

*Martyn van der Merwe*

---

# Onderrigkommunikasie in die klaskamer: 'n uitnodigende onderwysperspektief

Eerste voorlegging: Oktober 2003

Onderrigkommunikasie is noodsaaklik vir die ontwikkeling van goeie perspies van die self, van andere en van die skool, en hou verband met skoolprestasie. Kommunikasie in die klaskamer is ondersoek vanuit 'n uitnodigende onderwysperspektief. Tien sekondêre skole is geselekteer en 50 lesse is op videoband geneem. Episodes van uitnodigende en nie-uitnodigende kommunikasie is geïdentifiseer. Die belangrikste bevinding is dat onderwysers meer nie-uitnodigend as uitnodigend kommunikeer en hul boodskappe ook meer eksplisiet as implisiet oordra. 'n Totale afwesigheid van sekere verbale en nieverbale vaardighede is opgemerk, waaronder aktiewe luister wat bevorderlik is vir uitnodigende interpersoonlike verhoudings en die ontwikkeling van onontginde potensiaal. Aanbevelings hou verband met die insluit van meer inhoud met betrekking tot uitnodigende onderwys en aksienavorsing in basiese onderwyseropleiding.

## Instructional communication in the classroom: a perspective from invitational education

Classroom communication is essential in developing good perceptions of the self, others and the school. It is also linked to school achievement. This paper explores instructional communication from the perspective of invitational education. Ten secondary schools were selected and 50 lessons were videotaped. Episodes containing inviting and disinventing examples of communication were identified. The most important finding is that teachers tended to be more disinventing than inviting in their communication and to impart these messages more explicitly than implicitly. The study also noted a complete lack of certain verbal and non-verbal skills, for example the active listening that is conducive to inviting interpersonal relationships and developing unrealised potential. It recommends that more training in invitational communication and action research be included in basic teacher training.

*Dr M P van der Merwe, Dept Opvoedingswetenskappe, Randse Afrikaanse Universiteit, Posbus 524, Aucklandpark 2006; E-pos: mpvdm@edcur.rau.ac.za*

**D**ie begrip “uitnodigende onderwys” het waarskynlik min of geen bekendstelling nodig nie, aangesien dit reeds dekades in die opvoedkunde gebruik word. Daar is egter ’n gevaar verbonde aan hierdie bekendheid, veral omdat die term selfs vir leke redelik toeganklik is in ’n dissipline waar begrippe soos “hermeneutiek” en “fenomenologie” Grieks bly vir oningeligtes. Hierdie gevaar lê daarin dat sommige onderwyspraktisyns kan oordeel dat hulle intuitief weet waaroor dit in uitnodigende onderwys gaan en gevolglik nie die grondliggende filosofie en praktiese toepassing bestudeer nie. Dit word dikwels beskou as “simply doing nice things — sharing, giving a hug, saying something nice, or buying a gift” (Purkey 2001: 4). Uitnodigende onderwys is egter baie meer kompleks as hierdie oppervlakkige inisiatiewe, en behels ’n uitnodigende ingesteldheid (“stance”).

Hoewel die woord “kommunikasie” nie pertinent gebruik word in die vier beginsels van uitnodigende onderwys nie, is die interaksie tussen leerder en onderwyser tog inherent ’n kommunikasieproses. ’n Besef van die belangrikheid van doeltreffende kommunikasie — en veral interpersoonlike kommunikasie as toerusting van die onderwyser — laat die vraag ontstaan of onderwysstudente in hul opleiding voldoende toegerus word om aan die eise wat in hierdie verband gestel word te voldoen. ’n Gebrek aan sodanige opleiding sal hul effektiwiteit as professionele opvoeders skaad, aangesien daar ’n direkte verband tussen doeltreffende klaskamerkommunikasie en doeltreffende verhoudings in die onderrigleersituasie bestaan (Van der Merwe 1993: 9-12).

In hierdie verband kan gewys word op navorsing van Knowles *et al* (1995: 154-7) waar spesifiek gefokus is op redes waarom studente in praktiese onderwys nie die paal gehaal het nie. Wanneer fasette van gegewe redes simmetries teenoor die beginsels van uitnodigende onderwys gestel word, is dit duidelik dat dit hierdie beginsels reflekteer. Die kern hiervan kan in die volgende aanhaling saamgevat word (Knowles *et al* 1995: 156):

[...] the socio-emotional needs of students at any grade are many and, as most supervisors agreed, students need to be shown respect and be assisted in the development of self-respect. In this responsi-

bility, student teachers who hover in the margins of 'failure' often fall short due to a lack of respect for, and even interest in, the lives and personalities of their students.

Onderwysstudente besef dikwels nie dat onderwysers veronderstel is om besorg te wees oor die sosio-emosionele behoeftes van leerders, of dat begrip van sodanige behoeftes noodsaaklik is vir doeltreffende leer nie. Die kommunikasie-aspek word verder beklemtoon waar hierdie outeurs wys op onderwysstudente se onvermoë om op 'n kalm en konstruktiewe wyse met leerders in interaksie te tree.

Die probleem is dat onderwysbeplanners, onderwysbestuurders en onderwysopleiers nie kan bepaal of en in watter mate daar doeltreffend met leerders in die klaskamer gekommunikeer word nie.

## 1. Uitnodigende onderwys en kommunikasie

Die model van uitnodigende onderwys het ontwikkel uit 'n samestelling van abstrakte beginsels en alledaagse gebeure wat 'n eenheid vorm waardeur sukses of mislukking beïnvloed word (Purkey 2001: 1). Hierdie outeur formuleer die grondslag van die teorie soos volg: "Invitational theory offers a logical extension to the perceptual tradition and self-concept theory and builds on these two foundations". Die model beskryf die volgende vier vlakke van funksionering (Purkey & Novak 1996: 55-8):

- Vlak 1: Intensioneel nie-uitnodigend  
Onderwysers op hierdie vlak is bewus van die verkleinerende en ontmoedigende potensiaal van hul handeling.
- Vlak 2: Nie-intensioneel nie-uitnodigend  
Onderwysers se bedoelings is goed, maar hulle tree dikwels chauvenisties, rassisties, seksisties, neerbuigend of bloot onnadenkend op.
- Vlak 3: Nie-intensioneel uitnodigend  
Onderrighandeling en -kommunikasie van hierdie groep onderwysers is effektief, maar hulle kan nie verklaar waarom dit so is nie.
- Vlak 4: Intensioneel uitnodigend  
Onderwysers op hierdie vlak streef daarna om die redes vir hul handeling te verstaan en is daarop ingestel om op 'n betroubaar-uitnodigende wyse op te tree.

Die ideaal in onderwys sou wees dat onderwysers altyd intensioneel uitnodigend moet optree. Volgens Purkey & Novak (1996: 57-8) is daar wel sommige onderwysers wat op vlak drie — nie-intensioneel uitnodigend — funksioneer. Hoewel hulle die eerste drie aspekte van intensionele onderrig toepas, naamlik vertroue, respek en optimisme, ontbreek die vierde kritieke dimensie van intensionaliteit. Die gevolg hiervan kan wees dat hierdie onderwysers in moeilike situasies nie konsekwent by die beginsels van uitnodigende onderwys hou nie. Weersprekende optredes van die kant van die onderwyser kan dan die gevolg van positiewe interaksie neutraliseer (Wilson 1986: 24).

In die inleidende paragraaf is die opmerking gemaak dat interaksie tussen onderwyser en leerder inherent 'n kommunikasieproses is. Le Roux (1990: 426) verwys ook na onderrig en leer as 'n interaktiewe proses. Die kwaliteit van hierdie proses kan die effektiwiteit van onderrig en leer in besonder en die aktualisering van algemene opvoedingsessensies beïnvloed. Benewens eksplisiete koppeling tussen die teorie van uitnodigende onderwys en kommunikasie, is daar implisiete aanduidings, soos blyk uit die volgende aanhaling:

*At its best, invitational theory becomes 'invisible' because it becomes a means of addressing humanity [... it] requires implicit, rather than explicit expression [...] those who function at the highest level of inviting become so fluent (Purkey 2001: 5, 6).*

Met kommunikasie word bedoel die vertolking en interpretasie van verbale en nieverbale boodskappe wat op formele, informele, bewustelike en nie-bewustelike wyse deur die deelnemers aan die kommunikasieproses wedersyds oorgedra word. Van Manen (1990: 186) merk in hierdie verband op dat geen mens net praat nie. Elke verbale uiting behels 'n kompleks van boodskappe wat die "taal" van gebare, aksent, liggaamshouding, gesigsuitdrukking en sosiale konteks insluit en wat die betekenis van woorde selfs direk kan weerspreek. Nieverbale kommunikasie kan spreek van vertroue, agting, menswaardigheid, empatie en sensitiewe, maar ook van die afwesigheid daarvan (Pretorius 1998: 191, 194). Dit kan dus persoonsverheffend of persoonsafbrekend wees.

Kommunikasie in die onderrigleersituasie behoort van so 'n aard te wees dat leerders veilig voel en die vryheid het om hulself te wees. Hulle moet aanvaar word, erken word, persoonswarmte ervaar en

sowel agting as selfvertroue beleef. Die teendeel hiervan is dat leerders 'n gevoel van sosiale verstotenheid en isolasie beleef as gevolg van vernedering en verkleining. In die onderwyser-leerder-verhouding is daar ook die dimensie van ordeskeppende kommunikasie wat die ordelike verloop van klaskamergebeure ten doel het en wat onder die konsep "dissipline" ingesluit word.

## 2. Uitnodigende onderwys en die selfkonseptorie

Die knooppunt van die uitnodigende onderwysteorie met selfkonseptorie word duidelik uit een van die dimensies waarin die doel van uitnodigende onderwys vervat is. Persoonlike uitnodiging behels dat individue hulself in die eerste plek as bevoeg, waardevol en verantwoordelik sal beskou. Alle uitnodigende of nie-uitnodigende boodskappe ontstaan primêr uit die persepsies wat onderwysers van hulself en van hulle leerders het. Volgens Tausch (1983: 82) is selfrespek van groot belang vir onderwysers in terme van intellektuele effektiwiteit, vir die kwaliteit van hul innerlike lewe en vir hul gedrag teenoor andere.

Onderwysers se kommunikasiegedrag teenoor ander, veral teenoor leerders, sal hul heersende persepsies en verwagtinge reflekteer, aangesien werklike houdings, gesindhede en gevoelens voortdurend op bewustelike en nie-bewustelike wyse deur verbale en nieverbale boodskappe gekommunikeer word. Dit sal onder andere bepaal hoeveel tyd toegelaat word vir leerders om vrae te beantwoord, watter leerdergedrag op watter wyses beloon of bestraf word, en watter verbale of nieverbale versterkers gegee word. Hierdie boodskappe speel weer 'n betekenisvolle rol in die beïnvloeding en ontwikkeling van leerders se selfpersepsies, hulle houding ten opsigte van die skool, die verhoudings wat hulle in die skool aanknoop en in hul skoolprestasie (Purkey & Novak 1984: 37; Pretorius 1998: 193).

Wanneer 'n onderwyser persoonlik en professioneel uitnodigend onderrig, word daar 'n appèl op leerders gerig om hul relatief onbeperkte potensiaal te verwesenlik. Vertroue behels dat elke persoon die beste outoriteit is ten opsigte van sy/haar persoonlike omgewing, terwyl respek beteken dat alle mense bevoeg, waardevol en verantwoordelik is, en dienooreenkomstig hanteer moet word. Onderwysers sal

egter slegs hul leerders opreg respekteer in die mate dat hulle hulself respekteer. Hier kan verwys word na navorsing van Tausch (1983: 82) waarin bevind is dat persone wat nie van hulself hou nie, wat hulself “verwerp” en nie vertrou in hulself het nie, minagting en wantrouend teenoor ander optree.

Hierteenoor staan uitnodigende kommunikasie wat, volgens Foss & Griffin (1995: 5), nie ander se perspektiewe veroordeel en verkleineer nie, maar oopstaan vir sodanige perspektiewe en dit ook waardeer, selfs al verskil dit dramaties van dié van die kommunikeerder. Dit ondersteun by implikasie Kumaravadivelu (1993: 12) se siening dat

[...] a communicative classroom seeks to promote interpretation, expression and negotiation of meaning. This means learners ought to be active, not just reactive, in class. They should be encouraged to ask for information, seek clarification, express an opinion, agree and/or disagree with peers and teachers.

In hierdie verband moet in gedagte gehou word dat die onderwyser feitlik alle kommunikasie met leerlinge in die klaskamer inisieer. Om hierdie kommunikasie op uitnodigende vlak te laat geskied sal dus vereis dat onderwysers positiewe persepsies ten opsigte van hulleself, ander mense (spesifiek hul leerders) en die wêreld moet hê. Hulle sal ook moet besef hoe belangrik die invloed is wat hulle op die leerders kan uitoefen en wat hulle verantwoordelikheid in hierdie verband is. Le Roux (1990: 427) stel dit soos volg:

The effective teacher communicator must be learner-centered and sensitive to who learners are, what they bring to the class situation and what expectations and realities are problematic and realistic to them.

In nie-uitnodigende kommunikasie word die proses versuur deur gevoelens van onvoldoendheid, onsekerheid, pyn, vernedering, skuld, verleentheid of teensinnige onderwerping aan die kant van die gehoor wanneer hulle beleef dat die persoon wat met hulle kommunikeer die meerderwaardigheid van sy posisie teenoor die gebreke van die gehoor projekteer (Foss & Griffin 1995: 6).

Hierteenoor argumenteer hierdie outeurs (1995: 12) dat die gehoor waardering beleef as die kommunikeerder nie alleen na hulle perspektiewe luister nie, maar ook vanuit daardie perspektiewe probeer dink. Dan ervaar die gehoor dat die kommunikeerder vir hulle om-

gee, hulle idees verstaan en hulle toelaat om op beduidende wyse tot die interaksie by te dra. Die resultaat is 'n verhouding van gelykheid, respek en waardering. Gelykheid in die konteks van die onderwyser-leerder-verhouding moet verstaan word as gelykwaardigheid, soos beredeneer deur Smith (1989: 7), of, soos Wilson (1986: 72) dit stel "an absolute respect for the dignity of each unique human being in the classroom". In hierdie benadering word dwang en dreigemente as strategie om opvoedingsdoelwitte te verwesenlik verwerp (Paxton 1993: 3).

### 3. Probleem- en doelstelling

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat onderrigkommunikasie 'n komplekse proses is wat besondere vaardigheid van onderwysers verg. Dit het aanleiding tot die volgende vraag gegee: In watter mate tree onderwysers in die onderrigsituasie volgens die beginsels van uitnodigende onderwys op? Die doelstelling wat hieruit voortgevloei het, was om die aard van onderwysers se kommunikasie in die onderrigsituasie vanuit die uitnodigende onderwysbenadering te analiseer. 'n Verdere doelwit was om die verbale en nieverbale aspekte van onderrigkommunikasie in die klaskamer te verken en te beskryf.

### 4. Navorsingsmetode en -ontwerp

Die verloop van die navorsing volgens die spesifieke metode en ontwerp word in hierdie afdeling kortliks weergegee.

#### 4.1 Kwalitatiewe navorsing

Die kwalitatiewe paradigma is in hierdie ondersoek gebruik op grond van die feit dat dit konsentreer op die kwalitatiewe aspekte van menslike gedrag met die doel om dit waar te neem en te beskryf (Creswell 1994: 1). Die voordeel van hierdie metode is dat inligting van deelnemers in die natuurlike situasie verkry word. In hierdie benadering is die volgende opmerking van Van Manen (1990: 6) ter sake:

Much of educational research tends to pulverize life into minute abstracted fragments and particles that are of little use to practitioners [...] (the particular appeal of) a human science that tries to avoid this fragmentation is that it tries to understand the phenomena of education by maintaining a view of pedagogy as an expression of the

whole, and a view of the experiential situation as the topos of real pedagogic acting.

## 4.2 Teikenpopulasie, steekproeftrekking en data-insamelingsmetode

Die teikenpopulasie was onderwysers van hoërskole waar Afrikaans as die medium van onderrig gebruik word. Tien skole uit verskillende onderwysstreek in Gauteng is geselekteer. Hierdie streek is bepaal om 'n verteenwoordigende beeld (van grootstad- tot platteland-milieu) van onderrigkommunikasie te verkry. Uit hierdie populasie is vyf onderwysers van elke skool geselekteer deur middel van doelgerigte steekproeftrekking vanuit die groep waaruit die meeste geleer kan word in terme van die navorsingsvraag (Creswell 1994: 44). Deelname was in alle gevalle vrywillig.

Die data in hierdie studie is ingesamel deur waarneming van onderwysers. Handeling van onderwysers in aksie in die klaskamersituasie is op videoband opgeneem en kwalitatief ontleed. Episodes van uitnodigende en nie-uitnodigende kommunikasie is volgens 'n bepaalde waarnemingskedule gekodeer en ontleed. Hiervoor is 'n waarnemingsinstrument ontwerp (Van der Merwe 1993: 165 ev) waarin verskillende beginsels van kommunikasie vervat is. In die ontwikkeling van die waarnemingsinstrument is die kriteria vir vertrouenswaardigheid, soos deur Krefting (1991: 214-22) bespreek, verreken. In hierdie studie is dit op onder andere die volgende wyses hanteer:

- Terminologie wat die waarneembare gedrag beskryf, is duidelik en ondubbelsinnig gestel en dit is verteenwoordigend van die dimensies van die handeling wat bestudeer is.
- Terminologie wat gebruik is, is in ooreenstemming met aspekte van die grondliggende teorie — in hierdie geval uitnodigende kommunikasie — geformuleer.
- Daar is voorsiening gemaak vir verlengde blootstelling in terme van die veldwerk en refleksiewe veldnotas.
- 'n Onafhanklike kodeerder is gebruik om navorser-vooroordeel uit te skakel.

Die waarnemingsinstrument is gebruik om telkens die mate van uitnodiging, die mate van eksplisietheid/implisietheid (modus) waar-

mee gekommunikeer is en die gebruik van verbale en nieverbale kommunikasiehandelinge in elke kommunikasie-episode te bepaal.

Een les van elke betrokke onderwyser is (met hul toestemming) op video-band opgeneem. Hierdie 50 opnames is deur drie onafhanklike kodeerders volgens die waarnemingskedule ontleed. Slegs kommunikasie-episodes waarin boodskappe wat as uitnodigend of nie-uitnodigend bestempel kon word, is in berekening gebring. Met die oog op analise is lesse met 'n minimum van ses episodes van uitnodiging/nie-uitnodiging in totaal in aanmerking geneem. Dié afsnypunt is gestel vanweë die feit dat sommige lesse slegs een of twee episodes van dieselfde uitnodigende dimensie ingesluit het, wat in ontleding nie reg sou laat geskied het aan die kompleksiteit van die uitnodigende dimensie van onderrigkommunikasie nie. In totaal is daar 236 episodes aangeteken.

## 5. Resultate

In die bespreking van die resultate sal eers aandag gegee word aan voorbeelde van 'n tipies uitnodigende les, en 'n tipies nie-uitnodigende les. Direkte aanhalings van onderwysers se woorde word in skuinsdruk weergegee, met kommentaar vanuit die uitnodigende perspektief, waar toepaslik, tussen hakies.

### 6.1 'n Tipiese uitnodigende les

Die betrokke onderwyseres bied Natuur- en Skeikunde vir graad elfleerders aan. Onderwyskundig kan die les as 'n goeie les beskou word. Veral die wyse waarop vraagstelling, terugvoering en begeleiding deur middel van verbale en nieverbale aanwysers deur die onderwyser gegee is, was opvallend. Die gebruik van die nieverbale handelinge deur hierdie onderwyser was in 'n groot mate verantwoordelik vir die uitnodigende atmosfeer wat in die klas geheers het.

Tydens verduideliking (waarin ook goeie relevante voorbeelde uit die leerders se leefwêreld gebruik is), was dit veral die stembeheer (tempo, stemtoon en intensiteit), oogkontak, gesigsuitdrukkings en gebare wat tot die ontspanne atmosfeer gelei het. Tydens vraagstelling was die gebruik van kinestese — die oë, wenkbroue, gesigsuitdrukkings en gebare — opvallend. Leerders is deur die duur van wagtyd

en pousering genoegsame geleentheid gebied om vrae te oorweeg en te interpreteer nadat vorige vrae gevra en beantwoord is. Hulle ontvang derhalwe deurgaans die boodskap dat die onderwyseres hulle as belangrik en in staat tot die hantering van die leerinhoud ag. Enkele voorbeelde van episodes uit die les dien as illustrasie van bogenoemde.

Episode een:

“Hoor hier! Kyk net hoe skelm was Lizzie. Ek dink dis nogal oulik!” Nadat ’n vraag gevra is en die leerders begelei is, is hierdie stelling gemaak. Die onderwyseres maak aanvanklik direkte oogkontak, luister aandagtig (kopknikkend en bevestigend) en stap dan nader tot by die leerder se bank. Die positiewe evaluering van die leerder se inset en veral die kongruente nie-verbale handeling het tot die uitnodigende aard van die boodskap gelei. Die leerder is op haar voornaam aangespreek en haar inset is met ’n glimlag waardevol genoeg geag om met die res van die klas gedeel te word. Die negatiewe woord “skelm” het deur die konteks van nie-verbale handeling (soos byvoorbeeld die vriendelike stemtoon) in die situasie ’n positiewe konnotasie verkry. Hierdie is ’n voorbeeld van eksplisiete uitnodigende kommunikasie.

Episode twee:

“Wat gaan die afstand wees na vier sekondes? Ek weet sommer julle sug al klaar, want wat moet nou gedoen word?” (Wagtyd 3,7 sekondes). “Helling!” Die vraag is hier gestel en aanvanklik het die verbale uiting nie-uitnodigend voorgekom. Maar dit was weer eens die oogkontak, gesigsuitdrukking, gebare (hande oop, met palms na onder gekeer) en die wagtyd toegelaat wat die werklike boodskap oorgedra het. Die stemtoon — warm en gemoedelik — het ook bygedra tot die empatiese wyse waarop leerders as mense met vrese en gevoelens geag is; dit is op implisiete wyse gekommunikeer.

Episode drie:

“Mag ek vir julle die versekering gee ... op hierdie stadium is die doel van die oefening om vir jou ...” Die onderwyseres se hele liggaamshouding en aanslag het getuig van agting vir leerlinge se kwellings en vrese. Deur middel van veral ’n blik waardeur die hele klas ingesluit is, en ’n rustige, kalmerende stemtoon, is die leerlinge verseker dat hulle as belangrik geag word. Let op die frase “Mag ek vir julle ...” Hierdeur is agting vir die leerders eksplisiet gekommunikeer in die “toestemming vra”, waardeur die onderwyseres nie bloot raad uitdeel as ’n meerdere teenoor minderes nie. Die oorgaan vanaf “julle” na “jou” verbesonder ook elke leerder, en gee waarde aan elke individu in die klas.

Episode vier:

Die onderwyseres skryf op die bord. Tewel sy besig is, is die klas redelik rumoerig. Sy pouseer en kyk net effens oor haar regterskouer. Die leerders kalmeer merkbaar en sy gaan voort met die skryfwerk. Hierdie kan as 'n vorm van (implisiete) uitnodigende dissipline beskou word, en die sukses van die onderwyseres blyk uit die feit dat hierdie enkele handeling 'n merkbare positiewe invloed op die leerders se gedrag het.

## 5.2 'n Tipiese nie-uitnodigende les

Hierdie les is, alhoewel daar heelwat nie-uitnodigende aspekte voorkom, weer eens 'n voorbeeld van 'n goeie les, didakties gesproke. Die onderwyseres het deurgaans positiewe terugvoer verskaf, die leerders sinvol begelei en genoegsame leergeleenthede aan almal gebied. Sy het aanvanklik in die les dissiplinêr opgetree (moontlik omdat dit 'n junior klasgroep was, bestaande uit seuns en dogters), maar het mettertyd toegelaat dat 'n minder bedreigende atmosfeer in die klaskamer ontstaan. Tog was dit veral haar nieverbale handeling en sarkastiese opmerkings (wat moontlik 'n poging tot humor kon wees) wat oorewegend die nie-uitnodigende boodskap oorgedra het.

Episode een:

“Toe, Verster, ek wil nou my masjien se geheue skoonmaak! Soos julle breins partykeer is — léég!” Aanvanklik is van die leerder verwag om die antwoord op die vraag te verskaf, maar die onderwyseres was so oordonderend dat die leerder se korrekte antwoord verlore gegaan het tussen haar gepraat deur. Haar sarkastiese opmerking is ondersteun deur 'n stemtoon wat opgebou het tot 'n hoogtepunt om “leeg” te beklemtoon, handgebare wat dié “leegheid” langs haar kop demonstreer het en 'n betreding van die leerders se gebiedsruimte asook 'n vooroorliggaamshouding wat bykans dreigend van aard was.

Episode twee:

“Dan kom julle hier in die klas in en dan sê julle vir my: “Juffrou, hierdie masjien doen dít.” “Juffrou, hierdie masjien doen dát.” In hierdie episode was die onderwyseres ongevraagd besig om leerders te bespot en te parodieer. Dit blyk uit 'n skril stem, arms wat omhoog gegooi is en afkeurende gesigsuitdrukking (mondhoeke neerhalend afwaarts), wat die boodskap van verwerping deur die onderwyseres versterk het. Veroordeling en bespotting was hier aan die orde van die dag. Die veralgemening, waar deur die woord “julle” al die leerlinge oor dieselfde kam geskeer is, het ook nie 'n uitnodigende kommunikasie-houding bevorder nie, maar in werklikheid die hele klasgroep vervreem.

Episode drie:

“Wie s'n is nie op '0' nie? Steek jou hand op dat ek sien. Dan het jy iets verkeerd gedoen. Draai weer 'n reël op ... Néé, my liewe kind! Kyk wat druk jy! (Die klas lag). “Daar's hy! Lig in donker Afrika!” Hierdie opmerking kan getipeer word, in ooreenstemming met Wilson (1986: 27) se klassifikasie, as “Being facetious, 'cute' or 'cutting' — on the edge of being sarcastic and demeaning”. In 'n poging om te begelei, het die onderwyseres die fout begaan om oordele en kritiek op sarkastiese wyse te kommunikeer. Vinnige spraaktempo, kopbewegings en oogbewegings wat haar afkeur beklemtoon het, asook 'n geïrriteerde stemtoon wat gespreek het van ongeduld, het bygedra tot die nie-uitnodigende aard van die kommunikasie.

Episode vier:

“Wat's jou probleem? Aha! Dan het jy weer êrens langs die pad drooggemaak. Aaa! Wat het jy gedoen, Juffrou? Jy't 'geleef, geright’”. (Klas lag in die agtergrond). Hierdie is weer eens 'n geval waar die onderwyseres probeer begelei het, maar op so 'n verkleinerende wyse dat die leerder blootgestel is aan die bespotting van haar klasmaats, soos blyk uit hulle gelag. Die leerder is dus nie met respek benader nie, en is ook nie as bekwaam beskou nie, soos blyk uit die gebruik van die woord “weer”. Die nieverbale gedrag het gespreek van beheer en gesag, maar op dreigende wyse. Dit was veral oogkontak, stemtoon, die betreding van die leerder se persoonlike ruimte en die liggaamshouding (hande agter die rug gevou) wat hiertoe bygedra het. Sels waar hierdie onderwyseres positief opgetree het, het sy dit op 'n wyse gedoen wat die res van die klas laat voel het dat hulle haar nie tevrede stel nie. Een leerder is aangeprys en haar sithouding is as 'n voorbeeld vir die klas voorgehou. Hierdie tipe vergelykings word gewoonlik deur leerders as 'n beklemtoning van hul onbekwaamheid beleef, veral omdat die onderwyseres deur haar stemtoon en houding laat blyk dat hierdie een leerder haar in besonder tevrede stel.

Hierdie onderwyseres is waarskynlik in haar kommunikasiestyl onkundig ten opsigte van die feit dat konseptuele of denotatiewe betekenis van woorde, wat deur individuele ervarings gevorm word en waardeur die boodskap wat oorgedra word, soms radikaal verskil van die intensie van die spreker (Le Roux 1990: 427).

### 5.3 Tipiese verbale kommunikasiepatrone

Die mees tipiese kommunikasiepatrone (oorwegend verbale patrone) wat by die onderwysers in die ondersoek voorgekom het, word onder die kategorieë eksplisiet uitnodigend/nie-uitnodigend en implisiet

uitnodigend/nie-uitnodigend geklassifiseer. Die volgende voorbeelde is verbatim transkripsies van wat in lesse voorgekom het.

### Eksplisiet uitnodigend

“Vir die skrywer is dit ’n bitter begin. Ek dink dit is ’n uitstekende antwoord.” (Terugvoer — positiewe evaluering).

“Hoor hierdie pragtige ding wat Yolandi sê! Yolandi, wat van hierdie een?” (Positiewe evaluering en begeleiding).

“Ja, arbeidstempo se simbool is P. Dis nou ’n oulike vraag wat jy gevra het.” (Bevestiging, positiewe evaluering).

### Implisiet uitnodigend

“Julle twee!” Dit word gerig aan twee leerders wie se aandag dwaal. Die onderwyser stap rustig nader, maak oogkontak en pouseer sodat die leerders kan aandag gee.

“Ag, toemaar, dis nie ... “ (Die leerling het ’n fout gemaak, maar word verder prakties begelei op onkritiese wyse, soos blyk uit gesigsuitdrukking, oogkontak en stemtoon).

“0,033. Dís ’n antwoord.” Die leerlinge beantwoord ’n vraag. In die terugvoer van die onderwyser en die nie-verbale handeling word die uitnodigende aard van die boodskap versterk, veral deur ’n bevestigende kopknik, ’n glimlag en ’n ontspanne liggaamshouding.

### Eksplisiet nie-uitnodigend

“Dit was die eintlike ding wat in die Renaissance te voorskyn gekom het. Party van julle het nou nog nie die Renaissance getref nie, maar hy sal nog kom. Lyk my julle het nog nie leer dink nie.” (In hierdie opmerking openbaar die onderwyser sarkasme en verkleining).

“Toe, en wat sê my Agterbankers?” (Etikettering van ’n groep leerlinge word hier aangetref).

“I’m waiting for you! You’re a menace, you know?” (Die onderwyser is ongeduldig en verkleineer die leerder).

“Vir wat wonder jy? Jy moet vra!” (In hierdie geval tree die onderwyser byna aanvallend aggressief op).

### Implisiet nie-uitnodigend

“O, nee wag! Jis! Kom ons begin makliker.” (Hierdie terugvoer volg nadat ’n antwoord van ’n leerder totaal geïgnoreer is).

In ’n ander voorbeeld vra ’n leerder na aanleiding van die gedig “Golgota” (W E G Louw) of die woord “smaad” nie ook na sonde kan verwys nie. Die onderwyser se antwoord (“Jaaa ... jy kan so sê, alhoewel ’n mens dalk by die eerste betekenis van die woord moet bly.”) laat ’n wonderlike geleentheid om uitnodigend op te tree verlore gaan. Die leerder sien ’n besondere vertolking, wat deur ’n bedrewe per-

soon anders geïnterpreteer sou kon word, om die leerder se vermoëns en bekwaamheid te respekteer. Die boodskap wat hier gekommunikeer word, is egter dat leerders liever nie self moet dink nie. Dit reflekteer dus ongunstig op die waarde van die individu se inset.

## 6. Bespreking van resultate

### 6.1 Kommunikasiepatrone

Uit 'n bestudering van die verskillende kommunikasie-episodes, blyk dit dat onderwysers wat by die navorsing betrokke was in 'n groot mate nie-uitnodigend met hul leerders kommunikeer — meer as 60% van alle kommunikasie lê op hierdie vlak. Hierdie syfer is te meer onrusbarend omdat die onderwysers bewus was dat hul handeling op video-band opgeneem sou word, en daar dus aanvaar sou kon word dat hulle die beste indruk sou wou maak. Aan die ander kant kan 'n mens ook aflei dat nie-uitnodigende kommunikasie 'n gewoonte geword het wat nie maklik verbreek kan word nie. Die lae frekwensie van sterk uitnodigende kommunikasie is 'n bron van kommer.

In samehang hiermee is die wyse waarop die boodskappe oorgedra word ook belangrik. Van die 136 episodes wat as eksplisiete kommunikasie beskou kan word, is 48.6% uitnodigend en 51.4% nie-uitnodigend van aard. Dit is verblydend dat soveel uitnodigende boodskappe op eksplisiete wyse oorgedra word. Sowaar 72% van alle uitnodigende boodskappe wat deur onderwysers uitgestuur is, is met die klaarblyklike intensie om uit te nooi uitgestuur en lê dus op die belangrike intensionele komponent van uitnodigende onderrig. Ongelukkig geld dieselfde ook ten opsigte van nie-uitnodigende boodskappe wat gestuur is: sowaar 48% van hierdie boodskappe was intensioneel daarop gemik om nie-uitnodigend te wees. 'n Doelbewuste instelling om andere nie te ag nie, te verkleineer, te verwerp en nie voldoende geleentheid te bied om potensiaal te ontwikkel nie, is optrede wat nie in die onderwysprofessie tuishoort nie. Dit kan as onprofessionele optrede beskou word, en maak dit noodsaaklik dat daar 'n groter sensitiwiteit by onderwysers vir hul kommunikasiepatrone en die invloed daarvan op leerders ontwikkel moet word.

### Verbale en nieverbale kommunikasiehandelinge

Ten opsigte van die verskillende verbale en nieverbale kommunikasiehandelinge wat deur die onderwysers van die ondersoekgroepe gebruik is, is daar gevind dat, wat die verbale handelinge betref, onderwysers tydens lesse op die volgende wyses kommunikeer:

- Onderwysers se onderrigdominante verbale kommunikasie kan veral toegeskryf word aan die aantal vrae wat gestel word en geleenthede wat vir terugvoer geskep word. Dit is opvallend dat die vraagstelling en terugvoering wat gebruik word oorwegend nie-uitnodigend van aard is.
- Onderwysers se interpersoonlike verbale kommunikasie word gekenmerk deur 'n aantal boodskappe wat óf hoogs uitnodigend óf hoogs nie-uitnodigend van aard is. Interpersoonlike boodskappe soos positiewe evaluering en aanvaarding van leerders se idees en gevoelens is boodskappe wat uitnoui en persoonsverheffend van aard is en is by onderwysers in die onderhawige ondersoek aange-tref. Die groot aantal kritiserende, etiketterende en sarkasties-afbrekende opmerkings wat voorgekom het, kommunikeer egter telkens nie-uitnodigende en persoonsafbrekende boodskappe aan leerders.

### 6.2 Aktiewe luister in die onderrigleersituasie

In aansluiting by die aannames van uitnodigende kommunikasie word sekere eise ten opsigte van onderwyserhoudings gestel vir die toepassing van aktiewe luister in die klaskamer. Aktiewe of empatiese luister omvat veel meer as passiewe luister waar die gevaar van wasige indrukke en misverstande bestaan. Alle boodskappe dra unieke kodes wat veroorsaak dat dit soms moeilik geïnterpreteer kan word. Die luisteraar kan nie slegs op die kode reageer nie, maar moet op een of ander wyse probeer vasstel of hy/sy die boodskap korrek vertolk. Volgens Foss & Griffin (1995: 13) bied uitnodigende kommunikasie die geleentheid om eksterne omstandighede soos veiligheid, waarde en vryheid te skep. Aktiewe luister as 'n aspek van uitnodigende kommunikasie kan dus hierdie doelwitte verweselik. Dit vind plaas wanneer die intensies en emosies in die spreker se boodskap gehoor word en gereflekteer word sodat werklike begrip en interpretasie kan

plaasvind (Van der Merwe 1993: 152). Dit is opvallend dat aktiewe luister glad nie geïdentifiseer is in enige van die kommunikasie-interaksies tussen onderwysers en leerders in die onderhawige navorsing nie.

Die onderrigleersituasie kan verder as 'n probleemoplossingsituasie beskou word, omdat leerinhoude leerders telkens voor probleme stel wat hulle moet oplos. In terme van die hantering van leerders in die algemeen en ook wanneer hulle probleme ervaar, kan dus opgemerk word dat onderwysers

- 'n grondige vertroue behoort te hê in leerders se vermoëns om hulle eie probleme, met die bystand van die onderwyser, op te los;
- leerders se gevoelens onvoorwaardelik behoort te aanvaar, al verskil dit van wat onderwysers glo dit behoort te wees;
- leerders moet help om makliker oorgang te bewerkstellig tussen kortstondige gevoelens;
- bereidwillig behoort te wees om te help en tyd in te ruim om te help;
- empatie moet betoon. Alhoewel onderwysers leerders se gevoelens moet ervaar asof dit hul eie is, moet hul afstand behou;
- behoort te begryp dat leerders nie onmiddellike oplossings vir hul probleme sal vind nie en dat toenemend dieper gedelf moet word deur aktiewe luister.

In hierdie verband merk Wilson (1986: 27) op dat die uitnodigende kommunikeerder homself sensitief instel op 'n individu se probleme, dit nooit ligtelik hanteer nie en dit geduldig aanhoor.

Opsommenderwys kan gestel word dat aktiewe luister 'n belangrike wyse is om ander te help om hul probleme op te los. Wanneer leerders ervaar dat hulle gehoor word en nie negatief geëvalueer word ten opsigte van wat hulle sê en voel nie, sal hulle hul onderwysers makliker vertrou en met openheid leer kommunikeer. Die klaskamer sal dan 'n omgewing van groei, interafhanklikheid, aanvaarding, geborgenheid en verantwoordelikheid wees waarin die potensiaal van die betrokkenes optimaal kan realiseer (Pretorius 1998: 192). Hierdie waarneming word ondersteun in Clark (1995: 14) se bevindings van onderwysers se mening met betrekking tot wat dit behels om 'n goeie onderwyser te wees. Onderwysers beskou fokus op interper-

soonlike verhoudinge, eerder as klem op die effektiwiteit in vakonderrig, as die belangrikste eienskap van 'n goeie onderwyser, soos blyk uit die volgende aanhaling:

Teaching is good when a class becomes a community of honest, nurturant and mutually respectful people [...] cultivation of self esteem of young people is very high on the list of goals of the good teacher".

Clark (1995: 14) het ook navorsing onderneem wat die persepsies van leerders ten opsigte van wat 'n goeie onderwyser is, ondersoek. Dit sluit vier fundamentele menslike behoeftes in, naamlik "to be known, to be encouraged, to be respected and to be led."

## 7. Aksienavorsing

Die vraag hoe onderwysers hul praktyk kan verbeter, is reeds dekades lank die onderwerp van navorsing. Die antwoord lê, minstens gedeeltelik, in 'n refleksiewe instelling van onderwysers, wat ook onder die konsep van aksienavorsing geklassifiseer kan word (Elliot 1992: 50). Aksienavorsing spoor onderwysers aan om hul idees, onderrigpraktyk en eie klaskamersituasie as voorwerpe van analise te beskou (Kemmis 1997: 174). Hierdie benadering word aanbeveel deur vele navorsers, waaronder Roebuck *et al* (1998: 78), Clark (1995: 118) en Van Manen (2001: 1). Laasgenoemde som die refleksiewe aard van die onderwyser se handeling soos volg op:

It is the very nature of the pedagogical relation that the teacher reflectively deals with children rather than doing so unthinkingly, dogmatically, or prejudicially.

Hoewel Van Manen nie spesifiek genoem word in die konteks van uitnodigende onderwys nie, som hy die wese daarvan as refleksiewe praktyk so akkuraat op dat hy verder aangehaal word:

Every situation in which I must act educationally with children requires that I must continuously and reflectively be sensitive to what authorises me as pedagogic teacher [...] Exactly because pedagogy is in an ultimate or definite sense unfathomable, it poses the unremitting invitation to the creative activity of pedagogic reflection which brings the deep meaning of pedagogy to light (Van Manen 1990: 149).

Hierdie outeur maan egter dat onderwysstudiante nie geleer word waar en hoe hierdie refleksiewe proses in die praktiese onderwysituasie inpas nie (Van Manen 2001: 8).

Refleksiewe onderwysers kan ook beskou word as persone wat deurentyd betrokke is en nuwe metodes ondersoek om hul leerders se betrokkenheid te verseker. Dit is 'n instelling wat bevorder word deur 'n ondersoekende ingesteldheid jeens opvoeding en onderrig (Henderson 1992: 6). Volgens hierdie outeur behels “educational inquiry” 'n vraende, nadenkende, demokratiese perspektief ten opsigte van die persoonlike en openbare (“public”) deugde van leer en onderrig. Hy beveel ook die beginsel van metakognisie aan as 'n strategie in refleksiewe onderrigpraktyk (Henderson 1992: 123).

## 8. Samevatting

'n Mens wat gerespekteer wil word, moet van sy kant respek betoon. Alhoewel dit vir sowel leerders as onderwysers geld, is dit tog belangrik om te onthou dat die verantwoordelikheid vir die inisieer en in standhou van verhoudings by die volwassene lê. Wanneer die huidige kultuur — versterk deur massamedia — in ag geneem word, word dit duidelik dat onderwysers besondere begrip en volwassenheid aan die dag moet lê in 'n tydsgewrig waar respek vir andere in 'n groot mate vervang word met 'n houding van bevraagtekening en verwerping van gesag en waar die individu as die enigste maatstaf gereken word. Die onderwyser se instelling in die klaskamer sal sy totale lewensinstelling weerspieël, aangesien aanvaarding nie 'n houding is wat na willekeur aan- en afgeskakel kan word nie. Onderwyspraktyk behels ook veel meer as net die “tegniese” handelinge van die onderwyser in die klaskamer: dit hou verband met wie onderwysers is, met hulle hele benadering tot die lewe (Goodson 1993: 5). Goeie onderwysers sal mense wees wat hul medemense onvoorwaardelik aanvaar. As hierdie aanvaarding nie daar is nie, sal die implisiete boodskappe wat subtiel oorgedra word die eksplisiete uitnodigingsmomente weerspreek, en die interpersoonlike kommunikasie 'n onegte aard gee. Dit is dus nodig dat hierdie aspekte in onderwyseropleiding besondere aandag sal verdien, veral ook omdat die onderwyser in interaksie gewoonlik nie tyd het om homself te distansieer van die

situasie om eers na te dink oor wat hy volgende moet doen of sê nie (Van Manen 2001: 11).

Wat is die gevolgtrekking in terme van onderwyseropleiding na aanleiding van hierdie bespreking? Eerstens is dit noodsaaklik dat alle voornemende onderwysers opgelei sal word in die basiese beginsels van kommunikasie — verbaal sowel as nie-verbaal. Dit behoort ook konflikhanteringsvaardighede in te sluit, aangesien onderwysers toenemend met konflik in die klaskamersituasie gekonfronteer word (Johnson & Johnson 1996: 459) en dissipline 'n aspek is wat al hoe meer problematies raak. Tweedens moet die wesenseie van onderwys in teenstelling met die meeste ander beroepe op filosofiese vlak beklemtoon word. Uit die aard van die dialogiese verhouding tussen onderwyser en leerder, wat 'n verhouding van ongelykheid is, is die blote bemeestering van kennis nie genoeg nie. In die loop van hul opleiding moet onderwysstudente nie net onder die indruk gebring word van die verantwoordelikheid vir totale persoonsgroei wat die beroep behels nie, maar ook van die voorreg om so medeskeppend met persone-in-wording om te gaan. Hierdie verhouding verg 'n kwaliteit wat Van Manen (2001: 13) pedagogiese takt noem. Keeves (1997) stel dit soos volg:

To know psychology ... is absolutely no guarantee that we shall be good teachers. An additional quality is required ... the 'happy tact and ingenuity, the ingenuity in meeting and pursuing the pupil, the tact for the concrete situation'.

Onderwyseropleiding wat nie hierdie insig by studente tuisbring nie, faal in 'n belangrike opsig, nie net ten opsigte van die studente wat opgelei word nie, maar ook ten opsigte van die leerders wie se lewens deur hierdie studente beïnvloed sal word.

## Bibliografie

CLARK C M

1995. *Thoughtful teaching*. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books.

CRESWELL J W

1994. *Research design: qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.

ELLIOT J

1992. *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.

FOSS S K & C L GRIFFIN

1995. Beyond persuasion: a proposal for an invitational rhetoric. *Communication Monographs* 62(1): 2-18.

GOODSON I F

1993. The devil's bargain: educational research and the teacher. *Education Policy Analysis Archives* 1(3): 1-16.

HENDERSON J G

1992. *Reflective teaching. Becoming an inquiring educator*. New York: Macmillan.

JOHNSON D W & R T JOHNSON

1996. Conflict resolution and peer mediation programmes in elementary and secondary schools: a review of the research. *Review of Educational Research* 66(4): 459-506.

KEEVES J P (ed)

1997. *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*. Cambridge: Cambridge University Press.

KEMMIS S

1997. Action research. Keeves (ed) 1997: 173-9.

KNOWLES J G, N L M SKROBOLA & M J COOLICAN

1995. We watched them 'fail': university supervisors' perceptions of 'failure' in student teaching. *Qualitative Studies in Education* 8(2): 149-69.

KREFTING L

1991. Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy* 45(3): 214-22.

KUMARAVADIVELU B

1993. Maximising learning potential in the communicative classroom. *English Language Teaching Journal* 47(1): 12-21.

LE ROUX J

1990. Communication in teaching and learning. *South African Journal of Education* 10 (5/6): 426-30.

PAXTON P

1993. Total quality management and invitational theory: common ground. *Journal of Invitational Theory and Practice* 2(1): 29-34.

PRETORIUS J W M (red)

1998. *Sosiopedagogiek 2000*. Pretoria: Van Schaik.

PURKEY W W

2001. An introduction to invitation theory. <<http://www.invitationaleducation.net/ie/ieintro.htm>>

PURKEY W W & J M NOVAK

1984. *Inviting school success. A self-concept approach to teaching and learning*. Belmont, Calif: Wadsworth.

1996. *Inviting school success. A self-concept approach to teaching, learning and democratic practice*. Belmont, Calif: Wadsworth.

ROEBUCK F N, G RUSSEL & M WEDEL

1998. A suggestion for restoring public support for public schools: learn to invite patrons. *Journal of Invitational Theory and Practice* 5(2): 73–82.

SMITH D P J

1989. *Die opvoedingsverhouding. Monografie 3*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

TAUSCH R

1983. How can I become a teacher who makes vocational education and personal learning easier for others? *Education* 28: 81-03.

VAN DER MERWE M P

1993. Uitnodigende kommunikasie in die onderwys. Ongepubl DED-proefskrif. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

VAN MANEN M

1990. *Researching lived experience. Human science of an action sensitive pedagogy*. New York: The State University of New York.

2001. On the epistemology of reflective practice. <<http://www.ualberta.ca/vanmanen/epistpractice.htm>>

WILSON J H

1986. *The invitational elementary classroom*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas.