

# 'n Onderzoek na die gereedheid van onderwysers vir die demokratiese aard van onderwys in die Wes-Kaap, Suid-Afrika

**Hortense Smuts**



Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad van Magister in Opvoedingsbeleidstudie in die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch

**Studieleier: Uitgelese Professor Yusef Waghid**

**April 2019**

## **Verklaring**

Hiermee verklaar ek, Hortense Smuts, dat die omvang van hierdie tesis my eie, oorspronklike werk is en dat ek die alleenouteur daarvan is, behalwe vir die uitdrukkings vanaf verskeie bronne, wat duidelik aangedui is. Verder sal die publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdeparty regte skend nie en dat ek dit nie vantevore as geheel, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

H.F Smuts

April 2019

Kopiereg 2019 Universiteit Stellenbosch

Alle regte voorbehou

## **Erkennings**

My familie en geliefdes, vir al hulle ondersteuning, motivering en aansporing.

Professor Y. Waghid, wat soveel geleenthede vir my moontlik maak. Ek bedank hom vir die wysheid en kennis wat hy met my deel om sodoende my tesis te kon verbeter. Dit is 'n voorreg om hom as leier te kon hê.

Al die dosente betrokke by die Honneursprogram (BEd Hons Onderwys, ontwikkeling en demokrasie) wat my voorberei het en geïnspireer het om met verdere studies voort te gaan.

Die nagraadse ondersteuningsgroep (PG Support Programme) wat die tyd bestee het om op Saterdag verdere leiding aan nagraadse studente te bied.

My Skepper, vir die vermoë om te kan leer en te groei.

## Opsomming

Suid-Afrika het in 1994 'n demokrasie geword, maar sonder demokrate sal demokrasie leeg wees. Om 'n land met bekwame demokrate te hê, moet ons begryp wat dit beteken om burgers te wees wat ingelig is oor ons regte en in staat is om aan besluitnemingsprosesse deel te neem. Demokratiese burgerskaponderwys is die sleutelinstrument om hierdie ideaal te bereik. Daarom kan gesê word dat onderwys in Suid-Afrika nie vorentoe kan beweeg sonder om demokratiese beginsels te inkorporeer nie. Sedert 1994 het onderwys in Suid-Afrika baie veranderinge ondergaan in 'n poging om 'n meer demokratiese land te verkry. Die vraag is egter of onderwysers ook die nodige veranderinge aangebring het en/of die nodige leiding gegee is, om hierdie veranderinge te bemeester. Is onderwysers gereed om die demokratiese aard van onderwys te fasiliteer?

Dit is 'n bekende probleem dat onderwysers geneig is om die professie ná 'n paar jaar van onderrig te verlaat. Alhoewel daar baie moontlike redes vir hierdie probleem kan wees, is daar in hierdie studie gekyk na die gereedheid van onderwysers vir onderrig, spesifiek die demokratiese aard van onderrig. 'n Kritiese paradigma is gebruik om hierdie studie te benader om op so 'n wyse probleme bloot te lê en moontlike oplossings te kry. Data is gekonstrueer deur die ervarings van onderwysers van drie verskillende skole en finalejaar- onderwysstudente te ondersoek. 'n Empiriese navorsingsbenadering is gebruik om vraelyste op te stel, wat beide semi-gestruktureerde sowel as gestruktureerde vrae ingesluit het.

Deur middel van hierdie navorsing is daar aangetoon dat, hoewel onderwysers geneig is om gereed te voel voordat hulle tot die onderwys toetree, die realiteit nadat hulle begin het met onderwys, op die teenoorgestelde dui. Volgens die deelnemers is demokrasie en diversiteit nie noodwendig twee van die kernredes wat lei tot onderwysers wat die professie verlaat nie. Daar is ook bevind dat 'n begrip van demokratiese burgerskaponderwys by die meeste beginneronderwysers afwesig is en dus ook die implementering daarvan. Die uitdagings van demokrasie en diversiteit kan dus 'n groter uitdaging wees as wat die onderwysers self besef – en dus wel 'n bydraende faktor tot onderwysers wat die professie verlaat wees. Hierdie bevindings het tot geldige insigte en verdere onderwerpe vir navorsing aanleiding gegee.

Om die gereedheid van onderwysers vir die demokratiese aard van onderwys te verbeter, moet daar groter klem gelê word op die belangrikheid en verantwoordelikheid van demokratiese deur opleiding en ondersteunings programme in die onderwys. Met bewusmaking behoort die onderwysers 'n beter begrip te vorm van wat demokrasie in die onderwys behels en hoe leerders voor berei moet word, as demokratiese landsburgers.

Verdere studies kan dus die betrekking van demokratiese burgerskaponderwys by die studiemateriaal van onderwysstudente behels, waar daar meer in diepte gekyk word na die voorbereiding van onderwysers. Daar kan ook gekyk word na leerders se perspektief met betrekking tot hulle voorbereiding as demokratiese landsburgers.

Sleutelwoorde: • Demokrasie • Diversiteit • Burgerskap • Onderwysontwikkeling  
• Beginneronderwysers • Leierskap • Ondersteuning

## Abstract

South Africa became a democracy in 1994, but without democrats, a democracy will be null and void. In order to become a country with proficient democrats, we need to understand what it means to be citizens, informed about our rights and capable to participate in decision-making processes. Democratic citizenship education is the key instrument to realise this ideal. Therefore, a statement is made that education in South Africa cannot move forward without incorporating democratic principles. Since 1994, education in South Africa has undergone many changes in the quest for a more democratic country. However, the question is whether teachers have also made the necessary changes, or have been given the necessary guidance to implement such changes. Are teachers ready to facilitate the democratic nature of education?

It is a known problem that teachers tend to leave the profession after a few years of teaching. Although there may be many possible reasons for the cause of this problem, in this study, I looked at the readiness of teachers for teaching, specifically for the democratic nature of teaching. To approach this study, I made use of a critical paradigm, in order to expose problems and find possible solutions. Data was constructed through the lived experience of teachers from three different schools and education students at final-year level. An empirical research approach was used to set up questions, which included both close-ended and open-ended questions.

Through this research, it was shown that, although teachers tend to feel ready for the profession before they enter schools, after they start teaching, reality creates the opposite feeling. According to the teachers, democracy and diversity are not necessarily two of the core reasons why teachers leave the profession. It was also found that democratic citizenship education is absent in most teachers' understanding of the concept and therefore the implementation thereof. Thus, teachers may be experiencing barriers that are linked to the challenges of democracy and diversity without even knowing it. These findings gave rise to possible new topics for research to explore.

In order to improve teachers' readiness for the democratic nature of education, greater emphasis must be placed on the importance and responsibility of democratic education through (e.g) support programs in education. Teachers should gain a better

understanding of what democracy in education entails and how learners should be prepared as democratic citizens.

Further studies can therefore involve the issue of democratic citizenship education in the study material of education students, where more in-depth consideration is given to the preparation of teachers. It is also possible to look at the learners' perspective regarding their preparation as democratic citizens.

**Keywords:** • Democracy • Diversity • Citizenship • Education development • Beginner teachers • Leadership • Support

## Afkortings en Akronieme

ANC	African National Congress
DH	Departementshoof
DvO	Departement van Onderwys
HNKV	Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring
HOD	Head of Department (Hoof van Departement)
KABV	Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring
NAPOSA	Nasionale Professionele Onderwysers-organisasie van Suid-Afrika
NKV	Nasionale Kurrikulumverklaring
NSS	Nasionale Senior Sertifikaat
OBE	Outcomes-based Education (Uitkomsgebaseerde Onderwys)
PSW	Persoonlike en Sosiale Wetenskappe
SADOU	Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysunie
SAIS	Sifting, Identifisering, Assesering en Ondersteuning
SAOU	Suid-Afrikaanse Onderwysunie
SASW	Suid-Afrikaanse Skolewet
SBL	Skoolbeheerliggaam
WKOD	Wes-Kaapse Onderwysdepartement
WVK	Kommissie vir Waarheid en Versoening



## Inhoudsopgawe

Verklaring.....	ii
Erkennings.....	iii
Opsomming.....	iv
Abstract.....	vi
Afkortings en Akronieme .....	viii
<b>Hoofstuk 1: Bekendstelling van tesis en agtergrond.....</b>	<b>1</b>
1.1 Inleiding.....	1
1.2 Probleemstelling .....	1
1.3 Navorsingsvraag.....	2
1.4 Aanvullende vrae.....	2
1.5 Verklaring van prosedure .....	2
1.6 Omvang .....	5
1.6.1 Doel van die navorsing.....	5
1.6.2 Motivering .....	7
1.6.3 Agtergrond.....	9
1.6.4 Etiese verklaring .....	11
1.6.5 Beperkinge van die navorsing .....	11
1.7 Indeling van die tesis .....	12
1.7.1 Figuur 1 Vloei van die tesis.....	15
<b>Hoofstuk 2 : Literatuurstudie.....</b>	<b>16</b>
2.1 Inleiding.....	16
2.2 Die onderrigproses.....	16
2.3 Demokrasie .....	20
2.3.1 Wat is demokrasie.....	20
2.3.2 Sosiale interaksie .....	23
2.3.3 Demokrasie en insluiting .....	27
2.4 Demokratiese burgerskaponderwys.....	31
2.5 Uitdagings wat beginneronderwysers ervaar .....	35
2.5.1 Beleefde ervarings van beginneronderwysers.....	38
2.5.2 Die invloed van ondersteuning.....	43
2.5.3 Ondersteuning deur mentorskap in Suid-Afrika.....	45
2.6 Beleide .....	47
2.6.1 Geskiedenis.....	47
2.6.2 Kurrikulum .....	52

2.6.3 Departement van Onderwys se SAIS beleid.....	54
2.3.4 Suid-Afrikaanse Skolewet .....	56
2.6.5 Witskrif 6 .....	57
2.6.6 Waardes, onderwys en demokrasie volgens SA DvO.....	58
2.7 Opsomming .....	60
<b>Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp</b> .....	<b>61</b>
3.1 Navorsingsmetodologie.....	61
3.1.1 Habermas se teorieë.....	61
3.1.2 Kritiese teorie .....	63
3.2 Navorsingsmetode.....	66
3.2.1 Keuse van navorsingsontwerp .....	67
3.2.2 Empiriese navorsingsmodel.....	68
3.2.3 Doel .....	68
3.2.4 Spesifikasie van die inhoud van vrae.....	69
3.2.5 Struktuur van vrae.....	70
3.2.6 Bewoording van die vrae.....	71
3.2.7 Bepaal die volgorde van die vrae .....	72
3.2.8 Uitleg van die vraelyste .....	73
3.3 Opsomming .....	73
<b>Hoofstuk 4: Data-analise</b> .....	<b>74</b>
4.1 Inleiding.....	74
4.2 Data van onderwysers ingesamel.....	74
4.2.1 Demokrasie en die onderwys .....	74
4.2.1.1 Skool A .....	75
4.2.1.2 Skool B .....	78
4.2.1.3 Skool C .....	80
4.2.2 Die beginneronderwyser .....	82
4.2.2.1 Skool A .....	82
4.2.2.2 Skool B .....	84
4.2.2.3 Skool C .....	85
4.3 Data deur leierskap verskaf .....	88
4.3.1 Skool A.....	88
4.3.2 Skool B.....	91
4.3.3 Skool C.....	93
4.4 Skool Grafieke .....	95
4.4.1 Stelling a:.....	95

4.4.2 Stelling b:.....	98
4.4.3 Stelling c:.....	100
4.4.4 Stelling d:.....	102
4.4.5 Stelling e:.....	104
4.4.6 Stelling f:.....	106
4.5 Data verkry van studente .....	108
4.5.1 Stellings a, b en c.....	108
4.5.2 Stellings d en e .....	110
4.5.3 Stellings f en j.....	111
4.5.4 Stellings g en l.....	112
4.5.5 Stellings h, i en k.....	113
4.5.6 Stellings m en n.....	115
4.5.7 Stelling o.....	117
4.5.8 Stellings p en s.....	118
4.5.9 Stellings q en r.....	120
4.6 Opsomming .....	121
Hoofstuk 5: Gevolgtrekkings.....	122
5.1 Inleiding.....	122
5.2 Vergelyking tussen skole .....	122
5.3 Vergelyking tussen die onderwyser en leierskap .....	126
5.3.1 Skool A.....	126
5.3.2 Skool B.....	127
5.3.3 Skool C.....	129
5.3.4 Gevolgtrekking.....	131
5.4 Beginneronderwyser .....	132
5.4.1 Skool A.....	132
5.4.2 Skool B.....	134
5.4.3 Skool C.....	135
5.4.4 Gevolgtrekking.....	136
5.5 Vergelyking tussen studente en onderwysers.....	137
5.6 Teorie teenoor bevindings .....	141
5.7 Opsomming .....	144
Hoofstuk 6: Self-refleksie .....	145
6.1 Voordele van die projek.....	145
6.1.1 Voordele van die projek vir die navorser self.....	145
6.1.2 Resultate wat behaal is .....	146

6.1.3 Waarop verbeter kon word.....	146
6.2 Onderwerpe vir verdere studies.....	147
Verwysings .....	148
Addendum .....	156
A. US Etiese verklaring .....	156
B. WKOD Toestemmingsbrief.....	158
C. Toestemmingsbrief aan deelnemers .....	159
D. Vraelys aan skool onderwysers.....	162
E. Vraelys aan skool leierskap .....	166
F. Vraelys aan studente .....	170

# ***Hoofstuk 1: Bekendstelling van tesis en agtergrond***

## **1.1 Inleiding**

Onderwys in Suid-Afrika, as 'n demokrasie, kan nie gebou word sonder die betrekking van demokrasie nie. In beide Engeland en in Suid-Afrika is kommer uitgespreek oor die vlakke van openbare ondersteuning vir demokrasie. Daar word potensiaal gesien in die onderrig om 'n ondersteunende rol te vervul, wat demokrasie verbeter (Harber & Serf, 2006: 987). Daarom rus daar 'n groot verantwoordelikheid op die onderwys om demokrasie te bevorder en te ondersteun. Dit is dus geldig om te kyk na die gereedheid van beginneronderwysers in 'n demokratiese onderrigomgewing. Hierdie kwessie is veral van belang aangesien Suid-Afrika se skole toenemende diversifiseer. Met Suid-Afrika se ryke geskiedenis is die geleentheid vir Suid-Afrikaners geskep om nuwe identiteite oor te dra, te herformeer en 'n nuwe begrip van wie ons, as demokrate is, te vorm (Francis & le Roux, 2011: 300).

## **1.2 Probleemstelling**

Ná apartheid in Suid-Afrika beëindig is (1994), is daar reg oor die land groot veranderinge ondergaan (Francis & le Roux, 2011: 300), in 'n poging tot meer regverdigheid en gelykheid. So het die onderwysstelsel ook drastiese veranderinge ondergaan, om sodoende vir alle leerders gelyke onderrig te bied. Die hoofdoel hiervan was om die wanbalans tussen mense en rassegroepe as gevolg van apartheid te herstel. As deel van hierdie veranderinge is die kurrikulum ook aangepas en verander.

Tot vandag toe word daar veranderinge gemaak, in die hoop op verbetering. Onderwysers bevind hulle dus deurgaans in veranderende strukture. Daar word deeglik oor die kurrikulum, die uitkomstes van die skool, sowel as die bestuur besin, maar selde word daar gekyk na die beleefde ervarings van die onderwysers in hierdie strukture.

Die uitdagings verbonde aan die hedendaagse samelewing, veral in skoolstrukture, raak net meer. Skole neig al meer na 'n besigheidstruktuur, wat die druk om te presteer op die onderwyser verhoog. Almal is op soek na onderrig van beter gehalte, en hierdie druk kom op die onderwyser neer. Kimbrough en Todd (1967: 220) maak die stelling dat organisasies en skole toenemend posisie-georiënteerd eerder as mens-

georiënteerd raak, wat talle gevolge het. Die administratiewe vereistes van skole, veral prestasiegedrewe skole, raak al meer en die onderwysers dra die gevolge hiervan. Sommige skole se prestasies verbeter wel deur streng regulasies en strukture maar ten koste van diegene betrokke by die skoolstelsel.

Kommer word uitgespreek wanneer daar gekyk word na die stygende aantal jong onderwysers wat hulle passie vir die onderwys verloor en uiteindelik die onderwys stelsel verlaat (Tickle, 2018: 1). Dit lei tot 'n toenemende behoefte aan gekwalifiseerde onderwysers. In hierdie navorsing word daar met 'n 'demokratiese lens' gekyk na die redes vir die groot aantal onderwysers wat die professie verlaat.

Die vraag na hoe beginneronderwysers geïnisieer kan word in demokratiese burgerskaponderwys, is ondersoek met inagneming van die kwessie van die gereedheid van beginneronderwysers om binne die onderwysstelsel te funksioneer.

### 1.3 Navorsingsvraag

Hierdie onderafdeling stel die vroe waardeur hierdie navorsing gelei is, bekend.

Is beginneronderwysers gereed vir die demokratiese aard van Suid-Afrikaanse onderwys? Anders gestel, beskik onderwysers oor die vermoë om demokratiese burgerskaponderwys in skole te fasiliteer?

### 1.4 Aanvullende vrae

Hierdie onderafdeling stel die sub-vrae, wat op die navorsingsvraag volg, bekend.

- Word demokratiese praktyke in Suid-Afrikaanse skole bevorder?
- Wat is demokratiese burgerskaponderwys?
- Is beginneronderwysers gereed vir die praktyk?
- Hoekom verlaat soveel jong onderwysers die professie?
- Hoe kan beginneronderwysers geïnisieer word, binne 'n struktuur van demokratiese burgerskaponderwys?

### 1.5 Verklaring van prosedure

John Dewey is van mening dat mense se begrip van iets gebaseer is op die manier waarop hulle iets ervaar (Waghid, 2013: 9). Elke persoon aanskou die wêreld op 'n unieke manier. Die sogenaamde 'lens' waarmee 'n individu na die wêreld kyk, verskil van mens tot mens. Daarom verskil mense se ervaring ook en gevolglik ook begrip en

insig. Om in die sosiale wetenskappe, wat direk verband hou met mense, 'n kwessie dus die hoof te bied, moet daar na die individu gekyk word. Hoe meer individue se opinies, ervarings of begrip betrek word, hoe beter word 'n algehele beeld en begrip gevorm. Navorsing word dus gebaseer op grond van kwessies wat deur menslike ervaring belig word en nie op 'n soeke na 'n objektiewe realiteit buite die mens se ervarings of emosies nie (Waghid, 2013: 9). 'n Kernbegrip van John Dewey se filosofie is die waarde van ervaring. Ervaring word gesien as 'n enkele wisselwerking, as 'n verenigde eenheid waarin alles uiteindelik in verhouding met mekaar staan (Dewey, 1929: 19). Ervarings word ook beskryf as 'n vorm van kuns, as die wyse waarop die geheelbeeld bymekaarkom en duidelik gemaak word.

Hierdie studie is dus gebaseer op die beleefde ervaring en opinie van onderwysers, beginners en ervare onderwysers, sowel as die leierskap (die skoolhoof, adjunkhoofde, akademiese hoofde en bestuurspan) van skole. Om die studie verder uit te brei is daar ook gekyk na finalejaarstudente. 'n Finalejaarklas bestaan uit ongeveer 300 studente, waarvan 'n sesde van die klas vraelyste voltooi het. Die groep studente het op 'n lukrake wyse deelgeneem, sonder die inagneming van geslag, ras of ouderdom, die enigste vereiste was dat die student in sy/haar finalejaar van studies moes wees. Die rede vir die betrek van die studente, is om die verskil in perspektief te bepaal tussen studente en diegene wat reeds in die praktyk is. Die voorbereiding tot die praktyk, of anders gestel, die opleiding van studente word dus ook in hierdie tesis betrek. Onderhoude sowel as skriftelike terugvoer op vrae was die hoofbron van data-insameling. Vrae is sodanig geformuleer dat dit vir die spreker die nodige ruimte gebied het om sy of haar opinie vrylik uit te spreek. Die onderhoude was van semi-gestruktureerde aard, met subjektiwiteit wat toegelaat en geondersteun word.

Drie skole is by die data-insamelingsproses betrek. Leierskap van die skole is ook geleentheid gebied om hulle opinie uit te spreek oor die leiding wat gebied word aan beginneronderwysers om hulle in die demokratiese onderwysstelsel te ondersteun. Aangesien elke situasie uniek was en so ook elke mening wat gespreek is, is hierdie studie gesien as 'n gevallestudie. Daar is ook gekyk na die insette van senior personeel (langer as 5 jaar in die professie), om 'n vergelyking te kan tref tussen die ouer personeel en beginneronderwysers se ervarings. Met die gevallestudie kon 'n beter begrip gevorm word van die huidige onderwysituasie in drie Suid-Afrikaanse primêre skole.

Die navorsing is gebaseer op die kritiese paradigma (sien Higgs, 1995), om sodoende op 'n kritiese wyse probleme te analiseer en moontlike oplossings te kry. Kritiese teorie is ontwikkel deur Horkheimer, Adorno en Marcuse (aangehaal in Connole, 1993) by die Frankfurtse Skool. Kritiese teorie maak deel uit van een van die dissiplines van sosiale wetenskap (sielkunde, sosiologie en onderwys) (Connole, 1993: 7). Die metode van navorsing in die sosiale wetenskappe, is hoofsaaklik gegrond op empiriese observasie. Die waarde van die subjektiwiteit van die mens word in die navorsingsparadigma ontgin (Connole, 1993: 8).

Kritiese teorie fokus op die moontlikheid om die mens en menslike aksies te verstaan en om geleenthede vir bemagtiging te ontgin. Navorsing bied 'n geleentheid vir beide die navorser en diegene betrokke by die navorsing om hulle van die sosiale beperkinge te bevry (Connole, 1993: 8). Die aanslag van kritiese teorie is dus om insig te bied, uitspraak te lewer oor die onderwerp, en geleentheid te bied om bemagtiging te ontgin. Erkenning word gegee aan die feit dat daar verskeie realiteite bestaan, wat hindernisse kan oplewer ten opsigte van kommunikasie. Die fundering van die data in 'n kritiese paradigma word aangetref in die menings, uitsprake en sosiale gedrag van mense (Connole, 1993: 20).

Hierdie navorsing het drie uiteenlopende skole betrek om die verskille aan te dui en op so 'n wyse meer insig rakende die navorsingsvrae (en sub-vrae) (sien 1.3 en 1.4) te kry. Die einddoel van kritiese teorie is nie net om insig te kry oor sekere kwessies en die beleefde ervarings die hoof te bied nie, maar ook om tot aksie oor te gaan. Probleme word dus geïdentifiseer en ondersoek, en dan word daar gepoog om probleme op te los deur navorsing in aksies (of voorstelle vir aksie – Hoofstuk 5) om te skakel. Kritiese teorie bied dus nie net 'n ontleding en interpretasie van wêreldkennis nie, maar beoog ook om verandering ook aan te bring. Diegene wat hierdie tesis lees, word nie net verryk ten opsigte van hoe dinge ten tye van die navorsing ervaar is nie, maar ook hoe dit behoort te wees, met die oog op 'n beter toekoms. Die mag van verandering of verbetering lê in die begeerte tot praktiese en haalbare uitkomstes (Waghid, 2013: 10).



## 1.6 Omvang

In hierdie onderafdeling word die omvang van die tesis beskryf. Daar word dus meer uit gebrei op die doel van die navorsing, die motivering, sowel as die agtergrond van die betrokke skole.

### 1.6.1 Doel van die navorsing

Die doel van opvoedkundige navorsing is nie net om te kyk na mense se ervarings nie, maar om kwessies te ondersoek, oplossings vir probleme te vind, veranderinge aan te bring en die onderwys as geheel te verbeter (Waghid, 2013: 1). Daar word dus gestreef na verandering om verbetering te bring. Alhoewel die meerderheid data in die gebied op opinies en ervarings van mense gebaseer is, is daar veel meer verbonde aan opvoedkundige navorsing.

Die doel van hierdie spesifieke navorsing was om te bepaal of beginneronderwysers gereed is vir die onderwyspraktyk, veral gegewe die gewenste demokratiese aard van Suid-Afrika se onderwys. In 1994 is dit aangedui dat Suid-Afrika 'n demokrasie is. Hiermee saam het talle beleide in die land verander. Alhoewel beleide verander het, om sodoende demokrasie te akkommodeer, is 'n demokrasie nie moontlik sonder demokrate nie (Harber & Serf, 2006: 987). Demokrasie is nie genetiese gedrag nie, maar geleerde gedrag. Onderrig vorm die burgers wat die demokrasie van die toekoms sal skep (Gutmann, 1987: 42). Daarom moet die onderwys 'n duidelike idee hê van die soort demokratiese beginsels en waardes wat onderrig moet word, om sodoende demokrate te vorm. Waardes sluit die viering van maatskaplike en politieke diversiteit, wedersydse respek tussen individue en groepe, en die bewustheid van alle mense se gelyke regte, in (Harber & Serf, 2006: 987). 'n Bestaan in die wêreld is 'n bestaan in die wêreld saam met ander mense (Laverty, 2009: 574). Die onderwysdepartement het dus ook veranderinge ondergaan om saam met die land in 'n demokratiese rigting te beweeg (DvO, 2018). Die meerderheid besluite wat rakende die onderwys geneem word, is polities gebaseerde besluite.

Volgens die Suid-Afrikaanse Grondwet, wat aangepas is ná apartheid (1996), poog die regering om alle burgers van die land geletterd te maak (Van Rensburg, 1997: 151). Geletterdheid behels die vermoë om te kan skryf, lees en berekende besluite te kan neem, om sodoende as burger van die land, elk 'n waardevolle bydrae te maak. Hierdie bydrae word gemaak deur alle landsburgers wat as demokrate aan

die demokrasie van die land kan deelneem. Aangesien Suid-Afrika 'n demokrasie is, kan onderwys in die land nie vorentoe beweeg sonder die inkorporering van demokrasie nie.

Benhabib (1996, aangehaal in Waghid, 2018: 35) is van mening dat die grondbeginsel van openbare onderwys in alle burgers die vaardighede van demokratiese burgerskap behoort te kweek, met inbegrip van die vermoë om oor die eise van geregtigheid vir alle individue te beraadslaag. Tensy die onderwys 'n doelbewuste besluit neem om 'n bydrae te maak tot die vorming van demokratiese landsburgers, sal lede van die gemeenskap nie noodwendig met genoegsame vaardighede aan die demokratiese struktuur van die land kan deelneem nie. Landsburgers sal dus nie daarin slaag om 'n waardevolle bydrae te maak nie (Divala & Shanyanana, 2018: 35).

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (no. 84 van 1996) beklemtoon dat elke leerder die reg het tot vryheid van spraak, wete, godsdiens en denke, wat deel uitmaak van demokratiese beginsels wat in die onderwys geïnkorporeer moet word (DvO, 2018). Alhoewel beleide in die onderwys verander het, beteken dit nie dat die implementering van hierdie beleide al suksesvol plaasgevind het nie. Dit is 'n transformasieproses wat baie verskillende rolspelers behels, wat die proses ver moeilik. Hierdie stelling lei tot die vraag of beginneronderwysers opgelei word om die demokratiese aard van onderrig te hanteer. Talle onderwysers verlaat die professie binne die eerste vyf jaar. Hierdie stelling word gestaaf deur Tickle (2018: 1) se artikel wat beweer dat, "According to a recent National Education Union survey, 80% of classroom teachers have seriously considered leaving the profession in the past 12 months because of their workload." 'n Internasionale studie deur Fantilli en McDougall (2009), toon ook dat 40–50% jong onderwysers die professie verlaat binne die eerste paar jaar van onderwys (Fantilli & McDougall, 2009: 814). In 2013 is daar 'n studie (Miya, 2017: 1) gedoen wat toon dat daar jaarliks in Suid-Afrika 'n tekort is aan onderwysers. Wat is die oorsaak hiervan? Dra bogenoemde demokratiese veranderinge en verwagtinge by tot die kwessie en/of kan dit lei tot moontlike oplossings vir die probleem?

Die doel van die studie was dus om antwoorde op hierdie vrae te probeer kry. Anders gestel, daar is gepoog om 'n stap nader te kom aan die begryp van die beleefde ervarings van onderwysers in die stelsel en sodoende moontlike oplossings te kry.

### 1.6.2 Motivering

Die invloed en gevolge van apartheid is vandag steeds relevant. Alhoewel leerders aan talle skole al meer diversifiseer, sien ons nie noodwendig dieselfde verandering in die personeel nie (Fataar, 2015: 68). Die personeel van histories blanke, kleurling en swart skole weerspieël steeds die rassegroepe van die verlede. Dit is problematies, aangesien onderwysers nie kan assosieer met die groot verskeidenheid leerders nie. 'n Gaping ontstaan dus tussen die onderwyser en die leerder, wat die onderrig- en leerproses beïnvloed (Fataar, 2015: 68). Hierdie gaping maak dit nie net vir leerders moeilik om die inhoud van werk te bemeester nie, maar ook vir onderwyser moeilik om te verstaan; hoe die leerders dink, wat die leerder se agtergrond en reeds bestaande kennis is, hoe om dit te akkommodeer en om suksesvol te wees in die onderrig- en leerproses. Dit lei tot 'n gevoel van mislukking by die onderwyser, wat die genot en passie van die beroep negatief kan beïnvloed. Hierdie negatiewe ervaring, wat voortspruit uit uitdagings rakende diversiteit en demokrasie, kan daartoe lei dat onderwysers die onderwys verlaat.

Kommer ontstaan verder wanneer daar na die omset van personeellede gekyk word. Talle onderwysers verlaat die onderwys binne die eerste paar jaar van skoolhou. Hierdie stelling word ondersteun deur navorsing vanaf verskeie artikels onder andere; die artikel geskryf deur Tickle (2018: 1) se opskrif lui: "Why teachers are lining up to leave", Vryburger (2015: 1) se artikel: "Onderwysers bedank op 'n streep," en Van Heerden (2013: 1) se artikel: "Over 14 000 teachers quit education department". Navorsing in hierdie verband is nodig om vas te stel wat die oorsaak van die bedankings is.

Alhoewel daar verskeie redes vir die probleem kan wees, het hierdie spesifieke navorsing van die standpunt van demokratiese burgerskaponderwys uitgegaan. Onderwys in Suid-Afrika het reeds verskeie veranderinge ondergaan (Francis & le Roux, 2011: 299) in 'n poging tot groter demokrasie. Alhoewel instansies hulle tot die veranderinge verbind, met die oog op 'n meer demokratiese benadering tot onderrig en leer, word daar steeds probleme ondervind met die oorgang tussen beleid op skrif en in die praktyk (Jansen, 2017). Die vraag of onderwysers ook die nodige veranderinge ondergaan, of die nodige leiding ontvang om hierdie veranderinge te bemeester, kom na vore. Indien onderwysers nie die oorgang kan maak tot 'n meer demokratiese ingesteldheid nie, kan dit nie aan die leerders oorgedra word nie. Hoe

kan daar van onderwysers verwag word om sekere realiteite aan leerders oor te dra, indien hulle dit self ignoreer? (Laverty, 2009: 571).

In hierdie navorsing is gekyk na beginneronderwysers se gereedheid tot die hantering van demokrasie in die onderwys as geheel, sowel as na die onderrig en leer wat in die klaskamer geskied. Aangesien die navorser self 'n jong onderwyser is wat deur die uitdagings van die onderwys geraak word, is dit 'n kwessie waarmee sy kon vereenselwig. Verder is daar ook gekyk na onderwysers wat deur die veranderinge geraak word.

Voorts is gekyk na studente se ervaring en gereedheid om die demokratiese aard van onderwys te hanteer. Die doel met die insluiting van studente by hierdie studie was om te bepaal hoe onderwysers voorberei word vir die praktyk. Dit gebeur selde dat studente getuig dat hulle in die onderwys is vir hulle moontlike bydrae tot verandering en verbetering van die onderwys, alhoewel die onderwys een van die belangrikste stelsels van 'n land is. Die motief vir hulle studies word eerder aangedui as die sekuriteit van 'n werk, iets wat die onderwys hulle kan bied (Waghid, 2010: 28).

Die doel van onderrig in Suid-Afrika is, onder andere, om deur opvoeding te poog om burgers van 'n demokratiese land te lewer (Harber & Serf, 2006: 987). Daar word dus gehoop dat leerders opgevoed word om hulle unieke rol in die samelewing te vervul, om sodoende 'n sterker eenheid te vorm, wat die land as geheel positief sal beïnvloed.

Indien studente nie bewus gemaak word van demokratiese kwessies nie, kan die doelwitte, soos saamgestel deur die onderwysdepartement met die oog op die opleiding van demokratiese burgers, nie verwesenlik word nie (Beckmann, 2011: 1). Onderwysers moet dus opgelei word met die nodige vaardighede om die diverse omgewing van die onderwys te hanteer en dit op so 'n wyse te doen dat demokratiese praktyke bevorder word. Dit behels ook die skep van 'n omgewing wat demokrasie omhels en aanmoedig. 'n Klaskameromgewing van respek, vryheid van spraak en omgee, kan as 'n voorbeeld dien.

Die onderwys het 'n verpligting teenoor die land om demokratiese burgers op te voed. Leerders moet die skool kan verlaat as landsburgers wat op 'n ingeligte wyse aan die land se demokrasie kan deelneem. Om bogenoemde reg te kry, is dit belangrik om onderwysers op te lei wat leerders in dié proses kan lei. Hierdie opleiding is nodig, aangesien dit nie 'n maklike of voor die hand liggende proses is nie.

In Suid-Afrika sowel as Engeland word daar bevind dat onderwysers nie prakties goed toegerus is met die nodige vaardighede om onderrig vir demokrasie aan te pak nie (Lavery, 2009: 573). In Suid-Afrika in die besonder is daar in 'n studie deur Jessop en Penny (1998, aangehaal in Lavery, 2009) bevind dat daar in 'n groot mate nostalgie bestaan wat betref die ou maniere van doen. Die vashou aan die oue staan teenoor die nuwe en veranderende omgewing – wat die demokratiese waardes waarna gestreef word, insluit.

### **1.6.3 Agtergrond**

Soos reeds genoem is drie skole by die studie betrek. Die doel hiervan was om drie uiteenlopende skole se menings te kry en dan vergelykings tussen die drie te tref. Alhoewel die drie skole uit dieselfde omgewing afkomstig was wat betref geografiese ligging (in 'n 100 km-radius), is groot verskille tussen die drie skole opgemerk.

Skool A is 'n X model C-skool, wat sterk uitkomsgedrewe is. Die skool volg die Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring (KABV). Daar word groot klem gelê op die skool se akademiese standaarde en daarom voeg hulle baie addisionele werk by dit wat reeds deur die KABV voorgeskryf. Skool A is dus 'n skool met goeie prestasies wat deurlopend gehandhaaf word. Dit is 'n groot skool: graad 1–7, met ses klasse per graad. Daar is min of meer 30 leerders in elke klas, en 1 200 leerders in totaal. Ongeag die skool se grootte, is meerderheid leerders van dieselfde kultuurgroep (wat betref geloof, ras en agtergrond). Al die onderwysers by die skool behoort ook aan een kultuurgroep. Dit is 'n dubbelmediumskool wat beide Engels en Afrikaans gebruik, alhoewel meerderheid leerders Afrikaanssprekend is. Meerderheid van die leerders, ontvang onderrig in hulle moedertaal.

Die leierskap van die skool bestaan uit 'n skoolhoof, twee adjunkhoofde, 'n akademiese hoof en 'n graadhoof per graad. Die skool se beheerliggaam (SBL) maak ook deel uit van die leierskapstruktuur, met bekwame ouers (geleerde en gekwalifiseerde mense) wat deel uitmaak van die bestuur. Die leierskap, tesame met die SBL neem die meerderheid besluite rakende die skool. Die skool het 'n groot personeel, met aanstellings deur beide die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) en die SBL. Die gemeenskap is betrokke by die skool en is gretig om te help waar hulle kan. Baie ondersteuning word dus aan die skool gebied, veral wat betref finansiering van die skool.

Die tweede skool (Skool B) is ook 'n voormalige model C-skool, en diversiteit onder die leerders is baie duidelik sigbaar. Diversiteit word onder andere gesien in die kultuur, geloof en sosio-ekonomiese posisie van die leerders. Alhoewel die skool kleiner is as skool A, is dit steeds 'n groot skool, wat strek van graad 1 tot 7, met vier klasse in elke graad. Die leierskapstruktuur bestaan uit 'n skoolhoof, twee adjunkhoofde, graadhoofde en die beheerliggaam, waarvan ouers ook deel uitmaak. Weereens is die ouerbetrokkenheid 'n groot aanwinst vir die skool, met geleerde ouers wat waardevolle insette en bydraes kan maak. Skool B volg die KABV, met die Platinum reeks as ondersteuning. Die skool lê groot klem op die waardes wat hulle volg en kan dus as 'n waarde gedrewe stelsel beskou word.

Die derde skool (Skool C) wat by die navorsing betrek is, is 'n staatskool wat geklassifiseer word as 'n 'plaasskool'. Die skoolgemeenskap bestaan meestal uit die omliggende plaaswerkers. Die skool is 100% afhanklik van die staat, veral wat betref finansies. Daar is dus slegs WKOD-personeelaanstellings, alle hulpbronne word aan hulle voorsien in die vorm van boeke, banke en skryfbehoeftes. Die leerders ontvang selfs 'n maaltyd per dag. Die leerders word daaglik met 'n bus na die skool toe vervoer, afgesien van diene wat binne stapafstand van die skool af woon. Die gevolg hiervan is dat daar geen vorm van buitemuurse aktiwiteite vir die leerders by die skool aangebied word nie.

Daar is slegs een klas per graad, vanaf graad 1–9. Aangesien daar slegs een klas en onderwyser per graad is, is daar nie graadhoofde nie. Die leierskap bestaan slegs uit die skoolhoof, 'n adjunkhoof en 'n paar lede van die gemeenskap (ouers). Die betrokke ouers se vermoëns, wat betref enige opleiding of onderrig, is onbekend. Kommunikasie is soms 'n probleem, aangesien ouers nie noodwendig die taal van onderrig, Afrikaans, magtig is nie.

Die drie skole verskil van mekaar, en daarom was dit interessant om te sien hoe die beleefde ervarings van die onderskeie skole se onderwysers (veral ten opsigte van demokrasie) verskil.

Studente op finalejaarvlak is ook by hierdie studie betrek, om sodoende vas te stel hoe die beleefde ervaring van studente verskil van dié van onderwysers. Die studente is betrek om te bepaal of voorgraadse studies in die onderwys genoegsame aandag skenk aan die voorbereiding tot demokratiese burgerskaponderwys.

#### **1.6.4 Etiese verklaring**

As navorser is dit die navorser se verantwoordelikheid om die reëls en regulasies wat met 'n studie wat mense betrek, verband hou, na te kom. Hierdie reëls het ten doel om alle deelnemers te beskerm. Dit is dus die navorser se verantwoordelikheid om almal met die nodige respek te hanteer, met inagneming van almal se regte. Daar is dus eers toestemming van die drie skoolhoofde verkry voor die onderwysers genader is. Die deelnemers is ingelig waaroor die studie handel, sodat hulle ten volle bewus kon wees van die doelwitte van studie en hoe hulle deel sou uitmaak van die navorsing. Alle deelnemers het vrywillig deelgeneem aan die studie (ná 'n brief onderteken is wat as formele toestemming gedien het). Deelnemers is anoniem gehou en kon op enige tydstep van die studie onttrek indien ongemak ervaar word.

Voordat enige inligting ingesamel kon word, moes etiese klaring en toestemming verkry word. Die proses behels 'n aanlynaansoek met behulp van die Universiteit van Stellenbosch by die Departement van Menslike Hulpbronne. Toestemming van die WKOD moes ook verkry word met behulp van die formele aanlynproses (sien addendum vir toestemmingsvorm).

Die voordele, nadele en moontlike skade verbonde aan die navorsing, is soos volg aan die deelnemers gestel:

Aangesien die navorsing gebaseer is op individue se beleefde ervaring, word daar 'n platform geskep vir onderwysers om hulle opinie op 'n veilige wyse uit te spreek. Hierdie data sal lei tot die identifisering van moontlike probleme, wat die eerste stap tot oplossings is. Die studie behels slegs die ondersoek en ontbloting van ervarings, daar is verder geen bekende negatiewe nagevolge van die navorsingproses nie, en daarom kan dit as 'n laerisikostudie beskou word. Op hierdie stadium kan daar geen moontlike skade geïdentifiseer word nie.

#### **1.6.5 Beperkinge van die navorsing**

Aan elke navorsingsprojek wat aangepak word, is daar beperkinge verbonde. Ook wat betref hierdie studie was daar sekere beperkinge. Aangesien data gebaseer is op die ervaring en opinie van verskeie individue, kan daar nie universele gevolgtrekkings gemaak word nie. Soos reeds genoem, is die navorsing as 'n gevallestudie beskou met die doel om meer insig te verkry ten opsigte van probleme wat ten tye van die navorsing in die onderwys geïdentifiseer kon word, spesifiek dié gerig op demokrasie in die onderwys.



Aangesien die studie onder tydsdruk moes plaasvind, kan die gegewe tyd vir voltooiing van die navorsing ook as 'n uitdaging beskou word. Die navorser moes gevolglik keuses maak, onder andere ten opsigte van watter skole by die studie betrek is. 'n Verdere beperking was die deelnemende studente en onderwysers se tyd en bereidwilligheid om aan die studie deel te neem.

Sommige skole se terugvoer was baie swak. Daarom moes die navorser weer vra en die betrokke skole meer tyd gee om die vraelyste te voltooi. Die kontaktyd met die studente was ook beperk. Die wyse waarop data deur hulle ingesamel is, is ook aangepas om hierdie beperking te hanteer. Die studente moes naamlik slegs 'n merkie aanbring per stelling om aan te dui of hulle met die stelling saamstem of nie saamstem nie.

## 1.7 Indeling van die tesis

Die eerste hoofstuk behels die beplanning van die studie. Dit sluit die navorsingsvraag, sub-vrae, kernwoorde, doel, motief en agtergrond van die studie in. Hierdie hoofstuk is belangrik aangesien die hele tesis daaromheen gebou moes word. Kernwoorde en begrippe word in die literatuurstudie, hoofstuk 2, duidelik gemaak, om sodoende die leser en skrywer se begrip te verenig. Begrippe soos 'demokrasie', 'onderrigprosesse', 'demokratiese burgerskaponderwys', 'uitdagings wat beginneronderwysers ervaar' en nog meer sal aangeraak word. Navorsing oor die onderwerp (of soortgelyke onderwerpe) sal meer insig bied in reeds bestaande studies en opinies. Daar sal ook gekyk word na gevallestudies buite die Suid-Afrikaanse verband, om sodoende 'n breër insig of verdere sienings tot die studie by te voeg.

Om 'n studie te kan deurvoer, word deeglike beplanning vereis. Die metodologie en metode, in hoofstuk 3, verduidelik hoe die tesis saamgestel sou word. 'n Kritiese paradigma is gevolg om sodoende krities na stelsels te kyk en probleme te ondersoek wat tot moontlike oplossings kan lei. Data is ingesamel met behulp van semi-gestruktureerde en gestruktureerde vraelyste en onderhoude. Triangulering is gebruik en het beide kwantitatiewe en kwalitatiewe data betrek.

Hierna is die veldwerk gedoen word, met ander woorde die opstel van vrae, verkryging van etiese klaring en die voer van onderhoude. Nadat dit afgehandel was, is die analisering van data gedoen. Inligting is verdeel na aanleiding van insette wat van die

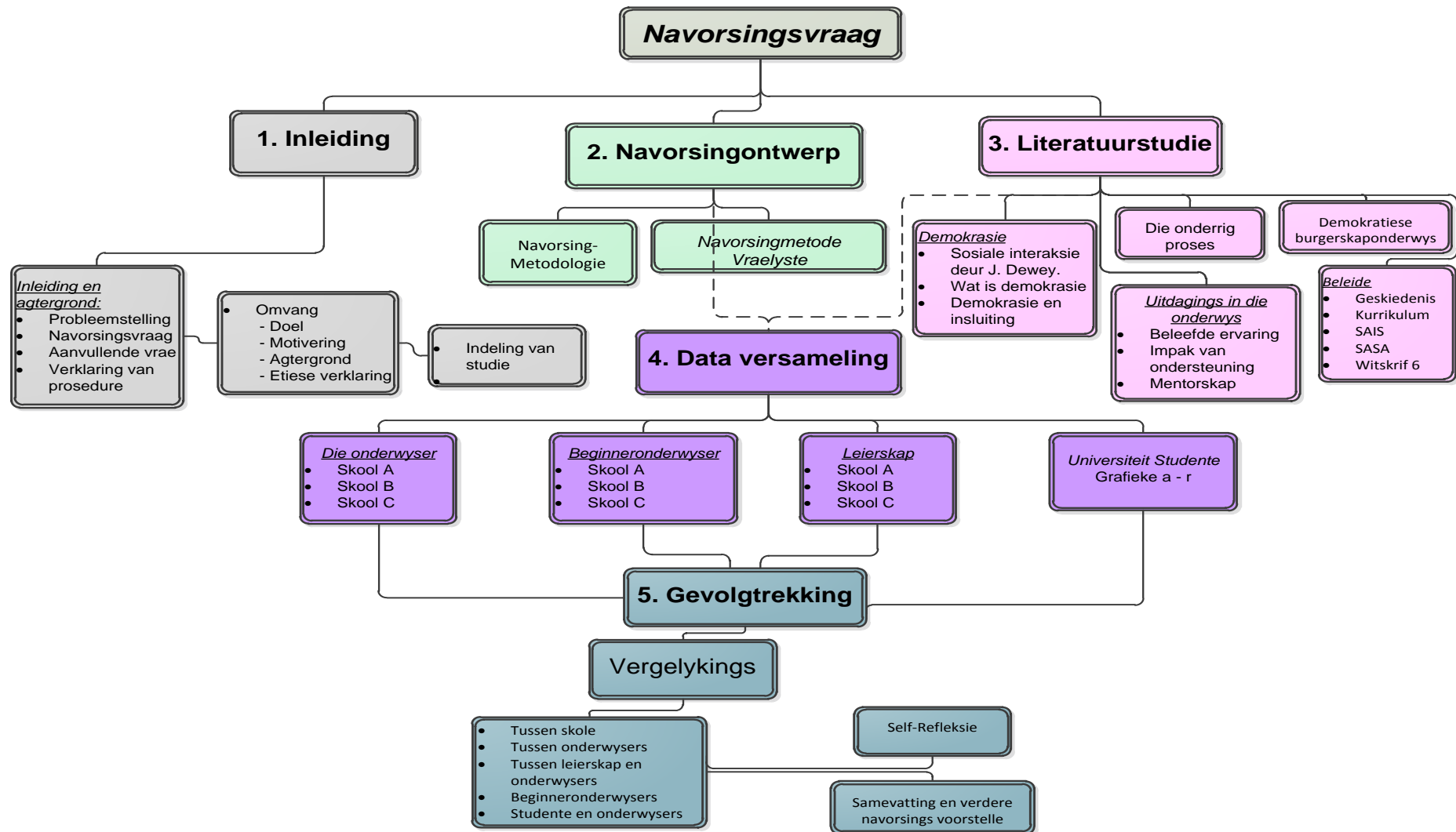


onderwysers, studente sowel as skoolleierskap afsonderlik verkry is. Hierdie inhoud sal in hoofstuk 4 verskaf word.

Die laaste twee hoofstukke sal die gevolgtrekking en voorstelle vir moontlike verdere studie behels. In hoofstuk 5 sal die afsonderlike data van die onderwysers, studente en skoolleierskap (hoofstuk 4) met mekaar vergelyk word, om verskille en ooreenstemmings te kry, wat sal lei tot die gevolgtrekkings. Daar sal ook uitgebrei word op die positiewe en negatiewe bevindings van die navorsingsproses, gegrond op die navorser se ervaring.

Die onderstaande figuur (1.7.1 figuur 1) toon die bogenoemde inligting, met ander woorde die vloei van die tesis, op 'n visuele wyse.





1.7.1 Figuur 1  
Vloei van die tesis

## **Hoofstuk 2 : Literatuurstudie**

### **2.1 Inleiding**

Die literatuurstudie was daarop gefokus om verskeie insette oor die onderwerp met behulp van 'n verskeidenheid bronne in te versamel. Op dié wyse is insig oor die navorsingsprojek opgebou en 'n beter begrip van dit wat reeds as navorsing bekend is, gevorm. Die kernwoorde van die navorsingsvoorstel is gebruik om verskeie artikels op te spoor wat verband hou met die onderwerp. Onderafdelings word gebruik om die navorsing op 'n logiese wyse uiteen te sit.

Die literatuurstudie begin met 'n begrip van die onderrigproseses sowel as demokrasie, waartydens die insigte van Dewey (1925), Benhabib (1994), Young (2000) en Biesta (2007) bespreek sal word. Deur na Dewey (1925) en Biesta (2007) se werk te verwys, word daar in die besonder oor sosiale interaksie uitgebrei. Sosiale interaksie hou verband met demokrasie, waarna daar gekyk word na die sosiale aspek van onderrig. Wat demokrasie in die Suid-Afrikaanse verband is word verder bespreek aan die hand van Young (2000) se navorsing oor demokrasie en die insluiting. Hierop volg die onderrigproseses en demokratiese burgerskaponderwys met ondersteuning deur Waghid (2010) se werk. Laastens word gekyk word na 'n studie gedoen deur Stanulis, Fallona en Pearson (2010), wat handel oor die uitdagings wat beginneronderwysers ervaar en die moontlike verligting wat mentorskap in verband met hierdie uitdagings kan bied. Onderwysbeleide word by die literatuurstudie betrek om te bepaal watter verwagtinge en vereistes daar van die onderwys is.

### **2.2 Die onderrigproseses**

Onderrig het 'n unieke en noodsaaklike politiese rol om te speel in die transformasie van Suid-Afrika (Harber & Serf, 2006: 987).

Leer word deur John Dewey (1925) beskryf as 'n individuele proses. Elke leerder kom uit 'n unieke agtergrond, met inbegrip van hulle omgewing, persoonlike omstandighede, reeds bestaande kennis en vaardighede. Leerders leer dus elk op 'n unieke manier, iets wat deur onderrigproseses geakkommodeer moet word. John Dewey het dit in sy filosofie erken, en terselfdertyd het hy die belangrikheid daarvan om in 'n groep of gemeenskap te leer, ook erken (Dewey, 1925: 14). Dewey is van mening dat,

alhoewel leer 'n individuele proses is, mense van mekaar moet leer. Leerders kan van mekaar leer juis oor elk se unieke aard wat dus ander perspektiewe openbaar.

Die proses van leer by ander wat nie noodwendig soos jy is nie, is die essensie van demokrasie en onderrig in 'n demokrasie. 'n Demokrasie behels 'n ruimte waarin verskeie stemme gehoor kan word, waardeur ons dan van mekaar kan leer. John Dewey (1925) het die begrip in die onderwys bevorder en gevier (Dewey, 1925: 26).

Dewey was verder van mening dat onderrig nie 'n rigiede proses behels, waar teorie slegs oorgedra word nie, maar dat ons ook moet leer deur prakties iets te doen. Hy beveel dus aan 'leer deur te doen'. Leer word met ander woorde as 'n aktiewe proses beskryf, 'n praktiese benadering (Dewey, 1925: 22). Alhoewel John Dewey hierdie pedagogie al jare gelede vir die onderwys voorgestel het, vind ons vandag steeds dat skole nie al die bogenoemde in ag neem nie.

Onderrig in Suid-Afrikaanse skole het reeds groot vordering gemaak, met die inkorporering van demokrasie in die onderrigproses, tog is daar steeds ruimte vir verbetering. Die instellings wat wel 'n demokratiese benadering tot onderrig en leer volg, ervaar onder andere probleme met die vertaling van beleide in praktyk (Harber & Serf, 2006: 991). Verder ontnem 'n oorbelaaiete kurrikulum, wat die meeste tyd en effektiwiteit in die klaskamer vereis, die onderwysers en leerders van die geleentheid om demokratiese beginsels te beoefen (Harber & Serf, 2006: 991).

Onderrig het, volgens Biesta (2009: 101), drie bene in die verhouding tot leer. Die eerste is vertroue. Aangesien onderrig die potensiaal het om 'n leerder sodanig te beïnvloed dat daar permanente verandering kan plaasvind, is 'n vertrouensverhouding nodig (Laverty, 2009: 574). Vertroue is nodig sodat die leerder die onderrigproses kan aangryp en ten volle daaraan kan deelneem. Tweedens is daar die subjektiwiteit. Leerders moet gelei word in die proses tot selfontdekking, waar eie waardes en geloof ontdek word en sodoende subjektiwiteit gevorm word (Laverty, 2009: 574). Onderwysers kan hierdie proses aanhelp deur van die norm weg te breek met uitdagende vrae wat tot groei en leer kan lei.

Derdens is onderwysers verantwoordelik vir die skep van 'n omgewing wat die leerders ondersteun (Laverty, 2009: 575). Hierdie ondersteuning word spesifiek gebied vir die ontwikkeling van 'n perspektief oor unieke onderwerpe. Leerders moet die geleentheid kry om self te ondersoek en hulle onderrig en leer te verryk. Om te onderrig, is om te

aanvaar dat menslike subjektiwiteit in die proses benodig word, sodat volle begrip gevorm kan word (Lavery, 2009: 575). Weereens kom die diversiteit van die klaskamer ter sprake, waar almal se subjektiwiteit verskil, maar geakkommodeer moet word. Al drie dié bene sluit aan by dit wat benodig word vir demokratiese burgerskaponderwys.

Onderrig behels verder die uitdagende taak om leerders voor te berei vir die onbekende, die toekoms wat onvoorspelbaar verander (Lavery, 2009: 575). Hierdie stelling maak deel uit van die uitdagings wat beginneronderwysers ervaar, wat ook die voorbereiding van onderwysers om die uitdagings te hanteer, bevraagteken.

In Biesta (2006) se artikel “Democratic education for a human future”, word onderrig vergelyk met die ekonomie (aangehaal in Lavery, 2009: 571). Onderrig word daarvolgens beskou as ’n transaksie tussen die leerder (as die ‘verbruiker’), die onderwyser (as die ‘verskaffer’), onderrig en leer (as die handel wat gedryf word tussen die twee). Net soos daar ’n ekonomiese taal bestaan, word daar ook ’n taal van onderrig gevorm. Kommunikasie is ’n uiters belangrike aspek van die onderrig- en leerproses – nie net wat betref moedertaal nie, maar ook wat betref die begrip van omgewing, oorsprong en voorkennis.

Indien onderwysers nie in die onderrigproses waar hulle diverse leerders in ’n demokratiese onderrigstelsel gaan teëkom, opgelei of begelei word nie, kan onderrig van ’n bevredigende standaard nie plaasvind nie. Biesta (2006) voer aan: “the most important question for us today is “how can we respond responsibly to, and how can we live peacefully with what and with whom is other” (aangehaal in Lavery, 2009: 571).

Volgens John Dewey (Lavery, 2009: 573) behoort onderrig dus vir leerders ’n voorbereiding tot volwasse demokratiese omgang te wees. Die beste manier om leerders met demokratiese waardes op te voed is deur leerders in ’n demokrasie betrokke te kry. Biesta verwys daarna as “education *through* democracy” (Biesta, 2007: 743). Skole behoort leerders sodanig op te voed dat hulle as volwaardige burgers van die land kan optree, met die nodige insig en begrip van ’n demokratiese stelsel.

Sosiale interaksie is ’n vaardigheid wat in skole as demokratiese organisasies gekweek moet word. Die subjektiwiteit wat leerders hierdeur aanleer, is nie net ’n

bydrae tot hulle lewe nie, maar 'n eienskap van demokratiese interaksie. Demokratiese onderrig bied dus 'n omgewing waar individue vrylik kan optree, waar hulle hulle 'begingedagtes' kan uiter en in gesprek kan deelneem. 'n Oopheid vir nuwe en ander maniere van doen en wees, word gevorm en bevorder (Lavery, 2009: 573).

In bogenoemde proses is dit belangrik om te beseef dat dit menslik is om gewaardeer te wil word. Om dus 'n demokratiese omgewing te kan skep, waar leerders se subjektiwiteit gevorm word en gehoor kan word, moet daar 'n vorm van waardering en respek vir mekaar wees. Dit vereis 'n leerproses en 'n pedagogie wat onderbreek kan word, maar steeds aanvullend is in die voortdurende proses van onderrig en leer (Lavery, 2009: 574). Volgens Biesta (Biesta, 2007: 744) moet 'n pedagogie van onderbreking gevolg word, waar die kurrikulum onderbreek word om leerders sodoende die leerders met buitengewone vrae uit te daag. Hierdie vrae is byvoorbeeld 'hoe voel ek oor 'n saak?' of 'wat is my standpunt?' Dié soort vrae is nodig sodat leerders gelei kan word tot die ontdekking van hulle eie opinies, standpunte en stemme. Verder moet 'n pedagogie van interpretasie in die klas geld, sodat leerders mekaar se opinies kan ontleed, interpreteer en sodoende mekaar beter kan verstaan.

## 2.3 Demokrasie

In hierdie afdeling word gekyk na die begrip 'demokrasie', wat dit is, hoe sosiale interaksie daarmee verband hou en hoe demokrasie met die onderwys skakel.

### 2.3.1 Wat is demokrasie

Demokrasie word deur Biesta beskryf as die regeer van mense, deur mense en vir mense (Biesta, 2007: 742). Die belangrikheid van *gelykheid van regte* gaan hiermee gepaard. Suid-Afrika word as 'n demokrasie beskryf, wat natuurlik die bestaan van formele prosesse en strukture van 'n demokratiese aard op nasionale en makrovlak behels. Onder meer sluit dit vrye verkiesings, 'n keuse tussen politieke partye en 'n vrye reg tot spraak in (Harber & Serf, 2006: 986). Alhoewel Suid-Afrika gesien word as 'n demokrasie, is dit nie moontlik sonder demokrate nie (soos reeds genoem [sien 1.6.1]). Demokrasie is slegs volhoubaar indien daar 'n ondersteunende politieke kultuur is, waar die meerderheid van die samelewing 'n hoë toegewydheid het aan demokratiese waardes, vaardighede en gedrag. Hierdie toegewydheid is gebaseer op 'n begrip van demokrasie, wat wyer strek as die basiese reëls van 'n verkiesing (Harber & Serf, 2006: 987).

'n Demokratiese burger beskik oor die vermoë om te redeneer en helder te kan dink met die nodige vaardighede om ingeligte besluite te kan neem (Biesta, 2007: 743). Hy of sy moet voorts 'n sin vir regverdigheid hê en dit kan toepas. Dit is moontlik om hierdie soort vaardighede tydens die onderrigproses aan te leer en te ontwikkel. Daarom kan daar aangevoer word dat die organisasie (skole) demokrasie moet reflekteer, aangesien demokratiese waardes en gedrag ook deur beleefde ervaring aangeleer word (Harber & Serf, 2006: 988).

Onderwys kan die geleentheid bied vir demokratiese deelname, wat ook die aanleer van demokratiese vaardighede en waardes behels. Bogenoemde betrek alle onderwysers, van alle vlakke en vakke. Indien skole demokrasie ten volle wil ondersteun en so bestuur wil word, moet onderwysers opgelei word om sodanige maniere te kry om demokraties in die klas en skool om te gaan. Demokrasie moet 'n wesenlike deel van hulle onderrig en pedagogie word. Hierdie opleiding is veral nodig aangesien skole nie in die verlede demokraties ingestel was nie en onderwysers dus nie noodwendig daarvoor voorberei is of steeds opgelei word nie (Harber & Serf, 2006: 988).



“Die meerderheid regeer” is die bekende slagspreuk wat aan die woord ‘demokrasie’ gekoppel word (Biesta, 2007: 742). Harber en Serf (2006: 988) beskryf twee opvattinge van demokrasie, eerstens as ’n populêre mag, waar mense eintlik hulleself regeer. Tweedens word demokrasie beskou as ’n verteenwoordigende stelsel van politieke besluitneming. Deur demokrasie word daar dus geleentheid gebied vir elk om sy stem te laat hoor en gehoor te word, om sodoende gesamentlik leiding te neem by die bestuur van instansies (hetsy die regering, ’n onderneming of ’n skool). Tog word die gronde waarop demokrasie gebaseer is, misverstaan. Daar ontstaan dan ’n debat oor ‘wie is die ons’, aangesien die *ons* wat die reëls en regulasies instel, nie ooreenstem met diegene wat dit moet toepas nie (Benhabib, 1994: 5).

Met die verandering ná apartheid en van alle skoolbeleide sedert 1994, word daar gepoog om gelyke onderrig vir almal te bied. Volgens die departement van onderwys deel alle Suid-Afrikaners, sonder uitsondering, dieselfde regte, wat toegang tot onderrig insluit (Harber & Serf, 2006: 987). Die uitdaging hieraan verbonde is dat dit amper onmoontlik is om te oorkom. Aangesien almal van mekaar verskil ten opsigte van omgewing, kultuur, reeds bestaande kennis en omstandighede, dink en doen almal nie op dieselfde wyse nie. Om almal dus op dieselfde wyse te hanteer met die oog op gelyke onderrig, is bykans onmoontlik.

Soos in ander lande geskied Suid-Afrikaanse onderwys in ’n demokrasie met ’n diverse groep mense. Om diversiteit in ag te neem, behels die erkenning van verskille, aanvaarding daarvan en om met die verskille ’n samelewing te skep waar ons mekaar ophef. Die doelwit van Suid-Afrikaanse onderwys behels dus nie net die opvoeding van waardevolle demokratiese burgers nie, maar terselfdertyd die viering en aanvaarding van die ryke diversiteit en geskiedenis van die land (DvO. Nasionale Kurrikulumverklaring, 2010).

In die onderwys verskil nie net die leerder van die onderwyser nie, maar ook die leerders van mekaar en die onderwysers van mekaar. ’n Gaping word gevorm tussen die onderwyser en die onderrigomgewing wat die onderwyser se werk – om te onderrig en te leer – aansienlik bemoeilik. Hierdie gaping is nog iets wat in ag geneem moet word ten einde saam vorentoe te kan beweeg.

Demokrasie is tot ’n mate steeds vasgevang in die konnotasie van ‘die einde van ’n era’, aangesien dit die einde van apartheid vir Suid-Afrika beteken het (Benhabib,

1994: 2). So verskil mense se siening van demokrasie en die verskeie demokratiese stelsels ook van mekaar, as gevolg van verskeie ervarings (Biesta, 2007: 742). In Harber en Serf se studie word Engeland en Suid-Afrika met mekaar vergelyk. Beide is 'n demokrasie, maar beide is uniek van aard. Daarom verskil die onderwysstelsels van mekaar asook die vereistes vir die opleiding van die onderwysers in die twee lande (Harber & Serf, 2006: 993).

Amerika, wat ook as 'n demokrasie funksioneer, se grootste bedreiging is die onkunde van hoe die regering funksioneer. David Souter voer aan dat 'n mens in onkunde nooit 'n vry mens kan wees nie (The Economist. 2017), aangesien onkunde 'n mens bind en jou afhanklik laat. Verder argumenteer Thomas Jefferson (The Economist. 2017) dat demokrasie nie met veel onkunde kan oorleef nie. Demokrasie sterf indien die land nie oor ingeligte demokrate beskik, wat besluite in die beste belang van die land kan neem nie.

'n Wêreldwye studie (World Values Survey. 2011) het bevind dat slegs 'n derde van die 100 lande wat betrokke was by die studie, burgerregte as “absoluut noodsaaklik” vir demokrasie sien. In Amerika verwerp meer as 'n kwart van die belangrikheid van vrye verkiesings (The Economist. 2017). Lande is meer bekommerd oor werkloosheid en globale mededinging as oor demokrasie en die wyse waarop dit die land beïnvloed. Hierdie kommer spruit voort uit die feit dat regerings en skole skynbaar net op die voorbereiding van jongmense vir die werkplek gefokus is, eerder as om op demokrasie gefokus te wees (The Economist. 2017).

Die beste opvoeding vir demokratiese burgers behels meer as om slegs teoretiese kennis weer te gee. Kennis oor hoe die regering werk word aan leerders gebied, en 'n omgewing word geskep waarin leerders gewoon raak aan die instrumente van demokrasie. Navorsing (aangehaal in The Economist. 2017) dui daarop dat leerders wat die bogenoemde onderrig ontvang baie meer gewoon raak aan die bespreking van huidige (politieke) sake, baie meer geneig is om politieke deel te neem en betrokke te wees in hulle gemeenskappe, wat ook deelname aan die stemproses insluit.

Een ding is duidelik, en dit is dat onderwys nie net bestaan om die mark te dien nie, maar ook om die gemeenskap te dien (Harber & Serf, 2006: 993) deur demokratiese onderrig aan die leerders te bied.

### 2.3.2 Sosiale interaksie

Gemeenskappe en sosiale groepe onderhou sigself deur konstante selfvernuwing. Hierdie vernuwing vind onder andere plaas deur lede van die groep se opvoedkundige groei. Onderrig word dus gesien as 'n proses van bevordering, koestering en kultivering (Dewey, 1925: 12). Met ander woorde die aandag word gerig op 'n toestand van groei. Onderrig maak grootliks deel van die 'grootmaakproses' van leerders, die voorbereiding vir hulle toekoms, veral wat betref leerders se deelname aan die demokrasie (Biesta, 2007: 743). Verder word leerders deur lede van die sosiale groep opgevoed en grootgemaak. Elke sosiale groep voed hulle jeug op volgens hulle eie unieke standaarde; skole dien dus as universele inset vir die leerders regoor Suid-Afrika.

'n Onderrigomgewing word geskep waar die stelsel 'n sekere vorm van gedrag nastreef en/of bevorder. Die omgewing bestaan uit toestande wat bevordering of belemmer, stimuleer of inhibeer en aktiwiteite van lewende dinge se eienskappe behels (Dewey, 1925: 13).

Enige lewende wese wie se aktiwiteite met ander s'n geassosieer word, het 'n maatskaplike omgewing (Biesta, 2007: 745). Wat diegene in 'n maatskaplike omgewing doen of kan doen, word onder andere bepaal deur verwagtinge, eise, goedkeuring en veroordelings van ander. 'n Persoon in 'n stelsel kan nie sy of haar eie aksies uitoefen sonder om diegene om hom of haar te beïnvloed en daarom in ag te neem nie (Dewey, 1925: 14). Almal het dus 'n invloed op mekaar en daarom moet die maatskaplike omgewing mekaar koester, anders sal mense mekaar vernietig.

In 2000 reeds het Putnam (aangehaal in Callan, 2004: 81-82) onderskei tussen inwaartse en uitwaartse siening, sowel as oorbrugging en binding van maatskaplike kapitaal. Die 'inwaartse siening' verwys na die selfrefleksie van die mens en die vermoë om na sy of haar eie belange om te sien. Die 'uitwaartse siening' poog om so ver moontlik na ander se behoeftes om te sien. Dit is albei vaardighede waaraan leerders blootgestel moet word. 'Binding' verwys na die maatskaplike kapitaal wat mense, van dieselfde aard, op 'n respekvolle wyse saam bring. 'Oorbrugging' behels die vermoë om mense saam te bring ongeag almal se verskille (Callan, 2004: 81-82).

Leerders maak deel uit van 'n gemeenskap met vennootskappe waar aan gemeenskaplike aktiwiteite deelgeneem word en waar belangstelling in dieselfde

doelwitte gedeel word met ander. Gedagtes en emosies word gedeel om sodoende 'n dieper begrip van mekaar te kan vorm en sodat mense met mekaar kan vereenselwig. Sodra 'n persoon hom of haar met die emosionele toestand en houding van ander of 'n groep kan vereenselwig, sal 'n bewustheid van doelwitte en die waarde wat aan sukses geheg word, beter begryp word (Callan, 2004: 76). Leerders moet bewus gemaak word van bostaande sodat hulle dit kan verstaan en kan leer toepas. Dit is in hierdie verband wat onderrig 'n belangrike rol speel.

Onderwys en onderrig word onderskei van opleiding. Die invloed van onderwys en onderrig behoort van so 'n aard te wees dat dit verandering teweegbring. Veranderinge word beskou as uiterlike aksies eerder as verstandelike en emosionele ingesteldheid van gedrag. In sommige gevalle vind daar verandering in beide plaas, of die een se verandering word deur die ander beïnvloed (Dewey, 1925: 15). Bostaande is die ideaal ten opsigte van onderwys en onderrig wat leerders se optrede deur ingesteldheid moet verander. Tog is dit nie altyd die geval nie en daarom is die fokus op slegs uiterlike veranderinge problematies. Veranderinge moet intern wees ten einde permanent 'n invloed te kan hê. Aangesien onderwys die taak het om burgers van die land op te voed, waar permanente interne veranderinge benodig word, is bostaande 'n kernfaktor in die onderrigproses (Dewey, 1925: 15).

Routman (2005 aangehaal in Hurst, Wallace, & Nixon, 2013: 376) beweer dat leerders meer leer deur oor onderwerpe te kommunikeer en aktief betrokke te raak daarby. Die ontleding en verstaan van inligting kan slegs deur 'n vorm van kommunikasie wat direk aan taal gekoppel word, plaasvind (Dewey, 1925: 17). Die belangrikheid van taal het sonder twyfel 'n direkte verbintenis met die insamel van kennis wat van een persoon na 'n ander oorgedra word. Taal, sowel as interaksie (Hurst, et al., 2013: 376), is dus die hoofinstrument van onderrig en leer. Klanke wat woorde vorm, sou sonder betekenis gewees het indien dit nie gekoppel was aan 'n begrip nie (Dewey, 1925: 18). Die betekenis van begrippe berus op die 'n gedeelde ervaring, waar 'stoel' byvoorbeeld deur talle mense ervaar word as 'n voorwerp waarop 'n mens kan sit. Wankommunikasie kom voor wanneer mense se ervarings van mekaar verskil, en dit wat dus aan 'n woord gekoppel word, ook van mekaar verskil. Om mekaar ten volle te verstaan, beteken dat voorwerpe, met inbegrip van klanke, dieselfde waarde besit. Dis hier waar onderwysers die vermoë moet hê om leerders op te hef en te inspireer tot dieselfde vlak van begrip, om sodoende 'n gemeenskaplike strewe na respek, voort te

bring. Daar word erken (sien Dewey, 1925: 19) dat die uitvoer hiervan nie maklik is nie. Om mekaar werklik te verstaan, verg baie tyd en energie van beide partye.

### *2.3.2.1 Die sosiale medium van onderrig*

Onderrig is nie eensydige kommunikasie nie (Hurst, et al., 2013: 377). Die omgewings waarin 'n mens homself bevind vorm of beïnvloed die ingesteldheid van sy gedrag (Dewey, 1925: 19). Die maatskaplike omgewing waarin die leerder grootword, beïnvloed dus sy of haar onderrig. Die krag van waarneming en passiewe leer word deur die grootwordjare, vanaf geboorte tot die ouderdom van agt, gesien (Victoria, 2017). Die grootste deel van 'n leerder se ingesteldheid word dus onafhanklik van die formele onderrig wat by skole plaasvind gevorm. In die ideale wêreld moet skole en die gemeenskap saam werk om die kind 'op te voed' tot 'n volwaardige demokratiese landsburger (Gutmann, 1987: 42).

Die aard van karakter en gedagtes is primêr van omgewingsinvloede afkomstig. 'n Mens se gewoontes sowel as die maniere ontstaan in die 'oer-brein' (Dewey, 1925: 21). Voorkeure en dit wat waardeur word, word laastens gevorm. Skole kan beswaarlik meer doen as tweedehandse onderrig, aangesien baie van die eerstehandse onderrig, die basis, tuis geskep word (Victoria, 2017).

Volwassenes (ouers of voogde) beheer dus die soort onderrig wat die leerder ontvang deur die omgewing waarin die onderrig geskied, te beheer (Victoria, 2017). Omgewing hier verwys na dit waarin leerders optree en waardeur hulle beïnvloed word wat betref gevoel en denke (Victoria, 2017). Dit beteken dat onderrig nooit direk gebeur nie, maar eerder op 'n indirekte wyse plaasvind, deur middel van die omgewing. Die omgewing behoort daarom 'n veranderende omgewing te wees, sover dit die invloed van onderrig betref, tensy die onderrig doelbewus gereguleer word. 'n Intelligente huis of omgewing verskil primêr van 'n nie-intelligente huis, veral ten opsigte van die wyse waarop kinders grootword, as gevolg van die lewensgewoontes en die interaksie of gesprekke wat met die kind gevoer word, (Dewey, 1925: 22).

Dewey verwys verder na skool as 'n spesiale omgewing waar sosiale interaksie drie funksies het (Dewey, 1925: 23). Eerstens is die skool omgewing die eerste blootstelling wat die leerder buite die huis sal ervaar. Ons leef in 'n wêreld wat so groot en interaktief geword het, dat dit as kompleks beskryf kan word (Dewey, 1925: 23). Die samelewing, buite die kind se huislike omstandighede, se kompleksiteit is van so

'n aard dat dit vir die kind moeilik is om te begryp. Dit moet dus deur die veilige skool omgewing vir die leerder afgebreek word, om sodoende beter sin uit te maak van dit wat buite die norm is. Op so 'n wyse raak hulle eers gemaklik met 'n 'eenvoudiger' omgewing, waarna hulle insig kry oor hoe om op te tree in die meer komplekse realiteit (Dewey, 1925: 24). Die spesiale skool omgewing behoort dus veiliger en eenvoudiger as die samelewing te wees, sodat die kind in hierdie omgewing kan leer en groei, voor daar met die werklikheid gekonfronteer moet word.

In die tweede plek is dit, volgens Dewey, die skool se verantwoordelikheid om dit wat nie positiewe waarde dra tot die omgewing nie, te elimineer (Dewey, 1925: 24). Ten eind doel om nie toe te laat dat negatiewiteit die samelewing beïnvloed nie. In Suid-Afrikaanse konteks gaan dit gepaard met die onderrig van apartheid, wat alhoewel dit 'n negatiewe deel van die land se geskiedenis is, positief oorgedra moet word. Soos die samelewing meer ingelig en bewus raak, word daar 'n besef gevorm van die verantwoordelikheid om dit wat goed is en beter is vir die toekoms oor te dra (Dewey, 1925: 24).

Derdens lig Dewey uit dat dit in die skool se hande is om die verskillende elemente van die sosiale omgewing te balanseer en om daardeur te sien dat elke individu die geleentheid ontvang om van die beperkinge van die sosiale groep, waarin hy of sy gebore is, te ontsnap. Dit kan onder andere, bereik word deur te verseker dat die individu in kontak met die breër omgewing leef (Dewey, 1925: 24).

'Gemeenskap' en 'samelewing' is begrippe wat maklik verwar kan word. Elke huishouding met sy direkte kommunikasie met mense vorm 'n samelewing. Die dorp of straatgroepe vorm 'n gemeenskap (Dewey, 1925: 24-25). Buiten hierdie nabye groep is daar 'n stad en 'n land vol mense met 'n verskeidenheid rasse, gelowe en ekonomiese onderskeidings, wat elk 'n formatiewe invloed uitoefen. In die verlede was die diversiteit van groepe slegs 'n geografiese saak. Daar was verskeie gemeenskappe, maar elk in hulle eie omgewing en dus het dit nie juis gepla of invloed op mekaar gehad nie. Met die ontwikkeling van tegnologie, handel, vervoer, interkommunikasie en emigrasie, het groepe egter begin kombineer, alhoewel almal se tradisies en oorspronge steeds verskil. Hiermee het 'n gedwonge vraag na onderwys gekom, om vir leerders 'n vorm van 'n homogene omgewing te skep (Dewey, 1925: 25). Op hierdie wyse word daar gepoog om 'n vorm van regverdigheid en

gelykheid te verkry. 'n Universele uitkyk ontstaan alhoewel lede hulself steeds in geïsoleerde groepe bevind.

Die ontwikkeling van die jeug se gesindheid en posisie in die samelewing, wat nodig is vir die progressie van die samelewing (Biesta, 2007: 744), kan nie plaasvind deur middel van geloof, emosies of kennis nie, maar eerder deur middel van die omgewing. Die maatskaplike omgewing sluit al die aktiwiteite in waaraan deelnemers van die omgewing gesamentlik kan deelneem en groei. Wanneer die gemeenskap meer kompleks raak, is dit nodig om 'n spesiale omgewing te skep, soos deur Dewey (1925) uitgewys.

Ter opsomming kan ons drie van die belangrikste faktore van die spesiale omgewing onderskei as:

- Die skep van 'n eenvoudiger omgewing, waar leerders bloot gestel kan word, kan leer en groei voor die komplekse werklikheid betree moet word;
- 'n Omgewing waar daar gefokus word op die verspreiding van dit wat positief is, ter wille van 'n beter toekoms; en
- laastens, die skep van 'n breë en beter gebalanseerde omgewing wat 'n groter invloed op die onderrig van die jeug het (Dewey, 1925: 23-27).

Die skep van Dewey se spesiale omgewing, vorm deel van die verantwoordelikheid wat op skole se skouers geplaas word as gevolg van demokrasie.

### **2.3.3 Demokrasie en insluiting**

Daar kan aangevoer word dat insluiting een van die kernwaardes van demokrasie is. Om almal in te sluit, is deel van die kerndoel van die rol van demokrasie in die samelewing. "Power is not in the hands of the minority but of the whole people" (Held, 1987 aangehaal in Biesta 2009). Insluiting beïnvloed ook die waarheid van demokrasie, soos Young dit stel. Die waarheid van demokratiese besluitneming word bepaal deur die mate waarvolgens diegene wat deur die besluit geraak word, by die besluitnemingsproses ingesluit word (Young, 2000: 25).

Alhoewel insluiting een van die kerndeel van demokrasie behoort te wees, is dit ook een van die grootste probleme of uitdagings aangaande demokrasie (Young, 2000: 25). Die vraag wat ten opsigte van demokratiese burgerskap ontstaan, is wie ingesluit word, met ander woorde wie die *demos* (die mense) (sien Benhabib, 1994: 5).



Geskiedenis getuig van groot gevalle van uitsluiting en diskriminasie wat in essensie die gemeenskap afgebreek het.

Liberale demokrasie wat die demokratiese beginsel van die populêre groep wat regeer (meerderheidsgroep) behels, is gekwalifiseer deur 'n stel basiese vryhede wat prioriteit bo populêre heerskappy geniet, om seker te maak dat meerderheidsgroepe nie individuele vryheid belemmer nie (Biesta, 2009: 101). Daar is 'n direkte skakel tussen demokrasie en uitsluiting. Uitsluiting word gebruik in verband met diegene wat gesien word as 'sub-rasioneel' en/of onbillik. Uitsluiting word geregverdig deur die minderheidsgroepe te sien as 'pre-rasioneel' of 'pre-demokraties' (Biesta, 2009: 102). 'n Goeie voorbeeld hiervan is kinders se posisie in 'n demokrasie. Dis hier waar daar 'n belangrike konneksie met die onderwys gemaak word, aangesien demokratiese onderwys gesien word as die proses wat individue gereed moet maak om deel te neem aan demokratiese besluitnemingsprosesse (Biesta, 2009: 102).

Die meerderheid demokratiese stelsels word gebaseer op aannames wat problematies en nie altyd akkuraat is nie. Misverstande ontstaan as gevolg van hierdie aannames, wat dan nie na almal se belange omsien nie. Inklusiwiteit word dan weer nie bereik nie (Biesta, 2009: 102).

### *2.3.3.1 Die rol van insluiting in demokratiese teorie:*

Inklusiwiteit speel 'n kernrol in die gesprek met betrekking tot die politiese besluitnemingsproses. Volgens Young (2000) is daar twee modelle van demokratiese besluitneming is; die "aggregative"-model (wat in hierdie studie vertaal is as die voorkeur-model) en die beraadslagingsmodel (Young, 2000: 18–26).

- Die voorkeur-model is gerig op die voorkeure van die individu, sonder uitsluiting, met ander woorde met inklusiwiteit. 'n Sentrale aanname is dat voorkeure van individue gesien moet word as 'n gegewe en dat politici net bekommerd moet wees oor die samevoeging van voorkeure. Die idee is dus dat die model so deursigtig moontlik is teenoor die populêre voorkeure is (Heath, 2016: 4). Voorkeure word dus gereguleer deur die klassifikasie van geldigheid al dan nie. Hierdie model neem aan dat eindes en waardes subjektief is en nie rasioneel of eksogeen aan die politieke proses nie. Verder word demokratiese politiek gesien as 'n kompetisie tussen private belange en voorkeur (Young, 2000: 22).



- Die beraadslagingsmodel is nie net gebaseer op voorkeure nie, maar sluit beraadslaging oor transformasie van voorkeure in. Besluitneming word dus gebaseer op argumente wat saamgestel word deur en vir die deelnemers, met ander woorde 'n demokratiese stem proses (Heath, 2016: 11). Young (2000) verduidelik hierdie model as die besluite wat nie bepaal word deur die grootste aantal ondersteuners nie, maar deur te bepaal watter voorstel die sterkste ondersteun kan word met die beste redes. Dit vereis besinning oor voorkeure, sodat voorkeure met gegronde redes saamgestel kan word (Young, 2000: 23).

Die beraadslagingsmodel blyk as die sterker model, met 'n groter opvoedkundige potensiaal (Young, 2000: 26), aangesien daar nie net na die individu se voorkeure gekyk word nie, maar ook goed oor besluite na gedink word. Verskeie betrokke partye moet met mekaar kan kommunikeer (Heath, 2016: 11) om sodoende inklusiewe gelykheid te vestig. Hierdie interaksie vereis 'n 'oopenheid' en bereidheid om te luister na mekaar, om sodoende stellings en menings te regverdig ten opsigte van wat vir almal aanvaarbaar is. Die oriëntering van deelnemers beweeg dan van selfregulering na dit wat volgens die publiek aanvaarbaar is. Deur kommentaar op hulle eie opinies, sowel as ander s'n en ervaring van gesamentlike probleme, vind baie meer leer en groei plaas (Biesta, 2009: 103).

Mense ontdek hulle eie onkunde, vooropgestelde idees en 'n wanopvatting van hulle opinies. Hierdie proses gee aan mense groter selfvertroue, meer verdraagsaamheid, meer kennis en breër insig (Biesta, 2009). Verder raak mense meer ingestel op die belangstelling van ander en word meer ondersoekend ten opsigte van hulle eie belange. Daar word dus aangevoer dat beraadslagende demokrasie dus nie net demokraties is nie, maar ook opvoedkundig is (Biesta, 2009: 103). 'n Verdere positiewe effek is die moontlikheid van motivering vir deelname en toegewyde deelnemers in die besluitnemingsproses, sowel as die uitkomstes. Dit is dus nie net 'n gekose wyse van demokrasie en besluitneming nie, maar ook 'n effektiewe metode (Biesta, 2009: 103).

Young (2000) verduidelik dat die beraadslagingsmodel verskeie normatiewe idees vir die verhouding tussen beraadslagende partye behels, wat onder andere gelykheid, redelikheid en publisiteit insluit, wat alles logies aan die model gekoppel is. Beraadslaging kan gesien word as 'n poging om demokrasie nader te bring aan sy kernwaarde van inklusiwiteit en insluiting (Biesta, 2009: 104).

Die gebruik van die beraadslagende model is nie net vir politiese besluitneming nie, maar vir enige (of politiese) kommunikasie (Biesta, 2009: 104). Vir die model om te kan plaasvind, word daar staat gemaak op redelike mense, wat hulle redelik maak, is die feit dat hulle bereid is om te luister na ander, veral in verband met idees wat dalk nie korrek is nie, of nie geldig, onvanpas of verkeerd is nie. Redelikheid groei tot na 'n kernaspek van kommunikasie, naamlik die oop gesindheid teenoor ander se insette en kommentaar.

Eksterne uitsluiting behels die uitsluiting van 'wie mense is' in die gesprek rakende die besluitnemingsproses wat hulle beïnvloed (Young, 2000: 55). Interne uitsluiting kom voor waar mense wel toegelaat word om fisies teenwoordig te wees, maar hulle menings of insette nie werklik geag word nie. Hulle ervaar dan dat hulle nie met gelyke respek hanteer word nie (Young, 2000: 55). 'n Gebrek aan geleentheid vir ware deelname en beïnvloeding van die denkwyse van ander word dus by interne uitsluiting ervaar. 'n Mate van respek en vertroue is nodig om dit moontlik te maak om 'n begrip van strukturele en kulturele verskille te vorm. Die respek begin by die eenvoudige gebaar van groet en openbare erkenning aan diegene om 'n mens heen, veral diegene wat moontlik van jou verskil (Sen, 2012: 43).

'n Deel van kommunikasie is om mekaar as mense te erken en deel te maak van 'n gesprek. Die tweede modus van politieke kommunikasie is retoriek, en meer spesifiek die regstellende gebruik van retoriek (Young, 2000: 63), met ander woorde effektiewe of oorredende kommunikasie. Young is van mening dat, veral in politieke gesprek, aandag geskenk moet word aan kommunikasie en dat daar inklusief opgetree moet word in verband met die verskillende maniere waarop mense hulle handhaaf of uitdruk (Young, 2000: 79). Retoriek kan ook help om aansprake en argumente te formuleer op maniere wat toepaslik is vir 'n bepaalde publiek in 'n gegewe situasie. Retoriek ondersteun 'n argument deur dit op so 'n wyse te stel met behulp van 'n spesifieke styl en toon dat dit gepas is vir die besondere gehoor (Young, 2000: 67).

Die derde modus van politieke kommunikasie is deur op die manier van 'n verhaal of 'n storie te werk te gaan. Die belangrikste krag van hierdie modus in demokratiese kommunikasie is die potensiaal om 'n begrip onder lede met uiteenlopende ervarings en aannames oor wat as belangrik geag word, te vorm. Young lê klem op die rol van die verhaal by die onderrig (Young, 2000: 71).

Inklusiewe demokratiese kommunikasie gaan van die gevolgtrekking uit dat alle deelnemers iets van hulle samelewing het om aan die publiek te leer. Young voer verder aan dat alle deelnemers 'n mate van onkunde oor sommige aspekte het en daarom kom almal na die gesprek met sekere konflik en met basiese vooroordele of swak punte (Young, 2000: 77). Deur kommunikasie en refleksie word hierdie leemtes ontbloot, waarna daaraan gewerk en dit verbeter kan word.

## 2.4 Demokratiese burgerskaponderwys

Die ontwikkeling van demokratiese teorie het onder andere gelei tot 'n nuwe gesindheid teenoor burgerskap en opvoedkundige voorwaardes. Hierdie nuwe denke met betrekking tot die onderrigproses is daarop gemik om burgers te bemagtig met die nodige vaardighede om die verantwoordelikhede van beraadslagende burgerskap te bestuur (Callan, 2004: 72). Die onderwys het dus 'n verantwoordelikheid teenoor die land om deur onderrig goeie burgers op te lei. Dit dien as bydrae tot die behaling van politieke stabiliteit en vrede, wat nodig is om te verseker dat die land positief groei (Waghid, 2010: 14). Gutmann (1987: 42) sluit hierby aan wanneer sy 'n beroep maak op onderwysstelsels om verantwoordelikheid te aanvaar vir die bemagtiging van leerders met die nodige vaardighede en kennis om demokrasie te handhaaf of te verbeter.

Benhabib (1994) voer aan dat demokrasie en burgerskap saam kan bestaan as gevolg van die invloed van onderrig. Onderwys – as 'n proses van aktiewe deelname en toestemming – kan leerders opvoed om as demokratiese burgers van die land op te tree. Aktiewe deelname gee 'n gevoel van 'beloning', wat die interaksie tussen mense aanwakker (Waghid, 2010: 26). 'n Verband word tussen mense gevorm, wat demokrasie en diversiteit behels. Aktiewe deelname kan beteken dat alle mense vrylik en op gelyke grond menings kan uitspreek en op so 'n wyse ander se opinie kan beïnvloed. Verder word daar 'n groter vorm van 'mekaar verstaan' gekweek, wat respek, inagneming en omgee vir mekaar positief kan beïnvloed.

Om demokratiese burgerskaponderwys te verwesenlik, moet die individu se kultuur, etniese en taalkundige agtergrond en geloof eerstens in ag geneem word (Callan, 2004: 7). Leerders word geleer om nie net menslike waardigheid te respekteer nie, maar ook om die rol in politieke samewerking op 'n aanvaarbare standaard vir moreel gemotiveerde burgers te handhaaf. Hierdie waardering vereis 'n begrip van die diverse

lewenswyses van alle medeburgers (Callan, 2004: 75). Die idee om 'n omgewing te skep waar leerders met mekaar kan deel en van mekaar kan leer, is gebaseer op die gedagte dat ons moet leer om met mekaar se verskille saam te leef (Lavery, 2009: 571). 'n Vreedsame omgewing moet gehandhaaf word, ongeag die verskille wat bedreigend kan wees teenoor ons eie manier van doen en leef. Benhabib (1994, aangehaal in Waghid, 2010: 26) verwys na 'n interkulturele dialoog van goeie verstandhouding onder mekaar wat gevorm moet word.

Indien bostaande bewerkstellig word, sal 'n gemeenskap geskep kan word waar daar nie net gesprekvoering en interafhanklikheid aangetref word nie, maar ook onenigheid, in die teenwoordigheid van respek. Argumente sal dus op 'n respekvolle wyse geskied, waar die een die ander nie net hoor nie, maar waar daar ook na mekaar geluister word.

Om leerders as demokratiese burgers te onderrig, behels tweedens om bewustheid van 'n mens se reg om aan die politiek deel te neem, te vestig. Leerders se opvoeding moet dus dinge insluit soos kennis van hulle grondwetlike en burgerlike regte (Callan, 2004: 76). Dit is belangrik dat leerders weet wat hulle regte is en waar hulle hulle stem in 'n demokratiese stelsel kan lug. Hulle eie reg, sowel as die van ander, moet in ag geneem en gerespekteer word (Waghid, 2010: 27). Om ons eie en gelyke reg te herken, moet daar ook 'n vorm van bevestiging van regmatige selfbelang wees, sowel as 'n bereidwilligheid om ander te akkommodeer (Callan, 2004: 74). Met elke reg kom daar ook 'n verantwoordelikheid. Leerders moet bewus gemaak word van hulle verantwoordelikheid wat gepaard gaan met die regte wat hulle kan geniet. Daarbenewens moet opvoeding ook leerders daarop voorberei om samewerkende lede van die samelewing te wees, wat hulle in staat stel om selfonderhoudend te wees (Callan, 2004: 76).

Biesta (2007) beskryf bostaande in drie kernstappe. Demokratiese burgerskaponderwys behels die voorbereiding van leerders tot deelname aan die demokrasie:

- eerstens om demokrasie en demokratiese prosesse te onderrig, met ander woorde die opbou van *kennis*;
- tweedens die fasiliteer van demokratiese *vaardighede*, soos beraadslaging, ingeligte besluitneming en die hantering van mekaar se verskille en diversiteit; en

- laastens die vestiging van 'n positiewe gesindheid met betrekking tot demokrasie, met die uitleef van demokratiese *waardes* (Biesta, 2007: 743).

Op die ou end moet daar saamgewerk word om bogenoemde te bereik. Om studente toe te laat om aan die bepalings van aspekte van hulle opleiding deel te neem, kan moontlik dien as motivering tot hulle betrokkenheid tot hulle eie onderrig- en leerproses (Gutmann, 1987: 90). 'n Onderwyser kan poog om 'n demokratiese omgewing te skep, waar leerders vrylik met mekaar gedagtes, ervarings en opinies kan deel en waar daar respek getoon word vir diversiteit, tog is dit die leerder se verantwoordelikheid om deel te neem. Deelname behels die bereidwilligheid om gekonfronteer te word, om kritiek te ontvang en aan debatte deel te neem (Gutmann, 1987: 90). Die deelnemers neem dus die risiko om negatiewe terugvoer te ontvang, maar tog ook in die proses te groei.

Met vandag se tegnologie en sosiale media raak jong mense net al meer selfgesentreerd (Grover, 2017: 1). Hiermee saam sukkel die jeug al meer om hulle uit te druk en/of om 'n goeie argument te kan ondersteun. Om dié rede word die geleentheid in die klaskamer gesien om onder andere kommunikasie-vaardighede, konflikthantering en emosionele intelligensie te ontwikkel. 'n Goed bestuurde gemeenskap beteken dat daar, oor tyd, stabiliteit in die gemeenskap kan kom (Callan, 2004: 71). 'n Groot taak word dus op die onderwyser se skouers geplaas, nie net om die teorie aan die leerders oor te dra nie, maar om ander lewenslesse ook aan te leer (soos reeds genoem – sien 2.2). Dit maak deel uit van die uitdagings wat beginneronderwysers nog nie eens self behoorlik verstaan of toepas nie, maar waarmee hulle gekonfronteer word.

Indien onderwysers byvoorbeeld, weier om te luister na leerders se diverse sienings van kwessies, sal die praktyk van voordrag en evaluering van argumente nie begin ontvou nie (Waghid, 2010: 31). Demokratiese burgerskaponderwys kan dus nie vrylik ervaar word, indien die verskillende partye in die skool mekaar nie in ag neem nie.

Burgerskapregte moet 'n mate van gewaarborgde onderwysvoorsiening insluit (Callan, 2004: 73). Alhoewel die regering die ideaal gestel het dat alle leerders gelyke onderrig moet ontvang, ervaar onderwysers dat hulle nie altyd deur die regering ondersteuning kry in hierdie verband nie. By universiteite word erkenning gegee aan die behoefte

van onderwysers wat met minderbevoorregte leerders kan werk (Ingesluit in die studiemateriaal van BEd Sielkunde).

Onderwysers moet hindernisse kan identifiseer (veral by minderbevoorregte leerders) en kreatiewe maniere kry om sodanige hindernisse te probeer verlig. Hierdie proses is nie moontlik indien daar nie ruimte geskep word om na mekaar se behoeftes te luister nie (Waghid, 2010: 31). Om dit op die regte wyse te hanteer, word opleiding benodig. Onderwysers moet dus voorberei word om diverse leerders met unieke uitdagings te hanteer. Daar moet ook in ag geneem word dat leerders wat uit 'n minderbevoorregte agtergrond kom en teen wie in die verlede gediskrimineer is, sommige teoretiese begrippe (veral dit waaraan die leerder nog nie tuis blootgestel is nie) moeiliker begryp as ander en dat dit nie hulle skuld is nie (Fataar, 2015: 69). Die verlede en die wyse waarop dit steeds die leerders affekteer, moet dus in ag geneem word en op 'n sensitiewe wyse hanteer word.

Alhoewel daar gestreef word na gelyke onderrig, kan ons nie noodwendig sê dat alle leerders op 'n gelyke wyse hanteer moet word nie. Aangesien almal se agtergronde verskil en hulle onderrigbehoefte dus ook verskil, word individuele aandag verlang. Mense se verstaan van dinge verskil, na gelang van hulle maatskaplike omgewing (Callan, 2004: 72). Erkenning word dus vereis vir die gemeenskap wat tussen die self en ander gevorm word. 'n Beter begrip van mekaar word gevorm deur toegang tot mekaar se kwesbaarheid (Waghid, 2010: 37).

Passievolle onderwys kweek by leerders die vermoë om die ervaring van ander in te sien of selfs te beleef. Dit lei tot 'n beter begrip vir mekaar en 'n groter mate van ondersteuning wat aan mekaar gebied kan word (Waghid, 2010: 38). Hierdie vermoë kan reeds van 'n jong ouderdom af onderrig en beoefen word.

Vir demokrasie om werklik by Suid-Afrikaanse onderrig geïnkorporeer te word, word daar groot transformasie benodig, (soos gesien in die transformasie van "19 racially based education departments to nine provincial education departments," as gevolg van ongelikheid tussen die profinsies (Lange, 2000: 8)). Transformasie in die sin van denkwyses wat verander moet word en alle betrokke partye bewus is van die proses en die veranderinge daaromheen. 'n Groot deel hiervan behels die onderwysers se gesindheid en deelname aan die transformasie, aangesien veranderinge van die onderwysers af moet deursyfer na die leerders se denke en wese. Die vraag "wat dink

“jy hiervan?” bied aan die leerder die geleentheid om sy of haar eie unieke standpunt te vorm en om te wees wie hy of sy begeer om te wees. Hierdie soort vrae lei tot hoërordedenke en selfbelang (Callan, 2004: 74). Op sodanige wyse vind leerders hulle eie, unieke reagerende en verantwoordelike stem (Lavery, 2009: 573). Onderwysers het dus die verantwoordelikheid om leerders in die toetrede tot nuwe, unieke onderwerpe te ondersteun. Biesta (2006, aangehaal in Lavery, 2009: 573) stel 'n pedagogie van interpretasie voor, waar die vaardigheid aangeleer word om mekaar te hoor en beter te verstaan. Om dit moontlik te maak, is dit nodig om verwelkomend teenoor nuwe en ander maniere van wees te reageer (Lavery, 2009: 573). Daarmee saam moet mense met respek en waardering hanteer word. 'n Demokratiese skool sal dus teen (byvoorbeeld) rassisme en diskriminasie optree.

Die positiewe aspek van demokratiese burgerskaponderwys is dat dit leerders ontwikkel om afgeronde, verantwoordelike landsburgers te wees, wat hulle regte en pligte ken. Dit sluit dus in om leerders te koester om burgers te word wat werk vir die gemeenskaplike belang van hulle gemeenskappe en samelewing (Faour & Muasher, 2011: 7–8).

## 2.5 Uitdagings wat beginneronderwysers ervaar

Tickle (2018) skryf in 'n artikel dat 80% van onderwysers in die laaste twaalf maande oorweeg het om die professie te verlaat, as gevolg van werkslading. Volgens 'n internasionale studie, gedoen deur Fantilli en McDougall (2009), verlaat 40–50% van alle beginneronderwysers die professie binne die eerste vyf jaar van onderwys. Een van die grootste uitdagings hieraan verbonde, is die feit dat jong onderwysers omtrent dadelik dieselfde werkslading en verantwoordelikheid het as gesoute onderwysers (Fantilli & McDougall, 2009: 814). Die grootste deel van beginneronderwysers se eerste jaar is so oorweldigend dat hulle slegs probeer om kop bo water te hou. Die nadeel hiervan is dat onderwysers moeilik hulle voete vind en gevolglik soos 'n mislukking begin voel. Hierdie negatiewe gevoel dra by tot die motief om uit die onderwys te tree.

Fantilli en McDougall (2009) lig onder andere vyf oorhoofse temas uit rakende die uitdagings wat beginner onderwysers ervaar, naamlik –

- beskikbaarheid en gebruik van hulpbronne;
- hantering van spesiale behoeftes;



- kommunikasie met verskeie deelnemers (die ‘taal’ van onderrig);
- die onderwyspraktyk (klaskamerbestuur, beplanning, professionele ontwikkeling); en
- vergoeding (verbaal en betaling) (Fantilli & McDougall, 2009: 814).

Bostaande temas word al meer uitdagend in die veranderende omgewing van onderwys, met die oog op demokratiese burgerskaponderwys, waar leerders nie slegs ten opsigte van teorie onderrig moet word nie, maar ook as lewenslange burgers opgevoed moet word. Die afwesigheid van bekwame leierskap in skole is ook iets waarna gekyk moet word, aangesien goeie leierskap tot 'n groot mate baie van hierdie uitdagings kan verlig.

Afgesien van die invloed van leierskap is die aanwysing van 'n mentor een van die maniere waarop uitdagings verlig kan word. Tog kan dit net suksesvol wees indien leierskap die tyd en energie bestee om die mentor op te lei, sodat die mentor van maksimale waarde kan wees. 'n Studie gedoen in Finland lê klem op die professionele posisie van die onderwyser (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä, 2015: 668). 'n Mentor moet hierdie professionele posisie respekteer en eerder 'n beginneronderwyser ophef deur foute en groeipunte uit te wys, as om beginneronderwysers te verkleineer. Die wyse waarop dit hanteer word, is die kern hiervan.

Soos reeds genoem (sien 2.2) wil alle mense gewaardeer word en voel dat hulle stem 'n waardevolle bydrae maak. Demokrasie ondersteun die bogenoemde en daarom moet die verhouding tussen onderwyser en leerder net so belangrik wees soos die verhouding tussen onderwyser en kollega. Eteläpelto et al. (2015: 669) omskryf die teoretiese term ‘professionele agentskap’ as die invloed wat werknemers het op die werkplek deur professionele besluite wat geneem word, wat die individu se groei en onderrig positief beïnvloed. Die onderwyser se optrede lei op die ou end tot transformasie in die onderwys, en daarom moet onderwysers opgelei word om binne die raamwerk van demokratiese burgerskaponderwys te kan funksioneer (Harber & Serf, 2006: 987).

Talle skole word as 'n burokrasie bestuur, wat nie aan die beginneronderwysers (sowel as ander personeellede) die nodige ruimte bied om hulle stem te laat hoor nie, en daarom ook nie demokrasie weerspieël nie.



Verder is werkslading 'n belangrike element van onderrig, aangesien daar al bewys is dat dit 'n direkte verband het met die onderwysers se stres, selfeffektiwiteit, werksbevrediging en beroepsbesluite (Pogodzinski, 2013: 468). Beginneronderwysers se werkslading beïnvloed hulle persepsie van werksomstandighede, wat deel uitmaak van die uitdagings wat onderwysers ervaar en op die ou end lei tot onderwysers wat die professie verlaat (Tickle, 2018: 1). Beginneronderwysers word as minder effektief teenoor ervare onderwysers beskou; daarom is leiding deur 'n ervare hand nodig om onderwysers se effektiviteit te verbeter. Die ondersteuning wat 'n onderwyser ontvang, kan ook die persepsie van werksomstandighede beïnvloed.

Pogodzinski (2013: 468) toon verder aan dat die persepsie met betrekking tot werkslading van onderwysers verskil na gelang van die aantal jare ervaring wat die onderwyser het. So ook verskil die persepsie tussen die verskillende onderrigvlakke (grondslag of senior intermediêre fase). Hierdie persepsie gee aanleiding tot die mate waartoe onderwysers bereid is om hulle beste werk te lewer, om toegewyd te wees tot onderwys as beroep en om dit deel van hulle toekomsplanne te maak (Pogodzinski, 2013: 468). Die werksomgewing waarin onderrig plaasvind, beïnvloed onderwysers se vermoë om in hulle werk te presteer, direk.

Onderwys word dikwels gesien as 'n buig-of-bars-realiteit waar beginneronderwysers dieselfde druk en verantwoordelikheid ervaar as die senior personeel van die skool. Kardos en Johnson (2007, aangehaal in Pogodzinski, 2013: 469) het tydens 'n studie waaraan 486 eerste- en tweedejaaronderwysers deelgeneem het, bevind dat 44% onderwysers ervaar dat daar van hulle verwag word om dieselfde effektiviteit te hê as ervare onderwysers. Slegs 23% van die deelnemers was van mening dat hulle minder verantwoordelikhede as ervare onderwysers gehad het (Kardos & Johnson, 2007 aangehaal in Pogodzinski, 2013: 470).

Verder het 52% gerapporteer dat hulle nie genoeg tyd het vir goeie beplanning en voorbereiding nie. Van die jong onderwysers was 36% van mening dat hulle werkslading oorweldigend baie is (Pogodzinski, 2013: 470). 'n Ander uitdaging is natuurlik die administratiewe sy van onderwys, waarna selde verwys word tydens die opleidingsjare (soos gesien in die studente se data, sien 4.5). 'n Skokkende 72% beginneronderwysers het gesê dat administratiewe take met die onderrig- en leerproses inmeng (Kardos & Johnson, 2007 aangehaal in Pogodzinski, 2013: 470).

Alhoewel jong onderwysers oorweldig word deur die nuwe omgewing wat hulle betree, is die mate van verantwoordelikheid wat aan hulle toegeken word nie noodwendig 'n negatiewe stap nie. Verantwoordelikheid gaan gepaard met die vertroue dat die persoon die verantwoordelikheid kan hanteer en suksesvol kan handhaaf (Bartlett, 2004 aangehaal in Pogodzinski, 2013: 470). Dit skep 'n gevoel van waardering en belangrikheid. Hierdie positiewe gevoel wat beginner onderwysers kan ervaar, hang net af van hoe die leierskap van die skool die bogenoemde verantwoordelikhede benader.

### **2.5.1 Beleefde ervarings van beginneronderwysers**

In hierdie onderafdeling sal daar gekyk word na die beleefde ervarings van beginneronderwysers gebaseer op 'n Amerikaanse studie oor beginneronderwysers en hulle ervaring (Stanulis, Fallona & Pearson, 2010). Daar sal ook gekyk word na ervarings van onderwysers in Suid-Afrika (Francis & le Roux, 2011).

In Amerika het tussen 30% en 50% onderwysers die profesie verlaat tussen 2006 - 2010 (sien Stanulis, Fallona & Pearson, 2010). Alhoewel daar verskeie redes is, is van die grootste redes, volgens die studie, die afwesigheid van ondersteuning wat beginneronderwysers in hulle eerste paar jaar van onderwys ervaar. Talle beginneronderwysers voel onvoorbereid en onbevoeg om die verskeie behoeftes van die onderwys, die hoof te bied. Onder andere is daar, volgens Sandra van Francis & le Roux (2011: 309) studie, nie genoeg klem gelê op gelykheid in die sosiale konteks van skool nie. Hulp word benodig veral op die gebied van klaskamerbestuur, insig in skoolprosedures, leerinhoud en die leerder se ontwikkeling in die verskeie grade. Verder word kommunikasie tussen kollegas, met ouers, sowel as met leerders ook as 'n uitdaging gesien, waarmee hulp benodig word (Stanulis et al., 2010: 71).

Die kans op mislukking weens al die hoë vereistes wat deur die skool en ouers op die onderwysers gestel word, beïnvloed die beginner onderwyser se selfvertroue en geneigdheid om die profesie te verlaat (Tickle, 2018: 2). Navorsing doen dus aan die hand dat 'n behoorlike inleiding- of oriënteringsprogram 'n bydrae kan lewer ten opsigte van bogenoemde uitdagings (Stanulis et al., 2010: 71). "Programmes focusing on teaching such issues have to become more visible and such visibility mandates compulsion," (Francis & le Roux, 2011: 310). Hierdie bydrae kan ook die gehalte van onderwysers in die stelsel verhoog, wat die toegewydheid van onderwysers aan die

professie insluit. Daarom moet daar aandag geskenk word aan vroeë ondersteuningsprogramme deur universiteite sowel as skole.

Hierdie programme moet ook die voorbereiding tot die hantering van diverse klaskamers behels, aangesien skole al meer diversifiseer en onderwysers die nodige vaardighede benodig om dit effektief te bestuur. Rita (Francis & le Roux, 2011: 307) sien byvoorbeeld haarself in die posisie om verandering aan te bring deur in haar klas klem te lê op gelykheid, maar dit raak meer uitdagend soos 'n mens almal se unieke behoeftes en omstandighede ook in ag probeer neem. "Equal treatment of all, but with discretion for their unique circumstances and unique personalities," (Francis & le Roux, 2011: 307). Onderwysers wat deur 'n universiteit gestudeer het, erken dat hulle nie genoegsame opleiding ontvang het om hulle vir die bestuur van diverse klaskamers voor te berei nie (Stanulis et al., 2010: 72).

Navorsing (sien Stanulis et al., 2010) beweer dat beginneronderwysers dikwels weens daaglikse uitdagings 'n gevoel van isolasie beleef. 'n Skoolgemeenskap van deelname word benodig om onderwysers die geleentheid te gun om veral die interpretasie van hulle ervaring en hoe hulle hulleself as onderwysers sien, met 'n ondersteunings basis te deel. So 'n gemeenskap skep ook die geleentheid vir ondersoek, bevraagtekening, analise, eksperimentering, implementering en reflektering wat op die ou end lei tot verandering (Stanulis et al., 2010: 73).

Hier volg 'n paar voorbeelde van beleefde ervarings van beginneronderwysers uit Stanulis et al. (2010: 74–81) se studie. Vergelykings sal ook getref word binne die Suid-Afrikaanse konteks.

#### 2.5.5.1 Onderwyser A

Die agtergrond van die eerste voorbeeld-onderwyser is 'n grondslagfase-onderwyseres wat 21 leerders in haar klas gehad het, wat as veelrassig beskryf word. Haar skoolgemeenskap het hoë ouerbetrokkenheid gehad. Daar is 'n groeiende bewustheid van die waardevolle rol wat families speel in die leerders se lewens (Esau & Roman, 2015 :3) en die bou van 'n demokratiese samelewing, veral ook in Suid-Afrika.

Alhoewel sy haar skoolomgewing en hoë ouerbetrokkenheid as 'n positiewe eienskap gesien het, was daar verskeie faktore wat tot haar gevoel van onsekerheid bygedra het. Die druk van aanspreeklikheid het 'n groot las op haar skouers geplaas, wat onder

andere tot haar onsekerheid gelei het. Sy het die administratiewe druk, haar mentor, haar eie verwagtinge en die vrees van oordeel as bydraende faktors vir haar gevoel van onsekerheid geïdentifiseer. Sy het 'n spesifieke geval uitgelig, waar 'n sekere begrip in 'n vergadering genoem is wat vir haar onbekend was. Sy het ontbloom gevoel toe sy dit aan haar kollegas moes sê. Die talle 'moes ek dit geweet het?'-oomblikke voeg addisionele stres by die alledaagse uitdagings wat beginneronderwysers ervaar.

Verder het sy, nes talle ander beginneronderwysers, 'n mentor gehad. Die ongeluk van hierdie mentor was dat die persoon nie toegerus was om die nodige ondersteuning en raad aan haar te bied nie. Soos ook gevind in die ervarings van die beginneronderwysers van Skool A in hierdie tesis (sien 4.2.2.1). 'n Deel van die ondersteuning waarna sy gesmag het, was die vrae oor wat dit beteken om leerders van 'n spesifieke omgewing en ouderdom te onderrig. Sy was bekommerd oor haar onderrigvaardighede en styl in vergelyking met die onderwysers om haar (Stanulis et al., 2010: 74-75).

Daar was ook gedurig vrae in verband met hoe die instelling gewerk het, teenoor dit wat dit volgens haar universiteitsopleiding moes wees (Stanulis et al., 2010: 75). Weereens is 'n gaping ervaar tussen die werklikheid van onderwys en haar voorbereiding en/of haar vooropgestelde gedagte. Konflik het dus ontstaan tussen die realiteit en die gedagte van wat die realiteit moes behels. In Francis & le Roux (2011: 308) se studie kom een van die onderwysers, Rita, desperaat oor toe sy na haar persepsie verwys het, dat daar niks konkreet in haar opleiding was nie. Weereens is dit nodig om na die opleidings programme te kyk, ter ondersteuning van die gaping tussen studente onderwysers en die praktyk. Onderwyser A het wel ervaar dat die ondersteuningstelsel wat aan haar gebied is, baie van haar uitdagings verlig het, of die hantering daarvan ondersteun het.

#### 2.5.5.2 Onderwyser B

Die tweede voorbeeld onderwyser is 'n Afro-Amerikaanse onderwyseres by 'n werkersklasskool. Daar was 35 leerders in haar klas. Ná die eerste nege weke van die skooljaar is haar klas kleiner gemaak. Die wyse waarop die vermindering van haar klas geskied het, was deur 'n keuse aan die ander onderwysers in die graad gegee is om die leerders van hulle keuse te kies (Stanulis et al., 2010: 76). Hierdeur is minimale insette van die beginneronderwyser in ag geneem, wat 'n sterk hiërargiese struktuur

waarop sake hanteer word, eerder as 'n demokratiese struktuur, weerspieël. Soos ook gesien by Skool A se onderwysers (sien 5.2.1), waar daar volgens die leierskap van die skool geleentheid gegee word vir insette, maar die onderwysers ervaar hoe dit nie werklik in die besluitnemingsproses in ag geneem word nie.

Faktore wat verder bygedra het tot haar gevoel van onsekerheid, was dat sy as beginneronderwyseres aan die diep kant ingegooi is met 'n groot klas. Gedragkewessies en die neem van beheer oor die klas, was aanvanklik van haar grootste uitdagings. 'n Konstante gevoel van 'Ek weet nie wat ek verkeerd doen nie,' het by haar gespook, met minimale ondersteuning wat aan haar gebied is (Stanulis et al., 2010: 76).

Die hantering van administrasie was ook vir haar 'n uitdaging, veral ten opsigte van die kommunikasie rakende dit wat van haar as onderwyseres verwag word. Sy is van mening dat ander onderwysers van haar verwag om te kom vra indien sy hulp benodig, maar soms word hulp benodig sonder dat jy bewus is daarvan (Stanulis et al., 2010: 77).

In beide bostaande gevalle ervaar beginneronderwysers die afwesigheid van ondersteuning. Verder is onderwysers met mekaar vergelyk, nie net ten opsigte van die individu nie, maar ook ten opsigte van die leerders se prestasies. Onderwyser B het gesukkel om 'n leer gemeenskap te vorm, sy dui spesifiek op dit wat sy gedink het sy moet doen, teenoor dit wat die ander onderwysers vir haar voor gesê het. Die groot nadeel hiervan, is dat sy nie 'n formele mentor gehad het nie (nes die beginneronderwysers van Skool B en C). Sy moes dus steun op die insette en ondersteuning van die breër groep (Stanulis et al., 2010: 78). Dit sluit aan by die bogenoemde standpunt, aangesien niemand verantwoordelikheid neem oor haar leiding nie en almal van haar verwag om eerder vir hulle te kom vra.

### 2.5.5.3 Onderwyser C

Onderwyser C is 'n blanke onderwyseres wat haar beroep in 'n minderbevoorregte gemeenskap afgeskop het. Ná die eerste twee weke van onderrig, is sy vanaf 'n graad 4 klas na 'n graad 1 klas geskuif. Om die veranderinge vir die ouers en leerders so gemaklik moontlik te maak, het sy soveel moontlik van die reeds gevestigde strukture, in terme van klaskamer gebruik en pedagogie, probeer behou. Alhoewel die motief hieragter positief was, het dit addisionele druk op haar geplaas, aangesien sy nie haar

eie onderrig styl kon volg nie. Hiermee saam was die verandering tussen die twee grade op sigself 'n groot uitdaging (Stanulis et al., 2010: 78).

Faktore wat bygedra het tot haar gevoel van onsekerheid was dat sy, afgesien van die uitdagings na aanleiding van die graadverandering so vroeg in haar eerste jaar van onderrig, ook uitdagings ervaar het wat betref die administratiewe sy van die onderwys.

'n Negatiewe evaluering van een van haar lesse het haar selfvertroue 'n knou gegee. Daarmee saam was haar ervaring van haar mentor nie baie positief nie, en 'n groter gevoel van kritiek is gekweek as die ondersteuning wat gebied is. Sy was van mening dat ouer onderwysers nie daarvan hou om te sien hoe beginneronderwysers eksperimenteer nie (Stanulis et al., 2010: 79). Nes 'n Suid-Afrikaanse onderwyser in Francis & le Roux (2011: 304) se studie kommer lig rondom die feit dat ouer onderwysers nie bereid is om veranderinge te maak nie. Struktuur is vir hulle baie belangrik, wat die jonger onderwysers (Onderwyser C en die Suid-Afrikaanse voorbeeld onderwysers) ingeperk laat voel het en nie vrye teuels gehad het om self te probeer en kreatief te wees nie.

Onderwyser C het, soos die meeste beginneronderwysers, geïsoleerd gevoel in die onderwysomgewing. Haar mentor was aanvanklik haar kollega in dieselfde graad, maar ná die graadverwisseling het die mentor dieselfde gebly. As beginneronderwyser het sy dus nie aanklank gevind by haar mentor nie en was van mening dat dit meer skade as goed gedoen het.

Daar was ook 'n vrees by haar dat, as sy te veel deel, sy ontbloot sal word wanneer iemand dit wat sy deel aan die hoër gesag gaan oorvertel en haar in die moeilikheid laat beland (Stanulis et al., 2010: 80). Indien vertroue deel van die verhoudings met kollegas was, sou dit nie 'n probleem gewees het nie. Murriss (2017: 133) lig ook die belangrikheid van vertroue en verhouding in die onderwys omgewing, tussen die leerder en onderwyser, maar ook tussen die onderwysers as kollegas. Oordeel is ook een van die moontlike negatiewe aspekte wat na vore kan kom in die kwesbare posisie van deel (Waghid, 2010: 37).

In die afwesigheid van ondersteuning het sy 'n negatiewe gevoel oor die beroep begin ervaar. Bestuur van haar klas het daaronder gely, aangesien sy nie meer gedrewe was om positief te bly en 'n leeromgewing en leeratmosfeer te skep nie.

Algemene patrone wat deur die studie (Amerikaanse konteks) en persoonlike ervarings (Suid-Afrikaanse navorsing) waargeneem is:

- Isolasië van onderwysers. Die afwesigheid van kommunikasie, ondersteuning en samewerking kom hier na vore. 'n Algemene gevoel onder beginneronderwysers is dat hulle gelos word om self te probeer oorleef en in die proses vergete raak.
- Die behoefte om by 'n mentor te leer. Die meerderheid beginneronderwysers erken die afwesigheid van kennis as gevolg van ervaring wat nog opgedoen moet word. Daarom is daar 'n behoefte om meer te leer oor die kurrikulum en hoe dit in die klaskamer optimaal gebruik kan word. Verder is daar die behoefte om meer te leer oor leerders en maniere om hulle op die beste moontlike wyse te onderrig. Mentors wat nie in dieselfde graad of omstandighede as die beginneronderwyser is nie, laat dus probleme ontstaan. Mentors wat ook nie weet hoe om te ondersteun eerder as om te kritiseer nie, doen ook meer skade as goed.

### **2.5.2 Die invloed van ondersteuning**

Die uitvloei van jong onderwysers is reeds vir die afgelope twee dekades (vanaf ongeveer 1993–2013) 'n groot probleem. Die invloed van ondersteuning aan beginneronderwysers (deur middel van mentorskap en/of indirekte ondersteuning) word weerspieël in beginneronderwysers voornemens of werklike besluit om in die onderwys te bly of die stelsel te verlaat (DeAngelis, Wall & Che, 2013: 339).

Daar is bevind dat beide effektiewe en minder effektiewe onderwysers, gemeet aan leerderprestasies (in 'n Amerikaanse studie), die professie verlaat (DeAngelis, Wall & Che, 2013: 339). Dit is dus 'n kwessie wat ondersoek moet word, nie net as gevolg van die hoë persentasie onderwysers wat jaarliks die professie verlaat nie, maar ook oor die finansiële uitwerking wat dit op skole het (sien Watlington, Shockley, Guglielmino & Felsher, 2010). Verder het onderwysers wat die skole verlaat 'n negatiewe invloed op leerders se onderrig en leer.

Oor die algemeen word daar bevind dat dit vir skole in omgewings met moeilike omstandighede, leerders wat swak presteer, lae-inkomstegroepe en gebrekkige hulpbronne, dit moeiliker vind om onderwysers te vervang en weer op te lei. Onderwysers wat die professie verlaat maak die skade vir hierdie skole (in moeilike



omgewings) net nog groter. Daar is ook bevind dat jong onderwysers 'n groter geneigdheid het om onder die administratiewe druk en die druk van beleide die onderwys te verlaat, in vergelyking met meer ervare onderwysers (DeAngelis et al., 2013: 339). Daarom is dit geldig om in die ondersteuning van jong onderwysers en die evaluering van ondersteuning te belê.

Die aard van voorbereiding wat onderwysers ontvang tydens opleiding, word ook oorweeg by die evaluering van ondersteuning. Daar is bevind dat diegene met hoër en meer formele opleiding meer geneig is om die professie te verlaat (DeAngelis et al., 2013: 339). Alhoewel instellings onder die indruk is dat die onderwysstudente goed voorberei word, is daar 'n groot mate van onsekerheid onder jong onderwysers (DeAngelis et al., 2013: 339). In hierdie studie is bevind dat onderwysers nie voorbereid voel vir die werklikheid van die onderwys nie (sien 4.4.6).

Met bostaande in ag geneem, het skole (in Amerika) oor die afgelope paar jare sake in hulle eie hande geneem, deur te probeer om 'n groter vorm van ondersteuning aan beginneronderwysers te bied. Intreeprogramme word onder andere aan onderwysers gebied (dit word ook gesien in Suid-Afrika deur, onder andere, die Suid-Afrikaanse Onderwys Unie SAOU wat opleiding en ondersteuningsprogramme aan beginner onderwysers bied). In Amerika het 83% beginneronderwysers in 2013 aan hierdie programme deel geneem (DeAngelis et al., 2013: 340).

Tydens hierdie programme word daar onder andere kwessies wat daaglik in die klaskamer ervaar word, met die onderwysers bespreek, soos dissipline, die hantering van administratiewe take en die hantering van konflik. Tog verskil hierdie soort programme wat betref beskikbaarheid en gehalte, na gelang van die omgewing waarin die skool sigself bevind, wat die ondersteuning wat die onderwyser ervaar, beïnvloed (soos gestel deur die leierskap betrokke by die studie, sien 4.3).

Daar word gevolglik eerder op mentorskap staat gemaak, wat intern plaasvind en waaroor daar 'n groter mate van beheer kan wees. DeAngelis et al., wys daarop dat daar 'n direkte verband is tussen die gehalte van voorbereiding of vroeë loopbaanondersteuning en onderwysers se besluit (DeAngelis et al., 2013: 340).

In 'n Amerikaanse studie (in DeAngelis et al., 2013) oor die invloed van voorbereiding en vroeë loopbaanondersteuning vir beginneronderwysers en die voornemens en besluite wat daaruit voortspruit, is data ingesamel oor die betrokkenheid van 12



instellings se beginneronderwysers. In totaal was daar 1 159 onderwysers betrokke by die studie. Die studie toon dat 23,3% van onderwysers nie 'n mentor gehad het as ondersteuning in die eerste jare van onderwys nie. Van diegene wat wel 'n mentor gehad het, het slegs 'n derde 'n mentor gehad wat in dieselfde leerarea as die beginneronderwyser was (DeAngelis et al., 2013: 344).

Alhoewel daar geen direkte bewyse is nie, beweer die studie dat diegene wat wel mentors gehad het wat behulpsaam was en 'n positiewe bydrae gemaak het tot die ondersteuning van die beginneronderwyser, 'n laer waarskynlikheid getoon het om die profesie te verlaat. Hierdie positiewe ondersteuning het ook bygedra tot die onderwysers wat in dieselfde skool aanbly, eerder as om van skole te wissel (DeAngelis et al., 2013: 344). Alhoewel die ondersteuning van mentors 'n positiewe bydrae kan maak tot die ervaring van die beginneronderwyser, kan dit ook 'n negatiewe uitwerking hê. Soos gesien

### **2.5.3 Ondersteuning deur mentorskap in Suid-Afrika**

Die behoud van onderwysers van goeie gehalte in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, is 'n sleutelprioriteit. Ondersteuning deur mentorskap en voorbereiding van onderwysers, is by 'n Upfront-seminaar oorweeg ten einde hulle te help om as professionele persone te ontwikkel (Jones, 2014: 1). Hayley van der Haar (2014, aangehaal in Jones, 2014: 1) is van mening dat dit vir beginneronderwysers heeltemal oorweldigend is wanneer hulle hulle eie klaskamers moet begin bestuur.

Van der Haar voer voorts aan dat ondersteuning en leiding oor tyd deur 'n mentor 'n groeiende onafhanklikheid en selfvertroue, in minder ervare onderwysers kan inspireer (Jones, 2014: 1).

Beleide verwag van skole om te verseker dat daar vaardigheidsontwikkeling van hulle onderrig-kohorte sal wees. Ten spyte van die beleide het nie baie skole mentorskapprogramme geformaliseer nie en is die tendens eerder in die rigting van 'n onbeplande weergawe daarvan. Van der Haar (2014, aangehaal in Jones, 2014: 1) sê dat, vir mentorskap om suksesvol te wees, moet dit gestruktureer en volhoubaar wees. Verder moet mentorskap die metodes wat die onderwysers in die klaskamer gebruik, verander ten einde onderrig en leer te verbeter. Mentors moet self ook kundiges wees, met ondervinding op die gebied van mentorskap in die onderwys.

Hulle rol kan dus gesien word as dié van 'n gids in die onderwysloopbaan van 'n nuweling (Jones, 2014: 1).

Van der Haar (2014, aangehaal in Jones, 2014: 2) is verder van mening dat 'n suksesvolle mentor 'n veranderingsagent en rolmodel is wat kan help om minder ervare onderwysers te omskep in effektiewe en funksionele professionele persone. Om dit te laat gebeur, moet die stelsel op alle vlakke die relevansie van mentorskap ondersteun.

Van der Haar (2014, aangehaal in Jones, 2014: 2) het die onderwysdepartement versoek om mentorskapondersteuning te formaliseer en “empower teachers with mentoring skills and offer incentive programmes and make them feel they have a lot to offer young teachers” (Jones, 2014: 2). Mentorskap kan 'n moontlike manier wees om die waarde en behoud van onderwysers te verbeter.

Tog bied die blote teenwoordigheid van 'n mentor nie voldoende ondersteuning aan beginneronderwysers nie. Die gebruik van 'n mentor in 'n ander leerarea toon byvoorbeeld geen uitwerking op die voornemens van beginneronderwysers om die professie te verlaat nie (DeAngelis et al., 2013: 344). 'n Groter begrip van die oorgang van 'n onderwysstudent na 'n onderwyser moet deur die ondersteunende persone (onder andere mentors) getoon word. Behoeftes van beginneronderwysers is op individuele gronde gebaseer en voldoen dus nie aan 'n benadering waar almal oor dieselfde kamp geskeer word nie (DeAngelis et al., 2013: 345).

Die doel van 'n mentor is nie net om ervaring en kennis aan die beginneronderwyser oor te dra om ondersteuning te bied nie, maar ook om 'n individuele verhouding op te bou (Pogodzinski, 2013: 472). Op so 'n wyse kry die beginneronderwyser die geleentheid om werklik openhartig te praat.

Nuwe onderwysers word verder aangemoedig om nie op hulp te wag nie, maar om vrae te vra en na kollegas uit te reik. Tog weet beginneronderwysers nie altyd wanneer om die nodige vrae te vra nie. Daarom rus daar ook 'n verantwoordelikheid op die senior personeel om na beginneronderwysers uit te reik, om sodoende moontlike probleme te identifiseer en op te los. Skoolhoofde moet ook aangemoedig word om programme in te stel wat onderwysers bemagtig, sodat hulle meer waardeer kan word (Jones, 2014: 4) deur die mentor of senior figuur.

## 2.6 Beleide

In die volgende onderafdelings (2.6.1 -2.6.5) sal onderwysbeleid bespreek word, om sodoende 'n beter begrip te vorm van dit wat van die onderwys verwag word. Eerstens word gekyk na die geskiedenis van Suid-Afrika, spesifiek met die oog op apartheid, wat 'n groot invloed op die onderwys gehad het en steeds het. Daarna word na die huidige kurrikulum, sowel as SAIS (Policy on Screening Identification, Assessment and Support), SASA (South African Schools Act), Witskrif 6 en die verslag van waardes in die onderwys (Report of the Working Group on Values in Education) gekyk, met die oog op hoe demokrasie deel uitmaak van onderwys en onderwysbeleide.

### 2.6.1 Geskiedenis

Suid-Afrika is tans besig om sy onderwysstelsel te transformeer, om sodoende die laaste spore van die apartheidkurrikulum uit te faseer en 'n nuwe kurrikulum bekend te stel. Cole en Barsalou (2006: 2) beweer:

In societies recovering from violent conflict, questions of how to deal with the past are acute, especially when the past involves memories of victimization, death, and destruction so widespread that a high percentage of the population is affected.

Die meerderheid mense sien die kurrikulum as 'n dokument wat opgestel is deur kurrikulum-kundiges wat deur die onderwys departement aangestel is (Paul, 2015: 1). Hierdie dokument moet dus gevolg word en nie bevraagteken word nie. Die eng siening van die kurrikulum is gevaarlik, aangesien diegene wat dit opstel, 'n mate van mag gegee word om hulle ideologiese oortuigings op die massas af te druk (Paul, 2015: 1). Vir Carr (1998: 325–326) is die kurrikulum egter meer as net die inhoud wat in skole aangebied word. Dit sluit volgens dié outeur ook onderrigmetodes, leerdoelwitte, klasorganisasie en assesserings-prosedures wat gevolg moet word, in. Carr (1998) voer verder aan dat die kurrikulum 'n belangrike rol speel in die maatskaplike en politieke sfere van 'n samelewing om leerders op te lei in die kultuur, praktyke en maatskaplike verhoudings van hulle samelewing. Met ander woorde beteken dit dat 'n kurrikulum 'n gekontekstualiseerde maatskaplike proses is (Carr, 1998: 325–326). In die Suid-Afrikaanse verband sou dit beteken dat die kurrikulum wegbeweeg van 'n apartheid (rasgedefinieerde) stelsel en tot 'n meer demokratiese (ras-inklusiewe) stelsel lei (Paul, 2015: 1). Gegewe die politieke omstandighede waarin die land sig tans bevind, is daar die begeerte om 'n nuwe Suid-Afrika te skep,

wat gereed is om weg te beweeg van 'n traumatiese verlede. Daarom beweer Weldon (2009: 177) dat –

[I]n transition societies, education policy becomes a crucial arena for asserting political visions for a new society and signalling a clear break with the past. Part of the process of 'moving on' is creating a common national identity, which reflects memories that acknowledge the trauma of the past in a way that prevents denial.

Christie (2006: 375) glo egter dat dit belangrik is om te erken dat regeringspraktyke nie fundamentele waarhede of rasonale wette is nie. Hulle is eerder die produkte van 'niksbeduidende omstandighede' en toevallige gebeurtenisse, illusies, sowel as berekeninge en strategieë tydens die uitoefening van mag. Dit beteken dat politieke partye nie noodwendig in die belang van die mense optree nie, maar eerder elk met hulle eie agenda, wat teen die vorming van 'n nuwe samelewing van gelykheid indruis.

Vir 'n nuwe regering om die besluite te neem, moet hulle eers betrokke raak by reeds gevestigde reëls en prosedures (regerings van praktyk) sowel as gevestigde kennisinstellings wat op spesifieke maniere hulle aandag versprei (Christie, 2006: 377). Hiermee saam moet die onderwys as 'n instrument beskou word om aandag te vestig op die welsyn van die meerderheid arm Suid-Afrikaners. Die eise wat dus op die nuwe regering geplaas word, is hoog, veral met die hoë verwagtinge van regstellende aksie (Paul, 2015: 2).

Met bostaande in ag geneem, moet die hersieningsproses van die onderwyskurrikulum begryp word teen die agtergrond van burokratiese en grondwetlike beperkinge. Die hersieningsproses het ontstaan as gevolg van swak en soms kwesbare politieke leierskap wat 'n direkte inspraak op die onderwys gehad het (Paul, 2015: 2). Hierdie hersieningsproses word verder gedryf deur die druk wat deur die media en die breë publiek op leierskap geplaas word om die ongelykhede van die verlede te herstel.

Dominante rolspelers wat betrokke was by die proses van verandering ten opsigte van die kurrikulum en onderwysbeleid sluit onder andere in:

- die African National Congress (ANC) (binne en buite die regering); en
- onderwysersunies (met inbegrip van die Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie [SADOU], die Nasionale Professionele

Onderwysersorganisasie van Suid-Afrika [NAPOSA] en die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie [SAOU]), (Chisholm, 2003: 2).

Die hersieningsproses van die kurrikulum wat laat in 1994 begin het, is aangebied as 'n poging om op kort termyn 'n oplossing vir die opvallendste rassistiese, seksistiese en verouderde inhoud van die apartheidsleerplanne, wat nog ná die eerste verkiesing ná apartheid gebruik is (Jansen. 2001: 43). Dit het tot twee groot kurrikulumskuiwe wat sedert 1994 in Suid-Afrika plaasgevind het, gelei. Elkeen moet binne die politieke verband van daardie tyd verstaan word. Volgens Weldon (2009: 180) –

[T]he first period of policy making was characterised by the politics of compromise in the interests of peaceful transfer of power and of national reconciliation. The second was carried out after the election in 1999, which ended the Government of National Unity, when the ANC received enough support to govern on its own.

Elke tydperk is geïnspireer deur negatiewe beleidstelsels waarby arbeid en akademië betrokke was, wat verskillende politieke en ideologiese gebiede betrek het (Paul, 2015: 3).

Ná 1994 het die Departement van Onderwys in Suid-Afrika drie nasionale inisiatiewe vir skole ingestel. Volgens Jansen (1998: 321) –

[T]he first attempt was to purge the apartheid curriculum (school syllabuses) of 'racially offensive and outdated content', while the second introduced continuous assessments into schools. However, the most ambitious curriculum policy since the installation of the Government of National Unity has been referred to as outcomes-based education (OBE).

Die eerste inisiatief was Kurrikulum 2005 (die eerste kurrikulum ná apartheid) wat 'n uitkomsgebaseerde benadering tot skoolwerk behels het, sowel as die verandering van gesamentlike vakke in leerareas. Die begeerte was 'n nuwe Suid-Afrika waarvan die burgers in staat was om maatskaplike samehorigheid en voorstanders van demokrasie op te bou en terselfdertyd aan die ekonomies van die land te bestee. Volgens Tarvuinga en Cross (2012: 128) was Kurrikulum 2005 dus 'n kompromie-kurrikulum wat elemente van konstruktivisme en tradisionele essensialisme weerspieël het. Verder was die kurrikulum 'n dramatiese afwyking van die onderwyser-gesentreerde apartheidskurrikulum en pedagogie, aangesien dit 'n paradigmaskuif gemaak het vanaf vakke wat oorheers het na 'n geïntegreerde kurrikulum wat 'n aktiewe leerder en 'n fasiliterende onderwyser behels het.

Ongelukkig is geskiedenisonderwys nie in bogenoemde proses oorweeg nie, omdat daar onsekerheid was oor watter geskiedenis die beste was om in die nuwe Suid-Afrika te leer (Paul, 2015: 3). Daar is toegelaat dat die verlede in die kurrikulum vermy word, om sodoende nuwe waardes en 'n nasionale identiteit met 'n ekonomiese voorspoedige visie te vestig (Weldon, 2009: 180). Die klem was dus op wetenskap en tegnologie, wat ongelukkig 'n eendimensionele wêreldbeskouing bevorder het (Bam, 2000: 5). Dit beteken dat effektiewe langtermynkurrikulumbepanning ten gunste van politieke opportuniste opgeoffer is (Paul, 2015: 3).

Daarbenewens beweer Bam (2000: 2) dat Suid-Afrikaners worstel om hulle plek in die globale wêreld van markte vir produktiwiteit en uitkomstes te kry. Suid-Afrikaners sukkel om by te hou met internasionale/globale standaarde, terwyl die taak van nasiebou en genesing die land in die gesig staar. Kurrikulum 2005 se ontkenning van Suid-Afrika se nabye geskiedenis het tot konflik gelei, en daarom is die Kommissie vir Waarheid en Versoening (WVK) ingestel. Dié kommissie is beskou as 'n instrument vir nasiebou (Weldon, 2009: 181). Apartheid is slegs beskou as 'n rassistiese kwessie, wat die WVK in 'n sekere vorm verneder en vervorm het. Hierdie siening was beperk aangesien dit alle ander aspekte van apartheid uitgesluit het, soos die historiese wortels van slawerny, kolonialisme, die industriële revolusie en kapitalisme (Bam, 2000: 5).

Met Kurrikulum 2005, wat nie die gewenste of verwagte resultate gelewer het nie, is 'n hersieningskomitee van die stelsel, wat in 2000 gestig is, genader om die verskillende faktore wat die onderwysstelsel en Kurrikulum 2005 beïnvloed het, te hanteer. Volgens Chisholm (2003: 4) het die hersieningskomitee 'n hersiene kurrikulumstruktuur voorgestel wat veranderinge in die onderwys- opleiding- en leerondersteuningsmateriaal ingesluit het. Weereens het dit gelei tot groot veranderinge in die onderwys, wat geld en energie geveer het.

Binne hierdie aanbevelings wat deur die Oorsigkomitee (sien DvO. Oversight, 2013) gemaak is, moes die onderrig en leer van geskiedenis binne die formele onderwysstelsel ingestel word. Verder het die ontwikkeling en vestiging van 'n Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) tot stand gekom, wat konseptuele samehang bevorder het, 'n duidelike struktuur gehad het en in verstaanbare, duidelike taal geskryf is. Dit is ontwerp om die waardes van 'n samelewing wat strewe na

maatskaplike geregtigheid, gelykheid en ontwikkeling deur die ontwikkeling van kreatiewe, kritiese en probleemoplossende individue te bevorder (Chisholm, 2003: 4).

Met betrekking tot die herinvoering van Geskiedenis as 'n vak wat in ons skole geleer moet word, was daar weereens baie teenstrydigheid met betrekking tot watter geskiedenis geleer moet word en watter dele eerder uitgelaat moet word. "Common elements of the discourse were opposition to evolution in the curriculum, to the alleged values of 'secular humanism' that informed the curriculum, 'interfaith religion', sexuality in the curriculum and exposure of their children to 'pagan' faiths and cultural practices as the Africanist values that underpinned the history curriculum" (Chisholm, 2003: 8).

Die Geskiedenis-kurrikulum wat tydens die tweede fase van kurrikulumhersiening in Suid-Afrika die lig gesien het, het egter nie die voorspelbare pad geloop wat in ander samelewings, soos Oos-Europa, ná konflik voorgekom het om die verlede af te skud en die hede saam met die nuwe helde te vier nie (Chisholm, 2004: 188). Wat eerder geskep is, was 'n amptelike geskiedenis wat daarop gemik was om die nie-amptelike, te openbaar (Chisholm, 2004: 188). Volgens Jansen (1998: 331) is dit nie moontlik om sodanige gedrag te verstaan, buiten 'n politieke analise van die staat en kurrikulumoorgang in die Suid-Afrikaanse onderrig, nie.

Ter afsluiting is daar gepoog om die politieke inspraak wat hervorming van die (Geskiedenis)-kurrikulum beïnvloed het, krities te bespreek by die oorgang van apartheid na 'n na-apartheid Suid-Afrika. Soos Cole en Barsalou (2006: 227) sê:

[I]n societies recovering from violent conflict, questions of how to deal with the past are acute, especially when the past involves memories of victimisation, death, and destruction so widespread that a high percentage of the population is affected

Ná Kurrikulum 2005 se foute ondersoek is, is 'n hersiene kurrikulumbekend gestel, die KABV (Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring) in 2012 gevolg. Hierdie kurrikulum is ook gegrond op uitkomsgebaseerde beginsels. Die KABV kan beskryf word as 'n beperkte kurrikulum, aangesien die inhoud wat geleer moet word, hoe dit geleer moet word en teen watter tempo dit geleer moet word, vooraf vasgestel is. Onderwysers kry dus 'n handboek wat al hierdie besonderhede spesifiseer, met inbegrip van dié van assesserings. Daar word verwag van onderwysers en skole om hierdie kurrikulum in skole te implementeer, met die poging om gelyke onderrig in die land te vestig.



Die gehalte van die kurrikulum is onder andere verbeter deur die algehele minimum slaagvereistes vir elke vlak en nuwe minimumvereistes vir die basiese Nasionale Senior Sertifikaat (NSS) te verhoog, die geloofwaardigheid van skoolgebaseerde assesserings te verbeter en meer fokus op kennisverwerwing te plaas.

Soos verwag kan word, sal daar heel moontlik in die toekoms verdere kurrikulumveranderinge met betrekking tot die onderwysstelsel wees in die proses van verandering tot verbetering, om op die ou end die ideale onderrigstelsel te hê.

## **2.6.2 Kurrikulum**

Die ontwikkeling van Suid-Afrika se kurrikulum, na apartheid (1994), was deel van die nasionale politiese proses (van Eeden, 2010). Die eerste groot verandering was die reg tot onderrig vir alle Suid-Afrikaners, hiermee saam is die Suid-Afrikaanse Skolewet in 1996 uitgebring. In 2005 het die departement van onderwys 'n nuwe kurrikulum uitgebring. Hierdie kurrikulum het bekend gestaan as Kurrikulum 2005, wat gefokus het op uitkomstgedrewe onderrig (soos reeds genoem in 2.6.1). Hierna is 'n hersiende kurrikulum in 2010 uitgebring, die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) (van Eeden, 2010). Hierop het die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) in 2012 gevolg, wat baie ooreenstem met die doelwitte en beginsels van die NKV, tog meer fokus lê op inklusiwiteit (Grussendorff, 2014).

The dean of education at the University of Johannesburg, Sarah Gravett, said it was important to note that broadly speaking, Caps was not a change to the curriculum, but rather a change to how the curriculum, the current one being the Nasionale Kurrikulumverklaring (NCS), would be delivered. Now we have a one very clear document that encapsulates everything (Mtshali, 2012).

Beide die KABV en NKV bied riglyne wat betref kennis, vaardighede en waardes, wat die moeite werd is om in Suid-Afrikaanse skole te leer. Dit strek vanaf graad R tot graad 12. Die kurrikulum het ten doel om te verseker dat leerders gelyke geleentheid het tot kennis en vaardighede wat verwerf en toegepas word, op maniere wat sinvol is vir hulle eie lewens. In hierdie verband bevorder die kurrikulum kennis in plaaslike verband, terwyl dit sensitief is vir globale verskille (DvO. NKV, 2010) (Grussendorff, 2014).

Die verklaring het ten doel om leerders toe te rus, ongeag hulle sosio-ekonomiese agtergrond, geslag, ras of vermoë, met die kennis of vaardighede wat nodig is vir



selfvervulling en sinvolle deelname aan die samelewing as burgers van 'n vrye land. Hiermee saam is die doel om leerders toegang te bied tot hoër onderwys, wat ook die oorbrugging vanaf die skoolomgewing tot die werkplek fasiliteer. Die profiel van die leerder word in die onderrig- en leerproses so gevorm dat hy of sy bevoeg is om sy of haar rol as werknemer te vervul (DvO. NKV, 2010) (Grussendorff, 2014).

Die kurrikulum is onder andere gebaseer op beginsels soos maatskaplike transformasie, aktiewe en kritiese leer, progressie, hoë kennis en vaardighede. Transformasie geskied om te verseker dat die opvoedkundige wanbalanse van die verlede herstel word en dat gelyke opvoedingsgeleenthede vir alle leerders voorsien word. Die aanmoediging van 'n aktiewe en kritiese benadering tot leer verhoed dat leerders slegs onkrities leer vir die kort termyn (DvO. NKV, 2010). Leerders leer dus om standpunte krities te analiseer en op 'n ingeligte wyse probleme op te los. Die minimum standarde van kennis en vaardighede wat in elke graad behaal moet word, word gespesifiseer en stel hoë, haalbare standarde in alle vakke. Hiermee word daar gepoog om onderrig op 'n gelyke akademiese standaard, vir alle leerders te handhaaf. Verder word daar ook klem gelê op die progressie, van eenvoudig tot kompleks, in alle leerareas. Leerders kan dus hulle kennis geleidelik verbreed en deurlopend uitgedaag en gestimuleer word.

Die KABV en NKV is verder gebaseer op die beginsels van menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en maatskaplike geregtigheid (DvO. NKV, 2010). Die KABV fokus spesifiek op die uitbreiding van inklusiwiteit (Grussendorff, 2014). Die kurrikulumverklaring is sensitief vir kwessies van diversiteit soos armoede, ongelikheid, ras, geslag, taal, ouderdom, gestremdheid en ander faktore. Tog word die ryk geskiedenis en erfenis van die land erken as belangrike bydraes, wat waardeer en gekoester word, deur inheemse kennisstelsels. Saam met alles wat reeds genoem is, is dit belangrik dat onderrig in Suid-Afrika die beginsels van geloofwaardigheid, gehalte en doeltreffendheid weerspieël (DvO. NKV, 2010).

Deel van die hoofdoelwitte is om leerders te lewer wat:

- in staat is om probleme te identifiseer en op te los;
- besluite kan neem deur kritiese en kreatiewe denke te gebruik;
- as individu effektief met ander in 'n span kan saamwerk;
- inligting kan versamel, analiseer, organiseer en krities evalueer;

- effektief kan kommunikeer, deur middel van taalvaardighede, simbole of visuele hulpmiddels;
- effektiewe organisasie kan toepas in hulle verantwoordelikhede en aktiwiteite; en
- verantwoordelikheid teenoor die omgewing en samelewing besef en op die hart dra (DvO, 2018).

Met al die bostaande word daar verwag dat leerders 'n begrip sal vorm van die wêreld as 'n stelsel, met verskeie elemente en partye wat afhanklik is van mekaar (DvO. NKV, 2010). Op dié wyse kan leerders deel uitmaak van die land se demokrasie en 'n waardevolle verskil maak in die samelewing.

Inklusiwiteit behoort ook 'n sentrale deel te wees van alle skole se organisasie, beplanning en onderrig. Dit kan net gebeur as alle onderwysers 'n goeie begrip het van die hindernisse tot leer, wat sommige leerders ervaar. Hierdie hindernisse moet in die onderrig- en leerproses geïdentifiseer en erken word. Met die bestuur van hierdie hindernisse kan die relevante ondersteuningstrukture binne die skoolgemeenskap, met inbegrip van onderwysers, distrikgebaseerde ondersteuningspanne, institusionele vlak- ondersteuningspanne, ouers en spesiale skole as hulpbronsentrums betrek word (DvO. NKV, 2010).

Demokrasie maak deel uit van die kern van Suid-Afrika en hoe die land bestuur word. Daarom word demokrasie deur verskeie beleide in die onderwys inkorporeer.

### **2.6.3 Departement van Onderwys se SAIS beleid**

Soos pas bespreek (in 2.6.2) fokus die huidige kurrikulum (KABV) baie op inklusiwiteit. Die doel dus van die SAIS beleid is om inklusiwiteit in skole te bevorder en te ondersteun.

The purpose of the Policy on Screening, Identification, Assessment and Support (SIAS) is to provide a policy framework for the standardisation of the procedures to identify, assess and provide programmes for all learners who require additional support to enhance their participation and inclusion in school.

Alle leerders het die reg tot onderrig, alle leerders behoort ook gelyke onderrig te ontvang, sonder enige moontlike diskriminasie. Daar word dus van die onderwysers verwag om redelik op te tree in terme van akkommodasie. Volgens die SAIS (2014)

word redelike akkommodasie gedefinieer as die nodig toepaslike veranderinge en aanpassings wat gemaak moet word om almal te akkommodeer.

Daar word maatreëls in die SAIS aanbeveel vir die wyse waarop redelike akkommodasie verskaf kan word deur 'n ten volle inklusiewe onderwysstelsel wat dit moontlik maak vir elke leerder met of sonder gestremdhede om gehalteonderrig te ontvang. Gelyke toegang tot inklusiewe gratis primêre en sekondêre onderwys van hoë gehalte word aan almal in die gemeenskap aangebied. Dit sluit alle aktiwiteite in wat die diversiteit in die skool verhoog. Ondersteuning word verder gebied deur leeromgewings en lesse wat toeganklik gemaak word vir alle leerders (DvO. SAIS, 2014).

Die rol van die onderwyser in 'n inklusiewe omgewing is van kardinale belang, aangesien die onderwyser 'n direkte invloed het op onderrig en die wyse waarop onderrig en leer geskied. 'n Konseptuele begrip van insluiting en die diverse behoeftes van leerders word dus van die onderwyser vereis (DvO. SAIS, 2014). Leerprogramme, leer materiaal, sowel as assesseringsprosedures moet toeganklik gemaak word vir alle leerders. Hiermee saam moet die diversiteit van leerderbehoefte ook geakkommodeer word om sodoende te verseker dat alle leerders volgens hulle volle potensiaal kan presteer. Die vereiste leerderprofiel dokument (sien SAIS, 2014: 41) dien hoofsaaklik as 'n hulpmiddel vir onderwysers om intervensies te beplan. Hierdie dokument dien dus as 'n hulpmiddel om behoeftes en probleme op 'n vroeë stadium te identifiseer. Ouers/voogde word dan betrek om saam met die onderwyser, die leerder te ondersteun. Verder help dit die onderwyser om die leerders op 'n daaglikse basis in die onderrig- en leerproses te ondersteun (DvO. SAIS, 2014).

Onderwysers moet versigtig wees om nie leerders wat vir addisionele ondersteuning geïdentifiseer is te benadeel deur dit uit te wys of uitsluiting toe te laat nie. Die identifisering van hindernisse tot leer moet op goeie waarneming, onderhoude, refleksie, formatiewe optrede, sowel as vorige rekords gegrond wees. Konsultasie en/of professionele opinie kan ook by die proses betrek word, indien so 'n opsie moontlik is (DvO. SAIS, 2014).

Volgens die SAIS is daar riglyne uiteengesit vir reaksie op diversiteit in die klaskamer, wat onderwysers kan help om ondersteuning te bied aan individuele leerders wat hindernisse ervaar (DvO. SAIS, 2014). Hierdie ondersteuning sluit die differensiasie

van inhoud, aanpassing van klaskamermetodologieë en toepassing van die nodige akkommodasie tydens assessering en eksamens in. Die SIAS-proses beskryf duidelik hoe identifisering en assessering van leerders vir toelating tot bykomende ondersteuning in spesiale skole of gespesialiseerde terreine vervang moet word. Beskikbare strukture word deur onderwysers, skoolvlak-ondersteuning spanne en ouers erken (DvO, 2018).

'n Verandering in die wyse waarop onderrig benader word vereis die akkommodering van hierdie leerders. Verandering in houdings, gedrag, onderrigmetodes, die kurrikulum en die onderrigomgewing sal verander moet word om aan die behoeftes van alle leerders te voldoen. Die doel is om maksimum deelname van leerders in die kurrikulum van skole en 'n minimum hindernisse tot leer te bereik (DvO. SAIS, 2014).

Daar word van die onderwyser en almal wat daaglik direk by die leerder betrokke is, verwag om die bogenoemde toe te pas. Die onderwyser moet die verantwoordelikheid aanvaar om die ondersteuningsproses te bestuur. Inligting wat uit eksterne assesserings verkry word, moet slegs dien as bron om begrip van die nodige intervensies te verbeter en nie noodwendig sentraal staan in besluitneming met betrekking tot ondersteuning nie. Die kennis en wense van die ouers of versorgers moet die uiteindelijke gewig dra by enige besluitnemingsproses (DvO. SAIS, 2014).

#### **2.3.4 Suid-Afrikaanse Skolewet**

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW), wet 84 van 1996 is daarop gemik om aan alle leerders toegang te bied tot gelyke onderrig, sonder enige diskriminasie. Skoolbywoning is verpligtend vir alle leerders vanaf die ouderdom van sewe tot vyftien (DvO. SASA, 1996).

As gevolg van die geskiedenis van apartheid in Suid-Afrika, word onderwysstelsels gebaseer op rassegelykheid om sodoende demokrasie te bereik. Die land streef na 'n nuwe nasionale stelsel, wat benodig word om die verlede, van ongelyke onderwys, reg te stel (DvO. SASA, 1996).

Nuwe stelsels poog dus om onderwys van 'n progressief hoë gehalte vir alle leerders te verskaf. 'n Sterk grondslag vir die ontwikkeling van al ons leerders se talente en vermoëns is nodig om gehalteopvoeding te bereik, wat ook demokratiese transformasie van die samelewing bevorder. Hiermee saam word rassisme bestry,

sowel as seksisme en alle ander vorme van onbillike diskriminasie, om ons diverse kulture te beskerm en te bevorder (DvO. SASA, 1996).

Die handhawing van alle leerders, ouers en onderwysers se regte bevorder die mate van aanvaarding van verantwoordelikheid vir die organisasie, bestuur en befondsing van skole in vennootskap met die staat. 'n Eenvormige norm en standaard vir die onderwys is nodig in skole regdeur die Republiek van Suid-Afrika (DvO. SASA, 1996). Die kriteria vir toelating moet betroubaar en effektief wees, en gebaseer wees op 'n opvoedkundig gesonde basis, om sodoende gelykheid van geleentheid te skep.

Leerders word dus op 'n billike grondslag in skole toegelaat, sonder enige diskriminasie. Verder word erkenning gegee aan die diversiteit van taal, kultuur en ekonomiese agtergronde wat van mekaar verskil (DvO. SASA, 1996). Die verskille tussen stedelike en landelike omgewings, en hoe dit die onderrigproses beïnvloed, word ook in ag geneem. Verder word die fisiese, psigologiese en geestelike ontwikkeling van die leerder in ag geneem om elke leerder se unieke aard te akkommodeer, wat moontlik sal lei tot gelyke onderrig. Al hierdie aspekte het 'n invloed op die leerder se onderrig en die belofte van gelyke onderrig in Suid-Afrika (DvO. SASA, 1996). Alhoewel die SASA se doelwitte duidelik uiteen gesit word en dit bydra tot die ideaal van demokratiese burgerskap onderrig, word daar in hierdie studie gevra of dit wat op papier is werklik in praktyk toegepas word. Is onderwysers bewus van wat die SASA (sowel as die ander beleide) van hulle verwag en streef hulle daarna om hierdie doelwitte te bereik?

### **2.6.5 Witskrif 6**

Witskrif 6 bied 'n raamwerk vir inklusiewe onderwys en opleidingssisteme. Die beleid fokus op spesiale onderwysbehoefte, met die oog op die verskaffing van inklusiewe onderwys (DvO. Witskrif 6, 2001: 5). Opleidingstelsels (2001) beskryf hoe diskriminerende praktyke en wanbalanse van die verlede reggestel moet word. Die beginsels van insluiting word bevorder deur te fokus op die oorkoming van struikelblokke in die stelsels, wat verhoed dat dit in die volle omvang van leerbehoefte voorsien word.

Inklusiewe onderwys word deur hierdie beleid (DvO. Witskrif 6, 2001: 6) beskryf as die herkenning van alle kinders se kapasiteit tot onderrig en leer. Alle kinders kan leer en alle kinders benodig 'n vorm van ondersteuning in die onderrig en leer proses. Met dit

in gedagte word leerders se verskillende gerespekteer en erken. Inklusiewe onderwys stel dus strukture, stelsels en metodologieë daar om aan al die leerders se behoeftes te voldoen. Met hierdie onderrigstrukture, stelsels en metodologieë word daar gepoog om veranderende houdings, gedrag, onderrigmetodes en omgewing daar te stel, om sodoende aan die leerder se behoeftes te voldoen. Tog word daar erken dat die invloed op 'n leerder se onderrigbreënis as slegs by die skoolomgewing en onderrigproses, leer vind ook tuis en in die gemeenskap plaas (DvO. Witskrif 6, 2001: 6).

Die visie van Witskrif 6 is dus om gelyke toegang tot 'n inklusiewe onderwysstelsel daar te stel (DvO. Witskrif 6, 2001: 4). Die kernstrategieë om die visie te bereik, behels onder andere die transformering van die onderwysstelsel, sodat daar ruimte gemaak word vir die akkommodering van spesiale behoeftes en ondersteuningsdienste. Dit sluit 'n omgewing in waarin leerders vrylik kan beweeg (veral diegene met gestremdhede), 'n omgewing waar ondersteuning vir leer gebied word en 'n buigbare kurrikulum wat toegang aan alle leerders verseker (DvO. Witskrif 6, 2001: 5).

Aangesien na alle leerders se behoeftes gekyk moet word, met inbegrip van leerders met gestremdhede, moet toegang tot toepaslike ondersteuning gebied word. Hierdie beleid is opgestel om regverdig praktyke moontlik te maak, wat betref toelating, ondersteuning en befondsing.

Bostaande sluit aan by die doelwitte van Witskrif 6: om hindernisse wat in die onderrig- en leerproses ervaar word, te identifiseer en op te los. Tesame hiermee moet ondersteuningsbehoeftes geïdentifiseer word en ondersteuningsprogramme ontwikkel word en beskikbaar gestel word om 'n invloed te kan hê op die leerproses.

### **2.6.6 Waardes, onderwys en demokrasie volgens SA DvO.**

Die sentrale argument van die verslag "*Report of the Working Group on Values in Education*" is die bevordering van waardes wat billikheid, verdaagsaamheid, veeltaligheid, aanspreeklikheid en sosiale eer in skole insluit. (DvO, 2000). Hierdie waardes kom uit die Grondwet en "Bill of Rights" sowel as ooreenstemmings van opvoedkundige filosofie. Die waardes in skole is belangrik vir die persoonlike, intellektuele en emosionele ontwikkeling van die leerders as individu.

Die verslag lê klem op die verantwoordelikheid van skole om die intellektuele vermoëns van alle leerders te ontwikkel, in die demokratiese strewe na nasionale karakterbou. 'n Demokratiese samelewing floreer wanneer burgers ingelig word oor

die land se geskiedenis en huidige sake en wanneer hulle aangemoedig word om nuwe idees te verken (DvO, 2000). Suid-Afrika se skoolstelsels moet dus 'n omgewing wees wat ingeligte en denkende burgers koester.

Die verslag dring verdere daarop aan dat diskriminasie en vooroordeel ten opsigte van ras, geslag en kultuur uitgeskakel moet word in die onderrig en leer proses, aangesien dit skadelik kan wees teenoor die selfwaarde van die individu (DvO, 2000). Skole moet eerder verskillende rasse en kulture verwelkom, ongeag die leerder se agtergrond. Dit is ook volgens hierdie verslag (DvO, 2000) belangrik dat skole leerders toerus met die nodige vaardighede om probleme op te los. "This is about learning for life and the treatment of problems as challenges to be solved through knowledge and understanding, rather than as burdens to be endured without solution" (DvO, 2000:6). Deur leierskap en waardegebaseerde gedrag kan daar 'n gemeenskap gevorm word tussen opvoeders, leerders, vakbonde en verenigings, wat gehalte onderrig en leer sal verseker of versterk.

Demokrasie in Suid-Afrika word volgens professor K. Asmal (2001) gebore uit 'n leierskorps met 'n visie vir die mensdom wat hulself ophef van die wrak van apartheid. Die idee is om binne 'n demokratiese raamwerk, uiteenlopende mense, van verskillende oorspronge, kulture en tale saam 'n eenheid, 'n nasie te vorm. Hierdie demokratiese raamwerk behoort konflikte tussen die verskillende groepe te absorbeer en te akkommodeer sonder onderdrukking en onreg. Die manifest (Report of the Working Group on Values in Education) dien dus as 'n poging om demokrasie in Suid-Afrika se opvoedkunde aan te hits (Asmal, 2001: 1). Onderwysers vorm 'n noodsaaklike deel van die uitdagings en spesifiek die oplossings.

Met al die bogenoemde in aggenome, behoort die onderwys 'n gevoel van eer en identiteit as Suid-Afrikaners te kweek (DvO, 2000). Dit dra weereens by tot die ideaal van demokratiese burgerskap onderrig. Die manifest spreek ses eienskappe aan wat in die onderwysstelsel aktief bevorder moet word, naamlik; gelykheid, verdraagsaamheid, meertaligheid, openheid, verantwoordbaarheid en sosiale eer (Asmal, 2001: 1). Die manifest gee verder 'n waardes-aksieplan wat gevolg kan word om demokratiese waardes in jong Suid-Afrikaners se leeromgewing te vestig (Asmal, 2001). Daar word ook geglo dat onderwys nie bestaan net om die mark te dien nie, maar om die gemeenskap te dien, en dit beteken om 'n wye gevoel van waardes in

leerlinge en studente te vestig. Verryking van die individu op hierdie manier is, ter uitbreiding, die verryking van die samelewing ook.

## 2.7 Opsomming

Na afloop van die Literatuurstudie is dit duidelik dat 'n demokratiese land nie sonder demokrate kan bestaan nie en dat demokrate gevorm word, nie gebore word nie. Daarom speel die onderwys, sowel as onderwysers, 'n kern rol in die strewe na 'n demokratiese ideaal, aangesien die onderwys in direkte kontak met die jeug (die toekoms) van die land is. Dit is daarom geldig om die vraag, is onderwysers gereed vir die demokratiese aard van onderwys, te rig. Daar is ook gekyk na die beleefde ervaring van beginneronderwysers en die uitdagings wat hulle in die professie ervaar. Die positiewe invloed van ondersteuning en mentorskap is ook ondersoek, wat verder bespreek sal word tydens die data-analise (Hoofstuk 4).



## Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp

### 3.1 Navorsingsmetodologie

In hierdie afdeling word daar gekyk na die navorsingsmetodologie, deur gebruik te maak van Habermas se teorieë en die ontleding van kritiese teorie.

#### 3.1.1 Habermas se teorieë

Jurgen Habermas word oor die algemeen beskou as een van die invloedrykste denkers in Duitsland, oor die dekade, 1970-1980 (Mezirow, 1981: 32). As 'n filosoof en sosioloog het hy 'n buitengewone reeks gespesialiseerde literatuur in die sosiale wetenskappe en die geskiedenis van idees rakende die uitdagings van kritiese teorieë van mensebelange en kennis bemeester en geskep. Die Duitse gedagtes van Kant tot Marx maak deel uit van sy wortels en hy word geassosieer met die Frankfurt-skool van kritiese teoretici (Mezirow, 1981: 32).

Habermas (1984) onderskei drie primêre generiese kognitiewe gebiede waarin mense kennis opdoen. Dié gebiede staan bekend as “knowledge constitutive” gebiede (Maclsaac, 1996: 1), dit bepaal die wyse waarop kennis ontdek, geïnterpreteer en kenniseise geregverdig kan word. Hierdie gebiede definieer kognitiewe belange of leerareas en is gegrond op verskillende maatskaplike aspekte, naamlik werk, interaksie en mag (Maclsaac, 1996: 1).

Werk-kennis verwys breedweg na die manier waarop 'n mens die omgewing beheer en manipuleer (Maclsaac, 1996: 1). Hierdie aspek word ook in die onderwys ondersoek. Dit is oor die algemeen bekend as 'n instrumentele handeling. Kennis is gebaseer op empiriese ondersoek en word beheer deur tegniese reëls. Die mate van effektiewe beheer van die werklikheid bepaal wat optrede aksies is. Die wetenskaplike navorsingsdomeine kan hiermee verbind word. Chemie, fisika en biologie word deur Habermas as 'n werksdomein geklassifiseer (Maclsaac, 1996: 1).

Die praktiese domein identifiseer menslike sosiale interaksies, ook genoem kommunikatiewe aksie (Maclsaac, 1996: 1). Sosiale kennis kan gedefinieer word as die verwagtinge wat gevorm word tussen individue oor hulle gedrag. Sosiale norme kan verband hou met empiriese of analitiese proposisies, maar die geldigheid daarvan is gegrond op “the intersubjectivity of the mutual understanding of intentions” (Maclsaac, 1996: 1). 'n Universele begrip van die betrokke partye se intensies is dus

belangrik om die sosiale interaksie te verstaan. Die verduideliking van toestande vir kommunikasie en subjektiwiteit word dus gebruik om te bepaal wat toepaslike optrede is. Velde wat volgens Habermas (1984) geklassifiseer word as deel van die praktiese domein is onder meer geskiedenis en die sosiale wetenskappe (Maclsaac, 1996: 1).

Die derde domein, emansipatoriese domein word geken deur selfkennis of selfrefleksie. Hierdie domein lê klem op die –

[I]nterest in the way one's history and biography has expressed itself in the way one sees oneself, one's roles and social expectations. Emancipation is from libidinal, institutional or environmental forces which limit our options and rational control over our lives but have been taken for granted as beyond human control (a.k.a. 'reification'). Insights gained through critical self-awareness are emancipatory in the sense that at least one can recognize the correct reasons for his or her problems.' (Maclsaac, 1996: 1).

Hierdie domein was van toepassing op hierdie studie, aangesien daar krities gekyk is na die wyse waarop die geskiedenis ons sienings, posisies en gedrag beïnvloed. Kennis word verder gekry deur refleksie, wat lei tot 'n getransformeerde bewussyn of perspektiewe transformasie, wat ook verlang word in die veranderde onderwysstelsel. Voorbeelde van kritiese wetenskappe sluit volgens Habermas (1984) feministiese teorie en die kritiek van ideologie in (Maclsaac, 1996: 1).

Dis op hierdie selfbewussyn, refleksie, sowel as die ondersoek van die realiteit wat die navorsing van hierdie tesis gebaseer is. Daarom is daar van 'n kritiese paradigma gebruik gemaak.

Kritiese teorie stem saam met die teorie van Karl Marx (Marx & Engels, 1969: 96): *“one must become conscious of how an ideology reflects and distorts ... reality ... and what factors ... influence and sustain the false consciousness which it represents -- especially reified powers of domination”*. Habermas (1971) se ‘transformasie perspektief’ of getransformeerde bewussyn is soortgelyk aan die perspektief van Marx. Alhoewel Marx van mening is dat daar 'n vorm van voorspelbaarheid bestaan tydens transformasie, beweer Habermas dat daar geen voorspelbare uitkomst voorgestel kan word nie (Habermas in Mezirow, 1981: 24). Daar word verder saamgestem oor die manier waarop rasse-, godsdiens-, opvoedkundige, politieke, ekonomiese en tegnologiese ideologieë tot ons afhanklikheid spreek en bydra tot gereformeerde magte.

Paulo Freire (1970) se pedagogie van die onderdrukte is ook gemik op 'n getransformeerde bewussyn, maar is toegewy aan die bemagtiging van die verdrukte, deur middel van 'n verskeidenheid metodes, onder andere inklusiewe en toepaslike onderwys. Freire verwys ook na die noodsaaklikheid daarvan om die onderdrukker te lei en te respekteer in die maatskaplike transformasie (Ramos, 2005: 43). Freire lê verder klem op die onderdrukte se onderrig, deur kritiese self-refleksie te doen, veral met die oog op apartheid en diegene wat daaronder gely het.

Volgens John Dewey (1929: 9) verskaf opvoedkundige praktyke die data en die onderwerp wat die navorsingsprobleem uitmaak, sowel as die finale toets wat die waarde van die gevolgtrekkings bring. Werklike aktiwiteite in die onderwys toets dus die waarde van die wetenskaplike resultate (Dewey, 1929: 33). Habermas (1984) het 'n teoretiese agtergrond verskaf aan die metodologieë wat deur voornemende navorsing voorgestel word (Habermas in Kemmis & McTaggart, 1990: 271).

### **3.1.2 Kritiese teorie**

Kritiese teorie word deur Higgs (1995) beskryf as 'n omvattende filosofie met breë implikasies. Dit is gegrond op die veronderstelling dat mense werklik vry moet word; daarom is enige vorm van oorheersing 'n skending van vryheid, veral as dit die wyse van kommunikasie verklein. Kritiese teorie is krities teenoor die samelewing, veral ten opsigte van tradisionele teorieë rakende die samelewing (Higgs, 1995: 126).

Nel (1976, aangehaal in Higgs, 1995: 126) verduidelik dat kritiese teoretici erken dat daar iets is wat 'tradisionele teorie' genoem kan word. 'n Tradisionele teorie bestaan uit 'n aantal stellings oor die werklikheid binne 'n bepaalde vakdissipline. Kritiese teoretici beklemtoon die verskil tussen hulle teorieë en teorieë in die natuurwetenskappe (Higgs, 1995: 126). Om die metodes en aannames van die natuurwetenskappe in 'n studie van die samelewing (met ander woorde die mens) te gebruik, toon die strewe na die gebruik van die waarheid. Kritiese teorie beweer dat in alle menslike sake alle feite sosiaal gekonstrueer is. Met ander woorde die waarheid word menslik bepaal en geïnterpreteer. Kritiese teorie is dus van 'n ander aard as wetenskaplike teorie, aangesien erkenning aan subjektiwiteit gegee word (Gibson, 1986: 4).

Kritiese pedagogie lê klem op die gedagte van dialoog, demokratiese deelname en groeiende prosesse, eerder as doelwitte wat vooraf bepaal word en uitkomstes wat

gemanipuleer word. 'n Groter bewustheid word gevorm met betrekking tot die aanleer van vaardighede in die onderwysproses en die belangrikheid van kultuur en sosiopolitieke omstandighede (McLaren, 1995: 3). Dit sluit aan by die hantering van die data waaruit hierdie tesis gebou is, wat op ervaringe gebaseer is. Gevolglik is geen uitkomstes voorspelbaar nie, klem word gelê op die voorbereiding van leerders as volwaardige landsburgers en met dit, die bevoegdheid van onderwysers om dit te laat realiseer. Freire (1970) is van mening dat kritiese pedagogie 'n wyse is waarop probleme in die onderwys geopper word en vraagstelling wat aangemoedig word, deur verskeie deelnemers by die gesprek tot moontlike oplossings te betrek (Ramos, 2005: 79).

Young (1988) is van mening dat, indien die noodsaaklikheid van bogenoemde vrae nie betrek word by die onderrig- en leerproses nie, onderrig slegs op 'n oppervlakkige wyse plaasvind. Indien dit wat aan leerders onderrig word nie deel uitmaak van die leerder se langtermynwaarheid nie, sal kennis vergete raak voordat die leerders die skool verlaat. Demokratiese burgerskaponderwys is juis die teenoorgestelde, en vereis dat leerders waardes aanleer wat oor die lang termyn sal lei tot goeie demokratiese burgers (Young, 1988: 57). Kritiese pedagogie is op reflektiewe leer gerig, waar leerders aangemoedig word om feite en kennis, wat as vanselfsprekend aanvaar word, te bestudeer (Sultana, 1991: 124). Sodra kennis aangeleer word, kan leerders dit begin aanvaar en as deel van hulle menswees toepas.

'n Kritiese pedagogie in die onderwys behels volgens Schneidewind (1987, aangehaal in Sultana, 1991: 124) 'n vyfvoudige doelwit benadering:

- kommunikasie vind plaas op 'n respekvolle wyse, met die nodige vertroue en gemeenskaplike belange in die onderrigsituasie;
- 'n proses van leierskap wat gedeel word;
- samewerking van verskeie strukture;
- beide kognitiewe en effektiewe leer word betrek; en
- na afloop van die navorsing volg optrede.

Bostaande is nie nuwe begrippe in onderrignavorsing nie. Dewey (1925) het reeds tot die teorie van kritiese paradigma of teorie bygedra in 'n poging om die onderrig te herskep (Greene, 1992: 434).

Met behulp van kritiese teorie word daar gepoog om jong mense te bemagtig (Dewey in Greene, 1992: 434). Die proses van ondervraging, met die oog op verbetering, behoort dus altyd teenwoordig te wees in die onderwys. Verbetering is daarom ook die rede tot verdere studies en ondersoek in die onderwysveld. Kritiese denke word gemodelleer op die wetenskaplike metode, sowel as op aktiewe en ondersoekende intelligensie. Vir Dewey was 'n pedagogie in die onderwys, dit wat die jeug sal toerus met die nodige vaardighede om weerstand te bied teen gesag (Sultana, 1991: 124).

Ellsworth (1989: 300) het tot die gevolgtrekking gekom dat die doel van kritiese teorie is om kritiese demokrasie, individuele vryheid, maatskaplike geregtigheid en maatskaplike verandering teweeg te bring. 'n Vernuwende openbare sfeer word gekenmerk deur burgers wat in staat is om kwessies krities te ondersoek met behulp van deurlopende openbare debatte en maatskaplike optrede. Studente behoort bemagtig te word deur maatskaplike identiteite wat hulle ras-, klas- en gesagsposisies bevestig en die basiese beginsels vir morele beraadslaging en maatskaplike optrede verskaf (Ellsworth, 1989: 300).

Die kritiese teorie wys verder daarop dat skoolgemeenskappe nie in 'n vakuum bestaan nie (Sultana, 1991: 117). Skole neem die struktuur, kennis, ideologieë, kulture, manier van dink en gevoel van die omgewing aan (Sultana, 1991: 117). Hierdie aspekte help die skool om in die maatskaplike omgewing in te pas en/of om krities daarmee betrokke te raak, om sodoende transformasie aan te help. Met ander woorde, skole kan nie geskei word van die breë maatskaplike orde waarin die skool en onderwysers sigself bevind nie (Sultana, 1991: 117). Daarom is daar ook tydens hierdie studie na die agtergrond en omgewing van die onderskeie skole gekyk.

Daar word van skole verwag om 'n beeld te skep van dit wat 'normaal, menslik of goed' is en wat gebaseer is op dit wat deur die samelewing as aanvaarbaar geklassifiseer word. Hierdie kultuur en wyse van lewe of optree, word dus oorgedra aan die leerders. Skole word oor die algemeen in 'n positiewe lig beskou (Sultana, 1991: 118); tog is die vereistes wat aan skole gestel word soms so hoog dat skole nie aan al die onderrigvereistes voldoen nie. Drie doelwitte waaraan skole deur middel van onderrig moet voldoen (Bowles & Gintis, 1976: 236) is:

- Onderrig moet die persoonlike ontwikkeling van elke leerder in die samelewing bevorder. Dit verwys nie slegs na die kognitiewe vaardighede en kennis wat

ontwikkel moet word nie, maar ook na persoonlike ontwikkeling, soos inter- en intra-persoonlike vaardighede, wat leerders in staat stel om hulle persoonlike lewens en verhoudings beter te beheer. Die waardes en selfagting van leerders moet ook tydens die persoonlike ontwikkeling gevestig word.

- Onderwys dien as een van die kernaspekte vir regstellende aksie en gelykheid. Hindernisse ten opsigte van maatskaplike gelykheid moet dus deur die onderwys verwyder word. Die bevoordeelde en minder bevoorregte word ondersoek om ongelykheid van die verlede te herstel.
- Die onderwys moet verder dien as 'n stabiele krag vir die samelewing.

Hierdie doelwitte word deur Bowles en Gintis (1976) spesifiek op 'n demokratiese samelewing gemik. Dit is slegs in hierdie verband dat persoonlike ontwikkeling van individue en tesame daarmee maatskaplike gelykheid bevorder word. Dit bevestig dominante maatskaplike instellings en hulle kulturele vorme (Bowles & Gintis, 1976: 236).

Onderrig word dikwels as die oordrag van inligting en vaardighede beskou (Sultana, 1991: 120). Die spesifieke inligting wat oorgedra word, word saamgestel deur kenners (kurrikulumskrywers deur die Departement van Onderwys). Dié proses sluit nie die onderwyser of leerder in nie, tog moet hierdie kennis deur hulle oorgedra en geleer word. Dis hier waar interpretasies van mekaar kan verskil, wat lei tot onderrig wat weereens nie op gelyke vlak geskied nie. Simon (1987) is van mening dat met die wyse waarop kritiese onderrig geskied, die kurrikulum nie as wette beskou word nie, maar eerder as 'n proses. Hierdie proses word met storievertelling vergelyk, waar die onderwyser betrokke is by die vertel van die stories oor hoe die wêreld vandag is, hoe dit behoort te wees en hoe ons die wêreld moet hanteer vir die beswil van die toekoms (Simon in Sultana, 1991: 120). Elke keer as die onderwyser vertellings in die klaskamer help organiseer, raak hy of sy betrokke by die organiseer van 'n bepaalde wêreld en die visie van 'n plek in die wêreld en in die toekoms.

### 3.2 Navorsingsmetode

In hierdie afdeling word die navorsingsmetode bespreek, wat onder andere die keuse van navorsingsontwerp (triangulering met beide kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing) insluit. Verder word die gebruik van empiriese navorsing, wat fokus op

ondervindings en ondersoek ten opsigte van maatskaplike realiteite, bespreek. Die doel van die gekose navorsingsmetode word tesame met die inhoud, struktuur en beantwoording van vrae (wat aan die deelnemers gerig is) bespreek. Daar word ook gekyk na die volgorde van die vrae, sowel as die uitleg van die vraelyste.

### **3.2.1 Keuse van navorsingsontwerp**

Metodologiese triangulering word deur Easterby-Smith, Thorpe en Lowe (2002: 146) beskryf as die insluiting van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes. Die kwantitatiewe navorsingsmetode sluit die gebruik van vraelyste in, wat in hierdie studie deur finalejaar BEd studente en onderwysers voltooi is. Die kwalitatiewe navorsingsmetode het semi-gestruktureerde onderhoude wat met onderwysers en die leierskap van die drie verskillende skole gevoer is, ingesluit. Hierdie twee metodes is gebruik om mekaar te komplementeer.

Die kwantitatiewe metode laat toe dat wiskundige analises kan plaasvind deur middel van grafieke wat saamgestel is om die data prakties voor te stel. 'n Verdere voordeel van die kwantitatiewe navorsingsmetode is dat 'n vraelys, voltooi kan word deur slegs af te merk op watter skaal daar met elke stelling saamgestem word, wat dit relatief vinnig maak om te voltooi. Deel van die rede waarom die vraelyste aan die studente gegee is, eerder as onderhoude of skriftelike vrae en antwoorde, was om die minimum tyd wat die studente beskikbaar gehad het te akkommodeer. Op so 'n wyse kon baie data ingesamel word oor 'n kort tydperk.

Die nadeel van bogenoemde vraelyste wat voltooi moes word, was dat dit nie die redenering agter die bevindings wys nie. Studente sê slegs of hulle saamstem of nie, en daar word nie uitgebrei oor hoekom nie. Hierdie nadeel dra by tot die onpersoonlikheid van vraelyste, wat lei tot beantwoording wat nie noodwendig deurdink is nie. Om dié rede is daar besluit om ook gebruik te maak van kwalitatiewe metodes, onderhoude en skriftelike vraelyste. Dis hier waar meer duidelikheid verkry is van die gedagtes agter die beantwoording van vrae, wat as 'n groot voordeel gedien het. Die vrae is sodanig geformuleer dat dit as semi-gestruktureerd geklassifiseer kon word, om op die ou end die deelnemer toe te laat vrylik te deel. Deelnemers het ook aan die einde die geleentheid gehad om enige addisionele insette te lewer.

Die gebruik van triangulering stel die navorser in staat om baie data op 'n wiskundige wyse maklik voor te stel en te ontleed en steeds insig in die redes vir verskillende



ervarings te bied. Charlesworth (2003: 80) is van mening dat triangulering ook die betroubaarheid van die data verhoog, aangesien konsekwentheid verhoog word en teenstrydighede aangedui word.

### **3.2.2 Empiriese navorsingsmodel**

Empiriese navorsing is gebaseer op ondervindings in die ondersoek van maatskaplike realiteite. In hierdie navorsing was die data-insamelingsinstrumente die veelkeusige vraelyste aan finalejaar- onderwysstudente en onderhoude of skriftelike vraelyste aan onderwysers en die bestuur van die onderskeie skole. Die skole is eerste genader met die skriftelike vraelyste en onderhoude, aangesien dit na verwagting meer tyd sou neem. Daarna is die finalejaarstudente se vraelyste voltooi.

Die vraelyste wat tydens hierdie navorsing gebruik is, is deur die navorser ontwerp en saamgestel met aanduiding van die onderafdelings soos hieronder aangedui. Die kern van die vrae was in ooreenstemming met die oorhoofse tema van die navorsing en natuurlik die navorsingsvraag.

### **3.2.3 Doel**

Die doel van die skriftelike vraelyste was om die perspektief van onderwysers wat ten tye van hierdie navorsing in die onderwys was, te probeer verstaan. Hierdeur kon afleidings en gevolgtrekkings gemaak word rakende die gereedheid van onderwysers vir die demokratiese aard van onderwys. Onderwysers wat op daardie Suid-Afrika se onderwysstelsel ervaar het, kon insae gee oor die wyse waarop demokrasie in skole bevorder word en ook of demokratiese burgerskaponderwys tans wel in skole plaasvind. Dieselfde vrae is ook aan die leierskap van skole gevra, om sodoende die verskillende sienings, ervarings en opinies van die leierskap en onderwysers te ontdek. Leierskap behoort tog demokratiese burgerskaponderwys in skole te vestig (Biesta, 2007: 743).

Die vraelyste wat aan die finalejaar- onderwysstudente gegee is, was slegs veelkeusige vrae, om dit so gerieflik moontlik te maak wat betref tyd, aangesien uitgebreide vraelyste tydrowend kan wees. Die studente is betrek om die persepsie van gereedheid van onderwysstudente te toets, nog voor hulle die onderwys betree en blootgestel word aan al die uitdagings wat daarmee gepaard gaan. Vergelykings is daarna tussen die onderwysers (reeds in praktyk) en die studente (voor die onderwys betree word) getref en die verskillende opinies en ervarings is ontleed.



### 3.2.4 Spesifikasie van die inhoud van vrae

Die inhoud van die vrae en die data wat dit sou lewer, moes sinvol wees om sodoende 'n bydrae te maak tot die studie. Die vrae het dus elk 'n afsonderlike doel gehad. Aangesien die studie op die gereedheid van onderwysers vir die demokratiese aard van onderwys gefokus het, het beide vraelyste begin met die definisie van demokrasie.

- (i) Demokrasie: Die wanpersepsie dat demokrasie slegs stemprosesse behels, is getoets deur een van die stellings op die veelkeusige vraelys soos volg te bewoord: “Demokrasie word slegs gedefinieer deur 'n stemproses”. Die skriftelike vraelys en onderhoude het 'n oop vraag gebruik, deur aan die deelnemers te vra om die terme ‘demokrasie’ sowel as ‘diversiteit’ te definieer. Daarna is die verhouding tussen die twee terme ontleed. Hiermee saam is die begrip en uitleef van demokrasie in Suid-Afrika getoets deur die stellings: “Demokrasie word volkome verstaan en uitgeleef in Suid-Afrika en Suid-Afrikaanse skole” en “Gelykheid en vryheid van spraak word ervaar in Suid-Afrika”.
- (ii) Demokrasie en die onderwys: Ná demokrasie gedefinieer is en deelnemers die geleentheid gehad het om daarvoor na te dink, is die verbintenis wat demokrasie met die onderwys het, ondersoek. Hoe maak demokrasie deel uit van die onderwys? Behoort dit betrek te word by die onderrig- en leerproses, en is dit tans die geval (gegrond op deelnemers se onderskeie ervarings). Die doel met dié vrae was om die bewustheid van demokrasie in die onderwys te toets, sowel as die teenwoordigheid daarvan in Suid-Afrikaanse skole.
- (iii) Demokratiese burgerskaponderwys: Onderwysers is daarna uitgedaag met vrae rondom die teenwoordigheid van demokratiese burgerskaponderwys in die onderrig- en leerproses. Die doel hiermee was om die onderwysers se bewustheid van hulle verantwoordelikheid om landsburgers op te voed (Ayoola & Davids, 2018: 166), te toets. Die vraag was watter demokratiese waardes en blootstelling word daar aan leerders in die onderwys gebied word.
- (iv) Uitdagings: Vrae met betrekking tot die uitdagings verbonde aan al bostaande, hantering van diversiteit, demokratiese beginsels en inklusiwiteit is geïnkorporeer om sodoende die gereedheid van onderwysers vir die hantering van demokratiese stelsels te toets. Aan onderwysers is daar ook gevra of hulle

formele mentorskap as beginneronderwyser ontvang het. Die ondersteuningstrukture wat in skole beskikbaar was, is hier bespreek.

- (v) Voorbereiding en geleentheid: Aan beide die studente en onderwysers is daar gevra wat hulle ervaring ten opsigte van hulle voorbereiding en opleiding vir die onderwys as 'n beroep was. Hiermee saam is na die gereedheid vir die hantering van diversiteit en die demokratiese aard van onderwys gevra, om sodoende te bepaal of opleiding en voorbereiding voldoende is. Verder is daar aan onderwysers gevra watter deurlopende opleidingsprogramme aan hulle beskikbaar gestel is, om die skaal van deurlopende groei en vordering te bepaal.
- (vi) Laastens is daar aan die finalejaarstudente gevra oor hulle uitkyk op die onderwys, en of hulle positief oor die professie as geheel is. Hiermee saam is daar gevra tot watter mate die studente hulle loopbaan in die onderwys wil uitbou.

### **3.2.5 Struktuur van vrae**

Die struktuur van die vraelyste vir die finalejaarstudente het verskil van die vraelyste wat vir die onderwysers voorberei is. Soos reeds genoem, is besluit om vir die studente se vraelyste geslote vrae te gebruik, om sodoende die proses om die vraelys te voltooi, vinniger te laat geskied. Hierdie formaat was gepas, aangesien die tyd om die vraelys te voltooi, beperk was.

Daar is 20 stellings gemaak waarmee die deelnemers (finalejaarstudente) kon saamstem of nie kon saamstem nie. Deelnemers het gebruik gemaak van die gegewe skaal om op stellings te reageer. Die skaal was soos volg: 1 = Stem glad nie saam nie; 2 = Stem nie saam nie; 3 = Neutraal; 4 = Stem saam; 5 = Stem volkome saam. Vrae is op so 'n wyse gegroepeer dat bostaande doelwitte met die inhoud van die vrae bereik kon word. Van die stellings het op mekaar gevolg, terwyl ander teenstrydig is, juis om die reaksies daarop te toets.

Die vraelyste wat vir die onderwysers en leierskap opgestel is, wat oop vrae. Deelnemers het die geleentheid gehad om vrylik op vrae te reageer, gebaseer op hulle ervarings en opinies. Vrae is ook opgestel om bostaande doelwitte (sien 3.2.3) te komplementeer. 'n Verdere doelwit was om die demokratiese aard van die verskillende

skole te bepaal en sodoende agter te kom tot watter mate demokratiese burgerskaponderwys in die skole teenwoordig was.

Die vraelyste vir onderwysers en vir die leierskap van die skole het ook van mekaar verskil. Aan die leierskap is gevra tot watter mate daar ruimte gegun word vir demokratiese praktyke, sowel as geleentheid tot opleidingsprogramme (veral gemik op beginneronderwysers) in die skool, met die oog op demokratiese opleiding. Die onderwysers aan die ander kant is gevra tot watter mate demokratiese besluitneming in die skool ervaar word, met ander woorde tot watter mate word hulle as onderwysers by verskeie aspekte van die skool betrek word. Die doel hiermee was om die verskillende ervarings en perspektiewe van die onderwyser teenoor die leierskap van elke skool te bepaal.

Aan die einde van die vraelyste is daar ses geslote vrae ingesluit, wat ook volgens 'n skaal beantwoord is. Hierdie vrae is aan beide die onderwysers en die leierskap van die skole gevra. Met hierdie data is grafieke opgetrek en bespreek (sien 4.4). Daar is ook geleentheid gegee vir addisionele kommentaar, waar onderwysers en leierskap vrylik insette oor die onderwerp kon lewer. Met behulp van hierdie data is grafieke opgestel.

### **3.2.6 Bewoording van die vrae**

Die bewoording van die vrae is versigtig opgestel, aangesien daar gemik is om vrae so kort moontlik te hou. Dit geld ook vir die verskillende stellings wat in die vraelyste aangebied is. Die doel hiermee was om dit so eenvoudig moontlik te bewoord, om sodoende moontlike verwarring en gevolglik verskillende interpretasies te voorkom. Alle vrae is bewoord en gevorm met inagneming van die kernwoorde van die navorsing en die doelwitte, soos reeds uiteengesit (sien 1.6.1). Die meeste vrae was gemik op die demokratiese aard van onderwys. Hiermee saam is 'n definisie van demokrasie gevra om sodoende 'n begrip van elk se eie interpretasie te kry (soos reeds genoem – sien 3.2.4), voor daar aanbeweeg is na die ander vrae wat hierop voortbou.

Addisionele perspektiewe is verkry deur eksterne persone te vra om die stellings en vrae te lees en insette te lewer ten opsigte van beter bewoording en moontlike onduidelikhede. Vrae is dus as geldig verklaar deur die geldigheidstoets van 'n paar eweknieë wat insette op die vraelyste gelewer het.

### 3.2.7 Bepaal die volgorde van die vrae

Soos enige vraestel is die vrae so beplan dat dit op mekaar gevolg het. Die definisie van demokrasie is eerste gestel, waarna die definisie van diversiteit gevolg het, sowel as hoe die twee begrippe met mekaar verband hou. Hierdie vrae is spesifiek gerig om te begryp hoe individue die terme definieer en dus 'n beter begrip van beantwoording te vorm. Die verband tussen die onderwys en demokrasie het hierop gevolg, waarna demokratiese burgerskaponderwys ter sprake gekom het.

Demokratiese praktyke wat in die onderwys en in die onderrigproses teenwoordig is, is daarna ondersoek, sowel as die geleentheid wat onderwysers ontvang of gegun word om deel uit te maak van die besluitnemingsprosesse in die skool. Dit moes met ander woorde die vraag beantwoord of besluitneming op 'n demokratiese wyse plaasvind.

Die uitdagings wat onderwysers in die onderwys ervaar, veral in verband met die hantering van diversiteit en demokrasie in die klaskamer, is getoets. Nie net is vrae gemik op eie ervaring en omstandighede gevra nie, maar ook die opinie van uitdagings wat onderwysers in Suid-Afrika as geheel ervaar. Die waarde en teenwoordigheid van mentorskap is betrek, sowel as insette oor die moontlike redes waarom talle jong onderwysers die professie verlaat.

Die stellings in die vraelys vir finalejaarstudente is op dieselfde formaat gebaseer. Die kern van die stellings en die doel van die vraelyste het in ooreenstemming met bogenoemde gebly, maar daar was 'n paar relevante verskille. Die wyse waarop die vraelyste verskil het, was gebaseer op die student se posisie in die proses tot onderwys as professie, wat anders is as die onderwyser se posisie. So ook verskil die student se onderrig ervarings, wat gegrond is op kort praktiese studente-onderwystye, eerder as die ervaring van 'n spesifieke skool met 'n spesifieke klaskamer.

Stellings wat meer spesifiek op die studente gerig was, het onder andere, soos volg gelui:

- Demokrasie en wat dit in die onderwys behels, is deel van ons studiemateriaal.
- Ek is gereed vir die uitdagings wat die onderwys in praktyk vir my inhou. My kursus het my voorberei.
- Ek wil my loopbaan in die onderwys bou.

Hierdie stellings was veral gerig op die student se voorbereiding, onder meer studiemateriaal en studentervarings. Verder is die gevoel ten opsigte van die professie en die gretigheid om 'n loopbaan in die professie te bou, getoets, met inagneming van die talle onderwysers wat jaarliks die professie verlaat.

### **3.2.8 Uitleg van die vraelyste**

Daar is gepoog om die uitleg van die vraelyste so prakties moontlik te hou. Aangesien die finalejaarstudente so 'n groot groep was, met beperkte tyd, is die vraelys wat aan hulle gebied is, beperk tot een bladsy. Sodoende is dit meer gebruikersvriendelik en is die voltooiing van die vraelys aangemoedig, aangesien dit nie na 'n lang vraelys gelyk nie.

Die vraelyste aan die onderwysers en skoolleierskap het verskil van die vraelys vir studente, aangesien dit 'n meer 'oop' formaat gehad het. Deelnemers is aangemoedig om hulle ervarings en opinies deur middel van die skriftelike antwoorde en gesprekke te deel. Hierdie vraelys is ook beperk tot vier blaaie, om sodoende deelnemers gemotiveerd te hou om die volle vraelys te voltooi.

'n Inleidingsblad, met 'n kort opsomming van die studie – wat dit behels, die doelwitte en hoe die deelnemers deel daarvan uitmaak, is saamgestel en aan alle deelnemers gegee. Die ingeligte toestemmingsvorm is hierby ingesluit, wat deelnemers vrywilliglik onderteken het, om sodoende aan die studie te kon deelneem. Hierdie vorm is apart van die vraelys gehou, om sodoende enige bekendmaking van identiteit te vermy. Alle deelnemers het, vir etiese doeleindes, hierdie dokument onderteken.

### **3.3 Opsomming**

Hierdie tesis is gebaseer op die ervarings (empiriese navorsingsmodel) en opinies van beginneronderwysers, onderwysers, leierskap van skole, sowel as studente, om sodoende die onderwysers se gereedheid vir die demokratiese aard van onderwys te bepaal. Die navorsing is aan die hand van Habermas se kritiese teorie benader, waar probleme in die onderwys geopper word en vraagstelling aangemoedig word. Data is deur middel van triangulering ingesamel, waar beide kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik is, om sodoende die navorsingsvraag te beantwoord.

## Hoofstuk 4: Data-analise

### 4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word verslag gedoen oor die analise van die data wat van die onderwysers en leierskap van die verskeie skole sowel as studente ingesamel is. Eerstens word gekyk na die onderwysers se terugvoer, spesifiek met die oog op die onderwyser se gedagtes met betrekking tot demokrasie en die ervaring van die beginneronderwyser. Elke skool se data sal afsonderlik bespreek word. Daarna word die data van die leierskap van die drie skole, bespreek. Terugvoer op die vrae word geïnterpreteer en bespreek. Daar word ook spesifiek gekyk na die leierskap se insette met betrekking tot beginneronderwysers en die ondersteuning wat aan laasgenoemde gebied word, om hulle sodoende by die onderwysstelsel te betrek.

Die inligting wat deur die studente versamel is sal grafiese voorgestel word. Grafieke is saam gestel, deur middel van die stellings wat aan die onderwysers, sowel as die studente gerig is. Op 'n grafiese manier word diegene se beleefde ervaring voorgestel, waarna 'n bespreking volg. Sekere stellings loop hand aan hand en sal dus saam bespreek word.

### 4.2 Data van onderwysers ingesamel

In hierdie afdeling word die inligting wat van die onderwysers ingesamel is, afsonderlik per skool bespreek word. Demokrasie en die onderwys word eers weer saamgevat (na aanleiding van die literatuurstudie in hoofstuk 2), waarna elke skool se data individueel bespreek sal word. Die beginneronderwysers se terugvoer word ook per skool bespreek.

#### 4.2.1 Demokrasie en die onderwys

Democracy is much broader than a special political form, a method of conducting government, of making laws and carrying on governmental administration by means of popular suffrage and elected officers. It is that, of course. But it is something broader and deeper than that. The political and governmental phase of democracy is a means, the best means so far found, for realizing ends that lie in the wide domain of human relationships and the development of human personality. It is, as we often say, though perhaps without appreciating all that is involved in the saying, a way of life, social and individual (Dewey, 1937: 457–467, aangehaal in Vinterek, 2010: 368).

Daar word van die onderwys verwag om demokrate op te voed, wat volwaardige burgers van die land kan wees (Ayoola & Davids, 2018: 160). Die doel hiermee is om as een in 'n rigting van groei en vooruitgang te beweeg. Daar is onder andere aan die onderwysers gevra hoe hulle demokrasie definieer, hoe dit deel uitmaak van hulle onderrig, wat demokratiese burgerskaponderwys is en hoe demokratiese praktyke in die onderrig bevorder word. Navorsing toon dat daar verskeie betekenis is rakende die onderwerp van burgerskap en demokratiese burgerskaponderwys (Chingombe & Divala, 2018: 75–76).

Die ideaal sou wees om een universele begrip te vorm, waarvolgens alle mense dan optree, maar voor dit bereik kan word, moet daar eers begryp word hoe die verskillende partye begrippe interpreteer en uitvoer. Daarom word die verskillende opinies en insette van onderwysers in hierdie tesis betrek.

#### **4.2.1.1 Skool A**

Die onderwysers van Skool A beskryf demokrasie as 'beheer van die meerderheid' (ooreenstemmend met Biesta, 2007: 742), 'verskillende mense het die reg om insette te lewer', wat gepaard gaan met die gedagte van vryheid van spraak. Die stemproses waarvolgens 'n regering of leierskap gekies word, sowel as die gelyke geleentheid tot deelname maak ook deel uit van die begrip van demokrasie onder Skool A se onderwysers. Diversiteit, aan die ander kant, word gesien as 'verskillende mense', onder andere verskillende kulture, gelowe, rasse en groepe. 'n Diverse omgewing is een waar mense, ongeag hulle verskille in harmonie kan saamleef en mekaar se behoeftes kan akkommodeer (ooreenstemmend met Callan, 2004: 75).

Bostaande twee begrippe – demokrasie en diversiteit – hou verband met mekaar. In Suid-Afrika het demokrasie grootliks ontstaan as gevolg van die ryke geskiedenis en diversiteit in die land (Harber & Serf, 2006: 987), met die doel om aan almal 'n gelyke stem en reg te gee. Diversiteit moet dus in ag geneem word tydens demokratiese praktyke om sodoende aan almal 'n gelyke kans tot deelname te bied. Demokrasie kan dus gesien word as 'n diverse groep mense wat saam besluite neem (Young, 2000: 25) en saam in 'n universele rigting beweeg.

Demokrasie maak op verskeie maniere deel uit van die onderwys. Volgens Skool A se onderwysers is die besluitneming van aspekte binne die skool deel van demokrasie. Hierdie besluitneming spreek tot die vryheid van keuse vir etniese, taal-



en godsdienverskille wat geakkommodeer moet word en gelyke geleentede wat gebied word ongeag die verskille. In klasverband word vryheid van keuse gegee, sodat leerders die verantwoordelikheid verbonde aan elkeen se reg kan leer en sodat hulle kan leer dat elke keuse spesifieke gevolge het. Demokrasie lig 'n verdere verantwoordelikheid van medebestaan wat aan leerders geleer moet word (Waghid, 2018: 180). Alle aanhalings hieronder word sonder enige taalversorging en woordeliks verskaf.

Regeringsinstellings oefen beheer uit deur 'n 'top-down'-benadering. Hulle beïnvloed onderwysrolspelers, wat hoofde beïnvloed, wat dan verder onderwysers beïnvloed. Demokrasie word ook uitgeoefen onder kollegas en in die klaskamers deur keuses en leierskapaanstellings.

Hierdie direkte aanhaling van 'n onderwyser in Skool A spreek tot dit wat problematies is in skole, aangesien demokrasie nie 'n hiërargiese stelsel behels nie. Tog word daar ervaar dat die onderwysstelsel en talle skole op so 'n wyse bestuur word. Dit bevorder nie demokratiese praktyke, ter ondersteuning van ons land as 'n demokrasie, nie. Young is van mening dat waar 'n aksie 'n verskeidenheid agente beïnvloed, al die agente aan die besluitneming rakende hulle aksies en omstandighede moet deelneem (Young in Callan, 2004: 79). 'n Burgerskaponderwys-model soek na verandering om sodoende reeds bestaande strukture te herproduseer en te verbeter (Chingombe & Divala, 2018: 75–76). Indien onderwysers nie intellektuele onafhanklikheid in hulle klaskamers kan uitoefen nie, kan hulle nie deur voorbeeld en ervaring leerders leer om intellektueel onafhanklik te wees nie. Verhoogde onderwyserdeelname aan opvoedkundige besluitneming is dus belangrik om sodoende leerders se onderrig te verbeter (Gutmann, 1987: 84).

Demokrasie in die onderwys behoort primêr deel te wees van die onderrigproses, om sodoende demokrate op te voed. Die onderwys behoort dus demokrasie te ondersteun en te bevorder deur leerders aan demokratiese praktyke bloot te stel. Daarom is daar aan die onderwysers gevra wat demokratiese burgerskaponderwys is en hoe demokratiese praktyke in Skool A bevorder word.

Die meerderheid onderwysers by Skool A was nie bekend met die gedagte van demokratiese burgerskaponderwys nie. Daar is onder andere genoem dat dit die reg is wat ons as burgers van die land het om onderrig te ontvang. Van die onderwysers het 40% wel iets genoem in die rigting van leerders wat moet leer om helder te dink



en ingeligte besluite te neem wat die gemeenskap sal bevoordeel. Hieruit is verder afgelei dat leerders as burgers van die land in die skool opgevoed moet word, aangesien dit nie altyd tuis gebeur nie. Daar is ook erken dat dit nie altyd by die onderrigproses in ag geneem word nie. Een deelnemer het gesê:

Dit word daarnatoe gestreef, op papier, maar in werklikheid of die praktyk gebeur dit nie altyd nie.

Demokratiese praktyke wat in Skool A deur die onderwysers genoem is, was oorkoepelend die stemproses by die skool, waar die beheerliggaam verkies word deur 'n demokratiese stemproses. Die beheerliggaam staan die hoof by tydens besluitneming.

Demokrasie is nie juis ons hooffokus nie, maar elke leerder ontvang gelyke geleenthede op akademiese en buitemuurs vlak.

Van die onderwysers het 80% erken dat die hantering van demokrasie 'n uitdaging in Suid-Afrikaanse skole is. Alhoewel dit, na aanleiding van die bostaande aanhalings, duidelik is dat Skool A nie spesifieke klem op demokrasie en die bevordering daarvan lê nie, is demokrasie wel deur die onderwysers as 'n probleem beskou:

- Histories benadeelde skole se kinders het nie dieselfde geleenthede nie.
- In gemeenskappe sien ons dat die probleem net groter raak, skole moet dus probeer om 'n bydra te maak.
- Ja, die hantering van demokrasie is 'n uitdaging in skole, aangesien die KABV te vol is en daar nie tyd is om vir leerders "soft skills" te leer nie.

Buiten die feit dat Skool A, volgens die onderwysers, nie aandag skenk aan die bevordering van demokratiese praktyke nie, kry die onderwysers ook nie die geleentheid om insette te lewer in die besluitnemingsproses nie. Dit sluit aan by die reeds genoemde hiërargiese (*top-down*) stelsel wat problematies is. Toe daar aan die onderwysers gevra is of hulle betrek word, was die antwoord:

Ons as onderwysers word ingelig, streng riglyne word vir ons neergelê waarna ons verdere inisiatief kan gebruik om take te voltooi. Indien die onderwysers nie op 'n demokratiese manier kan deel neem aan die skool nie, hoe moet daar verwag word dat die leerders die voorbeeld gaan sien en volg?

Skole moet demokrasie reflekteer, aangesien demokratiese waardes en gedrag ook deur beleefde ervaring aangeleer word (Harber & Serf, 2006: 986).

#### 4.2.1.2 Skool B

Skool B se onderwysers is van mening dat demokrasie 'n stelsel is waar mense as groep in beheer is deur besluite wat gesamentlik geneem word. Daar word ruimte geskep sodat almal se opinie gelug kan word, maar die meerderheid se stem is dit wat gevolg word (Biesta, 2007: 742). Die ideaal is om vir almal 'n gelyke geleentheid te gun om aan die land se aktiwiteite deel te neem. Hiermee saam word diversiteit deur Skool B se onderwysers as die aanvaarding van alle rasse, gelowe en kultuurgroepe beskryf. Aangesien demokrasie aan almal 'n gelyke geleentheid behoort te gun, "is demokrasie veronderstel om diversiteit moontlik te maak". In 'n demokratiese stelsel is dit belangrik vir die deelnemers om mekaar in ag te neem en mekaar se verskille te aanvaar.

Demokrasie maak deel uit van die onderwys deur middel van alle besluite wat tydens 'n stemproses geneem word. Insette van verskeie deelnemers word dus gebied, waarna almal 'n ingeligte stem behoort te hê. Leerders moet van jongs af blootgestel word aan demokrasie en geleer word hoe om 'n waardevolle bydrae te lewer tot die besluite wat geneem word. Leerders ervaar 'n gevoel van belangrikheid, omdat hulle gehoor word en deel uitmaak van die besluitnemingsproses (Callan, 2004: 81).

Demokratiese burgerskaponderwys behels juis om leerders te bemagtig met die nodige vaardighede om aan 'n demokrasie te kan deelneem. Hiermee saam word burgers van die land opgevoed, wat verantwoordelikheid kan aanvaar vir ingeligte besluite wat hulle neem (Chingombe & Divala, 2018: 75–76). Die basiese beginsels van demokrasie word dus nie net aangeleer nie, maar ook beoefen. 'n Vorm van respek word onder die leerders gekweek, wat die hantering van mekaar se verskille vergemaklik.

Die onderwysers van Skool B was van mening dat al die bostaande in hulle skool aangetref word. Demokrasie, diversiteit en burgerskaponderwys word in ag geneem tydens die onderrigproses. Leerders word betrek by besluitneming en "[l]eerders is bewus van hulle demokratiese regte en verantwoordelikhede wat daarmee gepaard gaan." Skool B fokus veral op waardes soos omgee, respek, verantwoordelikheid, eerlikheid en integriteit, wat aansluit by Chingombe en Divala (2018: 75–76) wat aanvoer dat burgerskaponderwys o.a. die instel van waardes behels. Daar is talle begrippe van en heelwat debat oor burgerskaponderwys en dit dien oor die algemeen

as 'n medium om waardes, vaardighede en positiewe houdings aan te leer, wat nodig is vir die ontwikkeling van verantwoordelike en verdraagsame burgers wat in staat is om saam te bestaan in 'n wêreld van verskille (Lavery, 2009: 571).

Demokratiese praktyke word in Skool B bevorder deur deursigtigheid, verkiesings van leerlingraad, sowel as besluite wat in klastyd geneem word, selfs met die neerlê van klaskamerreëls. Onderwysers doen ook hulle klasbeplanning saam, waar elkeen 'n inset kan lewer, wat op 'n gelykwaardige wyse hanteer word.

Alhoewel die hantering van demokrasie in die spesifieke skool nie as 'n uitdaging gesien word nie, kon daar ingesien word hoe die hantering daarvan in Suid-Afrikaanse skole wel 'n uitdaging kan wees.

- Ek dink dit hang werklik baie af van wat die kinders by hul ouerhuise ervaar.
- Mense wat nie mekaar se agtergronde verstaan nie, bly maar 'n uitdaging.
- Demokrasie skree gelykheid, maar op die nuus en in die media word nie gesien dat dit uitgeleef word nie, veral nie met ons land se leiers nie.
- Die KABV is baie spesifiek met wat geleer moet word, dus is daar min ruimte vir afwyking of eie inisiatief.

Volgens Skool B se onderwysers laat die kurrikulum nie veel ruimte toe vir die inkorporering van demokrasie tydens onderrig nie. Die inhoud wat behandel moet word, is van so 'n aard dat daar nie tyd is in die besige skooldag om stil te staan by aspekte soos demokratiese beginsels nie. Die onderwysers van Skool B ervaar wel dat daar ruimte in die skool geskep word vir hulle om insette te lewer –

[D]ie goeie leierskapstelsel maak seker hiervan.

Die bestuurspan is ook bewus dat as onderwysers betrek word, word daar 'n gemeenskap gevorm. Dit weerspieël 'n mooi manier hoe demokrasie en eenheid bevorder word.

Onderwysers is ook bewus van hulle beperkinge, en insette word op spesifieke gebiede van belang gelewer. In ander opsigte word onderwysers sleg ingelig. Soos Young (2000) sê, agente behoort slegs betrek te word indien die besluitneming hulle direk beïnvloed (Callan, 2004: 79).

### 4.2.1.3 Skool C

Dit was interessant om te sien hoe die persepsie oor wat die definisie van demokrasie is, verskil (Biesta, 2007: 742). Mense verstaan aangeleenthede verskillend, na gelang van die maatskaplike omgewing waarin hulle hul bevind (Callan, 2004: 72). 'n Oorhoofse gevoel van demokrasie word deur Skool C se onderwysers gekoppel aan regering of bestuur en die reg tot vryheid, stem en gelyke regte. Die woord 'broederskap' het ter sprake gekom, wat 'n mooi manier is om Mandela se invloed op ons land by die gesprek te bring. "Sonder enige diskriminasie" is ook herhaaldelik in die beskrywing van demokrasie genoem, geregtelik so met die geskiedenis van diskriminasie in Suid-Afrika (Callan, 2004: 75). Om met mekaar om te gaan sonder diskriminasie is ook een van die kernbegrippe wat aan die jeug oorgedra moet word. Bostaande definisie en begrip word vloei dan oor na hoe dit deel uitmaak van die onderwys self.

Demokrasie vorm die sambreel rondom inklusiewe onderwys wat aan leerders regte verskaf tot gelyke waardes, voorregte en implementering tot gehalte-onderwys (een van Skool C se onderwysers).

Alhoewel dié aanhaling 'n pragtige beskrywing is van hoe demokrasie deel uitmaak van die onderwys, was die ander onderwysers se gedagtes in dié verband nie heeltemal in ooreenstemming met die bogenoemde onderwyser nie. Sommige het genoem dat die samewerking wat in die onderwys plaasvind tussen die onderwyser, die leerder en die gemeenskap die manier is waarop demokrasie deel uitmaak van die onderwys. 'n Ander onderwyser het genoem dat die bestuur van die skool alles moet verduidelik en dat almal ingelig moet bly. 'n Paar se begrip van hoe demokrasie deel vorm van die onderwys, was dat alle leerders die reg het tot onderrig.

Bostaande is nie verkeerd nie; dit is tog die begin van demokrasie in die onderwys – dat almal die reg het tot basiese onderrig, maar die kern van hoe die onderwys verantwoordelike en vaardige lede van die samelewing moet opvoed (Chingombe & Divala, 2018: 75–76), word gemis. Hieronder volg die onderwysers se insette oor wat demokratiese burgerskaponderwys is.

- Onderwys vir verskillende rasse, kulture en gelowe, waar almal gelyk hanteer word.
- Waar daar nie tussen sosiale groepe in die samelewing gediskrimineer word nie.

- Ons leef en werk binne 'n demokratiese stelsel en behoort dus demokrasie binne die klaskamer toe te pas.

Weereens is bostaande nie verkeerd nie, maar daar word getwyfel of die kern – die oplei van burgers vir ons land – wel toegepas word. Aangesien huishoudings en maatskaplike omgewings so drasties van mekaar verskil (Dewey, 1925: 21), word daar van skole verlang om leerders van so 'n aard op te voed dat hulle vaardige burgers van die land kan word wat ingeligte besluite kan neem en deel kan uitmaak van die veranderinge in die land se toekoms. Indien die onderwyser nie hiervan bewus is nie, is dit moeilik om te dink dat dit in die klaskamers geïnkorporeer sal word.

Van die onderwysers by Skool C, het 75% beweer dat bostaande wel tydens die onderrigproses in ag geneem word. Hierdie hoë persentasie is problematies aangesien die meerderheid van die onderwysers nie demokrasie in die onderwys en demokratiese burgerskaponderwys ten volle verstaan nie, maar dink dat die huidige wyse waarop onderrig geskied, voldoende is. Die orige 25% beweer dat demokrasie nie altyd tydens die onderrigproses in ag geneem word nie.

Onderwysers kan outokraties optree en dus die 'reëls' van demokrasie verontagsaam.

In dié spesifieke skool is daar beweer dat demokratiese praktyke bevorder word deur die beheerliggaam wat demokraties verkies word, gereelde terugvoer wat gebied word, leerders wat gelyk hanteer word, agtergrondkennis en vaardighede wat in ag geneem word tydens die leerproses en die skool se waardes wat gereeld bespreek en sover moontlik toegepas word. Of bostaande faktore werklik die leerders blootstel aan demokratiese praktyke en hulle as demokrate opvoed, kan bevraagteken word.

Die hantering van demokrasie in die skool is deur die onderwysers as 'n uitdaging beskou. Demokrasie gee aan almal dieselfde reg, tog word daar gevoel dat “die regte van die onderwyser nie erken word nie”. Verder is daar genoem dat die verhouding tussen reg en verantwoordelikheid nie verstaan word nie.

Sommige rase buit die reg tot demokrasie verkeerdelik uit, wat lei tot nadeel van ander.

Leerders het byvoorbeeld die reg tot onderrig, tog is daar 'n groot verantwoordelikheid by hulle om saam te werk (dissipline) en hulle kant te bring ten einde te slaag. Skool C ervaar groot uitdagings rondom die hantering van leerders en lae slaagsyfers.

Hierdie uitdagings oordonder alle ander uitdagings, wat veroorsaak dat demokrasie en die voorbereiding vir demokrasie nie volle aandag kry nie.

#### **4.2.2 Die beginneronderwyser**

In hierdie afdeling word die terugvoer van beginneronderwysers, onderwysers wat in hulle eerste vyf jaar van onderwys is, vrae bespreek. Weereens word die data per skool ontleed.

##### **4.2.2.1 Skool A**

Die verskillende uitdagings wat onderwysers ervaar, kom grootliks neer op die oorweldigende werkslading wat deel uitmaak van die onderwys as profesie (Tickle, 2018: 1). Die opleiding wat onderwysers ontvang het, toon nie die werklikheid van die werkslading verbonde aan die daaglikse take, nasien, assessering, beplanning en buitemuurse aktiwiteite nie. Deel hiervan is die min ervaring waarmee onderwysers aanvanklik die onderwys moet aanpak. 'n Tekort aan selfvertroue ontstaan daarbenewens as gevolg van die min ervaring en gebrekkige voorbereiding.

'n Verdere uitdaging is die aanpas by stelsels wat nie noodwendig (volgens persoonlike oordeel en ervaring) vlot verloop nie. Dit sluit in die uitdagings verbonde aan die hantering van demokrasie in die skool en min of geen geleentheid wat aan onderwysers gebied word om insette te lewer (Young, 2000: 25). Tog word die hantering van demokrasie nie deur die onderwysers in Skool A as 'n uitdaging gesien nie. Die leerders in die skool word as 'n homogene groep beskou, wat hoofsaaklik uit dieselfde rasse- en geloofsgroepe kom. Aangesien die leerders baie eenders is, het een van die onderwysers daarop gewys dat die uitdaging hieraan verbonde is om elke leerder steeds as 'n individu te beskou en die unieke aard van elk te waardeer. Demokratiese burgerskaponderwys is juis nie bedoel om eenvormigheid aan te moedig nie, maar eerder om mekaar se verskille te vier en te waardeer (Waghid, 2018: 44)

Hiermee saam moet die verskil in sommige leerders se agtergronde, veral wat betref sosio-ekonomiese posisie, in ag geneem word. Verder is die hantering van verskillende leerbehoefte ook 'n uitdaging wat onderwysers moet leer hanteer. Dit wys daarop dat onderwysers in Skool A daarop ingestel is om die leerders se persoonlike welstand en akademiese vordering eerder as die diversiteit van die leerders te bevorder. Dit lei tot 'n afwesigheid van die verwelkoming van diversiteit, wat

op soek is na 'n minder gehomogeniseerde ideaal van maatskaplike samewerking met meer inklusiewe begrippe van burgerskap en burgerlike opvoeding (Callan, 2004: 77).

Soos reeds genoem, word Skool A as 'n prestasiegedrewe skool beskou, wat natuurlik baie druk op die onderwysers plaas. Die gevolg is dat die jong onderwysers ervaar dat daar geen ruimte vir inisiatief en kreatiwiteit is nie.

Jong onderwysers word in 'n boksie geplaas, want hulle moet dinge op 'n spesifieke manier doen, en in die proses word hulle persoonlikheid gedemp.

'n Burgerskaponderwys-model behoort juis na verandering en die heroorweeg van bestaande strukture te soek (Chingombe & Divala, 2018: 75–76), wat nie hierbo weerspieël word nie.

Dit lei tot die volgende vraag, wat dui op die rede vir soveel jong onderwysers wat die professie verlaat. Vyf moontlike antwoorde is gegee. By die sesde opsie kon deelnemers hulle eie redesverskaf.

- vergoeding (salaris en verbaal);
- werkslading;
- kommunikasie (met ouers van leerders, kollegas, leerders of leierskap);
- hulpbronne;
- demokratiese uitdagings; en
- ander (deelnemer se eie redes).

Die meerderheid onderwysers van Skool A was van mening dat hoë werkslading die hoofrede is vir onderwysers wat die professie verlaat.

Werkslading en 'n leeftyd met baie druk en stres.

Van die onderwysers by Skool A het 80% nie 'n formele mentor gehad nie. Die waarde van mentorskap is dus nie ontgin nie. Een van die jong onderwysers by die skool (tweede jaar in die onderwys) het wel 'n formele mentor gehad, oor wie die terugvoer baie positief was.

Almal se deure is oop vir jou as nuwe onderwyser in die skool, almal nooi jou om te kom vra indien jy raad nodig het. Die probleem is net dat 'n mens nie weet wanneer jy hulp benodig nie. Jy doen alles tot die beste van jou vermoë, tot jy helaas besef dis nie reg, volgens die hoë standaard van die skool nie. Met my mentor se teenwoordigheid kon sy probleme sien kom, nog voor dit in 'n werklike



probleem ontstaan het. Sy het hierdeur my gehelp om dit, wat ek nie sou weet 'n fout is nie, reg te stel. Sonder haar sou ek nie aan al die vereistes van die skool op 'n bevredigende wyse kon voldoen nie.

'n Mentor kan dus 'n moontlike oplossing wees vir die hoë werkslading, druk en stres wat deur beginneronderwysers ervaar word. Beginneronderwysers by Skool A het nie genoem dat demokrasie en die uitdagings met betrekking tot demokrasie in die skool deel uitmaak van die grootste uitdagings wat in die skool ervaar word nie.

#### **4.2.2.2 Skool B**

Beginneronderwysers ervaar in hulle eerste paar jaar in die professie verskeie uitdagings. Onderwysers by Skool B het onder andere die sielkunde verbonde aan die onderwys as een van die grootste uitdagings beskou.

Om my emosies te beheer en werklik die leerders te begryp.

Hierdie gedagte sluit aan by die uitdagings van uiteenlopende klaskameromgewings (Callan, 2004: 75), nie net wat betref die agtergrond nie, maar ook ten opsigte van persoonlike welstand. Die wye spektrum leerders in Skool B maak handhawing van dissipline 'n uitdaging vir beginneronderwysers. Verder word die onderrigtaak, naamlik om leerders so goed moontlik by te staan met skoolverwante uitdagings, sowel as die realiteite buite skool, ook as uitdagings beskou.

Afgesien van bogenoemde, ervaar beginneronderwysers dit wat ander, ervare onderwysers, as vanselfsprekend ervaar, as uitdagings, aangesien hulle nog in die leerproses ten opsigte van onderrig is. Dis moeilik om 'n balans te handhaaf en vele take volgens prioriteite af te handel. Tydbestuur, tesame met die verwagte gehalte van die werk wat gelewer moet word, is ook uitdagings vir die meerderheid beginneronderwysers.

Hiermee saam het Skool B nie 'n formele mentorstelsel nie. Daar word beweer dat elke onderwyser self besluit wie hy of sy as mentor ag. Onsekerhede en vrae word gerig aan graadhoofde en ander kollegas, wat in die meeste gevalle onderwysers in dieselfde graad behels. Alhoewel dit geldig is dat genoemde rolspelers ondersteuning aan onderwysers bied, word die waarde van 'n mentor gemis. Beginneronderwysers weet dikwels nie waar hulle tekort skiet nie. Dis dan wanneer iemand wat verantwoordelikheid neem oor die onderwyser, hierdie leemtes kan oplet en waardevolle leiding kan bied.



Onderwysers verlaat die professie as gevolg van die hoë druk wat van 'n vroeë stadium ervaar word (Tickle, 2018: 1). Die druk word jaarliks meer met die hoë vereistes en verwagtinge wat aan die onderwys gestel word, deur skoolbestuur sowel as die onderwysdepartement (Tickle, 2018: 1). Onderwysers wat die professie verlaat, kry 'n ander beroep wat meer bied wat betref salaris en minder werkslading vereis.

Die inset in die onderwys is baie hoog en daar word ervaar dat die uitset heelwat laer is.

Toenemend word daar deur Skool B se onderwysers ervaar dat ouers en sosiale media onderwysers van hulle privaatheid ontnem. Dis dan wanneer onderwysers sukkel om hul privaat lewe apart van die skool te hou. Soos die een onderwyser van Skool B genoem het:

Sonder keuse, sluk skool jou in.

#### **4.2.2.3 Skool C**

Die uitdagings wat die onderwysers in die gesig staar is, volgens Skool C se beginneronderwysers, onder andere die sensitiewe wyse waarop onderwysers diversiteit moet hanteer en op so 'n wyse moet poog om almal te akkommodeer. 'n Verdere uitdaging is om die taalverskille in Skool C te hanteer. In Suid-Afrika word 11 tale as amptelike tale erken. Hiermee saam word daar, volgens artikel 6 van die Grondwet, gestipuleer dat almal die reg het om die taal van sy of haar keuse te beoefen (DvO. Grondwet, 2017). Tog is daar nie oral skole in al die tale beskikbaar nie. In Skool C word daar spesifiek gesukkel met isiXhosaspreekende leerders wat in 'n Afrikaanse skool met Afrikaanse onderwysers onderrig word. Moedertaalonderrig is definitief een van die grootste uitdagings wat onderwys in Suid-Afrika ervaar (Sien Fataar 2015). In Skool C se geval begin die isiXhosaleerder met 'n groot agterstand, bloot omdat die leerder in graad 1 kom en nie die onderrigtaal verstaan nie. Tog is dit die naaste skool wat finansieël en in terme van vervoer die leerder kan akkommodeer. Teen die tyd dat die leerder in graad 7 kom, verstaan hy of sy die taal al beter, maar die agterstand van al die vorige jare se onderrig wat gemis is, is so groot dat hy of sy akademies nie kan inhaal of bybly nie.

Verder is oorgroot klasse (40 plus leerders) 'n groot uitdaging, veral ten opsigte van dissipline. Om aan te pas by die diversiteit in die klaskamer, om dit te alle tye in gedagte te hou, veral by lesbeplanning, word as nog 'n uitdaging beskou. Leerders se

agtergronde verskil nie net van mekaar nie, maar ook van dié van die onderwyser. Dit het 'n invloed op die leerder se onderrig en moet daarom ook in ag geneem word (Fataar, 2015: 69).

'n Verdere kwessie is die hantering van verskillende gelowe. Alhoewel staatskole nie toegelaat word om 'n spesifieke geloof voor te hou nie, is talle skole steeds besig om dit te doen. Een van die beginneronderwysers in Skool C is van mening dat:

Gelowe word afgedwing op die minderheidsgroepe.

Skool C sê die Onse Vader elke keer voor die leerders uitgaan vir pouse (deur die navorser gesien tydens besoek aan die skool). Aangesien kos aan die leerders voorsien word wat deur die regering sowel as borge verskaf word, is dit 'n vorm van dankbaarheid wat getoon word. Alhoewel dit 'n mooi gebaar is, kan gelowe nie op leerders afgedwing word nie en moet daar ruimte geskep word vir alle leerders om die geloof van hulle eie keuse te beoefen (Lavery, 2009: 574).

Diegene wat help om beginneronderwysers in die skool in te lei, beweer dat die omskakeling van dit wat tydens teorie geleer is na die praktiese toepassing daarvan, 'n struikelblok vir jong onderwysers is.

“Om toe te sien dat onderrig-metodiek korrek daargestel word,” (leierskap van Skool C) ondersteun bostaande kommer.

Verder word daar uitgebrei oor die werkslading, groot klasse en veelvuldige administratiewe take wat van onderwysers vereis word. Jong onderwysers word nie ten volle voorberei vir hierdie lading nie (leierskap van Skool C).

Veral in Skool C is daar beweer dat dit 'n uitdaging is om respek te handhaaf, veral van leerders met ander kulture en agtergronde. Hiermee saam gaan die emosionele welstand van die beginneronderwysers waarna gekyk moet word. Onderwysers word aan die diep kant ingegooi en daar word van hulle verwag om te oorleef. Dit lei daartoe dat talle onderwysers dit oorweeg om die professie te verlaat (Tickle, 2018: 1).

Van die deelnemende onderwysers het 75% gesê dat vergoeding en werkslading die rede is vir onderwysers wat die professie verlaat. Vergoeding in die onderwys is 'n probleem wat strek van regeringsvlak tot plaaslike of skoolvlak.

Spasie/ruimte vir groei is beperk of vat baie lank, kwalifikasie word nie eers altyd in ag geneem nie (leierskap van Skool C).

Die gebrek aan groeigeleenthede in die onderwys veroorsaak dat onderwysers se ambisie geblus word, aangesien daar nie veel vordering is om na te streef nie. Beter vergoeding kan hierdie probleem verlig, maar dit is makliker gesê as gedaan. Vergoeding op 'n interne of skoolvlak kan wel aandag kry en verander word. Onderwysers spandeer baie ure in hulle beroep en dis menslik om dan na vergoeding te smag, al is dit slegs verbaal. Verder is die werkslading in die onderwys vir beginners in Skool C, net soos vir die ander skole se beginneronderwysers, 'n groot uitdaging. Nasienwerk, assessering, buitemuurse aktiwiteite en dies meer is veeleisend en veroorsaak dat onderwysers maklik 'n gevoel van oorwerk en veral oorlaai voel.

Slegte ervarings, veral met die agterstand van leerders in oorvol klasse en met minimale ondersteuning van leierskap, versuur die onderwys.

Die bogenoemde woorde van 'n beginneronderwyser in Skool C, grens aan die hantering van demokrasie in die onderwys, wat as uitdaging gesien word.

Onderwysers word nie voorberei vir die realiteite van klaskamers en onderrig nie.

Alhoewel die opleidingsprogramme van onderwysers wel praktiese opleiding insluit, word die werklikheid van onderwys nie volledig gedemonstreer nie. Skole behoort die gaping en uitdaging te besef, waarna daar gepoog moet word om hierdie situasies te verlig, deur byvoorbeeld 'n mentorstelsel gereed te kry, om beginneronderwysers te ondersteun.

Die helfte (50%) van Skool C se beginneronderwysers getuig dat daar nie 'n mentorstelsel by die skool beskikbaar is nie, dit lei "na 'n probleem ten opsigte van die aanpassings wat nodig is om as onderwyser op te kan tree". Die ander helfte is van mening dat die departementshoof(de) en senior onderwysers as mentors optree en hulp verleen waar nodig – wat nie op 'n formele mentorstelsel dui nie. Die gevolg is dat daar nie opgeleide mentors by die skool is om die onderwysers te ondersteun en te lei nie.

Onderwysers van Skool C is bewus van die opleidingsprogramme wat deur die WKOD (Wes-Kaapse Onderwysdepartement) aangebied word. Hierdie programme moet wel meer sigbaar gemaak word en amper verpligtend gemaak word, sodat onderwysers hulself kan verryk (Francis & le Roux, 2011: 310). Van die onderwysers het 90% genoem dat daar deur hierdie soort programme geleentheid vir opleiding gebied word.

### 4.3 Data deur leierskap verskaf

Die siening van die leierskap van die drie skole met betrekking tot demokrasie en hoe dit in die onderwys en spesifiek hulle skole beoefen word, word in hierdie afdeling bespreek. Daar word ook gekyk na die insette van die leierskap ten opsigte van die uitdagings vir die beginneronderwyser.

#### 4.3.1 Skool A

Skool A se leierskap definieer demokrasie as 'n regeeringsvorm, waar die vryheid van spraak en mening elke individu toekom. Elke burger het dus stemreg en leiers word gekies deur middel van 'n verkiesing. Indien die term 'demokrasie' bekyk word, is daar 'demos' wat mense is en 'krates' wat regeer beteken. Hieruit is dit duidelik dat mense die kern daarvan is. Mense (demos) hou direk verband met onderwys en die opleiding, opvoeding en onderrig van mense (Biesta, 2007: 742). Onderwys maak 'n sentrale deel van 'n land se demokrasie uit en sal altyd deel wees daarvan.

Verder maak demokrasie deel uit van die onderwys, deur elke onderwyser wat, volgens die leierskap, die vryheid het om insette te lewer in die onderwys. Onderwys word gesien as 'n omgewing waar almal gelyk behandel word, sonder diskriminasie en met vryheid van keuse (Harber & Serf, 2006: 987). Een van die leiers van Skool A was van mening dat demokrasie in alle fasette van die onderwys betrokke is:

Dit vorm deel van die kurrikulum, die bestuur van die skool, die onderrig en ontwikkeling van die leerders, sowel as die interaksie met die ouers.

Van Skool A se leierskap het 60% begryp dat elke skool die verantwoordelikheid het om volwaardige burgers van die land op te voed. Demokratiese burgerskaponderwys is volgens Skool A: "Om leerders voor te berei om demokratiese landsburgers te wees, wat analities kan dink en tot hul eie gevolgtrekkings kan kom."

Die onderwys behoort leerders binne 'n demokratiese stelsel op te voed, wat hulle bewus maak van hulle regte en die verantwoordelikhede wat daarmee gepaard gaan. Op so 'n wyse word leerders bewus van hulle reg om in verkiesings te kan stem en dat hulle ingeligte besluite moet neem ten opsigte van hulle toekoms.

Alhoewel die meerderheid van die leierskap van Skool A bewus was van hierdie verantwoordelikheid wat op skole se skouers rus, is daar erken dat dit nie volkome by die onderrigproses in ag geneem word nie. Die kurrikulum poog om leerders bewus te

maak en op te voed; tog is die aanbieding en toepassing daarvan nie altyd suksesvol in die gemeenskap nie.

Die kurrikulum [KABV] leen hom daartoe om sekere beginsels, soos ubuntu, te onderrig. Tog veroorsaak vol skool-programme min geleentheid vir onderwysers om met die leerders te gesels oor 'mens wees' en sosiale begrippe, soos demokrasie.

Demokratiese praktyke word, volgens Skool A se leierskap, bevorder deur verkiesings in die skool. Die bestuurspan word na aanleiding van 'n demokratiese verkiesing saamgestel en help dan met die besluitneming van die skool. Die leierskap poog ook om almal in die skool dieselfde te behandel en geleentheid te skep vir insette deur gesprekke tydens graadvergaderings, vakbeplanning en die uitgebreide leierskapspan. Tog word daar deur een van die adjunkhoofde erken dat "baie besluite word slegs in die personeelkamer genoem". Die bestuurspan verteenwoordig die personeel en lewer insette namens hulle, op grond van al die inligting oor die situasie soos bekend. Sekere besluite word deur die bestuurspan geneem, wat dan geïmplementeer moet word deur die res van die personeel.

Hiermee saam noem die leierskap dat een van die uitdagings verbonde aan die hantering van demokrasie is "om oor situasies en kwessies te kan praat, op so 'n wyse dat dit aan niemand aanstoot gee of teen diskrimineer nie". Dis belangrik om mekaar se verskille te ken, te aanvaar en te respekteer (Waghid, 2018: 98).

Verder beskou Skool A se leierskap dit as 'n uitdaging om leerders voor te berei om by die breë samelewing in te skakel, veral met die werklikheid van Suid-Afrika wat baie meer divers is as Skool A self. Hiermee saam gaan die gesprekke wat gevoer word met betrekking tot ons land se geskiedenis. Dis belangrik om te verstaan waar ons vandaan kom, waarom ons hede lyk soos wat dit lyk, en waarheen ons op pad moet wees. Om die leerders bloot te stel aan apartheid is een deel hiervan, om hulle verder te laat dink ten opsigte van die oorsprong en gevolge daarvan, is 'n verdere belangrike uitbreiding (DvO. NKV, 2010).

Die hantering van demokrasie is nie net 'n uitdaging vir Skool A nie, maar word deur die leierskap as 'n uitdaging beskou vir skole regoor Suid-Afrika. Die kurrikulum is te vol en te rigied, wat dit nog meer uitdagend maak. Alle gemeenskappe en skole is ook nog nie gedifferensieerd nie.

Tot ons nie 'n gelyke sosiale samelewing het nie, sal demokrasie altyd 'n uitdaging wees.

#### *4.3.1.1 Leierskap van Skool A se siening van beginneronderwysers*

Die uitdagings wat die leiers van beginneronderwysers in Skool A ervaar, hou veral verband met werkslading.

Dis moeilik om die onderwysers te ondersteun om deur die massa werk te kom, veral met die besige skoolprogram wat ook van hulle aandag verg.

Effektiewe tydbestuur is die kern van die bogenoemde probleem wat beginneronderwysers ervaar. Verder is dit 'n uitdaging om onderwysers bekend te stel aan die skoolstelsel en skoolstrukture. Dis belangrik dat onderwysers nie net bewus gemaak word van die wyse waarop die skool werk nie, maar dat hulle ook die stelsels en strukture sal verstaan ten einde dit te kan volg. Skole moet die tyd neem om beginneronderwysers in hierdie verband te ondersteun, aangesien die kennis en insig wat beginneronderwysers by die verskeie universiteite of opleidingsprogramme geleer het, nie voldoende is met inagneming van elke skool se unieke aard, nie. 'n Groot deel van die redes hiervoor is die unieke wyse waarop elke skool funksioneer.

Dis vir my 'n uitdaging om die 'kortpaaie' aan die beginneronderwysers te leer, aangesien dit ervaring verg en die verstaan van die stelsel behels. Ons probeer om aanvanklik die werkslading van die beginneronderwyser te beperk, om hulle sodoende te help met tydbestuur en voete vind (Skool A se skoolhoof).

Hiermee saam is die leiers van Skool A van mening dat die meerderheid jong onderwysers die professie verlaat as gevolg van werkslading (ook bewys in Tickle, 2018: 1) en vergoeding.

Van die begin af is die werkslading in die onderwys ontsettend hoog, as gevolg van dit wat die onderwysdepartement, sowel as die skool van jou vereis. Onderwysers ervaar baie druk om deur die kurrikulum te werk, om sodoende die voorgeskrewe assesserings af te handel. Alhoewel die intreesalaris en voordele van 'n nuwe onderwyser baie goed is, stagneer dit binne die eerste vyf jaar.

Die leierskap is dus bewus daarvan dat die hoë werkslading en druk wat die onderwysers ervaar, 'n negatiewe uitwerking het op persoonlike welstand en verhoudings. Dit het nie gelyk asof die leierskap van Skool A geweet het hoe om die kwessie te verlig nie. Aangesien onderwysers met 'n kleiner werkslading elders beter

kan verdien, is hulle geneig om die professie te verlaat. As gevolg van bogenoemde probeer die leierskap beginneronderwysers ondersteun deur mentorskap. Daar word meestal gebruik gemaak van die graadhoofde, senior personeel of uittredende onderwysers om as mentors vir die jong onderwysers te dien. Alhoewel hierdie personeel jare se onderwys- en leierskapservaring het, is daar nie 'n formele opleidingstelsel vir die posisie van mentor beskikbaar nie.

Om beginners op te lei en raad te voorsien is maklik, maar om te sien hoe hulle entoesiasme kwyn onder die groot werklading is hartseer.

Of die mentorskap stelsel by dié skool dus suksesvol is, kan bevraagteken word.

Een van die leiers is van mening dat die stelsel wat Skool A tans gebruik, gebrekkig is en verder uitgebrei moet word. Formele mentorskap eerder as informele mentors kan onder andere ingestel word. Verder word daar genoem dat daar wel baie opleidingsprogramme is, maar dat die onderwysers (senior en beginneronderwysers) nie altyd positief is om dit by te woon nie (Ayoola & Davids, 2018: 166).

#### **4.3.2 Skool B**

Skool B se leierskap beskou demokrasie as 'n stelsel wat 'n mens die reg en verantwoordelikheid gun om die bes moontlike geleentheid te benut tot voordeel van hulleself en ander. Die veronderstelling is dus dat die onderwysstelsel sodanig ontwerp en saamgestel moet word dat leerders deur effektiewe leierskap en bestuur die beste geleentheid tot onderrig en leer kan ervaar.

Dit impliseer dat die onderwyser die geleentheid tot groei, personeelontwikkeling en mentorskap moet benut om hom- of haarself te verryk. Hierdeur word beoog om beroepsbevrediging te beleef in 'n omgewing wat dergelike geleentheid bied. Die leerder word dan ook aan 'n omgewing blootgestel wat voordelig is vir die beoefening van verantwoordelike burgerskap.

Hiermee saam word die diversiteit van die mens gevier en gekoester deur die waardes wat Skool B nastreef (soos reeds genoem deur die onderwysers [sien onderafdeling 4.2.1.2]). Dit dui daarop dat demokrasie in die skool op 'n indirekte wyse bevorder word, aangesien nie alle vakinhoud sulke sake direk dek nie. Leerders het die geleentheid om aan verrykingsprogramme deel te neem, om in komitees te dien volgens belangstelling en hulle kan ook by welsynsprojekte in die gemeenskap betrokke raak. Personeel word ook die geleentheid gegun om hulleself te verryk deur



inligtingsessies en ontwikkelingsgeleentede soos kursusse, wat aangemoedig word. Alles het (volgens die leierskap van Skool B) ten doel om demokratiese beginsels te ontwikkel en sowel as die onderwyser.

Uitdagings met betrekking tot die hantering van diverse klaskamers word erken, veral in die openbare onderwysstelsel, soos Skool B, aangesien privaat onderwys 'n meer homogene omgewing kan skep byvoorbeeld wat betref geloof.

Ek is van mening dat die diverse klaskameromgewing met 'akkurate onderrig' hanteer moet word. Met 'akkurate onderrig' word bedoel dat die waarheid onderrig moet word. Daar behoort nie plek te wees vir bespiegeling nie. Byvoorbeeld die feit dat die son in die ooste opkom, is in alle kulture, gelowe en rasse tog korrek/akkuraat (Skoolhoof van Skool B).

Hierdie 'akkurate onderrig' veroorsaak dat leerders se diversiteit nie as 'n uitdaging in die pad van onderrig en leer moet staan nie, aangesien almal kan saamstem met dit wat onderrig word.

Die hantering van demokrasie in Suid-Afrikaanse skole word as 'n uitdaging ervaar, veral as gevolg van die geskiedenis van 'n ongelyke verlede. Daar word ook uitdagings aangetref in die verkenning van verskillende menings oor demokrasie (Harber & Serf, 2006: 991) vanuit verskillende kulturele agtergronde. Dit blyk dat demokrasie nie vir almal dieselfde betekenis of uitwerking het nie.

#### *4.3.2.1 Leierskap van Skool B se siening van beginneronderwysers*

Die uitdagings wat deur die leierskap van Skool B ervaar word ten opsigte van die hantering van beginneronderwysers, sluit die onderstaande in:

- die skep van 'n gedissiplineerde werkskultuur;
- 'n bewusmaking van die 'groter prentjie';
- die skakeling van nuwe personeel met ouerhuise;
- die benadering en vaardigheid om moeilike situasies te hanteer; en
- die verhouding tussen senior personeel en nuwe toetredes, veral waar die nuwe onderwysers die beheer oor 'n afdeling kry waar senior personeel ook bestuur moet word.

Onderwysers wat die professie verlaat, is 'n realiteit (Fantilli & McDougall, 2009: 814; Tickle, 2018: 1). Skool B se leierskap was van mening dat die sprong vanaf die student in sy of haar finale jaar na die professionele gebied as onderwyser te groot is.



Daar is heelwat fasette van die professionele skoollewe wat as't ware 'n skok vir die nuut aangestelde persoon is. Onderwysers voel dikwels uit hulle diepte en kom dan nie die mas op nie.

Die leierskap van Skool B het wel aangedui dat daar 'n mentorstelsel beskikbaar is om te dien as ondersteuning aan beginneronderwysers. Verskeie mense is individueel en gesamentlik verantwoordelik daarvoor. Tog word dit as 'n uitdaging gesien, aangesien die skoolprogram vol is en daar tyd gemaak moet word vir gesprek en begeleiding. Verantwoordelikheid word dan oorgegee aan die beginneronderwyser in die vorm van eie ondersoek en leeswerk en kennis wat geneem moet word van die bepaalde strukture soos personeelhandleidings en -prosedure.

### **4.3.3 Skool C**

Demokrasie word deur die leierskap gedefinieer uit 'n politieke oogpunt.

Gereelde vry verkiesing, waaraan alle partye kan deelneem.

Verder is gesê:

Elkeen se opinie [moet] met dieselfde waardes geag word.

Die wyse waarop demokrasie en die onderwys met mekaar verband hou, word volgens die leierskap gesien as gelykstaande aan "inklusiewe onderwys", waar almal gelyk behandel word ongeag hulle agtergrond, kultuur of geloof. Verskillende onderrigmetodes moet dus ondersoek word om in almal se behoeftes te voorsien. Soos gesê deur een van die leierskapslede van Skool C is "daar geen rigiede metode van onderrig nie". Aangesien elke leerder uniek is met 'n unieke agtergrond, moet almal se verskille in ag geneem word (Biesta, 2009: 101). Daarmee saam moet leerders geleer word om mekaar se verskille te aanvaar en in harmonie met mekaar te kan saamleef.

Die belangrikheid van bostaande het nie ter sprake gekom by die leierskap se antwoord op demokratiese burgerskaponderwys nie. Die doel demokratiese burgerskaponderwys is om volwaardige burgers van die land op te voed, wat saam kan staan en ingeligte besluite kan neem (sien Biesta, 2007). Uit die data was dit onduidelik of die leierskap van Skool C die erns van hierdie verantwoordelikheid besef. Daar is wel genoem dat –

[L]eerdere met mekaar moet saamleef ongeag hul verskille – in kultuur, geslag of ras, en dat dit 'n positiewe verandering in die samelewing te weeg moet bring.

Alhoewel bogenoemde positief is, is die verantwoordelikheid van die onderwys in hierdie proses by die leierskap afwesig, en as dit nie deur die leierskap van 'n skool aangedryf word nie, skep dit kommer oor die res van die skool se hantering daarvan.

Die wyse waarop demokratiese praktyke in die skool bevorder word, is soos volg beskryf:

Onderwysers wat toegelaat word om hulself uit te leef in onderrig met die riglyne van die kurrikulum (KABV).

Verder word die verskillende kulture van leerders in die klaskamers ook as 'n wyse gesien waarop demokratiese praktyke in die skool bevorder word. Bloot die feit dat diverse mense saam in 'n omgewing geplaas word, beteken nie dat demokratiese praktyke bevorder word nie. Weereens bestaan 'n wanpersepsie. Tog is die leierskap van Skool C wel van mening dat demokrasie as 'n uitdaging in Suid-Afrikaanse skole beskou word. Hiermee saam is dit kommerwekkend dat daar nie 'n ernstige poging deur leierskap aangewend word om demokrasie en demokratiese praktyke aan te moedig nie.

#### *4.3.3.1 Leierskap van Skool C se siening van beginneronderwysers*

Die uitdagings wat ervaar word met betrekking tot diverse klaskamers, word volgens die leierskap primêr as taalverskille gesien, met talle leerders in Skool C wat nie onderrig in hulle moedertaal ontvang nie. 'n Verdere uitdaging vir Skool C is die wedersydse respek. Die afwesigheid van respek skep probleme tussen leerders en onderwysers, veral omdat hulle agtergronde verskil en die leerders nie aanvaar of verstaan voel nie.

Leierskap sukkel met onderwysers (veral beginneronderwysers) wat nie bereid is om te leer nie. Sommige dink dat hulle tersiêre onderrig vir hulle genoegsaam is om die uitdagings van die skool te hanteer. Dit veroorsaak dat leierskap 'n arrogansie ervaar van die kant van onderwysers wat nie bereid is om aan te pas en nuwe maniere van onderrig te probeer nie. Die opleiding wat onderwysers ontvang het, verskil ook onderling, wat die manier van doen en die mate van 'gelyke onderrig' versteur, aangesien die gehalte en wyse waarop onderrig geskied, dus ook van mekaar verskil.

Hiermee saam gaan die tekort aan ervaring wat beginneronderwysers nie genoeg bemagtig om verskeie situasies te hanteer nie.

Leierskap van Skool C beweer dat daar wel 'n mentorskapstruktuur in die skool is: "Onderwysers in die fases ondersteun mekaar". Hierdie stelling dui op die verwronge persepsie van wat 'n mentor is en behoort te wees. Dit is problematies dat die leierskap dink die onderwysers word ondersteun, maar dat die onderwysers die teenoorgestelde inligting verskaf. Volwaardige mentorskap kan lei tot beter hantering en leiding van beginneronderwysers (Eteläpelto et al, 2015: 669).

Leierskap van Skool C is verder van mening dat onderwysers die professie verlaat as gevolg van swak vergoeding. Onderwysers soek groter finansiële voordeel, veral met die hoë werkslading en lang ure wat die professie van hulle vereis. Die groot veranderinge wat skole ondergaan het en steeds beleef (Fataar, 2015: 68), dra ook by tot onderwysers wat die professie verlaat. Veral in Skool C het die onderwysers se verhouding met leerders en hulle ouers so verswak dat dit amper afwesig is, en dié afwesigheid van ouerondersteuning dryf onderwysers verder daartoe om die professie te verlaat.

#### 4.4 Skool Grafieke

'n Deel van die vraelyste wat aan die onderwysers en leierskap gebied is, het 'n paar stellings ingesluit waarop die deelnemers volgens hulle ervaring positief of negatief teenoor die stelling kon reageer. Daar is gebruik gemaak van 'n skaal om data in te samel. Dieselfde skaal is gebruik vir die studente se vraelys:

**Skaal:**

1 = Stem glad nie saam nie

2 = Stem nie saam nie

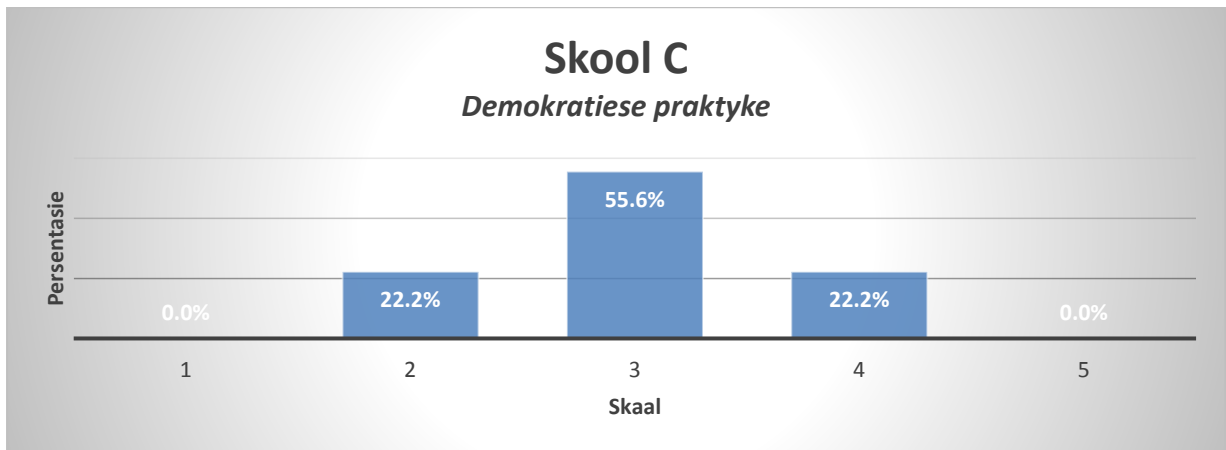
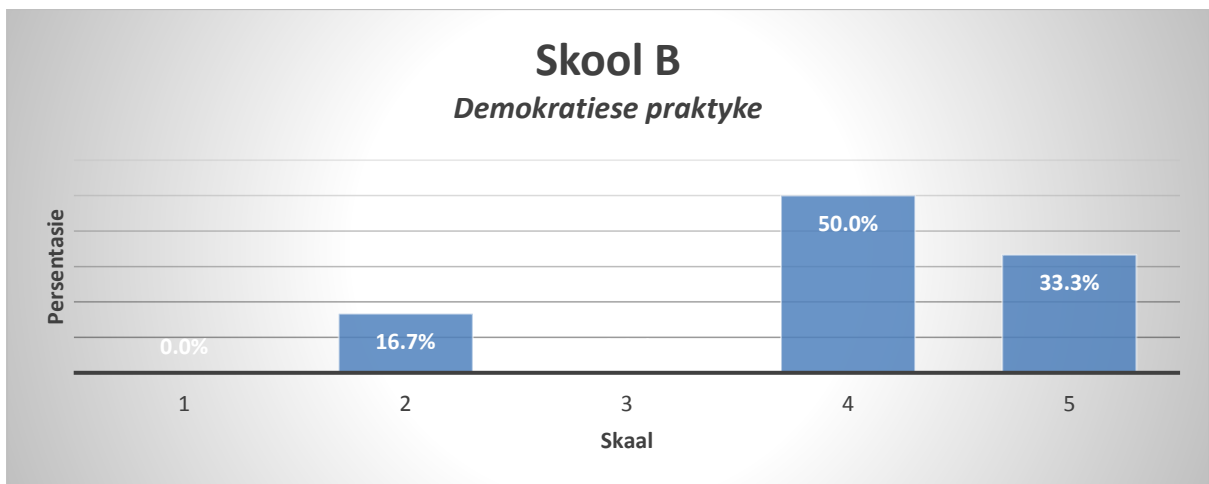
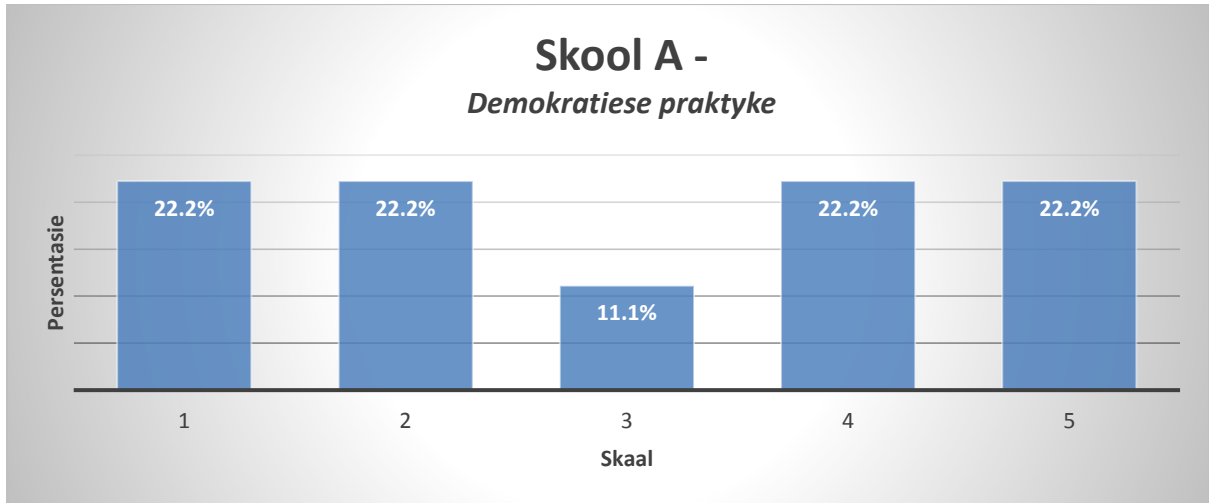
3 = Neutraal

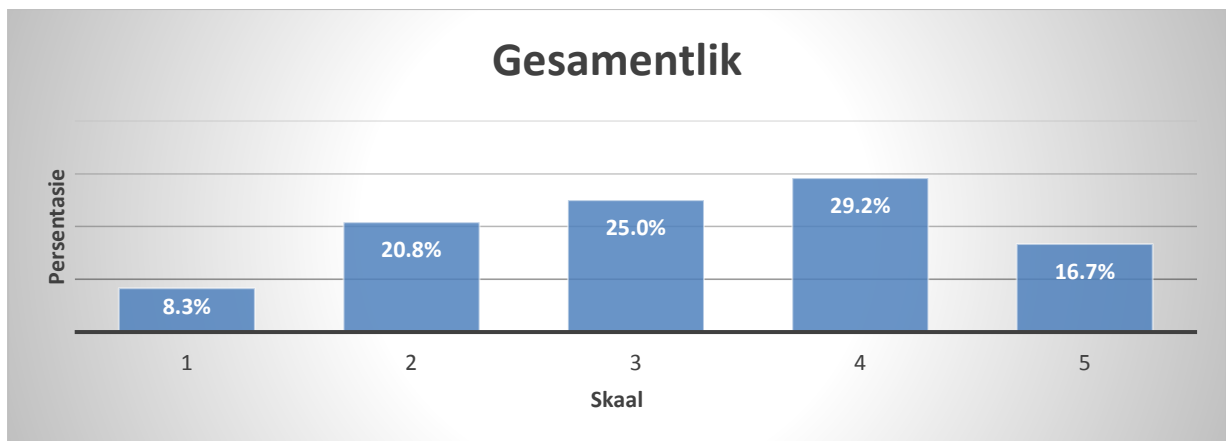
4 = Stem saam

5 = Stem volkome saam

Met behulp van die data op dié wyse verkry, is grafieke saamgestel om op grafiese wyse die skole se reaksies met mekaar te vergelyk.

**4.4.1 Stelling a:** Demokratiese praktyke word in die onderwys bevorder.

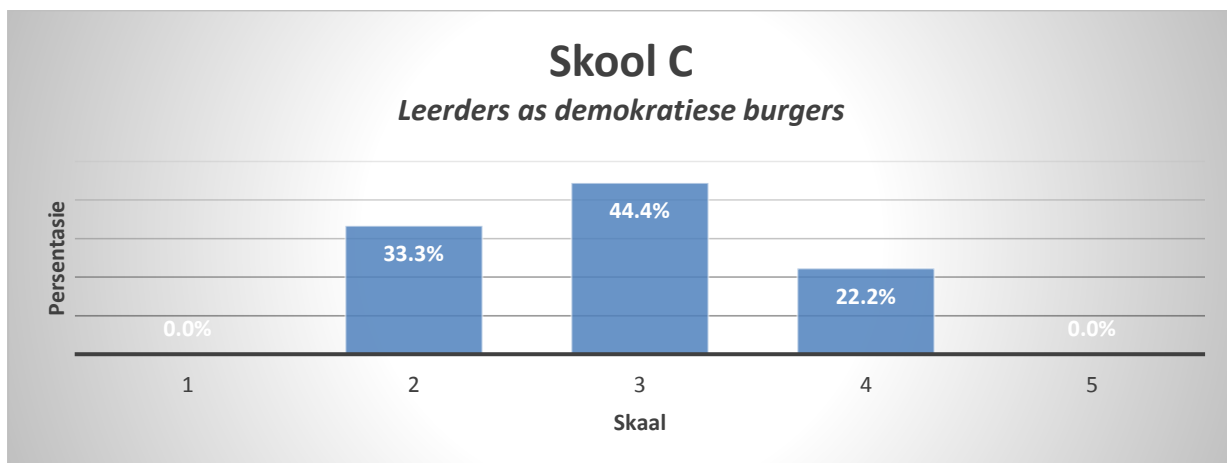
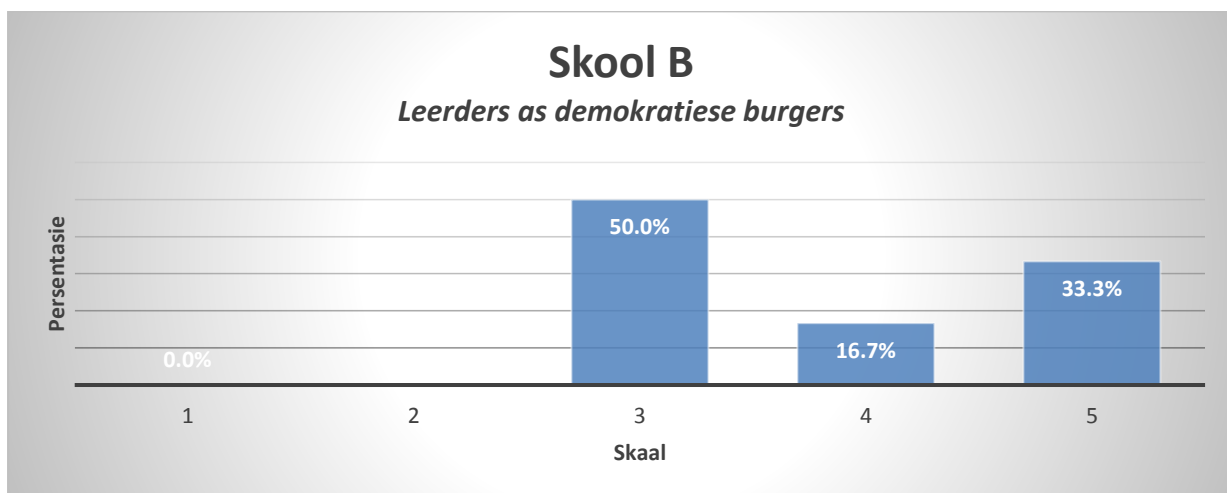
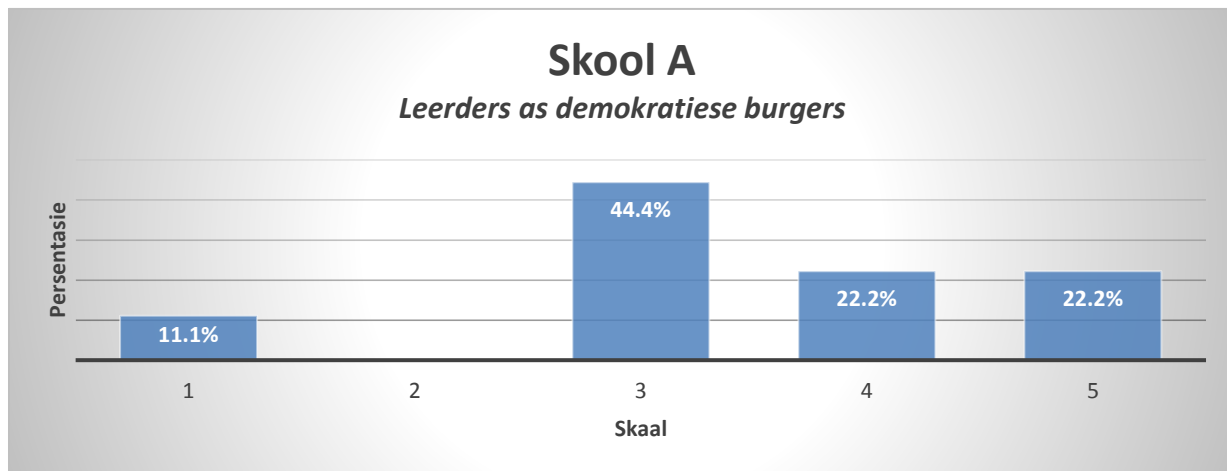


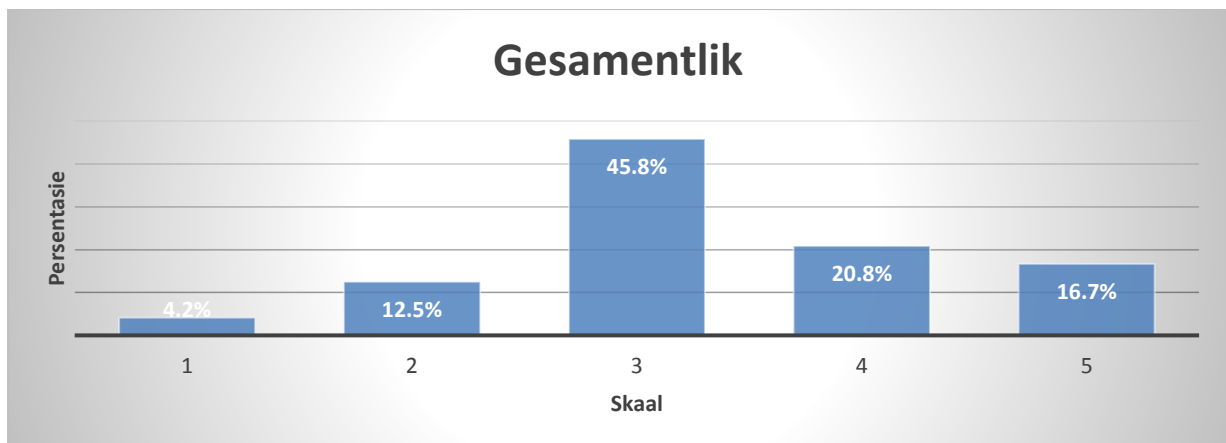


Beide Skole A en C se reaksie was wyd versprei en dus sonder enige oorheersende mening. Daar is beide saam met en teen die stelling dat demokrasie praktyk in skole bevorder word, gestem. Dit is problematies, aangesien 'n mens na aanleiding van die DvO se beleide (DvO, 2018), 'n groter positiewe reaksie hierop sou verwag. Van Skool B se personeel het 80% met die stelling saamgestem, wat ook in die ontleding en bespreking van Skool B se data gesien kan word, aangesien Skool B oor die grootste diversiteit beskik en demokrasie ondersteun. Alhoewel data slegs op drie skole gebaseer is, wek die neutrale reaksie van Skole A en C kommer.

Bostaande gee 'n aanduiding van die afwesigheid van demokratiese praktyke wat in skole heers. Met die oog op Suid-Afrika wat as 'n demokrasie beskou word en die onderwys wat in die rigting van demokratiese burgerskaponderwyspraktyke beweeg (Gutmann, 1987: 49), is demokrasie se teenwoordigheid in skole iets wat aandag benodig. Sonder demokratiese praktyke in skole is demokratiese burgerskaponderwys nie moontlik nie, aangesien leerders nie blootstelling kry aan werklike deelname aan demokrasie nie.

**4.4.2 Stelling b:** Leerders word opgevoed om demokratiese burgers van die land te word.





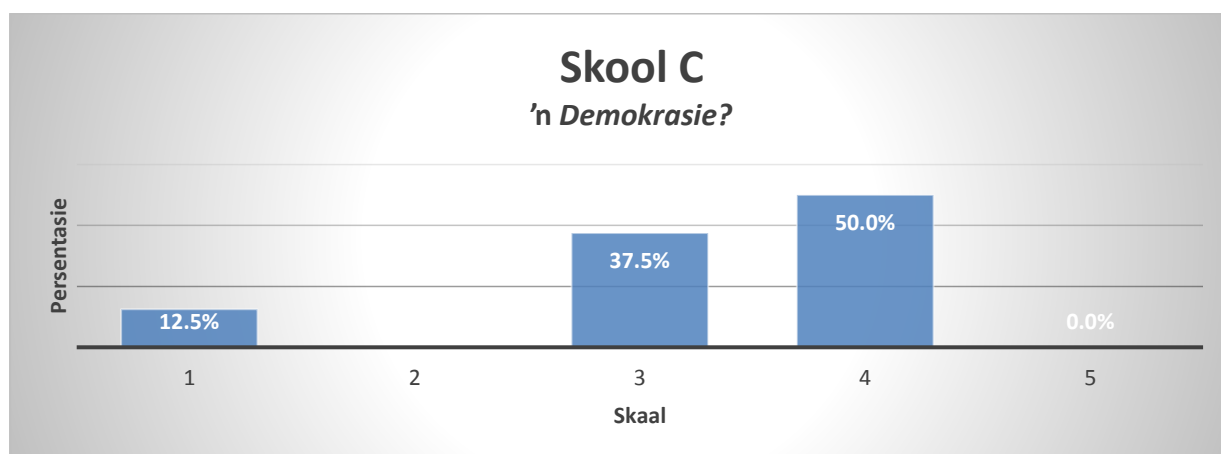
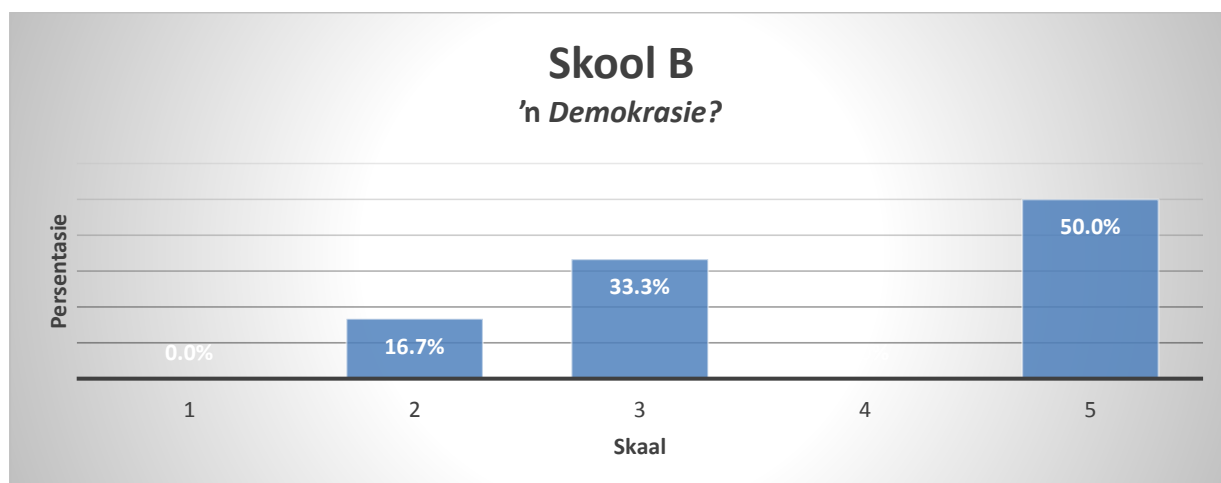
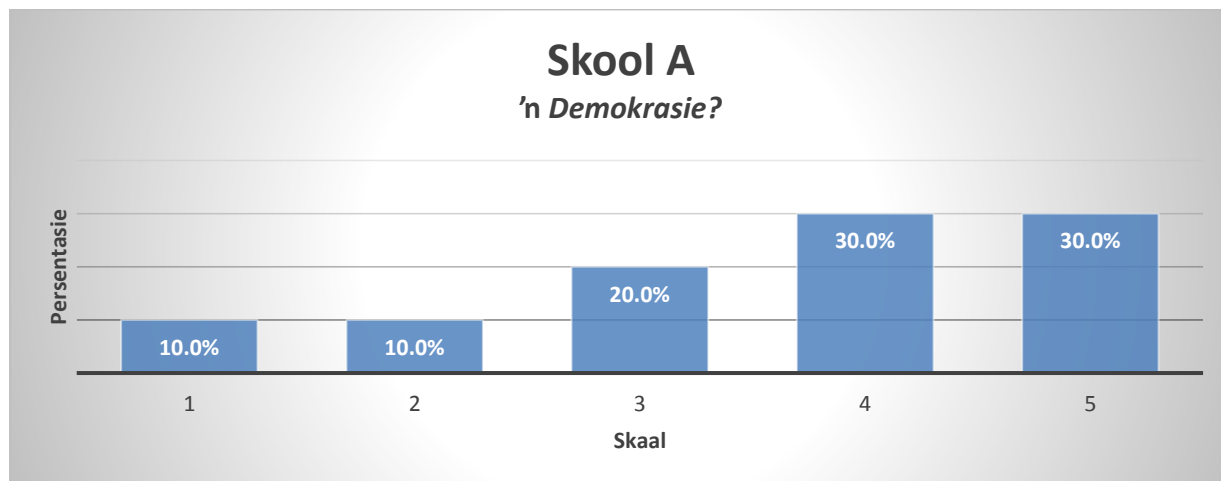
Die grootste groep onderwysers (45,8%) het neutraal gereageer teenoor die stelling dat leerders voorberei word om demokratiese burgers van die land te word. Daar is meer as een moontlike rede vir die reaksie. Een moontlikheid is dat daar nie iets spesifiek beskikbaar is om die leerders voor te berei nie, met ander woorde die skole gee nie noodwendig spesiale aandag daaraan nie, en daar word in 'n groot mate op die kurrikulum (KABV) gesteun. Daar word geglo dat leerareas oor die vermoë beskik om vir leerders vaardighede, waardes, kennis en 'n positiewe houding aan te leer, wat benodig word vir die vorming van 'n verantwoordelike landsburger (Chingombe & Divala, 2018: 75–76). Alhoewel die kurrikulum aspekte soos kinderregte en menseregte (Lewensvaardighede: Persoonlike en Sosiale Welstand PSW) insluit, is hierdie teorie nie genoeg om leerders werklik as ingeligte burgers, met die nodige vaardighede om aan die demokrasie deel te neem, voor te berei nie (Ayoola & Davids, 2018: 161).

'n Ander moontlike rede, na aanleiding van die antwoorde op die vraelyste, kon wees dat die onderwysers nog net nie werklik hieroor nagedink het nie. Alhoewel 'n redelike groep onderwysers (37,5%) met die stelling saamgestem het, was 11% van Skool A se onderwysers sterk teen die stelling gekant en 'n derde (33,3%) van Skool C se onderwysers het ook teen die stelling gestem.

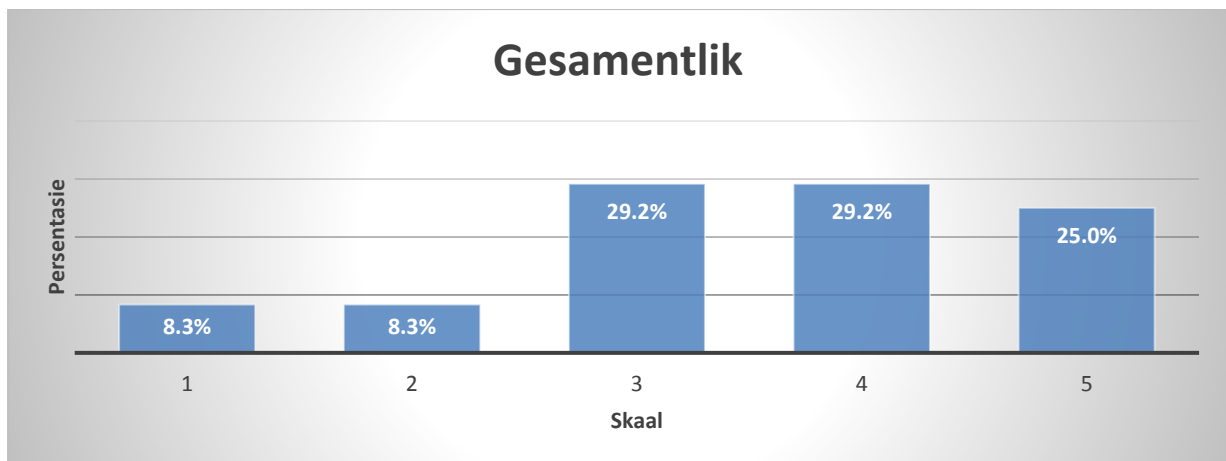
Weereens is hierdie reaksie problematies, want daar skole het 'n groot verantwoordelikheid om leerders voor te berei om deel te neem aan die land (o.a die land se politiek, ekonomie en vooruitgang), met die nodige vaardighede om die demokratiese aard daarvan te hanteer (DvO. NKV, 2010). Dit behels ook die leerders se bewustheid van hulle posisie in die samelewing en verantwoordelikheid teenoor die land, veral wat betref ingeligte besluitneming, gelykheid van stem, menseregte en hoe

om effektief aan die demokrasie deel te neem. Uit dié data is dit duidelik dat skole nie tans daarin slaag om leerders voor te berei as volwaardige landsburgers nie.

**4.4.3 Stelling c:** U beskou u huidige skool/werksomgewing as 'n demokrasie.



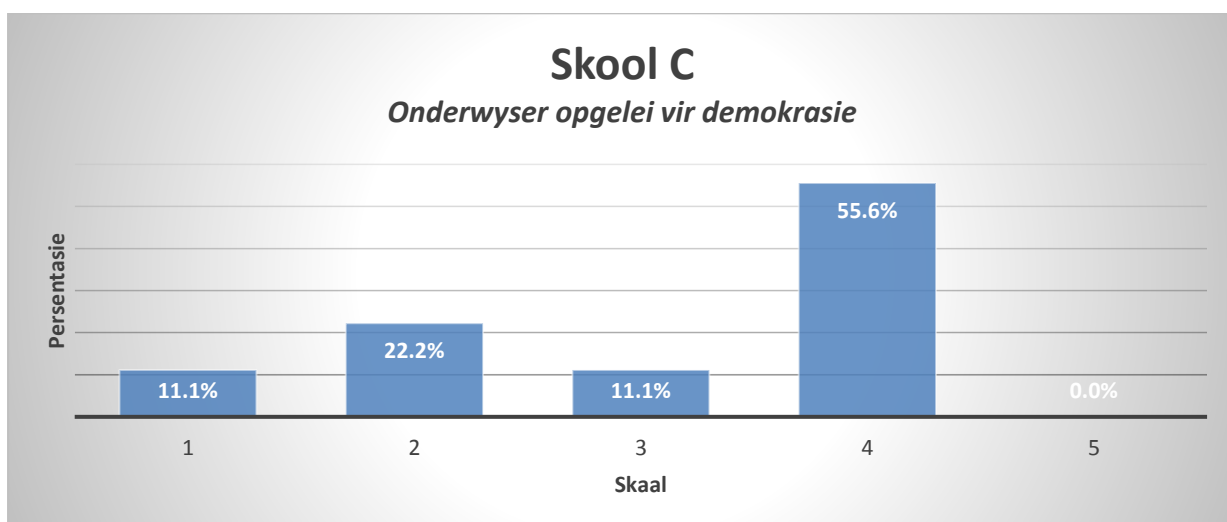
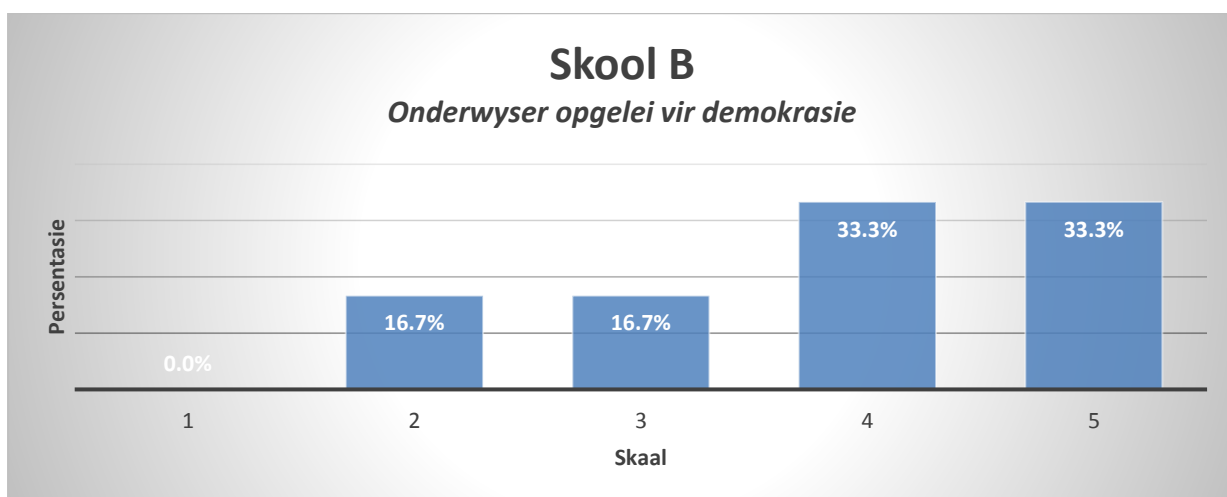
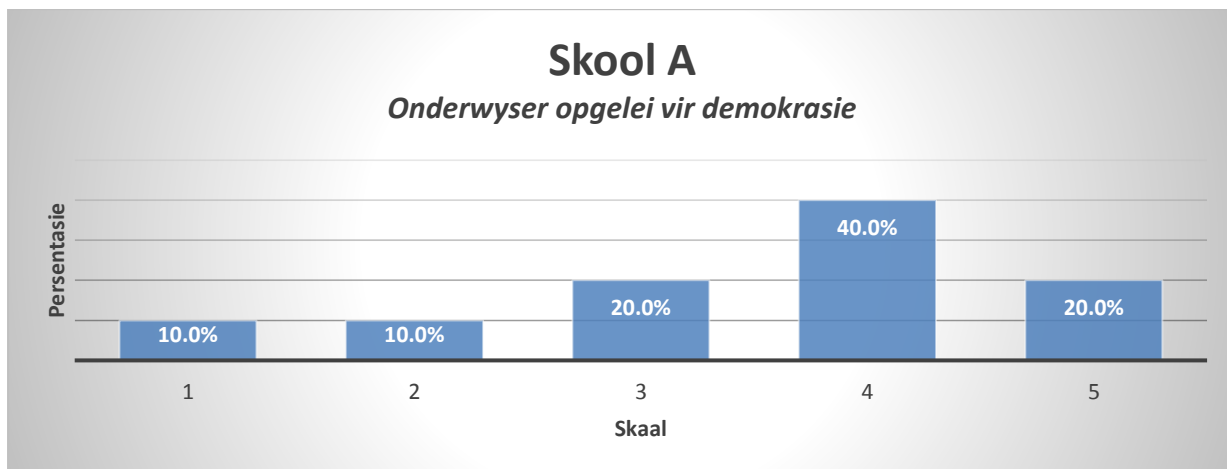


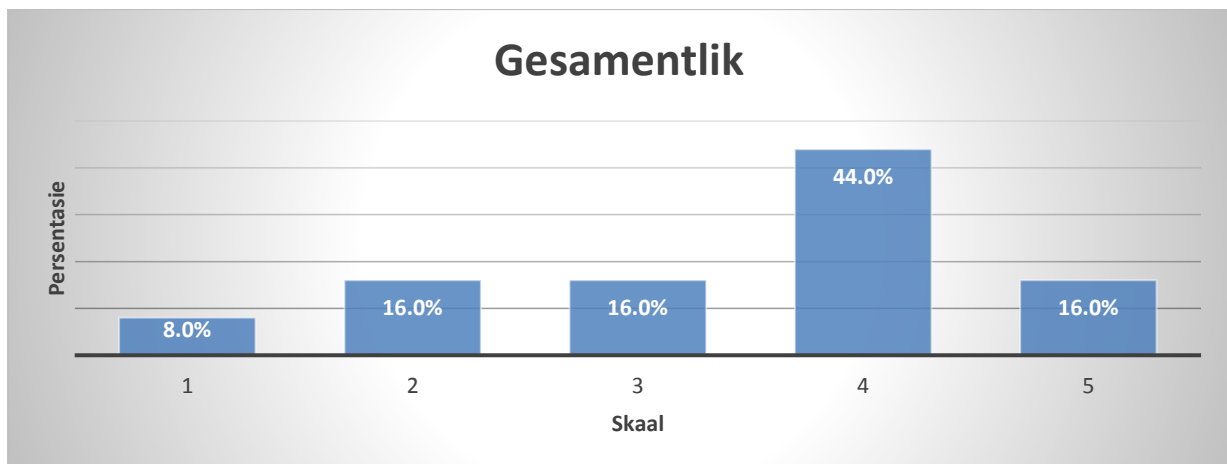


Die reaksie op stelling C was teenstrydig met die eerste twee stellings. Ná die neutrale reaksie op beide die teenwoordigheid van demokratiese praktyke in skole en die voorbereiding wat leerders in skole ontvang om demokratiese burgers van die land te word, was dit interessant om te sien dat die meerderheid van die personeel by al drie skole hulle skool as 'n demokrasie beskou. Vir 'n instelling om as 'n demokrasie gesien te word, behoort daar tog demokratiese praktyke teenwoordig te wees. Indien 'n skool dus as 'n demokrasie beskou word, behoort daar reeds 'n mate van demokratiese burgerskaponderwys te geskied. Die ideaal is dat stelsels van die skool reeds as voorbeeld dien waar leerders demokrasie eerstehands kan ervaar en op so 'n wyse kan leer.

Bostaande verwarring dui op skole (die personeel van skole) se onsekerheid oor hierdie onderwerp en die praktiese uitvoering van demokrasie in skole. Die mate van voorbereiding of opleiding en ondersteuning of riglyne wat skole ontvang om demokratiese praktyke te implementeer en leerders as demokratiese burgers op te lei, word dus bevraagteken. Die volgende stelling het betrekking op bogenoemde kommer.

**4.4.4 Stelling d:** Ek as onderwyser is opgelei en bemagtig met die nodige vaardighede om 'n demokratiese klasomgewing te kan hanteer.



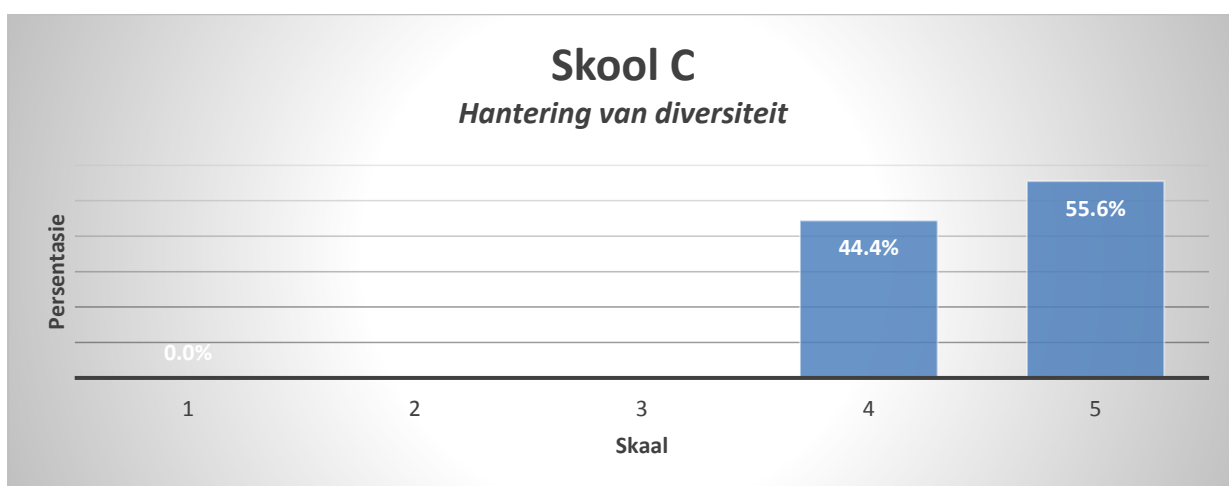
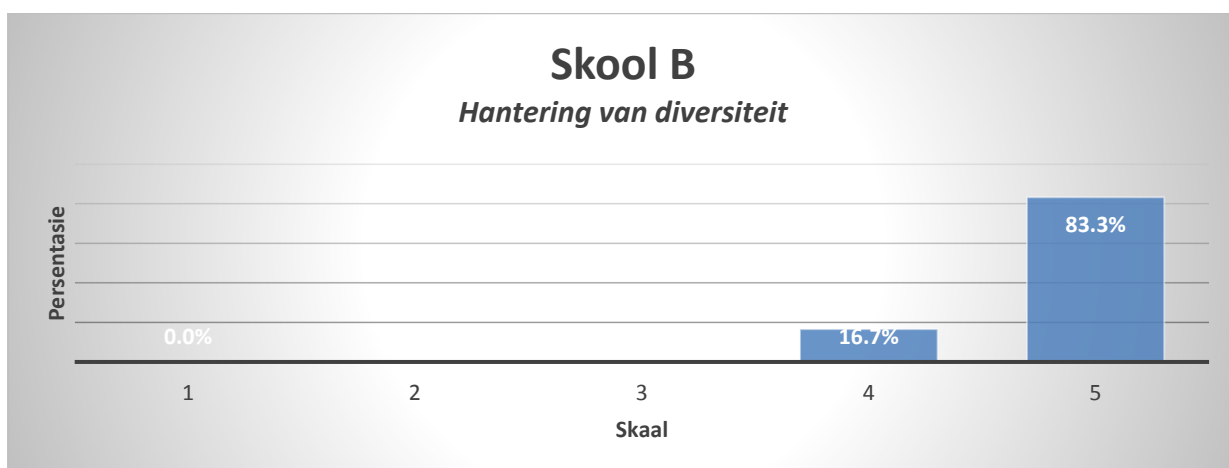
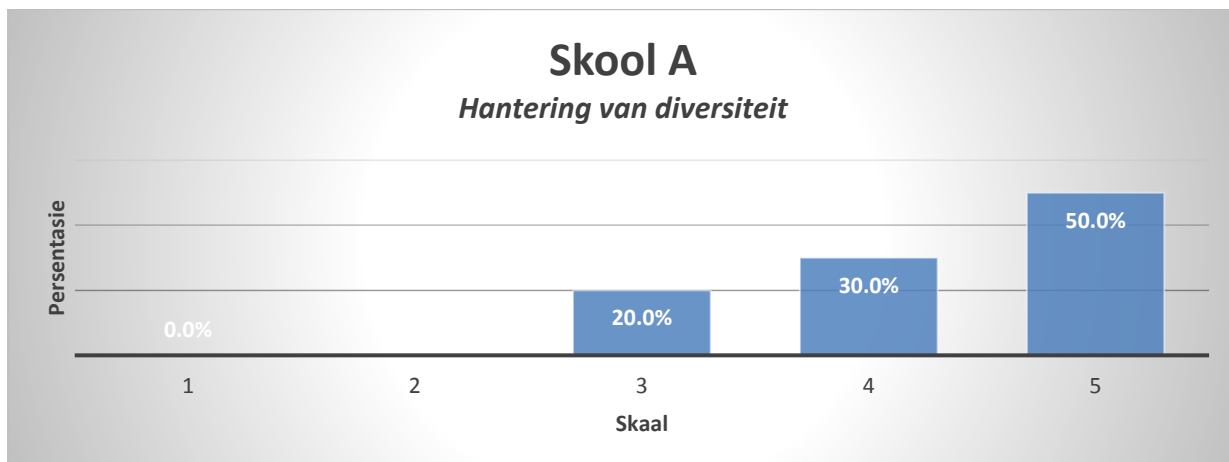


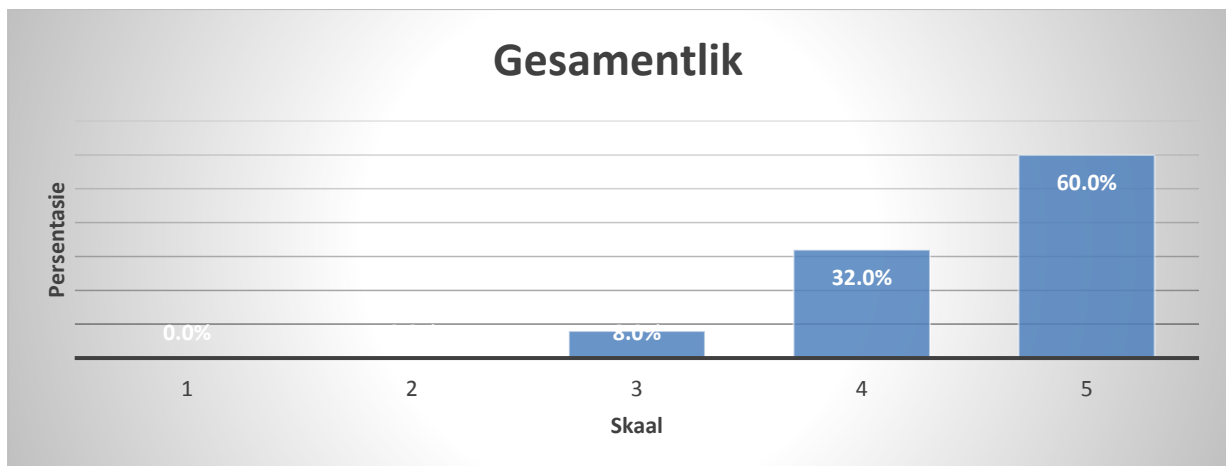
Dis bemoedigend om te sien dat meerderheid onderwysers (60%) bemagtig en voorbereid voel om demokratiese klasomgewings te hanteer. Van die onderwysers het 24% van onderwysers nie ten volle gemaklik gevoel met die stelling nie en 'n leemte in hulle opleiding en voorbereiding vir die hantering van demokrasie in die klaskamer ervaar. Die mate van diversiteit in die klaskamer beïnvloed die hantering van demokrasie. Indien die agtergrond van die leerders min of meer dieselfde is, is dit makliker om demokratiese praktyke te fasiliteer (Fataar, 2015: 69), deur byvoorbeeld almal se stem te laat hoor. Algaande die diversiteit van die skoolgemeenskap toeneem, raak dit al moeiliker, aangesien opinies en agtergronde verskil en 'n vorm van uitsluiting destoe makliker kan gebeur (Fataar, 2015: 69).

Skool A het byvoorbeeld 'n groot groep leerders met min of meer dieselfde agtergronde, geloof en voorkennis. Daarom word die hantering van demokrasie nie as 'n uitdaging beskou nie, aangesien die diversiteit van die skool relatief laag is. Slegs 20% van die onderwysers het aangedui dat hulle ervaar dat hulle nie volkome voorberei is vir die demokratiese aard van onderwys nie, dalk juis omdat daar 'n afwesigheid is van beide demokrasie en diversiteit in die spesifieke skool.

'n Groter persentasie onderwysers by Skool C was teen of sterk teen stelling d gekant. Van die onderwysers het 33% aangedui dat daar nie die nodige voorbereiding was vir die hantering van demokrasie in die klasomgewing nie. Die rede hiervoor mag wees dat die uitdagings by Skool C, wat betref agtergrond en huislike omstandighede, baie groter is as by Skool A. Wat die uitdaging nog groter maak, is dat die onderwysers se omstandighede en agtergrond radikaal verskil van die leerders s'n (Fataar, 2015: 68); gevolglik is die hantering van demokratiese praktyke en diversiteit aansienlik moeiliker.

**4.4.5 Stelling e:** Ek is gemaklik daarmee om met alle leerders, ongeag rasse groep, kultuur of geloof, te kommunikeer.



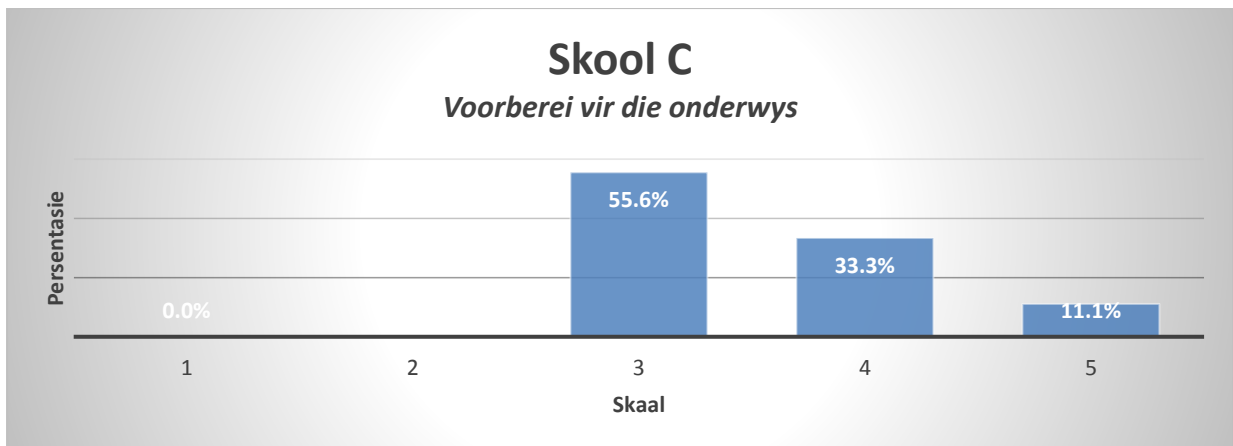
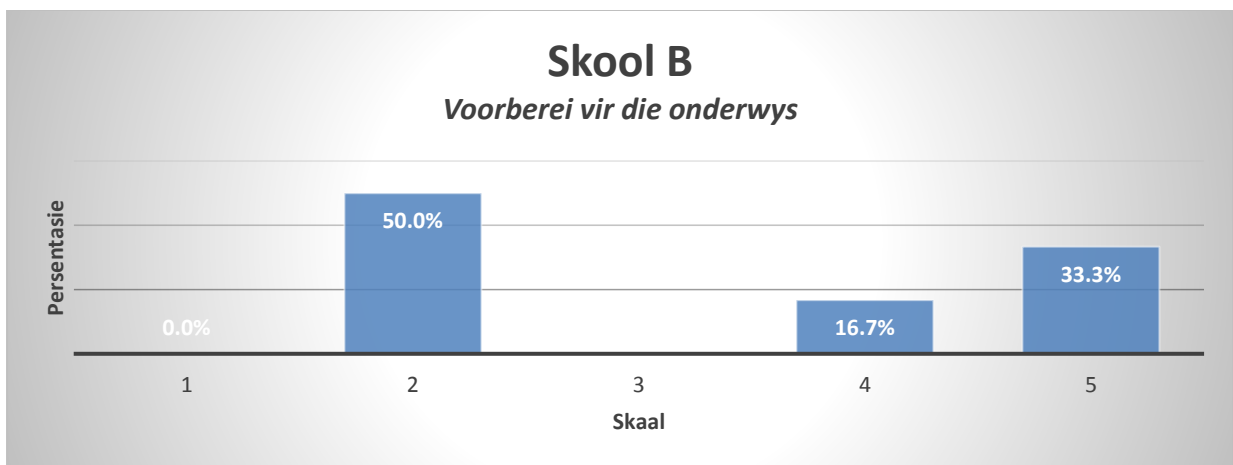
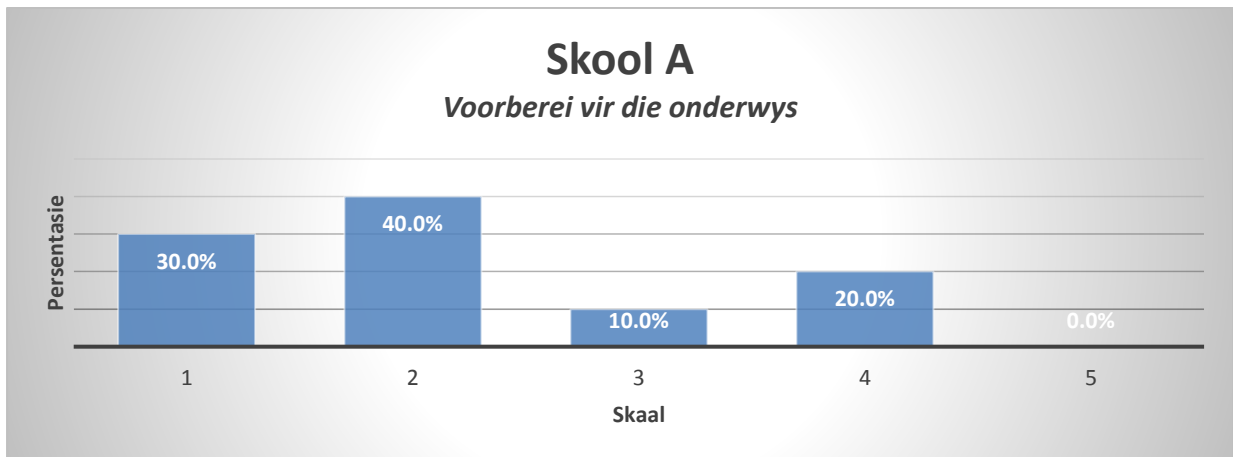


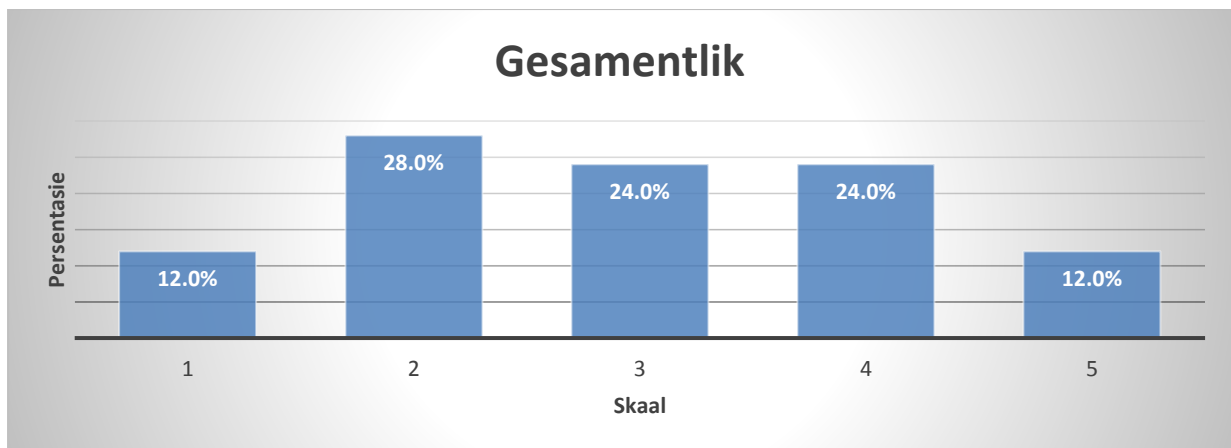
Uit bostaande data is dit duidelik dat die hantering van verskeie leerders, ongeag geloof, ras of kultuur, deur al drie skole goed ervaar en hanteer word. Tog het die werklikheid, wat betref die skole se werklike diversiteit, ter sprake gekom. Daar is erken dat dit 'n uitdaging bly om leerders van verskillende groepe te onderrig. Die mate waartoe die onderwyser se menswees van dié van die leerders verskil, en die leerders se menswees onderling verskil, beïnvloed die onderrig- en leerproses (Fataar, 2015: 68).

Soos reeds genoem in die literatuurstudie (sien 2.3.1), volgens die onderwysdepartement deel alle Suid-Afrikaners, sonder uitsondering, dieselfde regte, wat toegang tot onderrig insluit (Harber & Serf, 2006: 987). Die uitdaging hieraan verbonde is amper onmoontlik om te oorkom. Aangesien almal van mekaar verskil wat betref menswees, kultuur, reeds bestaande kennis en huislike omstandighede, dink en doen almal nie alles op dieselfde manier nie. 'n Groter mate van aanklank en begrip word gevorm by diegene wie se agtergrond en menswees dieselfde is as dié van die onderwyser. Die onderwyser se uitdaging om onderrig van dieselfde standaard aan diegene wat van die onderwyser verskil, te bied, is dus 'n groot uitdaging (Fataar, 2015: 69).

Stelling f hou verband met stellings h, i en k van die studentevraelys. Die doel hiermee was om te bepaal hoe die opinie en ervaring van diegene wat reeds in die onderwys is, teenoor diegene wat nog as student na die professie kyk, van mekaar verskil.

**4.4.6 Stelling f:** Het jou opleiding jou voorberei vir die realiteit van onderwys?





Alhoewel Skool C se onderwysers neutraal op hierdie stelling gereageer het en meerderheid van die studente (sien 4.5.5) positief gereageer het wat betref hulle voorbereiding vir die onderwys as beroep, het die meerderheid van Skole A (70%) en B (50%) negatief op hierdie stelling gereageer. Van die onderwysers by Skool A was 70% van mening dat hulle nie die nodige opleiding ontvang het om hulle werklik vir die uitdagings van onderwys as beroep voor te berei nie. Die helfte van Skool B se onderwysers (50%) het ook negatief teenoor hierdie stelling reageer.

Bostaande reaksie is kommerwekkend, aangesien instellings wat onderwysers oplei (onder andere universiteite, kollege), volgens die onderwysers, nie in die voorbereiding tot die beroep slaag nie. Dit sluit moontlik aan by die hoë statistiek van jong onderwysers wat die professie verlaat.

## 4.5 Data verkry van studente

'n Vraelys is opgestel en aan ongeveer 'n sesde van die finalejaaronderwysstudente (BEd) gegee om te voltooi. Die studente is lukraak geïdentifiseer. Die doel hiervan was om studente se gereedheid vir die onderwys, veral met die oog op die demokratiese aard van Suid-Afrikaanse onderwys, te bepaal. Studente het op hulle reeds bestaande kennis, ervaring tydens die praktiese proeftyd by skole en opinie staatgemaak, om sodoende die vraelys te voltooi. Hierdie vraelys is voltooi aan die hand van 'n skaal, waar studente kon saamstem of nie saamstem nie, met elke stelling wat gemaak is.

Om die data voor te stel, word daar gebruik gemaak van grafieke, wat dan bespreek sal word. Sekere stellings hou verband met mekaar en word daarom saam bespreek.

### **Skaal:**

1 = Stem glad nie saam nie

2 = Stem nie saam nie

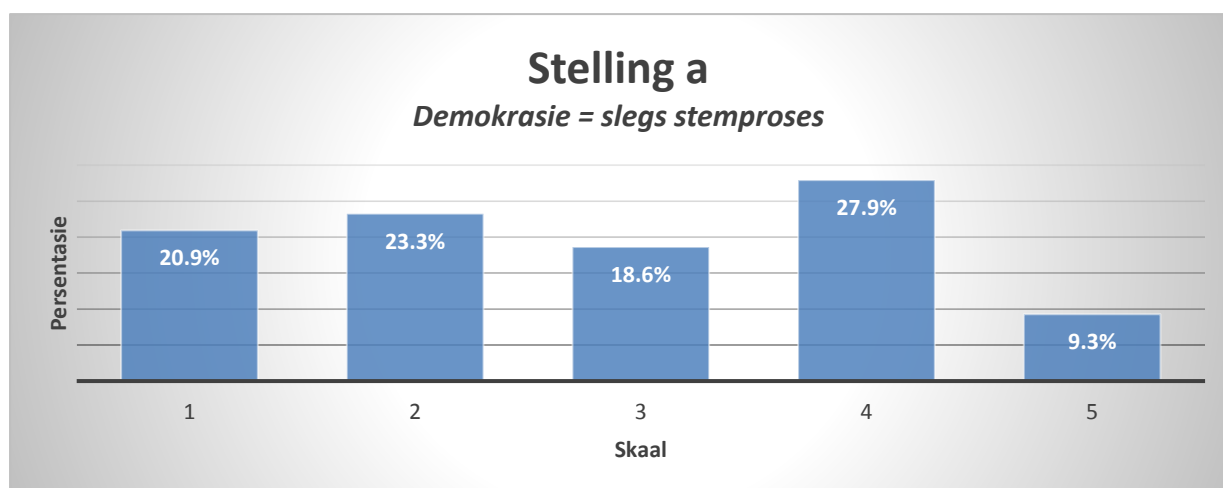
3 = Neutraal

4 = Stem saam

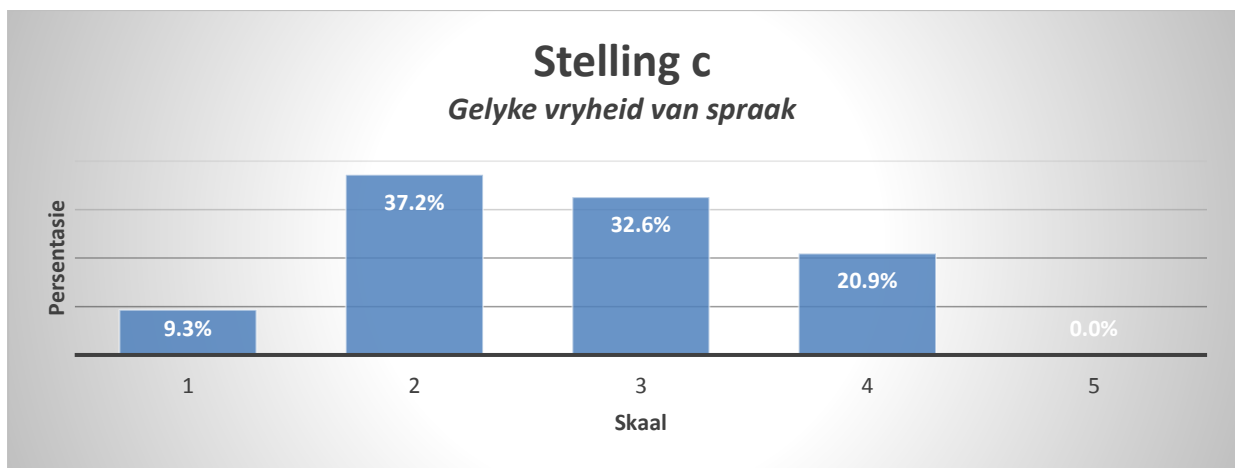
5 = Stem volkome saam

### **4.5.1 Stellings a, b en c**

- a) Demokrasie word slegs gedefinieer deur 'n stemproses.
- b) Demokrasie word volkome verstaan en uitgeleef in Suid-Afrika en Suid-Afrikaanse skole.
- c) Gelykheid en vryheid van spraak word ervaar in Suid-Afrika.





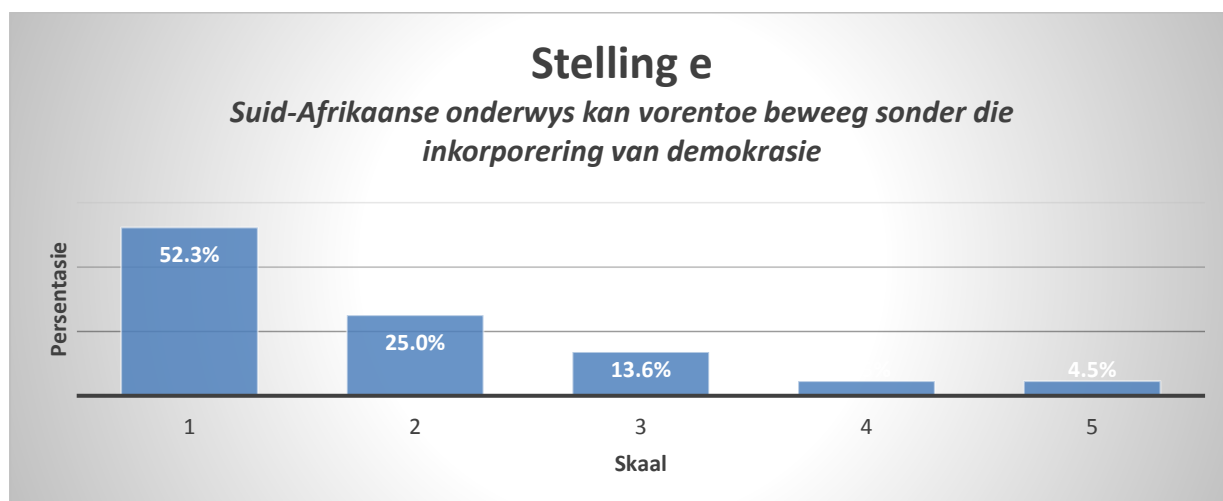
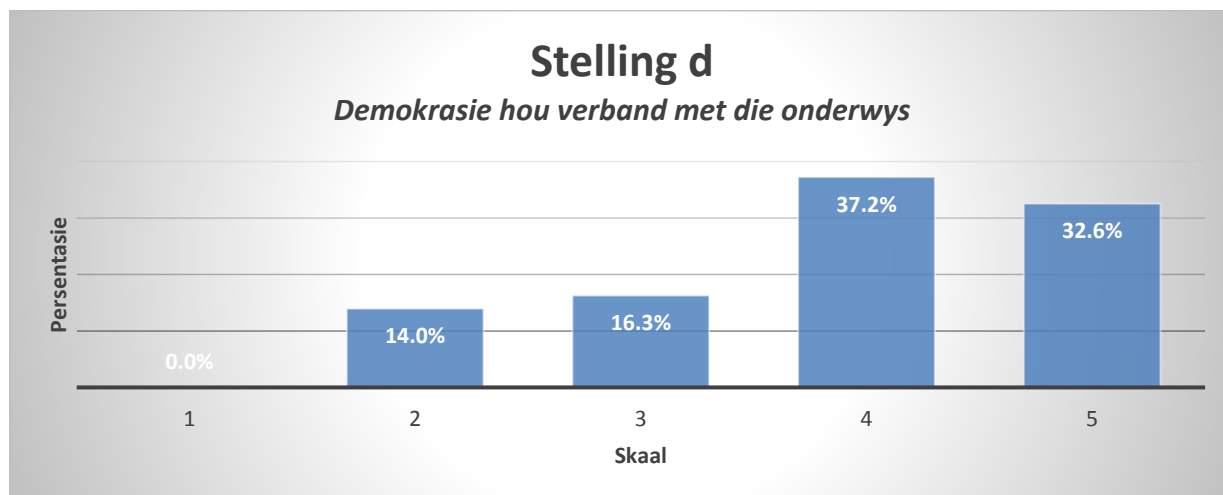


Eerstens is daar bepaal hoe die studente demokrasie definieer of verstaan. Van die studente het 37,2% saamgestem met die stelling dat demokrasie slegs deur 'n stemproses gedefinieer word. Alhoewel bostaande 'n tekort aan begrip van demokrasie toon (Benhabib, 1994: 5), het 20,9% glad nie saamgestem nie, met 'n verdere 23,3% wat ook nie met die stelling saamgestem het nie. Dit lei tot die gevolgrekking dat die studente demokrasie nie volkome verstaan nie of dat dit nie in Suid-Afrika uitgeleef word nie. Omtrent 68% van die studente het erken dat demokrasie nie in Suid-Afrikaanse skole verstaan word nie.

Alhoewel bostaande 'n probleem aandui, aangesien demokrasie nie uitgeleef kan word indien dit nie volkome verstaan word nie (sien Callan, 2004), is die erkenning van 'n probleem die eerste stap in die regte rigting. Daar word van skole verwag om demokraties op te tree en demokrasie te bevorder (Gutmann, 1987: 42), maar dit kan nie uitgevoer word indien daar nie 'n universele begrip van demokrasie bestaan nie. Dit sluit aan by die stelling dat gelykheid en vryheid van spraak ervaar word in Suid-Afrika, waarmee die meerderheid studente (46,5%) nie saamgestem het nie.

#### 4.5.2 Stellings d en e

- d) Demokrasie hou verband met die onderwys.
- e) Suid-Afrikaanse onderwys kan vorentoe beweeg sonder die inkorporering van demokrasie.



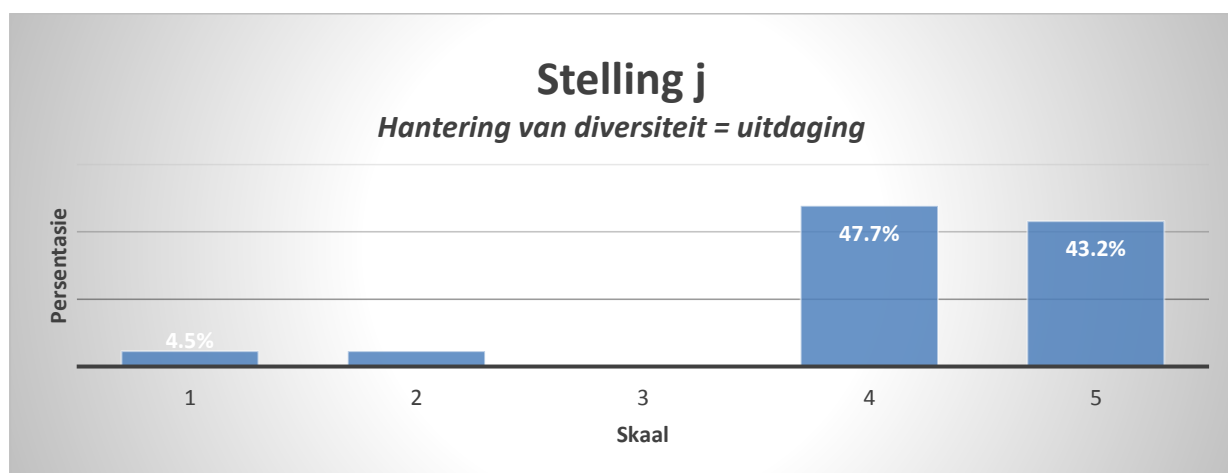
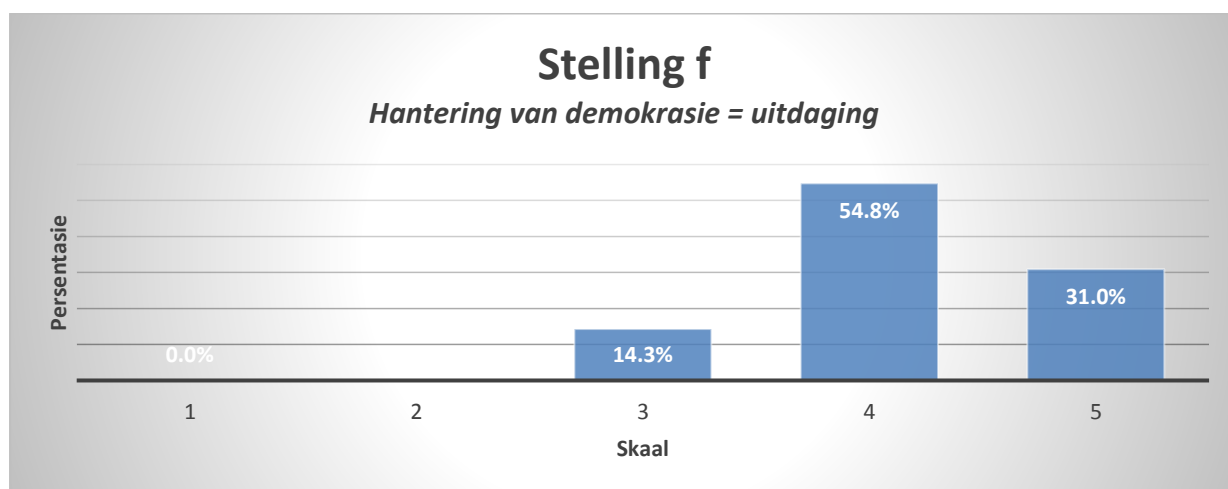
Stelling d en e toon weereens die interaksie en invloed wat onderwys en demokrasie op mekaar het (Harber & Serf, 2006: 988). Studente erken dat demokrasie verband hou met die onderwys, en die meerderheid (69,8%) het met die stelling saamgestem. Verder het hulle volkome met die stelling dat die onderwys nie sonder die inkorporering van demokrasie vorentoe kan beweeg nie, saamgestem. In die werk van Dewey (1925) en Gutmann (1987) word demokrasie ook as deel van die kern van onderwys beskou.

Studente is dus bewus van die belangrikheid van demokrasie by die ontwikkeling van onderwys. Aangesien Suid-Afrika as 'n demokratiese land beskou word, moet leerders

as demokrate opgevoed word. Dit vind onder andere deur onderrig plaas (Harber & Serf, 2006: 988). Onderwys het die grootste mate van invloed, aangesien dit in direkte kontak is met die meerderheid van die land se jeug. Op hierdie wyse word die potensiaal raak gesien om die negatiewe gebeure in Suid-Afrika se geskiedenis uit te faseer en nuwe denkwyses en motiewe te vestig.

#### 4.5.3 Stellings f en j

- f) Die hantering van demokrasie is 'n uitdaging in skole.
- j) Diversiteit is 'n uitdaging in die onderrigproses.



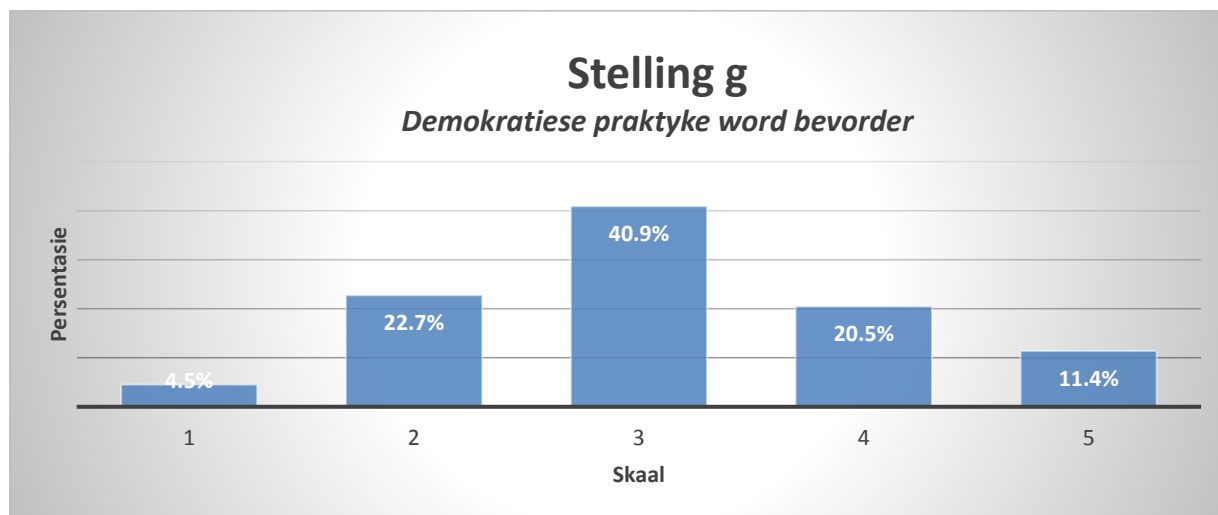
Die data verkry ten opsigte van stellings d en e toon dat daar 'n bewustheid is van die teenwoordigheid van demokrasie in die onderwys. Tog wys stellings f en j dat dit nie 'n maklike of eenvoudige proses is om demokrasie by die onderrigproses te betrek nie. Van die studente het 85,8% erken dat die hantering van demokrasie, sowel as diversiteit 'n uitdaging in skole is. Diversiteit maak ook die onderrigproses aansienlik meer kompleks, aangesien elke leerder met 'n eie agtergrond, 'n eie menswees en

unieke voorkennis in die klas inkom en ongeag die verskille, demokrasie vereis om gelyke onderrig aan die leerders te bied (Callan, 2004: 75). Boonop speel die onderwyser se agtergrond en posisie ook 'n groot rol wat betref die aanklank wat leerders met dieselfde agtergrond by die onderwyser vind. Hierdie ooreenkoms verhoog die kans op effektiewe kommunikasie, wat lei tot groter begrip, wat die onderrig- en leerproses versterk (Bourdieu, 1971: 205).

Bostaande is slegs een voorbeeld van die uitdagings wat inklusiewe onderwys in 'n diverse en demokratiese omgewing bied. Die vraag dit ooit moontlik sal wees, kom hier na vore, aangesien dit so 'n komplekse en uitdagende proses is.

#### 4.5.4 Stellings g en l

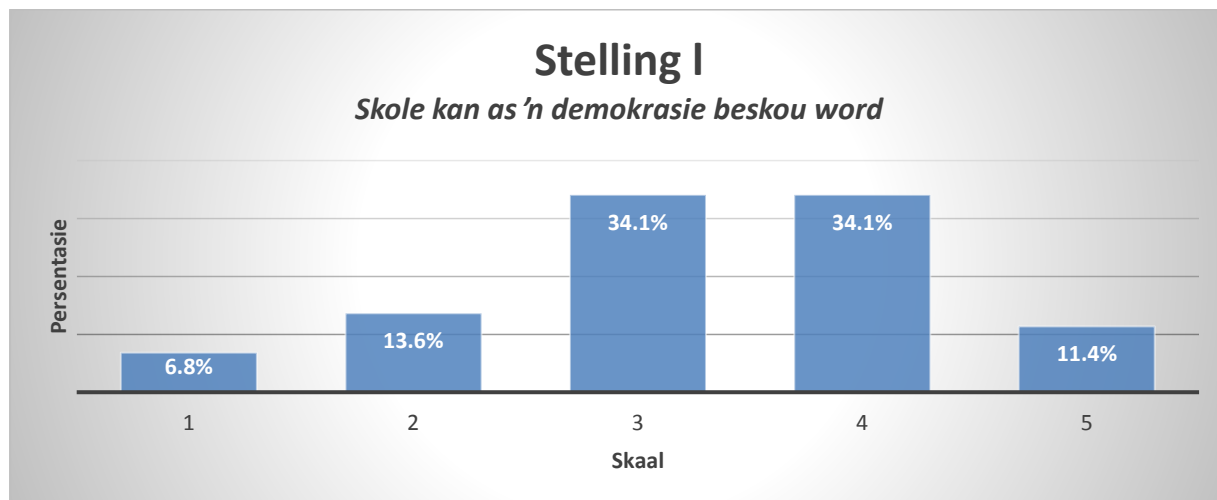
- g) Demokratiese praktyke word in onderwys bevorder.
- l) Die skole waarby ek al prakties gedoen het, kan as 'n demokrasie beskou word.



Slegs 11.4% van die studente was volkome oortuig dat demokratiese praktyke in die onderwys bevorder word, en sowat 20,5% het hiermee saamgestem. Ongeveer 23% van studente het nie met die stelling saamgestem nie en het besef dat daar nog gewerk kan word aan die bevordering van demokratiese praktyke in die onderwys. Van die studente was 4.5% sterk teen die stelling gekant, wat 'n aanduiding is van die afwesigheid van demokratiese praktyke in die onderwys.

Van die studente was 40,9% neutraal ten opsigte van hierdie vraag. Moontlike redes hiervoor kan wees dat die bevordering van demokrasie nie ten volle verstaan word nie en dus kan daar nie 'n geldige inset daarvoor gelewer word nie. Of daar is nog nie met

'n demokratiese ingesteldheid oor die onderwys nagedink nie en daarom het die studente nie geweet of demokrasie wel in die onderwys bevorder word nie.



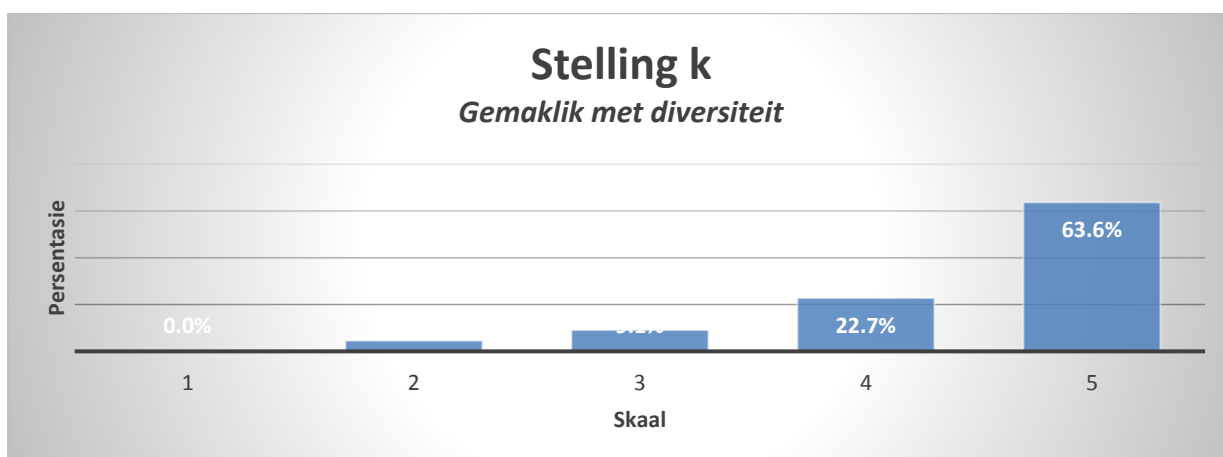
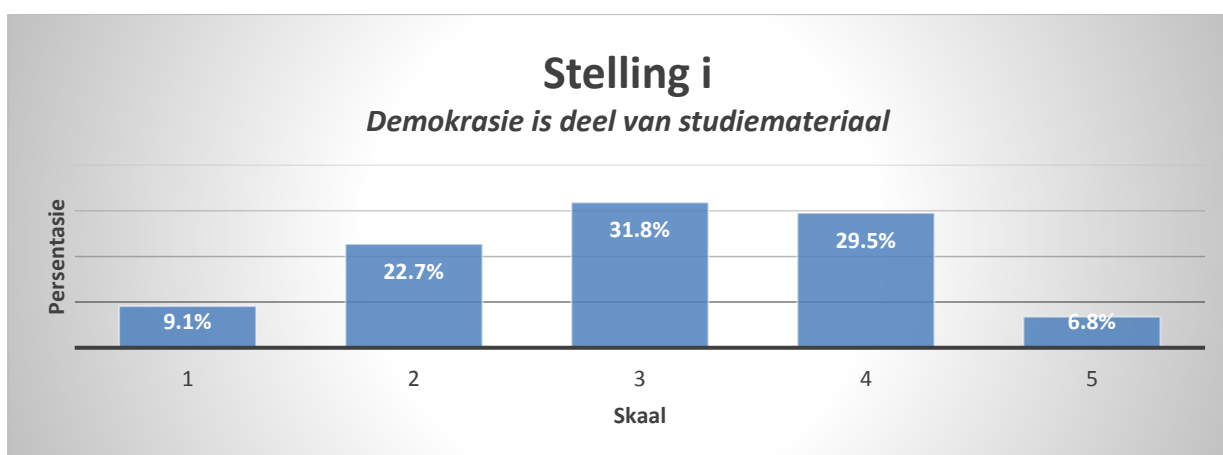
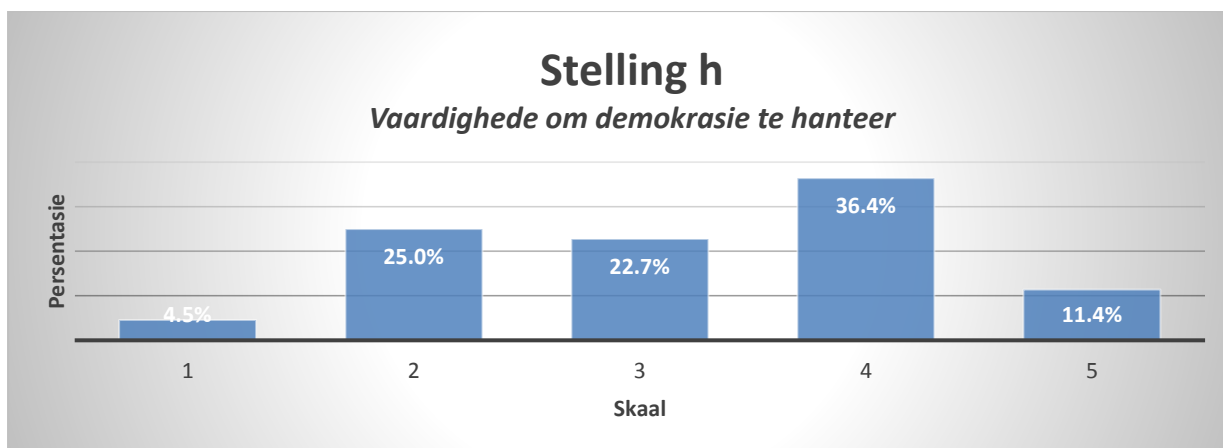
'n Groot groep studente (34,1%) het neutraal gereageer teenoor die stelling, wat 'n weerspieëling is van die skole waarby hul praktiese tye al voltooi is, wat as 'n demokrasie beskou sou kon word. 'n Verdere 34,1% van die studente was van mening dat die betrokke skole wel as 'n demokrasie beskou kon word, en 'n verdere 11,4% het volkome met die stelling saamgestem.

Skole is dus oor die algemeen deur die deelnemende studente as demokratiese instellings beskou. Slegs 20,4% van dié studente was van mening dat skole nie as 'n demokrasie ervaar word nie. Met 'besoek' word na die praktiese tye waartydens studente na skole toe gaan, bedoel, m.a.w. dit is nie slegs 'n vinnige dagbesoek nie, maar 'n intensiewe besoek waartydens die 'binnekamers' van die skool beleef word.

Bostaande weerspieël die afwesigheid van demokrasie wat in skole ervaar (20,4% van die studente) word. Indien die gedagte is dat skole leerders aan 'n demokratiese stelsel, demokratiese waardes en demokratiese beginsels moet blootstel, sou dit die ideaal wees as skole ook as 'n demokrasie optree.

#### 4.5.5 Stellings h, i en k

- h) Ek is opgelei en bemagtig met die nodige vaardighede om 'n demokratiese klasomgewing te kan hanteer.
- i) Demokrasie en wat dit in die onderwys behels is deel van ons studiemateriaal.
- k) Ek is gemaklik daarmee om met alle leerders, ongeag rassegroep, kultuur of geloof, te kommunikeer.



Die meerderheid deelnemende studente (86,3%) was heeltemal gemaklik daarmee om alle leerders ongeag hulle verskillende gelowe, rasse of kulture te hanteer. Minder as die helfte van die studente (36,3%) het daarvan getuig dat 'n gedeelte van hulle studiemateriaal hulle wel opgelei en bemagtig het met die nodige vaardighede om verskillende leerders te hanteer. Daar was ook 'n groep (29,5%) wat van mening was dat daar (ten tye van hierdie navorsing) nie opleiding spesifiek vir die hantering van verskillende leerders was nie. Die 22,7% van die studente wat neutraal op hierdie

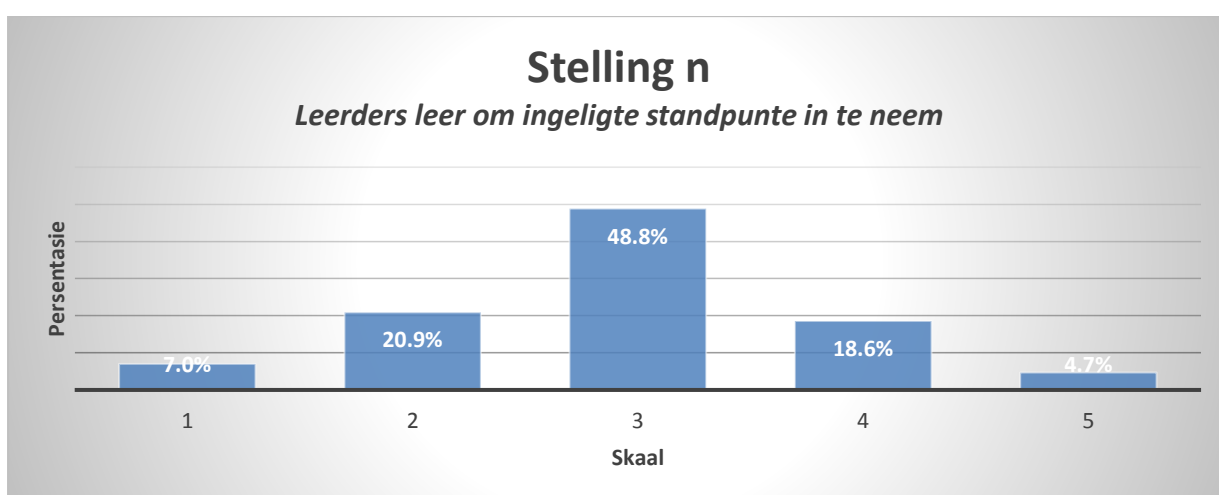
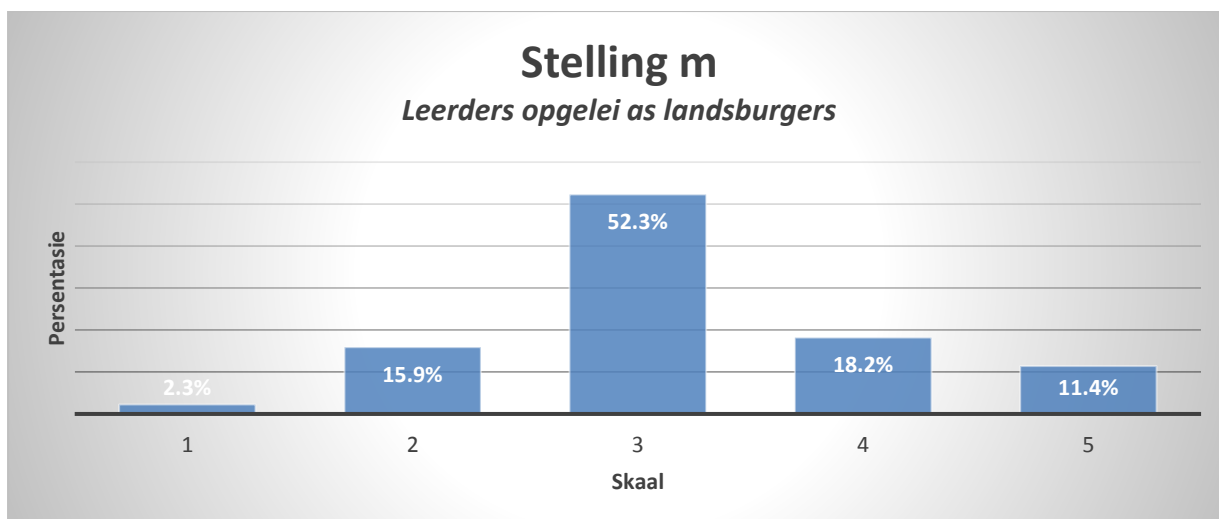
stelling gereageer het, het onsekerheid getoon oor die wyse waarop studente voorberei word vir die demokratiese aard van onderwys.

’n Verdere 31,8% van die studente het neutraal gereageer oor die stelling i: “Demokrasie en wat dit in die onderwys behels is deel van ons studiemateriaal”. Met die 31,8% wat teen die stelling reageer het, is die wyse waarop demokrasie by die studente se opleiding betrek word, bevraagteken. Slegs 36,3% van die studente was positief oor stelling i. Die reaksie op hierdie stelling het ’n onsekerheid oor die mate waartoe demokrasie deel uitmaak van die onderwyskursus en studiemateriaal getoon. Indien demokrasie wel betrek word by die onderrig en leer van onderwysers tydens die vierjaargraadkursus, weerspieël dit nie suksesvolle resultate nie.

Indien instellings vir onderwysopleiding wel demokrasie by die onderrig- en leerproses wil betrek, dui hierdie data daarop dat dit iets is wat ondersoek moet word, aangesien bostaande inligting nie toon dat die huidige stelsel werklik onderwysers in hierdie verband oplei nie (soos ook gesien in die studie deur Stanulis et al., 2010). Opleidingsinstellings kan definitief in hierdie verband verbeter en groter klem lê op demokrasie in die onderwys. Alhoewel dit positief is om te sien hoe die meerderheid studente gemaklik is daarmee om met alle leerders, ongeag rassegroep, kultuur of geloof, te kommunikeer, sal die werklikheid hiervan eers getoets word wanneer die studente die onderwys betree en direk hiermee gekonfronteer word. Die uitdaging met betrekking tot verskillende agtergronde en wankommunikasie wat ontstaan as gevolg hiervan, is groter as wat besef word (soos genoem by die literatuurstudie [sien 2.4] en gesien in die terugvoer van Skool C se onderwysers).

#### **4.5.6 Stellings m en n**

- m) Leerders word opgelei om ingeligte burgers van die land te wees, wat kan deelneem aan Suid-Afrika se demokrasie.
- n) Leerders leer hoe om hul eie opinie te lug, op grond van ingeligte standpunte.



Burgerskaponderwys is daarop gemik om dit moontlik te maak om mense te ontwikkel, sodat hulle hulle eie besluite kan neem en verantwoordelikheid kan aanvaar oor hulle eie dade ter wille van hulself sowel as die samelewing. Demokratiese burgerskaponderwys gee aan leerders die kennis en vaardighede om die demokrasie te verstaan, uit te daag en daarby betrek te word (Chingombe & Divala, 2018: 75–76).

Die meerderheid (52,3%) van studente het neutraal gereageer oor die wyse waarop leerders voorberei of onderrig word tot volwaardige burgers van die land. Demokratiese burgerskaponderwys behels die onderrig en leer van wat dit beteken om 'n volwaardige burger van die land te wees (soos reeds bespreek in die literatuur studie [sien 2.4]). Dit is daarom belangrik dat leerders leer hoe om hulle eie opinie te lug en dit te kan ondersteun deur ingeligte standpunte. Op so 'n wyse word hulle geleer hoe om eendag ingeligte besluite te neem vir die beswil van die land as geheel.

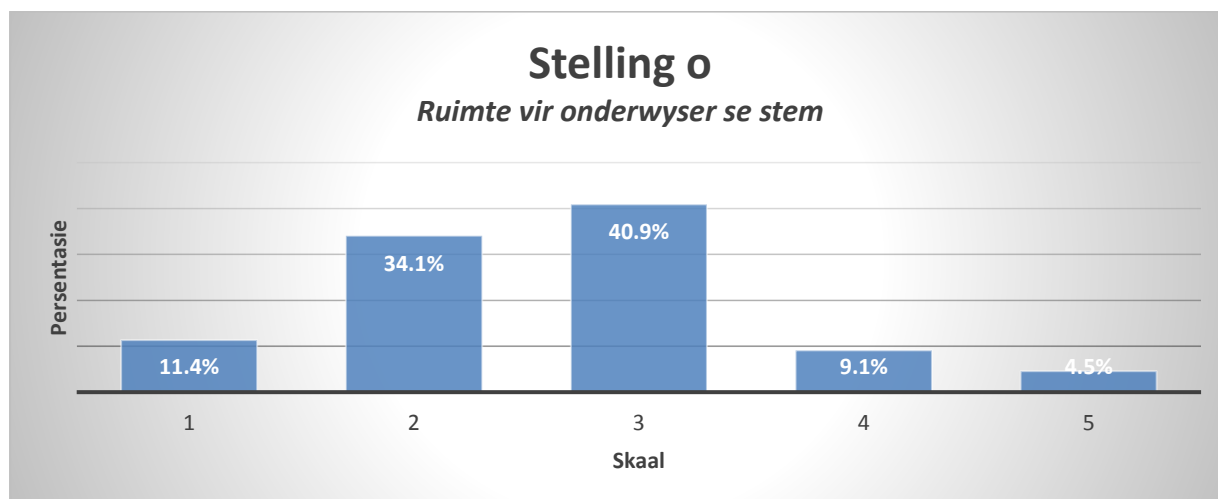


Tog het die meerderheid studente (48,8%) neutraal gereageer op die stelling dat leerders wel opgelei word om ingeligte standpunte te neem. 'n Verdere 20,9% het nie saamgestem nie en 7% het glad nie met die stelling saamgestem nie, wat (volgens die studente) 'n afwesigheid van opleiding in hierdie verband toon.

Moontlike redes vir die reaksie op beide stellings, waar die meerderheid studente neutraal (52,3% en 48,8%) of negatief (18,2% en 27,9%) is, kan wees dat studente nog nie genoeg blootstelling ten opsigte van die onderrig en leer van leerders gehad het nie. Dit kan moontlik ook toegeskryf word aan die feit dat hierdie vaardighede oor tyd aangeleer word en dus nie deur die studente se praktiese tye (kwartaal) by die skool waargeneem kon word nie. Demokratiese burgerskaponderrig is 'n tydsame proses, as gevolg van denkwyses wat verander moet word en optrede wat gevolglik oor die lang termyn beïnvloed word. Leerders se optrede sal dus oor tyd waargeneem moet word, voor daar bepaal kan word of werklike groei en leer plaasgevind het. Die omvang van wat dit behels om leerders as landsburgers voor te berei, is dus moontlik nog nie ten volle verstaan nie. 'n Laaste moontlike rede vir die studente se reaksie op hierdie stellings, kon wees dat beide stellings (m en n) nie in Suid-Afrikaanse skole teenwoordig is nie. Leerders word volgens die studente nie opgevoed of voorberei om demokratiese, ingeligte, landsburgers te wees of te word nie. Skole leer leerders ook nie die nodige vaardighede om hulle eie opinies te lug met behulp van gegronde of ingeligte standpunte nie (Lavery, 2009: 573) (Hurst, et al., 2013: 376).

#### 4.5.7 Stelling o

- o) Skole skep ruimte vir onderwysers om hul opinie te kan lug en 'n invloed te hê op stelsels.



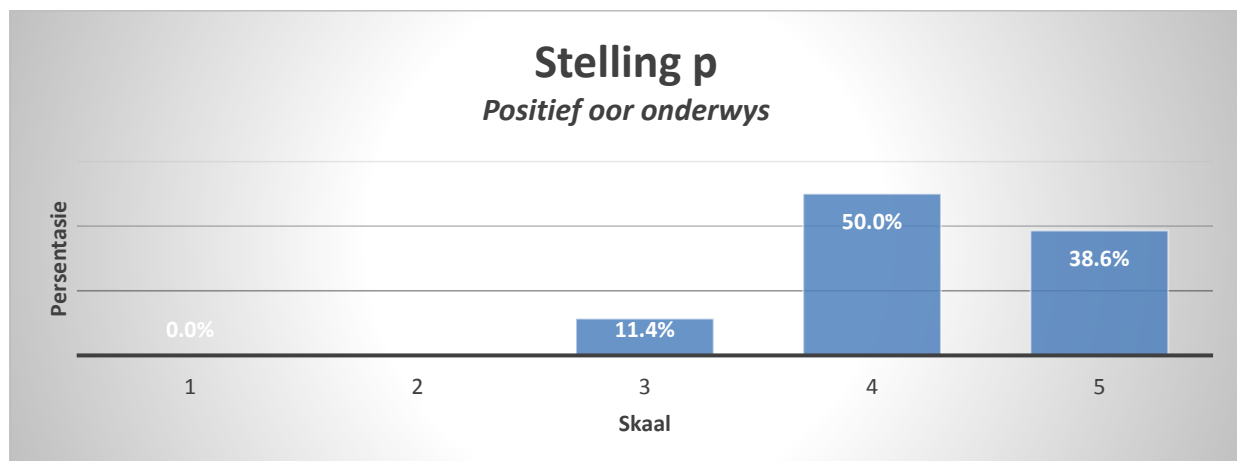
Alhoewel 'n groot aantal van die deelnemende studente (40,9%) slegs neutraal gereageer het op stelling o, heel moontlik weer as gevolg van 'n gebrek aan ervaring in die onderwys self, het 45,5% van die studente nie met die stelling saamgestem nie. Dit skep die indruk dat onderwysers al vanaf studentevlak, voor hulle die skole betree, voel dat hulle nie geleentheid gegun gaan word om insette in die onderwysstelsel te lewer nie. Dit dui weer op 'n stelsel wat oënskynlik nie volkome volgens demokratiese beginsels funksioneer nie.

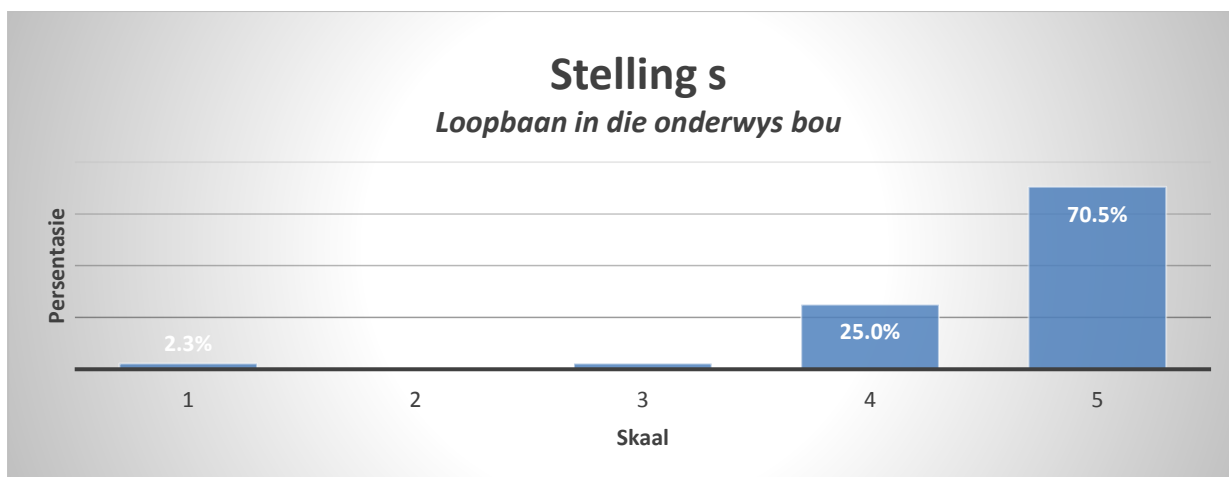
Indien nie eens die onderwysers ervaar dat hulle 'n geleentheid kry om 'n invloed te hê op die stelsel, waarin hulle 'n primêre rol speel nie, hoeveel te meer ervaar die leerders dit nie? Leerders behoort deur die voorbeeld van die skoolstelsel ook te kan leer. Onderwysers wat onderdruk word, slegs ingelig en ingeperk word, eerder as om deel te kan uitmaak van die besluitnemingsprosesse (Young, 2000: 1), raak al meer negatief oor die onderwysstelsel.

Onderwysers speel 'n kernrol in die onderrig van demokratiese burgers. Indien onderwysers dit (demokrasie en demokratiese beginsels) nie self ervaar of verstaan nie, sal die onderrigproses nie suksesvol kan geskied nie. Demokrasie gaan oor insluiting en die akkommodering van menseregte in alle stelsels (sien 2.3.3). Die onderwyser se stem behoort dus ook as belangrik geag word sodat hy of sy by die besluitnemingsproses van die skool betrek kan word. Hierdie proses behoort deur die leierskap van die skool aangehelp en bemoedig te word.

#### 4.5.8 Stellings p en s

- p) Ek is positief oor onderwys as profesie.
- s) Ek wil my loopbaan in die onderwys bou.



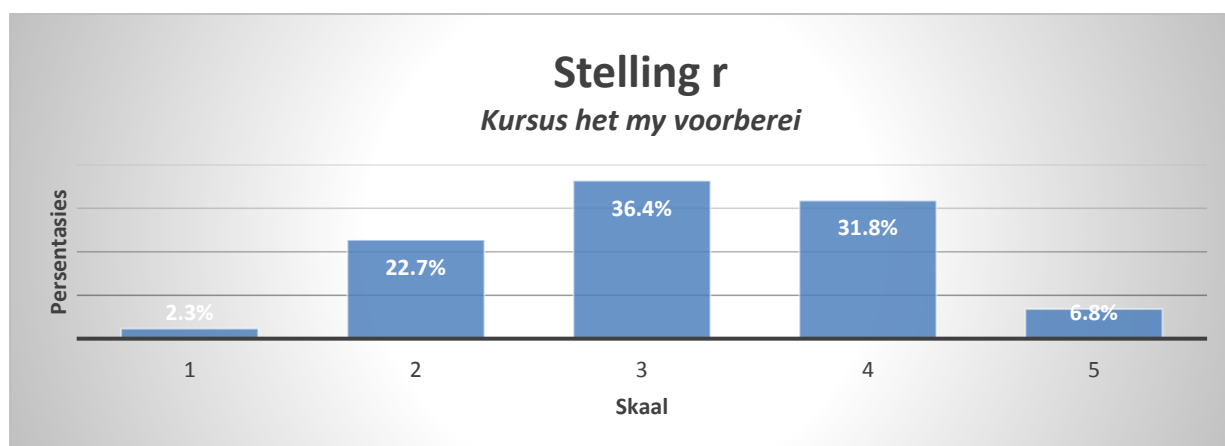
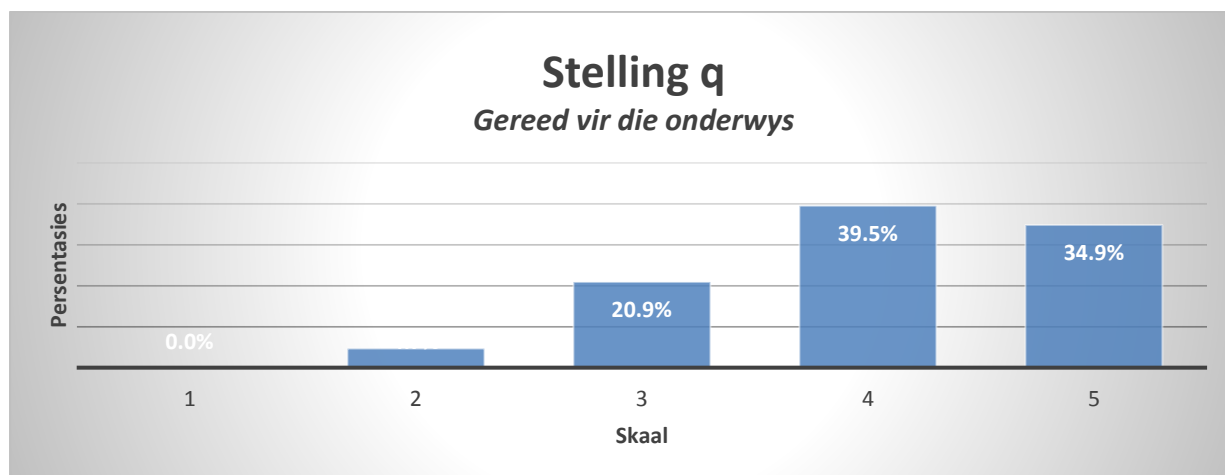


Ná ontleding van stelling o was dit positief om te sien hoeveel van die deelnemende studente steeds positief was oor hulle toekoms in die onderwys en dat hulle wel hulle loopbaan in die onderwys wil uitbou en ontwikkel. Hierdie entoesiasme en positiewe energie moet deur skole gekoester word, anders verloor hierdie jong onderwysers hulle visie en verlaat talle jong onderwysers die professie. Skole moet dus doelbewus daarvan werk maak om jong onderwysers in die skoolstelsel te betrek, geleentheid te skep vir insette, en so ook die invloed wat die jong en beginneronderwysers op die skool het, te vergroot.

Buiten die onderwys ervaring (of gebrek daarvan) wat 'n nuwe onderwyser in 'n skool inbring, is daar ander denkwyses en nuwe idees waarby die skool kan baat. Leierskap van die skole moet net oop genoeg wees vir opbouende kritiek wat tot verandering kan lei. Indien onderwysers nie by die stelsel betrek word en as waardig hanteer word nie, sal bostaande resultate (studente se terugvoer op stelling p en s) nie so positief bly nie, en sal talle onderwysers die professie verlaat, soos in die literatuur aangedui (Tickle, 2018: 1).

#### 4.5.9 Stellings q en r

- q) Ek is gereed vir die uitdagings wat die onderwys in praktyk vir my inhou.
- r) My kursus het my ten volle voorberei vir die onderwys.



Dit was belowend om te sien dat die meerderheid deelnemende studente gereed voel vir die uitdagings wat die onderwys vir hulle inhou. Slegs 4,7% van die studente het nog nie ten volle gereed gevoel daarvoor nie. In teenstelling daarmee was 25% van die studente van mening dat hulle kursus hulle nie vir die onderwys voorberei het nie. Tesame daarmee het 36,4% van die studente neutraal gereageer op die vraag oor die wyse waarop hulle kursus hulle voorberei het. Dit is kommerwekkend aangesien die doel van studie tog is om die student gereed te maak vir die werklikheid van die onderskeie professies. 'n Verdere 38,6% van studente was wel van mening dat die kursus hulle genoegsaam voorberei het vir die onderwys.

## 4.6 Opsomming

In hierdie hoofstuk is daar gekyk na die data, wat ingesamel is deur die beginneronderwysers, onderwysers, sowel as leierskap van die drie betrokke skole. Elke skool se data is apart geanaliseer en kan as volg opgesom word:

Skool A se skool omgewing (die onderwysers, leerders en gemeenskap) kan gesien word as 'n homogene groep, aangesien meerderheid van die betrokke partye van dieselfde ras, kultuur en geloof is. Onderwysers ervaar dus nie veel uitdagings rondom die hantering van diversiteit in die skool nie. Tog, met die afwesigheid van diversiteit, behoort die uitdagings rondom demokratiese burgerskaponderwys moeiliker te wees, aangesien leerders nie blootstelling van ander gelowe, kulture en die hanteer van verskille, eerstehands ervaar nie. Skool A het dus die uitdaging om leerders voor te berei as landsburgers wat die diverse realiteit van Suid-Afrika kan hanteer.

Skool B is weer 'n baie diverse skool, waar leerders daagliks uit gedaag word met die hantering van ander se maniere van dink en doen. Deur slegs die diverse omgewing kan die leerders deur eerstehandse ervaring baie leer. Onderwysers moet wel ingestel wees op die verantwoordelikheid om hierdie diversiteit te bestuur en demokratiese beginsels in die onderwys te inkorporeer. Onderwysers erken dat dit nie altyd maklik is om 'n omgewing te skep waar almal se stem gehoor word en demokratiese beginsels bevorder word nie. Skool B volg wel 'n waardegedrewe stelsel wat onder andere op respek vir mekaar fokus.

Skool C is oorweldig met uitdagings; van moedertaal onderrig wat gepaard gaan met miskommunikasie, tot die uitdagings rondom slaagsyfers. Skool C sukkel dus om op demokratiese burgerskaponderwys te fokus, aangesien daar soveel ander uitdagings aandag vereis. Die verskille tussen die leerders en onderwysers is ook 'n groot uitdaging, waarmee beide onderwysers en leerders gekonfronteer word. Die onderwysers van die skool voel nie bemaagtig met die nodige vaardighede om die moeilike skool omstandighede te hanteer nie.

In teenstelling met die onderwysers se ervarings is die studente van mening dat hulle gereed is vir die hantering van die demokratiese aard van onderwys in Suid-Afrika. Tog was daar onduidelikheid oor of demokrasie en hoe dit verband hou met die onderwys deel vorm van die studente se studiemateriaal. Of onderwysers dus werklik voorberei word (en is) vir demokrasie in die onderwys, kan bevraagteken word.

## Hoofstuk 5: Gevolgtrekkings

### 5.1 Inleiding

In Suid-Afrika, word die ideale onderwysstelsel beskou as een wat die ongelykhede van die verlede herstel en gelyke onderrig aan alle leerders bied (DvO. NKV, 2010). Afsien van die feit dat skole drasties van mekaar verskil wat betref omgewing, bestuur en verskeie ander faktore, verskil die mense by die skole ook. Hierdie aspek maak die implementering van bogenoemde 'ideale stelsel' aansienlik moeiliker. Die rede hiervoor is dat mense in wese nie net van mekaar verskil ten opsigte van geloof, kultuur en sosio-ekonomiese posisie nie, maar ook dat hulle lewensuitkyk drasties van mekaar verskil. In hierdie navorsing is gekyk na die verskillende sienings met betrekking tot demokratiese burgerskaponderwys.

Nadat daar in die voorafgaande hoofstukke na die drie deelnemende skole se onderwysers, beginneronderwysers en leierskap, sowel as na die deelnemende finalejaarstudente se ervarings afsonderlik gekyk is, word daar in hierdie hoofstuk gekyk na vergelykings tussen die onderskeie deelnemers. Hierdie vergelykings sal dan dien as gevolgtrekkings vir die gevallestudie, waarna moontlike oplossings of verdere navorsing bespreek sal word.

### 5.2 Vergelyking tussen skole

Na aanleiding van bostaande is dit voor die hand liggend dat die drie skole wat deel uitgemaak het van die studie, van mekaar verskil het – nie net fisies wat betref grootte en omgewing nie, maar op vele ander vlakke. Soos reeds in die agtergrond (Hoofstuk 1) genoem, het die drie skole van mekaar verskil, soos hieronder opgesom.

Skool A kon as 'n voormalige model C-staatskool geklassifiseer word. Daar is 'n baie groot en ondersteunende gemeenskap, wat 'n groot inspraak het in die skool. Die SBL bestaan uit bekwame ouers, wat waardevolle insette tot die skool lewer. Alhoewel die skool groot is, is die diversiteit in die skool baie laag. Hierdie agtergrond impliseer dat leerders van die skool nie baie geleentheid kry om ander maniere van dink, doen en leef te ervaar nie. Die skool word deur die bestuurspan gelei, wat ook die meerderheid besluite namens die skool neem en gevolglik is demokratiese praktyke dikwels afwesig. Op grond van dit wat tans in skole ervaar word, vind burgerskaponderwys nie by die skool plaas nie.

Skool B kan ook as 'n voormalige model C-skool gedefinieer word. Alhoewel die skool kleiner is as Skool A, is die gemeenskap baie betrokke en bekwaam. Die diversiteit wat in die skool aangetref word, verskil egter drasties van dié in Skool A. In Skool B is daar leerders van verskeie agtergronde, kulture, rasse en gelowe. In dié skoolomgewing word onderwysers, ouers en die leerders met uitdagings van demokrasie, gelyke onderrig of geleenthede en effektiewe hantering van diverse klasse gekonfronteer. Leerders leer dus in hierdie omgewing reeds van 'n jong ouderdom af om met mense wat anders as hulle is, oor die weg te kom. Verskeie sienings, konflikhantering en menings wat gelug word, maak onbewustelik deel uit van demokratiese burgerskaponderwys, aangesien die leerders van 'n jong ouderdom af blootstelling kry aan demokratiese beginsels. Teen die agtergrond van Skool B se omstandighede, word die leerders blootgestel aan Putnam (2000) se begrip van 'oorbrugging', waar leerders saamgebring word, ongeag hulle verskille (Putnam, 2000 aangehaal in Callan, 2004: 81–82).

Skool C is 'n staatskool wat betref finansiële ondersteuning wat deur die staat gebied word. Die skool dien 'n klein gemeenskappie gekenmerk deur 'n gebrek aan ouerbetrokkenheid. Daar is slegs een klasgroep per graad. Die leerders is almal van die omliggende plattelandse of plaasomgewing afkomstig. Alhoewel die leerders se omstandighede, geloof, ras en kultuur hoofsaaklik ooreenstem, is daar groot verskille tussen die leerders en die onderwysers. Die onderwysers is dus nie almal van die omgewing nie, wat die onderrig- en leerprosesse weens wankommunikasie kan bemoeilik (Fataar, 2015: 68). Skool C word dus meer as die ander twee skole direk met die uitdagings van gelyke onderrig en die transformasie van Suid-Afrikaanse skole na apartheid, gekonfronteer.

Na aanleiding van bostaande is dit duidelik dat die behoeftes en uitdagings van die drie skole verskil. Gutmann (1987: 42) is van mening dat demokratiese onderrig aan die hand van verskeie teorieë beskryf word, wat aan die staat, gesinne en professionele onderwyspersoneel mag gee oor die onderwys. Alhoewel elkeen van hierdie drie groepe iets unieks bied vir die opleiding van jongmense, is nie een van hulle voldoende op sy eie nie. Skool C wat dus deur min of geen ouerbetrokkenheid gekenmerk word, kan na aanleiding van Gutmann (1987) nie optimaal as 'n demokratiese onderwysinstelling funksioneer nie. Esau en Roman (2015) lig ook die belangrikheid van die ouers en families se invloed op die vorming van die leerder se

denke, opinies, onderrig en leer, wat oorspoel na die effektiwiteit van demokrasie. Die gesprekke wat in die huishouding plaasvind, hits deelname aan al dan nie. (Esau & Roman, 2015: 3). Gedagtes en houdings, veral in politieke gesprekke, word oor generasies oorgedra (Esau & Roman, 2015: 6).

Skool C ervaar verder groot uitdagings wat betref taal. Moedertaalonderrig is so 'n groot probleem dat dit tot verdere uitdagings lei. 'n Kommunikasiegaping tussen die leerder en onderrig veroorsaak dat onderrig nie op 'n gelyke standaard (in vergelyking met ander skole in die land) geskied nie. Skool A, aan die ander kant, sien nie kommunikasie of taal as 'n uitdaging nie. Alhoewel dit 'n dubbelmediumskool is, waar onderrig in beide Afrikaans en Engels plaasvind, is die meerderheid leerders en onderwysers gemaklik met die gebruik van beide tale.

Skool A beleef ook nie die hantering van diversiteit en demokrasie as 'n uitdaging nie, aangesien die meerderheid leerders en onderwysers uit dieselfde agtergrond kom. Tog maak dit die voorbeeld van demokratiese praktyke en die uitdaging van demokratiese burgerskaponderwys meer uitdagend, veral in vergelyking met byvoorbeeld Skool B. Skool B bedien 'n breë verskeidenheid mense, aangesien leerders en onderwysers uit verskillende rasse, kulture en sosio-ekonomiese groepe afkomstig is. Hierdie aspek van die skool maak dit makliker vir onderwysers om deur ervaring en waarneming goeie demokratiese burgerskaponderwys aan die leerders te bied. Die hantering van ongelykheid en onregverdigheid (tussen Skool B se leerders) kan as 'n uitdaging aanskou word, maar bied geleentheid vir die leerder om eerstepandse ervaring, met die hantering hiervan, op te doen. Belangrike vaardighede soos respek, konflikthantering, die handhawing van regte, effektiewe kommunikasie en luistervaardighede word onder andere aan die leerders geleer, wat alles bydra tot die vorming van volwaardige landsburgers. Soos wat die NKV (DvO. NKV, 2010) van skole verwag om leerders toe te rus met die nodige kennis, vaardighede en waardes nodig om 'n waardevolle bydrae te maak tot die samelewing.

Die meeste mense sien demokratiese stemprosesse as demokrasie. Skool A is byvoorbeeld van mening dat leerders wat vir die graad 7-leiers stem, deel uitmaak van die kern van demokratiese praktyke in die skool (Onderwysers van Skool A). Dié siening dek natuurlik nie alles waaruit demokrasie bestaan en wat aan leerders geleer moet word nie. Verdere besluite van die skool berus by die SBL en leierskapspan. Insette van die personeel en leerders is minimaal. Die reg om hulle stem te laat hoor



in 'n demokratiese omgewing word die betrokke partye dus ontsê (Onderwysers van Skool A). Hierdie gesindheid kom in talle skole voor en is ook in Skole B en C opgemerk (sien ook 5.2.1 vir voorbeelde uit literatuur).

Beide Skole A en B fokus sterk op 'n waardegedrewe stelsel. Alhoewel daar deur die bestuurspan en SBL oor die waardes besluit word, sluit die skole se waardes dikwels aan by die verwagte waardes van demokrasie en demokratiese landsburgers (Biesta, 2007: 743). Waardes sluit onder andere respek in, wat 'n bydrae maak tot die optimale omgewing vir demokratiese praktyke. Verskeie menings word gelug en daar word van mekaar verskil, wat kan lei tot konflik indien die nodige respek nie gehandhaaf en 'n optimale middeweg gekry word nie. Daarom moet leerders en onderwysers bemaagtig word om nie toe te laat dat hulle onderdruk word nie, met dit op 'n ingeligte wyse opinies kan lug en besluite kan neem. Dit is deel van die onderwysers se verantwoordelikheid om die bogenoemde aan die leerders te leer (Francis & le Roux, 2011: 307).

Die demokratiese regering gee vorm aan (of beïnvloed) die onderwys en opvoeding van toekomstige burgers, deur die opstel van onder andere beleide en die kurrikulum, wat tot 'n groot mate leerders se karakter vorm (Gutmann, 1987: 49). Alhoewel al drie skole die voorgeskrewe KABV (Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring) volg en finansieel deur die onderwysdepartement ondersteun word, vind gelyke onderrig, tussen die drie skole, nie plaas nie. Demokratiese burgerskaponderwys word nie pertinent in Suid-Afrikaanse onderwysbeleide gestipuleer nie (sien 2.6) en daarom moet skole die inisiatief neem om leerders voor te berei met die nodige vaardighede om hulle rol as volwaardige landsburgers te vervul. Daar word gevind dat alhoewel onderwysers hulself as agente vir verandering sien, hulle gretig is om die verantwoordelikheid oor te gee aan die skool (leierskap) of departement (kurrikulum) (Francis & le Roux, 2011: 306).

Tot dusver was die ideaal om demokratiese burgerskaponderwys universeel te implementeer, moeilik (amper onmoontlik) aangesien dit verskillend geïnterpreteer word en dus ook anders geïmplementeer word (Chingombe & Divala, 2018: 75–76). Moontlike redes hiervoor is die afwesigheid van leiding wat in hierdie verband ervaar word, veral deur die kurrikulum (soos gesien in die terugvoer van al drie skole).

### 5.3 Vergelyking tussen die onderwyser en leierskap

In hoofstuk 4 is die onderwyser se ervaring en opinie, sowel as dié van die leierskap bespreek (sien 4.2 (4.2.1-4.2.2) en 4.3 (4.3.1-4.3.3)). In hierdie afdeling word na ooreenkomste en verskille tussen die twee partye se perspektiewe gekyk. Daar sal spesifiek klem gelê word op die wyse waarop die sienings in die skool ten opsigte van demokrasie en demokratiese praktyke verskil.

#### 5.3.1 Skool A

Skool A se onderwysers sien die besluitnemingsproses van skoolstrukture as deel van die praktyke waarmee die skool demokrasie bevorder. Die siening deur die leierskap dat demokrasie 'n stelsel behels waar almal 'n stem het, is in ooreenstemming met dit wat die onderwysers gesê het. Tog sien die onderwysers die besluitnemingsproses in Skool A as 'n hiërargiese stelsel, waar die bestuur die meerderheid van die besluite alleen neem. Die onderwysers ervaar nie genoegsame geleentheid – indien enige – om hulle mening te lug en/of insette te lewer ten opsigte van besluitneming oor veral prosesse wat hulle direk raak nie. Die leierskap van Skool A daarenteen dien die weeklikse graadvergaderings as platform vir almal om hulle mening te lug.

Die probleem ontstaan wanneer die onderwysers nie ingelig word of gevra word om ten opsigte van 'n spesifieke onderwerp hulle mening te lug nie. Bestuur neem dan besluite op grond van dit wat hulle as die beste vir die hele skool beskou. Onderwysers word op die ou end net ingelig, waarna hulle die implementering van die besluite moet deurvoer. Dis hier waar wankommunikasie, sowel as waninterpretasie ontstaan wat lei tot ongelykheid. Onderwysers voel onmagtig en uitgesluit, wat nie deel van demokratiese beginsels uitmaak nie. Dit stem ooreen met die siening wat Young opper oor die waarheid van demokratiese besluitneming wat bepaal word deur die mate van insluiting. Diegene wat deur die besluite beïnvloed word, behoort dus 'n gelyke geleentheid te hê om insette in die besluitnemingsproses te lewer (Young, 2000: 25).

Die onderwysers van Skool A was wel van mening dat demokrasie nie as deel van die skool se hooffokus gesien word nie. Daar word eerder klem gelê op die akkommodering van elke leerder. Die leerders leer dus om Putnam (2000) se inwaartse siening – van selfrefleksie en die omsien na eie belange – te bemeester (Putnam, 2002 aangehaal in Callan, 2004: 81). Die skool doen dus moeite om seker te maak dat elke leerder 'n geleentheid kry om sy of haar potensiaal te ontgin – beide

wat betref akademiese en buitemuurse aktiwiteite. Dit is positief aangesien gelyke geleenthede deel uitmaak van demokratiese beginsels waarvolgens skole leerders moet hanteer (DvO. NKV, 2010).

Die leierskap by Skool A was verder van mening dat dit die onderwys se verantwoordelikheid is om demokratiese beginsels aan leerders te onderrig. Die leierskap was positief oor dit wat reeds met behulp van die KABV, in spesifiek Lewensvaardighede (Francis & le Roux, 2011: 307) aan die leerders geleer word. Die data openbaar egter 'n leemte in die leierskap se siening. Alhoewel die KABV sekere aspekte van demokrasie aan die leerders leer, dien dit slegs as teoretiese kennis (Ayoola & Davids, 2018: 161). Leerders moet verder blootgestel word aan die praktiese werklikheid van demokrasie en wat dit in die alledaagse lewe behels (Arthur aangehaal in Ayoola & Davids, 2018: 161). Leerders leer deur dit wat hulle self ervaar of waarneem. Dit wat by ander geleer word maak deel uit van die kern van demokrasie in die onderwys (Dewey, 1925: 26). Die skool, onderwysers en stelsels benodig leiding deur die skool se leierskap en/of bestuur om sodoende die nodige demokratiese praktyke toe te pas en aan die leerders te openbaar.

### **5.3.2 Skool B**

Skool B se onderwysers sien demokrasie as mense wat as 'n groep in beheer is van besluite. Demokrasie is verder veronderstel om diversiteit te bevorder en dit moontlik te maak vir 'n diverse groep mense om in harmonie te kan saamleef. Van die kurrikulum se doelwitte verwys na ontwikkeling van leerders se vermoë om effektief as individue in 'n span te kan saamwerk (DvO. NKV, 2010). Aangesien Skool B direk met die toenemende diversiteit wat skole ervaar gekonfronteer word, is dit vir hulle belangrik om dié diversiteit in die skool te koester en te vier. Demokratiese beginsels word dus in Skool B bevorder deur op die individu te fokus. Uitdagings wat ervaar word ten opsigte van diverse klasgroepe, word wel deur beide die onderwysers sowel as die leierskap erken. Leierskap is van mening dat hierdie uitdagings hanteer moet word deur 'akkurate onderrig'. Met 'akkuraat' word hier bedoel om die waarheid te onderrig (Skool B skoolhoof). Hierdie wyse van onderrig bring 'n oop gesindheid teenoor mekaar, waar alle partye in eerlikheid met mekaar staan, teweeg. Hierdie opvatting van akkurate onderrig word ook deur die NKV ondersteun; die waardering van inheemse kennis stelsels (DvO. NKV, 2010).

Afgesien van bostaande wyse waarop demokrasie in Skool B betrek word, word die stemproses wat in die skool gevolg word, ook as deel van hulle demokratiese praktyke beskou. Alhoewel demokrasie deur die kurrikulum KABV (veral in Lewensvaardighede) geïnkorporeer word, erken die leierskap van die skool dat dit nie voldoende is om leerders as demokratiese burgers op te voed nie. Leerders leer ook deur eerstehandse ervarings en waarneming (Biesta, 2009: 102). Hierdie inligting stem ooreen met Skool A (sien 5.2.1). Die onderwysers van Skool B het 'n goeie begrip van demokratiese burgerskaponderwys en hoe die onderwys deel daarvan uitmaak. Daar word beweer, deur Skool B se leierskap, dat bostaande wel deel uitmaak van die skool, die onderrigproses en die wyse waarop die skool demokrasie inkorporeer.

Beide die onderwysers en leierskap het verder aangedui dat die skool sterk klem lê op die waardes waarvolgens die skool bestuur word. Dié skool kan daarom gesien word as 'n waardegedrewe stelsel, waar alle betrokke partye in die skool volgens die gekose waardes optree of moet optree. Hiermee saam word 'n kultuur van samewerking geskep wat die uitdagings met betrekking tot die hantering van demokrasie sowel as diversiteit in die skool verlig. Erkenning word gegee, deur beide die onderwysers en leierskap van Skool B, aan die feit dat dit wel uitdagings is waarmee ander skole in Suid-Afrika ook sukkel.

Die leierskap van die skool is van mening dat effektiewe leierskap en bestuur uiters belangrik is vir die onderrig wat in die skool plaasvind. Alhoewel daar samewerking is, waarna die onderwysers ook verwys het, moet die leierskap die breër prentjie in gedagte hou om sodoende die skool in die regte rigting te lei.

Die leierskap voel sterk oor die onderwysers se verantwoordelikheid om hulself ook te verryk en bemagtig (Francis & le Roux, 2011: 307). Onderrig is ingestel om burgers te bemagtig deur kennis en vaardighede wat opgebou word (Callan, 2004: 81). Daar word genoeg opleidings- en ondersteuningsprogramme aangebied waaraan onderwysers kan deelneem om hulle sodoende in 'n posisie te kry waar hulle ook volgehoue beroepsbevrediging ervaar. Hierdie inset van Skool B se leierskap word as 'n baie positiewe bydrae gesien in die lig van moontlike oplossings vir die toenemende aantal onderwysers wat die professie verlaat. Tog is Francis & le Roux (2011: 310) van mening dat hierdie programme meer sigbaar gemaak moet word en amper onderwyser deelname moet verplig, aangesien onderwysers oor die algemeen (sien 4.3.1) nie self inisiatief neem om programme by te woon nie.

Ter afsluiting word daar in Skool B erken dat demokrasie nie vir almal dieselfde betekenis of uitwekring het nie; tog word almal deur effektiewe waardes wedersyds gerespekteer. Deur 'n omgewing van respek te skep, kan demokratiese praktyke op 'n vreedsame wyse bevorder word. Skool B se onderwysers en leierskap het saamgestem oor die meeste begrippe hierbo (naamlik die teenwoordigheid van demokrasie in die skool en die wyse waarop die skool deur 'n waardegedrewe stelsel bestuur word) wat goeie samewerking weerspieël.

### **5.3.3 Skool C**

Ten tye van hierdie navorsing is demokrasie in Skool C beskou as die wyse waarop diskriminasie uitgestruik word (Callan, 2004: 75). Skool C het aangedui dat hulle direk deur die onderwysdoelwitte met betrekking tot demokrasie geraak word, aangesien die skool deel uitmaak van die vele pogings tot die regstel van die ongelykhede van die verlede, met ander woorde die regstelling van die onderwys wat in die verlede sekere groepe benadeel het. Daar is bevind dat die onderwysers in Skool C die begrip 'demokrasie' verskillend sien en ervaar. Die begrip van hoe die onderwys en demokrasie met mekaar verband hou, is dus ook verskillend.

Demokratiese burgerskaponderwys en die belangrikheid daarvan (Divala & Shanyanana, 2018: 36) word nie deur óf die onderwysers óf die leierskap van dié skool erken nie. Hulle verantwoordelikheid om burgers van die land op te voed, word dus nie besef of uitgeoefen nie. Die hantering van demokrasie word wel deur die leierskap en onderwysers as 'n uitdaging in die skool erken. Daar word spesifiek verwys na die onderwyser se regte wat nie altyd gerespekteer of erken word nie (sien 4.2.1.3). Alhoewel die kurrikulum op kinderregte fokus, behoort almal se regte gelyke respek en erkenning te verdien (DvO. NKV, 2010).

Die verhouding tussen leerders en onderwyser is soms problematies, aangesien taal sowel as agtergrond en sosio-ekonomiese posisies so drasties van mekaar verskil (dit word deur die leierskap en onderwysers van Skool C erken). As gevolg van hierdie verskille en wankommunikasie ervaar die onderwysers dat daar nie genoeg waardering of respek teenoor hulle getoon word nie. Ten tye van hierdie navorsing was die leierskap van Skool C van mening dat hulle juis deur die skool se waardes dit by die leerders probeer tuisbring om met mekaar se verskille oor die weg te kom, die verskille te respekteer en om sodoende in harmonie met mekaar te leef. Op dié wyse

streef die skool daarna om 'n positiewe verskil in die samelewing te maak en die leerders voor te brei op dit wat vir hulle ná skool wag.

Verder word die KABV deur die onderwysdepartement opgestel en voorgeskryf en daarin word demokratiese beginsels in teorie ook aan die leerders voorgehou. Alhoewel die kurrikulum onder andere menseregte en spesifiek kinderegte aan die leerders leer (sien KABV, 2011), bly die uitdaging om vir die leerders die verantwoordelikheid wat daarmee gepaard gaan, te leer. Leerders het die reg tot onderrig (DvO. NKV, 2010); tog is dit hulle verantwoordelikheid om hulle werk pligsgetrou te doen om sodoende te slaag. Die onderwysers by hierdie skool was van mening dat die leierskap hulle in hierdie verband beter moet ondersteun, aangesien onderwysers se magte beperk is.

Die leierskap van Skool C het erken dat die diverse klasgroepe ten opsigte van kultuur, geloof, ras en maatskaplike groeperinge deur die skool as 'n uitdaging gesien word. Tog word daar nie veel aandag daaraan geskenk nie, aangesien groter kommer op hulle skouers rus, onder meer slaagsyfers, befondsing en onderwysers wat die skool verlaat of dikwels afwesig is. Hulle fokus is dus eerder op inklusiewe onderrig en die geleentheid wat aan elke leerder gegun word om onderrig te ontvang gerig, as op die daaglikse uitdagings waarmee die onderwysers in hulle klaskamers gekonfronteer word. Volgens Gutmann (1987: 90) gee 'n deelnemende benadering voorkeur aan die ontwikkeling van selfbeeld en maatskaplike verbintenis, wat deel uitmaak van die demokratiese doel om burgers op te voed. Hierdie prioriteit moenie deur ander oorheers word nie, aangesien leerders se selfbeeld dikwels tydens die skooljare gevorm word en belangrik is vir hulle eie toekoms. Skool C se akademiese druk en fokus word ten volle begryp; tog moet daar ruimte geskep word vir die onderrig van ingeligte demokrate, wat sterk kan staan in hulle identiteit en sodoende 'n positiewe bydrae kan maak.

Die voorbereiding wat onderwysers by Skool C op tersiêre vlak ontvang het, het hulle nie genoegsaam vir die uitdagings van hierdie omstandighede (van die spesifieke skool, maar ook talle ander skole in die land wat in dieselfde omstandighede funksioneer) voorberei nie. Dit sluit moontlik aan by die hoë persentasie onderwysers (veral jong onderwysers) wat die professie verlaat.

### 5.3.4 Gevolgtrekking

Na aanleiding van bostaande analise van die drie skole is dit duidelik dat ‘demokrasie’ en ‘demokratiese praktyke in die onderwys’ begrippe is waarmee probleme ondervind word. Al drie skole het genoem dat hulle die KABV as kurrikulum volg, soos voorgeskryf deur die onderwysdepartement en wat dus moet dien as leiding vir demokratiese burgerskaponderwys. Tog word daar nie in die KABV genoeg klem gelê daarop om leerders voor te berei om demokratiese burgers van die land te word nie, en skole moet dus addisionele fokus daarop plaas. Leerders kan nie net deur teorie leer nie; blootstelling deur voorbeeld en ervaring word ook benodig. Leerders ontdek hulself deur, onder andere, blootstelling aan ander mense (Biesta, 2009: 103). Die oorvol kurrikulum maak dit wel nog moeiliker vir onderwysers om die bogenoemde ideale te bereik (Francis & le Roux, 2011: 307).

Om ’n volwaardige landsburger te word, vereis dat demokratiese beginsels deel word van die leerder se wese, wie hy of sy is as mens. Skole moet dus baie meer klem lê op demokratiese burgerskaponderwys (Callan, 2004: 72). Om dit te ondersteun kan die onderwys departement dit oorweeg om leerareas soos Lewensvaardighede beter te benut, deur klem te lê op vaardighede wat ’n bydra sal lewer tot die leerder se vorming as landsburger (Francis & le Roux, 2011: 304). Onderwysers van beide Skool A en B het egter genoem dat die KABV reeds so vol is dat dit geen tyd toelaat vir enige addisionele inisiatiewe nie. Dit dui ’n groter, universele probleem aan wat uiteindelik deur die onderwysdepartement ondersoek moet word.

Verder was onderwysers van al drie skole van mening dat die wyse waarop demokrasie in skole bevorder word, die stemproses behels, waardeur die leerlingraad of die SBL gekies word. Die wyse waarop almal se stem betrek word, word as voldoende gesien vir die nodige blootstelling van demokrasie en demokratiese praktyke. Hierdie siening moet heroorweeg word. Soos reeds genoem (sien 2.3.1) verg dit wat nodig is om volwaardige landsburgers op te voed, baie meer as slegs ’n stemproses. Nie net moet leerders weet wat hulle regte is en hoe om dit te beoefen nie, maar hulle moet ook oor die nodige vaardighede beskik om ingeligte besluite te kan neem, hulle stem op ’n logiese en vreedsame manier te laat hoor, die vermoë hê om na ander se opinies te luister en dit met die nodige agting en respek te hanteer.



Alhoewel al drie skole die stemproses wat in die skool gebruik word, as deel van hulle demokratiese praktyke sien, het verskeie onderwysers genoem dat hulle nie voel daar ruimte geskep word vir hulle om hul stem te laat hoor nie. Die meerderheid besluite word deur die SBL en leierskap geneem, waarna die onderwysers slegs ingelig word. Die meeste van hierdie besluite het 'n direkte invloed op hulle as onderwysers of hulle werksomgewing, sonder dat hulle 'n inset daarvoor kon lewer. Dit sluit aan by Callan se vrees van diegene in magposisies wat die kwesbare oordonder en wat dan tot ongelyke magte lei (Callan, 2004: 77). Indien die onderwysers nie in die skoolomgewing hulle regte as demokratiese burgers kan uitoefen en voel dat hulle as personeel gelyk hanteer word nie, kan hulle hierdie beginsels beswaarlik aan die leerders oordra.

## 5.4 Beginneronderwyser

Dis geen geheim nie dat talle onderwysers die professie verlaat en dat dit 'n probleem is wat in die onderwys as beroep opgeklaar moet word (Fantilli & McDougall, 2009: 815; Tickle, 2018: 1). Tydens hierdie studie is daar gekyk na die invloed wat die uitdagings met betrekking tot die demokratiese aard van die onderwys op dié probleem het. Verder is daar spesifiek gekyk na die gereedheid van onderwysers vir die hantering van demokrasie in die onderwys, waarna bepaal is of dit deel uitmaak van die rede hoekom onderwysers die professie verlaat.

Die onderwys het oor die afgelope paar jaar baie veranderinge ondergaan, wat sonder twyfel die professie beïnvloed het en die uitdagings met betrekking tot die klaskamer en die onderrig- en leerproses ook bemoeilik het (Harber & Serf, 2006: 992). In hierdie afdeling word gekyk na die ervaring van die beginneronderwyser asook na die siening van leierskap in skole rakende die beginneronderwyser. Alhoewel daar in hoofstuk 4 reeds gekyk is na die beginneronderwyser en leierskap se siening van beginneronderwysers, word daar nou op die verskille en ooreenkomste tussen die twee groepe gefokus.

### 5.4.1 Skool A

Beginneronderwysers by hierdie skool het oor die algemeen oorweldig gevoel met die hoeveelheid werk wat hulle moet doen. Nie net is die kurrikulum oorvol met inhoud wat aan die leerders onderrig moet word nie (Francis & le Roux, 2011: 307), maar die



vereistes ten opsigte van assesserings en administratiewe take is van so 'n aard dat onderwysers oorlaai voel.

Afgesien van die reeds genoemde verpligtinge het die onderwys die groot taak van demokratiese burgerskaponderwys (Harber & Serf, 2006: 992) waaraan daar tans nie baie aandag en tyd geskenk word nie. Dit is veral 'n probleem vir diegene wat nie heeltemal bekend is met die term nie en daarom ook nie die verantwoordelikheid in dié verband besef nie.

Die leierskap van Skool A was bewus van bogenoemde uitdagings en dit was vir hulle moeilik om die beginneronderwysers te ondersteun, aangesien die leierskap van mening is dat beginneronderwysers met verloop van tyd hierdie uitdagings sal oorkom. Ondersteuning veral wat betref tydbestuur word volgens dié skool se leierskap deur ervaring opgedoen en dus moet daar tyd gegun word vir die beginneronderwyser om self sy of haar weg te vind.

Demokrasie word nie volgens Skool A se leierskap of beginneronderwysers as 'n groot uitdaging in die skool beskou nie, moontlik oor die feit dat die leerders, onderwysers en gemeenskap as 'n homogene groep beskou kan word. 'n Homogene groep lei, volgens Callan, tot die afsydigheid teenoor diversiteit, wat nie inklusiwiteit of opvoeding van demokratiese burgers bevorder nie (Callan, 2004: 77). Dit word ook bewys deur die beginneronderwysers se mening dat daar nie genoegsame ruimte geskep word vir hulle om 'n inset te lewer of hulle mening te lug nie.

Die ouer personeel verwag van ons om stil te bly, ons plek te ken, en eers te sien hoe die struktuur van die skool werk, voor ons insette mag lewer [onderwyser van Skool A].

'n Gedeelte van bostaande frustrasie kan te wyte wees aan die universele filosofie dat mense nie van verandering hou nie (sien Mona, 2015; Francis & le Roux, 2011: 304). Die ouer onderwysers by die skool voel dus moontlik bedreig deur beginneronderwysers se vrae wat moontlik die bekende (onderwys stelsel of wyse waarop dinge in die skool gedoen word) kan verander. Alhoewel dit 'n verstaanbare rede vir hulle optrede kon wees, maak dit nie die wyse waarop beginneronderwysers 'stilgemaak word' meer aanvaarbaar nie. Ongelyke mag in die onderwys plaas diegene met minder mag in 'n kwesbare posisie (Callan, 2004: 77). Die beginsel van demokrasie, waar almal 'n stem het, word dus nie uitgeleef of bevorder nie.

Dit was duidelik dat Skool A op die persoonlike welstand van die leerders fokus eerder as op die uitbou van demokratiese beginsels. Alhoewel elke leerder se persoonlike welstand en geleentehede wat die skool vir hom of haar bied belangrik is, beteken dit nie dat die leerders in Skool A nie voorberei word vir die uitdagings met betrekking tot demokrasie en diversiteit in Suid-Afrika nie. Die feit dat die skoolgemeenskap as 'n homogene groep beskou kan word en daar nie direkte uitdagings met betrekking tot diversiteit ervaar word nie, beteken juis dat die skool groter klem op demokrasie en demokratiese beginsels behoort te plaas. Die leerders gaan nie noodwendig vir die res van hulle lewens in so 'n eenvormige groep leef nie en daarom is daar 'n behoefte aan blootstelling om sodoende eendag die realiteit van diversiteit te kan hanteer. Onderrig kan nie in isolasie gebeur nie (Callan, 2004: 77).

Alhoewel die ouer onderwysers by Skool A gekant was teen verandering, sal die leierskap van die skool bogenoemde onderwerpe onder die personeel te berde moet bring, om sodoende verandering in die huidige wyse waarop onderrig en leer geskied, teweeg te kan bring.

#### **5.4.2 Skool B**

Die beginneronderwysers van Skool B het ervaar dat die hantering van emosies deel was van die grootste uitdaging wat ervaar word.

Die onderwys behels baie meer sielkunde as wat ek ooit beseft het  
[Beginneronderwyser van Skool B].

Dit was die meer ervare onderwysers as vanselfsprekend aanvaar het, moes die beginneronderwyser nog baasraak. Dit het 'n uitdaging geraak, aangesien die verwagtinge wat die leierskap en ander onderwysers van die beginneronderwyser gehad het, dieselfde was as van diegene wat reeds jare in die beroep was.

Die beginneronderwysers het die hoë druk wat op onderwysers geplaas word as 'n groot uitdaging beleef (soos ook deur beginneronderwyser(s) by Skool A genoem). Alhoewel die leierskap van die skool bewus was hiervan, was daar nie 'n formele mentorstelsel beskikbaar om beginneronderwysers te ondersteun nie. Die leierskap was van mening dat ouer kollegas en personeel in leierskappositiesies as die mentorstelsel van die skool beskou kon word. Die beginneronderwysers, aan die ander kant, het dit nie in dieselfde lig gesien nie en was van mening dat daar geen

mentorstelsel in die skool beskikbaar was om hulle met hulle uitdagings te ondersteun nie.

Soms het ek ondersteuning nodig, sonder dat ek dit self besef  
[Beginneronderwyser van Skool B].

Wanpersepsie en/of wankommunikasie is die oorsaak van hierdie uiteenlopende sienings.

Die leierskap van Skool B het gevoel dis die verantwoordelikheid van die beginneronderwyser om hom- of haarself, die skoolstelsel en waar hy of sy by die stelsel inpas, te leer ken. Uitdagings wat die leierskap ten opsigte van die beginneronderwyser ervaar, is om die groter prentjie aan die beginneronderwyser te openbaar, verhoudings in die skool vreedsaam te hou en so ook die gaping tussen die beginneronderwyser as student en as onderwyser te verklein. “The challenge indeed is how to prepare (student) teachers for their role..” (Murriss, 2017: 134)

Die hantering van demokrasie en demokratiese beginsels is nie deur óf die beginneronderwyser óf die leierskap van hierdie skool as 'n probleem gesien nie. Aangesien die skool sterk klem lê op die waardes waarvolgens die skool bestuur word, word respek onder mekaar gevestig, wat talle ander probleme uitskakel.

### **5.4.3 Skool C**

Skool C se omstandighede verskil aansienlik van die omstandighede van die ander twee skole. Die uitdagings wat Skool C tydens hierdie navorsing ervaar het, was direk aan die herstel van ongelyke geleenthede tot onderwys as gevolg van apartheid gekoppel. Soos reeds genoem (sien 1.6.3), bestaan die skoolgemeenskap uit kinders van plaaswerkers van die omliggende plase wat in dié skool 'n geleentheid tot onderrig het. Die afwesigheid in ouerbetrokkenheid is 'n groot probleem in die skool, aangesien ouers 'n groot invloed op leerders se ontwikkeling het (Esau & Roman, 2015: 13) word hulle samewerking in die onderrig en leer proses benodig.

Die onderwysers word ook daagliks uitgedaag met die hantering van diversiteit. Een van die beginneronderwysers het gesê dat die sensitiewe wyse waarop diversiteit hanteer moet word, een van die grootste uitdagings is. Die leerders se agtergronde verskil nie net van mekaar nie, maar ook van dié van die onderwyser. Dit is makliker vir leerders om met 'n onderwyser met dieselfde -agtergrond, -ras of -geloof te identifiseer (Francis & le Roux, 2011: 305). Dit veroorsaak dat daar dikwels

wankommunikasie ontstaan tydens die onderrig- en leerproses bloot weens hulle onderskei sienings en uiteenlopende lewensuitkyk (Fataar, 2015: 69). Leierskap poog om hierdie verskille te hanteer deur basiese respek as waarde aan die leerders voor te hou. Met respek word daar dus gepoog om die leeromgewing sodanig te maak dat die onderwyser met die onderrig- en leerproses kan voortgaan.

Daarbenewens is moedertaalonderrig 'n uitdaging waarmee Skool C probleme ondervind. Dit is nie net vir die beginneronderwysers 'n uitdaging nie, maar vir al die onderwysers by die skool. Sommige van die leerders ontvang onderrig in hulle derde taal, wat baie gebroke is. Die leerders sukkel dus om ordentlik te lees en te verstaan. Dit veroorsaak spanning van leerders wat nie hulle volle potensiaal bereik nie en onderwysers wat die druk ervaar om hulle wel te laat slaag. Die groot aantal leerders per klas dra nie positief by tot die hantering van die probleme nie.

Met alles in ag geneem, is die ideaal van gelyke onderrig in hierdie omstandighede bykans onmoontlik. Dit is nie net die gevolg van die agterstand wat sommige van die leerders ervaar as gevolg van moedertaalonderrig nie, maar ook die onderwysers se moeilike posisie om alles te hanteer en daarmee saam gehalteonderrig op 'n gelyke vlak aan alle leerders te bied.

Leierskap is weereens bewus van hierdie probleme, maar voel magteloos ten opsigte van oplossings vir al die probleme in die skool. Aangesien daar net een klasgroep per graad is, is die ondersteuning ten opsigte van mentorskap ook gebrekkig. Onderwysers moet dus raad kry by kollegas, ongeag die graadverskille. Hiermee saam sukkel beginneronderwysers (net soos by die ander twee skole) met die werkslading (Tickle, 2018:1).

Met die werksomstandighede van die skool (wat nie uniek is tot slegs hierdie skool nie; talle skole in Suid-Afrika het met soortgelyke omstandighede en probleme te kampe), is dit geen verrassing nie dat beginneronderwysers voel dat hulle nie ten volle voorberei is vir die uitdagings in die onderwys as 'n professie nie. Hierdie sowel as die probleme wat hierbo genoem is, kan moontlik deel uitmaak van die redes waarom jong onderwysers die professie verlaat.

#### **5.4.4 Gevolgtrekking**

Dit lyk nie asof demokrasie en die uitdagings met betrekking tot die hantering van demokrasie in die onderrig deel uitmaak van die redes waarom onderwysers die

professie verlaat nie. Afgesien van die geval van Skool C, waar die onderwysers en leerders wat betref agtergrond en omstandighede so ver van mekaar verwyder is dat kommunikasie (hoofsaaklik as gevolg van taal, maar ook wat betref begrip van mekaar) 'n uitdaging word. Onderwysers voel nie bemagtig om hierdie komplekse omstandighede te hanteer nie. Daar moet gepoog word om onderwysers te bemagtig om die veranderinge van demokrasie te leer hanteer (Callan, 2004: 81). Dit sluit aan by die voorbereiding van onderwysers (tydens tersiêre onderrig) vir die professie en die gaping wat ontstaan tussen die studentelewe en hulle toetrede tot die onderwys (Francis & le Roux, 2011: 309).

Die meerderheid onderwysers sowel as leierskap, van al drie skole, is van mening dat die werkslading en die aantal ure wat daarmee gepaard gaan, deel van die redes is waarom onderwysers die professie verlaat (Tickle, 2018:1). Leierskap is nie by magte om onderwysers te ondersteun wat betref werkslading en tydsbestuur nie, aangesien dit deel van die vereistes van die kurrikulum is. Hierdie kwessie kan dus slegs werklik verlig word, indien die KABV herevalueer en aangepas word.

Navorsing (sien 2.5.3) het bewys dat mentorskap een van die maniere is waarop uitdagings vir beginneronderwysers verlig kan word (DeAngelis et al., 2013: 344). Tog word die effektiewe gebruik daarvan nie in skole of deur beginneronderwysers se ervaring weerspieël nie. Leierskap van skole kan dus dit oorweeg om 'n beter vorm van ondersteuning aan onderwysers te bied deur 'n effektiewe mentorstelsel beskikbaar te stel.

## 5.5 Vergelyking tussen studente en onderwysers

Daar is reeds verskille tussen die ervarings en menings van beginneronderwysers, meer ervare onderwysers en die leierskap van skole opgemerk (sien 4.2.1 en 4.2.2). In hierdie afdeling word daar spesifiek gekyk na die verskillende menings en ervarings tussen die onderwysers en die studente. Die doel is om te bepaal wat die werklike mate van voorbereiding is wat onderwysers ontvang, veral wat betref demokratiese burgerskaponderwys. Beperkte begrip van burgerskap marginaliseer ander burgers wat in 'n demokrasie verdien om gehoor en gesien te word. Sodanige eng vorm van demokratiese burgerskaponderwys is geneig om te lei tot uitsluiting, wat teen die nasionale onderwysdoelwitte is (Chingombe & Divala, 2018: 75–76). Daarom is dit

belangrik om te kyk na die begrip van demokratiese burgerskaponderwys en hoe dit geïnterpreteer en geïmplementeer word.

Sowel onderwysers as 'n groot groep van die studente het min of meer dieselfde reageer met betrekking tot 'n begrip van demokrasie. Die stemprosesse wat in skole gebruik word tydens die verkiesing van prefekte of die SBL, word gesien as die kern van die praktyke wat in die skool beoefen word om demokrasie te bevorder. Afgesien van die feit dat onderwysers en studente die stemprosesse as genoegsame praktyk vir demokratiese praktyke in die skool beskou het, het van die studente sowel as die onderwysers gesê dat demokrasie slegs deur 'n stemprosesse gedefinieer word. Die wanpersepsie van demokrasie gaan gepaard met die studente se standpunt dat demokrasie nie volkome in Suid-Afrikaanse skole begryp of uitgeleef word nie.

Soos Gutmann tereg vra, "how can a civics course legitimately teach teenagers to trust their government more without also teaching them to think about what kind of government is worth trusting?" (Gutmann, 1987: 107). Dieselfde siening geld vir die stem vir prefekte, wat deur die onderwysers gesien word as die belangrikste uiting van skole se demokratiese praktyke. Indien die leerders slegs blindelings stem vir wie die volgende prefekte moet wees, leer hulle nie om na te dink oor die proses of die uitkomstes nie. Leiding in hierdie proses is dus nodig, om sodoende leerders voor te berei op die verantwoordelikhede van 'n demokratiese burger, wat onder andere ingeligte besluite met betrekking tot die stemprosesse behels.

Diegene wat nie deel was van die bostaande redenasie nie, het die woord demokrasie in sy dele onderverdeel en die definisie daarvolgens gebou, naamlik *demo en krates*, wat impliseer die mens is en regeer (Biesta, 2007: 742). Daar word dus verstaan dat die mense wat deel uitmaak van 'n stelsel en beïnvloed word deur besluite wat geneem word, betrek moet word by die besluitnemingsprosesse. Hiermee saam word daar 'n begrip gevorm dat die onderwys wel verband hou met demokrasie, veral in 'n demokratiese land soos Suid-Afrika.

Die data verkry van die finalejaarstudente toon dat hulle sterk daarvan oortuig is dat die onderwys nie sonder demokrasie kan voortbeweeg nie. Die verskil van reaksie in hierdie verband, met betrekking tot student en onderwysers, kan moontlik die gevolg wees van die era waarin die betrokke partye gebore is en die wyse waarop hulle dus tans leef. Die meerderheid van die studente (indien nie almal nie) is ná apartheid

gebore, wat beteken dat hulle nie die onderwysstelsel sonder 'n demokrasie ken nie. Van die onderwysers wat al langer in die onderwys is, het die stelsel beleef toe dit nog nie onder demokratiese beginsels gefunksioneer het nie en daarom kan hulle opinies moontlik verskil. Tog word daar beseft dat die wyse waarop onderrig in die land bestuur is (voor 1994), deur uitsluiting en ongelykheid gekenmerk was. Die wyse waarop daar vorentoe beweeg moet word, moet dus gelykheid en regverdigheid insluit, wat deel uitmaak van demokratiese waardes en beginsels (sien Biesta, 2007).

Alhoewel bostaande deur beide die onderwysers en studente beseft word, het albei groepe neutraal reageer op die wyse waarop demokratiese praktyke tans in die onderwys bevorder word (sien 4.4 en 4.5). 'n Moontlike rede hiervoor kan wees dat sowel die onderwysers as die studente nog nie die begrip ten volle verstaan of weet hoe dit prakties geïmplementeer moet word nie.

In teenstelling met bostaande het die onderwysers gesê dat leerders wel as demokratiese landsburgers opgelei word (sien 4.4.2). Die vraag is dan, hoe word die leerders as landsburgers opgelei, indien daar, afgesien van stemprosesse, nie demokratiese praktyke in die skool teenwoordig is nie. Die studente het in hierdie verband nie met die onderwysers saamgestem nie. Die meerderheid studente was van mening dat die skole leerders nie as demokratiese landsburgers oplei nie. Studente het neutraal of negatief gereageer oor die stelling dat leerders geleer word om ingeligte besluite te neem of opinies uit te spreek (sien 4.5.6). Dit dui op 'n leemte in die onderwys wat leerders die geleentheid tot selfontdekking ontnem (Putnam, 2000 aangehaal in Callan, 2004: 82). Daar word van skole verwag om aan leerders die nodige vaardighede te leer wat hulle menswaardigheid sal verhoog (DvO. NKV, 2010).

As na bostaande verskille gekyk word, is dit vreemd dat die meerderheid onderwysers hulle skool as 'n demokrasie beskou, maar dat studente wat die skole waarby hulle prakties gedoen het, nie die skole as demokraties beskou nie. Van die studente het 35% neutraal gereageer op die stelling (sien 4.5.4), wat beteken dat demokrasie in die skole nie opsigtelik is nie of nie duidelik uitgeleef word nie. Die teenstelling by die onderwysers kom te sprake wanneer daar gesê word dat skole wel as 'n demokrasie beskou kan word, maar onderwysers ook getuig het dat hulle nie geleentheid het om insette te lewer nie (sien 4.2.1). Dit sluit weer aan by Young se stelling dat die waarheid



van demokrasie gemeet word aan die mense se betrokkenheid by 'n stelsel (Young, 2000: 20).

Die meerderheid onderwysers was van mening dat bestuur die besluite neem sonder om hulle te betrek, waarna die onderwysers dan net die besluite moet implementeer (sien 4.2.1.1). Uitsluiting word dus ervaar deur 'n gebrek aan geleenthede vir ware deelname (Young, 2000: 20). Studente het hierdie siening ondersteun en 45,5% het negatief en 41% neutraal gereageer oor die ruimte wat daar in skole geskep word vir onderwysers om hulle opinie te lug (sien 4.5.7).

Onderwysers was verder van mening dat hulle wel opgelei is om die demokratiese aard van onderwys te hanteer (sien 4.4). Die meerderheid studente het neutraal gereageer hierop, alhoewel 31,8% van die studente gesê dat demokrasie nie deel was van hulle studiemateriaal nie (sien 4.5.5). 'n Verdere 31,8% van die studente het neutraal gereageer, wat daarop dui dat hantering van demokrasie in hulle studiemateriaal nie suksesvol was nie, indien dit wel ingesluit was (sien 4.5.5). Tog het die onderwysers sowel as die studente gesê dat hulle gemaklik is met die hantering van diversiteit (sien 4.5.5). Die feit dat 'n diverse omgewing die onderrig- en leerproses bemoeilik, word nie ontken nie. Diversiteit en demokrasie beïnvloed die wyse waarop onderrig geskied en kan beide as 'n voordeel (soos Skool B wat die diversiteit van die skool tot die leerders se voordeel gebruik deur dit te sien as vorm van blootstelling [sien 4.2.1.2]) of 'n hindernis (byvoorbeeld Skool C waar die diversiteit probleme tussen die leerders en die onderwysers veroorsaak [sien 4.2.1.3]) beskou word.

Alhoewel onderwysers gemaklik is met die hantering van diversiteit en van mening is dat hulle opgelei is vir die demokratiese aard van onderwys, het die meerderheid onderwysers gesê dat hulle opleiding hulle nie voorberei het vir die realiteit van die onderwys as profesie nie (sien 4.4). Studente het hoofsaaklik neutraal hierop gereageer (sien 4.5.9). Dit lyk dus asof demokrasie nie noodwendig die hoofrede is vir onderwysers wat die profesie verlaat nie, maar dat daar 'n gaping is tussen die onderwys as beroep en die voorbereidingsfase van onderwysstudente. Tog is studente positief oor hulle loopbaan, wat hulle graag in die onderwys wil bou.



## 5.6 Teorie teenoor bevindings

In teorie word die ideaal vir onderwys in Suid-Afrika as 'n inklusiewe onderwysstelsel met gelyke geleentheid en onderrig wat aan alle leerders gebied word, beskou. Dit verbied dus enige vorm van diskriminasie teen ras, geslag en fisiese of intellektuele vermoë (DvO, 2000. sien 2.6.5) . Volgens Gutmann (1987) word die volgende twee kernaspekte benodig om as samelewing te groei en vorentoe te beweeg: nie-onderdrukking en niediskriminasie. Nie-onderdrukking is 'n begrip wat nie toelaat dat enige groep se siening op 'n ander afgedwing word nie. Daardeur word verdraagsaamheid en respek vir ander verseker (Gutmann, 1987: 44). Francis en le Roux noem ook dat onderwysers doelbewus moet keer om hulle opinies en menings op ander, en spesifiek die leerders, neer te druk. Dis verder die onderwyser se verantwoordelikheid om hulself en die leerders te bemagtig om sodoende nie 'n slagoffer van onderdrukking te wees nie (Francis & le Roux, 2011: 307).

Nie-diskriminasie is die begrip wat bepaal dat alle opvoedbare kinders opgevoed moet word, sonder enige uitsluiting. Geen kind mag dus ontnem word van die geleentheid tot opvoeding, wat die nodige vaardighede tot deelname aan demokrasie insluit nie (Gutmann, 1987: 45). Daar word, volgens Gutmann se siening, van die ouers, die staat en die onderwys verwag om aan hierdie twee kernbeginsels uitvoering te gee. Onderrig in skole behoort leerders op te lei met die nodige vaardighede wat benodig word om as burgers van 'n demokratiese land, 'n waardevolle bydrae tot die samelewing te lewer. Hierdie vaardighede behoort tot selfverwesening van die mens aanleiding te gee (DvO. NKV, 2010).

Onderrig maak dus deel uit van maatskaplike transformasie om te verseker dat die ongelykhede van die verlede herstel word en sodat gelyke onderrig in die land aangebied word. Daar word van skole verwag om hoë standaarde op alle vakgebiede te handhaaf (DvO. NKV, 2010). Hierdie ideaal word byvoorbeeld in Skool A sterk nagestreef. Met addisionele werkkaarte en hulpmiddels probeer hulle om die standaard van hulle onderwys te verhoog. Alhoewel dit na die ideaal klink, ly die onderwysers as gevolg van die groot werkslading hieronder, soos gesien aan die hoë omsetsyfer van onderwysers (sien ook Tickle, 2018: 1). Daar word dus na hoë standaarde gestreef ten koste van die onderwyser en die las wat dit benewens al die ander verwagtinge op die onderwysers plaas. Skool C, aan die ander kant, het slegs gepoog om die werk van hulle leerders op sodanige standaard te kry dat hulle kan

slaag. Weens talle hindernisse sukkel onderwysers om gehalteonderwys aan die leerders te bied.

Die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) reageer hierop deur te sê dat inklusiewe onderwys die sentrale punt van elke skool se beplanning en onderrig behoort te wees. Dit kan bereik word deur hindernisse te identifiseer en aandag daaraan te gee met behulp van die nodige ondersteuningstrukture. Hierdie ondersteuningstrukture is onder andere die skoolgemeenskap, ouers, die betrokke onderwysers en distrikgebaseerde ondersteuningspanne (DvO. NKV, 2010). Ongelukkig is hierdie ondersteuning nie altyd so maklik bekombaar nie. Skool C se ouerbetrokkenheid is byvoorbeeld gebrekkig en daar is slegs een onderwyser per graad; die ondersteuning wat hulle dus aan mekaar kan bied, is beperk, in vergelyking met groter skole.

Afdeling 6 van die Grondwet van Suid-Afrika stipuleer dat almal die reg het om die taal en kultuur van sy of haar keuse te beoefen. Die Grondwet verklaar verder 11 amptelike tale in Suid-Afrika (DvO. Grondwet, 2017). Alhoewel dit die beginsels van demokrasie en die vryheid van spraak in die land bevorder, is tale 'n hindernis in sommige skole. Die probleem van moedertaalonderrig kom hierdeur na vore. In Skool C, byvoorbeeld, is die taal van onderrig Afrikaans, wat die meerderheid leerders se tweede of selfs derde taal is. Dit veroorsaak dat die onderrig- en leerproses aansienlik moeiliker is om op gelyke vlak aan te bied, as diegene wat in hulle moedertaal onderrig ontvang.

Die kurrikulum sluit die onderrig van menseregte in, sowel as inklusiwiteit, omgewings- en maatskaplike geregtigheid (sien KABV, 2011). Tog word daar van skole verwag om sensitief op te tree teenoor kwessies met betrekking tot diversiteit, onder andere armoede, geslag, kultuur, ouderdom, taal en ander faktore (DvO. NKV, 2010). Skool B was 'n goeie voorbeeld van die korrekte hantering hiervan. Alhoewel dit 'n baie diverse skoolomgewing is, word respek op grond van die skool se waardes in die skool uitgeleef. Almal in die skool hanteer mekaar met respek, ongeag hulle onderlinge verskille. Demokrasie in die onderrig bied dus die moontlikheid van mense wat mekaar erken vir wie en wat hulle werklik is. Dit word moontlik gemaak deur demokratiese burgerskaponderwys wat eers die regte van alle mense erken, waarna daar met mekaar kommunikeer word (Waghid, 2018: 38). Tesame met hierdie bogenoemde beginsel van respek, word daar ook respek teenoor die land se geskiedenis getoon. Waarde word geheg aan die erkenning van die ryk geskiedenis en erfenis van Suid-Afrika (DvO. NKV, 2010).

Alhoewel al bostaande deel uitmaak van die kurrikulum, wat betref die teorie wat aan leerders geleer word of slegs doelwitte, kan skole dit nie as voldoende beskou in die voorbereiding tot demokratiese burgerskaponderwys nie. Al drie die deelnemende skole het ten tye van hierdie navorsing die KABV gevolg en het dit wat in die kurrikulum aan die leerders gebied word, as voldoende beskou. Skole neem dus nie self die inisiatief om die leerders op 'n maksimaal voor te berei om deel uit te maak van die land se demokrasie nie.

## 5.7 Opsomming

Die implementering van enige ideale onderwys sisteem is nie 'n maklike proses nie, aangesien ons almal van mekaar verskil en daarom ook ons opinies en interpretasies van mekaar verskil. Die antwoord op die vraag of *beginneronderwysers gereed is vir die demokratiese aard van Suid-Afrikaanse onderwys*, word beïnvloed deur die omstandighede (skool) van die beginneronderwyser, sowel as die beginneronderwyser self. Na aanleiding van die data is dit duidelik dat die bogenoemde wel waar is en almal se opinies en ervarings wel van mekaar verskil. Tog het daar 'n paar ooreenkomste na vore gekom, naamlik;

Beginneronderwysers (en onderwysers oor die algemeen) ervaar nie demokratiese uitdagings as deel van die kern redes hoekom onderwysers die professie verlaat nie. Tog word daar erken dat die hantering van demokratiese burgerskaponderwys wel 'n uitdaging in Suid-Afrikaanse skole is of kan wees. Aan die ander kant was daar onderwysers wat nie bekend was met die term nie en het studente onsekerheid getoon oor die stelling dat demokrasie wel deel is van hulle studiemateriaal. Alle onderwysers beskik dus nie oor die vermoë om demokratiese burgerskaponderwys in skole te fasiliteer nie, soos die onderwysers van al drie skole ook getuig het dat hulle opleiding hulle nie ten volle voorberei het vir die onderwys nie.

Die voorstel om dus groter klem te lê op demokratiese burgerskaponderwys in die praktyk, sowel as voorbereiding van onderwysers kan dien as 'n positiewe bydra tot die gereedheid van onderwysers vir die demokratiese aard van onderwys. Die opleiding van- en gesprekke oor- die inkorporeering van demokrasie in die onderwys kan lei tot groter bewustheid van die verantwoordelikheid wat die onderwys het om demokratiese burgers op te lei. Skole kan ook daarop fokus om demokratiese beginsels in die skoolstelsel te implementeer, met die doel om aan leerders en onderwysers die geleentheid te skep om demokrasie (en hulle regte) te beoefen.

'n Verdere moontlikheid om beginneronderwysers te ondersteun, is die inkorporeering van 'n effektiewe mentorstelsel. Soos gesien deur die behoeftes van die beginneronderwysers en deur literatuur bewys (sien 2.5.3).

## **Hoofstuk 6: Self-refleksie**

### **6.1 Voordele van die projek**

In die laaste hoofstuk van hierdie tesis word die voordele projek van die projek bespreek. Daar word spesifiek gekyk na die voordele vir die navorser self, sowel as resultate wat behaal is en dit waarop verbeter kan word. Voorstelle word ook vir verdere moontlike navorsing gemaak.

#### **6.1.1 Voordele van die projek vir die navorser self**

Gedurende die verloop van die studie het daar talle uitdagings opgeduik wat hanteer moes word. Afgesien van tydsbestuur en die hantering van mense, het hierdie studie my denkwysse verbreed ten opsigte van die wyse waarop demokrasie met die onderwys verband hou. Dit het ook die wyse waarop ek onderrig aanbied, verander. Die waarde van onderwys en die invloed dit in 'n land kan hê, is groter as wat ek ooit besef het. Dis 'n wonderlike voorreg om in hierdie posisie van 'besef' te staan, wat my opgewonde maak om my kennis deel.

Verder het ek geleer hoe om 'n navorsingsvraag te formuleer en 'n plan te beraam om dit te benader. Die proses van etiese verklaring en om goedkeuring by die WKOD te verkry, was 'n positiewe leerproses, 'n bewusmaking van die navorser se verantwoordelikheid om ander te beskerm. Die verantwoordelikheid het oorgespoel na die wyse waarop ek ander mense hanteer, veral diegene betrokke by die studie.

Konstruktiewe vrae moes opgestel word, om sodoende my navorsingsdoelwitte te bereik, wat 'n uitdagende maar deurdagte proses was. Tesame daarmee was daar die vaardigheid om aan 'n mens se eie werk veranderinge en verbeteringe te kan aanbring. Hierna moes ek die moed hê om die skole te nader en hulle te oortuig om aan die navorsing deel te neem. My eie opwinding en entoesiasme moes aan die deelnemers oorgedra word om weldeurdagte insette as data vir die studie te lewer. Hindernisse moes geïdentifiseer word om die aanpassings te maak sodat die data-insamelingsproses glad kon verloop (soos die studente se vraelyste wat verander moes word om beperkte tyd te akkommodeer).

Natuurlik het ek ook baie geleer deur die talle artikels wat deurgewerk is, om my eie begrip te verbreed en deur literatuur die tesis te versterk. Hierdie projek laat my in 'n ryker posisie as student, wat moontlik verdere studies oorweeg. Ek is dus dankbaar

vir die groeiproses en die geleentheid om hand aan hand met prof. Waghid, wat my studieleier was, te kon werk. Sy ervarings, insig en wysheid sou ek op geen ander plek kon kry nie.

### **6.1.2 Resultate wat behaal is**

Alhoewel tyd beperk was, het ek dit reggekry om etiese verklarings te kry en op so 'n wyse 'n studie aan te pak wat die eerstehandse ervarings van onderwysers behels het. Hierdie aspek bring die werklikheid van uitdagings en oplossings na vore. Die vrae wat aan die onderwysers gerig is, het gelei tot genoegsame data om 'n deeglike analise te doen en goeie gevolgtrekkings te kon maak.

Die gekose onderwerp is relevant tot kwessies wat in die onderwys ervaar word (ondersteun deur die literatuur) en waar navorsing benodig word. Ek glo dus dat die studie 'n inset kan lewer ten opsigte van die uitdagings wat beginneronderwysers ervaar en wat moontlik tot oplossings vir hierdie kwessies kan lei.

### **6.1.3 Waarop verbeter kon word**

Ek is oor die algemeen baie positief oor die verloop van die studie en hoe dit ontwikkel het. Waarop wel verbeter kon word, is die omvang van die studie. Daar kan dalk in die toekoms meer skole en onderwysers betrek word, om sodoende meer insette te kry en beter gevolgtrekkings te maak. Baie van die onderwysers het die vraelyste ingevul sonder dat daar die geleentheid gegun is om opvolgvrae te vra. In die toekoms sal ek dit oorweeg om tyd in te ruim vir so iets, om sodoende die antwoorde op vrae beter te verstaan en onsekerhede uit die weg te ruim. Ek besef dat van die deelnemende onderwysers se antwoorde teenstrydig is aangesien hulle nie altyd genoeg tyd gehad het om oor die onderwerp na te dink nie.

Verder sou die neutrale antwoord op die skaal (by beide die studente en die onderwysers se vraelys) heroorweeg kon word. Veral as gevolg van die feit dat daar nie tyd was om met die studente te kommunikeer nie, was dit moeilik om gevolgtrekkings te maak wat betref 'n neutrale reaksie.

Laastens sou ek graag 'n terugvoersessie met die skole wou hê om saam te kon dink oor van die kwessies en om planne te beraam om sekere aangeleenthede verder te voer. Die onderwerp lê my na aan die hart en soos deur die navorsing bewys, is daar

wel ruimte vir verbetering ten opsigte van demokratiese burgerskaponderwys in Suid-Afrika.

## 6.2 Onderwerpe vir verdere studies

Onderwerpe wat opgeduik het gedurende die navorsing, kan in die toekoms as verdere studie gebruik word.

- die betrekking van demokratiese burgerskaponderwys by die leermateriaal van onderwysstudente
- leerders se siening oor hulle eie voorbereiding tot volwaardige deelname aan demokrasie
- prakties implementeerbare demokratiese praktyke, met ander woorde 'n beter struktuur of vorm van leiding wat aan skole gebied kan word in verband met die implementering van demokratiese beginsels
- bewustheid van skole in homogene gemeenskappe met betrekking tot demokratiese uitdagings. Aangesien Suid-Afrika 'n ryke land ten opsigte van diversiteit is, moet homogene skoolgroepe nog meer doen om leerders voor te berei op die werklikheid (hantering van verskillende mense met verskillende gelowe, kulture en denkwyses) (Callan, 2004: 77).

## Verwysings

- Ayoola, R. & Davids, N. 2018. Continuing professional development of teachers and democratic citizenship education in Nigeria: A hopeful pursuit? In *African democratic citizenship education revisited*. Waghid, Y & Nuraan, D. Stellenbosch: Palgrave Macmillan, 159-175.
- Bam, J. 2000. *Negotiating history, truth and reconciliation and globalisation: An analysis of the suppression of historical consciousness in South African schools as case study*. *Mots Pluriels*, 1-13.
- Beckmann, J. 2011. *Wet op Nasionale Onderwysbeleid 27 van 1996*. Verkry by <http://johanbeckmann.blogspot.com/2011/08/wet-op-nasionale-onderwysbeleid.html> [Toegang 02 Maart 2018].
- Benhabib, S. 1994. *Democracy and difference: Reflections on the metapolitics of Lyotard and Derrida*. *The Journal of Political Philosophy*, 2:1–13.
- Biesta, G. 2009. *Sporadic democracy: Education, democracy, and the question of inclusion*. Stad: Scotland, UK. Institute of Education, University of Stirling.
- Biesta, G.J.J. 2007. *Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education*. *Teachers College Record*, 109(3):740–769.
- Bourdieu, P. 1971. *Systems of education and systems of thought*. In M.F.D. Young (red.). *Knowledge and control: New directions in the sociology of education*. Londen: Collier-Macmillan, 200-205.
- Bowles, S. & Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America*. New York, NY: Basic Books.
- Callan, E. 2004. *Citizenship and education*. Stanford, CA: Stanford University School of Education.
- Carr, W. 1998. *The curriculum in and for a democratic society*. *Curriculum Studies*, 6(3): 323-340.
- Charlesworth, J. 2003a. Analysing qualitative data. In J. Charlesworth, J. Lewis, V. Martin & P. Taylor (reds.). *Toolkit 2: Investigating performance and change. Study guide for MBA B736*. Milton Keynes: Open University, 5–19.
- Chingombe, A. & Divala, J. 2018. Nationalism and/or the annihilation of democratic citizenship education: A critical analysis of Zimbabwe's citizenship education



- initiatives. In *African democratic citizenship education revisited*. Waghid, Y & Nuraan, D. Stellenbosch: Palgrave Macmillan, 74-96.
- Chisholm, L. 2003. *The politics of curriculum review and revision in South Africa*. Paper presented at the Oxford International Conference on Education and Development, Suid-Afrika.
- Christie, P. 2006. Changing regimes: Governmentality and education policy in post-apartheid South Africa. *International Journal of Educational Development*, 26: 373 - 381.
- Cole, E.A. & Barsalou, J.M. 2006. *Unite or divide? The challenges of teaching history in societies emerging from violent conflict*. Washington, DC: US Institute of Peace.
- Connole, H. 1993. *The research enterprise in Issues and Methods in Research*. In Methodologies in workplace research: relevant paradigms for reform from the inside. Melles, G. Adelaide: Distance Education Centre, University of South Australia.
- Davids, N. 2018. Democracy, citizenship and religion in Egypt: On the necessity of disrupting a post-Arab spring. In *African democratic citizenship education revisited*. Waghid, Y & Nuraan, D. Stellenbosch: Palgrave Macmillan, 19-33.
- Davids, N. 2018. *Democratic Citizenship Education: An Opportunity for the Renegotiation of Teacher Identity in South African Schools*. Stellenbosch: v 22. 1-17.
- DeAngelis, K., Wall, A. & Che, J. 2013. The impact of preservice preparation and early career support on novice teachers' career intentions and decisions. *Journal of Teacher Education*, 64(4):338–355.
- Dewey, J. 1925. *Democracy and education: An introduction of the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. 1929. *The sources of a science of education*. New York, NY: Liveright.
- Divala, J.J. & Shanyanana, R.N. 2018. Rethinking democratic citizenship education in Africa: Towards moderate deliberation. In *African democratic citizenship education revisited*. Waghid, Y & Nuraan, D. Plek: Stellenbosch. Uitgewer: Palgrave Macmillan, 34-52.
- DvO (Departement van Onderwys). 1996. *South African Schools Act no. 84 of 1996*. Verkry by <https://www.elrc.org.za/sites/default/files/documents/sa%20schools%20act.pdf> [Toegang 23 Augustus 2018].

- DvO (Departement van Onderwys). 2000. *Values, Education and Democracy*. Published by Conxtions Development Communications on behalf of the Department of Education, South Africa.
- DvO (Departement van Onderwys). 2001. *White Paper 6 of 2001. Special needs education: Building an inclusive education and training system*. Verkry by: <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Legislation/White%20paper/Education%20%20White%20Paper%206.pdf> [Toegang 15 Maart 2018].
- DvO (Departement van Onderwys). 2005. *Curriculum 2005 Review Committee Report*. Verkry by <https://pmg.org.za/committee-meeting/3204/> [Toegang 15 Maart 2018].
- DvO (Departement van Onderwys). 2010. *National Curriculum Statements Grades R–12 of 2010*. Verkry by <https://www.education.gov.za/Curriculum/NationalCurriculumStatementsGradesR-12.aspx> [Toegang 04 Julie 2018].
- DvO (Departement van Onderwys). 2013. *Oversight – a critical role for committees. Parliamentary committees*. Verkry by: [www.cpahq.org/CPAHQ/CMDownload.aspx?ContentKey=7055e7ba-2aa4](http://www.cpahq.org/CPAHQ/CMDownload.aspx?ContentKey=7055e7ba-2aa4) [Toegang 25 September 2018]
- DvO (Departement van Onderwys). 2014. *Policy on Screening Identification, Assessment and Support of 2014*. Verkry by <https://wcedonline.westerncape.gov.za/Specialised-ed/documents/SIAS-2014.pdf> [Toegang 15 Maart 2018].
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R. & Lowe, A. 2002. *Management research: An introduction*. Tweede uitgawe. Londen: Sage.
- Ellsworth, E. 1989. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Madison: University of Wisconsin. Harvard Educational Review* Vol.59 No. 3. 297 – 324.
- Esau, M. & Roman, N.V. 2015. *Political socialization of the youth: an examination of the family as an agency for youth citizenship in South Africa*. PhD School of Government, University of the Western Cape, Cape Town, South Africa
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. 2015. *How do novice teachers in Finland perceive their professional agency?* Published online: *Teachers and Teaching theory and practice*. Verkry by: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.>

[1080/13540602.2015.1044327?scroll=top&needAccess=true](https://scholar.sun.ac.za/handle/1080/13540602.2015.1044327?scroll=top&needAccess=true) [02 Oktober 2018].

- Fantilli, R.D. & McDougall, D.E. 2009. *A study of novice teachers: Challenges and support in the first years*. Teaching and Teacher Education. v25, (6): 814-825  
 Verkry by: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/30065/1/FanMcDougallTTE2009.pdf> [02 Oktober 2018].
- Faour, M. & Muasher, M. 2011. *Education for citizenship in the ARAB world: Key to the future*. The Carnegie Papers. Washington, D.C: Carnegie Endowment for International Peace Publications Department.
- Fataar, A. 2015. Educational renovation in an urban township. In *Engaging schooling subjectivities across post-apartheid urban spaces*. Fataar, A. Stellenbosch: South African Comparative and History of Education Society (SACHES), 65-77.
- Francis, D. & le Roux, A. 2011. *Teaching for social justice education: the intersection between identity, critical agency, and social justice education*. South African Journal of Education. Vol 31:299-311.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. 30<sup>th</sup> Anniversary edition, vertaal deur: Ramos, M.B. 2005. N.Y.: The Continuum International Publishing Group.  
 Verkry by: [eb.msu.ac.zw/elearning/material/1335344125freire\\_pedagogy\\_of\\_the\\_oppressed.pdf](http://eb.msu.ac.zw/elearning/material/1335344125freire_pedagogy_of_the_oppressed.pdf) [Toegang 01 Sept 2018]
- Gibson, R. 1986. *Critical theory and education*. London: Hodder and Stroughton.
- Greene, M. 1992. Foreword. In C. Luke & J. Gore (reds.). *Feminisms and critical pedagogy*. New York, NY: Routledge, ix–xi.
- Grover, S. 2017. *How Technology Lowers Emotional Intelligence in Kids*. Verkry by: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/when-kids-call-the-shots/201707/how-technology-lowers-emotional-intelligence-in-kids> [Toegang 25 September 2018]
- Grussendorff, S. 2014. *What's in the CAPS Package? A Comparative study of the National Curriculum Statement (NCS) and the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS): FET Phase*. Verkry by: <https://www.umalusi.org.za/docs/presentations/2014/sgrussendorff1.pdf>. [Toegang 20 September 2018]
- Gutmann, A. 1987. *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action*. Vol. 1. Londen: Heinemann.

- Harber, C. & Serf, J. 2006. *Teacher Education for a Democratic Society in England and South Africa*. *Teaching and Teacher Education* 22 (8): 986–997. Verkry by: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.018>. [02 September 2018]
- Heath, J. 2016. *The democracy deficit in Canada*. Verkry by: at <http://homes.chass.utoronto.ca/~jheath/democracy.pdf>, [Toegang 21 September 2018]
- Higgs, P. (Red.). 1995. *Metatheories in philosophy of education*. Johannesburg: Heinemann.
- Hurst, B, Wallace, R., & Nixon, S. B. 2013. *The Impact of Social Interaction on Student Learning*. *Reading Horizons*, 52 (4). Verkry by: [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol52/iss4/5](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss4/5) [Toegang 21 September 2018]
- Jansen, J. 1998. Curriculum reform in South Africa: A critical analysis of outcomes-based education. *Cambridge Journal of Education*, 28(3):321–331.
- Jansen, J. 1999. *The school curriculum since apartheid: Intersections of politics and policy in the South African transition*. Pretoria: University of Pretoria. Verkry by: <https://repository.up.ac.za/bitstream/2263/131/4/Jansen%20%281999%29a.pdf> [Toegang 02 Oktober 2018].
- Jansen, J. 2001. Rethinking education policy making in South Africa: Symbols of change, signals of conflict. In A. Kraak & M. Young (reds.). *Educational in retrospect: Policy and implantation 1990–2000*. Pretoria: HRSC Press, 40–57.
- Jansen, J. 2007. *The leadership of transition: Correction, conciliation and change in South African education*. Pretoria: University of Pretoria. Verkry by: [repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/3423/Jansen\\_Leadership\(2007\).pdf](https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/3423/Jansen_Leadership(2007).pdf) [Toegang 02 Oktober 2018].
- Jansen, J. 2017. *Explaining the gap between policy and practice in South African education*. Dean of Education at the University of Pretoria. Verkry by: [https://reconciliationbarometer.org/?page\\_id=5207](https://reconciliationbarometer.org/?page_id=5207) [Toegang 21 September 2018]
- Jones, B.D. 2014. *Wanted: Help for new teachers*. Mail Guardian: Bridge Education Network. Verkry by: <https://mg.co.za/article/2014-05-30-wanted-help-for-new-teachers> [02 Oktober 2018]

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds.). 1990. *The action research planner*. Victoria: Deakin University.
- Kimbrough, R.B. & Todd, E.A. 1967. *Bureaucratic organization and educational change*. Gainesville, FL: University of Florida.
- Lange, M. 2000. *Democratic Transformation of Education in South Africa*. Verkry by: [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_5098-1522-2-30.pdf?040727152040](http://www.kas.de/wf/doc/kas_5098-1522-2-30.pdf?040727152040) [Toegang 02 September 2018]
- Laverty, M. 2009. *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Gert J.J. Biesta. Boulder, CO: Paradigm.
- MacIsaac, D. 1996. *The critical theory of Jurgen Habermas*. Verkry by <http://www.physics.nau.edu/~danmac> [Toegang 02 Maart 2018].
- Marx, K. & Engels, F. 1969 [1848]. *The communist manifesto*. Baltimore: Penguin.
- Marx, K. 1981. *Sources of critical theory*. Burnaby: Oxford University Press.
- McLaren, P., Hammer, R., Sholle, D. & Reilly, S. 1995. *Rethinking media literacy: A critical pedagogy of representation*. New York, NY: Peter Lang.
- Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, (32):3–24.
- Mona, D. 2015. *Why Change Is So Hard: The Power of Habit in the Human Brain*. Good Therapy. Verkry by: <https://www.goodtherapy.org/blog/why-change-is-so-hard-the-power-of-habit-in-the-human-brain-0317155> [Toegang 01 Oktober 2018].
- Mtshali, N. 2012. *Caps aims to make things easier, concise for teachers*. Verkry by: <https://www.iol.co.za/the-star/caps-aims-to-make-things-easier-concise-for-teachers-1331761> [Toegang 01 Maart 2018]
- Morris, K. 2017. *Reconfiguring educational relationality in education: the educator as pregnant stingray*. *Journal of Education*, Issue 69, <http://joe.ukzn.ac.za>.
- Paul, M. 2015. *To understand SA's History Curriculum change in Democracy, let's first look at this change during Tra*. News 24. Verkry by: <https://www.news24.com/MyNews24/To-understand-SAs-History-Curriculum-change-in-Democracy-lets-first-look-at-this-change-during-Tra-20150114> [Toegang 20 September 2018]
- Pogodzinski, B. 2013. *Collegial support and novice teacher's perceptions of working*

- conditions*. Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Rud, A.G. 2011. *John Dewey: America's philosopher of democracy and his importance to education*. Verkry by <https://youtu.be/wMh1LYuZ3B4> [Toegang 20 Augustus 2018].
- Sen, A. 2012. *Why Do Respect and Understanding Matter?* Peace and Democratic Society: p.43-59. Open Book Publishers. Cambridge. Verkry by: <https://books.openedition.org/obp/114> [Toegang 02 September 2018]
- Stanulis, R.N., Fallona, C.A. & Pearson, C.A. 2010. *Am I doing what I am supposed to be doing?: Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching*. Published online: 19 Aug 2010. Pages 71-81. Verkry by <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611260220133162> [Toegang 06 Maart 2018].
- Sultana, R.G. 1991. The challenge of critical education. *McGill Journal of Education*, 26(2):115-128.
- The Economist*. 2017. How to teach citizenship in schools. Verkry by <https://www.economist.com/news/international/21716250-governments-are-failing-prepare-young-use-their-votes-well-how-teach> [Toegang 12 April 2018].
- Tickle, L. 2018. "Every lesson is a battle": Why teachers are lining up to leave. *The Guardian*. Verkry by <https://www.theguardian.com/education/2018/apr/10/lesson-battle-why-teachers-lining-up-leave> [Toegang 01 September 2018].
- Van Eeden, E.S. 2010. *South Africa's revised history curriculum on globalism and national narratives in grade 12 textbooks*. Verkry by: [http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0018-229X2010000100007](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0018-229X2010000100007) [Toegang 20 September 2018]
- Van Heerden, S. 2013. Over 14 000 teachers quit education department. *News 24*. Verkry by <https://www.news24.com/SouthAfrica/News/Over-14-000-teachers-quit-education-department-20131010> [Toegang 06 Maart 2018].
- Van Rensburg, J. 1997. *Rights to social security and assistance*. Verkry by [www.puk.ac.za/opencms/export/PUK/html/fakulteite/regte/per/issues/03craut.pdf](http://www.puk.ac.za/opencms/export/PUK/html/fakulteite/regte/per/issues/03craut.pdf) [Toegang 17 Maart 2018].
- Victoria. 2017. *Making the most of childhood: The importance of the early years*. Department of Education and Training. Verkry by:



<https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/parents/mch/making-mostofchildhood.pdf> [Toegang 30 September 2018]

- Vinterek, M. 2010. *How to live democracy in the classroom*. Umeå University, Sweden: Taylor & Francis. doi:10.3402/edui.v1i4.21951
- Vryburger. 2015. Onderwysers bedank op 'n streep. Verkry by <http://www.dievryburger.co.za/2015/08/onderwysers-bedank-op-n-streep/> [Toegang 17 Februarie 2018].
- Waghid, Y. & Davids, N. (Reds.). 2018. *African democratic citizenship education revisited*. Plek: Stellenbosch. Uitgewer: Palgrave Macmillan.
- Waghid, Y. 2010. *Education, democracy and citizenship revisited: Pedagogical encounters*. Stellenbosch: Sun Press.
- Waghid, Y. 2013. *Educational research methodology*. Stellenbosch: SUN MeDIA.
- Waghid, Y. 2018. *On the relevance of a theory of democratic citizenship education for Africa*. In *African democratic citizenship education revisited*. Waghid, Y & Nuraan, D. Plek: Stellenbosch. Uitgewer: Palgrave Macmillan, 1-12.
- Watlington, E, Shockley, R, Guglielmino, P & Felsher, R. 2010. *The High Cost of Leaving: An Analysis of the Cost of Teacher Turnover*. University of Illinois Press. v36 (1): 22-37
- Weldon, G. 2009. Memory, identity and the politics of curriculum construction in transition societies: Rwanda and South Africa. *Perspectives in Education*, v27, 177-189.
- Young, I. 2000. *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, R.E. 1988. Critical teaching and learning. *Educational Theory*, v38(1), 47-59.

## Addendum

### A. US Etiese verklaring



#### NOTICE OF APPROVAL

#### REC Humanities New Application Form

31 July 2018

Project number: 6187

Project Title: How can novice teachers be initiated in the structure of democratic citizen education?

Dear Miss Hortense Smuts

Your REC Humanities New Application Form submitted on **30 July 2018** was reviewed and approved by the REC: Humanities.

Please note the following for your approved submission:

#### **Ethics approval period:**

Protocol approval date (Humanities)	Protocol expiration date (Humanities)
31 January 2018	30 January 2021

Please take note of the General Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

**If the researcher deviates in any way from the proposal approved by the REC: Humanities, the researcher must notify the REC of these changes.**

Please use your SU project number (**6187**) on any documents or correspondence with the REC concerning your project.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

#### **FOR CONTINUATION OF PROJECTS AFTER REC APPROVAL PERIOD**

Please note that a progress report should be submitted to the Research Ethics Committee: Humanities before the approval period has expired if a continuation of ethics approval is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary)

#### **Included Documents:**

Document Type	File Name	Date	Version
Research	Tesis Voorstel	18/01/2018	
Protocol/Proposal			



Informed Consent Form	2018 Brief aan deelnemersSU HUMANITIES Consent template_Written 2 (1)	18/01/2018
Data collection tool	Vrae aan deelnemers	18/01/2018
Data collection tool	Vrae aan deelnemers	18/01/2018
Proof of permission	Research approval letter (2) 2018	30/07/2018 1

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at [cgraham@sun.ac.za](mailto:cgraham@sun.ac.za).

Sincerely,

**REC Coordinator: Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)**

*National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number: REC-050411-032.*

*The Research Ethics Committee: Humanities complies with the SA National Health Act No.61 2003 as it pertains to health research. In addition, this committee abides by the ethical norms and principles for research established by the Declaration of Helsinki (2013) and the Department of Health Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes (2<sup>nd</sup> Ed.) 2015. Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.*

## B. WKOD Toestemmingsbrief

tel: +27 021

Fax: 0865902282

Private Bag x9114, Cape Town, 8000

wced.wcape.gov.za

**REFERENCE:** 20180122–8436

### **ENQUIRIES:**

Ms Hortense Smuts

**Dear Ms Hortense Smuts**

### **RESEARCH PROPOSAL: NOVICE TEACHERS AND DEMOCRATIC EDUCATION: THE INITIATION OF NOVICE TEACHERS IN A DEMOCRATIC EDUCATION**

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **01 March 2018 till 02 May 2018**
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr \_\_\_\_\_ at the contact numbers above quoting the reference number?
8. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the list of schools as forwarded to the Western Cape Education Department.
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

**The Director: Research Services**

**Western Cape Education Department**

**Private Bag X9114**

**CAPE TOWN**

**8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed:

**Directorate: Research**

**DATE: 22 January 2018**

## C. Toestemmingsbrief aan deelnemers



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

### STELLENBOSCH UNIVERSITY

#### CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

---

Dear Colleague

My name is Hortense Smuts and I am a BEd Masters student. I would like to invite you to participate in a research project entitled "*How can novice teachers be initiated in the structure of democratic citizen education?*".

Please take some time to read the information presented here, which will explain the details of this project and contact me if you require further explanation or clarification of any aspect of the study. Also, your participation is **entirely voluntary** and you are free to decline to participate. If you say no, this will not affect you negatively in any way whatsoever. You are also free to withdraw from the study at any point, even if you do agree to take part.

#### Aim of the research:

The aim of the specific research is to determine if novice teachers are ready for the practical element of teaching, especially in the democratic environment of South Africa's education.

Furthermore, find out whether leadership and management can contribute to the experience of a novice teacher, through supporting them. And will this have an effect on teachers leaving the profession.

#### Background to the research question:

The future of education, in South Africa declared as a democracy, cannot be built without the relation of democracy. It is therefore valid to look at the readiness of beginner teachers in a democratic teaching environment. This issue is especially valid with South Africa's increasing diversity in schools. Although many schools' learners are becoming more diversified, we do not see the same change in staff (Fataar. 2015).

South Africa's education has undergone many changes in the quest for a more democratic country. However, the question is whether teachers have also made the necessary changes, or have been given the necessary guidance to master these changes. Specific attention will be given to beginner teachers' readiness for dealing with democracy in education as a whole, as well as the teaching and learning that takes place in the classroom.

In my research I will specifically be looking at the opinion of teacher(s). Therefore I will focus on interviews and question forms as my main way of collecting data. If you are willing to sign this form, I will be asking you response to some questions, in a verbal and written manner. Participants will stay anonymous throughout the process.

There is **no** potential risk or negativity that you will experience throughout the collecting of data and if you at any time feel discomfort you are welcome to let me know, and excuse yourself from the research process.

If you have any questions or concerns about the research, please feel free to contact me, Hortense Smuts:  
Cellphone number:  
Email address:

Or my supervisor, Prof. Y. Waghid:  
Office number:  
Email address:

**RIGHTS OF RESEARCH PARTICIPANTS:** You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research participant, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] at the Division for Research Development.

You have right to receive a copy of the Information and Consent form.

**If you are willing to participate in this study please sign the attached Declaration of Consent and hand the signed form back to me.**

**DECLARATION BY PARTICIPANT**

By signing below, I ..... agree to take part in a research study entitled "*The readiness of teachers for the democratic nature of education.*" and conducted by Hortense Smuts.

I declare that:

- I have read the attached information leaflet and it is written in a language with which I am fluent and comfortable.
- I have had a chance to ask questions and all my questions have been adequately answered.
- I understand that taking part in this study is **voluntary** and I have not been pressurised to take part.
- I may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- I may be asked to leave the study before it has finished, if the researcher feels it is in my best interests, or if I do not follow the study plan, as agreed to.
- All issues related to privacy and the confidentiality and use of the information I provide have been explained to my satisfaction.

Signed on .....

.....

**Signature of participant**

**SIGNATURE OF INVESTIGATOR**

I declare that I explained the information given in this document to \_\_\_\_\_ . [He/she] was encouraged and given ample time to ask me any questions. This conversation was conducted in Afrikaans/\*English and no translator was used.

\_\_\_\_\_  
**Signature of Investigator**

\_\_\_\_\_  
**Date**

## D. Vraelys aan skool onderwysers

Stellenbosch Universiteit

MEd studie – Vir die onderwyser

*Die gereedheid van onderwysers vir die  
demokratiese aard van onderwys.*

HF Smuts 2018

*Geagte kollega,*

Vul asb die volgende vrae in en brei uit waar van toepassing. Daar is geen 'korrekte' antwoord. U eerlike opinie en ervaring sal waardeer word.

---

Jaar van onderrig: \_\_\_\_\_

Kwalifikasie: \_\_\_\_\_

1. Definieer die term Demokrasie:

---

---

---

2. Definieer die term Diversiteit:

---

---

---

3. Hoe hou diversiteit en demokrasie verband met mekaar?

---

---

---

4. Hoe vorm demokrasie deel van onderwys?

---

---

---

5. Wat is demokratiese burgerskap onderwys?

---

---

---

6. Word dit (vraag 4 en 5) in ag geneem tydens die onderrigproses?

---

---

---

7. Hoe word demokratiese praktyke in u skool/klaskamer bevorder?

---

---

---

8. Ontvang u as onderwyser die geleentheid om insette te lewer in die besluitnemings prosesse? M.a.w word u betrek, of word u in gelig.

---

---

---

9. Wat is die uitdagings, volgens u ervaring, verbonde aan die hantering van diverse klaskamers (itv ras, geloof en kultuur).

---

---

---

10. Wat is/was u as onderwyser se uitdagings tydens die eerste paar jaar van skool gee?

---

---

---

11. Dink u die hantering van demokrasie in skole is 'n uitdaging wat Suid-Afrikaanse skole ervaar? Brei verder uit op u antwoord.

---



---



---

12. Het u 'n mentor ontvang om u as onderwyser te lei/ondersteun? Indien wel, was u ervaring hiervan positief of negatief? Brei asb uit.

---



---



---

13. Hoekom, na u mening of ervaring, verlaat soveel jong onderwysers die professie?

Moontlike redes a) Vergoeding (salarisse en verbale)

b) Werkslading

c) Kommunikasie (ouers, kollegas, leerders of leierskap)

d) Hulpbronne

e) Demokrasie uitdagings

f) Ander, brei uit:

---



---



---

14. Op 'n skaal van 1 (glad nie) – 5 (Baie waar), beantwoord die volgende vrae: Glad nie 1 Moontlik 2 Neutraal 3 Waar 4 Baie waar 5

Vraag	1	2	3	4	5
a) Word demokratiese praktyke in onderwys bevorder?					
b) Word leerders opgevoed om demokratiese burgers van die land te word?					
c) Sou jy jou skool as 'n demokrasie beskou?					



d) Ek as onderwyser is opgelei en bemagtig met die nodige vaardighede om 'n demokratiese klasomgewing te kan hanteer.					
e) Ek is gemaklik daarmee om met alle leerders, ongeag rasse groep, kultuur of geloof, te kommunikeer.					
f) Het jou opleiding jou voorberei vir die realiteit van onderwys?					

Enige addisionele kommentaar:

---

---

---

---

---

---

## E. Vraelys aan skool leierskap

Stellenbosch Universiteit

MEd studie – Vir leierskap

*Die gereedheid van onderwysers vir die  
demokratiese aard van onderwys.*

HF Smuts 2018

*Geagte kollega,*

Vul asb die volgende vrae in en brei uit waar van toepassing. Daar is geen 'korrekte' antwoord. U eerlike opinie en ervaring sal waardeer word.

---

Jaar van onderrig: \_\_\_\_\_

Kwalifikasie: \_\_\_\_\_

1. Definieer die term Demokrasie:

---

---

---

2. Hoe vorm demokrasie deel van onderwys?

---

---

---

3. Wat is demokratiese burgerskap onderwys?

---

---

---

4. Word dit (vraag 3) in ag geneem tydens die onderrigproses?

---

---

---

5. Hoe word demokratiese praktyke in jou skool/klaskamer(s) bevorder?

---

---

---

6. Word personeel by die besluitnemings proses van die skool betrek?

---

---

---

7. Wat is die uitdagings, volgens u ervaring, verbonde aan die hantering van diverse klaskamers (itv ras, geloof en kultuur).

---

---

---

8. Hoekom, na u mening of ervaring, verlaat soveel jong onderwysers die professie?

- a) Vergoeding (salarisse en verbale)
- b) Werkslading
- c) Kommunikasie (ouers, kollegas, leerders of leierskap)
- d) Hulpbronne
- e) Demokratiese uitdagings
- f) Ander, brei uit:

---

---

---

9. Wat is u as leier van beginneronderwysers se uitdagings tydens hulle eerste paar jaar van skool gee?

---

---

---

10. Dink u die hantering van demokrasie in skole is 'n uitdaging wat Suid-Afrikaanse skole ervaar? Brei verder uit op u antwoord.

---



---



---

11. Het u skool 'n mentorskap ondersteuning struktuur in plek vir die beginneronderwyser?

Indien wel, wat is u ervaring hiervan? Brei asb uit.

---



---



---

Het die mentors formele opleiding ontvang vir hulle taak as mentor? Brei asb uit.

---



---



---

12. Hoeveel geleenthede vir opleidings/ondersteunings programme ontvang die beginneronderwysers?

---



---



---

13. Op 'n skaal van 1 (glad nie) – 5 (Baie waar), beantwoord die volgende vrae: Glad nie 1 Moontlik 2 Neutraal 3 Waar 4 Baie waar 5

Vraag	1	2	3	4	5
a) Word demokratiese praktyke in onderwys bevorder?					
b) Word leerders opgevoed om demokratiese burgers van die land te word?					

c) Sou jy jou skool as 'n demokrasie beskou?					
d) Ek as onderwyser is opgelei en bemagtig met die nodige vaardighede om 'n demokratiese klasomgewing te kan hanteer.					
e) Ek is gemaklik daarmee om met alle leerders, ongeag rasse groep, kultuur of geloof, te kommunikeer.					
f) Het jou opleiding jou voorberei vir die realiteit van onderwys?					

Enige addisionele kommentaar:

---

---

---

---

---

---

---

## F. Vraelys aan studente

Stellenbosch Universiteit  
MEd studie – Vir die student  
*Die gereedheid van onderwysers vir die  
demokratiese aard van onderwys.*  
HF Smuts 2018

Geagte kollega,

Vul asb die volgende tabel in. Daar is geen 'korrekte' antwoord nie. U eerlike opinie en ervaring sal waardeer word en is krities vir die akkuraatheid van hierdie studie.

**1** = Stem glad nie saam nie ; **2** = Stem nie saam nie ; **3** = Neutraal ; **4** = Stem saam ; **5** = Stem volkome saam

Stelling	1	2	3	4	5
a) Demokrasie word slegs gedefinieer deur 'n stemproses.					
b) Demokrasie word volkome verstaan en uitgeleef in Suid-Afrika en Suid-Afrikaanse skole.					
c) Gelykheid en vryheid van spraak word ervaar in Suid Afrika.					
d) Demokrasie hou verband met die onderwys.					
e) Suid-Afrikaanse onderwys kan vorentoe beweeg sonder die inkorporering van demokrasie.					
f) Die hantering van demokrasie is 'n uitdaging in skole.					
g) Demokratiese praktyke word in onderwys bevorder.					
h) Ek is opgelei en bemagtig met die nodige vaardighede om 'n demokratiese klasomgewing te kan hanteer.					
i) Demokrasie en wat dit in die onderwys behels is deel van ons studiemateriaal.					
j) Diversiteit is 'n uitdaging in die onderrig proses.					
k) Ek is gemaklik daarmee om met alle leerders, ongeag rassegroep, kultuur of geloof, te kommunikeer.					
l) Die skole waarby ek al prakties gedoen het, kan as 'n demokrasie beskou word.					
m) Leerders word opgelei om ingeligte burgers van die land te wees, wat kan deel neem aan Suid Afrika se demokrasie.					
n) Leerders leer hoe om hul eie opinie te lug, op grond van ingeligte standpunte.					
o) Skole skep ruimte vir onderwysers om hul opinie te kan lewer en 'n invloed te hê op sisteme.					
p) Ek is positief oor onderwys as profesie.					
q) Ek is gereed vir die uitdagings wat die onderwys in praktyk vir my inhou.					
r) My kursus het my ten volle voorberei vir die onderwys.					
s) Ek wil my loopbaan in die onderwys bou.					

## Stellenbosch University

## MEd study – For the students

*Are teachers prepared for the democratic nature of education.*

HF Smuts 2018

Dear colleague,

Please complete the below table. There is no “correct” answer, your honest opinion is required and is critical for the validity of this study.

**1** = Disagree Strongly ; **2** = Disagree ; **3** = Neutral ; **4** = Agree ; **5** = Agree Strongly

Statement	1	2	3	4	5
a) Democracy is defined strictly through a voting process.					
b) Democracy is thoroughly understood and practiced in South Africa and South African schools.					
c) Equality and freedom of speech is experienced in South Africa.					
d) Democracy is relevant to education.					
e) South African education can progress without the inclusion of democracy.					
f) The handling of democracy is a challenge in schools.					
g) Democratic principles are promoted and encouraged in education.					
h) I am educated and empowered with the necessary skills to handle a democratic class environment.					
i) Democracy and its role in education forms a part of our study material.					
j) Diversity is a challenge in the education process.					
k) I am comfortable communicating with all learners irrespective of race, culture or religion.					
l) The schools where I have completed my practical term can be considered as democratic.					
m) School learners are educated to become informed citizens of our country that are able to partake in South Africa's democracy.					
n) School learners learn how to raise their opinion and their opinions are well informed.					
o) Schools create space for teachers to share their opinions and thereby have an influence on systems.					
p) I am positive about education as a profession.					
q) I am prepared for the challenges that being a teacher in practice will present					
r) My course has prepared me fully for a career in education.					
s) I want to build my career in education.					