

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND

DEMOKRATISERING VAN DIE GESAGSVERHOUDING:
'N AKSIENAVORSINGPROJEK

UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND
BIBLIOTEEK

LIBRARY
UNIVERSITY OF THE WESTERN CAPE

UNIVERSITY of the

WESTERN CAPE

'n Mini-tesis ter gedeeltelike vervulling van die
vereistes vir die

MAGISTER EDUCATIONIS

deur

Tougieda Mosavel-Moos

Studieleier: Prof. Dirk Meerkotter
Mede-studieleier: Dr. Prevot van der Merwe

DECLARATION

I, the undersigned, hereby declare that the work contained in this mini-thesis is my own original work and has not previously in its entirety or in part been submitted at any university for a degree.

SIGNATURE: *Mosavel-Doos* DATE: *19 March 1996*

WESTERN CAPE

OPSOMMING

Hierdie mini-tesis dokumenteer 'n aksienavorsingproses wat ek in my klaskamer geloods het om te kyk na my eie onderrigpraktyk om verbeteringe of veranderinge teweeg te bring. Ek wou die leerlinge betrek in die klaskameraktiwiteite om leerlingdeelname te bevorder. Na my eerste aksienavorsingsiklus besef ek egter dat ek my rol as gesagsdraer in oënskou moes neem. My houding in die klaskamer is outoritêr en dus moes ek probeer om demokratiese handeling in die klaskamer te bevorder.

As inleiding in hoofstuk een gee ek eers 'n persoonlike oorsig oor my lewe en hoe verskeie sosiale faktore daartoe bygedra het dat ek as die outoritêre gesagsfiguur in die klaskamer optree. 'n Oriënteringsprogram (wat oor 'n naweek gehou is) word ook breedvoerig weergegee omdat dit so 'n groot bydra gehad het tot die veranderinge wat ek in die klaskamer aangebring het. Ek het ook ondersoek gaan instel oor die leerlinge se agtergrond sodat ek 'n beter insig kon kry van die leerlinge wat ek onderrig.

In hoofstuk twee en vier gee ek onderskeidelik die verloop en gevolge van die twee aksienavorsingsiklusse wat ek in die klaskamer geloods het. Die gebeure in elk van hierdie siklusse het verrassende gevolge meegebring.

In hoofstuk drie kyk ek hoofsaaklik na wat ek verstaan onder die begrip aksienavorsing en waarom ek die emansipatoriese belange geskik vind vir my onderrigpraktyk. Ek verwys ook vlugtig na die positivistiese en die interpretatiewe benadering tot onderrig en waarom ek dit nie geskik vind vir my praktyk nie.

In die slothoofstuk (hoofstuk vyf) gee ek 'n samevatting van die gebeure wat ek beskryf het en wat ek van die aksienavorsingkursus geleer het. Verder verwys ek na die rol van die onderwyser in die toekoms en hoe hulle hulself kan bemagtig sodat hulle die situasie in hulle klaskamer kan verbeter of verander en nie wag op "eksperte" van buite om dit te doen nie.

(ii)

Hierdie mini-tesis moet gesien word as 'n illustrasie van hoe onderwysers die tekortkominge in hulle klaskamer kan aanpak om verbetering of verandering aan te bring. Aksienavorsing is 'n aaneenlopende proses en dus moet hierdie werk teen daardie agtergrond gesien word.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

ABSTRACT

This mini-thesis is about an action research project that I started in my classroom in order to improve or change my teaching practice. I wanted to involve the pupils in classroom activities so as to promote pupil involvement. After my first action research project I came to realize that I have to take a critical look at my role as teacher. My role as teacher was of an authoritarian nature and I therefor had to strive towards democratic practices.

In chapter one I give a brief background history of my life and how various social, economical and political factors contributed towards me becoming the authoritarian figure in the classroom. I also give a lengthy account of the orientation program (which was held over a weekend) that had a great impact on my teaching practice and the changes that I have brought about in the classroom. Consequently, I give a lengthy explanation on how the weekend unfolded. I also give a brief historical background on some of the pupils I teach.

In chapter two and four I retrospectively give an account of the two action research projects that I have done with my classes. Out of both action research projects unexpected results unfolded.

In chapter three I give my understanding of the concept action research and why I choose to follow the emancipatory mode for my teaching practice. I also refer to the interpretative and positivist approaches to teaching and why these were not suited for my practice.

In the last chapter I give a comprehensive summary of what I have discussed and what I have learned from the action research course. Further, I refer to the role of the teacher ahead and how they can empower themselves in order to improve the situation in their respective classrooms and not wait on "experts" to show them the way.

(iv)

This mini-thesis must be seen as an illustration of how teachers can address the shortcomings within their own classrooms to improve or to bring about changes.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

(v)

DANKBETUIGINGS

My opregte dank en waardering gaan aan my studieleier, Prof. Dirk Meerkotter vir al die geduld en die vertroue wat hy in my gehad het. Asook vir alles wat ek geleer het gedurende die aksienavorsingskursus.

Aan my mede-studieleier, Dr. Prevot van der Merwe, is ek dankbaar vir daardie aanmoedigende kommentaar en waardevolle insette ter afronding van my mini-tesis. Aan albei is ek dankbaar vir die goeie insette wat hulle gelewer het, asook vir die aanmoedigende glimlagte en woorde nadat ek die "tawwe sessies" oorleef het.

Aan die leerlinge (veral die standerd 9A, B en C van 1993) van Bridgetown Senior Sekondêr, wil ek dankie sê vir hulle samewerking en ondersteuning met die aksienavorsingsprojekte. Sowel as my kollegas vir hulle samewerking en waardevolle insette.

Laastens is ek dank verskuldig aan my familie: my dierbare man, Nazeem vir sy waardevolle ondersteuning en vertroue in my, my ouers vir hulle liefde en aanmoediging asook aan my susters en broers wat altyd belangstelling getoon het en probeer help het waar hulle kon.

HOOFSTUK EEN - PERSOONLIKE ONTNUGTERING

1.1	Inleiding	1
1.2	Die Universiteit van Wes-Kaapland: My politieke ont-nugtering	1
1.3	My ervaring as 'n assistent-onderwyser	3
1.4	Die begin van my onderwysloopbaan	5
1.5	In konflik met my onderrigstyl	7
1.6	Die naweek op Waterkloof	8
1.6.1	Persoonlike dagboekinskrywings	8
1.7	Refleksie oor die naweek by Waterkloof	13
1.8	Agtergrond van Bridgetown Senior Sekondêr	14
1.8.1	Die skoolgebou	15
1.8.2	Die personeel	16
1.8.3	Die leerlinge	17
1.8.3.1	Statistiek oor vraelys	18
1.9	Samevatting	20

**HOOFSTUK TWEE - DIE "BEVRYDENDE" ONDERWYSER EN
AKSIENAVORSINGSIKLUS EEN**

2.1	Inleiding	22
2.2	Wat beteken "bevrydende" onderwys?	22
2.3	Die rol van die "bevrydende" onderwyser	24
2.4	Veranderinge in die klaskamer	25
2.5	Onderhandelinge	27
2.6	Die eerste siklus van die aksienavorsingproses	28
2.6.1	Beplanning	29
2.6.2	Verandering van onderrigstyl	30
2.6.3	Persoonlike dagboekinskrywings	31
2.7	Refleksie oor siklus een van die aksienavorsingprojek	39
2.8	Verbeteringe en veranderinge vir aksienavorsingsiklus twee	43
2.9	Samevatting	45

HOOFSTUK DRIE - DIE BEGRIP AKSIENAVORSING

3.1	Inleiding	46
3.2	Die begrip aksienavorsing	47
3.3	Aksienavorsing binne 'n krities-teoretiese raamwerk	49
3.4	Waarom is aksienavorsing gepas vir my onderrig?	53
3.5	Aksienavorsing: 'n Kollaboratiewe proses	54
3.5.1	Demokratiese projekleierskap	56
3.5.2	Die skoolkonteks	57
3.5.3	Spirale siklusse van beplanning	58
3.5.3.1	Die aanvanklike idee	59
3.5.3.2	"Reconnaissance"	59
3.5.3.3	Algemene plan	60
3.5.3.4	Implementering van die eerste aksiestappe	60
3.5.3.5	Evaluering	61
3.5.4	Kommunikasie	61
3.5.4.1	Dataversamelingstegnieke: Oop gesprekke	62
3.5.4.2	Vraelyste	63
3.5.4.3	Veldnotas	64
3.5.4.4	Onderhoude	64
3.5.4.5	Notas van groepbespreking	65
3.5.4.6	Die indrukke van 'n kollega as mede-navorsers	65
3.5.4.7	Leerlingverslae	66
3.5.4.8	Dagboekinskrywings	66
3.6	Kan my eerste aksienavorsingsiklus as bevrydend beskou word?	67
3.7	Wat was nie-bevrydend omtrent my eerste aksienavorsingsiklus?	70
3.8	Samevatting	71

HOOFSTUK VIER - AKSIENAVORSINGSIKLUS TWEE

4.1	Inleiding	73
4.2	Selektering van die mondelinge onderwerpe	73
4.3	Is ek werklik bevrydend in my praktyk?	75
4.3.1	Jeremy se weergawe van die insident	76
4.3.2	Moegammad se weergawe	77
4.4	Die rol van die onderwyser as demokratiese gesagsdraer	78
4.5	Die tweede siklus van die aksienavorsingprojek	80
4.6	Waarom juis 'n mondelingles?	81

(viii)

4.7	Onderhandelinge	84
4.8	Dataversamelingstegnieke	84
4.8.1	Oop gesprekke	85
4.8.2	Vraelyste	85
4.8.3	Veldnotas	85
4.8.4	Onderhoude	85
4.8.5	Terugvoering van 'n kollega	85
4.8.6	Dagboek	86
4.8.7	Leerlingverslae	86
4.8.8	Bandopnemer	86
4.9	Bepanning van aksie	86
4.10	Dagboek van leerling	89
4.11	Aksie	92
4.11.1	Die ANC-groep	92
4.11.2	Die NP-groep	94
4.11.3	Die AWB-groep	95
4.12	Refleksie	96
4.12.1	Refleksie deur die klas	96
4.13	My kommentaar oor leerlinge se lesse	98
4.14	Evalueringverslag van kollega (Afrikaansonderwyser)	99
4.15	Refleksie oor die tweede siklus van die aksienavorsingprojek	100
4.15.1	Het verandering plaasgevind?	100
4.15.2	Hoe het die gebeure wat in my klaskamer afgespeel het my as onderwyser beïnvloed?	101
4.15.3	Hoe het die gebeure wat binne die klaskamer afgespeel het die leerlinge beïnvloed?	101
4.16	Samevatting	103

HOOFSTUK VYF - SLOTHOOFSTUK

5.1	Inleiding	104
5.2	Die belangrikste aspekte van my aksienavorsing	104
5.3	Evaluering van die aksienavorsingsgebeure	109
5.4	Wat het ek geleer van die aksienavorsingstudie?	111
5.5	Die rol van die transformatoriese onderwyser vorentoe	114
5.6	Die rol van aksienavorsing in die toekoms	116
5.7	Samevatting	117
	LITERATUURLYS	119
	BYLAE A - Agtergrond geskiedenis van leerlinge	122
	BYLAE B - Refleksie oor eerste aksienavorsingsiklus	130

(ix)

BYLAE C - Samevatting oor die aksienavorsingsgebeure	131
BYLAE D - Evaluering van onderwyser se les	132



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK 1 - PERSOONLIKE ONTNUGTERING

1.1 INLEIDING

In hierdie mini-tesis beoog ek om te bespreek hoe ek kennis gemaak het met 'n aksienavorsingskursus (later meer oor wat hierdie kursus behels) en hoe die gebeure rondom die bekendstelling van die kursus verdere aanleiding tot my eerste aksienavorsingsprojek in die klaskamer gegee het. Verder sal ek verhaal hoe ek uit my eerste aksienavorsingsprojek bewus geword het van my outoritêre gesagsverhouding teenoor die leerlinge en 'n tweede aksienavorsingsiklus geloods het wat verrassende gevolge meegebring het.

Alreeds vroeg in my tweede jaar (1989) van onderwys, het ek my onderrigmetode bevraagteken. Dit was ook gedurende hierdie tyd wat die lug gelaai was met apartheidspolitiek. As onderwyser het ek begin bevraagteken wat ek aan die leerlinge onderrig en tot wie se voordeel dit strek. My vier jaar se studies - vanaf 1984 tot 1987 - aan die Universiteit van Wes-Kaapland (UWK) het sterk bygedra tot my politieke ontugtering.

1.2 DIE UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND: MY POLITIEKE ONTNUGTERING

Dit is hier waar ek vir die eerste keer deelneem in optogte teen die apartheidstelsel en ook vir die eerste keer in konfrontasie kom met die polisie. Die polisie is in daardie tyd gesien as deel van die staatsmag wat ingespan is om die apartheidsideologie te bevorder. Op universiteit is ek gesien as die mees radikale een onder my vriende. Ek was altyd deel van die "aksie". Optogte was daardie tyd verbied, maar as studente het ons hierdie verbod geïgnoreer. Ons was vasbeslote om soveel as moontlik vreedsame optogte te hou vir gelyke politieke regte en opvoeding vir almal.

Die massavergaderings by UWK was vir my 'n bron van kennis. Nog nooit voorheen is ek blootgestel aan sulke politieke massa-

vergaderings nie. Dit is hier waar verskillende sprekers altyd gepraat het teen die apartheidregime en waarom dit noodsaaklik is dat ons kollektiewe aksie moet neem. As student het ek besef dat my onderwysers my oor die jare laat glo het dat ons niks aan ons onderdrukte situasie kan doen nie en dat ons dit moet aanvaar. Dit is tydens my studiejare dat ek besef dat ons almal produkte van die apartheidstelsel is en grootliks deel uitmaak van ons eie onderdrukking deurdat ons "onbewustelik" deelneem in die bevordering van die rassistiese apartheidsisteem. Ek was egter vasbeslote om veranderinge teweeg te bring in my eie onderwyspraktyk - hoe gering dit ook al mag wees. Hierdie veranderinge sou moes bydra tot die leerlinge se ontnugtering oor hul werklike situasie sodat hulle verbeteringe kan aanbring.

Alhoewel ek verskeie massavergaderings bygewoon het, het ek nooit bygedra tot die argumente of voorstelle wat gemaak is nie. Ek het te min selfvertroue gehad en te bang gevoel dat dit wat ek gaan sê lomp sal klink. Hierdie gebrek aan selfvertroue skryf ek grootliks toe aan die gebrek aan wedersydse kommunikasie (oor die jare) met my verskillende onderwysers. My onderwysers het weinig wedersydse kommunikasie en leerlingbetrokkenheid bevorder. Hulle het opgetree as die gesagsfigure met al die kennis en die mag. Indien ek, of selfs iemand anders dit gewaag het om iets te bevraagteken, dan was dit kortaf beantwoord of ons was gesê om stil te bly.

Oor die jare op skool is ek aangesê om "stil te bly", "stil te sit", "stil te wees", "vinger op die lip te hou", "kop op die bank te lê", "in die hoek te staan" of selfs "om buite te gaan staan". Net omdat ek nie altyd dinge aanvaar het nie of meer oor sekere sake wou weet. Later het ek besef dat dit maar beter sou wees om stil te bly en om te doen wat die onderwyser verlang om sodoende die vrede te bewaar. Hierdie onderrigstyl van onderwysers het vir my, as leerling, min selfvertroue in dit wat ek wil doen en sê, gegee. Ek het nie die vertroue gehad om my stem te laat hoor nie.

1.3 MY ERVARING AS 'N ASSISTENT-ONDERWYSER

In my Hoër Onderwysdiploma-kursus (wat een jaar geduur het) moes alle voornemende-onderwysers aan die begin van die kursus vir twee weke na 'n skool gaan om die onderwysers se onderrigstyl waar te neem. Ons moes alles waarneem: hoe die onderwysers les gee, watter metodes die onderwyser gebruik om leerling-betrokkenheid te verkry, watter hulpmiddels gebruik word, en so meer. Ek was baie opgewonde oor hierdie waarnemingsperiode omdat ek nou vir die eerste keer 'n beter insig sou kry oor hoe die onderwysers hulle lesse voorberei en aanbied. Later, tot my teleurstelling, besef ek dat die meeste onderwysers wat ek tydens hierdie periode waargeneem het, op 'n soortgelyke manier hulle les aanbied soos toe ek nog, as leerling, op skool was. Die meeste van die onderwysers was besig met "transmissie-onderrig". "Transmissie-onderrig" kan gesien word as dit wat die onderwyser "oordra" aan die leerlinge sonder dat daar enige kritiese gesprek tussen die leerlinge ontwikkel word. Die leerlinge is beskou as passiewe luisteraars wat alles moes inneem. Hierdie styl van onderrig word deur Freire (1987:40) soos volg gekarakteriseer:

... [t]he question is not banking lectures or no lectures, because traditional teachers will make reality opaque whether they lecture or lead discussions. A liberating teacher will illuminate reality even if he or she lectures. The question is the content and dynamism of the lecture, the approach to the object to be known. Does it critically reorientate students to society? Does it animate their critical thinking or not?

Ek het ook waargeneem dat sommige van die onderwysers meer konsentreer op die doodse stilte wat in die klas moet heers, liever as om leerlingdeelname uit te lok. Soos een ervare onderwyser destyds vir my gesê het: "Juffrou as daar stilte in die klas is dan het juffrou alreeds drie-kwart van die stryd gewen. Die ander is om die sillabus klaar te kry." Baie onderwysers konsentreer daarop om doodse stilte gedurende 'n lesaanbieding in die klas te hê sodat slegs die onderwyser se stem gehoor kan word. Onderwysers moet egter daarop konsentreer om meer leerlingbetrokkenheid uit te lok sodat daar aktiewe

deelname in die klaskamer kan plaasvind. As gesagsfiguur en "oorsniener" van die gebeure in die klaskamer, moet die onderwyser sorg dat die gebeure op 'n geordende manier geskied - dit beteken nie noodwendig doodse stilte nie.

Die meeste van die onderwysers beplan hul les vir 'n periode wat uit 35 minute bestaan en aan die einde van daardie periode het hulle hul doel bereik, ongeag of die leerlinge verstaan of nie. Die doel is gewoonlik die voltooiing van 'n voorgeskrewe les wat deel uitmaak van die sillabus. Enige steurende faktore wat moontlik inbreuk kan maak op die beplande les word deur die onderwyser geïgnoreer, bv. die verkorting van periodes, sekere leerlinge wat nie die vorige les verstaan het nie se hulpkrete, leerlinge wat probleme skep in die klaskamer en leerlinge wat nie veel belangstelling toon nie. Die onderwyser is daarop ingestel om ten spyte van al die steurende faktore die les afgehandel te kry. Vir die onderwyser is dit van veel meer belang om die sillabus te voltooi as om die leerlinge die werk te laat verstaan, leerlingdeelname aan te moedig en om kritiese gesprek te bevorder tussen die leerlinge en onderwyser. Indien die onderwyser die sillabus gou afhandel, kom dit immers voor asof die onderwyser hardwerkend is. In die meeste gevalle is dit die leerlinge wat daaronder ly omdat daar nie genoeg tyd spandeer is aan kritiese besprekings nie.

Gedurende hierdie twee weke van waarneming het ek gevoel dat ek ook wil onderrig. Dit is dan so maklik! Al die jare is ek blootgestel aan hierdie tipe onderrigstyl en nou sien ek dat die onderwysers nog steeds op dieselfde manier onderrig. Ek het verwag dat die onderwysers nou ander "bevrydende" onderrigmetodes aangeleer het om aan te pas by die politieke en sosiale omstandighede. Met "bevrydende" onderrig word bedoel dat die leerlinge bemaagtig word om krities te kan dink sodat hulle kan deelneem in besluite binne en buite die klaskamer (in hoofstuk twee word 'n breë verduideliking gegee oor wat bedoel word met "bevrydende" onderwys). Alhoewel ek op hierdie vroeë stadium reeds gevoel het dat ek 'n veranderde onderrigmetode wou

implementeer, het ek nie geweet hoe of wat om te doen nie. Dit was ook moeilik om 'n ander manier van onderrig te visualiseer omdat meeste van die onderwysers op 'n soortgelyke wyse onderrig het en ek nog nooit aan 'n ander manier van onderrig blootgestel was nie.

Met my eerste lesaanbieding het ek gevoel dat dit verwag word van my om ook klem te plaas op stilte in die klaskamer aangesien dit by die ander onderwysers se werkwyse soveel klem gekry het. Ek was gou in beheer van die klaskamersituasie. Dit was maklik om dissipline te handhaaf - laat die leerlinge net 'n vrees vir jou ontwikkel! Al my "drome" oor veranderinge in die onderrig was eers vergete! Ek was die outoritêre gesagsfiguur!

1.4 DIE BEGIN VAN MY ONDERWYSLOOPBAAN

Aan die begin van my onderwysloopbaan (1988) was dit moeilik om 'n onderwyspos te kry. Daar was geen poste beskikbaar nie omdat alle poste deur die staat bevries is. Ek was egter gelukkig om 'n pos te kry by 'n primêre skool, maar na teenkanting van die personeel (oor my kwalifikasies wat te hoog sou wees) het die prinsipaal vir my 'n oorplasing na Bridgetown Hoër gekry. By hierdie skool het ek ook, as leerling, my hoërskooljare voltooi. Dit was vir my maklik om by die skool "in te pas" aangesien dit my ou skool was. Daar was verskeie faktore wat daartoe bygedra het dat ek net nog "een van die ander" begin word het. Aangesien onderwysposte skaars was, het ek my pligte uitgedra soos dit verwag word van my - sonder enige teenkanting. Die meeste van die onderwysers by die skool het my as leerling geken en ek moes eers sorg dat hulle my aanvaar as hul gelyke.

Met die oog daarop om 'n "goeie" onderwyser te word, het ek vol geesdrif my onderwysloopbaan begin. Na my waarnemingsperiode en proeflesaanbieding van die vorige jaar (1988) se HOD-kursus, sowel as my eie blootstelling aan my skoolonderwysers se onderrigstyl, het ek gedink dat om 'n "goeie" onderwyser te wees, bloot is om streng dissipline te handhaaf en al jou "kennis" goed

oor te dra. My idee van streng dissipline was grootliks ook om "stilte" in my klas te hê. As onderwyser doen ek die praatwerk en die leerlinge moet net luister en die kennis in die eksamen weergee om sodoende goeie uitslae te kry. Daar was geen behoefte (op hierdie stadium) om leerlingbetrokkenheid en kritiese denke te bevorder nie. Ek, as onderwyser, wou soos die ander onderwysers onderrig sodat ek ook as een van hulle gesien en aanvaar kan word.

Na my eerste jaar van onderrig het ek goed gevoel oor my onderrigstyl. Leerlinge het my "gevrees". Opdragte en tuiswerk was stiptelik uitgevoer. Selfs onderwysers het my kom sê hoe die leerlinge my "vrees". Ek het gedink dat ek "goed" is. Dit het my net een jaar geneem om soos die meeste van die onderwysers (aan wie ek blootgestel was) te word. Die inspekteur se verslag wat soos volg weergegee word, getuig ook van my onderrigstyl:

Mej. Mosavel is 'n jong onderwyser wat alreeds goeie werk lewer. Sy is in beheer van die klaskamersituasie en handhaaf goeie dissipline.

Die effektiewe benutting van die oorhoofse projektor, planmatige lesaanbieding en voortreflike klasorde dra beslis by tot 'n suksesvolle lesaanbieding. (inspekteurverslag: 3/10/1989)

Aan die begin van 1991 sluit ek weer aan by die Universiteit van Wes-Kaapland om die B.Ed-kursus te voltooi. Dit is waar die verdere ontnugtering aangaande die onderwys in Suid-Afrika plaasvind. Die kursus kyk krities na onderwys in Suid-Afrika en in die algemeen, en bestaan uit verskillende modules waarvan metateorie een van die verpligte modules is. Die metateorie-kursus wat aan die begin vir baie studente moeilik was, het later die kernpunt van ons denke geword. Dit was my eerste bekendstelling aan die volgende benaderings tot onderwys:

- a) die positivistiese benadering (tegniese);
- b) die interpretatiewe benadering (praktiese); en
- c) die kritiese benadering (emansipatoriese).

Weens die belangrikheid van hierdie verskillende benaderings vir die klaskamer, sal ek dit in hoofstuk drie meer breedvoerig

bespreek.

1.5 IN KONFLIK MET MY ONDERRIGSTYL

Gedurende my B.Ed-kursus het ek my onderrigstyl al hoe meer begin bevraagteken. Wat is ek besig om te doen in my klaskamer? Is ek regtig so 'n "goeie" onderwyser soos ek graag sou wou dink of is ek net besig om te doen wat almal oor die jare aanvaar het as "normaal"? Ek was in konflik met dit wat ek in my studies bygeleer het en dit wat ek prakties in my klaskamer doen. Na die voltooiing van die metateorie-kursus het ek besef dat my onderrigbenadering positiwisties van aard is - ek is alleen daarop ingestel om die voorgeskrewe sillabus te voltooi sonder om enigiets omtrent dit wat ek onderrig en hoe ek dit onderrig, te bevraagteken. Hiermee het ek die apartheidsideologie verder bevorder en deel uitgemaak van my eie sowel as die leerlinge se onderdrukking. Dit was moeilik vir my om enige "bevrydende" manier van onderrig te visualiseer.

Hierdie kursus het by my verdere belangstelling vir die onderwys uitgelok. Ek was vasbeslote om my onderrig te verbeter. Dit was aan die einde van hierdie kursus dat ek meer uitgevind het omtrent die M.Ed-aksienavorsingskursus. Hoofsaaklik gaan die kursus oor navorsing in jou eie aksie om verandering of verbetering aan te bring. Verder het ek nie veel geweet van die kursus nie, behalwe dat ek besluit het om aansoek te doen vir die M.Ed.

Slegs veertien studente is einde 1992 vir die kursus gekeur. Ons almal is in Oktober 1992 bymekaar geroep om finale reëlings te tref vir die naweek (5/2/1993 - 7/2/1993) op Waterkloof, 'n plaas in die Wellington omgewing, waar ons meer oor die kursus te wete sou kom. Tydens hierdie ontmoeting was ons almal vreemd teenoor mekaar.

Vanweë die groot invloed wat die naweek op my onderwys-loopbaan gemaak het, sal ek 'n breedvoerige weergawe gee van sekere

gebeurtenisse wat aanleiding tot my werklike ontnugtering van my onderrigssituasie gegee het - en gevolglik bygedra het tot die begin van my eerste aksienavorsingsiklus (later meer hieroor in hoofstuk twee).

1.6 DIE NAWEEK OP WATERKLOOF

In Februarie 1993 het veertien van die geselekteerde M.Ed-studente saam met die twee kursusleiers prof. Owen van den Berg en prof. Dirk Meerkotter, na Waterkloof vertrek - 'n pragtige plaas in Wellington. Hierdie naweek het vir ons almal baie ingehou. Vanweë die ontnugtering oor my eie onderwys wat die verloop van die naweek meegebring het, gee ek graag enkele uittreksels van my persoonlike dagboek oor die gebeure van daardie naweek weer.

1.6.1 Persoonlike dagboekinskrywings

Ek gee die persoonlike dagboekinskrywings weer om aan te dui watter effek die naweek op my onderrig gehad het.

Vrydag, 5/2/1993

Tyd: 9:00vm.

Die naweek kom vir my baie misterieus voor. Ek weet nie wat om te verwag nie. Ek weet dit is om meer oor die kursus uit te vind en om mekaar beter te leer ken. Is dit nodig om 'n naweek weg te gaan? Dirk (een van die M.Ed-dosente) laat dit so geheimsinnig klink. Ek voel nogal 'n bietjie onrustig. Wat hou die naweek in? Gaan ek 'n veranderde persoon wees ...? Gaan ek na die naweek nie meer belangstel in die kursus nie? Gaan die naweek my afskrik? Al my vrae en vrese ...

Saterdag, 6/2/1993

Tyd: 1:00vm.

Dit is nou 1.00vm. Almal slaap in die kamer. Die middag het

nogal goed verloop. Ons almal moes 'n maat kies en meer uitvind omtrent die maat. Dirk en Owen (die ander dosent van die M.Ed-kursus) het ook maats gehad. Ek is bly ek was nie hulle maat nie - ek sou ongemaklik en bewus van myself gevoel het! Donavan was my maat. Dit was maklik om met hom te gesels. Ons het mekaar meer vertel oor onself en ook gepraat oor ons vrese vir die kursus. Dit was goed om te weet dat die ander ook soortgelyke vrese het. Dit het my veel beter laat voel. Ek is nie al een wat so bang voel nie!

Elkeen moes 'n verslag gee oor die ander persoon. Ek dink dit het die spanning tussen ons gebreek. Dirk en Owen se verhouding met ons is so anders. Nog nooit het ek universiteitsdosente of selfs onderwysers gesien so kommunikeer met studente/leerlinge nie. Ons word aanvaar as gelykes. Dit laat my nogal ongemaklik voel. Ek is gewoon daaraan dat onderwysers of lektore 'n outoritêre posisie inneem. Dit laat my dink dat ek ook op 'n meer "gemaklike" manier kan optree teenoor my leerlinge.

Daar is sewe mans en sewe vroue in die groep (Owen en Dirk uitgesluit). Almal lyk so gereed vir die kursus. Owen het ons gou op ons gemak laat voel, maar ons verseker dat dit harde werk gaan kos. Ek hou van die informele groepwerk wat ons vanaand gedoen het. Ons was in groepe verdeel en het gepraat oor algemene probleme wat ons in die skool ondervind. Owen en Dirk het rondbeweeg en by elke groep kom inluister. Ons groep het ongemaklik gevoel toe Owen kom insit. Toe hy weg is het ons daaroor gepraat en besef dat ons daaraan moet werk - dit is 'n probleem wat al oor die jare aankom. Om stil te bly as die onderwyser nader kom.

Ons elkeen het 'n program gekry oor die naweek se voorgestelde werksverrigtinge. Ons het die program bespreek en dit is duidelik aan ons gesê dat, indien ons nie tevrede is met die program nie, ons veranderinge kan aanbring. Beide groepleiers is oop vir veranderinge en verbeteringe. Owen verseker ons ook dat ons elke keer die program sal hersien vir enige veranderinge

wat nodig sou wees. Ek hou van die manier hoe hulle ons betrek. Hulle rol as leiers kom duidelik na vore. Ek het nou darem 'n idee wat ons alles gaan doen vir die naweek. Dit is beslis nie 'n rusnaweek nie!

Een van die studente, Beth, het laat hier aangekom. Ek wonder of sy nie ongemaklik gevoel het nie, omdat ons almal nou reeds mekaar "ken". Owen het haar nogal goed op haar gemak laat voel.

Verder lyk dit asof almal hulle gaan geniet met die heerlike gesonde kos wat beskikbaar is en die mooi rustige atmosfeer. Die naweek lyk belowend.

Saterdag, 6/2/1993

Tyd: 11:30nm.

Vandag was 'n besige dag. Groepbesprekings en nogmaals groepbesprekings. In die groepbesprekings kom mense se verskillende karaktertrekke na vore. Sommige van die groeplede wil slegs hulle idees laat seëvier. Ek kan sien dat sekere lede hulle vererg vir die ander wat net hulle standpunte wil laat hoor. Dirk en Owen sorg dat almal van ons in die besprekings betrek word.

Die groepbesprekings bring verskillende standpunte na vore. Ons bespreek meestal dinge wat betrekking het op die skool en ons rol as onderwyser in die klaskamer. Vandag tref dit my dat ek eintlik baie min doen om die leerlinge te betrek in die klaskamer aktiwiteite. Ek voel aaklig as ek dink hoe my rol in die klaskamer is. Ek besef dat ek eintlik baie outoritêr in die klas optree. Die leerlinge het geen sê in die gebeure wat in die klas plaasvind nie. Niks wat ek in die klaskamer doen, word op 'n demokratiese manier gedoen nie. Anders as met die groepleiers, Owen en Dirk, wat ons betrek in alle besluite. Miskien is dit hulle manier om ons te wys/leer dat ander ook 'n sê het in besluite wat geneem word, veral as hulle deel uitmaak van die besluit. Ek besef dat ek ook op hierdie manier die leerlinge in

my klaskamer wil betrek. Hierdie groepleiers laat my voel dat wat ek dink en sê net so belangrik is as die ander persoon s'n. Hulle gee jou die moed om te gesels en voorstelle te maak.

Ek voel nie meer so teruggetrokke wanneer Owen of Dirk by die groep kom sit nie. Dit skryf ek grootliks toe aan hulle houding teenoor ons. Hulle laat jou belangrik voel. Vir elke groepbespreking word verskillende lede saam gegropeer. Ek dink hierdie werkwyse is goed omdat ons almal die geleentheid kry om mekaar beter te leer ken. Elkeen kry ook 'n kans om terugvoering te gee. Ek het vanmiddag, namens ons groep, 'n terugvoering gegee. Ek was baie senuweeagtig, maar het goed gevoel nadat ek dit klaar gedoen het. Dit was 'n groot "stap" vir my om so voor almal te kan praat. Ek voel goed.

Tussen die harde werk deur was daar ook tyd vir grappies, tee en nog tee, kos en nog kos...

Die aand het op 'n vrolike noot afgeëindig. Hulle het musiek gespeel en almal het op 'n gesellige manier met mekaar gesosialiseer.

Sondagoggend: 7/2/1993

Tyd: 6:00vm.

Ek is vanoggend vroeg op. Die ander slaap nog. Ek kon nie meer slaap nie. Te veel dinge maal in my kop. Ek sit nou hier en uitkyk oor die mooi vallei. Dit lyk so rustig hier, maar binne in my woel dit met gedagtes.

Gister se groepbesprekings het my ontnugter oor baie aspekte rakende my eie klaskamersituasie. Ek besef nou dat dit is waaroor die naweek gaan - om ons ons werklike situasie in die oë te laat sien. Die prent wat ek sien is aaklig. Ek dink aan my skool, die leerlinge en my verhouding met hulle. Ek voel sleg as ek dink aan hoe ek die leerlinge manipuleer en beheer, hoe ek bydra tot my eie onderdrukking en dié van die leerlinge, hoe ek

genot daaruit put om die leerlinge 'n vrees vir my te laat ontwikkel.

Ek is besig om te worstel met die dinge wat ek altyd as "normaal" aanvaar het. Ek is al hoe meer vasbeslote om veranderinge aan te bring. Ek besef ook dat ek moet verander. My sienswyse omtrent wat ek onderrig en hoe ek dit onderrig, moet ook verander. Ek is vreeslik bang vir die onbekende. Beteken dit dat ek minder gesag in die klaskamer gaan hê? Beteken dit dat daar 'n "laissez faire" ("laat maar gaan") toestand in my klaskamer gaan ontstaan? Beteken dit dat ek en die leerlinge op gelyke vlak gaan wees? Hoe gaan ek dit kan hanteer? Een ding is seker: dit is dat ek nie terug in my klaskamer kan gaan met dieselfde houding as verlede week nie. Ek sal net myself en die leerlinge bedrieg!

Dit is ontbyttyd.

Sondagand: 7/2/1993

Tyd: 22:00vm.

Na ontbyt is die studiegroep weer eens in groepe verdeel. Die studiegroep moes die naweek se gebeure saamvat. Hierdie besprekings was waardevol omdat almal hulle vrese, ontugterings en hoop met mekaar bespreek het. Dirk en Owen wou ook hê dat die groep hulle rol, as groepleiers, moet bespreek. Die groep het besluit om dit na etenstyd te doen - sonder hulle teenwoordigheid.

Hierdie groepbespreking oor Dirk en Owen se rol as groepleiers het baie dinge vorendag gebring. Dit is hier waar ek die belangrikheid van leerlinge se betrokkenheid in die klas en hoe belangrik dit is om te reflekteer oor die gebeure wat in die klaskamer plaasvind, besef het. Hierdie refleksie is ook 'n effektiewe manier om misverstand uit te skakel. Ek besef ook dat die onderwyser oop moet wees vir kritiek om veranderinge te wil aanbring.

Na my mening het die studentegroep Dirk en Owen se houding teenoor die groep krities bespreek. Ons het voorstelle gemaak oor hoe hulle miskien kan verbeter in hulle benadering en waarop hulle meer moet konsentreer. Dit het egter voorgekom asof die naweek daarin geslaag het om ons beter voor te berei vir die kursus. Die naweek was na my mening beslis daarop gemik om die groep te ontnugter oor die werklike situasies en na wyses te kyk hoe ons, as onderwysers, ons eie situasie kan verbeter en verander! Ons is die boodskap gegee om te begin met dit wat ons wil verander en verbeter in die klaskamer of op skool.

Dirk en Owen was nie net ons groepleiers of oorsieners na die naweek nie, maar eerder ons vriende ook.

Ek beseft dat Maandag die groot dag is. Ek moet begin met my aksienavorsingsproses om veranderinge en verbeteringe aan te bring. Hoe gering ookal. Op hierdie oomblik weet ek nie hoe nie, maar ek gaan begin.

1.7 REFLEKSIE OOR DIE NAWEEK BY WATERKLOOF

'n Naweek wat begin het met vrese, het ontplooi in 'n naweek vol aanmoediging oor verbeteringe en veranderinge wat jy, as onderwyser, in jou klaskamer kan aanbring. Na my mening is die ys tussen die studente gebreek toe ons elkeen hardop gesels het oor ons vrese vir die kursus. Die vrese was onder andere of ons oor die vermoë beskik om wel veranderinge of verbeteringe in die klaskamer te kan aanbring, oor wat Dirk en Owen se verwagtinge is van die groep en of ons die twee jaar se werklading sal kan "oorleef". Daar was so baie vrae, maar tog, na my mening, was die gevoel dat die kursus binne die groep se vermoëns sou wees.

Tydens die refleksie oor die naweek het die groep tot die gevolgtrekking gekom dat almal baie geleer het. Almal was van mening dat die kursus nie op 'n beter voet kon begin het as met die "wegbreek naweek" nie. Na die naweek was ons nie net bevriend nie, maar ook vriende van mekaar. Bowenal, het ek

gemeen, was ons gereed om daardie veranderinge of verbeteringe in ons werkplek aan te bring. Hoe gering dit ookal mag wees.

Voordat ek my eerste stap tot veranderinge in die klaskamer verduidelik, wil ek 'n kort oorsig gee van die skool en die leerlinge waar ek onderrig. Die agtergrondskets van die leerlinge is gedoen na my eerste aksienavorsingsiklus, nadat ek besef het hoe belangrik dit is om kennis te dra van die leerlinge se sosiale, ekonomiese en politieke agtergrond. Verder gee ek 'n kort agtergrondskets van die skool en sekere leerlinge sodat die aksienavorsingsiklus binne hierdie konteks gesien kan word.

1.8 AGTERGROND VAN BRIDGETOWN SENIOR SEKONDÊR

Alhoewel ek hierdie agtergrondskets van die skool en die leerlinge na my eerste aksienavorsingsiklus gedoen het, gee ek dit egter hier weer om dit makliker te maak vir die leser om die gebeure binne konteks te lees.

Bridgetown Senior Sekondêr is in 1964 gestig. Dit is 'n staatskool en slegs "kleurlinge" het toegang tot hierdie skool gehad. Dit is geleë in 'n sub-ekonomiese area, naamlik Brushwoodweg, Bridgetown. Gedurende daardie vroeë tydperk in die skool se geskiedenis, was die area onontwikkeld, met slegs bosse en min paaie. Die skool het gelyk soos 'n plaashuis wat omring was deur bosse.

Dit was gedurende hierdie tydperk wat die Groepsgebiedewet (1950) geïmplementeer is. Bridgetown het spoedig die nuwe woonbuurt geword van baie families wat weggedryf is uit hul ou woonbuurte, naamlik Distrik Ses, Rondebosch, Claremont, en vele meer. Hierdie areas was as "slegs vir blankes" gereserveer.

Die naaste skole aan Bridgetown Hoër is Spes Bona (destyds slegs vir seuns) en Athlone Hoër (hierdie skool het slegs 'n beperkte aantal leerlinge ingeneem). As gevolg van probleme met vervoer en finansies kon ouers nie bekostig om kinders na "beter" skole

te stuur nie. Gevolglik was Bridgetown se leerlingtal aan die begin hoog, minstens 1 300 (oud-prinsipaal, mnr. Titus, bevestig ook hierdie getal leerlinge).

Die meeste van Bridgetown se leerlinge kom uit die naburige areas, naamlik Kewtown, Silvertown en selfs Mitchell's Plain. Vanaf 1989 is daar ook "swart" leerlinge wat die skool bywoon - hulle is waarskynlik toegelaat omdat die leerlingtal grootliks afgeneem het. Hierdie leerlinge is veral vanaf Khayaletsha, Guguletu en Langa afkomstig.

1.8.1. Die skoolgebou

Die dubbelverdiepinggebou het in die vroeë jare die kantoor, personeelkamer, veertien klaskamers, twee toilette, twee laboratoriums, een huishoudkundekamer, een naaldwerkkamer en een houtwerkkamer ingesluit. Dit het ook 'n vierkant vir byeenkomste, een groot sportveld en 'n speelgrond gehad.

'n Vermeerdering in die aantal leerlinge het daartoe gelei dat "voorafvervaardigde" geboue opgerig word, of soos die leerlinge dit noem "pondokkies". Volgens die Departement sou hierdie geboue slegs tydelik wees, maar eers na veertien jaar is dit afgebreek. Die geboue was ysig koud gedurende die wintermaande en snikheet gedurende die somermaande - wat ongemaklik was vir beide onderwyser en leerling. Die standerd 6 en 7 klasse is in hierdie geboue onderrig, terwyl die standerd 8 tot 10 klasse in die dubbelverdiepinggebou onderrig ontvang het.

Hierdie "voorafvervaardigde" geboue was ook ver weg van die dubbelverdiepinggebou geleë en gevolglik het vandaliste die klaskamers beskadig. Die "pondokkies" was volgens die destydse onderwysers die slegste omstandighede waarin sekere onderwysers onderrig het (algemene gesprekvoering op 7/6/1993 met oud-onderwysers wat nog steeds by die skool onderrig, bevestig dit). Onderwysers kon mekaar hoor praat in die klaskamers langsaan. Na 1976 se stakings het die leerlinge geweier om in hierdie

klaskamers onderrig te word - hulle het dit "gutter education" genoem.

In 1984 is daar weer met konstruksiewerk by die skool begin. Aan die noordelike kant is 'n verdere dubbelverdiepinggebou opgerig, wat bestaan het uit twaalf klaskamers, een laboratorium, een houtwerk tekenkamer, twee boekekamers, een tikkamer, een voorligtingkamer en een naaldwerkkamer. Huidiglik is daar nog nie 'n skoolsaal nie, alhoewel daar 'n dringende behoefte daarvoor is.

1.8.2. Die personeel

Daar is dertien onderwysers wat sedert die beginjare van die skool nog steeds deel uitmaak van die personeel wat nou tot 54 lede gegroei het. Onderhoude met betrokke onderwysers bevestig dan ook die veranderinge wat oor die jare by die skool plaasgevind het. Kommentaar soos die volgende, is gehoor:

Eers was dit lekker om te onderrig, maar nou is dit anders. Die leerlinge is te anders. Hulle aanvaar nie dinge so maklik nie, maar ek weet hoe om hulle te hanteer.

Leerlinge hoor nie meer as jy vir hulle iets sê nie. Toe ek hier begin het, was leerlinge baie onderdanig - wil halfpad jou sak vir jou dra. Nou is dit anders. Ek sorg net dat ek nooit vir hulle 'n glimlag gee nie - anders is dit klaarmaak met my. Daar sal geen dissipline wees nie.

Die prinsipaal destyds was 'n outoritêre dissiplinêr. Hy het baie dinge reggekry met die personeel en die leerlinge, maar deesdae kan 'n prinsipaal nie meer so outoritêr wees nie. Dinge verander.

(gesprekvoering: 5/6/1993)

Verder is die res van die personeel almal nuut by die skool. Sekere van die personeellede is oop vir nuwe veranderinge, maar kry baie teenkanting van die ou garde. Tog besef die hoof, mnr. Scheepers, dat veranderinge moet plaasvind. Gesprekvoering met die hoof bevestig dat hy graag veranderinge in die onderrig wil sien plaasvind. Onderwysers voel ook dat iets omtrent die onderrigsituasie gedoen moet word. Leerlinge vind skool vervelig

en selfs sommige onderwysers vind die werk wat hulle onderrig, vervelig. Gesprekvoering met sekere onderwysers beklemtoon dit:

Leerlinge vind skool nie meer 'n uitdaging nie. Hulle sien dit as 'n "steen rondom hul nek". Daar is niks by die skool wat hulle belangstelling prikkel nie, behalwe miskien sport.

Onderwysers dra ook grootliks by tot die leerlinge se houding teenoor skool. Onderwysers bied hulle lesse so vervelig aan. Hulle maak dit nie eers interessant nie! Hulle breek die leerling se moraal af in plaas daarvan om ondersteuning en bystand te verleen.

Ons makeer dringende veranderinge in die onderwys: veranderinge in die onderrigstyl sowel as dit wat ons onderrig! Ons leerlinge ly daaronder!
(gesprekvoering: 5/6/1993)

1.8.3. Die leerlinge

In 1968 was daar tussen 600 en 800 leerlinge by die skool. Bridgetown het destyds slegs vir standerd 6 tot 8 voorsiening gemaak. In 1969 is daar 'n st.9-klas en in 1970 'n st.10-klas ingestel. Tussen 1969 en 1972 het die leerlingsyfer tot 1 300 en vier jaar later tot 1 600 verhoog. In 1984 daal hierdie syfer tot tussen 800 en 900 (skoolregister: 1984). Die rede hiervoor is dat mense Mitchell's Plein toe verhuis het en hul kinders daar in skole geplaas het. Peak View Primêr, een van die buurskole, het na Peak View Junior oorgeskakel en het voorsiening vir st. 6- en st. 7-leerlinge gemaak. Baie ouers het verkies om hulle kinders eers na Peak View te stuur, voor hulle besluit by watter hoërskool hulle die kind vir standerd agt tot tien wil inskryf.

Tans is daar 'n leerlinggetal van tussen 800 en 850. Die skooldrag vir die seuns en meisies is die volgende: vaal broek/romp, wit hemp, skooldas en swartskoene. Baie leerlinge kom egter met verskillende kleure klere skool toe. Eers het hulle die leerlinge terug huis toe laat gaan, maar het egter besef dat sommige ouers nie die skooluniform kan bekostig nie, as gevolg van werkloosheid.

Oor die algemeen is die leerlinge meer as bereidwillig om takies

vir die onderwysers te verrig. Leerlinge by hierdie skool is veel meer kreatief in drama opvoering, kuns, sing en handewerk as op die akademiese gebied. Dit is slegs 'n paar leerlinge wat inderdaad op die akademiese gebied uitblink.

Daar is 'n Christelike jeug- sowel as 'n Muslim studente-organisasie op die skool. Alhoewel daar geen Studenteraad op die skool is nie, vereenselwig die leerlinge hulle met ander skole wat wel aktief betrokke is in die stryd vir gelyke regte en onderwys vir almal.

Om verdere inligting te bekom oor leerlinge se agtergrond, het ek die volgende dataversamelingstegnieke gebruik: vraelyste en onderhoude. Die vraelyste is gebruik om spesifieke inligting te bekom oor die leerling se sosiale agtergrond. Die ongestruktureerde onderhoude was om meer inligting te bekom oor sekere leerlinge se huishoudelike en sosiale omstandighede.

1.8.3.1 Statistiek oor vraelys (Kyk bylae A)

Die vraelys is uitgehandig op 1 Junie 1993 en dit het die leerlinge omtrent vyftien minute geneem om te voltooi.

Die vraelyste is aan dertig leerlinge in 'n st.9-klas gegee, waarvan onderskeidelik twaalf meisies en agtien seuns was. Hierdie leerlinge se ouderdom wissel tussen 16 en 21. Hulle huistaal is Afrikaans, maar hulle kan ook Engels praat. Slegs een uit die dertig leerlinge kan Xhosa praat.

Van hierdie leerlinge is agtien leerlinge woonagtig by hul ouers, sewe by familieledede, drie by pleegouers en een by 'n koshuis. Uit die dertig leerlinge is daar dertien met enkelouers, dit wil sê 'n ma of pa wat hul kind alleen grootmaak en sewentien leerlinge wat beide ouers het. Van hierdie leerlinge is 28 leerlinge woonagtig in huurhuise (wat twee slaapkamers het) en twee leerlinge in "koophuise" (huise wat die eienaars besit nadat hulle dit klaar betaal het). Al die leerlinge deel 'n slaapkamer

met ander familieledede - broer(s), suster(s), oom(s), tante(s) kleinniggie(s), kleinnefie(s) en selfs met vreemdes.

Die families wissel tussen vyf en twaalf familieledede. Uit die dertig leerlinge het slegs twee pa's matriek voltooi, terwyl die res almal tussen st.4 en st.8 voltooi het. Van die twee pa's wat matriek voltooi het, het een 'n kantoorwerk en die ander 'n bestuursposisie. Geen ma het matriek voltooi nie, maar van hulle het wel tussen st.2 en st.7 voltooi. Slegs twaalf ma's werk, vyftien is werkloos, twee is oorlede en een bedryf 'n "smokkelhuis".

Die statistiek oor die familie se belangstelling in koerant lees:
 twintig pa's lees koerant;
 vyftien ma's lees koerant;
 tien leerlinge lees koerant (veral die sportgedeelte en die "jobfinder" gedeelte);
 vyf leerlinge lees somtyds koerant;
 vyftien leerlinge lees glad nie koerant nie;

Die leerlinge se betrokkenheid by familiesake en besluite, is soos volg:
 veertien leerlinge getuig dat hulle nie deel het in besluite nie;
 nege leerlinge getuig dat hulle somtyds deel het in besluite;
 sewe leerlinge word wel betrek in besluite.

Deur die vasstelling van die ouers se inkomste kry 'n mens min of meer 'n idee van die leerlinge se huishoudelike omstandighede: vyf pa's se salaris wissel tussen R700 en R800, die res wissel tussen R800 en R1 300. Die ma's se salarisse wissel tussen R800 en R900 per maand.

Slegs sewe leerlinge behoort aan die streeksbiblioteek, terwyl die ander nie eers boeke lees nie.

Almal wil graag deelneem in besluite in die klaskamer. Slegs twintig leerlinge sê dat hulle vry voel om met 'n

onderwyser te gesels.

Slegs vyf leerlinge het aangedui dat hulle verdere studies wil onderneem, terwyl twaalf besluiteloos is en dertien nie verder wil studeer nie, maar liever 'n inkomste wil verdien om te help met die finansiële verantwoordelikheid tuis.

Hierdie vraelys gee 'n sekere agtergrondbeeld van die leerlinge. Dit laat mens beseft dat as onderwyser dit eintlik nodig is om kennis te neem van die agtergrond van die leerlinge wat jy onderrig, sodat dit makliker is om te kan identifiseer met die leerling se omstandighede. Die onderwyser sal so 'n beter insig hê omtrent die leerling se optrede binne die klaskamer. Die onderwysers moet beseft dat onderrig nie binne-in 'n vakuum plaasvind nie, maar dat daar ekonomiese, sosiale en politieke faktore is wat die opvoeding van leerlinge beïnvloed.

1.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek probeer verduidelik hoe ek oor die jare blootgestel is aan "transmissie-onderrig" en hoe ek as onderwyser ook hierdie onderrigstyl toegepas het, ten spyte van die feit dat ek vanuit die staanspoor veranderinge wou aanbring. Ek omskryf ook die invloed wat my B.Ed-studies op my onderrig gehad het en waarom ek my later inskryf vir die M.Ed-aksie-navorsingskursus word ook beskryf. Verder vertel ek hoe die naweek op Waterkloof verdere ontnugtering vir my oor my eie onderrigsituasie aan die dag gebring het en hoe ek vol hoop en vrese my eerste stap tot verandering sou neem. Ek het ook 'n kort agtergrondskeets gegee van die skool waar ek onderrig het, sodat die gebeure wat later verduidelik word binne hierdie konteks gesien kan word.

In hoofstuk twee sal ek verdere ondersoek instel oor die rol van 'n "bevrydende" onderwyser en hoe dit my rol in die klaskamer beïnvloed het en hoe dit bygedra het tot die begin van my aksienavorsingsiklus een. Ek sal ook die verloop en die gevolge

van my eerste aksienavorsingsiklus verduidelik en reflekteer oor die gebeure in hierdie siklus om later veranderinge of verbeteringe in my tweede aksienavorsingsiklus aan te bring.



HOOFSTUK 2 - DIE "BEVRYDENDE" ONDERWYSER EN DIE EERSTE AKSIENAVORSINGSIKLUS

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk stel ek ondersoek in oor wat dit beteken om 'n "bevrydende" onderwyser te wees en reflekteer oor die rol van hierdie onderwyser in die klaskamer. Verder word beskryf hoe ek, na die naweek op Waterkloof, met my eerste aksienavorsingsiklus begin het om veranderinge aan te bring, veral om meer leerling-deelname in die klaskamer uit te lok.

2.2 WAT BETEKEN "BEVRYDENDE" ONDERWYS?

Die woord "bevrydende" word gebruik om aan te toon dat die onderwyser poog om weg te breek van die "tradisionele" metode van onderwys. "Tradisionele" onderwys, myns insiens, verwys na die "banking-method" (Freire, 1972:55) van onderrig of "transmissie-onderrig" waar die leerlinge passiewe luisteraars is en die onderwyser die persoon met al die kennis is (soos reeds van melding gemaak in hoofstuk een, p.3). Wood (1988:176) stel dit soos volg:

... [s]tudents with no role to play in decision-making within the institution learn through experience that the role of the good citizen is to passively obey, not to question.

Die "bevrydende" onderwyser sal 'n atmosfeer binne die klaskamer skep vir vrywillige leerlingdeelname en ruimte skep vir almal om hul stem te laat hoor. Vir die "bevrydende" onderwyser sal demokratiese (gelyke) deelname binne die klaskamer van groot belang wees en leerlinge sal ook deur hierdie proses bemagtig word. Die doel van die bemagtigingsproses sal wees om die leerlinge kritiese vaardighede aan te leer wat sal bydra tot hulle suksesvolle bydrae as kritiese burgers in die samelewing. Ek sluit in hierdie tesis verder aan by Freire en Shor (1983:26-27) wat tereg sê:

... [l]iberatory learning cannot be standardized. It

has to be situated, experimental, creative-action that creates the conditions for transformation by testing the means of transformation that can work here.

Vir 'n "bevrydende" onderwyser is dit belangrik om met die leerlinge se agtergrond te kan identifiseer, om te beseft dat die leerlinge se kennis en idees omtrent die wêreld belangrik geag moet word (kyk na agtergrond van leerlinge in hoofstuk een, p.17-20), omdat die leerlinge ook daartoe kan bydra om die samelewing te rekonstrueer. Onderwysers, sowel as leerlinge, moet beseft dat die samelewing sosiaal gekonstrueer is en dat dit weer gerekonstrueer kan word. Onderwysers moet bereid wees om ook te leer van leerlinge.

Beide onderwyser en leerling moet as kritiese individue optree in hulle situasie, dit wil sê hulle moet die kennis wat gegeneer word bevraagteken. As "bevrydende" onderwyser moet jy die leerlinge bewus maak van hulle werklike situasie. Die leerlinge moet bewus gemaak word dat veranderinge nie slegs binne die klaskamer plaasvind nie, maar ook daarbuite.

Deur hegemonie word die werklikheid dikwels so verbloem dat die dominante mag se ideologie, waardes en norme in stand gehou word. Soos McLaren (1989:173) dit stel:

... [h]egemony refers to the maintenance of domination not by the sheer exercise of force but primarily through consensual social practices, social forms, and social structures produced in specific sites such as the church, the state, the school, the mass media, the political system and the family.

Alhoewel die dominante mag die skool gebruik om hul ideologie te bevorder, slaag hulle nie totaal daarin om die skool te laat funksioneer soos hulle dit graag wil nie. Die onderwysers moet leerlinge steeds aanmoedig om bestaande waardes te bevraagteken, anders bly dit behoue. Die dominante klas verseker dat hegemonie plaasvind binne die klaskamer,

... [b]y supplying the symbols, representatives, and practices of social life in such a way that the basis of social authority and the unequal relations of power

and privilege remain hidden (McLaren, 1989:174).

Vervolgens sal ek beskryf watter veranderinge 'n "tradisionele" onderwyser moet ondergaan om as 'n "bevrydende" onderwyser binne die praktyk op te tree.

2.3 DIE ROL VAN DIE "BEVRYDENDE" ONDERWYSER

"Bevrydende" onderwysers moet 'n diskoers ontwikkel wat die "language of critique" met die "language of possibility" (Giroux, 1988:128) verbind, sodat onderwysers kan besef dat hulle wel kan bydra tot veranderinge. Onderwysers moet self krities optree teenoor hul eie praktyk, hulle moet by ander organisasies aansluit en gesamentlik help om omstandighede te verbeter. Die huidige krisis in die onderwys word toegeskryf aan die ontmagtiging van onderwysers deur die bestaande onderwysstelsel, dus moet onderwysers saamwerk en met 'n kollektiewe stem die stryd saam voortsit vir 'n gelyke onderwysstelsel vir almal.

Die feit dat leerlinge van verskillende agtergronde kom, verskillende lewenservarings ondergaan en verskillende kulture en talente het, word dikwels geïgnoreer in onderwyssituasies. Onderwysers moet krities ingestel wees teenoor hul onderrigmetode, wat hulle onderrig en wat die breë doel is van dit wat hulle onderrig. Die skool moet gesien word as 'n ekonomiese, kulturele en sosiale arena wat in noue verband staan met mag en beheer. Dit moet in ag geneem word dat die skool die kennis, taalpraktyke, sosiale verhoudings en waardes van die dominante mag verskans. Skole kan dus nie gesien word as neutrale instansies nie en onderwysers as sulks kan nie as neutrale figure optree nie. Onderwysers is daagliks onder druk om die onderwysstelsel in stand te hou, maar soos Burbules (1986:109) dit stel: "In principle schools can educate and broaden student understanding beyond the facile and hegemonic."

Onderwysers moet as transformerende onderwysers optree, waar hulle die "pedagogical more political and the political more pedagogical" (Giroux, 1988:127) maak. Binne hierdie perspektief

word kritiese refleksie en aksie deel van die fundamentele sosiale projek om politieke en sosiale ongelykhede te oorbrug.

Om onderrigmetodes meer polities te maak, beteken om verskillende vorme van die pedagogiek te gebruik met politieke belange. Die onderrigmetodes moet van so 'n aard wees dat dit die onderwysinhoud problematies voorhou sodat 'n kritiese en positiewe dialoog bewerkstellig kan word.

Ek sal verder verduidelik hoe ek my eerste aksienavorsingsiklus begin het (met min kennis oor die begrip aksienavorsing en wat my rol as "bevrydende" onderwyser moet wees). Ek het net geweet dat ek meer leerlingdeelname, kritiese gesprek en denke tussen leerlinge wou aanmoedig. Na die afloop van hierdie eerste aksienavorsingsiklus het daar baie onverwagte fasette van my klaspraktyk aan die lig gekom.

2.4 VERANDERINGE IN DIE KLASKAMER

In hoofstuk een het ek melding gemaak van die "transmissie-onderrig" waaraan ek oor die jare blootgestel was, en hoedat hierdie vorm van onderrig by my 'n aanvaarde norm geword het. Ek het selfs probeer om meer outoritêr op te tree as daardie onderwysers aan wie ek blootgestel was. 'n Paar uitroepkrete van die leerlinge bevestig dus ook my optrede in die klaskamer:

Ons is bang vir juffrou!
 Juffrou is streng en kwaai!
 Ons hoef nie te praat nie, juffrou doen al die praterie.
 As dit juffrou se periode is, dan hardloop ons klaskamer toe, want ons weet juffrou verstaan nie rede nie!
 Ek verstaan somtyds nie die werk nie, maar ek is te bang om te vra. Niemand vra dan vrae nie.
 (ope gesprekvoering: 4/2/1993)

Ek het besef dat ek "bevrydende" veranderinge moet maak. Soos reeds genoem (in hoofstuk een) het die naweek op Waterkloof ook grootliks hiertoe bygedra. Verskeie dinge wat ek tydens hierdie naweek waargeneem het, het my laat besef dat ek tog veranderinge

in my klas kan aanbring. Ek was oorweldig en verbaas om te sien dat die twee "dosente" op so 'n informele wyse met ons (studente) verkeer. Ek het verwag dat hulle moes optree as die outoritêre figure - hulle die dosente en ons die studente, geskei deur 'n kloof van gesag. Hulle bied die les aan en ons neem die kennis in (passiewe luisteraars). Dit was glad nie so nie! Alles was gesamentlik gedoen, ons het saam besluite geneem.

Die groep was in die meeste gevalle in kleiner groepies verdeel om kleiner groepbesprekings te hou. Hierdie metode was baie effektief, want dit het ons nie slegs 'n geleentheid gebied om mekaar beter te leer ken nie, maar almal het aktief deelgeneem in hierdie besprekings. Daar was interaksie tussen ons (die studente) en die dosente, sowel as tussen die studente self. Vandaar het ek die idee gekry om die groepbesprekingsmetode te gebruik in my eie klaskamer. Hierdie naweek was ook die keerpunt in my onderwysloopbaan. Ek het meer oor aksienavorsing uitgevind. Alhoewel ek bewus was van die politieke, sosiale en ekonomiese onderdrukking waarin ek myself bevind het, was my optrede in die klaskamer in kontras met my politieke beginsels. Meerkotter (1991:30) beklemtoon dan ook hierdie verskynsel, dat "politieke uitsprake deur talle onderwysers nie altyd gerym het met dit wat in die klaskamer gebeur het nie."

Voorts wil ek Wood (1988:176) se konsep van "curriculum for democratic empowerment" aanhaal, want dit beskryf die opset van 'n demokratiese klaskamer soos ek dit ook graag in my klaskamer sal wil hê:

1. Believing in the individual's right and responsibility to participate publicly;
2. Having a sense of political efficacy, that is, the knowledge that one is important;
3. Coming to value one's principles of democratic life - equality, community and liberty;
4. Knowing that alternative social arrangements to the status quo exist and are worthwhile; and
5. Gaining the requisite intellectual skills to participate in public debate.

Met hierdie visie oor 'n demokratiese klaskamer, het ek begin om

die eerste aksienavorsingsiklus in my klaskamer te loods.

2.5 ONDERHANDELINGE

Voor ek kon begin met my aksienavorsingproses was dit nodig vir my om die leerlinge in te lig oor die navorsing en wat ek daarmee wil bereik. Ek het aan hulle verduidelik wat aksienavorsing is (in die mate waarin ek dit op daardie stadium verstaan het). Hulle wou weet hoe hierdie navorsing hulle opvoeding gaan affekteer. Daar was 'n vrees by sommige leerlinge te bespeur - 'n vrees vir die skielike veranderinge (verslae van sekere leerlinge bevestig dit). Nadat ek meer oor die doel van aksienavorsing gepraat het, dit wil sê om leerlingdeelname te bevorder, om kritiese gesprek en denke te bevorder, om leerlinge te bemagtig sodat hulle kan deelneem in 'n kritiese samelewing, en so meer, het dit voorgekom asof hierdie leerlinge meer op hul gemak begin voel het. Sommige leerlinge was sommer vanuit die staanspoor oop vir veranderinge wat sou lei na 'n beter opvoedingstelsel en 'n demokratiese bestaanstelsel vir almal. Kommentaar soos die volgende is gehoor:

Dis by tyd, dat iemand navorsing doen oor ons situasie in die klaskamer, Juffrou!
 Juffrou, as dit verbeteringe inhou, dan is ek bereid om te help! Juffrou, enigiets om die opvoeding te verbeter!
 Ja, wanneer gaan ons dan ook 'n sê het in wat ons leer!
 Ja, Juffrou, doen sommer navorsing oor die vervelige werk wat ons leer!
 Juffrou, nou kan ons mos sommer sê as ons nie van iets hou nie! Ons kan sommer help om dinge te verbeter.
 (ope gesprekvoering: 4/2/1993)

Ek het aan hulle gevra of ek staat kan maak op hulle volle samewerking en of ek al die inligting wat ek in die klas sou insamel, in die navorsing kon gebruik. Op hierdie stadium het ek dit van hulle weerhou dat ek ook hierdie navorsing doen omdat dit deel uitmaak van die M.Ed-graad. Ek het gedink dat ek nie veel samewerking sou kry nie (later meer hieroor in my refleksie oor die gebeure). Hulle moes aandui of hulle ten gunste van die navorsing was of nie. Al dertig leerlinge het hul hande ten

gunste van die voorstel opgesteek.

Nadat ek die ondersteuning van die leerlinge gekry het, het ek ook meer moed gehad om die prinsipaal aan te durf. Ek was "bang" vir 'n konfrontasie, want ek het nie geweet hoe hy gaan reageer nie. Verskillende vrae het deur my kop gemaal: Hoe sou hy reageer? Wat gaan hy sê? Hoe gaan hy dit sê? Ten spyte van al hierdie gemengde gevoelens het ek die prinsipaal genader, want ek het vir die eerste keer gevoel dat ek 'n bydrae kon lewer tot verbeteringe, sowel as veranderinge by die skool. Ek het aan die prinsipaal die bietjie wat ek weet oor die begrip aksienavorsing verduidelik. Die prinsipaal was oop vir veranderinge. Sy woorde haal ek aan:

Juffrou, dit is lankal tyd dat ons weg beweeg van die onderwyser as die outoritêre gesagsfiguur, hulle moet liever gesien word as 'vriende van die leerlinge'. Juffrou weet, meer soos 'n soort van oorsiener optree sodat die leerlinge op hulle gemak voel om met die onderwyser te kommunikeer. (veldnotas: 4/2/1993)

Die prinsipaal het my sy volle ondersteuning en hulp aangebied. Hy was aanmoedigend oor die navorsingprojek en het gesê dat ek hom op hoogte van sake moet hou, sodat hy dit later aan die personeel kan voorlê. Hy het hom bereid verklaar om enige tyd te kom insit en om 'n kritiese verslag te gee van die gebeure wat plaasvind.

Ek het ook aan 'n kollega verduidelik waarom die begrip aksienavorsing gaan en vir haar gevra om te kom insit en 'n kritiese verslag te skryf sodat ek verdere verbeteringe in die klaskamer kon aanbring. Ek het ook beide die prinsipaal en kollega se toestemming gekry om die inligting te gebruik vir verdere navorsing en die opskryf van die mini-tesis. Na hierdie onderhandelingsfase het ek met die eerste siklus van my aksienavorsingproses begin.

2.6 DIE EERSTE SIKLUS VAN DIE AKSIENAVORSINGPROSES

Die eerste siklus het vanaf 8 Februarie tot 23 Februarie 1993

verloop. Tydens hierdie periode was daar verskillende onderbrekings, wat die verloop van die daaglikse skoolperiodes versteur het, naamlik die atletiekskoolbyeenkoms en onderwys-stakings wat verband gehou het met 'n aksie om tydelike onderwysers permanent aangestel te kry in die onderwys-departement.

2.6.1 Beplanning

Ek het besluit om slegs die 9A-klas te gebruik vir die eerste siklus. Die ander klasse sou later betrek word. Ek het aan die leerlinge verduidelik wat bedoel word met groepbespreking en waarom ek dit nodig vind om groepwerk as een van die onderrig-metodes te gebruik. Hier het ek verskillende reaksies van die leerlinge gekry.

A) Negatiewe reaksies

Juffrou, ons is gewoon aan die ou manier, hierdie metode lyk nie vir my lekker nie.

Juffrou, hoe lyk dit dat ons die meeste van die werk gaan doen.

Wat gaan juffrou doen? Juffrou word dan betaal om vir ons te leer!

Nee, ek verkies juffrou moet voor staan en vir ons leer. Juffrou ken mos alles.

(ope gesprekvoering en veldnotas: 4/2/1993)

B) Positiewe reaksies

Ja, Juffrou dit klink interessant.

Nou kan ek ook saam gesels.

Beteken dit juffrou kan van ons ook leer. Dit is interessant!

Nou sal die werk nie meer so vervelig wees nie!

Ons leer van mekaar.

Ons sal die vrymoedigheid het om dinge te bevraagteken.

(ope gesprekvoering en veldnotas: 4/2/1993)

Hierdie reaksies van die leerlinge het my laat besef dat ek beslis my houding in die klaskamer moet verander. Die leerlinge kon amper nie glo dat hulle ook deel gaan wees van aktiwiteite

en besluite wat in die klaskamer gaan plaasvind nie. Aan die begin van die aksienavorsingsiklus was ek ook baie "bang" - "bang" vir die drastiese veranderinge wat ewe skielik in die klas plaasvind. Die leerlinge kon dit seker aanvoel en het my egter gou gerusgestel deur hulle volle samewerking te gee. Ek was "bang" dat my gesagsposisie bedreig sou word en dat daar 'n "laissez faire" (Freire en Shor, 1983:46) situasie sou ontstaan. Ek was "bang" dat ek nie meer "beheer" oor die klaskamersituasie sou hê nie.

Ek het egter besef dat die leerlinge gretig was om deel van die verantwoordelikheid, wat aan hulle toevertrou is, te dra. Gevolglik was ons almal in "beheer" van die situasie en my gesagsposisie is gerespekteer. My rol het verander na fasiliteerder, dit wil sê ek het opgetree as oorsniener van die verrigtinge wat in die klaskamer plaasgevind het.

2.6.2 Verandering van onderrigstyl

Ek het besluit om weg te beweeg van die transmissie onderrigmetode en om groepbesprekings aan te moedig. Die klaskamerbanke is in groepe van vier gerangskik. Ek het ook besluit om Afrikaans in die vorm van verskillende temas vir die leerlinge aan te bied. Ek het besluit om 'n tema - **Vigs**, te kies en om al die ander sub-afdelings van Afrikaans te integreer rondom hierdie spesifieke tema en dit nie, soos in die verlede, as afsonderlike komponente te behandel nie. Sodoende kan die tema regdeur die aanbieding van die verskillende komponente (dit wil sê mondeling, taalkunde, stelwerk, klastoets, poësie) gebruik word. Die leerlinge se kennis omtrent die onderwerp behoort ryker te word en hulle behoort ook aan te leer om krities ingestel te wees teenoor die verskillende standpunte wat gedurende besprekings na vore kom.

Ek het met mondeling begin (later taalkunde, voorgeskrewe, stelwerk en groeptoets). Hier het ek beoog om die leerling se kennis omtrent die betrokke onderwerp uit te brei deur middel van groep-

bespreking. Die leerlinge kry ook 'n kans om hulle menings met mekaar in die groep te bespreek en later met die klas te deel. Die groepleier, wat deur die groep gekies word, moet terugvoering aan die klas gee. Die groepe, wat bestaan het uit vier leerlinge, is deur my gekies. Ek het gesorg dat elke groep darem twee "intelligente" leerlinge het, sodat die groepbesprekings aan die gang kan kom (later meer hieroor).

Ek het aan elke leerling gevra om 'n Afrikaanse artikel oor vigs (Maandag, 8 Februarie 1993) na die klas te bring. Ek het werkblaaië, waarin ek spesifieke vrae oor vigs stel, vir hulle voorberei. Hulle moes hierdie vrae bespreek. Daar is vier vrae gestel en langs elke vraag het ek aangedui hoe lank hulle by 'n vraag moes vertoef.

2.6.3 Persoonlike dagboekinskrywings

Vanweë die belangrikheid van die gebeurtenisse wat in die klaskamer plaasgevind het, gee ek die gebeure volledig weer deur gebruik te maak van my persoonlike dagboekinskrywings.

Maandag, 8 Februarie 1993

Mondeling les

Periode 5

Tyd: 35 minute

Die leerlinge is gevra om hulle artikels uit te haal. Uit 'n klas van dertig kon slegs twee leerlinge Afrikaanse artikels kry, vyf leerlinge Engelse artikels en die res het geen artikels gehad nie. Ek was verstom! Waar lê die probleem? Het hulle daarvan vergeet? Het hulle nie gaan soek vir een nie? (Ek moet later meer hieroor uitvind.) Ek wou nie lank tyd vermors nie omdat die prinsipaal en my kollega (die mede-navorsers) die les waargeneem het. Gelukkig het ek 'n artikel gehad sowel as voorbereide werkblaaië.

Sonder om nog verdere tyd te vermors het ek met die les

aangegaan. My planne het 'n bietjie verander omdat die leerlinge nie hul eie artikel gebring het nie. Ek het dus nie vir hulle gevra om vir my te vertel wat hulle weet oor vigs nie. (Later, met die refleksie oor die les, besef ek dat ek tog vir hulle kon gevra het.) Leerlinge kom met kennis na die klas. Ek het weer as die onderwyser met al die kennis opgetree.

Ek het die werkblaaie uitgehandig. Die groepe was 'n bietjie gedisoriënteerd en het na my opgesien vir leiding. Die veranderinge was vreemd. Party het nie geweet of hulle hul "kennis" moet neerskryf nie, ander het nie geweet of hulle dit onder mekaar moet bespreek nie. Daar was duidelik verwarring tussen die leerlinge. Ek moes inspring en verduidelik. Na tien minute het dinge in werking begin tree. Die leerlinge was besig in gesprekvoering en om kennis te deel. Ek het by elke groep gaan inluister. Ek het agtergekom dat wanneer ek by hulle staan, hulle stilbly. Nog steeds daardie vrees!

Ek het vir twee groepe gevra vir terugvoer van die bespreking. Ek was verbaas om te hoor dat die leerlinge so baie weet van die tema. Ek het aan hulle verduidelik wat ek verstaan oor die onderwerp. Die einde van die periode het aangebreek. Al die groepleiers het egter nie 'n kans gekry om terugvoering aan die klas te gee nie. Vir my lyk dit asof hulle hierdie groepsprekings geniet het. Dit sal interessant wees om hulle mening hieroor te hoor, maar ongelukkig was daar nie tyd om hieroor te praat nie. Ek besef dat ek die tyd vir die volgende les beter moet indeel. Ek moet tyd maak om saam met die leerlinge te reflekteer oor die afgehandelde les.

9 - 11 Februarie 1993

Daar heers totale chaos by die skool. Die prinsipaal hou dringende vergaderings met die personeel. Vier tydelike onderwysers se poste is in die gedrang weens die rasionalisasie stappe van die Departement. Die onderwysers het besluit om te staak totdat die Departement 'n positiewe antwoord gee. Daar

vind geen onderrig plaas nie. Gevolglik bly die kinders by die huis en die skool verdaag elke dag vroeg.

Vrydag, 12 Februarie 1993

Valentynsdag is vandag gevier. Die meeste van die leerlinge was by die skool! Geen onderrig het op hierdie dag plaasgevind nie. Daar is geen atmosfeer vir onderrig nie. Die kwessie oor die onderwysers se poste is nog nie opgelos nie. Die streek-inspekteur is ingeroep om die saak te ondersoek.

Hierdie tyd het ek ook dan gebruik om te reflekteer oor my onderrigstyl. Ek is nog altyd nuuskierig om te weet hoe die leerlinge die les op 8 Februarie gevind het. Ek wonder of hulle die les nog gaan onthou! Is dit wat hulle vir my gaan sê 'n ware refleksie van die les? Ek besef nou hoe belangrik dit is om onmiddellik saam met die leerlinge te reflekteer oor 'n les.

Maandag, 15 Februarie 1993

Die week begin somer met verwarring. Die leerlinge weet nie of daar "formele" klas gaan wees nie. Die kwessie van die onderwysers is nog nie opgelos nie, maar daar is besluit om voort te gaan met onderrig. Die periodes is slegs 25 minute lank. Die skool sluit om 13h00. Hierdie periodes het ek gebruik om gesamentlik met die klas te reflekteer oor 8 Februarie se groeples. Omdat ek nie onmiddellik na die les met die klas oor die verloop van die mondelinge groeples gepraat het nie, was dit moeilik om na 'n week die juiste gevoel te kry oor hoe hulle die groepsbesprekings gevind het en hoe my houding teenoor hulle was. Slegs 'n paar leerlinge het hul mening oor die les gegee, die ander was stil. Maar, tog, kommentaar soos die volgende laat jou goed voel:

Ons leer van mekaar.

Elkeen kom met sy eie ervaring en kennis oor iets na die klaskamer.

Juffrou praat nie meer alleen en so baie nie. Ons praat ook nou saam.

Dit voel soos 'n speletjie! (veldnotas: 15/2/1993)

Dinsdag, 16 Februarie 1993

Taalkunde les

Periode 4

Tyd: 25 minute

Ek het myself voor die skryfbord gevind - besig om aan die leerlinge taalkundige terme te verduidelik. Daar moet beslis ook ander metodes wees om die les aan te bied, sodat die leerlinge deel van die proses kan wees. Ek het wel werkblaai vir hulle uitgehandig, maar dit is nie genoeg nie. Ek is al weer die enigste een wat praat. Ek is in teenstryd met myself. Ek is al weer die onderwyser met al die kennis. Na my verduideliking, wat omtrent vyftien minute in beslag geneem het, het ek aan die leerlinge gevra of hulle die werk verstaan. Weer eens die doodse stilte. Daar was geen reaksie van die leerlinge nie, soos Freire dit noem, 'n "culture of silence" (McLaren, 1985:195). Ek het vir die leerlinge aan die einde van die lesaanbieding gevra om 'n kort verslag te skryf oor wat hulle dink oor die verloop van die Taalkunde-les. Die kommentaar was soos volg:

Juffrou, alhoewel ons die oefeninge in 'n groep gedoen het, voel ek dat juffrou alleen die les aangebied het.

Juffrou het baie gepraat!

Ons het stil gesit en luister!

Dit was weer soos voorheen - Juffrou ken alles en ons luister.

Hoekom vra juffrou nie vir ons om die les aan te bied nie! Ons kan mos probeer. Juffrou kan ons help.

Ek dink juffrou moet elke groep 'n kans gee om 'n les aan te bied.

Juffrou, gee vir ons ook 'n kans!

(veldnotas en leerlingverslae: 16/2/1993)

Woensdag, 17 Februarie 1993

Periode 7

Tyd: 25 minute

Vandag het ek op die nasien van die taalkunde oefening, wat hulle in groepe in die klaskamer voltooi het, gekonsentreer. Die groep merk mekaar se oefeninge. Elke groep kry 'n kans om antwoorde met die klas te deel. Verkeerde antwoorde word, met die hulp van

die ander leerlinge, uitgewys. Na die nasien het ek 'n oop gesprekvoering met die klas gehou om uit te vind hoe hulle die groepwerk gevind het. Kommentaar soos die volgende is gehoor:

Ons hoef nie skelmpies af te kyk nie en bang voel dat die onderwyser ons gaan uitvang nie. Partykeer dan verstaan jy nie wat gevra word nie, maar my ander groeplede het vir my gehelp verstaan.

Ons leer van mekaar.

Jy voel lus om die tuiswerk te doen.

Indien jy iets verkeerd het, dan het almal dit in die groep verkeerd. Dit beteken dat ons nie goed die vraag of werk verstaan het nie. Jy voel nie alleen 'dom' nie.

Ons werk tesame. Almal moet hulle deel bring.

Die parasiete word uitgevang.

(ope gesprekvoering: 17/2/1993)

Aan die leerlinge is gesê dat hulle die Maandag (22/2/1993) 'n groeptoets gaan skryf. Ek het 'n vereiste van 60% gestel om die toets te slaag, omdat hulle vier lede in 'n groep is wat mekaar kan help. Hulle moes besef dat hulle die werk goed moet ken, omdat die ander lede in die groep verkeerde antwoorde kan gee. Die leerlinge was tevrede oor die vereiste en meer as verstom oor die feit dat die groeplede mekaar met die toets kon help. Die lede in 'n groep moet ooreenstemming kry oor antwoorde. Deur middel van hierdie groeptoets is leerlinge besig om mekaar te help om die vrae en antwoorde te verstaan.

Donderdag, 18 Februarie 1993

Periode 6

Tyd: 25 minute

Die leerlinge wou meer omtrent die groeptoets weet. Hulle was verbaas om te hoor dat hulle saam die toets kon beantwoord. Hulle kon mekaar vra indien hulle iets nie verstaan nie. Dit is hul eerste bekendstelling aan hierdie metode.

Juffrou bedoel ons hoef nie skelm af te kyk nie!

Ons kan mekaar help.

(ope gesprekvoering: 18/2/1993)

Die res van die periode het ons gebruik om die voorgeskrewe lesse

te beplan. Leerlinge het gevoel dat die onderwyser met die hulp van die leerlinge die voorgeskrewe les interessanter moet maak, en moet wegbeweeg van die vraag-en-antwoord metode. Die leerlinge is gevra om te dink oor hoe hulle graag die voorgeskrewe les sou wou aangebied hê en kon met enige voorstelle vorendag kom.

Vrydag, 19 Februarie 1993

Periode 3

Tyd: 25 minute

Die leerlinge se voorstelle oor die voorgeskrewe literatuur is bespreek. Leerlinge verkies om die boek tuis te lees en om die inhoud van die boek in die klaskamer te bespreek. Hulle wou ook liever meer oor die werklikheid praat en die gebeure in die voorgeskrewe boek hiermee in verband bring.

Maandag, 22 Februarie 1993

Groepstoets

Periode 3

Tyd: 35 minute

Die toets het gesentreer rondom die tema - "Vigs" en die taalkunde vrae is ook uit die artikel opgestel.

Ek het die toets 'n bietjie moeiliker opgestel omdat ek reken dat vier koppe beter as een behoort te werk. Die leerlinge het hulle sitplekke ingeneem en ek het hul toetsvraestel uitgehandig. Hulle was opgewonde oor hierdie benadering. Hierdie metode, volgens hulle mening, sou maklik wees.

Terwyl hulle besig was met die toets, het ek by elke groep gaan staan om te kyk hoe die samewerking tussen die betrokke groepslede is. Leerlinge het teruggetrokke opgetree. 'n Groepleier het selfs uit frustrasie gesê:

Moet nie nou stil bly as juffrou hier staan nie. Praat!
(veldnotas: 22/2/1993)

Ek het ook vir hulle na elke vyf minute aan die tyd herinner. Ek het nie een keer stil gaan sit by my lessenaar nie. Ek was ten alle tye besig om in te loer of in te sit by 'n groep. My kommentaar aan 'n betrokke groep sou die volgende wees:

Julle is agter, daardie groep is al by nommer vier.
 Julle werk te stadig, werk vinniger!
 Mooi so! Julle werk fluks!
 Kyk reg by nommer sewe. Julle is op die verkeerde spoor.
 (veldnotas: 22/2/1993)

Ek het hierdie kommentaar aan die betrokke groepe gegee sodat hulle hulself moet motiveer om vinniger of beter te werk. Die 35 minute was verstreke. Slegs een groep was klaar. Die ander het onvoltooide werk ingehandig. Daar was geen tyd om terugvoering te kry oor die toets nie, maar wat duidelik genoem was, is: "Juffrou, die tyd was te min." (veldnotas: 22/2/1993)

Dinsdag, 23 Februarie 1993

Refleksie oor groeptoets

Periode 1

Tyd: 35 minute

Hierdie periode het ek hoofsaaklik gebruik om oor die groeptoets, wat die leerlinge geskryf het, te reflekteer. Ek was seker dat daar baie kommentaar oor die toets sou wees, omdat dinge nie vlot verloop het nie. Die meeste van die leerlinge het nie klaar gemaak nie. Ek het aan hulle gevra om vir tien minute met mekaar te praat oor al die positiewe eienskappe van die groeptoets. Die groepleier moet al die eienskappe neerskryf en met die res van die klas deel. Ek het ook gevra dat hulle hierdie verslag aan my moes oorhandig, omdat ek dit wil gebruik in my navorsing. Daar was so baie positiewe kommentaar, maar ek sal slegs 'n paar aanhalings weergee:

Positiewe opmerkings

Ek sal graag al my klastoetse so wil skryf, dit

berei jou beter voor vir die groot eksamens.
 Ons het goed saamgewerk.
 Ons help mekaar verstaan die vrae wat gestel word.
 Ons is nie senuweeagtig nie.
 Ons leer om vertrouwe in mekaar te plaas.
 Verwarring word uitgeskakel.
 Dit is soos 'n speel-leer proses.
 Jy voel nie veel onder druk nie.
 Ons werk saam, om gesamentlik 'n goeie punt te kry.
 Die 'slim' sowel as die 'dom' persoon leer van mekaar.
 Ons argumenteer somtyds oor antwoorde.
 Jy moet jou werk ken om saam te kan gesels.
 Jou groeplede weet as jy nie studeer het nie, en hulle moet jou uitwys aan die onderwyser. Daardie persoon kan nie dieselfde punt kry nie.
 (leerlingverslae: 23/2/1993)

Hierdie opmerkings het my laat besef dat baie leerlinge hierdie metode geniet en leersaam gevind het. Hulle vrees vir die toetse het verander na bereidwilligheid. Hulle is vasberade om mekaar te help sodat elkeen 'n kans gegun word om sukses te behaal. Daar is egter baie dinge waaraan gewerk moet word, en die volgende kommentaar bevestig dit:

Negatiewe opmerkings

Juffrou moet stil sit by juffrou se tafel, ek raak te senuweeagtig as juffrou nader kom.
 Juffrou is 'n steurnis as juffrou so baie op en af loop.
 Ek weet juffrou bedoel goed as juffrou by die groepe kom inloer, maar ek voel dat al die groeplede nie wil gesels as juffrou in die naby is nie. Gee ons tyd, miskien nooi ons juffrou nog om in te kom sit!
 Juffrou maak my senuweeagtig as juffrou elke keer die tyd aankondig. Dit is die groepleier se verantwoordelikheid om dit vir die betrokke groep aan te kondig of kry 'n groot horlosie en sit dit voor teen die muur. Almal kan dan die tyd kyk wanneer hulle so voel.
 Juffrou moet nie die vereiste stel nie, maar dit liever oorlaat aan ons. Ons vereiste sal mos 'n refleksie wees oor hoe goed ons wil vaar.
 Die tyd was nie te min nie, dit is ons wat nie met 'n strategie gewerk het nie.

Ons moet ons werk deeglik leer, dan sal ons minder argumenteer oor antwoorde.
(veldnotas: 23/2/1993)

Leerlinge kon self uitwys waar hulle verkeerd gegaan het, sonder dat ek dit hoef te gesê het. Hulle was vasbeslote om beter voorbereid na toetse te kom. Hulle besef ook dat met hierdie metode hulle moet aanleer om geduld te beoefen teenoor mekaar en dat almal mekaar moet help om sukses te behaal. Ek besef dat my houding nog steeds baie outoritêr is, want leerlinge bly stil wanneer ek nader kom.

Na die afloop van hierdie eerste siklus het ek gesamentlik met die leerlinge, prinsipaal en kollega reflekteer oor die gebeure. Alhoewel ek geglo het dat ek baie "demokraties" in die klaskamer te werke gegaan het, kom ek agter dat dit nie die geval was nie. Ek het geringe veranderinge aangebring, maar het meer insig gekry oor my houding en verhouding teenoor die leerlinge in die klaskamer en hoe ek dit moet verbeter of selfs verander.

2.7 REFLEKSIE OOR SIKLUS EEN VAN DIE AKSIENAVORSINGPROJEK

Alhoewel ek veranderinge in my klaskamer aangebring het (sodat daar meer interaksie en leerlingdeelname in die klaskamer kan plaasvind), besef ek dat dit nie voldoende is nie. Daar is veel meer wedersydse kommunikasie wat in die klaskamer plaasvind, maar ek vind dat ek as die outoritêre gesagsfiguur optree. Ek besluit vir hulle. Hulle wag op my vir instruksies. Ek vertolk die rol van die persoon met al die kennis. Ek besef nou dat veranderinge nie maklik gaan wees nie. Dit is soos Davidoff en van den Berg (1990:33) sê:

... [c]hange is difficult. That doesn't give us an excuse not to try, especially if we believe that the change that we are trying to bring about is necessary and will be of benefit to everybody.

Hierdie gebeure het my laat besef dat veranderinge egter baie ingewikkeld kan wees. Die ingewikkelde aard van veranderinge word deur Fullan (1985:30) soos volg gestel:

... [c]hange is multi-dimensional and it entails at least three dimensions in implementation of any educational policy or other change. Firstly, the possible use of materials, resources or technologies. Secondly, the use of new teaching approaches, strategies or activities. Thirdly, the possible change in beliefs or pedagogical assumptions and theories underlying the new programmes or policies.

Ek beseft dat die veranderinge in my klaskamer demokraties van aard moet wees en dus is dit noodsaaklik dat my houding teenoor die leerlinge ook daarvolgens moet wees. Uitdrukkings soos die volgende laat my beseft dat my houding glad nie demokraties van aard is nie:

Juffrou besluit op die vereiste vir die eksamen sonder om ons mening daarvoor te vra.

Juffrou gee nog steeds alleen leiding. Ons kan ook mos die leiding gee!

Juffrou beplan nog steeds al die lesse vir ons. Daar is niks hiermee verkeerd nie, maar miskien moet juffrou vir ons ook die geleentheid gee om 'n les te beplan!

As ons self 'n les aanbied, dan sal ons dit langer onthou. Jy kry dan meer selfvertroue so en sal dan nie skaam wees om jou mond in die toekoms oop te maak nie.

(veldnotas: 23/2/1993)

Die verslag van my kollega en die prinsipaal bevestig dan ook my vermoede oor my dominerende rol in die klaskamer. Die verslag van die prinsipaal word vervolgens aangehaal:

A) Prinsipaalverslag

Les: Informele mondeling - Vigs

Periode 5

Klas 9A

Tyd: 35 minute

Daar is 'n aangename atmosfeer in die klas. Ek hou van die rangskikking van die banke. Dit bevorder intieme kontak met leerlinge. Die onderwyser se werk is egter baie doelgerig. Vrae word aan die leerlinge gegee om te bespreek. Dit veroorsaak versmoring van leerlinge se eie kreatiewe idees. Die leerlinge word aangemoedig om te praat. Bespeur ietwat van 'n huiwering om vrylik te kommunikeer. Dit is seker my teenwoordigheid en die van die ander onderwyser wat ook daartoe kan bydrae.

In die groepbespreking neem al die lede deel. Almal wil hulle idees uitruil. Die onderwyser beweeg rond, vertoef by elke groep en laat haar mening ook hoor. Ek neem waar dat die leerlinge enigiets neerskryf wat die onderwyser sê. Die terugvoering van die verskillende groepe was baie waardevol. Almal het verskillende kennis (oor dieselfde onderwerp) met die klas gedeel. Die onderwyser doen dit miskien 'onbewustelik', maar sy is vasbeslote om haar standpunt oor sekere dinge te laat domineer. Sommige leerlinge maak melding van interessante dinge oor Vigs, maar die onderwyser praat dit "stil". Daar is wel interaksie tussen leerlinge en onderwyser wat plaasvind. Dit is duidelik dat die onderwyser in "beheer" is van die onderrig.

Die leerkrag moet kyk na waarom die leerlinge nie hulle artikels saambring het nie. Indien die onderwyser nie voorbereid gekom het nie, sou daar 'n krisis ontstaan het. Daar moet ook meer geleentheid geskep word vir die leerlinge om hulle mening te lug oor sekere aangeleenthede. Die leerkrag moet nie haar mening afdwing op die leerlinge nie. Vir die eerste probeerslag is daar egter veranderinge te bespeur. (prinsipaalverslag: 23/2/1993)

B) Verslag van kollega (oor dieselfde les):

Hierdie tipe van lesaanbieding is verskillend van die metode wat al die ander leerkragte beoefen by die skool. Die rangskikking van die banke dra by tot 'n meer samewerkende atmosfeer. Die banke is in groepe van vier gerangskik. Die onderwyser deel werkblaaie uit vir die leerlinge. Daar is vier vrae op hierdie werkblad met instruksies. Die leerlinge moet hierdie vier vrae in groepe bespreek. Hierdie metode is goed. Dit laat die leerlinge verskillende idees uitruil. Hulle verbreed hul kennis oor die onderwerp. Die terugvoering van die bespreking was baie waardevol. Elke groep het met unieke idees vorendag gekom. Die metode is duidelik suksesvol deurdat dit leerlinge aanmoedig om op hul eie te dink.

Die onderwyser speel nog steeds 'n groot rol in die klaskamer. Sy laat haar idees seëvier. Sy gee nie veel aandag aan wat die leerlinge sê nie. Dit kom vir my amper voor asof sy met vooropgestelde idees daar staan. Niks kan hierdie idees of kennis verander nie. Sy moet meer oop wees vir ander kennis. Sy moet die leerlinge meer laat uiting gee, asook erkenning gee vir goeie idees en kennis uitruiling. Sy is nog steeds baie dominerend in haar lesaanbieding. Sy is in beheer van dinge wat in die klaskamer gebeur. Daar is wedersydse kommunikasie, veral in die groepe. Die terugvoering van die leerlinge was baie waardevol. Die onderwyser het nie die leerlinge hieroor

komplimenteer nie.

Alhoewel daar 'n bietjie verwarring aan die begin was, het die onderwyser dit goed hanteer. Sy moet egter meer uitvind oor waarom daar so min leerlinge artikels na die klas gebring het.

(kollega se verslag: 23/2/1993)

Hierdie verslae bevestig dan ook my vermoede dat ek in diepte moet reflekteer oor my houding in die klaskamer en my verhouding met die leerlinge en dat ek beslis veranderinge moet aanbring. Ek kom ook agter dat alhoewel ek uiterlike veranderinge teweeggebring het, ek nog baie aan my gesagsverhouding teenoor die leerlinge moet werk. Ek is besig om my idees op hulle af te dwing, sonder om hulle idees in ag te neem.

Oor die kwessie van die Afrikaanse artikels het ek ondersoek gaan instel. Ek was verbaas om die volgende te hoor:

Juffrou, my ma koop nie Afrikaanse tydskrifte nie.
 Juffrou, daar is nie geld vir tydskrifte nie.
 Ek kan nie in die middag biblioteek toe gaan nie,
 want ek moet huis skoon maak en na my ander susters
 en broer kyk. My ma-hulle werk.
 Die bure het nie Afrikaanse koerante nie. Dit is
 moeilik om dit in die hande te kry.
 (ope gesprekvoering: 23/2/1993)

Nou het die besef tot my deurgedring oor die belangrikheid vir 'n onderwyser om die sosiale, ekonomiese en politieke agtergrond van die leerlinge te ken. Dit is hier waar ek besluit om verdere ondersoek in te stel oor die agtergrond van die leerlinge wat ek onderrig (soos in hoofstuk een aangedui). Ek het ook besluit dat dit beter sou wees as ek maar liever verskillende artikels oor die spesifieke tema na die klaskamer bring. Leerlinge het egter ook ingestem om na artikels te soek en in verskillende bronne te gaan nalees, maar dat ek hulle nie moet kruisig indien hulle sonder 'n artikel klas toe kom nie. Hulle het ook voorgestel dat elke groep 'n kans kry om 'n plakkaat te maak oor die tema onder bespreking en sodoende sal elkeen moeite doen om bronne na te lees en prente te versamel. Dit gee hulle ook 'n geleentheid om hulle Afrikaansklas te versier.

Ek het besef dat die leerlinge 'n meer verantwoordelike rol in die klaskamer wil hê. Hulle wil leiding neem. Ek besef ook dat alhoewel my rol as outoritêre gesagsdraer moet verander, ek my nie totaal van die verrigtinge in my klaskamer kan onttrek nie, want

... [w]hether a reproduction of dominant ideology or a method of achieving revolutionary transforming action, education always requires an educator's presence. There is a radical difference though, between being present and being the presence itself (Freire, 1985:105).

Die onderwys kan nie sonder 'n onderwyser plaasvind nie, maar dit hang af van hoe die onderwyser die onderrig laat plaasvind. Onderwysers en leerlinge kan nie op gelyke vlak beskou word nie, want die onderwyser moet oor meer kennis oor 'n spesifieke vakgebied beskik om sodoende kennis oor te kan dra aan die leerlinge. Dit wil nie sê dat die onderwyser hierdie mag moet gebruik om die leerlinge te manipuleer deur sekere idees op hulle af te forseer nie, maar om eerder hierdie kennis te gebruik om die leerlinge te laat ontwikkel in kritiese burgers sodat hulle verantwoordelik sal kan optree in die samelewing.

In my volgende aksienavorsingsiklus sal ek beoog om meer interaksie en kritiese gesprek in die klaskamer uit te lok, asook om weg te beweeg van 'n outoritêre gesagsverhouding. Dit is duidelik nodig vir my om deur middel van my dataversameling te reflekteer oor my navorsing (siklus een) om verdere verbeteringe en veranderinge mee te bring. Voorts sal ek, met behulp van my leerlinge, beplan hoe om verbeteringe of veranderinge in siklus twee aan te bring.

2.8 VERBETERINGE EN VERANDERINGE VIR AKSIENAVORSINGSIKLUS TWEE

Nadat ek die eerste aksienavorsingsiklus met die betrokke leerlinge bespreek het, het verskillende aspekte omtrent my onderrig (wat verder verbeter of verander moet word) na vore gekom.

Dus, vir die tweede siklus beoog ek om die volgende veranderinge te maak:

1. In plaas daarvan dat ek die tema kies vir die leerlinge voel ek dat hulle, met die hulp van hul ouers, moet besluit oor tien temas wat hulle graag vir die jaar wil dek. Ons sal dan die tien onderwerpe selekteer wat die meeste stemme in die klas verkry het. Hierdie tien temas sal ons breedvoerig in die klaskamer bespreek. Die leerlinge sal hopelik meer bereid wees tot groter insette by temas wat hulself gekies het. Ek voel nie dat ek graag enige bydrae wil lewer tot die keuse van onderwerpe nie. Ek beskou myself as 'n "oorsieners" van die gebeure wat binne die klaskamer plaasvind.
2. Ek sal die leerlinge die kans gee om self 'n les aan te bied - siende dat hulle daarvoor gevra het.
3. Vir toetse sal ek nie my vereistes stel nie, maar voel ek dat hulle liewers hul eie vereistes moet stel, dan sal hulle meer vasbeslote wees om hierdie mikpunt en hoër te bereik.
4. Ek sal die rol van fasiliteerder inneem en meer oplettend wees oor my liggaamlike gedrag om te waak teen enige outoritêre liggaamshoudings.
5. Die groepe sal volgens lootjies getrek word, sodat my inset in groepsamestelling geminimaliseer word.
6. Ek moet hulle meedeel dat die inligting wat ek versamel oor die navorsingsprojekte ook vir die opskryf van die mini-tesis gebruik sal word.
7. Die lesse moet beter beplan word en die tydfaktor moet in ag geneem word.
8. Bowenal sal ek probeer om demokraties op te tree in die klaskamer deur vir die leerlinge te betrek in dinge wat hulle raak en om sulke optrede verder aan te moedig onder die

leerlinge.

2.9 SAMEVATTING

In hoofstuk twee het ek 'n verduideliking gegee oor die rol van die "bevrydende" onderwyser - hoe die onderwyser die ruimte in die klaskamer kan skep vir wedersydse gesprek en die ontwikkeling van kritiese denke, sodat die leerling suksesvol kan bydra in 'n demokratiese samelewing. Ek het 'n breedvoerige uiteensetting gegee van my eerste aksienavorsingsiklus en die gevolge daarvan.

Na die refleksie voortvloeiend uit die eerste siklus, kom ek agter dat alhoewel ek leerlingdeelname uitgelok het, ek baie dominerend in die klaskamer optree. Die leerlinge voel nog altyd teruggetrokke in die klaskamer weens my outoritêre houding. Selfs die prinsipaal, kollega en leerlinge se verslae bevestig dit. Ek besef egter dat aksienavorsing 'n deurlopende proses is en dat ek in my volgende siklus bedag moet wees op al hierdie negatiewe faktore wat remmend kan inwerk op veranderinge wat ek graag wil teweeg bring.

In hoofstuk drie sal ek meer uitbrei oor wat ek verstaan met die begrip aksienavorsing en die drie kennisbelange: positivistiese, interpretatiewe en emansipatoriese (Habermas 1972) en daarna (in hoofstuk vier) 'n verduideliking van die verloop en gevolge van my tweede aksienavorsingsiklus gee.

HOOFSTUK 3 - DIE BEGRIP AKSIENAVORSING

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk wil ek kortliks verduidelik wat ek verstaan onder die begrip aksienavorsing en hoe 'n emansipatoriese benadering tot onderwys met my aksienavorsingprojek saamhang. Verder bespreek ek ook die verskillende dataversamelingstegnieke wat ek in my aksienavorsingprojek gebruik het en waarom ek hierdie dataversamelingstegnieke nodig gevind het.

Soos reeds in hoofstuk een genoem, het ek aan die einde van my B.Ed-kursus belangstelling begin toon in 'n aksienavorsing-kursus. Dit is egter eers aan die begin van 1993 wat ek meer kennis oor die begrip aksienavorsing begin opdoen het met die verloop van my M.Ed-kursus by die Universiteit van Wes-Kaapland.

Ek het met my eie aksienavorsing in die klaskamer begin (soos breedvoerig weergegee in hoofstuk twee). As onderwyser het ek besef dat veranderinge in die skole teweeggebring moet word, omdat skole nie in isolasie staan van die breë samelewing nie. Hierdie demokratiese veranderinge wat steeds besig is om plaas te vind in die breë samelewing, het my laat besef dat ek ook my eie onderrigpraktyk in oënskou moes neem. Ek het vasgekeer gevoel in 'n onderwysstelsel wat nie ruimte laat vir kritiese denke, kollaboratiewe samewerking en gelyke besluitneming nie. Aksienavorsing as 'n navorsingsmetodologie maak dit moontlik vir my om ondersoek in te stel na my eie onderrigpraktyk, om my eie teorieë oor my praktyk te ontwikkel en om krities daaroor te reflekteer. McNiff (1988:1) stel dit soos volg:

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

Ek sal verder verduidelik wat ek verstaan onder die begrip

aksienavorsing en waarom dit 'n gepaste werkwysie is vir die veranderde omstandighede in Suid-Afrika.

3.2 DIE BEGRIP AKSIENAVORSING

Aksienavorsing kan gesien word as 'n tipe navorsing waar die deelnemers se insette as deel van die kritiese proses beskou word. McNiff (1988:7) sê die volgende oor aksienavorsing:

... [i]t is this conjoint experiencing, this mutually supportive dialogue, that is the action of research that brings people together as explorers of their own destiny, rather than alienates them as operators and puppets.

Die aksienavorsingproses, in die skoolkonteks waar ek werksaam is, sou wedersydse dialoog tussen onderwysers en leerlinge insluit. Hierdie is 'n proses wat die deelnemers bewus en reflekerend maak ten opsigte van hul praktyk, om krities teenoor hul praktyk te wees, om begrip te hê oor die situasie waarin die navorsing plaasvind en om oop te wees vir veranderinge binne die situasie waarin hulle verkeer. Aksienavorsing help die deelnemers verstaan dat hulle praktyk sosiaal gekonstrueer en histories-belaai is en dat dit nie as "natuurlik" beskou moet word nie (Carr en Kemmis, 1985:182).

Daar moet in gedagte gehou word dat aksienavorsing nie net gaan om die situasie te verbeter nie, maar dat aksienavorsing beslis politieke oogmerke het, wat óf gerig is op die handhawing van die status quo óf die transformasie daarvan (kyk Freire, 1989:15). Dit is 'n stap weg van 'n outokratiese na 'n meer demokratiese bestel. Carr en Kemmis (1985:164) stel dit soos volg:

... [a]ction research should not be seen as a recipe or technique for bringing about democracy, but rather as an embodiment of democratic principles in research, allowing participants to influence, if not determine, the conditions of their own lives and work, and collaboratively to develop critiques of social conditions which sustain dependence, inequality or exploitation.

Aksienavorsingstrategieë soos McNiff (1988:4) dit stel, stel onderwysers in staat om krities sowel as selfreflekterend hul eie praktyk te ondersoek om dit te verbeter. Aksienavorsing kan gesien word as 'n alternatief vir die "tradisionele" (dit wil sê positiwistiese) navorsingsmetode waar navorsers kundiges is wat hul teorieë oor die waarheid aan onderwysers in die klaskamer deurgee om die teorieë daar in praktyk om te sit (McNiff, 1988: xiii). In aksienavorsing word die teorie nie gevorm en daarna toegepas op die praktyk soos by die positiwistiese (tradisionele) navorsingsmetode nie, maar eerder word die teorie deur die praktyk gevorm. Ebbutt (1983:5) beskryf aksienavorsing soos volg:

... [t]he systematic study of attempts to change and improve educational practice by groups of participants by means of their own practical actions and by means of their own reflection upon the effects of those actions.

Die onderwysopset in Suid-Afrika openbaar 'n sterk positiwistiese neiging wat na my mening nie kritiese denke bevorder nie. Daarteenoor kan die kritiese en emansipatoriese benadering van aksienavorsing as 'n geskikte instrument in die hande van die polities- en ekonomiesvernalatigde gesien word. Deur middel van kritiese selfrefleksie het ek agtergekom dat ek en ander onderwysers dikwels self instrumente sou kon wees van 'n sisteem van onderdrukking.

Onderwysers is oor die algemeen langer blootgestel as leerlinge aan die onderdrukkende onderwysstelsel en is dikwels onbewustelik, maar soms selfs bewustelik, besig om die waardes en norme van die dominante mag te bevorder en in stand te hou. Giroux (1988:122) voer aan dat:

... [t]he tendency to reduce teachers to the status of specialized technicians within the school bureaucracy, whose function then becomes one of managing and implementing curricular programs rather than developing or critically appropriating curricula to fit specific pedagogical concerns.

Onderwysers kan egter ook gesien word as instrumente van

bemagtiging wat kan lei tot emansipasie vir die leerlinge en selfs ander onderwysers. Giroux (1988:128) meen dat:

... [t]ransformative intellectuals need to develop a discourse that unites the language of critique with the language of possibility, so that social educators recognize that they can make changes. In doing so, they must speak out against economic, political and social injustices both within and outside of schools.

Die konsep van "emansipatoriese aksienavorsing", soos hoër op in die tesis na verwys is, spruit uit Habermas (Grundy, 1985:6) se idee oor emansipatoriese kennisbelange. Vervolgens sal ek die begrip aksienavorsing binne 'n krities-teoretiese raamwerk verduidelik omdat my aksienavorsingbenadering hierop gebaseer is.

3.3 AKSIENAVORSING BINNE 'N KRITIES-TEORETIESE RAAMWERK

Die emansipatories-kritiese kennisbelange behels

... a fundamental interest in emancipation and empowerment to engage in autonomous action arising out of authentic, critical insights into the social construction of human society (Grundy, 1985:15).

Die kritiese aksienavorser identifiseer met die emansipatoriese belange van die leerlinge (dit wil sê om hulle te bemagtig), om hulle te laat ontwikkel in aktiewe deelnemers waar die ontwikkeling van kennis gesamentlik met die onderwyser geskied, soos Freire (1989:52) dit bevestig:

... [t]he teacher is no longer the one-who-teaches, but is himself (sic) taught in dialogue with the students, who in their turn, while being taught, also teach ...

Beide onderwyser en leerlinge is aktiewe deelnemers aan die konstruksie van kennis. Die leerproses word betekenisvol vir die leerlinge, maar sonder enige kritiese belange kan hierdie wedersydse aktiewe deelname nie gesien word as emansipatories nie. Alhoewel die leerproses begin vanuit die perspektief van die leerder, moet hierdie proses die ervaring van die leerder en die onderwyser (deur middel van dialoog en onderhandeling) as

problematies voorhou. Freire (1972:65) noem hierdie metode "problem-posing" onderwys.

Hierdie probleemstellingsmetode moedig leerlinge, sowel as onderwysers, aan om die ware probleem van hul bestaan en hulle verhouding daarteenoor te konfronteer. Leerlinge en onderwysers sou in 'n dergelike praktyk die ware probleme van hul bestaan konfronteer en hul eie onderdrukking besef. Hulle sal besef dat dinge wat as kultureel en natuurlik gesien word - en volgens hulle nie verander kan word nie - eintlik deel uitmaak van hul ideologiese onderdrukking. Ook deur middel van probleemstelling word dit moontlik om vrae te stel oor die oorspronklike oorsaak van probleme in die lewe en sodoende te kyk na veranderinge wat moontlik kan plaasvind.

Die strewe na emansipasie word gesien as 'n poging om jou stem te vind en te laat hoor. Almal moet 'n gelyke kans gegun word om deel te neem in dialoog. Habermas (1972:34) praat van die "ideal speech situation" wat slegs onder omstandighede waar daar gelykheid en regverdigheid geskied, kan plaasvind. Die mens as sosiale agent se "bewussyn" is 'n "valse bewussyn" (nie ware kennis nie) en vir ware emansipasie om plaas te vind, moet agente deur middel van maatskaplike handeling gelei word om hulle te bevry van hierdie "valse bewussyn" (Grundy, 1987:19).

Vir die emansipatories-kognitiewe belange is praxis, dit wil sê aksie gebaseer op refleksie (McLaren, 1989:195), belangrik. Deur middel van praxis kan die mens van hierdie "valse bewussyn" bevry word. Weens die belangrikheid van praxis vir aksienavorsing gee ek breedvoerig weer hoe Grundy (1985:157) na praxis verwys:

- a) Praxis verwys na aksie en refleksie. Teorie en praktyk is interafhanklik van mekaar. Deur middel van refleksie op jou aksie kan jy verbeterde of veranderde aksie teweeg bring.
- b) Praxis vind plaas in die werklike wêreld en nie in die verbeeldingswêreld nie. Die huidige konkrete situasie is van

belang, waarin die mense se aspirasies gereflekteer word.

- c) Die realiteit waarin praxis plaasvind, is die wêreld van interaksie: die sosiale of kulturele wêreld.
- d) Die praxis-wêreld is 'n gekonstrueerde wêreld en nie 'n "natuurlike" wêreld nie. Die doel is om te reflekteer oor die reeds gekonstrueerde wêreld om dit dan te rekonstrueer.
- e) Praxis is 'n proses van betekenisgewing, en betekenis word sosiaal gekonstrueer.

Die menslike spesie, volgens Grundy (1987:18), moet beseef dat die wêreld sosiaal gekonstrueer is, en dat hulle wel veranderinge sowel as verbeteringe kan aanbring. Individue moet hul ontevredenheid en frustrasies oorkom deur eers na hulleself te kyk as produkte van 'n sosiale stelsel en dan hul frustrasie deur middel van 'n doelbewuste plan uit die weg probeer ruim.

Grundy (1985:6) wys daarop dat aksienavorsing dikwels ook vanuit 'n positivistiese of interpretatiewe raamwerk benader kan word. Volgens die positivistiese navorsers ontstaan kennis uit sekere teorieë omtrent die wêreld wat geanker is in ons "positiewe" waarneming en ervaring van die wêreld. Vir die positivist is daar duidelike verwantskappe tussen die volgende: kennis en mag, wetenskap en tegnologie en voorspelling en beheer (Grundy, 1985:8). Die doel van hierdie "objektiewe" vorm van kurrikulum is 'n belang in die manipulasie en beheer van leerlinge, sodat hulle as eindproduk ooreenstem met die doel, dit wil sê om die leerlinge passief te maak teenoor enige opponerende faktore (bv. die dominante mag). Die kurrikulum word ontwerp deur die "eksperte". Hierdie tipe benadering bevorder doelgerigte onderrig sodat die eksperte kan voorspel en beheer.

Hierdie positivistiese benadering bevorder nie die ontwikkeling van kritiese histories-gefundeerde bewuswording nie en verder onderdruk dit enige ander vorm van kommunikasie en politieke

aksie. Die positiewe heg gewoonlik min waarde aan enige geskiedenis of selfs geskiedkundige bewuswording. Selfs die skool word in hierdie lig benader. Probleme in die skool word in isolasie gesien. Hulle is verwyderd van die sosiale, politieke en ekonomiese invloede wat die probleem meer betekenis kan gee. Giroux (1981:46) stel dit soos volg:

... [t]he positivist view of knowledge, "facts" and ethics has neither use nor room for an historical reality in which man(sic) is able to constitute his own meaning, order his own experience or struggle against the forces that prevent him from doing so.

Daarteenoor is die interpretatiewe navorser se belange gerig op begrip en interaksie om die sosiale omgewing te verstaan sodat daar interaksie kan plaasvind. Hierdie interpretatiewe belange ignoreer 'n belangrike aspek, naamlik die mags- en politieke aspekte van die konteks waarbinne betekenis gevorm en onderhandel word. Giroux (1981:13) stel dit soos volg:

... [m]oreover, the overburdened phenomenological focus on intentions and human activity neglected the issue of pre-categorical conditioning. Subjectivity thus becomes falsely viewed as transparent to itself, and questions concerning power, ideology and the ethical nature of the existing society disappeared in a meta-physical mist fuelled by a rather naive optimism in the consciousness to change social reality.

In kontras met die positivistiese en interpretatiewe belange bevorder die emansipatoriese belange "a critical consciousness which exhibits itself in political as well as practical action to promote change" (Grundy, 1987:154). Die emansipatoriese belange is geskik vir my aksienavorsing in die klaskamer omdat dit kollaboratief van aard is en alle deelnemers seggenskap oor die proses het. Carr en Kemmis (1986:162) se definisie beskryf die emansipatoriese aard van die aksie dus goed, deur dit as volg te stel:

... [a]ction research is simply a form of self-reflective inquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations

in which the practices are carried out.

Die kollaboratiewe aard van aksienavorsing het my laat besef hoedat, as leerling, ek ontnem is van my outonomieit (om self besluite te neem) in die klaskamer en hoe ek nou, as onderwyser, ook ander leerlinge weerhou van die reg om hul outonomieit uit te leef.

3.4 WAAROM IS AKSIENAVORSING GEPAS VIR MY ONDERRIG?

Elliott (1984:17) voel dat aksienavorsing die rol van die onderwyser versterk as 'n transformatoriese intellektueel. Hulle stel dit soos volg:

... [a]ction research is the qualitative research method we see as offering the greatest potential for teachers wishing to become transformative intellectuals. It gives teachers the opportunity to enquire systematically and critically into patterns of teaching and learning going on in the classroom.

Aksienavorsing is geskik vir my omdat ek deur die proses daarvan kan reflekteer op my onderrigsituasie in die klaskamer. Dit help my om te reflekteer oor die gebeure in die klaskamer. Dit laat my ook besef dat, as onderwyser, ek die beste persoon is om veranderinge teweeg te bring. Ek kom ook toenemend tot die besef dat navorsing in my klaskamer gedoen moet word om teorie te help ontwikkel. 'n Mens hoef nie te wag op die teorieë van "eksperte" (dit wil sê deskundiges op die gebied van die opvoeding) voor jy veranderinge in die klaskamer kan aanbring nie. McNiff (1988:5-6) ondersteun hierdie gedagte deur dit soos volg te stel:

... [a]ction research is not just teaching. It is being aware and critical of that teaching and using this self-critical awareness to be open to a process of change and improvement of practice. It encourages teachers to become adventurous and critical in their thinking, to develop theories and rationales for their practice and to give reasoned justification for their public claims to professional knowledge. It is this systematic enquiry made public which distinguishes the activity as research.

Die rol van die onderwyser kom ook duidelik na vore in aksienavorsing deurdat onderwysers so deel word van die navorsingproses en op hierdie manier hulle eie teorieë oor hul praktyk kan formuleer. Hopkins (1985:25) beklemtoon hierdie idee as hy sê:

... [t]eachers who engage in their own research are developing their professional judgement and are moving towards emancipation and autonomy.

Nog 'n rede waarom aksienavorsing gepas is vir my eie navorsing in die klaskamer is omdat dit nie staties of beskrywend in die toepassing daarvan is nie. Dit kan gesien word as 'n proses en nie 'n model nie. Volgens McNiff (1988:21) kan dit gesien word as:

... [a]ction research is never static. The term itself imply a continuous process, a search. It is a process which shows how one person's ideas develop and may be used by another to move his/her own ideas forward.

Verder sê Carr en Kemmis (1986:205) die volgende oor die proses van aksienavorsing:

... [e]mancipatory action research is an empowering process for participants, it engages them in the struggle for more rational, just, democratic and fulfilling forms of education. It is "activist" in that it engages them in taking action on the basis of their critical and self-critical reflection.

Ek sal verder verduidelik hoe aksienavorsing as 'n kollaboratiewe proses gesien kan word.

3.5 AKSIENAVORSING: 'n KOLLABORATIEWE PROSES

Die kern van aksienavorsing is 'n kollaboratiewe proses wat voorsiening maak vir gelyke verstandhouding en konsensus, demokratiese besluitneming en aksie met die doel om te verbeter (Carr en Kemmis, 1986:205). Die aksienavorsingbenadering sluit leerlinge in as deel van die deurlopende proses in die onderrigsituasie. Beide die leerlinge en onderwyser is deel van hierdie proses. Ook wat die beplanning daarvan betref!

Hierdie deurlopende betrokkenheid van onderwyser en leerlinge in die navorsing-, ontwikkeling- en implementeringsproses het tot gevolg dat teorie en praktyk geïntegreer is met mekaar. Dit verskaf aan die onderwyser en leerlinge die geleentheid om saam te reflekteer oor die navorsingsituasie om sodoende verandering ten opsigte waarvan hulle ooreenstem teweeg te bring. As gevolg van die kollaboratiewe aard van aksienavorsing is daar gedurig 'n wedersydse kommunikasie tussen die onderwyser en die leerlinge sodat enige konflikterende persepsies wat mag intree (as gevolg van hul verskillende posisies in die onderrigleersituasie) uit die weg geruim kan word.

Voorts stel Grundy en Kemmis (1982:87) 'n demokratiese proses van "symmetrical communication" voor waar alle deelnemers op gelyke vlak kan deelneem. Daar moet dus 'n bereidwilligheid by onderwysers en leerlinge ontstaan om oor hul tekortkominge en probleme te wil gesels, om deel te neem aan die aktiwiteite en idees van ander, sowel as om nuwe vaardighede aan te leer wat tot voordeel sal wees vir die aksienavorsingsproses, wat terselfdertyd 'n demokratiseringsproses is.

Ek wil saamstem met Oja en Smulyan (1989:16) as hulle sê dat vir effektiewe kollaboratiewe aksienavorsing om plaas te vind, moet daar die volgende geskied, nl.

- a) demokratiese projekteierskap
- b) 'n positiewe verhouding ten opsigte van die skoolkonteks waarbinne die projek afspeel
- c) spirale siklusse van beplanning
- d) gereelde en ope kommunikasie tussen die deelnemers.

Om die belangrikheid van dié vier aspekte aan te dui, gee ek dit breedvoerig weer deur deurlopend te verwys na die gebeure in my aanvanklike aksienavorsingsiklus en hoe dit ook by bogenoemde aspekte inpas.

3.5.1 Demokratiese projekleierskap

In die kollaboratiewe aksienavorsingsproses moet daar ook leierskap teenwoordig wees. Die leierskap moet nie van 'n outoritêre aard wees nie, maar eerder demokraties. Dit beteken dat die leier die "mag" as leier moet gebruik deur almal kollaboratief te betrek in die beheer van die projek en die aanvaarding van verantwoordelikheid daarvoor. In die aksienavorsingsiklus wat ek in die klaskamer geloods het, was daar wel kollaboratiewe samewerking tussen die deelnemers.

Ek voel egter dat ek die leerlinge met meer verantwoordelikheid kon toevertrou het. Ek was "bang" dat ek nie veel "gesag" of "mag" in die klas sou oorhou nie, as ek vir die leerlinge meer ruimte sou gee om hulle eie besluite te neem, hulle stem te laat hoor en eie verantwoordelikheid te dra. Ek besef egter dat beide onderwyser en leerlinge hulle vertrou in mekaar moet plaas. Die onderwyser moet die leerlinge vertrou om sodoende meer verantwoordelikheid aan die leerlinge te gee, terwyl die leerlinge die onderwyser moet vertrou om sodoende dit te kan waag om op 'n verantwoordelike wyse antwoord te kan gee aan dit wat hulle nog nie selfstandig kan beoordeel nie. Indien hierdie vertrouwe ontbreek, kan ons nie van "gesag" praat nie, maar kom dit eerder neer op "mag". Poulton (1978:15) sê die volgende oor die onderwyser as leier en dus gesagsdraer in die klaskamer:

Te streng gesag, wat gepaard gaan met oorbeskerming vereng die kind se vryheid. Die kind moet vanuit die regte verhouding, die regte balans tussen vryheid en gesag die sprong in die lewe kan waag. Te weinig bewegingsvryheid en te veel inperking van voorregte verbitter die kind en hulle sal rebelleer. Te min leiding en die gee van sy (sic) sin in alles maak die kind bedorwe. Die onderwyser moet besef dat hulle gesag relatief is en dat hulle 'n swaar verantwoordelikheid ten opsigte van die uitoefening van hul verleende gesag dra.

Die transformerende onderwyser moet waak teen gesag wat te "streng" toegepas word, want dit kan veroorsaak dat die nodige ruimte in die klaskamer ontbreek om die leerlinge krities te

maak. Die leerlinge sal dus nie vry voel om te "rebelleer" teen dit waarteen hulle gekant is nie, sowel as om hulle opinie te opper oor sekere gebeure in die klaskamer nie. Die onderwyser moet vol selfvertroue wees, veilig in die wete dat hulle op hul gemak binne die klaskamer sal optree sodat daar 'n ontspanne atmosfeer in die klaskamer kan heers ten spyte van hul "streng" dissipline. Die onderwyser wat dissipline oor die klas het, kan dan die leerlinge aanmoedig om dinge krities te bespreek, te dramatiseer en hulle mening vrylik te lug. Indien die onderwyser die leerlinge selfwerkzaamheid aangeleer het, sal daar nie veel wanorde ontstaan nie. Die onderwyser moet probeer om demokratiese leierskap in die klaskamer ten alle tye te laat geskied.

3.5.2 Die skoolkonteks

Sekere elemente van die skoolomgewing dra by tot die effektiwiteit van die aksienavorsingsprojek. Aksienavorsingsprojekte sal meer suksesvol wees indien die skole en selfs die onderwysdepartemente navorsingsprojekte ondersteun. Die skoolkonteks waarbinne die onderwysers werk, beïnvloed die onderwysers se bereidwilligheid en vermoë om deel te neem aan enige navorsing wat verbetering mag inhou.

'n Atmosfeer moet geskep word waarin onderwysers vry voel om probleme te identifiseer vir verdere ondersoek, om uitdrukking te gee aan hul idees ten opsigte van praktykverbetering. Administratiewe ondersteuning kan die volgende behels: beter tydsindeling, materiële en tegniese ondersteuning, en onderwysers wat minder belaaï word met werk sodat hulle "'n tree agtertoe kan neem" om oor hul onderrigssituasie te kan reflekteer.

Aksienavorsing kan egter voortgaan sonder die ondersteuning van die administrasie of skool. Onderwysers kan individueel te werke gaan of in kleiner groepe. Buitestaanders kan riglyne en ondersteuning verskaf vir 'n projek om te begin. McKernan (1991:5) stel dit soos volg:

... [a]ction research, as a teacher-researcher movement is at once an ideology which instructs us that practitioners can be producers as well as consumers of curriculum inquiry, it is a practice in which no distinction is made between the practice being researched and the process of researching it. Teaching is not one activity and inquiry into it another. The ultimate aim of inquiry is understanding and understanding is the basis of action for improvement.

In my aksienavorsingprojek het ek gepoog om weg te beweeg van 'n positiwistiese grondslag na 'n krities-teoretiese grondslag, gerig op die transformasie van my klaskamerprojek om deels by te dra tot die transformasie van die Suid-Afrikaanse samelewing van 'n outokratiese na 'n demokratiese stelsel.

Die besef dat ek, as onderwyser, 'n bydrae kan lewer tot die leerlinge se ontwikkeling as kritiese individue, het my verder aangemoedig om saam met die leerlinge 'n rol te speel in die stryd vir die daarstelling van 'n onderwysstelsel wat:

Contribute to people's autonomy, to their capacity for critical thinking, to the discovery of what is in their real interest, to the development of their moral and political sensibility (Morrow, 1989:149).

3.5.3 Spirale siklusse van beplanning

Die sosiale sielkundige Kurt Lewin het in die veertigerjare oor aksienavorsing begin skryf. Lewin beskryf aksienavorsing as 'n "spiral of steps" (McNiff, 1988:22). Hieronder volg 'n uiteensetting van Lewin se aksienavorsingmodel ten opsigte van:

- a) Die aanvanklike idee/algemene idee
- b) "reconnaissance"
- c) algemene plan - stap 1, stap 2,...
- d) implementering - stap 1
- e) evaluering
- f) gewysigde plan - stap 1, stap 2. ...
- g) implementering 2
- h) evaluering.

Lewin se model is 'n goeie basis om te begin dink oor wat aksienavorsing behels, maar ek wil saamstem met Elliott (1991:2) as hy die volgende sê:

The general idea should be allowed to shift. 'Reconnaissance' should involve analysis as well as fact finding, and should constantly recur in the spiral of activities, rather than occur only at the beginning.

'Implementation' of an action-step is not always easy, and one should not proceed to evaluate the effects of an action until one has monitored the extent to which it has been implemented.

Vervolgens sal ek 'n verduideliking gee oor wat elke stap van die spirale siklus behels.

3.5.3.1 Die aanvanklike idee

Die aanvanklike idee verwys na 'n ongemaklikheid wat jy ten opsigte van 'n sekere onderrigssituasie beleef en wat jy graag wil aanspreek om die situasie self te verbeter. Hierdie aanvanklike idee mag byvoorbeeld te doen hê met 'n gevoel dat die onderwyser te outoritêr optree; of dat die leerlinge nie betrokke genoeg is nie; of iets anders in die klaskamer.

3.5.3.2 "Reconnaissance"

"Reconnaissance" beteken om die feitlikhede oor die situasie wat jy graag wil verander in ag te neem en te dokumenteer. 'n Uiteensetting van die feite dra by tot helderheid oor die aard van die probleem en dien ook om 'n beter begrip te ontwikkel oor die gegewenhede van die situasie. Vrae soos die volgende word verreken: Hoe het hierdie gegewe ontstaan? Wat is die gevolge van die gegewe op die mense daarin? Wat is die kritiese faktore wat 'n invloed het op die situasie soos dit is? Die navorser is besig om krities na die situasie te kyk met die doel om verbetering aan te bring.

3.5.3.3 Algemene plan

Die algemene plan behels:

- a) 'n Hersiene weergawe van die 'algemene plan' - wat moontlik alreeds verander het, of miskien verder gespesifiseer moet word.
- b) 'n Uiteensetting van die dinge wat die navorser graag wil verander om die situasie te verbeter - die aksies wat die navorser gaan neem, word ook omskryf.
- c) 'n Lys van die onderhandelinge (met ander persone en partye) wat die navorser moes onderneem voordat hy/sy kon voortgaan met enige aksies.
- d) 'n Lys van die bronne wat die navorser sal benodig sodat die voorafbeplande aksie onderneem kan word.
- e) 'n Lys van die etiese raamwerk wat toegang sal verleen tot informasie of die uitgee van informasie.

3.5.3.4 Implementering van die eerste aksiestappe

Hier besluit die navorser watter aksiestappe geïmplementeer gaan word en hoe die proses van implementering en die effek daarvan gedokumenteer gaan word. Dit is belangrik om die volgende te onthou:

- a) Die navorser moet gebruik maak van dataversamelingstegnieke wat duidelik sal kan aandui hoe die aksie verloop het.
- b) Dataversamelingstegnieke wat inligting sal verskaf wat beide die beplande en die onverwagte gevolge, dermate sal belig dat verdere aksiestappe beplan kan word.
- c) Die navorser moet gebruik maak van 'n verskeidenheid van tegnieke sodat die situasie van alle kante bekyk en ondersoek kan word om vas te stel of 'n gegewe aksiestap suksesvol was.

3.5.3.5 Evaluering

Die navorser interpreteer die versamelde inligting (ingewonne data) om te kyk of die aksie-inset die gewenste veranderinge tot gevolg gehad het. Hieruit kan die navorser aflei of die algemene plan gewysig moet word.

Grundy (1987:145) brei verder uit op die aksienavorsingspiraal deur daarop te wys dat "the process of action research consists of a number of moments reciprocally related to one another." Die momente van aksie en refleksie is momente van die ontwikkeling van begrip en die uitvoer van aksie. Refleksie is gebaseer op vorige aksie waardeur die praktyk gerekonstrueer wil word met die oog op verbetering.

3.5.4 Kommunikasie

Dit is belangrik om onderhandelinge met die betrokke deelnemers aan te gaan sodat duidelikheid oor die doel van die projek verkry word. Indien daar 'n duidelike begrip is oor die projek behoort daar ook 'n ooreenstemmende gevoel te ontwikkel oor die waarde van die projek en hoe almal daarby baat sal vind. Hieruit kan daar nuwe idees gevorm word en nuwe planne kan ontwikkel word. Soos Oja en Smulyan (1989:16) dit stel:

Although defining mutual goals may consume a large part of the group's initial meeting time, this process provides the research group with a shared sense of commitment, mutual understanding and a framework for future tasks.

Deurlopende kommunikasie deur deelnemers in die aksienavorsingsprojek kan deur middel van verskillende dataversamelingstegnieke geskied. Hierdie dataversamelingstegnieke help om enige kommunikasiegebreke wat mag ontstaan, te oorbrug. In my aksienavorsingsiklus een, het ek gebruik gemaak van verskillende dataversamelingstegnieke om later te kan reflekteer oor die gebeure in die klaskamer. Op dié manier het ek enige kommunikasie gebreke wat moontlik kan ontstaan uit die weg

geruim. Ek sal nou verduidelik waarom ek gebruik gemaak het van die verskillende dataversamelingstegnieke vir my aksienavorsingsiklus een.

3.5.4.1 Dataversamelingstegnieke: Oop gesprekke

Voor ek kon begin met my aksienavorsingsprojek, was dit eers nodig om die leerlinge in te lig oor die navorsing en wat dit alles behels. Ek moes onderhandelinge aangaan met die prinsipaal, my kollega (mede-navorsers) en leerlinge oor die data wat ek sou insamel en of ek wel hierdie inligting vir die opskryf van my mini-tesis kon gebruik. Ek het eers na die afloop van my eerste aksienavorsingsiklus die leerlinge meegedeel dat hierdie navorsing ook vir die opskryf van my mini-tesis is. Almal het hul toestemming verleen dat die data wel gebruik kan word as dit 'n bydrae sal lewer (hoe gering ookal) tot 'n gelyke en verbeterde klaskamerpraktyk vir almal.

Die onderwysers en sekere leerlinge het gevra dat hulle ware identiteit nie gebruik word nie. Hierdie versoek het ek gerespekteer. Gevolglik verwys ek na onderwyser X of leerling Y waar dit van toepassing is.

Die oop gesprekke was ongestruktureerd en nodig sodat die leerlinge op hul gemak kon voel en onbevange kon praat oor verskillende aangeleenthede in die klaskamer wat hulle graag wil sien verander of verbeter. Vir my was hierdie oop gesprekke baie waardevol, want na verskeie oop gesprekke met die leerlinge, het hulle my vermoede bevestig oor my outoritêre gesagshouding. Die eerste oop gesprek met die leerlinge is ook maar huiwerig en bangerig aangedurf deur beide myself en die leerlinge (leerlinge se kort verslae na die gesprek bevestig dit). Ek kon die verwarring op die leerlinge se gesigte sien. Wat gaan nou aan? Een of twee het dit "gewaag" om hul mening te gee oor dinge wat hulle graag in die klaskamer sou wou verander. Later het die ander saam gesels. Kommentaar soos die volgende is gelewer:

Ons is bang om vrae te vra.

Juffrou, watter verband het hierdie werk met die wêreld daar buite?
 Juffrou praat baie!
 Skool is vervelig, die onderwyser praat baie.
 Sommige onderwysers maak asof hulle alles ken, maar dan ken hulle eintlik min.
 Daar is baie kere wat ek ook wil bydra oor wat juffrou praat, maar juffrou gee nie enige aanmoediging dat ek wel iets kan sê nie.
 Nee, Juffrou, daar is niks verkeerd met juffrou se onderrig nie. As ons nie iets ken nie moet ons pak kry. Die leerlinge is lui daarom doen hulle nie hul werk nie. (leerlingverslae: 4/2/1993)

Hierdie ope gesprekke was vir my heeltemal in lyn met die kommunikatiewe aspek van emansipatoriese aksienavorsing.

3.5.4.2 Vraelyste

Ek het vraelyste gepas gevind omdat die leerlinge oor die jare heen passiewe toeskouers geword het, vanwêe die aard van die onderrig waaraan hulle blootgestel is. Deur middel van die vraelyste kon ek direkte vrae opstel oor dinge waaroor ek graag meer inligting wou kry. Die vraelyste word ook beantwoord deur leerlinge wat dit nooit voorheen sou waag om deel te neem in oop gesprekke nie. Hierdie spesifieke inligting is veral waardevol om statistiese data in te win oor bepaalde dinge aangaande die leerlinge in die klaskamer. So ook verkry die onderwyser 'n idee oor hoe leerlinge sekere dinge waarneem, interpreteer en ervaar en wat hulle houding teenoor sekere situasies is.

Die vraelyste kan egter ook leerlinge beperk in hul beantwoording deurdat dit nie voorsiening maak vir leerlinge se eie mening oor die betrokke gebeure nie. Soos Elliott (1984:100) dit stel:

... others may have important observations, interpretations, etc. to make which one hasn't anticipated in designing, these instruments.

My vraelyste is opgestel sodat daar genoeg ruimte vir leerlinge gelaat is om hulle opinie te lug oor sekere aangeleenthede.

3.5.4.3 Veldnotas

Ek het 'n veldnotaboek gebruik om elke dag se waarnemings wat in die klaskamer plaasvind, neer te skryf. Sodoende kon ek later reflekteer oor dit wat ek waargeneem het. Hierdie tegniek het my in staat gestel om my waarnemings te vergelyk met my kollegas (mede-navorsers) se waarnemings of met die leerlinge s'n. Ek het ook die veldnotaboek gebruik om ander gebeure wat binne die skool plaasvind, neer te skryf, bv. personeelvergaderings, gesprekke met leerlinge buite die klaskamer, gesprekke met ander onderwysers, en so meer. Hierdie aantekeninge is so gou as moontlik neergeskryf, dikwels terwyl die aktiwiteit plaasgevind het. Gewoonlik het dit slegs sleutelwoorde behels wat later volledig uitgeskryf is.

3.5.4.4 Onderhoude

Ek het ongestruktureerde onderhoude (d.w.s. onderhoude wat nie gebaseer is op spesifieke vrae nie) na afloop van die lesing met verskillende leerlinge, sowel as met my kollega, gevoer. Hierdie ongestruktureerde onderhoude was verskillend van die oop gesprekke omdat ek met die oop gesprekke die volle klas betrek het in die gesprekvoering. Aan sekere leerlinge is gevra om na afloop van die les agter te bly sodat ek hulle onmiddellike indrukke oor die betrokke les kon kry. Leerlinge was meer spontaan om uiting te gee oor hul indrukke van die veranderde lesaanbieding. 'n Paar minute (ongeveer tien minute) is al wat ek nodig gehad het (alhoewel die onderhoud dikwels veel langer geduur het) om 'n indruk van die leerlinge te kry oor hoe die les was en hoe dit kon verbeter.

Elliott (1984:98) wys egter op die volgende voorbehoude: "Eliciting 'authentic' accounts from them is not easy initially given a teacher's authority position." Hierdie probleem is egter oorkom deur verslae van leerlinge en kollegas oor hulle indrukke oor gebeure in die klaskamer. (Later in hoofstuk vier meer hieroor.)

3.5.4.5 Notas van groepbespreking

Leerlinge moes enige kommentaar neerskryf na afloop van die lesing ten opsigte van dinge wat hulle graag sou wou verbeter of verander, soos byvoorbeeld die onderwyser se houding teenoor hulle, hulle houding teenoor die onderwyser en leerlinge se houding teenoor mekaar.

Hierdie dataversamelingstegniek is baie effektief, want leerlinge kon uiting gee aan hulle gevoelens sonder om "bang" te voel oor dit wat hulle sê. Leerlinge gee die situasie weer soos hulle dit waarneem of ervaar het. Dit is ook deur middel van hierdie dataversamelingstegniek dat baie leerlinge dit gepas gevind het om voorstelle te maak oor enige verbeteringe of veranderinge wat hulle graag in die klaskamer wou sien plaasvind.

Dit is ook hierdie notas wat ek later kon gebruik om te reflekteer oor my lesaanbieding en met die opskryf van die minis-thesis.

3.5.4.6 Die indrukke van 'n kollega as mede-navorsers

Deur middel van die waarnemings van die mede-navorsers kon verskillende weergawes van die klaskamergebeure in verband gebring word met mekaar, sodat dit vergelyk en gekontrasteer kon word.

Ek vind dit nodig om 'n kollega en die prinsipaal in my klaskamer te hê sodat hulle 'n "objektiewe" verslag kan gee oor die dinge wat hulle tydens my onderrig waarneem, soos byvoorbeeld my houding teenoor die leerlinge, hulle houding teenoor my, leerlinge se houding teenoor mekaar, styl van lesaanbieding, interaksie en die gehalte van besprekings in die klaskamer. Beide die prinsipaal en die kollega is voor die tyd oor die begrip aksienavorsing en wat ek beoog om in die klaskamer te doen, ingelig (kyk hoofstuk twee, p.27).

Ek het aan hulle gevra om vir my 'n verslag oor hierdie lesse te gee. Ek het leesstof oor die begrip aksienavorsing vir hulle beskikbaar gestel en ook toestemming van hulle gekry om hul verslae vir my navorsing en opskrywe van die mini-tesis te gebruik. Met hierdie toepassing in gedagte moes hulle alles neerskryf wat hulle in die klas waarneem, veral oor die wedersydse interaksie tussen leerling en onderwyser, sowel as leerling teenoor leerling. Ek het hierdie terugvoering baie waardevol gevind. Dit was vir my duidelik dat sekere dinge verskillend geïnterpreteer is. In hoofstuk twee doen ek breedvoerig verslag van hoe die mede-navorsers my lesaanbieding geïnterpreteer het en hoe dit my help om as onderwyser te reflekteer oor my eie aksie in die klaskamer om verdere verbeteringe aan te bring.

3.5.4.7 Leerlingverslae

Ek het aan die leerlinge gevra om elke keer 'n kort verslag te skryf oor hoe hulle die les gevind het en op watter manier ek verdere verbeteringe kan aanbring. Hierdie verslae het ek baie effektief gevind omdat die leerlinge vrylik uiting gegee het oor die lesaanbieding en voorstelle vir verbeteringe wat aangebring kan word, aan die hand gedoen het.

3.5.4.8 Dagboekinskrywings

Ek het gebruik gemaak van my persoonlike dagboekinskrywings om belangrike gebeurtenisse te dokumenteer sodat ek later daaroor kan reflekteer. Ek het ook aan elke groepleier gevra om 'n dagboek te hou oor hul groep se lesbeplanning sodat ek 'n aanduiding kon kry oor hoe hulle te werke gegaan het.

Na my mening hou die sosiale aard van die dataversamelings-tegnieke redelik goed verband met die kollaboratiewe aard en kommunikatiewe onderhandelingsdimensie van aksienavorsing.

Die data wat versamel is, het ook grootliks bygedra tot die

aanpassings wat ek in my tweede aksienavorsingsiklus aangebring het. (Later in hoofstuk vier meer hieroor.)

3.6 KAN MY EERSTE AKSIENAVORSINGSIKLUS AS BEVRYDEND BESKOU WORD?

Soos alreeds melding van gemaak is in my eerste aksienavorsingsiklus (hoofstuk twee), was dit vir my, as onderwyser, bevrydend om kennis te maak met die proses van aksienavorsing. Aksienavorsing is vir my bevrydend omdat ek ondersoek instel oor my eie onderrig met die oog op verbeteringe of veranderinge. Soos McNiff (1988:44) dit ook stel, "Action Research is research with, rather than research on."

My bekendwording met die aksienavorsingskursus was vir my die begin van my kritiese bewuswording oor hoe ek, as onderwyser, onbewustelik deelneem aan my eie en die leerlinge se onderdrukking. Ek het bewus geword van hoe my aksies as onderwyser in 'n groot mate bydra tot die leerlinge se stilswye in die klaskamer deurdat ek die dominante mag se waardes, ideologie en norme aan die leerlinge oordra en op hulle afdwing sonder om enige kritiese denke te bevorder (soos reeds na verwys in hoofstuk een). McLaren (1989:174) praat in hierdie konteks van: "Hegemony is a cultural encasement of meanings, a prison-house of language and ideas, that is 'freely' entered into by both dominators and dominated."

Ek het besef dat ek veranderinge moet aanbring. Nie slegs veranderinge in my eie onderrig nie, maar ook veranderinge wat 'n invloed sou kon hê op die breë samelewing - en ek bedoel dit nie op 'n arrogante wyse nie. Dit sou bevrydende veranderinge wees, waar die leerlinge bewus gemaak moet word van hulle werklike omstandighede en waar hulle kritiese vaardighede sou aanleer om deel te kan neem in besluite vir 'n regverdig bestaanstelsel.

My onderrigbenadering tot die lesaanbieding het ook verskil van vroeër. Ek was daarop ingestel om die leerlinge soveel as

moontlik te betrek by die klaskameraktiwiteite. Hierdie aksie beskou ek as bevrydend, want in my praktyk, soos dit in die verlede bedryf is, was daar weinig leerlingbetrokkenheid.

Die doel van my lesaanbieding het ook nou verander. Eers was dit om die sillabus te voltooi en die voorgeskrewe werk in die leerlinge "se koppe te prent" sodat hulle dit klakkeloos kon weergee in die eksamen. Die klem is egter nou in die rigting van die bevordering van kritiese denke en gesprekvoering geskuif.

Die leerlinge moet 'n aktiewe rol in die klaskamer speel deur deel te wees van die beplanning van aktiwiteite en demokratiese besluitneming. Die leerlinge is in groepe van vier verdeel (deur middel van lootjiestrek) en tesame het hulle hul begrip oor sekere aangeleenthede met mekaar gedeel.

Alhoewel daar 'n mate van interaksie in die eerste siklus plaasgevind het, moet daar nog baie geleenthede in die klaskamer geskep word waarin die leerlinge ruimte kan vind sodat hulle stem gehoor kan word. Leerlinge het wel by enkele geleenthede saam gesels, maar verslae van die prinsipaal, 'n kollega en leerlinge (hoofstuk twee, p.39-41) bevestig dat ek nog steeds outoritêr in die klaskamer optree deurdat ek die meeste praat en somtyds "onbewustelik" my idees afdwing op die leerlinge en nie vir hulle die geleentheid gee om hulle hul idees te laat hoor en dit in ag te neem nie.

Die feit dat ek vir die leerlinge gevra het om vir my 'n kritiese verslag oor my lesaanbieding te gee, beskou ek as 'n bevrydende stap in my onderrigpraktyk. Ek sou nooit kon dink dat ek, as onderwyser, vir die leerlinge sou vra om vir my 'n kritiese verslag oor my lesaanbieding te gee en nog verder ook gesamentlik daaroor te reflekteer nie. Ek was oop vir kritiek, sodat ek verandering kon aanbring en wie is meer geskik om oor hierdie aspekte kommentaar te lewer as juis die leerlinge wat ek onderrig.

'n Verdere waarneming tydens die gebeure in my eerste aksie-navorsingsiklus is dat die meeste van die groepe uit beide seuns en dogters bestaan het. Nie soos voorheen waar die seuns en die dogters altyd afsonderlik was nie. Die dogters en seuns het aan die begin ongemaklik opgetree, omdat hulle nie gewoon daaraan is om weg van hul ander vriende, wat in die meeste gevalle van dieselfde geslag is, te sit nie. As gevolg van die lootjies-trekkery moes hulle aanleer om mekaar te duld en te leer ken. Die skeiding van seuns en dogters is na my mening die gevolg van sosialisering in 'n samelewing gekenmerk ook deur geslags-apartheid en die daarmee gepaardgaande verdrukking van vroue. Christie (1985:143-144) verklaar die rol van die skool in dié proses, soos volg:

... [t]he hidden curriculum builds up an awareness of gender (or sex) differences so that students expect different treatment for boys and girls. And it also discriminates against girls ... [A] lot of the daily routines of schools are based on gender differences. Teachers often seat girls and boys separately and have different registers for girls and boys. There are different uniforms, playgrounds and sports facilities. All these differences are part of the hidden curriculum of schools. They teach people to expect that boys and girls should be treated as different.

Vir my tweede aksienavorsingsiklus sal ek nog steeds voortgaan met die lootjiestrekkery omdat die leerlinge hierdie metode verkies. Sodoende meng hulle met ander leerlinge in die klas en in 'n mate word geslagsapartheid ook teëgewerk.

My rol as onderwyser word ook nou 'n diepe bekommernis vir my, veral my vrese dat 'n "laissez-faire"-gesindheid (Freire en Shor, 1987:46) in die klaskamer kan ontstaan. Daar was tye toe ek slegs as 'n waarnemer in die klaskamer opgetree het, te bang dat ek 'n demper op die interaksie tussen leerlinge en die leer-situasie sou plaas. Ek besef egter, dat alhoewel my rol as outoritêre onderwyser moet verander, ek my nie totaal van die verrigtinge in die klaskamer kan onttrek nie, want

... [w]hether a reproduction of dominant ideology or a method of achieving revolutionary transforming action, education always requires an educator's

presence. There is a radical difference though, between being present and being the presence itself (Freire, 1985:105).

Ek besef dat onderwys moeilik sonder 'n onderwyser geskied, maar dat die idee van 'n onderwyser as "diktator", egter nie aanvaarbaar is binne onderwys vir gelykwaardigheid nie, omdat dit leerlinge nie voorberei om as kritiese burgers deel te word van die samelewing nie.

3.7 WAT WAS NIE-BEVRYDEND OMTRENT MY EERSTE AKSIENAVORSING-SIKLUS?

As "transformatoriese" onderwyser, dit wil sê bevrydende onderwyser, voel ek dat ek heel eerstens agtergrondgeskiedenis omtrent die leerlinge wat ek onderrig, moes verkry het. Soos reeds melding van gemaak (in hoofstuk een) is dié agtergrondkennis eers na die eerste aksienavorsingsiklus ingewin. In my eerste aksienavorsingsiklus was ek besig om verbeteringe en veranderinge in die klaskamer aan te bring, sonder dat ek oor enige agtergrondkennis van die leerlinge beskik het.

Ek het besluit om vir die tweede aksienavorsingsiklus vraelyste aan die leerlinge uit te gee wat my meer agtergrondgeskiedenis sal gee omtrent hul sosiale, politieke en ekonomiese omstandighede (soos in hoofstuk een aangedui). Verder wil ek weer afsonderlike onderhoude met die leerlinge voer om nog dieper agtergrondinligting van hulle te verkry, in die hoop dat ek 'n beter insig oor die leerlinge sal kry sodat ek gebeure wat binne die klaskamer plaasvind binne konteks kan plaas en nie in isolasie waarneem nie.

Tydens die refleksie op die eerste aksienavorsingsiklus (kyk hoofstuk twee) het ek agtergekom dat ek te dominerend in die klas is, dat ek nie die leerlinge 'n regverdige kans gee om hulle inisiatief te gebruik om argumente en gedagtes te ontwikkel nie. Ek worstel met die idee of onderwys vir demokrasie beteken dat beide onderwyser en leerling gelyk moet wees, want die beginsel

van gelykheid staan tog sentraal binne die konsep van demokrasie. Morrow (1989:147) sê in hierdie verband dat onderwys nie 'n verhouding van gelykes impliseer nie, want geen persoon kan 'n bydrae lewer tot die opvoeding van 'n ander persoon, as hy/sy nie iets weet of verstaan wat die ander persoon nie weet of verstaan nie. Onderwys vir demokrasie verwys na die kritiese ontwikkeling van leerlinge en gaan nie daarom, om leerlinge te manipuleer tot 'n passiewe aanvaarding van die bestaande stelsel nie. Waaroor ek wel geen twyfel het nie, is dat almal in die klaskamer as mense gelykwaardig is. Dit ten spyte van die feit dat al die deelnemers in die onderrigleersituasie nie dieselfde rol het om te vervul nie.

Verder voel ek dat die werkblaaie wat ek tydens die eerste projek aan die leerlinge uitgehandig het, die les volgens my beplanning laat verloop het. Die leerlinge is nie die geleentheid gegun om deel te wees in die beplanning van die les nie. Ek voel dus sterk om in my tweede siklus die leerlinge die geleentheid te bied om self 'n tema in te lei, deur middel van mondelinge stelwerk. Gesprekvoering (23/2/1993) met die leerlinge bevestig dat hulle graag 'n geleentheid wil hê om 'n les aan te bied. Een leerling het haar soos volg uitgedruk:

Juffrou beplan nog steeds al die lesse vir ons. Daar is niks hiermee verkeerd nie, maar miskien moet juffrou vir ons ook die geleentheid gee om 'n les te beplan en aan te bied.

3.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek probeer verduidelik wat verstaan word onder die begrip aksienavorsing en waarom die krities-emansipatoriese benadering geskik is vir die aksienavorsing wat ek in my klaskamer geloods het. Ek het ook gekyk na wat bevrydend en nie-bevrydend omtrent my eerste aksienavorsingsiklus was en hoe ons beoog om verbeteringe in die tweede aksienavorsingsiklus teweeg te bring.

In hoofstuk vier sal ek die veranderinge of verbeteringe vir die

tweede aksienavorsingsiklus breedvoerig verduidelik.

Ek hoop om sterker deelname by leerlinge uit te lok. Ek sal ook probeer om meer geleentheid te skep waar leerlinge deel sal wees van die beplanningsfase van lesse en verantwoordelikheid sal kan neem vir aktiwiteite in die klaskamer. Soos Goodman (1992:25) dit stel:

Our desire is to address practices of elementary education that will prepare children for a society in which citizens are intellectually aware of the world around them, are capable of taking an active role in promoting democracy in all spheres of social life, are encouraged to develop their unique individuality, and can exhibit a vital concern for not only their own well-being, but also the well-being of all people (as well as all other species of animals and plants) who live on our planet.

Ek sal voortbou op my rol as gesagsdraer en probeer om die gebeure binne die klaskamersituasie sterker te koppel met die breë samelewing, sodat die leerlinge moet besef dat wat plaasvind in die klaskamer nie in isolasie gesien moet word nie, en dat hulle wel 'n belangrike rol speel om deur die klaskamer ook veranderinge teweeg te bring in die samelewing - hoe gering dit op die oog af ook mag voorkom.

In hoofstuk vier sal ek 'n kort verduideliking gee oor die rol van die onderwyser as demokratiese gesagsdraer en dan in meer besonderhede berig oor die verloop van die tweede aksienavorsingsiklus.

HOOFSTUK 4 - AKSIENAVORSINGSIKLUS TWEE

4.1 INLEIDING

Na die refleksie van die eerste aksienavorsingsiklus het dit na vore gekom dat ek nog steeds outoritêr optree in my houding teenoor die leerlinge in die klaskamer (verslae van kollegas en leerlinge soos in hoofstuk twee aangedui, bevestig dit). Dit is om hierdie rede dat ek verder ondersoek oor die onderwyser as gesagsdraer in die klaskamer gaan instel het (kyk p.78). Die ondersoek het vir my meer helderheid gebring oor hoe ek my rol as gesagsdraer in die klaskamer graag sou wou hê.

In hierdie afdeling wil ek ook breedvoerig die aanvang, verloop en gevolge van die tweede aksienavorsingsiklus weergee. Na die voltooiing van die eerste aksienavorsingsiklus het ek besluit om die leerlinge die geleentheid te gee, met behulp van hulle ouers, om te besluit oor watter onderwerpe hulle meer kennis wil inwin. Voorts sal ek die prosedure verduidelik hoe ons te werke gegaan het met die seleksie van tien onderwerpe. Verder sal ek die aktiwiteite verduidelik wat gedurende die tweede aksienavorsingsprojek plaasgevind het.

4.2 SELEKTERING VAN DIE MONDELINGONDERWERPE

Ek het na die eerste aksienavorsingsprojek aan die leerlinge verduidelik waarom ek dit belangrik ag dat hulle, tesame met hul ouers, moet besluit oor tien onderwerpe waaroor hulle hul kennis sou wou uitbrei. Hiermee wou ek die ouers en die leerlinge 'n geleentheid bied om deel te wees van die beplanning van die Afrikaanse leerplan vir die jaar. Elke leerling is gevra om die volgende Maandag (8/3/1993) met tien voorgestelde onderwerpe na die klaskamer te kom - vyf hulle ouers se keuses en die ander vyf hulle eie keuse. Uit die totale aantal onderwerpe sou ons dan die tien onderwerpe vir die Afrikaanse leerplan kies wat die meeste stemme verkry het.

Die Maandag (8/3/1993) was daar baie opgewondenheid oor die ingesamelde onderwerpe. Die leerlinge was deel van die selekteringsproses wat binne die klaskamer plaasgevind het. Eerstens het ons die ouers se onderwerpe neergeskryf. Hier het ek gebruik gemaak van die skryfbord sodat almal kon sien wat die voorgestelde onderwerpe was. Een leerling het vrywilliglik ingestem om te tel hoeveel ouers aangevra het vir die bespreking van 'n spesifieke onderwerp. Die getal is deur nog 'n leerling langs die betrokke onderwerp neergeskryf. Hierdie selfde prosedure is gevolg met die leerlinge se onderwerpvoorstelle.

Daardie Dinsdag (9/3/1993) het ek vir elke leerling 'n afdruk van die voorgestelde onderwerpe gegee sodat hulle dit voor in hulle Afrikaansboek kon inplak. So kan hulle ook rekord hou oor die verloop van die onderwerpe. Die tien onderwerpe het soos volg daar uitgesien:

Swangerskap

Dwelmmiddels

Bendes

Aborsie

Werkloosheid

Kindermishandeling

Seksuele-verhoudings

Politiek

Toekomsplanne

Dissipline

Beide ouers en leerlinge wou meer kennis opdoen oor die sosiale probleme wat hulle elke dag in die gesig staar. Dit is opvallend dat nie èèn van hierdie onderwerpe deel uitmaak van die Afrikaanse voorgeskrewe sillabus nie. Die Afrikaanssillabus is ver verwyderd van die leerling se realiteit en sosiale omgewing.

Soos in hoofstuk twee vermeld, het die leerlinge my gevra of hulle 'n les kon voorberei en aanbied. Voordat ek egter vir hulle die geleentheid gegee het, het ek eers verdere ondersoek ingestel oor my eie lesaanbieding omdat ek weg wou beweeg van die

onderwyser as outoritêre gesagsfiguur. Ek het begin twyfel of ek werklik so bevrydend is as wat ek voorgee om te wees. Met die oop gesprekvoering 23/2/1993 (ek verwys terug na aksienavorsingsiklus een in hoosftuk twee, p.39-40) het die leerlinge egter bevestig dat ek nog steeds outokraties is met my aksies in die klaskamer. Ek het 'n verdere oop gesprekvoering met die leerlinge gehad om meer uit te vind oor hoe hulle my as onderwyser binne die klaskamer ervaar. Hier is 'n kort weergawe van die leerlinge:

Juffrou praat te vinnig!
 Juffrou is baie dominerend en kan baie sarkasties wees. Dit laat jou stil en teruggetrokke voel.
 Juffrou vra ons so direk en indien ons nie die antwoorde ken nie, is dit asof juffrou ons kan wurg.
 Alhoewel juffrou baie deelname in die klas probeer uitlok dink ek dat juffrou nog steeds baie outoritêr is met juffrou se houding teenoor ons.
 Ek voel bang as juffrou naby kom!
 (ope gesprekvoering: 1/3/1993)

Hierdie kommentaar het my laat besef dat ek nie werklik so bevrydend optree soos ek gedink het nie. Met behulp van 'n bandopnemer het ek toe 'n opname van my lesaanbieding gemaak om later daarna te luister en te reflekteer oor wat werklik plaasvind. Ek het weer eens aan die leerlinge verduidelik waarom ek die navorsing doen en hulle toestemming verkry om die les op band te plaas. Ek het ook toestemming van die twee leerlinge gekry (wat ek verder aanhaal) om hulle name te gebruik in die opskryf van die mini-tesis.

4.3 IS EK WERKLIK BEVRYDEND IN MY PRAKTYK?

Die leerlinge het gevra of hulle die les kon kritiseer. Ek was hiervoor te vinde, want wie kon my beter evalueer as die leerlinge wat ek onderrig. Ek het hulle meer riglyne gegee ten opsigte van aspekte waarna hulle moes kyk. Enige iets wat vir hulle die indruk gee dat ek vir hulle wil manipuleer en "onderdruk", sou vermeldingswaardig wees. Hulle moes veral kyk na my liggaamstaal, gesigsuitdrukkings en na my stemtoon luister. Hier volg 'n kort uittreksel van my lesaanbieding:

Onderwyser: Wie kan verduidelik wat bedoel word met polisemie ('n taalkundige term)? (een minuut stilte)

Onderwyser: Jeremy ...? Ja, jy! (Stem klink baie dominerend)

Jeremy (huiwerig en onseker): Polisemie is een woord wat verskillende sake benoem. Ek weet nie of ek reg is nie!

Onderwyser (stem klink ergerlik): Is Jeremy reg Moegammad?

Moegammad (skuif rond in sy sitplek, terwyl ek reg langsaan sy bank kom staan): Ja, ek dink so.

Onderwyser (vererg en sarkasties): Ghm! Jy dink so? (bandopname: 8/3/1993)

Hierdie kort uittreksel weerspieël dan ook duidelik die invloed wat my gedrag op die leerling het. My direkte "aanval" op die leerlinge plaas hulle onder druk om 'n antwoord te gee, alhoewel hulle onseker is oor die antwoord. My vraag aan Moegammad plaas hom nog meer onder druk omdat hy nou onseker is oor Jeremy se antwoord weens die feit dat ek geen aanduiding gegee het dat Jeremy se antwoord reg of verkeerd is nie. Sommige leerlinge se kommentaar oor die bostaande uittreksel is die volgende:

Juffrou plaas 'n persoon te veel onder druk, en jy moet eenvoudig net antwoord. Anders word 'n sarkastiese opmerking gemaak!

Juffrou het baie frustreerd gelyk nadat Jeremy die antwoord gegee het. Ek wou my hand opsteek om te sê ek verstaan nie, maar ek was te bang!

(verslag van leerlinge: 8/3/1993)

4.3.1 Jeremy se weergawe van die insident

Vervolgens sal ek Jeremy en Moegammad se weergawes gee oor die interaksie wat tussen myself en hulle plaasgevind het. Deur na hulle weergawes te luister, het ek agtergekom dat elkeen van ons die situasie verskillend geïnterpreteer het. Dit is ook weer eens vir my duidelik hoe ek as die outoritêre gesagsfiguur in die klaskamer opgetree het. In die proses is ek besig om die leerlinge verder stil te maak in plaas daarvan om vir hulle die geleentheid te gee om kritiese denke te ontwikkel. Hier volg Jeremy se weergawe van die insident:

Toe juffrou my eerste vra oor wat die term beteken, was ek glad nie verbaas nie. Juffrou doen dit elke keer. Somtyds wonder ek of juffrou iets in het vir my. Natuurlik is ek te bang om te vra, maar nou dat

juffrou sê ek moet vrylik praat, voel ek dat ek wil sê hoe ek voel. Ek ken baie keer die antwoord, maar omdat ek so ernstig na gekyk word, voel ek dan sommer bewerig en skrikkerig. Ek sou in die meeste gevalle wil stilbly, maar omdat ek bang is dat juffrou my gaan beledig, antwoord ek maar soos dit kom.
(onderhoud: 8/3/1993)

Ek was verbaas om te hoor dat Jeremy my houding so opgeneem het, want dit is al 'n "gewoonte" om hom altyd eerste te vra oor die vorige dag se werk. Ek het ook altyd gedink dat hy daarvan hou om elke keer eerste gevra te word, omdat hy meesal deelneem in gesprekvoering. Ek het nooit besef dat ek hom eintlik onder druk plaas om my vrae te beantwoord nie. Ek besef nou dat ek egter skuldig daaraan is, en besef ook die druk wat ek op hom plaas om altyd "reg" te moet antwoord. Ek het ook nie besef dat my liggaamlike houding hom so ongemaklik laat voel nie, want dit demp eintlik sy bydrae tot die les.

4.3.2 Moegammad se weergawe

Nadat Juffrou vir Jeremy gevra het en onmiddellik daarna vir my, het ek gewonder of Jeremy reg was. Juffrou het geen aanduiding gegee of hy reg of verkeerd was nie. Juffrou het egter nors gelyk en toe aanvaar ek dat hy seker verkeerd moet wees. Ek het egter gesê dat hy reg is, omdat ek gedink het dit is die maklikste en gouste uitweg sonder om oor die kole gehaal te word. (onderhoud: 8/3/1993)

Ek besef dat dit eintlik beter sou gewees het as ek kommentaar na Jeremy se antwoord gelewer het. Dit is egter duidelik dat die leerlinge 'n vrees vir my het. Hierdie vrees dra by tot die leerlinge se onbetrokkenheid in die klaskamer. Ek het voorheen nie eintlik besef dat my houding so 'n negatiewe uitwerking op hulle het nie. Bevrydende handelingte verwys nie slegs na 'n "nuwe" onderrigstyl nie, maar ook na 'n veranderde houding teenoor die leerlinge.

Na die kritiek op die les het ek besef dat daar vele veranderinge en verbeteringe in my lesaanbieding teweeggebring sou moet word om wel bevrydend op te kan tree. Ek moet veral my rol as

gesagsdraer verander van 'n outokratiese na 'n demokratiese gesagsfiguur wat daarop ingestel is om die leerlinge die geleentheid te gee om hulle kritiese denke te ontwikkel sodat hulle as kritiese burgers kan optree binne 'n demokratiese stelsel.

4.4 DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER AS DEMOKRATIESE GESAGSDRAER

Gesag is afgelei van die woord "sê" en dui op iemand wat seggenskap oor 'n ander het. Na die einde van die eerste aksienavorsingsiklus het dit na vore gekom dat ek outoritêr optree teenoor die leerlinge in die klaskamer. Kommentaar soos die volgende is gehoor:

Juffrou gee nie vir ons 'n geleentheid om besluite te neem nie.

Juffrou se houding teenoor ons veroorsaak dat ons liever stilbly in plaas daarvan om deel te neem aan die dinge wat in die klaskamer plaasvind. Ons is te bang om vrylik ons mening te lug.

(ope gesprekvoering: 1/3/1993)

Ek beseft dat ek as onderwyser my gesagsposisie misbruik het. Ek het my gesagsposisie outoritêr gebruik, dit wil sê die mag gebruik om die leerlinge te manipuleer en te domineer. Onbewustelik het ek dus ook die status quo van die destydse regering gehandhaaf en bevorder sonder om dit te bevraagteken. Ek beseft ook dat onderwysers nie-neutrale figure is en dus moet daar krities na hulle gesag en hoe hulle dit gebruik, gekyk word. Die gesag wat die onderwyser uitoefen moet die welsyn van die leerling op die hart dra en sodoende die leersituasie van die leerling so vrugbaar as moontlik laat verloop.

Daar is verskillende redes waarom sekere leerlinge dit moeilik vind om die gesag van die onderwyser te aanvaar. Veral as die onderwyser nie ruimte skep vir kritiese denke nie. In baie gevalle rebelleer die leerling, indien die leerling verskil van die gesagsdraer se waardes en norme, omdat die gesagsdraer nie bevatlik is vir aanpassings of om self te leer van die leerling nie. Die leerlinge word ook nie die geleentheid gegee om van

hulle te laat hoor nie. In my eerste aksienavorsingsiklus was ek ook nie vatbaar vir idees wat die leerlinge met die klas wou deel nie. Ek het my eie sieninge beklemtoon en nie die leerlinge se standpunte in ag geneem nie. Die prinsipaal en kollega bevestig ook hierdie aspek van my houding teenoor die leerlinge in hulle verslae (kyk hoofstuk twee, p.40-41).

Ek besef dat ek te rigied in my doel is om die werk afgehandel te kry en nie oop is vir enige afwykings van die norm nie, dit wil sê om krities ingestel te wees teenoor my eie onderrig nie. Die leerlinge se stilswye in die klaskamer was ook hulle manier om te rebelleer teenoor my, as gesagsdraer, omdat hulle kon sien dat ek my gesagsposisie tot my eie voordeel gebruik. Die leerlinge het aangeleer om passief te wees teenoor mense wat gesagsposisies beklee in plaas daarvan om krities ingestel te wees deur dit te bevraagteken wat as die "waarheid" deur gesagsfigure "oorgedra" word as "natuurlik".

Die demokratiese gesagsdraer sal daarop ingestel wees om die mag wat aan hom/haar toevertrou is te gebruik sodat gelyke geleenthede binne en buite die klaskamer geskep word vir elke leerling om in deel te neem. Die leerling moet vry voel om vrae te stel, deel te hê in gesprekvoering en opinies te lug. Leerlinge sal meer respek hê vir die gesagsdraer wat probeer om hom/haar kritiese vaardighede aan te leer, eerder as vir diegene wat poog om die leerling op 'n dominerende manier te "oortuig" dat slegs die bestaande norme en gesagstrukture "gehoorsaam" moet word (kyk ook Jackson, 1991:42).

Demokratiese gesagsdraers is ook persone wat veel meer op hul gemak sal wees binne die klaskamer, veilig in die wete dat hulle die gesag het om op te tree sodat daar 'n ontspanne atmosfeer in die klaskamer kan heers ten spyte van hul streng dissipline. Die regte van die onderwyser sowel as dié van die leerlinge word gerespekteer en wanneer daar oortree word, sal die onderwyser optree sonder enige skuldgevoelens. Leerlinge sal ook besef dat hierdie tipe onderwyser billik en regverdig is, dat hulle

konsekwent is en dat hulle bedoel wat hulle sê. Die onderwyser sal hulle die kans bied om nuwe idees te beproef en indien hulle misluk, word hulle slegs aangemoedig eerder as om aan afbrekende kritiek blootgestel te word. Die onderwyser wat beheer oor die klas het, kan leerlinge aanmoedig om dinge krities te bespreek, te dramatiseer en hulle mening vrylik te lug. Indien dié onderwyser die leerlinge selfwerkzaamheid aangeleer het, behoort daar nie 'n situasie van wanorde te ontstaan nie (kyk Gerwel, 1988:23-24).

Vir die tweede aksienavorsingsiklus het ek probeer optree as die demokratiese gesagsdraer en verbeteringe of veranderinge probeer aanbring met betrekking tot die negatiewe aspekte wat aan die lig gekom het na die eerste aksienavorsingsiklus. Ek sal slegs die gebeure en aktiwiteite wat in een klas plaasgevind het, weergee om 'n aanduiding te gee oor die deurlopende veranderinge wat daar plaasgevind het. Terselfdertyd wil ek op rekord stel dat die verwickelinge wat in die ander klasse plaasgevind het, net so waardevol van aard was en dat ek op dieselfde manier, naamlik, deur middel van aksienavorsing, gereflekteer het op my aksie om verbetering teweeg te bring. Gekniehalter deur die bepalinge rakende die omvang van 'n mini-tesis fokus ek slegs op die gebeure in een standaard nege klas.

4.5. DIE TWEDE SIKLUS VAN DIE AKSIENAVORSINGPROJEK

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

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

Die tweede siklus van die projek moet daarom teen die agtergrond van 'n noodsaaklike kontinuïteit gesien word. Soos vroeër

alreeds genoem, het die gebeure wat tydens die eerste siklus, vanaf 8 tot 23 Februarie 1993 plaasgevind het, in 'n mate leerlingdeelname en selfwerkzaamheid bevorder, maar van gesamentlike beplanning, besluitneming en gedeelde verantwoordelikheid was daar weinig sprake. My praktyk was steeds teenstrydig met die kollaboratiewe aard van aksienavorsing wat Grundy (1987:153) soos volg beskryf:

... [t]he participatory nature of the project is inspired by more than the two-heads-are better-than-one principle. It is prompted at the pragmatic level by the principle of efficacy of collective action in initiating change and by the critical principle of the value of collaborative learning. These insights are a matter of agreement between persons engaged in a learning situation determined by principles of freedom and fairness - that is a collaborative situation. Because of this, pupils will themselves become participants in the project, not merely recipients of change.

Met die kollaboratiewe aard van aksienavorsing in gedagte, het ek dan die beplanning van die tweede aksienavorsingsiklus aangepak. Ek sal eers verduidelik waarom ek besluit het om die leerlinge die geleentheid te gee om 'n mondelingles aan te bied.

4.6. WAAROM JUIS 'N MONDELINGLES?

Daar is 'n noodsaaklikheid om 'n verandering teweeg te bring in die onderrig van Afrikaans. Probleme wat veranderinge noodsaak is onder andere die tradisioneel georiënteerde benadering tot die onderrig van Afrikaans en die effek wat nie-linguïstiese faktore soos die politiek op die onderrigbenadering, metodiek en inhoud van Afrikaans op die leerders het (kyk Gerwel, 1988:23).

Taal is op verskeie maniere met politiek gekoppel, omdat politiek deur medium van taal bedryf word en sprekers taal gebruik om 'n onderwysbeleid van die heersende politieke groepe in skole deur te voer. Die gesproke taal beklee een van die belangrikste kommunikatiewe posisies in die samelewing. Leerlinge is slegs werklik in staat om te gesels, indien hulle die taal kan gebruik. Mondelinge beoefening van 'n taal is die beste manier om sowel

die gesproke as die geskrewe taal te bemeester. Mondelinge werk behoort dus die kern te vorm van die meeste lesse. Die aanleer en praat van 'n taal berus op 'n reeks vaardighede. Alle nuwe taalmateriaal moet eers in die mondelinge vorm aangebied word en nie in die geskrewe vorm nie (kyk Van Heerden, 1992,8/9).

Leerlinge se primêre doel is dikwels om feitelike kennis in te win oor 'n vak om dit weer te gee in die eksamen. Die huidige stelsel maak geen ruimte vir enige taalvaardighede nie. Alhoewel onderwysers die voordele daarvan kan sien om alternatiewe Afrikaans te onderrig, bestaan die persepsie dat sukses net binne die tradisionele vakraamwerk moontlik is. Veranderinge moet van so 'n aard wees dat onderwysers sowel as ouers en leerlinge van die sinvolheid van wat geleer word oortuig sal wees, en in die transformasieproses moet die inhoud en aanbieding van die vak ook met die amptelike sillabus versoen kan word.

Ek wil saamstem met Van Heerden (1992:9) as sy sê dat deelnemers wat in hierdie vernuwingsproses wil deelneem aan twee voorwaardes vir suksesvolle verandering moet voldoen, naamlik hulle moet anders begin dink oor die doel van Afrikaansonderwys, en hulle houding teenoor Afrikaans moet verander. Verder moet die metodiek en inhoud van die vak verander.

Daar kan aangevoer word dat mondelinge stelwerk gesien moet word as 'n instrument om onder andere ook gevoelens oor te dra en behoort dit dus nie los te staan van enige ander aspek van taalonderrig nie. Die skriftelike en mondelinge stelwerk moet 'n eenheid vorm. Dit moet as 'n eenheid bydra om die leerlinge se taalvaardigheid met betrekking tot praat, lees, skryf en begrip te verbeter. Mondelinge stelwerk is dus nie slegs praat nie, maar idees word gewissel en die leerling word gehelp om kritiese vaardighede te ontwikkel.

Leerlinge se betrokkenheid by mondelinge stelwerk is 'n vereiste om hulle te help om die gesproke woord te begryp, hul gedagtes vlot en duidelik oor te dra en om hulle in staat te stel om met

vrymoedigheid oor 'n toepaslike verskeidenheid van onderwerpe te kan kommunikeer. Gerwel (1988:23) stel 'n aantal riglyne vir 'n verandering in die benadering en onderrig van Afrikaans voor en weens die belangrikheid wat dit vir die onderwyser inhou wat veranderinge wil teweegbring, haal ek dit breedvoerig aan:

In die benadering tot die onderrig moet onderwysers hulle vergewis van die manier waarop taal magstrukture reproduseer en dan 'n alternatief vir die vormlike en die metode van aanbieding vind.

Onderwysers moet leerlinge bewus maak van die funksie van taal soos dit histories gebruik is om 'n spesifieke groepkultuur te bevorder, en hulle inlig omtrent die stuk sosiale geskiedenis.

Leerlinge moet ook vertrouwd raak met die politieke geskiedenis van die taal om te kan besin oor die toekoms van Afrikaans in 'n nuwe Suid-Afrika.

Die spraakgemeenskaplikheid van Afrikaans in teenstelling met apartheids-Afrikaans moet as een van die vertrekpunte vir die onderrig dien.

Onderwysers behoort taalinhoud uit 'n verruimde wêreld wat buite apartheid lê aan te bied. Dit veronderstel ook 'n verandering in die gees van die aanbieding van die taal.

Klaskamers moet verder gedemokratiseer word deur 'n verandering in onderwysers se siening van gesagsstrukture in die onderwys. Insteede van rigiede outokrate, behoort onderwysers fasiliteerders in die klassituasie te wees.

Suid-Afrika se onderwysstelsel is tot onlangs gekenmerk deur beheer, manipulasie, rassisme en onderdrukking. Dit is dus nie verbasend om te sien dat oor die jare beide onderwysers en leerlinge nie openhartiglik kon deelneem in gesprekvoering, veral oor "sensitiewe" onderwerpe soos die politiek nie. Sover dit die beplanning van die taalleerplan aangaan, word daar seker gemaak dat "veilige" onderwerpe as keuses gegee word, onderwerpe wat hulle nie daartoe leen om "gevaar" in te hou vir die ideologie van die dominante groep nie. Leatt et al (1986:58) stel dit soos volg:

... [i]deologies are embodied in social institutions like political parties, schools, churches, the army

and the media. The more powerful ideological apparatuses are of course in the hands of the groups in power, who control the army, the police, the press and the educational and legal machinery.

Ek het besef dat die leerlinge deel moet word van die aktiwiteite binne die klaskamer om sodoende hul stem te vind en te ontwikkel, sodat hulle kan ontwikkel in kritiese individue wat deel sal hê in besluite binne 'n komplekse samelewing.

Voordat ons kon begin met die beplanning van die les het ek weer eens met hulle onderhandel oor die gebruik van die data vir my aksienavorsingsprojek. Die onderhandelingsprosedure het soos volg verloop.

4.7 ONDERHANDELINGE

Ek het weer eens die leerlinge herinner aan die aksienavorsingsprojek waarmee ek besig is. Ons het gereflekteer oor die eerste aksienavorsingsprojek en die leerlinge het hul toestemming verleen dat ek van geskikte dataversamelingstegnieke in die klaskamer gebruik kan maak om inligting te verkry. Hulle het ook toestemming verleen dat 'n kollega die gebeure kon waarneem.

Met my kollega het ek 'n lang gesprek gehad oor hoe dinge tot dusver in die klaskamer ontwikkel het. Ons het ook gesamentlik gereflekteer oor my eerste aksienavorsingsprojek en waar ek verbeteringe en veranderinge teweeg kon bring. Sy was net so opgewonde soos ek om te sien hoe dinge sou verloop. Ons het weer gesels oor die begrip aksienavorsing sodat sy 'n idee kon hê waarna sy moes kyk. Sy het geen besware gehad dat ek haar verslag gebruik vir die opskryf van die tweede aksienavorsingsprojek nie.

4.8 DATAVERSAMELINGSTEGNIEKE

Ek sal kortliks verduidelik waarom ek die volgende dataversamelingstegnieke gebruik het.

4.8.1 Oop gesprekke

Hierdie ope gesprekke was ongestruktureerd en vir my 'n goeie manier om die gevoel van leerlinge te kry oor sekere aangeleenthede. Die leerlinge neem ook meer vrywilliglik deel in ope gesprekvoering. Hulle praat makliker as hulle hoor dat ander leerlinge ook 'n mening lug.

4.8.2 Vraelyste

Die vraelyste is gebruik om leerlinge se mening te kry oor spesifieke gebeure. Ook waar ek wou hê dat leerlinge meer moet uitbrei oor 'n sekere aangeleentheid. Hierdie metode is vir my baie effektief, want dit gee aan die leerlinge wat nie eintlik daarvan hou om hul opinie te lug voor ander nie, die geleentheid om hul gedagtes op papier neer te skryf (kyk bylae A, B, C en D).

4.8.3 Veldnotas

Die veldnotas is hoofsaaklik gebruik om gebeure wat binne die klaskamer afspeel, op te neem. Elke dag se aktiwiteite is neergeskryf, sodat ek later daarvoor kon reflekteer. Gewoonlik skryf ek sleutelwoorde neer wat later meer volledig uitgeskryf word.

4.8.4 Onderhoude

Ek het onderhoude met twee leerlinge gevoer om verskillende weergawes te hoor oor hoe hulle die gebeure wat binne hul klaskamer plaasvind, interpreteer.

4.8.5 Terugvoering van 'n kollega

Ek het dieselfde kollega gevra om die tweede aksienavorsingsprojek te kom waarneem. Sy sal dan ook duidelik kan sê of daar wel veranderinge of verbeteringe plaasgevind het.

4.8.6 Dagboek

Ek het aan elke groepleier gevra of dit moontlik is om 'n dagboek te hou van die beplanning en die gebeure wat in hulle groep plaasvind. Deur middel van die dagboek wou ek 'n idee kry oor hoe die leerlinge te werke gegaan het en van watter kwaliteit die samewerking onder die leerlinge was. Ek het ook 'n persoonlike dagboek oor die verloop van die gebeure in die klaskamer gehou sodat ek later daaroor kon reflekteer.

4.8.7 Leerlingverslae

Aan die leerlinge is gevra om na elke lesaanbieding 'n kritiese verslag te skryf oor hoe hulle die lesaanbieding gevind het. Hierdie leerlingverslae het my baie gehelp om te reflekteer oor die gebeure wat in die klaskamer plaasgevind het en kon riglyne verskaf waar om verdere verbetering aan te bring.

4.8.8 Bandopnemer

Die bandopnemer het ek gebruik sodat die leerlinge na hul lesaanbieding kon luister en ons gesamentlik kon reflekteer oor hoe die gebeure verloop het en waar hulle kon verbeter.

Vervolgens sal ek 'n weergawe gee van hoe ons (ek en die leerlinge), as 'n span te werke gegaan het om te beplan hoe die leerlinge hulle mondelinge les moontlik kon aanbied. Weer eens het ek gebruik gemaak van my persoonlike dagboek om die gebeure wat in die klaskamer plaasgevind het, te dokumenteer. Ek sal die gebeure breedvoerig weergee om aan te dui hoe die kollaboratiewe samewerking en besluitneming wat tussen die leerlinge plaasgevind het, was.

4.9 BEPLANNING VAN AKSIE

Die verloop van die beplanning oor hoe die leerlinge die mondelinge les wou aanbied, het alreeds vir my 'n aanduiding

gegee dat die leerlinge verantwoordelikheid wou aanvaar. Die verwickelinge van die gebeure in die klaskamer het so 'n groot invloed op die leerlinge gehad dat ek hierdie verwickelinge breedvoerig weergee. Hierdie gebeure het ek in my persoonlike dagboek gedokumenteer.

Maandag, 26 Julie 1993

Les: Beplanning van mondelinges

Periodes: 5 en 6

Tyd: 70 minute

Ek het die st.9-klas vir 'n dubbele periode gehad en dus was daar genoeg tyd om te beplan oor moontlike maniere hoe hulle die les kon begin. Eerstens wou hulle hê dat ek hulle weer in verskillende groepe moet plaas, omdat hulle graag ook die ander leerlinge in hul klas beter wou leer ken en kennis met verskillende leerlinge wou uitruil. Hulle het verkies om die groeipindelning deur middel van lootjiestrekkery te laat geskied.

Na die groeipindelning het elke groep tien minute gekry om te dink aan moontlike maniere hoe hulle graag 'n les sou wou begin. Hier het verskillende moontlike metodes vorendag gekom. Die volgende is onder andere van die voorstelle wat gemaak is: debatvoering, plakkate, video-opname, 'n drama-opvoering, 'n televisie debat, 'n perskonferensie, een leerling om die les aan te bied, 'n spreker om te praat oor politiek of om die klas in drie groepe te verdeel - waar elke groep 'n politieke party se standpunte sou verteenwoordig.

Die slotsom waartoe die leerlinge gekom het, was om die klas in drie groepe te verdeel, waar elke groep 'n ander politieke standpunt kon inneem en op hul eie kon besluit watter metode hulle wou gebruik om die les oor te dra. Nadat die klas weer 'n kort groeibespreking gehad het, was die gevoel dat hulle slegs die volgende drie politieke partye wou verteenwoordig, naamlik die Nasionale Party (NP), die African National Congress (ANC) en die Afrikaner Weerstandsbeweging (AWB). Weer eens het die

lootjies bepaal watter groep 'n spesifieke politieke party sou verteenwoordig. Na die lootjiestrekkery was daar twee groepe wat graag 'n uitruiling wou maak. Hierdie uitruiling het sonder enige teenkanting van die derde groep plaasgevind.

Die leerlinge het 'n versoek gerig om die tema oor drie periodes te laat strek, sodat elke groep 'n periode kon kry om hul les aan te bied. Hiervoor was ek te vinde. Een groep het 'n versoek gerig dat almal hul werk so geheim as moontlik moet hou sodat dit as 'n verrassing vir beide onderwyser en leerlinge moet kom. Ek het aan hulle twee weke kans gegee om hulle voor te berei vir die lesaanbieding. Ons het besluit dat die ANC eerste die les sou aanbied, daarna die NP wat gevolg sou word deur die AWB. Die eerste twee groepe sou die Maandag, 9 Augustus 1993, die lesse in die dubbel periode aanbied, terwyl die derde groep se beurt die Dinsdag, 10 Augustus, sou plaasvind.

Alreeds het die gebeure wat gedurende hierdie twee periodes onder bespreking was, vir my duidelik 'n aanduiding gegee dat die leerlinge in "beheer" van die situasie was en 'n groot mate van verantwoordelikheid aanvaar het.

Dinsdag, 27 Julie 1993

Bespreking oor taalgebruik

Periode: 3

Tyd: 35 minute

Die Dinsdag wou 'n leerling weet oor hul taalgebruik. Of dit "suiwer" Afrikaans moet wees, en of hulle "kombuis" Afrikaans kon praat. Ek het aan hulle verduidelik dat dit 'n Afrikaansklas is en dat ek sou verkies dat hulle gebruik maak van "goeie" Afrikaans. Oor die kwessie van "suiwer" Afrikaans, het ek self 'n probleem. Wat word gesien as "suiwer" Afrikaans? Dit is juis die kwessie van "suiwer" Afrikaans wat baie leerlinge liewers laat stilbly eerder as om saam te gesels. Ek het verduidelik dat hulle sover as moontlik gebruik moet maak van korrekte taalgebruik.

Die leerlinge het in groepe gewerk en dus het die beplanning ook in groepe geskied. Dit is egter moeilik om 'n definitiewe idee te vorm oor hoe hulle te werke gegaan het. Die dagboek van een van die groepleiers gee egter 'n aanduiding van hoe die spesifieke groep te werke gegaan het.

4.10 DAGBOEK VAN LEERLING

Ek het aan 'n leerling van elke groep gevra om dagboek-inskrywings te maak oor hulle spesifieke groep se modus operandi. Die dagboekinskrywings sou my 'n idee gee oor hoe die leerlinge as 'n groep sou saam beplan en die werk deleger. So sou ek ook insig verkry met betrekking tot die leerlinge se houding oor die algemeen in die klas en hulle verhouding teenoor mekaar. Ook of hulle verantwoordelikheid kon aanvaar vir hulle handeling. Ek gee die dagboekinskrywing van een groep se beplanning hieronder weer:

Dag 1: Woensdag, 28 Julie 1993

Ons groep (wat bestaan uit agt lede) besluit om elke dag gedurende tweede pouse bymekaar te kom. Vandag het ons net gepraat oor 'n moontlike manier hoe ons die les graag wil inlei. Sommige wil 'n debatvoering hou, ander wil 'n ANC-massavergadering opvoer. Ons het 'n rukkie hieroor gepraat en later gesamentlik besluit op 'n drama-opvoering waar ons 'n massavergadering sal uitbeeld. Die vergadering sal gaan oor die ANC se standpunte vir 'n demokratiese Suid-Afrika. Ons almal moet soveel as moontlik inligting oor die ANC versamel.

Dag 2: Donderdag, 29 Julie 1993

Ons besluit dat een lid in die groep hom moet voordoen as dr. Mandela, die ANC President. Terwyl nog twee lede hulle voordoen as Cyril Ramaphosa, en die ander as Cheryl Carolus. Ons kon nie onmiddellik besluit wie hierdie rolle moes vertolk nie en het besluit dat ons lievers daarvoor moet dink en die volgende dag met nuwe voorstelle kom. Almal was egter daarvan bewus dat ons elkeen 'n belangrike rol speel om die les suksesvol te maak.

Dag 3: Vrydag, 30 Julie 1993

Vandag is daar net een pouse. Ons het gou besluit oor wie die drie persone gaan wees wat die rolle gaan vertolk. Dit was nie moeilik nie, want ons almal was bereid om mekaar by te staan.

Die drie persone is finaal gekies. Almal is tevrede oor die keuses. Die persoon wat dr. Mandela se rol gaan vertolk, het die meeste voorbereiding nodig. Hy is vol selfvertroue en dit laat almal in die groep ook met meer selfvertroue die werk aanpak.

Ons het alreeds baie inligting oor die ANC, maar voel dat almal oor die naweek nog inligting moet kry, veral oor die ander politieke partye. Ons wil darem nie vasbrand as die ander groepe ons vrae gaan vra nie.

Dag 4: Maandag, 2 Augustus 1993

Ons het baie inligting versamel oor al drie politieke partye. Dit was maklik om inligting te versamel omdat die verskillende politieke partye met hulle verkiesingsveldtog besig is. Die biblioteek was ook 'n groot hulpbron. Sommige van ons groeplede het vir die eerste keer "kennis" met die biblioteek gemaak!

Ons moet nou die inligting verwerk. Ons besluit om klein groepies te vorm, waar elke groep die standpunte van 'n politieke party moet opsom. Ons besluit dat wanneer die leerlinge aan ons vrae gaan stel, die groepe dan die betrokke vrae sal beantwoord.

Ons besluit om die volgende dae albei pouses te gebruik om besprekings te hou. Ons voel ook dat ons juffrou moet vra of ons die Afrikaansklas kan gebruik gedurende pouses - dan kan ons begin oefen.

Dag 5: Dinsdag, 3 Augustus 1993

Ons ontmoet nou in die Afrikaansklas. Juffrou het ons vanoggend meegedeel oor die SADOU-betoging wat mag plaasvind vanaf 16 Augustus. Ons het rondom hierdie kwessie gepraat. Ons het besluit dat ons nog steeds die les wil aanbied, aangesien ons alreeds so ver gevorder het.

Ons het begin uitwerk hoe ons die les gaan inlei. Die groep het gevoel, omdat dit 'n massavergadering is, moet ons die les begin met die African National Congress se "Stem" - Nkosi sikelele iAfrika! Almal

ken dit nie. Ons besluit om dit op stencil te plaas (hier kom juffrou se hulp in) en dan vir elkeen in die klas 'n afdruk te gee. Hulle almal kan dan saam sing. Ons het vir Chantal aangestel om die voorsitter te wees. Sy sal die sprekers bekendstel. "Dr. Mandela" is die enigste een wat 'n toespraak gaan lewer, die ander sal slegs daar sit en deelneem aan die vraesessie. Wanneer hy bekendgestel gaan word aan die gehoor, dan gaan ons 'n paar "slagspreuke" uitskree, bv. Viva Mandela! Viva! Daarna moet ons eers 'n bietjie toyi-toyi en dan moet "Dr. Mandela" 'n kort en kragtige toespraak lewer.

Dag 6: Woensdag, 4 Augustus 1993

Ons het met ons oefening vir die les begin. Almal is opgewonde oor die verloop van die gebeure. Ons besluit om 'n paar plakkate te maak met sekere slagspreuke daarop. Elkeen weet presies wat verwag word van mekaar. Tot dusver het ons goed oor die weg gekom. Ons respekteer mekaar se idees.

Dag 7: Donderdag, 5 Augustus 1993

Ons het verf en karton gekry van die kantoor. Ons plakkate lyk mooi. Slegs ANC kleure, dit wil sê geel, groen en swart. Ons vra vir juffrou om die plakkate vir ons te hou.

Ons gaan vir oulaas deur ons werk. Almal is tevrede oor die verloop van dinge. Ons bespreek om mekaar weer die Maandag, voor ons die les gaan aanbied, te ontmoet.

Dag 8: Maandag, 9 Augustus 1993

Ons almal se senuwees is op hol. Ons verseker mekaar dat niks verkeerd gaan loop nie, omdat ons goed voorbereid is. "Dr. Mandela" lyk baie formeel aangetrek! Daar is regtig 'n gevoel van kameraderie onder ons!

Die kort dagboekinskrywings van die leerlinge se beplanning gee na my mening 'n duidelike beeld van die aktiwiteite waarmee die leerlinge hulle gedurende die tyd besig gehou het, weer.

Eerstens blyk dit dat die leerlinge hierdie projek as hul eie

projek beskou het, anders as in siklus een. Hulle het baie moeite gedoen om die les suksesvol te beplan.

Tweedens is dit verblydend dat die projek as die verantwoordelikheid van die groep as 'n geheel gesien word. Die deurlopende verwysing na "ons" spreek na my mening van die kollektiewe werkwyse van die groep.

Derdens was my rol hoofsaaklik die van fasiliteerder, dit wil sê om leiding te gee waar dit benodig word. Die leerlinge het self die verantwoordelike rol gespeel en was duidelik in beheer van die situasie.

Die beskrywing van die "aksie" wat hier volg, is gebaseer op my waarneming van die leerlinge se aanbieding van die les. Ek het hierdie gebeure gedokumenteer in my notaboek sodat ek later kon reflekteer oor die verloop van die gebeure met die doel om verdere verbeteringe te kan aanbring.

4.11 AKSIE

Die drie groepe se lesaanbieding het oor drie dae gestrek en is gedurende die gewone lesure gedoen. Die volgende is 'n kalender van elkeen van die groepe oor hoe die gebeure in die klaskamer plaasgevind het.

4.11.1 Die ANC-groep

Die gebeure van die groep wat die ANC as politieke party verteenwoordig, het soos volg verloop:

Dag 1: Maandag, 9 Augustus 1993

Les: Mondeling

Periode: 5

Tyd: 35 minute

Die lesaanbieding is geopen deur een van die groeplede, wat haar

voorgestel het as die voorsitter van die vergadering waarna sy verduidelik het wat gaan volg. Sy het 'n versoek gerig vir die leerlinge se samewerking en gesê dat daar aan die einde ongeveer tien minute beskikbaar sou wees vir vrae.

Daarna het 'n ander leerling haar voorgedoen as 'n televisiejoernalis en aan die televisiekykers vertel van die ANC-massavergadering wat bygewoon is deur duisende ANC-ondersteuners. Sy het onmiddellik oorgeskakel na die ANC-massavergadering wat by die Athlone-stadium gehou is.

Na hierdie aankondiging het 'n paar lede ingekom, of liever in getoyi-toyi met plakkate in hul hande. Die plakkate was vol verskillende slagspreuke geskryf, bv. Viva Mandela, Mandela vir President!, Stem nou! Stem ANC! Die leerlinge het vir omtrent vyf minute getoyi-toyi. Ek kon sien dat die ander leerlinge hulle inleef met dit wat voor hulle afspeel. Die voorsitter het toe 'n versoek gerig aan almal om te staan en om die "stem" (volkslied) - Nkosi sikelele iAfrika, te sing. Aan elke leerling is 'n bladsy gegee waarop die volkslied geskryf is. Almal het die volkslied gesing. Die groep (wat die les aanbied) het luidkeels gesing met hul regtervuus hoog in die lug.

Die voorsitter het vir "Dr. Mandela" bekendgestel en weer eens is daar slagspreuke geskree. "Dr. Mandela" het terug geantwoord met Viva ANC! Viva! Hy het eerstens verduidelik dat hy graag die gehoor wil toespreek in Afrikaans, maar dat sy Afrikaans nie so vlot is nie en dat hulle hom daarvoor moet verskoon. Die gehoor het gelag. Hy het vervolgens kort en saaklik die ANC se standpunte oorgedra. Die leerling het "Dr. Mandela" goed nageboots. Die boodskap was duidelik dat die ANC staan vir gelykheid en regverdigheid en dat almal wat strewe na 'n demokratiese Suid-Afrika wel vir die ANC sou stem. Hy het slegs tien minute in beslag geneem. Die voorsitter het nou verduidelik dat die paneel, wat voorsit, almal lede van die ANC is en dat indien enigiemand vrae het om te stel, hulle dit duidelik aan die paneel moes stel.

Die voorsitter het vir elkeen 'n kans gegee om hul vraag te stel. Die vrae is goed deur die paneel verdedig. Hulle het by hul standpunte gehou. Dit is duidelik dat hulle goed voorbereid was. Nadat die tien minute verby was, het die voorsitter aangekondig dat "Dr. Mandela" nie langer kan vertoef nie, omdat hy 'n ander vergadering moes bywoon. Almal is versoek om op te staan en 'n applous vir "Dr. Mandela" te gee. Hierna het die leerlinge weer vir twee minute getoyi-toyi.

Die televisiejoernalis het weer verskyn en gesê dat sy terug oorskakel na die ateljee in Aucklandpark.

4.11.2 Die NP-groep

Die gebeure van die tweede groep wat die NP politieke party verteenwoordig, het soos volg verloop:

Dag 1: Maandag, 9 Augustus 1993

Les: Mondeling

Periode: 6

Tyd: 35 minute

Hierdie groep het die tweede periode van die dubbele lesuur gebruik. Hulle het hul les in die vorm van 'n debat aangebied. Hulle groep was in twee verdeel. Een groep het uit die NP-lede bestaan, terwyl die ander groep uit ANC- sowel as AWB-lede bestaan het. Die "aanvallende" groep was goed voorbereid met hulle vrae. Verskeie aspekte is aangeraak, naamlik die Apartheidsbeleid, onderwys, behuising en werksgeleenthede. Nie vir een oomblik het die NP-groep 'n blaaskansie gekry nie. Dit is ook duidelik dat hierdie groep goeie navorsing oor die standpunte van die verskillende politieke partye gaan instel het.

Die NP-lede het egter sterk by hul standpunt gehou dat hulle nou bereid is om vir almal gelyke regte te gee. Na twintig minute se debatvoering het hulle tien minute aan die "gehoor" gegee om vrae te stel. Hier was daar weer eens onmiddellike reaksie.

Almal in die klas is betrek en wou vrae vra. Die leerlinge weet waarvan hulle praat en dit sê vir my dat hulle verantwoordelikheid vir die tema aanvaar het. Ook my kollega wat tydens hierdie lesaanbieding teenwoordig was, huldig die volgende mening:

Die leerlinge geniet wat hulle doen. Hulle leef hul uit in hierdie rolle. Dit is ooglopend dat hulle goed voorbereid is. Nêrens tree daar 'n misverstand of vertwyfeling in nie. Hulle tree volwasse en vol selfvertroue op. Dit is verbasend om die interaksie wat daar tussen die leerlinge plaasvind, te sien. Hulle verskil en argumenteer met mekaar op 'n manier wat wedersydse respek weerspieël.
(ope gesprekvoering: 9/8/1993)

Die groepe was nuuskierig om te sien wat die derde groep sou oplewer.

4.11.3 Die AWB-groep

Die derde groep se les was soos volg:

Dag 2: Dinsdag, 10 Augustus 1993

Les: Mondeling

Periode: 4

Tyd: 35 minute

Die groepleier het die les ingelei deur te verduidelik dat hulle 'n televisie-onderhoud met Eugene Terreblanche, leier van die Afrikaner Weerstandsbeweging, gaan voer. Terwyl die ander paneellede almal lede van verskillende politieke groepe verteenwoordig, naamlik: ANC, NP, INKHATA en PAC.

Daar sal wel tyd gegee word vir die mense in die "gehoor" om vrae te stel. Die seun wat Eugene Terreblanche se rol vertolk, het ook dan gelyk soos hy. Safaripak, khaki kouse en khaki pet op die kop. Hy het met dieselfde aksent en gebare as Terreblanche gepraat.

Die aanbieder het eerstens vir "Terreblanche" sy standpunte laat voorlees. Daarna het die vrae begin. "Terreblanche" het sterk

beklemtoon dat "sy volk" hulle eie "boerestaat" wil hê. Daar was 'n hewige argument rondom hierdie aspek met die verskillende paneellede. Ek was verstom om te hoor hoe die leerlinge ten gunste van hul standpunte argumenteer. Die "gehoor" is geleentheid gebied om vrae te stel. Teen daardie tyd was die atmosfeer so gelaai dat almal hulle vrae wou laat hoor. Weer eens het die aanbieder die leerlinge op 'n ordelike manier hul vrae laat stel.

Die aanbieder het die onderhoud afgesluit deur mense te herinner aan die verkiesing wat gaan plaasvind op 27 April 1994 en dat elke burger van Suid-Afrika 'n reg het om te stem. Die groep het ook demonstreeer hoe om te werke te gaan om te stem.

4.12 REFLEKSIE

4.12.1 Refleksie deur die klas

Dag 3: Woensdag, 11 Augustus 1993

'n Dubbel periode is daaraan gewy om te reflekteer oor wat sedert 8 Februarie 1993 tot 10 Augustus 1993 met die klas as geheel gebeur het. Ek wou hê dat die leerlinge moes reflekteer oor die gebeure wat binne die klaskamer plaasgevind het. Die "groepleier" moes terugvoering gee sodat almal daaroor kon praat.

Hier het ek weer gedeeltes uit die bandopname aan hulle gespeel sodat hulle kon saamvat wat in die klaskamer plaasgevind het. Al drie groepe het weer eens hul toestemming verleen dat ek die informasie in die aksienavorsingprojek kon gebruik.

Die groepe se skriftelike verslae, oor die gebeure wat in die klaskamer plaasgevind het, was soos volg:

GROEP EEN:

Ons het geleer om inligting te versamel, selfs sover as die biblioteek.

Ons taalgebruik het verbeter.
 Ons het geleer om mekaar te duld en te respekteer.
 Ons het 'n goeie verhouding met mekaar opgebou.
 Ons het gou besef wat dit is om verantwoordelikheid op
 jou skouers te hê.
 Almal se selfvertroue is verder opgebou.
 Ons het baie geleer uit die ander groepe se bydraes.
 Baie van ons het vir die eerste keer kennis gemaak
 met die betrokke politieke partye se standpunte.
 Daar was baie deelname in die klas.
 Ons sou nooit kon dink het dat ons 'n les so goed kon
 voorberei het nie.
 Ons almal stem saam dat ons graag meermale sulke
 geleenthede gegee wil word.

GROEP TWEE:

Dit het ons geleer dat ons as 'n span kan saamwerk.
 Niemand het mekaar oorheers of onderdruk nie, ons het
 mekaar se opinies gerespekteer.
 Juffrou het ons nie gehelp met ons voorbereiding nie,
 wat aan ons bewys dat ons wel so iets alleen kan
 aanpak.
 Almal was na geluister.
 Ons het baie ervaring en kennis opgedoen in hierdie
 projek en ons wil beslis weer 'n les aanbied.
 Die leerlinge se reaksie het ons verbaas, omdat hulle
 so geesdriftig deelgeneem het in die aktiwiteite.
 Ons sal nog vir lank hierdie ervaring onthou.
 Ons het veral meer verantwoordelik geword teenoor ons
 werk.
 Ons sal kan saam praat met ander oor die verskillende
 politieke partye se standpunte.

GROEP DRIE:

Ons kommunikeer veel beter met mekaar.
 Daar is 'n gevoel van kameraderie tussen ons.
 Ons wonder net hoekom ons nie al lankal hierdie
 geleenthede aangebied was nie!
 Ons het geleer om vanuit verskillende perspektiewe na
 'n saak te kyk.
 Alhoewel ons nie saamstem met die standpunte wat ons
 ingeneem het nie, het ons dit nogal goed en oortuigend
 verdedig.
 Dit het ons meer bewus gemaak van hoe belangrik dit is
 dat daar gelykheid en regverdigheid vir almal moet
 wees.
 Ons voel dat ons vir ander ook kan inlig oor die
 standpunte van die politieke partye.
 Ons het baie informasie ingesamel oor die partye.
 Die Afrikaansklas is versier met die artikels wat

almal versamel het. Dit laat ons trots en goed voel omtrent onself.

Selfs die stilste persoon in ons groep het saam gesels en argumenteer!

Dit is so anders want niemand het bedreig of bang gevoel nie.

Dit was ons projek. Juffrou was maar net 'n waarnemer!

Dit is lekker om ook 'n slag meneer of juffrou te speel.

Vir die eerste keer kry ons ook 'n geleentheid om ons kennis met die res van die klas te deel.

(verslae van leerlinge: 11/8/1993)

Bogenoemde kommentaar bevestig aan my dat die leerlinge meer kennis en vaardighede aangeleer het as wat ek ooit sou kon regkry in een mondelingles. Hulle het ook geleer om as 'n span saam te werk.

4.13 MY KOMMENTAAR OOR LEERLINGE SE LESSE

Elke groep het hulle mondelingles verskillend aangebied. Dit is duidelik dat elke leerling in die proses verantwoordelikheid aanvaar het. As onderwyser was ek verbaas om te sien dat die leerlinge die les so verstandig en verantwoordelik kon oordra. Nooit sou ek kon dink dat die leerlinge soveel kennis het oor die bespreekte onderwerp nie. Dit is ook aangenaam om te sien dat hulle deeglike navorsing oor hul onderwerp gedoen het. Hulle het verskillende artikels na die klaskamer gebring, soos onlangse koerantberigte, foto's, en plakkate.

My vrese dat hulle nie die les sou kon aanbied nie, was verniet. Die les was suksesvol. Daar was algehele leerlingdeelname. Leerlinge het kennis uitgeruil en mekaar se menings gerespekteer. Ek sal beslis meer geleenthede skep vir die leerlinge om 'n les aan te bied, want dit gee nie slegs vir hulle meer selfvertroue oor hulself en die lewe nie, maar hulle het ook veel meer moed om die onbekende aan te durf. Hulle het ook meer van mekaar geleer.

Voorts gee ek 'n verslag van die kollega wat die les waargeneem

het.

4.14 EVALUERINGSVERSLAG VAN KOLLEGA (AFRIKAANSONDERWYSER)

Ek gee die verslag van my kollega volledig weer om aan te dui hoe haar waarneming oor die gebeure in die klaskamer en die veranderinge wat plaasgevind het sedert die begin van die eerste aksienavorsingsiklus verskil. Die verslag is soos volg:

Met die eerste aksienavorsingsprojek was daar wel deelname te bespeur, maar die onderwyser het die hoofrol gespeel. Nou is dit anders. Die leerlinge is duidelik in beheer van die situasie. Elke leerling weet presies wat verwag word om te doen. Hulle is so vol selfvertroue.

Dit is dan ook duidelik dat hulle deeglike navorsing gedoen het oor die ANC, AWB en NP. Die leerlinge dra feite oor aan die klas. Ek sou my nooit kon indink dat dit dieselfde leerlinge is van vroeër hierdie jaar nie. Dit is asof hulle 'n sekere ontwikkelingsfase ondergaan het. Hulle tree so selfstandig en volwasse op. Die ANC-groep het die les baie "lewendig" aangebied. Hulle het die klaskamer omskep in 'n massavergadering. Die leerlinge kon identifiseer met wat gesê word. Hulle taalgebruik was eenvoudig en die boodskap is duidelik oorgedra. Die leerlinge het hulle regtig in die situasie ingeleef.

Die manier hoe die verskillende groepe hulle standpunte verdedig het, spreek slegs van leerlinge wat aangeleer het om krities te dink. Die leerlinge het dan ook vrae gestel waaroor hulle persoonlik erg bekommerd gevoel het. Vrae oor die geweld in die land, opvoeding, werksgeleenthede, en so meer.

Die lesse wat die leerlinge aangebied het, het vir my so beïndruk dat ek dit ook graag wil probeer. Vir enige klas kan dit maar net positiewe uitwerkings inhou. Die leerlinge toon beslis meer selfvertroue en daar is deurlopende deelname. Die onderwyser was slegs 'n waarnemer, maar tog is haar posisie as gesagsfiguur nie bedreig nie! Daar was eerder 'n gevoel van gemak in die klaskamer te bespeur. (onderwyserverslag: 9/8/1993)

Die verslag van die kollega bevestig ook die verantwoordelikheid wat die leerlinge aanvaar het. Vir leerlinge wat nog nooit 'n geleentheid gegee was om 'n les aan te bied nie, het hulle goed gevaar. Die gebeure wat binne die klaskamer plaasgevind het,

spreek boekdele. Selfs die kollega beplan om haar leerlinge ook die geleentheid te gee om 'n les aan te bied. Ek sal nou verder reflekteer oor die verloop van die gebeure sedert die begin van die tweede aksienavorsingsiklus.

4.15 REFLEKSIE OOR DIE TWEEDE SIKLUS VAN DIE AKSIENAVORSING-PROJEK

4.15.1 Het verandering plaasgevind?

Die belangrike vraag wat opreg gevra moet word is: Het daar verandering plaasgevind? Het ek, as gesagsdraer, wegbeweeg van 'n outoritêre klaskameropset na 'n opset waarin leerlinge die vrymoedigheid het om hulself te wees?

Grundy en Kemmis (1984:21) is van mening dat die aksienavorsing-prosedure wat plaasgevind het, sal bepaal of veranderinge teweeggebring is. Hulle sê verder ook dat:

... [n]ot only is the teacher empowered in controlling the process of change, but the consultation which inevitably occurs between teachers or between teacher and his or her pupils often empowers these others as well (Grundy en Kemmis, 1984:21).

Die gebeure wat vanaf 8 Februarie 1993 tot 9 Augustus 1993 in die klaskamer plaasgevind het, bevestig egter dat daar sekere veranderinge in die klaskamer plaasgevind het (kyk na aksienavorsingsiklusse in hoofstukke twee en vier). Verder beaam die leerlinge dat daar bevrydende veranderinge plaasgevind het, as hulle hulle soos volg hieroor uitlaat:

Ons het geleer van mekaar.
 Ons duld en respekteer mekaar se standpunte.
 Ons het verantwoordelik opgetree.
 Daar was nie 'n nodigheid om mekaar te onderdruk of te oorheers nie.
 Ons word betrek met alles wat gedoen word in die klaskamer.
 Ons word na geluister.
 Ons het geleer om krities te kyk na dinge.
 (ope gesprekvoering: 11/8/1993)

4.15.2 Hoe het die gebeure wat in my klaskamer afgespeel het my as onderwyser beïnvloed?

Ek is nou meer oortuig van die demper wat onderwysers plaas op die vermoëns van die leerling om te ontwikkel in kritiese denkers. Dit laat my ook dink aan my eie sosialisering en skooljare (soos gemeld in hoofstuk een, p.1-2) waar ek self blootgestel was aan hierdie outoritêre gesagsverhouding en gevolglik niks verkeerd gesien het met my eie outoritêre houding teenoor die leerlinge nie.

Aan die begin van die aksienavorsingsproses het ek baie bedreig gevoel omdat ek geweet het dat my outoritêre gedragshouding die wapen was wat ek gebruik het om beheer en mag in my klas uit te oefen. Ek het baie kwesbaar gevoel omdat ek gedink het dat indien ek daardie outoritêre skerm sou laat sak, ek alle gesag in my klas sou verloor. Dit was egter nie die geval nie. Daar is nog steeds respek en dissipline in die klaskamer.

My bekendwording met die begrip aksienavorsing (soos vroeër reeds gemeld in hoofstuk drie, p.46-53) het my laat besef dat ek nie voort kan gaan met hierdie outoritêre positivistiese onderrigmetode nie. Vandaar die strewe na gelyke en bevrydende aksie binne die klaskamer wat verder sal lei tot die leerlinge se bydrae en deelname in 'n demokratiese bestaanstelsel.

4.15.3 Hoe het die gebeure wat binne die klaskamer afgespeel het die leerlinge beïnvloed?

Dit was vir my verbasend om te sien hoe dieselfde stil, teruggetrokke leerlinge kon ontdooi in deelnemende en verantwoordelike leerlinge. Hierdie eienskappe het na vore gekom toe die leerlinge hulle les aanbied. Die leerlinge het "gegroeï" in die proses (leerlingverslae bevestig dit). Hulle kon self krities na hul lesaanbieding luister en daaroor reflekteer. Die leerlinge sê ook dat dit die eerste keer is dat hulle daarna voel om aan klasbesluite deel te neem. Hulle voel ook dat meer

onderwysers die leerlinge in klasbesluitneming moet betrek. So sal hulle meer verantwoordelik optree in die klaskamer. Kommentaar soos die volgende is gehoor:

Juffrou hierdie proses was vir my 'n nuwe ervaring. Ek voel ek wil dit weer doen. In die klas is ek baie stil, maar deur middel van die groepwerk was ek in 'n mate "gedwing" om los te breek van my teruggetrokke houding. Ons groep het beslis ryker geword in die proses. Ons het mekaar beter leer ken en verstaan. Ons het gesamentlik besluite geneem. Ander onderwysers moet ook hierdie metode probeer in die klas, dan sal ons nie net soos objekte in die klaskamer sit nie, maar deel wees van die aktiwiteite. (ope gesprekvoering: 11/8/1993)

Die onderwyser moet ook besef dat leerlinge nie passiewe luisteraars hoef te wees nie, want dit dra daartoe by dat leerlinge nie kan dink en redeneer vir hulleself nie. Onderwysers hoef nie aan leerlinge 'n magdom losstaande feite deur te gee en aan hulle te sê om dit te leer voordat hulle 'n opinie kan gee nie.

Die aksienavorsingprojek het myns insiens juis getoon hoe belangrik dit is dat, as onderwyser, ons die leerlinge moet "red" uit hierdie vorm van passiwiteit, veral noudat daar soveel belangrike veranderinge plaasvind. Dit is juis hierdie selfde leerling wat onafhanklike en verantwoordelike besluite sal moet kan neem wanneer hulle in die breë wêreld uitgaan. Soos Wood (1988:184) dit ook stel:

... [s]chools and the classrooms within them, become islands of democracy. Locations where, in an often undemocratic society children gain a strong sense of both their own autonomy as well as interconnectedness.

Leerlinge het gedurende Februarie die indruk van vreesagtigheid geskep en die oop gesprekvoering wat ek met hulle gehad het, bevestig dat hulle senuweeagtig en bang was. Hulle het intussen verander en my kollega bevestig dit:

Die leerlinge verbaas my. Hulle is so vol selfvertroue terwyl hulle die les aanbied. Hulle is in beheer van die situasie en het deeglike voorbereiding gedoen. Hul

taalgebruik is goed en hulle het die volle klas se aandag en samewerking gehad. (ope gesprekvoering: 9/8/1993)

Waar ek gedink het dat die leerlinge totaal afhanklik is van my lesaanbieding en rol as onderwyser, het hulle aan my bewys dat hulle verantwoordelik genoeg is om 'n sukses te maak van die kans wat aan hulle gegee is.

4.16 SAMEVATTING

In dié hoofstuk het ek die rol van die onderwyser as gesagsdraer in die klaskamer probeer verduidelik en geskets hoe ek my rol as gesagsdraer visualiseer. Ek het ook ondersoek gaan instel oor die rol van die gesagsdraer en hoe die gesagsdraer demokratiese beginsels in die klaskamer kan bevorder. Ek het 'n verdere ondersoek ingestel oor my lesaanbieding deur ook gebruik te maak van 'n bandopnemer. Ek het meer agtergekom oor hoe ek deur middel van my stemtoon, sowel as my liggaamstaal, die leerlinge manipuleer en onder druk plaas. Aksienavorsing is 'n deurlopende proses en daarom kan ek ten alle tye veranderinge en verbeteringe teweegbring in my onderrigpraktyk deur te reflekteer op die aksie wat plaasgevind het, en dan na beplanning oor te gaan tot verdere aksie.

Verder het ek die verloop van die tweede aksienavorsingsprojek beskryf en gestel watter uitwerking dit op die leerlinge gehad het. Alhoewel die tweede aksienavorsingsiklus duidelik aantoon dat daar veranderinge en verbetering plaasgevind het, word dit nie gesien as die einde van die sikliese proses nie. Dit moet liever as die begin van 'n deurlopende proses gesien word.

In die slothoofstuk wil ek 'n samevatting gee oor die gebeure in my aksienavorsingsiklusse en watter gevolge die aksie meegebring het.

HOOFSTUK 5 - SLOTHOOFSTUK

5.1 INLEIDING

In die slothoofstuk gee ek 'n samevatting van die belangrikste aspekte wat ek in die voorafgaande hoofstukke oor my aksienavorsing bespreek het. Verder evalueer ek die aksienavorsingsiklusse om te kyk watter veranderinge tot dusver plaasgevind het en of ek daarin geslaag het om die beoogde verandering of verbetering in my onderrig teweeg te bring. Laastens wil ek reflekteer oor die aksienavorsingskursus in die geheel om te kyk wat ek, as onderwyser, uit die kursus geleer het.

5.2 DIE BELANGRIKSTE ASPEKTE VAN MY AKSIENAVORSING

My soeke na 'n manier om 'n beter onderrigleersituasie te skep in my klaskamer het my laat inskryf vir die aksienavorsingskursus. In hoofstuk een gee ek 'n beskrywing van my persoonlike geskiedenis en hoe ek later ontnugter geraak het oor die mate waarin ek bydra tot my eie onderdrukking en hoe ek ook verder bydra om die leerlinge te onderdruk. Ek verwys veral na my jare as leerling op skool, en die tipe onderrig waaraan ek as leerling blootgestel is. Soos McLaren (1989:173) dit stel

... [h]egemony refers to the maintenance of domination not by the sheer exercise of force but primarily through consensual social practices, social forms, and social structures produced in specific sites such as the church, the state, the school, the mass media, the political system and the family.

Hiermee het ek probeer aandui hoe sommige onderwysers nog steeds dieselfde styl van onderrig volg en hoe ek ook die "transmissie" onderrigmetode streng nageboots het. Die "transmissie" onderrigmetode het nie ruimte gemaak vir enige wedersydse dialoog, leerlingdeelname of die ontwikkeling van kritiese denke nie. Die onderwyser staan uit as die outoritêre gesagsfiguur wat gevrees moet word en wie se "kennis" nie bevraagteken moet word

nie. Die leerlinge is in passiewe luisteraars omskep.

Ek het bewus geword dat ek op dieselfde manier onderrig as die onderwysers aan wie ek oor die jare blootgestel was. Tot op daardie oomblik het ek nie veel kennis gedra van aksienavorsing nie. Na die naweek op Waterkloof (soos in hoofstuk een gemeld) het ek besef dat verandering tog binne my bereik is en dat ek verandering in my eie onderrigsituasie kan teweegbring. Die naweek op Waterkloof was vir my 'n ontnugtering ten opsigte van baie dinge oor my eie onderrigsituasie. Ek het begin bevraagteken wat ek onderrig, hoe ek dit onderrig, vir wie ek onderrig, tot wie se voordeel ek onderrig en waarom ek onderrig. Gedurende die naweek het ek ook Owen en Dirk (die twee lektore) se houding teenoor ons waargeneem. Hulle was nie die outoritêre gesagsfigure wat ek verwag het nie. Inteendeel, ons is betrek in besluite, groepbesprekings is aangemoedig en ruimte is geskep vir almal om te praat en hulle opinies te opper.

Die terugvoering van die groepbesprekings was vir my baie interessant omdat almal verskillende menings oor 'n bespreekte onderwerp gehad het. Dit is hier waar ek besef dat ek op dieselfde manier te werke kan gaan in my eie klaskamer. Ek besef ook dat leerlingbetrokkenheid en -deelname in my klaskamer grootliks ontbreek. Ek besef ook verder dat ek die leerlinge in my klaskamer die geleentheid misgun om hulle eie stem te vind. Dit is my stem wat oordonder. Ek praat vir hulle, ek wil hê hulle moet dink soos ek dink, en dinge uitredeneer soos ek dit doen - met die gevolg dat die leerling hul individualiteit ontnem word.

Aan die einde van die naweek het die lektore ons met die gedagte gelaat dat ons moet dink aan ons eie klaskamersituasie en besluit wat ons graag wil probeer verander of verbeter. Ek het reeds geweet dat ek leerlingdeelname in die klaskamer wil bevorder. Dié Maandag (8/2/1993) het ek geweet dat ek met veranderinge moet begin. Ek het ongemaklik gevoel oor my posisie as onderwyser omdat ek nie geweet het hoe die situasie sou ontwikkel nie. Ek

besef egter nou dat die onderwyser in die klaskamer altyd die gesagsfiguur sal wees, maar dat dit daarom gaan oor hoe die onderwyser die gesag binne die klaskamer handhaaf. Freire (in Freire en Shor, 1987:46) waarsku ons teen 'n klaskamer waar 'n "laissez-faire" situasie ontstaan, wanneer hy sê:

... I cannot leave the students by themselves because I am trying to be a liberating educator. Laissez-faire! I cannot fall into laissez-faire. On the other hand, I cannot be authoritarian. I have to be radically democratic and responsible and directive. Not directive of the students, but directive of the process, in which the students are with me. As director of the process, the liberating teacher is not doing something to the students but with the students.

In hoofstuk twee beskryf ek my eerste aksienavorsingsiklus. Soos reeds genoem (in hoofstuk twee) het ek hierdie aksienavorsingsiklus begin sonder enige teoretiese kennis omtrent aksienavorsing. Al wat ek geweet het, is dat ek geleenthede in die klaskamer wil skep waar leerlinge die kans kry om hulle stem te laat hoor. Ek het die leerlinge in kennis gestel oor die veranderinge wat ek in die klaskamer teweeg wou bring. Ek het verskillende reaksies van die leerlinge gekry, maar veral uitgevind dat hulle ten gunste is van veranderinge wat sal bydra tot 'n beter en meer gelyke opvoedingsituasie vir almal. Ek het ook die prinsipaal, mnr. Scheepers, in kennis gestel oor wat ek beoog om te doen. Hy was oop vir verandering en het sy volle samewerking gegee.

Ek het die leerlinge in groepe van vier verdeel. Deur middel van die groepbesprekings kon leerlinge verskillende idees met mekaar uitruil. Ek het ook gebruik gemaak van verskillende data-versamelingstegnieke om sodoende te reflekteer oor die onderrigleersituasie om later verdere verbetering of verandering teweeg te bring.

Tydens die refleksie op die eerste aksienavorsingsiklus het ek agtergekom dat daar wel leerlingbetrokkenheid plaasgevind het, leerlinge het geleer van mekaar en hulle het geleer om mekaar se menings te respekteer. Die verslag van die prinsipaal en my

In hoofstuk drie het ek verduidelik wat ek verstaan onder die begrip aksienavorsing en waarom dit 'n gepaste werkwyse kan wees vir die veranderde omstandighede in Suid-Afrika. Carr en Kemmis (1986:164) voer aan dat:

... [a]ction research should not be seen as a recipe or technique for bringing about democracy, but rather as an embodiment of democratic principles in research, allowing participants to influence, if not determine, the conditions of their own lives and work, and collaboratively to develop critiques of social conditions which sustain dependence, inequality or exploitation.

Ek verwys ook na aksienavorsing wat uit verskillende teoretiese oogpunte benader kan word, naamlik die positiwistiese, interpretatiewe en die krities-teoretiese raamwerk. Die krities-teoretiese raamwerk is geskik vir my aksienavorsing omdat dit die emansipatoriese belange (dit wil sê om die deelnemers te bemagtig) bevorder.

In hoofstuk vier verwys ek na die rol van die onderwyser as gesagsdraer en die verloop van die tweede aksienavorsingsiklus. In dié aksienavorsingsiklus het ek die leerlinge die geleentheid gegee om 'n les voor te berei en aan te bied. Verslae van die leerlinge bevestig dat hulle verantwoordelikheid aangeleer het. Hulle het geleer om mekaar as groeplede te respekteer, mekaar se opinies te respekteer, asook om as 'n span saam te werk. Ek het ook gebruik gemaak van meer dataversamelingstegnieke, naamlik die dagboekinskrywing van 'n leerling om 'n beter insig te verkry oor hoe hulle as 'n groep te werke gegaan het. Dié dataversamelingstegniek is een van baie ander tegnieke wat ek in die klaskamer gebruik het om later te reflekteer oor my handeling. Grundy en Kemmis (1984:68) voer die volgende aan:

... [t]he function of data in action research is to provide a basis for reflection. Data represents action in such a way that enables it to be reconstructed rather than only recollected.

Die dagboek getuig daarvan dat die leerlinge baie naslaanwerk gedoen het oor hulle tema en dat daar verskeie groepbesprekings

vooraf plaasgevind het. Die verslae van die kollega en leerlinge bevestig dat daar leerlingdeelname plaasgevind het en dat die leerlinge meer krities ingestel geraak het teenoor die inhoud wat aan hulle voorgehou word. My rol in die klaskamer het weggeskuif van die outoritêre gesagsdraer na die gesagsdraer wat poog om demokratiese handeling te bevorder. In die tweede aksie-navorsingsiklus was my rol hoofsaaklik die van rigtinggewer (fasiliteerder).

5.3 EVALUERING VAN DIE AKSIENAVORSINGSGEBEURE

Sedert die begin van 1993 het baie veranderinge in my praktyk plaasgevind. Die aansluiting by die M.Ed.-aksienavorsingskursus was vir my die begin van 'n transformerende proses. As onderwyser het my denke teenoor die onderwys, sowel as insae oor wat my rol as onderwyser behoort te wees, verander. Ek het besef dat ek bydra tot my eie onderdrukking en dus het ek omstandighede binne die klaskamer geskep wat vir beide myself en die leerlinge die ruimte sou gee om ons stem te laat hoor.

Aanvanklik, met die begin van my eerste aksienavorsingsiklus, wou ek meer leerlingbetrokkenheid uitlok. Ek wou nie meer hê dat die leerlinge slegs passiewe luisteraars word nie. Ek wou hê dat hulle soveel as moontlik deel uitmaak van die klaskamer-aktiwiteite. Na die eerste siklus kom ek agter dat daar wel leerlingdeelname was, maar dat ek nog steeds outoritêr optree binne die klaskamer deurdat ek al die besluite neem vir die leerlinge - ek wou steeds my mening laat seëvier en in die proses veroorsaak ek dat die leerlinge min vertrouwe in hulle eie opinies het.

My liggaamsgedrag weerspieël ook dat ek nie die leerlinge veel aanmoedig om oop gesprekvoering te hê nie. Die kommentaar wat ek lewer op leerlinge se antwoorde is partykeer te kras en het gevolglik 'n negatiewe uitwerking op die leerlinge. Ek was oop vir kritiek van die leerlinge. Dit was 'n bevrydende stap vir my omdat ek nooit sou kon dink dat ek vir die leerlinge sou vra

om my les te kritiseer nie. Ek het gedink dat my lesaanbieding baie goed is. Na die eerste aksienavorsingsiklus was ek ywerig om met die tweede siklus te begin sodat ek die verbeteringe en veranderinge kon aanbring wat uit die eerste aksienavorsingsiklus steeds as probleemareas na vore gekom het.

Die tweede aksienavorsingsiklus het 'n groot verandering in die klaskamer teweeggebring. Dié siklus was myns insiens suksesvol deurdat die leerlinge volwasse en verstandig opgetree het. Die leerlinge het hulle uitgeleef in die verantwoordelikheid wat aan hulle toevertrou is. As onderwyser het ek ook besef dat 'n mens die leerlinge meer dikwels die geleentheid moet gee om hulself uit te leef in die klaskamer. Die klaskamer moet 'n terrein word waar betekenisvolle aktiwiteite plaasvind. Die leerlinge wil betrek word by gebeure in die klaskamer.

Ek het ook 'n bandopname gemaak van my eie lesaanbieding sodat ek later na my stemtoon kon luister om te probeer agterkom of ek te dominerend klink. Nadat ek gereflekteer het op die gebeure wat in die klaskamer plaasgevind het, het ek agtergekom dat my stemtoon ook bydra tot die outoritêre beeld wat ek uitdra. Ek het besef dat ek te haastig is om my eie vrae te beantwoord sonder om die leerlinge 'n kans te gee om die vrae te beantwoord.

Aksienavorsing is 'n deurlopende proses en elke lesaanbieding moet gesien word as 'n nuwe siklus waartydens verbetering of verandering teweeggebring kan word. Aksienavorsing verwys nie slegs na 'n veranderde metode van onderrig nie, maar dit verwys ook na individue wat bemagtig moet word om hul omstandighede te verbeter of verander. Elliott (1989:9) omskryf aksienavorsing soos volg:

... [t]he study of a social situation with a view to improving the quality of action within it. It aims to feed practical judgement in concrete situations, and the validity of theories it generates depends not so much on scientific tests of truth, as on their usefulness in helping people to act intelligently and skilfully.

5.4 WAT HET EK GELEER VAN DIE AKSIENAVORSINGSTUDIE?

Vir die afgelope twee jaar het ek besef dat talle onderwysers met verloop van tyd verander in tegnisi wat slegs die feitelike kennis oordra wat deur die "eksperte" aan hulle gegee word - sonder om enige kritiese denke te bevorder of om self kennis te ontwikkel. Aronowitz en Giroux (1987:149) stel dit soos volg:

... [b]y dictating every aspect of the teaching process these curriculum packages reproduce standardization and control that reduces the teacher to the status of a mere technician implementing ideologies and interests constructed by people external to the actual experience of his or her classroom and student interests.

In die proses word onderwysers gestroop van hul vaardighede omdat daar nie verwag word van die onderwyser om enige kreatiewe of ander navorsing te doen oor die voorgeskrewe werk nie. Giroux (1988:8) stel dit soos volg:

... [t]eachers must be seen as more than technicians. Schools need prospective teachers who can be both theoreticians and practitioners who can combine theory, imagination and techniques.

Die aksienavorsingskursus het my in staat gestel om krities te kan dink oor wat nodig is om die aktiwiteite in die klaskamer so interessant as moontlik te maak. My benadering tot my onderrig is ook verskillend van 'n praktyk van onderrig waar blote transmissie die voorkeur kry. Ek is nou meer ingestel om die leerlinge se kritiese denke te ontwikkel sodat hulle verantwoordelik kan optree om hulle eie besluite te kan neem.

Die politieke era waarin ons leef vra ook vir veranderinge in die klaskamer. Onderwysers sal hulle ook moet aanpas by die veranderinge wat plaasvind. In 1987, by 'n People's Education konferensie vir onderwysers, word die volgende punt gemaak:

... a post-apartheid South Africa will need post-apartheid teachers, as able as their students to reflect critically on the social and cultural forces which shape their lives, and a perception of their ability to change things actively (NECC and UWC,

1987:24).

Ek voel dat die emansipatoriese aksienavorsingkursus vir my voorberei het vir die "post-apartheid"-era waarin ek my tans bevind. As onderwyser het ek aangeleer om oop te wees vir kritiek en om krities na my eie lesaanbieding te kyk. Ek het ook op 'n kritiese wyse lesse aangebied sodat leerlinge hulle kritiese denke kon ontwikkel om in 'n "post-apartheid" Suid-Afrika verantwoordelik te kan optree en selfstandig besluite te kan neem. Aksienavorsing is ook 'n proses om ander onderwysers in Suid-Afrika te bemagtig sodat hulle gesamentlik kollektiewe aksie kan neem vir gelykheid en regverdigheid. Onderwysers moet ook saamstaan sodat hulle mekaar se probleme, materiaal, idees, ervarings en bronne kan deel.

Ek beseft dat ek as onderwyser by my skool tog 'n bydrae kan lewer om my kollegas te bemagtig sodat hulle ook krities in hulle onderrig kan wees. Daar is alreeds 'n paar van my kollegas wat sigbare veranderinge in hulle klaskamer teweeggebring het. Die ontwikkeling en bemagtiging van onderwysers moet gesien word as 'n nasionale stryd om 'n onderrig- en leerkultuur te vestig.

Emansipatoriese aksienavorsing is demokraties en daarom sal die veranderinge wat in die klaskamer plaasvind groter deelname deur beide die onderwyser en leerlinge beteken. Daar sal meer ruimte wees vir hulle stem om gehoor te word. In my aksienavorsingsiklus het ek probeer om aan alle deelnemers die kans te gee om deel te neem in die verskillende stappe van die siklusse. Carr en Kemmis (1986:199) voer aan dat:

... [a]ll those involved in the research process should come to participate equally in all its phases of planning, acting, observing and reflecting. In this, action research is democratic.

Nog 'n element wat spruit uit aksienavorsing is die deelname in die klaskamer. Die aard van die deelname in my klaskamer tydens die aksienavorsingsiklusse was sodanig dat beide onderwysers en leerlinge 'n aktiewe rol gespeel het. As onderwyser was ek

rigtinggewend betrokke by die veranderingsproses en krities betrokke in die ontwikkeling van die kurrikulum. Die leerlinge was daarbenewens krities betrokke in die ontwikkeling van die leerproses. Hierdie deurlopende aktiewe deelname in die klaskamer het my laat besef dat ek, as onderwyser, in 'n posisie is om demokratiese verandering teweeg te bring.

My klaskamerdeur is nou oop vir enige kollega om my les te kom waarneem en om opbouende kritiek te lewer. In die verlede het ek klasinspeksie sterk afgekeur omdat daar nooit enige opbouende kritiek of wenke gelewer was nie. Die inspekteur of prinsipaal het dikwels die les kom waarneem, somtyds vir minder as tien minute, en daarna 'n indrukspunt gegee. Hierdie tipe van "klasinspeksie" is 'n klug.

Ek voel dat onderwysers die neiging het om hulle te isoleer van ander onderwysers en om te werk agter toe deure. Hulle is baie skepties oor die moontlikheid om ander kollegas in hulle klaskamer toe te laat sodat opbouende kritiek gelewer kan word. Slegs die prinsipaal of vakhoof kan kom inloer. Hierdie "inloer" van die prinsipaal en vakhoof word dan ook nie gesien as 'n welkome besoek nie, egter meer as 'n inspeksie om te "spioeneer" of jy jou sillabus gedek het. Hierdie sienswyse word toegeskryf aan die manier waarop so 'n klasbesoek oor die jare gedoen is. Onderwysers is daarom geneig om, wanneer die prinsipaal of vakhoof kom "inspeksie" doen, die mees indrukwekkende aparate, plakkate en ander hulpmiddels te gebruik sodat hulle 'n goeie indruk skep. Hierdie tipe onderwyser moet egter besef dat onderrig moet plaasvind ten behoeve van die kind en nie om 'n inspekteur te beïndruk nie. Aksienavorsing as werkwyse maak voorsiening vir onderwysers om enige tyd verbetering aan te bring in hul onderrigpraktyk. Carr en Kemmis (1986:221) sê die volgende oor aksienavorsing:

... [e]mancipatory action research provides a method for testing and improving educational practices, and basing the practices and procedures of teaching on theoretical knowledge and research organized by professional teachers. At the level of teaching and learning it provides a method by which teachers and

students can explore and improve their own classroom practices.

Die prinsipaal, inspekteurs of kollegas moet vry wees om in enige onderwyser se klas in te sit indien die persone se doel is om die leersituasie vir die leerlinge te verbeter. Die persone moet nie ingestel wees om die les te kom waarneem vir "'n punt" nie, maar liever om 'n bydrae te lewer om die opvoeding van die leerlinge te verbeter. As onderwyser voel ek nie meer bedreig indien iemand in die klaskamer kom "inloer" nie, omdat ek veel meer selfvertroue het oor wat ek doen, waarvoor ek dit doen en tot wie se voordeel dit strek.

As gesagsfiguur voel ek dat ek die leerlinge ten alle tye daardie vertroue moet gee - 'n gevoel dat ek "aan hulle kant" is, maar dat dissipline gehandhaaf moet word. Die onderwyser moet as die fasiliteerder in die klaskamer optree. Ek wil ook saamstem met Aronowitz en Giroux (1985:155) wanneer hulle sê dat onderwysers "transformatoriese intellektuele" moet word.

5.5 DIE ROL VAN DIE TRANSFORMATORIESE ONDERWYSER VORENTOE

Die term "transformatoriese onderwysers" verwys na onderwysers wat poog om veranderinge te bewerkstellig in hulle onderrig-praktyk wat leerlinge se denke krities sal laat ontwikkel. Soos Giroux (1988:201) dit stel:

... I want to define teachers as active community participants whose function is to establish public spaces where students can debate, appropriate and learn the knowledge and skills necessary to live in a critical democracy.

Terselfdertyd moet ons omstandighede skep waarin leerlinge die geleentheid gebied word om kritiese burgers te word. Onderwysers moet self-krities optree ten opsigte van hulle eie praktyk, hulle moet ook aansluit by onderwysorganisasies om sodoende gesamentlik te help om omstandighede waarin hulle werk te verbeter. Die huidige onderwyskrisis in Suid-Afrika word onder andere toegeskryf aan die ontmagtiging van onderwysers deur die

onderwysstelsel. Onderwysers moet saamstaan en met 'n kollektiewe stem die stryd vir gelykheid en regverdigheid voort-sit.

Die feit dat leerlinge van verskillende agtergronde kom, verskillende lewenservarings ondergaan het, en verskillende kulture en talente het, word geïgnoreer deur die meeste onderwysers. Onderwysers moet aktief verantwoordelikheid neem om vrae te opper oor wat hulle onderrig, hoe hulle moet onderrig en wat die breë doel is waarna hulle strewe, dit wil sê hulle moet 'n besliste rol speel om die doel en omstandighede te skep vir bevrydende onderrig. Die skool moet gesien word as 'n ekonomiese, kulturele en sosiale terrein wat in noue verband staan met mag en beheer. Die skool vestig die kennis, taalpraktyke, sosiale verhoudings en waardes van die dominante mag. Skole kan dus nie gesien word as neutrale instansies nie, en dus kan onderwysers nie neutraal optree nie. Onderwysers is daagliks onder druk om die onderwysstelsel in stand te hou.

Transformatoriese onderwysers neem dit ernstig op om leerlinge 'n aktiewe stem te gee in hul leerervaring. Die transformatoriese onderwyser moet die volgende aspekte omtrent leerlinge in gedagte hou, wanneer hy of sy in 'n klaskamer-situasie verkeer en in die lig van die volgende emansipatoriese kennis genereer:

- a) Agtergrond van leerlinge
- b) Geslag
- c) Klas
- d) Kultuur
- e) Taalgebruik

Dit is amper onmoontlik vir 'n transformatoriese onderwyser om 'n klaskamersituasie te hanteer sonder om die optrede van die ekonomies en sosiaal onbevoorregte leerlinge te verstaan - die geskiedenis van die onderdrukte groepe, hul kultuur en daaglikse sosiale praktyke. (In hoofstuk een, p.18-20 het ek 'n agtergrond-skets van die leerlinge by die skool gegee.)

5.6 DIE ROL VAN AKSIENAVORSING IN DIE TOEKOMS

Die onderwys in Suid-Afrika is huidiglik in 'n groot krisis as gevolg van die onverantwoordbare praktyke van die apartheidsstelsel. Die onderwysers vind dit moeilik om aan te pas by hierdie veranderingsfase omdat hulle nie voorbereid was vir dié veranderinge nie. Talle onderwysers het gepraat van die "nuwe Suid-Afrika" en "een onderwysstelsel vir almal", sonder om te dink hoe dit hulle rol mag beïnvloed.

Veranderinge is nog steeds besig om plaas te vind, maar tog vind mens dat onderwysers nog op dieselfde trant onderrig. Baie onderwysers is nog nie bemagtig om te besef dat hulle self die veranderinge of verbeteringe in hulle eie klaskamer kan teweeg bring nie.

Onderwysers moet nie wag op "kundiges" om aan hulle te "sê" wat gedoen moet word of hoe hulle dit moet doen nie. Onderwysers moet weg beweeg van hulle nougesette idees oor die onderwys. Hulle moet oop wees vir nuwe idees en opbouende kritiek sodat hulle net die beste omstandighede in die klaskamer kan skep vir die leerlinge. As onderwyser het 'n mens nog 'n ver pad om te stap voordat gepraat kan word van bevryding van die struikelblokke wat met apartheid gepaard gegaan het. Ek wil egter saamstem met Carr en Kemmis (1986:200) as hy sê:

... [t]he collaborative nature of action research thus offers a first step to overcoming aspects of the existing social order which frustrates rational change: it organizes practitioners into collaborative groups for the purposes of their own enlightenment, and in doing so, it creates a model and democratic social order.

Om veranderinge teweeg te bring is nie maklik nie. Dit is 'n groot stap vir onderwysers om te verander van 'n outoritêre gesagsfiguur na 'n gesagsfiguur wat demokratiese handeling bevorder. Die onderwyser se posisie as die "ekspert" kan bevraagteken word en deur die leerlinge uitgedaag word. Leerlinge sal ook moet aanpas by die nuwe atmosfeer wat in die

klaskamer ontstaan. Sommige leerlinge kan selfs teenstand bied teen die veranderinge wat plaasvind omdat hulle alreeds gemaklik en gerieflik in hulle situasie is. Rudduck (1984:55) sê die volgende:

... [w]here innovations fail to take root in schools and classrooms, it may be because pupils are guardians of the existing culture, and as such represent a powerful conservative force in the classroom; and that unless we give attention to the problems that pupils face, we may be overlooking a significant feature of the innovation process.

Ek sien aksienavorsing as bevrydend omdat dit kritiese denke bevorder. Omstandighede in die klaskamer word geskep sodat die leerlinge vrylik vrae kan vra en nie net aanvaar wat gesê word nie. Aksienavorsing is ook kollaboratief en demokraties van aard. Carr en Kemmis (1986:9) sê dat: "... [a]ction research is a democratic form of research."

Onderwysers moet die kurrikulum wat deur die "kundiges" opgestel is, krities benader. Onderwysers moet betrokke raak in hulle eie klaskamernavorsing sodat hulle die kwaliteit van hul onderrig kan verbeter. Volgens McKernan (1991:4):

... a curriculum is at base an educational proposal or hypothesis, which invites a response from those who implement it. In other words, teachers and those who wish to implement a curriculum should approach it as research, whereby they can reflect critically on what they are doing to improve their practice.

Aksienavorsing is verder geskik vir my omdat dit deurlopende dialektiese kommunikasie tussen die navorser en deelnemer bevorder. Winter (1989:28) sê die volgende:

... [w]hile the researcher is observing and interpreting the actions of the human "object" that same object is also observing and interpreting the actions of the researcher.

5.7 SAMEVATTING

Alhoewel daar veranderinge plaasgevind het, wil ek my by Fullan

(1991:32) skaar as hy sê dat veranderinge nie so maklik is om te weeg te bring nie, maar dat "real change involves changes in conceptions and role behaviour, which is why it is so difficult to change." Fullan (1991:102) sê ook verder dat:

... [c]hange is full of paradoxes. Being deeply committed to a particular change in itself provides no guidelines for attaining the change.

As aksienavorser of onderwyser kan ek nie sê dat ek algehele sukses bereik het nie, maar liever dat ek 'n stap in die rigting gegee het. Soos Robinson (1993:5) aanvoer:

... [o]ne small step for one teacher may indeed be one great leap for emancipatory practice, depending on how that small step is harnessed, supported and shared.

My aksie kan dus gesien word as 'n poging om my onderrigpraktyk te bevry. Ek besef ook dat veranderinge gesien moet word as 'n deurlopende proses. Onderwysers in Suid-Afrika moet besef dat hulle aksies in die klaskamer 'n groot bydrae kan lewer tot demokratiese (gelyke en regverdige) veranderinge in die geheel. McLaren (1989:44) stel dit soos volg:

... [s]chooling must be 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.

As aksienavorser het ek baie geleer uit hierdie kursus. Ek het grootliks besef dat veranderinge eers by jouself begin voordat veranderinge daarbuite bewerkstellig kan word. Die veranderinge wat ek ondergaan het, sien ek in 'n positiewe lig omdat dit my in staat stel om krities na dinge te kyk, sake krities te beredeneer en om verantwoordelik op te tree. Aksienavorsing is nie net beperk tot die klaskamer nie, maar dit word deel van jou daaglikse bestaan.

LITERATUURLYS

Aronowitz, S & Giroux, H 1985: Education under seige: The conservative, liberal debate over schooling, South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey.

Aronowitz, S & Giroux, H 1987: Education under seige: The conservative, liberal debate over schooling, London: Routledge & Kegan Paul.

Burbules, N 1986: 'A theory of power in education', Education Theory, 36, No.2.

Carr, W & Kemmis, S 1985: Critical times for action research, Cambridge journal of education, vol.15, no.1.

Carr, W & Kemmis, S 1986: Becoming critical: Education, knowledge and action research, Lewes: Falmer Press.

Christie, P, et al 1985: The right to learn: The struggle for education in South Africa, Johannesburg: Ravan Press.

Davidoff, S & van den Berg, O 1990: Changing your teaching: The challenge of the classroom, Pietermaritzburg: Centaur in association with the University of the Western Cape.

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

Elliott, J 1981: Action research: a framework for self-evaluation in schools. Schools council programme 2: Teacher-pupil interaction and the quality of learning, Working paper No.1. London: School Council.

Elliott, J 1984: Action research: a framework for self-education in schools. (In: Flanagan, W, Breen, C and Walker, M, eds.: Action research: Justified optimism or wishful thinking? Cape Town, University of Cape Town.)

Elliott, J 1989: Studying the school curriculum through insider research: some dilemmas, paper delivered at the international conference on "School-based innovations: Looking forward to the 1990's", Hong Kong.

Elliott, J 1991: Action research for educational change, Open University Press, Milton Keynes.

Freire, P 1972: Pedagogy of the oppressed, Hamondsworth, Penguin Publishers.

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

Freire, P 1989: Pedagogy of the oppressed, New York: Continuum Publishing Company.

Freire, P & Shor, I 1983: A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education, Massachusetts, Bergin and Garvey

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

Fullan, M 1985: The meaning of educational change, New York: Teachers College Press.

Fullan, M 1991: The new meaning of educational change, London: Cassel.

Gerwel, G 1988: Alternatiewe Afrikaans op hoërskool. (In: Van den Heever, R, red.: Afrikaans en bevryding, KPO, Bellville.)

Giroux, H 1981: Ideology, culture and the politics of schooling, Philadelphia: Temple University Press.

Giroux, H 1988: Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning, Massachusetts: Bergin & Garvey.

Goodman, J 1992: Elementary schooling for critical democracy, Albany: Suny Press.

Grundy, S 1985: Curriculum: Product or praxis?, London: Falmer Press.

Grundy, S 1987: Curriculum: Product or praxis, London: Falmer Press.

Grundy, S & Kemmis, S 1982: 'Educational action research in Australia: The state of the art', The action research reader, Victoria, Australia, Deakin University.

Grundy, S & Kemmis, S 1984: Educational action research: state of the art. (In: Flanagan, W, Breen, C en Walker, M, eds.: Action research: Justified optimism or wishful thinking? Cape Town, University of Cape Town.)

Habermas, J 1972: Knowledge and human interest, London: Heineman.

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

Jackson, D 1991: Dissipline sonder toorn of trane: 'n Handleiding vir onderwysers en skoolhoofde, Tafelberg-Uitgewers Beperk, Kaapstad.

Leatt, J, Kneifel, T, and Nurnberger, K, eds. 1986: Contending ideologies in South Africa, Cape Town: David Phillip.

McKernan, J 1991: Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner, Great Britain: Guildford, Biddles.

McLaren, P 1985: The politics of student resistance. (In: Common, R, ed.: New forces in educational policy-making: Brock University Occasional Publications.)

McLaren, P 1989: Life in schools, New York: Longman.

McNiff, J 1988: Action research: Principles and practice, Basingstoke: Macmillan.

Meerkotter, D 1991: Die skool, Afrikaans en die kurrikulum, Universiteit van Wes-Kaapland, Karring, no.4 Winter.

Morrow, W 1989: Chains of thought, Johannesburg: Southern Book Publishers.

NECC & UWC 1987: People's education for teachers, Bellville: University of the Western Cape.

Oja, S & Smulyan, L 1989: Collaborative action research: A developmental approach, London: Falmer Press.

Poulton, S 1978: Tug en dissipline in die skoolsituasie, Universiteit van Wes-Kaapland (M.ED. proefskrif).

Robinson, M 1993: Some challenges facing emancipatory action research in South Africa today, Unpublished Paper, University of Western Cape.

Rudduck, J 1984: Introducing innovation to pupils. (In: Hopkins, D and Wideen, M, eds.: Alternative perspectives on school improvement, Lewes: Falmer Press.)

Van Heerden, M 1992: Die onderrig van Afrikaans vir transformasie: van stilte tot stem, Universiteit van Wes-Kaapland, Karring, no.4 Winter.

Winter, R 1989: Learning from experience: Principles and practice, London: Falmer Press.

Wood, G 1988: Democracy and the curriculum. (In: Beyer, L and Apple, M, eds.: The Curriculum: Problems, politics and possibilities, Albany: State University of New York.)

BYLAE A - AGTERGROND GESKIEDENIS VAN LEERLINGE:

Die doel van hierdie vraelys is om meer uit te vind oor die leerlinge se agtergrond, asook om uit te vind hoe jy voel oor sekere dinge wat jou lewe affekteer. Hierdie inligting sal gebruik word vir my aksienavorsingprojek waarmee ek tans besig is.

Dit is verstaanbaar as jy bekommerd mag wees oor die informasie wat jy aan my gaan verskaf, want dit is tog persoonlik. Ek wil jou verseker dat ek dit baie vertroulik sal hanteer. Ek sal dit waardeer as jy so akkuraat as moontlik die vrae kan beantwoord.

Moet nie jou naam op die vraelys aan toon nie.

Maak slegs 'n kruisie langs die antwoord wat jy kies.

Dankie.

VRAELYS:

1. GESLAG

manlik
vroulik

2. DUI ASSEBLIEF JOU OUDERDOM AAN:

[]

3. WAT IS JOU GELOOF?

Islaam
Cristendom
geen geloof
enige ander (Noem dit) _____

4. WAT IS JOU HUISTAAL?

Afrikaans
Engels
Xhosa
enige ander (noem dit) _____

5. WAAR BLY JY TERWYL JY SKOOL GAAN?

By jou ouers
By pleegouers
Familielede
Weeshuis
Of enige ander (Noem dit)

6. LEEF JOU OUERS

Beide
Pa
Ma
Geen

7. HOEVEEL KINDERS IS JULLE IN DIE FAMILIE?

Een (jouself)
Twee
Drie
Vier
Vyf
Ses
Sewe
of meer (Noem dit) _____

8. HOEVEEL VAN JOU SUSTERS EN BROERS HET Matriek VOLTOOI?

geen
Een
Twee
Drie
Vier
of meer Noem dit) _____

9. HET ALMAL VAN HULLE BY BRIDGETOWN HOËR HUL SKOOLLOOPBAAN VOLTOOI? INDIEN NIE, WAAR?

Ja
Nee _____

10. HOEVEEL VAN JOU SUSTERS HET NIE Matriek VOLTOOI NIE?

Geen
Een
Twee
Drie
Vier
of meer (NOem dit) _____

11. HOEVEEL VAN JOU BROERS HET NIE Matriek VOLTOOI NIE?

Geen
Een
Twee
Drie
Vier
of meer (Noem dit) _____

12. IS JY DIE EERSTE EEN IN JOU FAMILIE (GESIN) WAT SOVER GEVORDER HET MET JOU SKOOLLOOPBAAN?

Ja
Nee

13. WATTER STANDERD HET JOU PA SKOOL VERLAAT?

- 5 of laer
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

14. WATTER STANDERD HET JOU MA SKOOL VERLAAT?

- 5 of laer
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

15. HET JOU PA ENIGE VERDERE STUDIES GEDOEN BY 'N

- Tegnikon
- Universiteit
- Aandskool
- Kollege
- of ander (noem dit) _____

16. HET JOU MA ENIGE VERDERE STUDIES GEDOEN BY 'N

- Tegnikon
- Universiteit
- Aandskool
- Kollege
- of ander (Noem dit) _____

17. WATTER TIPE WERK DOEN JOU PA?

- Gebouman
- Kantoorwerk
- Onderwys
- Boodskapman
- of ander (Noem dit) _____

20. WATTER TIPE WERK DOEN JOU MA?

- Fabriekwerker
- Bediende
- Baba-oppasser
- Onderwyser
- Sekretaresse
- Of ander (Noem dit) _____

21. BLY JULLE IN 'N

- Koophuis
- Sinkhuis
- Huurhuis

Stadsraadhuis

22. HOEVEEL SLAAPKAMERS IS IN DIE HUIS?

Een
Twee
Drie
Vier

of meer (Noem dit) _____

23. SLAAP JY IN JOU EIE KAMER?

Ja
Nee

24. MET HOEVEEL MENSE DEEL JY 'N KAMER?

Geen
Een
Twee
Drie

Of meer (Noem dit) _____

25. HET JY GENOEG RUIMTE (PRIVAATHEID) OM JOU TUISWERK, SOWEL AS STUDEERWERK TE DOEN?

Ja
Nee

26. HOEVEEL KINDERS IS NOG IN DIE HUIS WAT JONGER IS AS JY?

Geen
Een
Twee
Drie

of meer (Noem dit) _____

27. TUSSEN WATTER OUDERDOM IS HIERDIE KINDERS?

0 - 2
2 - 5
5 - 10
10 - 15
15 - 17

28. IS DAAR 'N OUER BY DIE HUIS WANNEER JY VAN DIE SKOOL KOM?

Ja (Wie?) _____
Nee

29. WATTER TAKIES MOET JY NA SKOOL VERRIG?

Huis skoon maak
Kos kook
Honde kos gee

Tuin skoon maak
 Alles wat bo genoem word
 Geen
 Of ander (Noem dit) _____

30. IS DAAR 'N HEGTE BAND TUSSEN JOU OUERS?

Ja
 Nee

31. IS ENIGE VAN JOU OUERS ALKOHOLMISBRUIKERS OF
 DWELMMISBRUIKERS?

Ja. Wie (Ma of Pa) _____
 Nee

32. IS DAAR 'N STERK GELOOF BAND IN JULLE HUIS?

Ja
 Nee

33. WORD JY BENADER OOR ENIGE BESLUIE WAT GENEEM WORD IN DIE
 HUIS?

Ja
 Nee
 Somtyds

34. VOEL JY DAT JY GRAAG DEEL WIL NEEM IN BESLUIE WAT JOU OUERS
 NEEM?

JA
 Nee
 Somtyds

35. DINK JY JOU OUERS TREE VOLWASSE GENOEG OP TEENoor JOU?

Ja
 Nee
 Somtyds

36. LEES JOU OUERS KOERANT?

Ja (MA en PA, of slegs Ma, of slegs PA) _____
 Nee (Waarom?) _____

37. LEES JY KOERANT?

Ja
 Nee
 Somtyds

39. WATTER GEDEELTE VAN DIE KOERANT LEES JY GRAAG?

Politieke gedeelte
 Televisie programme

Sport
 Buitelandse Nuus
 of ander (Noem dit) _____
 Geen

40. BEHOORT JY AAN 'N BIBLIOTEEK?

Ja
 Nee

42. HOEVEEL LEESBOEKE LEES JY BINNE 'N MAAND SE TYDPERK?

Een
 Twee
 Drie
 Geen
 Meer as een (Noem dit) _____

43. WATTER TIPE BOEKE LEES JY GRAAG?

Romanse
 Speurverhale
 Bibliografies
 Dokumentêre
 of ander (Noem dit) _____

44. BEOEFEN JY ENIGE STOKPERDJIE?

Ja
 Nee (Wat?) _____

45. NEEM JY DEEL IN ENIGE KLASBESPREEKINGS?

Ja
 Nee

46. SOU JY GRAAG MEER WIL DEELNEEM IN KLASBESPREEKINGS?

Ja
 Nee

47. HOU JY VAN DIE SKOOL?

Ja
 Nee

48. SOU JY GRAAG VERANDERINGE BY DIE SKOOL WOU SIEN?

Ja
 Nee (Watter veranderinge?) _____

49. HOE VIND JY DIE VAKKE WAT JY TANS DOEN?

Interessant

Bevredigend
 Vervelig
 Beroerd

50. HOE VIND JY DIE WERK WAT JOU ONDERWYSERS AANBIED?

Interessant
 Bevredigend
 Vervelig
 Beroerd

51. HOE IS DIE ATMOSFEER IN JOU KLASKAMERS?

Interessant
 Bevredigend
 Ruimte vir verbetering
 Ruimte vir verandering
 vervelig
 beroerd

52. SAL JY GRAAG WIL DEELNEEM IN BESLUIE IN DIE KLASKAMER?

Ja (Waarom?) _____
 Nee (Waarom?) _____

53. VOEL JY VRY OM MET JOU BETROKKE ONDERWYSER TE GESELS OOR DIE LES OF ENIGIETS?

Ja
 Nee

54. VOEL JY VRYWILLIG OM MET JOU OUERS TE GESELS OOR ENIGE PROBLEEM WAT JY MAG HET?

Ja
 Nee (Waarom?) _____

55. VOEL JY VOLWASSE EN VERANTWOORDELIK WAANNEER IEMAND JOU VRA OM JOU OPINIE TE LIG OOR 'N SEKERE ANGELEENTHEID (SAAK)?

Ja
 Nee

56. IS BEIDE JOU OUERS WERKLOOS?

Ja
 Nee

57. HOEVEEL VERDIEN JOU PA ONGEVEER MAANDELIKS?

700 en minder
 800 - 900
 900 - 1 300
 1 300 - 1 700
 of meer (Noem dit)

58. HOEVEEL VERDIEN JOU MA ONGEVEER MAANDELIKS

700 en minder
800 - 900
900 - 1 300
1 300 - 1 700
of meer (Noem dit)

59. DOEN JY NAWEKE LOSWERKIES (CASUAL JOB) OM GELD TE VERDIEN?

JA
Nee

60. BEOOG JY OM VERDERE STUDIES TE DOEN NA Matriek?

Ja
Nee
Miskien
Weet nie



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

BYLAE B - REFLEKSIE OOR EERSTE AKSIENAVORSINGSIKLUS:

1. Hoe was die atmosfeer in die klas met die nuwe groepbenadering tot lesaanbieding?
2. Hoe vind jy die groepbespreking?
3. Het julle kennis uitgeruil?
4. Het almal in die groepbespreking deelgeneem?
5. Sou jy liever die ou "tradisionele" metode verkies of sou jy die groepmetode verder wil probeer? Sê waarom.
6. Wat sou jy graag wou verander in hierdie metode van lesaanbieding?
7. Hoe het die onderwyser opgetree? Vergelyk haar optrede met haar vorige lesse.
8. Sou jy graag wil hê dat jou ander klasse ook op hierdie wyse moet geskied? Waarom?
9. Voel jy dat jy meer leer deur hierdie proses?
10. Gesels jy nou meer in die klas as ander kere?
11. Voel jy dat jy nou ook 'n bydrae kan lewer tot jou en andere se kennisuitbreiding? Verduidelik.
12. Voel jy meer op jou gemak om met die onderwyser te kommunikeer? Waarom?

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

BYLAE C - SAMEVATTING OOR DIE AKSIENAVORSINGSGEBEURE:

1. Het daar vanaf Februarie 1993 tot Augustus 1993 veranderinge plaasgevind?
2. Het jy in die aktiwiteite binne die klaskamer deelgeneem?
3. Hoe het dit gevoel?
4. Sou jy graag weer so 'n geleentheid aangebied wou word?
5. Watter kennis het jy opgedoen met hierdie groepeerbieding?
6. Hoe het dit gevoel om voor 'n klas te staan en 'n les aan te bied?
7. Sou jy graag wil hê dat jou ander onderwysers jou ook hierdie geleentheid moet aanbied?
8. Hoe was die gevoel tussen jou groeplede?
9. Het jy gevoel dat daar na jou versoeke geluister word?
10. Voel jy dat jy meer betrokke in die klaskamergebeure is?
11. Is daar enige veranderinge te bespeur by jou onderwyser?
12. Hoe het dit gevoel om die onderwyser slegs as 'n waarnemer in die klaskamer te hê?
13. Is daar enige voorstelle wat jy graag sou wou maak vir enige ander lesaanbieding?
14. Sou jy graag weer 'n les wou aanbied?
15. Noudat jy terug kyk na hoe die les verloop het, was al die vrese en senuweeagtigheid nodig?
16. Hoe het die Afrikaansklaskamer verander vanaf Februarie tot Augustus 1993?

BYLAE D - EVALUERING VAN ONDERWYSER SE LES:

1. Gee die onderwyser vir jou enige aanmoediging om deel te hê in gesprekvoering binne die klaskamer?
2. Hoe was die onderwyser se houding teenoor die leerlinge?
3. Is die onderwyser baie dominerend in die klaskamer?
4. Is daar baie vrywilliglike leerlingbetrokkenheid in die klaskamer? Brei uit.
5. Is die werk duidelik en verstaanbaar vir jou?
6. Respekteer die onderwyser jou idees?
7. Voel jy vry om met jou onderwyser te gesels indien jy iets nie verstaan nie?
8. Watter veranderinge en verbetering sou jy graag wou sien in jou klaskamer plaasvind?
9. Sien jy daarna uit om na die Afrikaansklas te kom?
10. Is jou onderwyser oop vir kritiek en doen sy enige iets omtrent die kritiek wat oor die lesa bieding gegee word?



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE