anders onderrig te word? /
Dieselfde leerkrag, maar 'n ander vak te kies? /
Dieselfde leerkrag en dieselfde vak kies? /
Met 'n verskillende groep leerlinge te wees?
15. Watter rol speel 'n onderwyser volgens jou om klasatmosfeer te skep?
Baie belangrik / nie so belangrik nie / geen rol nie
16. Wat is jou opinie van 'n goeie onderwyser?
Een wat altyd grappe maak /
Een wat nooit grappe maak nie /
Een wat leerlinge toelaat om te doen wat hulle wil/
Een wat leerlinge nooit toelaat om te doen en sê wat hulle wil nie /
Een wat baie streng is en net wil dissiplineer /
Een wat weet wanneer om te werk en wanneer om te speel

Ontleding van die vraelys

Vyftien vraelyste is uitgedeel en vyftien vraelyste is ontvang. Hieronder volg 'n ontleding van die antwoorde op die sestien vrae.

VRAAG 1: Hoe geniet jy die Bybelkundeklas?

| | |
|-----------------|-----|
| Baie | - 5 |
| Bevredigend | - 9 |
| Nie so baie nie | - 1 |
| Min | - 0 |
| Baie min | - 0 |

VRAAG 2: Is die inhoud van die werk?

| | |
|----------------------|------|
| Moeilik | - 0 |
| Maklik | - 1 |
| 'n Bietjie van beide | - 13 |
| Onrealisties | - 0 |
| Onhanteerbaar | - 1 |

VRAAG 3: Hoe word die werk verduidelik?

| | |
|------------------|-----|
| Baie goed | - 8 |
| Goed | - 6 |
| Vaag | - 0 |
| Maak nie sin nie | - 0 |
| Net reg | - 1 |

VRAAG 4: Hoeveel steurnisse ervaar jy in die klas?

| | |
|-----------------|-----|
| Baie | - 1 |
| Nie so baie nie | - 6 |
| Min | - 8 |
| Geen | - 0 |



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

VRAAG 5: Word hierdie steurnisse veroorsaak deur?

| | |
|--|------|
| Ander leerlinge wat in die klas kom | - 11 |
| Aankondigings oor die interkom | - 3 |
| Geraas buite die klas | - 1 |
| Onderbrekings deur leerlinge wat in die klas kom | - 0 |

VRAAG 6: Hoe beïnvloed die steurnisse jou konsentrasie?

| | |
|--------------|------|
| Baie | - 2 |
| 'n Bietjie | - 12 |
| Min | - 0 |
| Geensins nie | - 1 |

VRAAG 7: Werk al die leerlinge as 'n span saam?

| | |
|------------|------|
| Definitief | - 0 |
| Glad nie | - 2 |
| Soms | - 13 |

VERDUIDELIKINGS BY VRAAG 7

- Daar is 3 groepe in die klas.
- Sommige leerlinge neem glad nie deel aan klasbesprekings nie.
- Daar is dae wanneer een leerling vir 'n ander kwaad is
- Leerlinge is baie lui en nie lus vir werk nie.
- Sommige leerlinge hou hulle eie geselsies in die klas terwyl die onderwyser les gee.
- Leerlinge werk net saam as hulle lus voel.

VRAAG 8: Beskou jy jou rol in die klas as:

| | |
|-----------------------------|-----|
| Baie belangrik | - 6 |
| Glad nie belangrik nie | - 0 |
| Net nog 'n lid van die klas | - 9 |

VRAAG 9: Hoe sal jy jou verhouding met ander in die klas beskryf?

| | |
|-----------|------|
| Baie goed | - 2 |
| Goed | - 11 |
| Swak | - 2 |
| Baie swak | - 0 |

VRAAG 10: Het jy al ooit 'n gesprek gevoer met:

| | |
|--|-----|
| Alle lede van die klas | - 7 |
| Nog nie met alle lede van die klas nie | - 1 |
| Sommige lede van die klas | - 7 |

VRAAG 11: Is daar lede van die klas met wie jy nog nooit gepraat het nie?

| | |
|-----|------|
| Ja | - 2 |
| Nee | - 13 |

VRAAG 12: Sorg die onderwyser dat almal deel van die klas is?

| | |
|-----|------|
| Ja | - 15 |
| Nee | - 0 |

MOTIVERING BY VRAAG 12 (Daar was 8 response by hierdie vraag)

- Sy praat met almal in die klas.
- Sy sal 'n leerling vrae vra wat stil sit.
- Sy sorg dat almal deelneem in die klas.
- Sy sê ons moet naby mekaar sit.
- Sy vra vir almal om 'n vraag te beantwoord.
- Sommige leerlinge beantwoord nooit die onderwyseres se vrae nie.
- Sy sluit nooit iemand uit nie, want sy is gek vir ons en gee wel om.
- Sy het al gepraat oor die feit dat die kinders in groepies sit maar die kinders gaan net voort.

VRAAG 13: Dink jy dat die klassituasie soos dit huidig is: (3 leerlinge het hierdie vraag nie beantwoord nie)

nog baie kan verander - 9

goed genoeg is soos dit is - 3

WENKE BY VRAAG 13

- Almal moet met mekaar praat.
- Leerlinge moet 'n projek saam doen.
- Die banke moet anders gerangskik wees.
- Verskillende groepies moet saam sit.
- Kinders moenie toegelaat word om so baie onnodige goed te praat nie.

VRAAG 14: As jy weer vakke kan kies, sou jy?

Kies om deur iemand anders onderrig te word - 1

Dieselfde leerkring maar 'n ander vak - 4

Dieselfde leerkring en dieselfde vak - 9

Met 'n verskillende groep leerlinge te wees - 1

VRAAG 15: Watter rol speel die onderwyser om klasatmosfeer te skep?

Baie belangrik - 14

Nie so belangrik nie - 1

Geen rol nie - 0

VRAAG 16: Wat is jou opinie van 'n goeie onderwyser?

Al 15 response was:

- Een wat weet wanneer om te werk en wanneer om te speel.

BYLAAG C: VRAELYS 2 - ST.9E

Voel jy dat jy enige baat gevind het in die Bybelkundeklas vanjaar? Motiveer asseblief jou antwoord.

Het ons as klasgroep al daarin geslaag om enige verandering in die klassituasie te bewerkstellig? Verduidelik watter veranderings jy tot dusver ervaar het.

Het hierdie veranderings enige invloed op jou lewe by die skool en/of tuis gehad? Sê vir my iets hieroor.

Is daar enige voorstelle wat jy sal wil maak oor die klasorganisasie vir die toekoms?

Wat is jou gevoel oor die groepwerk wat ons bekend begin stel het? Sê (a) iets oor die voordele daarvan en
 (b) iets oor die nadele daarvan in ons klas.
 (c) waarom jy dink ek groepwerk beklemtoon

ONTLEDING VAN DIE VRAELYS

Die vraelys is deur al vyftien die leerlinge wat deel van my navorsingsgroep is, ingevul.

VRAAG 1

Voel jy dat jy enige baat gevind het in die Bybelkundeklas vanjaar? Motiveer asseblief jou antwoord.

Ja: 12

Nee: 1

Nee en ja: 1

1 leerling het geen kommentaar gelewer nie.

MOTIVERINGS

- ▶ Almal voel goed want hulle word gelyk behandel.
- ▶ Ek voel baie gerus en gemaklik in die klas.
- ▶ Ek voel altyd vry en die werkstempo is goed.
- ▶ Die lesse maak jou wyser oor die godsdiens.
- ▶ Ek werk met mense in groepe saam.
- ▶ Ek het dinge van die Bybel uitgevind.
- ▶ Ek het baie van die verlede geleer.

- ▶ Ek het verskillende dinge geleer.
- ▶ Nee, want ek het nie die eksamen geslaag nie.
- ▶ Nee, want sommige werk is soos geskiedenis.

VRAAG 2

Het ons as klasgroep al daarin geslaag om enige verandering in die klassituasie te bewerkstellig? Verduidelik watter veranderings jy tot dusver ervaar het.

Ja: 12

Nee: 2

Miskien: 1

VERDUIDELIKINGS

- ▶ Groepbesprekings
- ▶ Ek kommunikeer beter met sommige in die klas.
- ▶ Juffrou het ons gewone kringe probeer verander deur van die stiller kinders met ons te sit.
- ▶ Almal meng met mekaar.
- ▶ Ek praat nou met almal.
- ▶ Niemand werk op hul eie nie. Almal werk nou saam.
- ▶ Die ander meisies is nie meer so afjakkerig nie.
- ▶ Almal meng nog nie lekker saam nie.
- ▶ Miskien het dit gehelp, miskien nie.

VRAAG 3

Het hierdie veranderings enige invloed op jou lewe by die skool en/of tuis gehad? Sê vir my iets hieroor.

Ja: 7

Nee: 6

Geen respons: 2

VERDUIDELIKINGS

- ▶ Hulle is nie my vriende tuis nie.
- ▶ By die skool en tuis het ek nie regtig vriende nie. Niemand weet ek is alleen nie, want hulle sal nie verstaan nie.
- ▶ Ek praat vryliker met my moeder.
- ▶ Dit is interessant met wie ons saam werk.
- ▶ Ek voel meer tuis in die klas.
- ▶ Jy voel vry om iets te sê as jy met almal saam werk.
- ▶ Praat meer by die huis en kommunikeer meer met my ma.

VRAAG 4

Is daar enige voorstelle wat jy sal wil maak oor die klasorganisaie vir die toekoms?

Voorstelle: 8

Nee: 3

Geen respons: 4

VOORSTELLE

- ▶ Meer uitstappies, want daar kommunikeer almal gewoonlik met mekaar.
- ▶ Daar moet meer groepsbesprekings wees.
- ▶ Ons kan een vaklokaal kry, plakkate maak en die klas in 'n gunstige en warm omgewing omskep.
- ▶ Die klas moet so klein bly, want samewerking is beter.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

BYLAAG D: ONDERHOUDE MET STUDENTE

Ek wil baie graag met jou praat oor die veranderings wat ons vanjaar in die Bybelkundeklas probeer inisieer het. Daarom het ek 'n paar vrae wat ek aan jou wil vra, en ek sal graag wil hê dat jy dit goed moet oorweeg en daarna vir my jou eerlike opinie gee daaroor. Dink jy dat jy bereid is om dit te doen?

1. Dink aan die situasie in die Bybelkundeklas. Dink jy dat daar enige veranderings plaasgevind het?
2. Watter veranderings het jy opgemerk in die klas?
3. Hoe vergelyk hierdie veranderings met verlede jaar?
4. Dink jy dat ek verander het in my benaderings?
5. Wat het ek gedoen wat anders is?
6. Waarom dink jy het ek verander? Wat dink jy is my doelwit (waarom doen ek dit)?
7. Dink jy dat jyself 'n mate van verandering in die klas ondergaan het?
8. Sê vir my iets hieroor.
9. Hoe voel jy oor jou toekoms?
10. Is daar enige hindernisse ten opsigte van dit wat jy graag eendag sal wil doen? Sê vir my meer.
11. Glo jy dat jy die vermoë het om jou toekomsdrome te verwerklik?
12. Waarom?
13. Dink jy dat jy 'n paar lesse geleer het oor die lewe in die Bybelkundeklas? Ek praat nou nie van die inhoud van die werk wat ons behandel nie.
14. Ek het hierdie kwartaal begin om groepwerk in die klas bekend te stel. Ek weet julle doen dit in die Aardrykskunde- en moontlik in die Taalklasse. Dink jy dit werk in ons klas? Sê vir my meer hieroor.
15. Wat is die belangrikste les wat jy in die klas geleer het.
16. Hoe het jy gevoel oor die naslaanwerk wat 'n paar van julle in verlede kwartaal moes doen?
17. Is daar enigiets anders wat jy wil voorstel wat ek in die klas moet probeer bekendstel?
18. Waarom sal jy so iets voorstel?

BYLAAG E: TRANSKRIPSIE VAN ONDERHOUDE

(Ek verkies om nie die name van my leerlinge in hierdie onderhoude te noem nie, as gevolg van die persoonlike aard van die informasie wat verstrekkend is. Daarom sal ek dus vir die doel van hierdie transkripsie na leerling A, B, C, D, ensovoorts verwys.)

ONDERHOUD 1

My vraag: Ek sal graag met jou wil praat oor die veranderings wat ek dink ... ons vanjaar in die Bybelkunde klas probeer inisieer het ... Ek is besig om te dink aan 'n transformasie in die klas. Sê vir my of jy dink jy het enige veranderings in die klas al opgemerk die jaar.

Leerling: (Stilte) Veranderings? (Baie verbaas)

My vraag: Veranderings. En ek praat nou nie ten opsigte van die lesinhoud nie. Ek praat van die organisasie van die klas. Is dit vir jou anders hierdie as verlede jaar?

Leerling: Nee Juffrou.

My vraag: Daar's geensins verandering in die klas nie? Dis nog net soos dit verlede jaar was?

Leerling: Ja.

My vraag: Okay ... hmm ... Hoe voel jy oor die situasie in die Bybelkunde klas? Die mense met wie jy meng?

Leerling: Hmm ... Met die mense? Hmm ... Somtyds voel ek baie uitgesluit. Ek weet nie, miskien is dit ek self of miskien ... umm (stilte). Ek weet nie. Ek voel hulle aanvaar my nie. Seker so. hmm .. (onseker).

My vraag: Is dit daarom dat jy so baie maal eenkant sit?

Leerling: Ja.

My vraag: Nou ... hoe is jy dink jy?

Leerling: Ek weet nie. Somtyds is ek baie opgewonde of so. Ek kan maar sê ek is soms intro ekstroverties. Somtyds is ek te teruggetrokke en somtyds wil ek sommer net uitbars van ... (sy sê nie wat nie).

My vraag: Jy wil maar jy doen dit nie?

Leerling: Ek doen dit nie.

My vraag: Jy wil. Ek let dit op. (Onduidelik) As ek op 'n dag sien jy lag weer, dan kan ek sien jy's gelukkig.

Leerling: Ja.

My vraag: Voel jy nie ander dae om enigsins 'n bydrae te lewer nie?

Leerling: Nee. Dis omdat ... hmm ... omdat ek baie allen voel en ek voel ... kinders wil nie saam met my (huiwerig) praat nie. Somtyds dan ... (sy kan nie verder praat nie).

My vraag: Jy dink jy's anders as hulle?

Leerling: Ja.

My vraag: Ek het agtergekom dat jy ... Jy sê vir my jy dink nie daar's veranderings nie. Ek wil graag vir jou (en ek verwys haar na inskrywings in my dagboek wat spesifiek op haar betrekking het. Ek noem hoe haar optrede in die klas vroeër was en hoe absoluut teruggetrokke sy was.) ... is doodstil. Sy sit eenkant in die klas in 'n ry op haar eie. Ek merk weer ... sit eenkant. Ek wil vir jou wys wat ek gister geskryf het. ... het lekker gelag in die klas vandag. Jy sien, nou vir my is dit 'n verandering. Vir my voel ek dat alhoewel jy nog nie praat nie, maar wat jou manier van lag, en ... ander sien dit. Ander sal met jou praat deesdae. Voorheen sou niemand gesê het: Juffrou, ... is lekker stout nie. Maar deesdae noem hulle jou op jou naam, alhoewel hulle nie direk met jou praat nie. Vir my is dit 'n verandering. En jy sê jy voel geensins so nie?

Leerling: Nee.

My vraag: Okay, kom ons .. kom ons gaan aan na die volgende gedeelte toe. Miskien moet ons later weer daarvoor gesels. Ek voel dat daar verandering was, maar jy sê nie so nie. Dink jy dat ek verander het in my houding met die leerlinge?

Leerling: Ja.

My vraag: Hoe het ek verander? Dink aan hoe was ek eers en hoe is ek nou.

Leerling: Juffrou was eers ... hmm ... (stilte)

My vraag: Ek wil vir jou een ding sê. As jy vir my iets wil sê, moet jy vry voel om dit te sê, want ek kan dit vir jou waarborg, ek alleen luister na die goed. Niemand anders nie.

Leerling: Hmm ... soos ek nou ge ... hmm (Stilte. Sy lag). Eers kon ek nie met Juffrou gepraat het nie, maar ek dink ek kan nou met Juffrou praat Juffrou is hmm ...

My vraag: Daar is nie meer daardie deur tussen ons nie.

Leerling: Nee Juffrou.

My vraag: Hoekom dink jy is dit so?

Leerling: Is omdat ons nog nie vir Juffrou reg geken het nie. Miskien ken ons nog altyd nie vir Juffrou reg nie, maar "in a way" kan ons met Juffrou gesels.

(Ek verduidelik dan aan haar hoe goed ek hulle ken. Ek noem die openlikheid wat hulle in die vraelyste oor hul persoonlike lewens geopenbaar het. Sy is heeltemaal verbaas toe ek noem hoe baie ek van haar persoonlike lewe weet - dit as gevolg van informasie wat sy self aan my verstrekket het.)

My vraag: Vertrou jy vir my?

Leerling: Ja.

My vraag: Daarom voel ek daar's verandering. As jy net lekker daaroor dink. Daar's verandering in ons verhouding met mekaar. Jy kan my van dinge sê wat jy nog nooit vroeër kon sê nie. Voel jy gemaklik in die klas?

Leerling: Somtyds voel ek gemaklik, maar somtyds dan voel ek ... hmm ... (Stilte. sy lag huiwerig en ek moedig haar aan om te praat.) ... voel ek baie alleen. Miskien is dit omdat ek ... Ek wil nou nie persoonlik raak nie.

My vraag: Dink jy dis belangrik om persoonlik te raak? Dink jy dat jou persoonlike lewe en jou skoollewe kan nie van mekaar geskei word nie, want dit het 'n effek op 'n mens?

Leerling: Ja. Omdat ek miskien 'n buite-egtelike kind is. (Sy word dan baie emosioneel as sy haar diepe persoonlike omstandighede met my deel. Ek stel haar gerus deur te sê dat ek daarvan weet omdat sy dit met my in die vraelyste vir die leerlingprofiel gedeel het.) Ek voel soms net alleen. Alleen voel ek hier binne-in my. En somtyds dan kyk ek na die ander kinders dan sien ek hulle is in hulle groepies en hulle gesels. Dan vra ek vir myself hoekom kan ek nie so wees nie. Hoekom is ek nie soos hulle nie. ... somtyds nê, soos in primêre skool, dan vertrou ek kinders en dan vertrap hulle my vertrou. Ek probeer om vriende te wees of so, dan steek hulle my in die rug. Dit veroorsaak dat ek hulle nie weer kan vertrou nie.

My vraag: Kan jy weer sien, dat dit is ondervindings in die lewe wat bepaal hoe jy is? ... kan jy sien dat dit wonderlik is? Ons het verander. Ons sou nooit vroeër so kon praat nie!

Leerling: Ja Juffrou.

My vraag: Dis vir my wonderlik man. Dis wonderlik! Daar was verandering. Wat dink jy van my? Het ek verander? Hoe het ek verander?

Leerling: Juffrou is meer openlik en hmm ... hmm ... (steek vas)

My respons: Nou kom ons kyk na die dag in die klas toe ek vir julle almal gevra het om julle opinies te lig oor die probleem wat ons ervaar het.

Leerling: Hmm ... ek het gedink dis goed gewees dat Juffrou almal se opinies wil gevra het. Juffrou was geïnteresserd in ons gedagtes.

My vraag: Hoekom het ek dit gedoen? ... dit was vir my belangrik dat julle nie deur hulle geïntimideerd voel nie ... My hele doel met hierdie projek is om julle (die stiller groep) te help om vry te kom van 'n moontlike vrees wat julle kan het. Dan, as julle julle opinies lig, en hulle lag, dan voel jy geïntimideerd en sal dan nooit weer in die klas praat nie. Daarom het ek daardie dag aangedring daarop dat elkeen moet hulle opinie lig ... een mens het nie die reg om op iemand anders te trap nie. Ons is almal gelyk. Glo jy dat ons almal gelyk is?

Leerling: Ek sal probeer om daaraan te dink.

(Ons gesels daarna vir 'n rukkie oor die gelykheid wat daar tussen mense behoort te wees.)

My vraag: Dink jy dat jy in die afgelope agt maande in ons groep in die klas 'n verandering ondergaan het?

Leerling: Ek?

My respons: Jy as mens en jou posisie in die klas.

Leerling: (Stilte) Ja.

My vraag: Hoe voel jy in die klas? Voel jy ... nou moet jy eerlik wees, want ek wil hê jy moet my kritiseer as jy my wil kritiseer. Moenie dink dat ek enigsins daaroor kwaad sal wees nie, want jy het die reg om met my te verskil. Ek wil hê jy moet glo wat ek sê. Ek aanvaar jou reg om met my te verskil. Glo jy dat ek julle almal in die klas gelyk behandel? Of glo jy dat ek soms meer aandag aan verskillende mense gee?

Leerling: Miskien gee Juffrou klein bietjie meer aandag aan die kinders wat ... hmm ... baie meer gesels.

My vraag: Hoekom dink jy? Want dit sal mos verkeerd wees van my?

Leerling: Hmm ... miskien is dit omdat ... hmm ... hulle meer spontaan is en Juffrou kom goed oor die weg met hulle ... ek meen ... hulle gesels sommer net uit hulleself uit.

My vraag: Hulle maak die geleentheid om te praat?

Leerling: Ja.

(Die volgende is 'n uittreksel uit die onderhoud wat gehandel het oor die groepwerk wat ek in die klas probeer inisieer het.)

My vraag: Jy weet ons het hierdie kwartaal begin om groepwerk aan die klas bekend te stel, nê? Dink jy dit werk in ons klas? Werk die groepwerk in ons klas?

Leerling: Ja.

(Die leerling was baie ontspanne aan die einde van die onderhoud. Sy het 'n voorval met my gedeel wat in 'n ander klas plaasgevind het. Aan die einde van die onderhoud het ek vir haar gevra om vir my 'n gedeelte te skryf oor haar standpunt ten opsigte van die vereistes vir 'n goeie onderwyser-leerling verhouding. Sy het ingestem om dit vir my te doen.)

ONDERHOUD 2

My vraag: ... baie dankie dat julle met my kom praat ... Ek wil baie graag met julle praat oor veranderings wat ons die jaar in die Bybelkunde klas probeer aanbring het. Ek het gesit en 'n paar vrae opgestel en sou graag wou hê julle moet julle opinie vir my gee oor 'n paar van die vrae. (Ruspose) Ek het vroeër met ('n ander leerling) heeltemal afgewyk met baie van hierdie vrae. Ons het later oor ander goed sommer begin gesels. Maar ek dink miskien moet ons begin by nommer 1 ... Dink aan jouself in die Bybelkunde klas ... aan jouself en hoe jy self in die Bybelkunde klas voel en vir my sê of ... hmm ... enigeen van julle dink of hoe julle voel of julle enige veranderings ... hmm ... sien plaasvind het. Is dit anders in vergelyking met hoe ons verlede jaar was? Het daar veranderings plaasgevind?

Leerling B: Ja Juffrou. Die kinders is meer active in die klas en ... hmm ... hulle praat as Juffrou met hulle praat. Laasjaar en dan was dit amper of hulle skaam was en dan wil hulle nie praat nie. Hulle is nou meer openlik.

My vraag: Hoe dink jy? (aan leerling C)

Leerling C: Ek dink ook so, Juffrou ... hmm ... hmm ... die wat nooit met mekaar gepraat het nie praat nou met mekaar.

My vraag: Daai is vir my so wonderlik, weet jy. Dis vir my so wonderlik om dit te sien. In ons klas was daar duidelike groepe. Die een groepie hier en die ander groepie daar. Julle het mos gelees wat ek in my projek (eerste aksienavorsingsprojek) geskryf het. Het julle saamgestem met die goed wat ek daar gesê het? (Albei die leerlinge sê ja.) ... Dink julle dat ek verander het?

Leerling C: Ja Juffrou.

My vraag: Hoe was ek dan altyd in die klas?

Leerling C: Juffrou is meer bekommerd oor die kinders en (stilte) gee meer aandag aan die kinders.

My vraag: En hoe was ek dan verlede jaar?

Leerling C: Juffrou was dieselfde, maar ... hmm ... die klas praat meer met Juffrou.

My vraag: Ek wil nie myself aanmatig nie, maar ek dink ek is 'n hardwerkende onderwyser. Maar verlede jaar het dit net gegaan oor werk werk en skel 'n bietjie en dan werk ons maar net weer verder. Maar jy sê ek het begin verander? Ek het begin wys dat ek vir julle omgee?

Leerling C: Ja Juffrou.

My vraag: Kyk gou na vraag 6. Julle sê nou wel ek het verander nê. Hoekom dink julle, ... wat was my doelwit? Hoekom het ek verander? Hoekom het ek anders begin optree en gevra dat selfs julle onder mekaar anders moet wees? (Stilte) Het julle 'n idee?

Leerling B: Juffrou het gesien hoe die situasie in die klas is. Die kinders vorm groepies ... hmm ... en Juffrou wil die klas verenig as een klas, want ... hmm ... daar's sommige kinders wat nooit praat in die klas nie. Al word hulle vrae gevra dan gee hulle nie antwoord nie. (Dit wat die leerling hier noem het sy in my eerste projek gelees onder die observasie.)

My vraag: Nou ... hmm ... is dt verkeerd om groepies te vorm?

Leerling B en C: Nee Juffrou.

My vraag: Nou vir my was die groepies wat in ons klas gevorm is, negatief. Hoekom dink julle was dit negatief?

Leerling C: Want as die een groepie, die stiller groepie iets sê, dan het die ander groepie altyd iets negatiefs te sê.

My vraag: En wat het toe gebeur? Die stiller groepie het toe maar besluit om niks te sê nie. Soms let ek op dat (sekere leerlinge) iets onder mekaar praat terwyl ek les gee. Maar hulle het nie die "guts" om hard voor die ander te sê Juffrou dit is die antwoord nie. En dis dit wat ek voel is die ewel in ons samelewing. Ons in ons politiek in Suid-Afrika is in elk geval so gevorm dat ons voel "ander mense" is ons base, want hulle was mos al die jare ons se base gewees. Maar ek dink in die afgelope klompie jare het ons almal kom besef dat ek is net so gelyk soos enigiemand anders. Die politiek het ons onderdruk, maar ek dink wat vir my bekommerd begin maak het is dat ons in die klas 'n situasie gehad het waar mense op ander wil trap, wil ander onderdruk. En dit is hoekom ek ... hmm ... gedink het ons sal hier moet begin verander in ons klas.

(Ons gaan voort en gesels oor ander sake en dan vra ek of daar enigiets anders is waaroor hulle wil praat, byvoorbeeld oor dinge wat in die klas gebeur.)

My vraag: Kyk gou vir my na nommer 14. Ons het mos die kwartaal begin om groepwerk in die klas te doen ... Hoe dink julle het die groepwerk in ons klas gewerk? Dink jy dit het gewerk (aan leerling C)?

Leerling C: Ja Juffrou, ... hmm ... elkeen kry 'n kans om te sê wat hy wil sê in die groepie. Ek dink dit was 'n

goeie (onduidelik) ...

My vraag: Dink jy ons moet voortgaan daarmee?

Leerling C: Ja Juffrou.

My vraag: ... soos (leerling C) sê. Daardeur kry almal 'n kans en dit is mos wat ons in die lewe moet voor strewen. Ek moenie bang wees om te praat nie ... Daar's 'n paar probleme. Almal werk nie lekker saam nie. (Ons praat oor die ander vrae. Die leerlinge praat egter baie min en ek doen die meeste van die praatwerk.)

My vraag: Hoe het julle gevoel die een dag in die klas toe ons die probleem gehad het, nê, toe ek ... vier elkeen van julle vra en ek het eintlik aangedring daarop dat jy moet sê hoe jy voel? Het ek vir julle in ongemaklike posisies geplaas? (Stilte) Was dit vir jou ongemaklik om te sê wat jy voel?

Leerling B: Nie eintlik nie Juffrou.

My vraag: Wat dink jy is belangrik vir 'n goeie verhouding tussen 'n onderwyser en 'n student? (Aan leerling B.) Ek vra eintlik vir julle altwee nou. Wat is die belangrikste element wat teenwoordig moet wees?

Leerling B: Samewerking.

Leerling C: Hulle moet mekaar kan verstaan.

(Die volgende is 'n transkripsie van 'n gedeelte aan die einde van die onderhoud.)

My vraag: (Aan leerling C) Is daar mense in die klas wat jy nou mee praat met wie jy nog nooit voorheen gepraat het nie?

Leerling C: Ja Juffrou ... soos met (en sy noem die studente) Ons praat nou in die klas ... Ek sal met hulle praat soos ek met (my eie groepie) praat. Ons gaan mos by een Kerk, Juffrou. Nou kan ek meer met hulle praat ... In die klas praat ons nou van die Kerk, van die "service" of so.

My vraag: Fantasties man. Het dit nou alles in die afgelope paar maande gebeur dat julle skielik ...

Leerling C: Ja Juffrou.

Leerling B: ... maar ons se seuns in die klas hulle wil dan nie meng met die meisies nie.

BYLAAG F: BRIEF VAN LEERLING IN ST. 9E.

Geagte Juffrou Davids

Wat gesondheid betref gaan dit eerste klas met my, en ek hoop om dieselfde van u te hoor.

Hierdie brief kom seker as 'n verassing na u, maar dit is eintlik 'n bedankingsbrief aan u. Ek hoop nie dat dit te laat is, om dankie te vir al die wonderlike dinge wat u vir my gedoen het nie. As dit nie vir u was nie sou ek nooit so suksesvol in my skoolloopbaan gewees het nie. U is die een persoon wat my moed asook selfvertroue gegee het. Dankie dat u so goed vir my gewees het, en ek wens u alle gesondheid en geluk toe vir die toekoms.

Ek sal u, en al die dinge wat u vir my gedoen het nooit vergeet nie, en ek sal altyd dankbaar aan u wees.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE