

**Paulo Freire se benadering tot leer en onderrig as teenvoeter vir die
kultuur van geweld teen vroue en kinders in Suid-Afrika
(Paulo Freire's approach to learning and teaching as an antidote against
the culture of violence against women and children in South Africa)**

by

DANIEL FREDERIK KLOPPERS

submitted in accordance with the requirements
for the degree of

MASTER OF EDUCATION

in the subject

ADULT EDUCATION

at the

UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA

SUPERVISOR: PROF G VAN DEN BERG

SEPTEMBER 2017

DECLARATION

Name: Mr D F Kloppers
Student number: 48225835
Degree: MEd in Adult Education

Exact wording of the title of the mini dissertation as appearing on the copies submitted for examination:

**Paulo Freire se benadering tot leer en onderrig as teenvoeter vir die kultuur
van geweld teen vroue en kinders in Suid-Afrika
(Paulo Freire's approach to learning and teaching as an antidote against the
culture of violence against women and children in South Africa)**

I declare that the above mini dissertation is my own work and that all the sources that I have used or quoted have been indicated and acknowledged by means of complete references.



SIGNATURE

10 August 2017
DATE

DANKBETUIGINGS

- Aan my Skepper wat aan my die geleentheid en gawes gebied het om die studie aan te pak en af te handel.
- Aan my studieleier, Prof. G van den Berg, vir haar leiding, ondersteuning en advies.
- Aan die deelnemers wat bereid was om hul tyd af te staan om deel te neem aan die navorsing.
- Aan Me. Sylvia Nkuna vir toegang tot *myUnisa* en hulpbronne.
- Laastens aan my eggenote Annette, my moeder Alta en twee kinders Adri-Ané en Danie sonder wie se ondersteuning en bystand ek nie my studie en hierdie navorsing sou kon aanpak of voltooi nie.

OPSOMMING

Die Brasiliaanse opvoedkundige Paulo Freire word as een van die belangrikste opvoeders van die twintigste eeu beskou. Sy benadering tot volwasse onderrig is op verskeie terreine toegepas maar nooit direk as teenvoeter vir geweld teen vroue en kinders aangewend nie. Die doel van hierdie studie was om vas te stel op welke wyse Paulo Freire se benadering tot leer en onderrig in volwasse basiese onderrig as teenvoeter kan dien vir die kultuur van geweld teen vroue en kinders in Suid-Afrika. Die studie bestaan uit 'n analitiese literatuurstudie en 'n kwalitatiewe studie met elf deelnemers.

Ten einde die navorsingsvraag te beantwoord neem die studie 'n aanvang met 'n literatuurstudie oor die redes vir geweld teen vroue en kinders. Daarna val die fokus op volwasse basiese onderrig [VBO], volwasse leer en die knelpunte in VBO in Suid-Afrika. In die volgende hoofstuk word die literatuur ten opsigte van Freire se werk en sy benadering tot volwasse onderrig bespreek. Kernelemente van sy benadering word getabuleer waarna kritiek op en die belang van sy benadering, sowel as die toepassing daarvan, in Afrika en Suid-Afrika bespreek word.

In die kwalitatiewe empiriese studie word die resultate van die vrae in die onderhoudsgids met betrekking tot geweld en VBO bespreek waarna die resultate in die laaste hoofstuk in die lig van die literatuurstudie geanaliseer word.

Nadat die data beoordeel is, word aanbeveel dat, hoewel kennis geneem moet word van die uitdagings in VBO en Freire se benadering, die benadering steeds as 'n middel in basiese volwasse onderrig gebruik kan word om geweld die hoof te bied. 'n Praktiese voorstel vir teengeweldonderrig word gemaak met behulp van 'n teengeweldlesplan vir VBO. Die navorsing sluit af met beperkings van die studie en voorstelle vir optrede.

ABSTRACT

The Brazilian educator Paulo Freire is considered to be one of the most important educators of the twentieth century. His approach to adult education has been applied to various fields, but never directly to prevent violence against women and children. The purpose of this study was to ascertain how Freire's approach to learning and teaching can be used as an antidote against violence against women and children in South Africa. The study consists of an analytical literature review and qualitative study with eleven participants.

To answer the research question, the study commences with a literature study on the reasons for violence against women and children. Thereafter the focus shifts to the adult basic education, adult learning and the restraints in adult basic education in South Africa. In the next chapter Freire's work and his approach to adult education is discussed. Key elements to his approach is tabled whereafter critique on and the importance of his approach, as well as its application in South Africa, is discussed.

In the qualitative empirical study the results of the questions in the interview guide with regard to violence and adult basic education is discussed, whereafter the results are analysed in the final chapter in view of the literature study.

After the consideration of the data, it is recommended that cognisance must be taken of the challenges to adult basic education and Freire's approach which can still be utilised as a medium in adult basic education to combat violence. A practical proposal for antiviolence education is made through a antiviolence lesson plan for ABE. The research concludes with limitations and recommendations.

SLEUTELWOORDE/KEY WORDS

Paulo Freire; geweld teen vroue en kinders; volwasse basiese onderrig; teengeweldonderrig; kritiese dialoog; kritiese bewustheid; bewusmaking; kultuursirkels; probleemstellende onderrig; kwalitatiewe navorsing.

Paulo Freire; violence against women and children; adult basic education; anti-violence education; critical dialogue; critical conscience; conscientisation; circles of culture; problem-posing education; qualitative research.

Lys van afkortings en akronieme in die teks

Die volgende afkortings en akronieme word in die teks gebruik:

DBO	-	Departement van Basiese Onderwys
DHOO	-	Departement van Hoëronderwys en Opleiding
LO	-	Lewensoriëntering
NGO	-	nie-regeringsorganisasie
TGO	-	teengeweldonderrig
VBO	-	volwasse basiese onderrig
VSA	-	Verenigde State van Amerika
VVO	-	Verenigde Volkeorganisasie
WGO	-	Wêreldgesondheidsorganisasie

INHOUDSOPGAWE

Deklarasie	ii
Dankbetuigings	iii
Opsomming	iv
Abstract	v
Sleutelwoorde/Key words	vi
Lys van afkortings en akronieme	vi
<i>Hoofstuk 1: Inleiding en oorsig</i>	1
1.1 Inleidende opmerkings	1
1.2 Kontekstualisering en belang van die navorsing	1
1.3 Navorsingsprobleem en -vraag	4
1.4 Doel van die navorsing	5
1.5 Navorsingsontwerp	6
1.6 Metodologie	7
1.6.1 Eienskappe van onderwysnavorsing	7
1.6.2 Literatuurstudie	8
1.6.3 Kwalitatiewe navorsing	9
1.6.4 Dataverkryging	9
1.7 Etiese maatreëls	12
1.7.1 Plagiaat en erkenning van bronne	12
1.7.2 Handeling en bekwaamheid van navorser	13
1.7.3 Etiese maatreëls in die kwalitatiewe studie	13
1.8 Geldigheid van die studie	13
1.9 Begrippe	13
1.9.1 Geweld	14
1.9.2 Freire se benadering	15
1.9.3 Volwasse basiese onderrig	15
1.9.4 Teengeweldonderrig	16
1.10 Hoofstukverdeling	16
1.11 Opsomming	17

<i>Hoofstuk 2: Literatuurstudie oor geweld en VBO in Suid-Afrika</i>	18
2.1. Inleiding	18
2.2. Geweld teen vroue en kinders in Suid-Afrika	18
2.2.1. Inleidende opmerkings	18
2.2.2. Oorsake van geweld	18
2.2.3. Hindernisse in die stryd teen geweld	27
2.2.4. Opsomming	31
2.3. Volwasse onderrig en VBO	31
2.3.1. Inleiding	31
2.3.2. Wat is volwasse onderrig en VBO?	32
2.3.3. Volwasse leer	34
2.3.4. Knelpunte in VBO	38
2.3.5. Opsomming	40
<i>Hoofstuk 3: Literatuurstudie oor Paulo Freire se werk en benadering</i>	41
3.1 Freire se werk en benadering	41
3.2 Biografiese notas	41
3.3 Kernelemente van Freire se benadering	43
3.4 Freire in praktyk	48
3.5 Kritiek op Freire se benadering	50
3.5.1 Inleiding	50
3.5.2 Positiewe kritiek	50
3.5.3 Negatiewe kritiek	51
3.5.4 Reaksie op die kritiek	54
3.6 Die belang van Freire se benadering	56
3.7 Die toepassing van Freire se benadering in Afrika en Suid-Afrika	59
3.7.1 Freire in Afrika-konteks	59
3.7.2 Freire in Suid-Afrikaanse konteks	61
3.8 Opsomming	63

<i>Hoofstuk 4: Navorsingsmetodologie</i>	64
4.1 Inleidende opmerkings	64
4.2 Navorsingsontwerp	64
4.2.1 Inleiding	64
4.2.2 Rede vir kwalitatiewe navorsing	64
4.3 Metodologie	66
4.3.1 Keuse van deelnemers	66
4.3.2 Data-insameling	67
4.3.3 Data-analise en interpretasie	69
4.4 Geldigheid en betroubaarheid	71
4.4.1 Geloofwaardigheid	71
4.4.2 Bevestigbaarheid	72
4.4.3 Oordraagbaarheid	72
4.4.4 Konsekwentheid	73
4.5 Etiese maatreëls	73
4.5.1 Misleiding	73
4.5.2 Ingeligte toestemming	74
4.5.3 Geen skade aan deelnemers	74
4.5.4 Billikheid en omgee vir deelnemers	74
4.5.5 Privaatheid en vertroulikheid	75
4.6 Opsomming	75
<i>Hoofstuk 5: Bespreking van die empiriese data</i>	76
5.1 Inleiding	76
5.2 Biografiese besonderhede van deelnemers	76
5.3 Deelnemers se reaksie	79
5.3.1 Geweld teen vroue en kinders	79
5.3.2 Volwasse basiese onderrig	84
5.4 Ontleding en interpretasie van die deelnemers se persepsies	88
5.4.1 Geweld teen vroue en kinders	88
5.4.2 Volwasse basiese onderrig	91
5.5 Opsomming	95

<i>Hoofstuk 6: Opsomming, gevolgtrekkings en aanbevelings</i>	96
6.1 Inleiding	96
6.2 Opsomming van die literatuurstudie	97
6.2.1 Inleidende opmerkings	97
6.2.2 Geweld teen vroue en kinders	97
6.2.3 VBO in oor die algemeen en in Suid-Afrika	99
6.2.4 Freire se benadering tot onderrig	99
6.3 Opsomming van die kwalitatiewe navorsing	103
6.3.1 Inleidende opmerkings	103
6.3.2 Deelnemers se persepsies oor geweld	103
6.3.3 Deelnemers se persepsies oor VBO	104
6.4 Bespreking van die navorsingsresultate	104
6.4.1 Inleiding	104
6.4.2 Die voorkoms van geweld	104
6.4.3 Die bruikbaarheid van Freire se benadering in TGO	105
6.4.4 Praktiese voorstelle vir die gebruik van Freire se benadering	108
6.5 Gevolgtrekkings	111
6.6 Beperkings	114
6.7 Aanbevelings	114
6.7.1 Nasionale vlak	114
6.7.2 Provinsiale en streeksvlak	115
6.7.3 VBO-sentrums en onderwysers	115
6.7.4 Religieuse en gemeenskapsinstellings	115
6.8 Verdere navorsing	116
6.9 Slot	116
Bibliografie	118
Bylaag A: Toestemming deur die Etiekkomitee	138
Bylaag B: Voorbeeld van toestemmingsbrief	139
Bylaag C: Onderhoudsgids	141
Bylaag D1: Voorbeeld van onderhoud	142
Bylaag D2: Voorbeeld van skriftelike antwoord	143
Bylaag D3: Onderhoud met Deelnemer "X"	145

Bylaag E:	Opsomming van empiriese studie	148
Bylaag F:	Voorbeeld van TGO lesplan vir VBO-vlak 1 en 2 leerders	157

Tabelle en grafieke

Tabel 3.1	Freire se benadering tot onderrig	43
Tabel 4.1	Ouderdom en gesag van deelnemers	77
Grafiek 4.1	Akademiese agtergrond van deelnemers	78

HOOFSTUK 1

Inleiding en oorsig

1.1 INLEIDENDE OPMERKINGS

Geweld teen vroue en kinders is endemies in Suid-Afrika. Hierdie stelling word ondersteun deur gereelde koerantberigte (bv Bruwer 2017;¹ Damons 2015; Fortein 2013:28; Luhanga 2015:4; Malatji 2014:2; Mashego 2017; Ramphele 2013:29), die wye persdekking van die Pistorius-, “Springs-monster”- en “Modimolle-monster”-hofsake (sien bv Mooki 2014:4; Venter 2013:29; Venter 2017; Vos 2016) en die sukses van die rolprent *Dis Ek, Anna*, gegrond op die outobiografiese romans van Anchien Troskie (Hough-Coetzee 2015:141; Troskie 2015). Dit is nodig om hierdie geweldspiraal te verbreek. Een van die wyses waarop dit moontlik gedoen kan word is deur onderwys, want soos Plato reeds meer as twee millenia gelede betoog het, skep onderwys goeie mense en goeie mense tree edel op (Bennett 2000: 345). Die vraag is of dit enigsins moontlik is dat onderwys as teenvoeter vir geweld teen vroue en kinders kan dien? Hierdie vraag kan op verskillende wyses beantwoord word, maar in hierdie studie val die fokus op volwasse onderrig en in die besonder die moontlikhede wat die benadering van Paulo Freire ten opsigte van volwasse onderrig bied.

Freire se benadering tot onderrig fokus op die bemagtiging van leerders het volgens Gadotti en Torres (2009:1264) ’n revolusie in volwasse onderrig veroorsaak. In hierdie studie moet bepaal word in hoe ’n mate die “revolusie” ook as ’n teenvoeter vir geweld teen vroue en kinders kan dien.

1.2 KONTEKSTUALISERING EN BELANG VAN DIE NAVORSING

Geweld teen vroue en kinders is nóg nuut nóg tot Suid-Afrika beperk. Artikels soos dié van Anderson en Hiersteiner (2007), Kloppers en Kloppers (2017), Oyeoku, Meziobi, Ezegbe en Obikwelu (2013) en Bingham, Delap, Jackson en Settle (2015) bied ondersteuning vir Fröchtling (2004:61) se verwysing na lewensbedreigende en

¹ Webartikels het nie altyd bladsynommers wat aangedui kan word nie.

dehumaniserende magte wat te veel mense wêreldwyd in die gesig staar, magte wat verhoudings aan flarde skeur en gemeenskappe vernietig (Majob & Taber 2015:32). Geweld teen vroue kom wêreldwyd voor. Navorsing dui daarop dat meer as die helfte van vroue in lande soos Bangladesh, Indië en Pakistan *daaglik*s aan geweld onderwerp word (Oyeoko et al. 2013:246). Temesgen (2014:1579) verwys ook na vroue in Ethiopië en die Midde-Ooste wat aan slawerny, seksuele mishandeling, ontvoering en verskeie ander misdade onderwerp word. Majob (2007:8-9) haal aan uit mémoires van vroue in Pakistan, Somalië, Afganistan en Iran wat geskryf is

. . . to put us in touch with the most humane aspects of being human. They are voices of thousands of other women who were incarcerated, and often did not survive. . . . These women ruptured boundaries of patriarchal-religious submissiveness . . . Crossing these boundaries was their crime.

Vroue is egter nie die enigste slagoffers van geweld nie. Na raming het 28% van alle meisies en 13% van alle seuns in Tanzanië seksuele geweld teen hul agtiende verjaarsdag ervaar en navorsing onder 17 000 Indiese kinders het bevind dat bykans die helfte van die deelnemers aan seksuele geweld blootgestel is (Abeit, Muganyizi, Massawe, Mpembeni, Darlj & Axemo 2015:429; Moirangtem, Kumar & Math 2015:1). Hierdie geweld is ook 'n Westerse probleem, soos Pattie Mallette en die Alison Botha se outobiografieë bevestig (Mallette & Gregory 2012; Thamm 1998). Verskeie studies dui daarop dat tussen 14% en 25% van vroue wêreldwyd gedurende hulle leeftyd verkrag word (Abeit et al. 2015:429) en dat 150 miljoen meisies en 73 miljoen seuns teen hulle 18de verjaarsdag in 2002 verkrag of aan seksuele geweld onderwerp is (Mncube & Harber 2013:10). Trouens, onlangse navorsing dui daarop dat meer as 'n miljard kinders wêreldwyd in 2015 aan een of ander vorm van geweld blootgestel was (Namy et al. 2017:40).

Wat Suid-Afrika betref, bevat 'n webblad van die Suid-Afrikaanse regering (Suid-Afrika sa) die volgende veelseggende stelling:

Research shows that domestic violence against women remains widespread and under-reported, and that victims of violence are not effectively supported by public services,

terwyl Moffett (2006:130) na die geweld teen vroue verwys as “an unacknowledged gender civil war.” Geweld teen vroue is ook nie slegs 'n moderne probleem of net tot

sekere groepe of kulture beperk nie. Volgens Mereothle (1998:21) was geweld teen vroue ook deel van die tradisionele Tswana-kultuur met vroue wat soos slawe behandel is “only to be used and abused”, terwyl Van der Merwe (2014) na wreedheid teenoor vroue tydens die Anglo-Boereoorlog verwys.

Navorsing ten opsigte van geweld teen kinders in Suid-Afrika bevestig die erns van hierdie sosiale probleem. Volgens Mathews en Benvenuti (2014:26) is geweld teen kinders wydverspreid en beïnvloed dit die gesondheid, sosiale en psigologiese welstand van baie kinders in Suid-Afrika. Hierdie siening word deur statistiek ondersteun: 55% van die respondente in Mncube en Harber (2013:39) se studie het aangedui dat hulle aan een of ander vorm van skoolgeweld blootgestel is, en 28% dat dit op 'n daaglikse basis plaasvind. Aucamp, Steyn en Van Rensburg (2013:124) dui aan dat minstens 60 gevalle van kinderverkragting daaglik in Suid-Afrika aangemeld word, maar dat 88% van gevalle nie aangemeld word nie. Volgens UNESCO (2007:10) is 'n geskatte 247 000 kinders in Suid-Afrika die slagoffers van uitbuitende arbeidspraktyke, wat prostitusie insluit. Hierdie statistiek is ver verwyderd van wyle Mnr Nelson Mandela se oproep dat die gemeenskap aan sy kinders 'n lewe vry van geweld en vrees verskuldig is (Mandela 2002, aangehaal in Sadan & Mathews 2014:82) en onderstreep die belangrikheid van navorsing om die geweld te bekamp.

Die erns van geweld teen vroue en kinders word in die internasionale letterkunde verwoord (Majob & Taber 2015:34-35). Dit is ook deel van die Suid-Afrikaanse letterkunde, soos die kortverhaal *Engel in die vleiland* (Muller 1988), die roman *Dead before dying* (Meyer 1999), Ingrid de Kok se gedig *Women and children first* (Awerbuck, McClean, Rule & Williams 2013:116) en Mereothle (1998:22) se verwysings na Tswana spreekwoorde bewys.

Dit is inaggenome die statistiek en letterkunde dus geen wonder dat Vogelmann en Eagle (1991 aangehaal in Simpson 1993) reeds in 1991 na geweld teen vroue in Suid-Afrika as “endemies” verwys het nie. Dieselfde geld vir geweld teen kinders. Dit is nodig dat die geweldsiklus gebreek word en 'n werkbare voorstel kan 'n positiewe bydrae tot die ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse demokrasie lewer. In hierdie studie word volwasse onderrig en in besonder volwasse basiese onderrig as 'n wyse om die geweldsiklus te breek, ondersoek, veral in die lig daarvan dat vorige navorsing aandui

dat vroue se onderwysvlak 'n beskermende effek teen huishoudelike geweld kan uitoefen (Abeit et al. 2015:429). Om die wyse waarop dit gedoen kan word te bepaal, fokus die studie op Paulo Freire se benadering ten opsigte van volwasse onderwys.

Freire, word deur sommige opvoedkundiges as een van die grootste opvoedkundiges van die twintigste eeu (Dale & Hyslop-Margison 2010:1; Kash & Dessinger 2010:17), 'n mite in sy eie leeftyd (Torres 2014:xxi; Kirkendall 2010:2), “a ‘highly significant figure in adult education’ with a ‘cultish’ following” (Sherrit 1988:3) en ‘n “picaresque pedagogical wonderer [and] a timeless vagabond” (McLaren 2015:33) beskou. Sy benadering was om die moontlikhede wat onderwys bied om die samelewing te verander deur 'n proses van aksie en bepeinsing (“reflection”) te ontgin (Torres 2014:xiv; Freire 1970:51). Freire se uitgangspunt was dat onderwys 'n gesprek is waar leerders en hulle onderwysers saam vraagstukke verwoord en oplos en dat volwasse onderrig moet bydra om 'n wêreld te skep wat “minder lelik, minder wreedaardig en minder onmenslik is” (Freire 1997, aangehaal in Mayo 1999:5;² Shevock 2015:99). Sy idees oor dialoogvoering, bewusmaking, (conscientisation), transformatiewe leer en sy uitgangspunt dat onderwys 'n wyse voorsien om mense se omstandighede te verander (Dale & Hyslop-Margison 2010:2; Torres 2014:109), skep die moontlikheid dat sy benadering as teenvoeter vir geweld kan dien. Hierdie moontlikheid word in die studie ondersoek.

1.3 NAVORSINGSPROBLEEM EN -VRAAG

'n Navorsingsprobleem behoort die grondslag vir die navorsing, die omstandighede wat dit noop en die stappe wat tydens die navorsing geneem gaan word, duidelik weer te gee (Jacobs 2013:109) en volgens Jansen (2010:2) staan en val navorsing by die kwaliteit van die navorsingsvraag wat beantwoord moet word. Die grondslag vir en die omstandighede rondom hierdie navorsing is in die vorige paragraaf uiteengesit. Die stappe wat geneem gaan word, fokus op die beantwoording van die kernvraag: **Op welke wyse kan Paulo Freire se benadering tot leer en onderrig in volwasse basiese onderrig as teenvoeter dien vir die kultuur van geweld teen vroue en kinders in Suid-Afrika?**

² By verwysings in sekondêre bronne is die jaartal van die primêre bron ter wille van verwysing behou.

Om die vraag te beantwoord, moet antwoorde op 'n aantal subvrae verkry word:

- Wat is die belangrikste redes vir geweld teen vroue en kinders?
- Wat is die stand van volwasse basiese onderrig in Suid-Afrika?
- In welke mate stem plaaslike praktisyns se siening van geweld en volwasse basiese onderrig ooreen met die literatuur?
- Op welke wyses is Freire se benadering tot onderrig in die verlede gebruik en kan dit aangewend word om die kultuur van geweld die hoof te bied?
- Hoe kan Freire se benadering op 'n praktiese wyse in volwasse onderrigsentra toegepas word om geweld die hoof te bied?

1.4 DOEL VAN DIE NAVORSING

Dit is om drie redes belangrik om die doel van die navorsing duidelik uiteen te sit: om buitestaanders in staat te stel om te verstaan wat die motivering vir die navorsing is, lesers in staat te stel om dit te evalueer en aan die navorser 'n basis vir die studie te bied (Fouche & De Vos 2011:80). Daar bestaan voorts 'n noue verband tussen navorsing en onderrig omdat beide ten doel het om die wêreld te verander (Torres 2014:112). Opvoedkundige navorsers doen dus dikwels navorsing met die hoop dat die kennis wat hulle beskikbaar stel 'n bydrae sal lewer tot die verbetering van opvoedkundige praktyk en beleid (Deshler & Hagan 1989:152; Howe & Moses 1999:26; McMillan & Schumacher 2010:74). Ten opsigte van geweld merk Jewkes en Penn-Kekana (2015:2) op dat navorsing tot voordeel is vir die ontwikkeling van internasionale beleid om geweld teen vroue te beëindig.

Hierdie navorsing fokus dus op twee vlakke, naamlik om opvoedkundige praktyk en beleid uit te bou en om in die stryd teen geweld betrokke te raak. Die hoofdoelwit is om te bepaal hoe Paulo Freire se benadering tot leer en onderrig in volwasse basiese onderwys as teenvoeter kan dien vir die kultuur van geweld teen vroue en kinders in Suid-Afrika. Aansluitend by die hoofdoelwit het hierdie studie ook 'n aantal afgeleide doelwitte, naamlik om die redes vir geweld teen vroue en kinders te bepaal, om navorsing te doen oor die stand van volwasse basiese onderrig in Suid-Afrika, om te bepaal of Freire se benadering tot onderrig in die verlede gebruik is om die kultuur van geweld die hoof te bied, en om te bepaal op welke wyse Freire se benadering op 'n praktiese wyse in volwasse onderrigsentra toegepas kan word om geweld teen vroue

en kinders die hoof te bied.

1.5 NAVORSINGSONTWERP

Ten einde die navorsingsvraag te beantwoord, moet 'n verwysingsraamwerk of paradigma eers bepaal word. Die paradigma is op die voorveronderstellings wat 'n navorser se lewensuitkyk bepaal, gegrond (Mertens 2007:215). Dit dien beide as 'n lens waardeur die navorser realiteit interpreteer en as 'n model om sy navorsing te rig (De Vos & Strydom 2011:40; Nieuwenhuis 2010a:48). Vier voorveronderstellings is belangrik in 'n navorsingskonteks, naamlik ontologiese veronderstellings wat met die navorser se siening oor die werklikheid te doen het, epistemologiese veronderstellings wat met die aard en wese van kennis te doen het, aksiologiese veronderstellings wat met etiek, moraliteit en menslike natuur te doen het en metodologiese veronderstellings wat handel oor die gepaste wyse om sistematiese navorsing te doen (Mertens 2007:215; Mertens 2012:3). Hierdie navorsing word gerig deur die ontologiese veronderstelling dat, geweld teen vroue en kinders 'n werklikheid wat die hoof gebied moet word. Die aksiologiese veronderstelling wat hierby aansluit is dat geweld nie eties en moreel verantwoord kan word nie en dus afgekeur moet word. Die paradigma bepaal dus nie slegs die navorsingsontwerp en wyse waarop navorsing gedoen sal word nie, maar beheer ook die wyse waarop die navorsingsprobleem geformuleer word, watter stappe deur die navorser geneem word en hoe bevindings en gevolgtrekkings gemaak word (La Cock 2014:23).

Omdat hierdie studie rondom 'n sosiale probleem en moontlike oplossings daarvoor sentreer, is 'n *transformatiewe paradigma* gepas. In 'n transformatiewe paradigma speel sosiale-, kulturele- en geslagsfaktore 'n belangrike rol in die ontwerp, bevindings en gevolgtrekkings; die doel daarvan is om deur navorsing sosiale geregtigheid te bevorder en die ongelyke magstatus te herstel (Mertens 2005, aangehaal in McMillan & Schumacher, 2010:6; Mertens 2012:3). 'n Transformatiewe paradigma fokus ook op *mag* en die aard daarvan. Die wyse waarop dit gebruik en misbruik word is van belang vir beide die ontologiese en aksiologiese veronderstellings wat hierdie navorsing rig en word deur die hele navorsingsproses in ag geneem (Mertens 2007:213). Mag is 'n belangrike aspek van geweld teen vroue en kinders. Vir Visser en Dreyer (2007:814) is mag en beheer die belangrikste oogmerke van 'n

geweldenaar en volgens Morrell (2003:46) gebruik mans hul mag oor vroue om hul manlikheid te bevestig. Mag speel ook 'n rol in onderwys en verdeel mense in twee groepe, naamlik subjekte en onderwerptes (Torres, 2014:90) en Freire (1987 aangehaal in McLaren 2015:30). Freire verduidelik dat onderwys aan die een kant beskryf kan word aan die hand van die mag waardeur dit geskep word en aan die ander kant deur die magte wat dit probeer bewaar of waarteen dit werk. Onderwys is dus 'n magspel en om die navorsingsvraag te beantwoord is dit belangrik om deurlopend na mag en die wyse waarop dit gebalanseer kan word, te verwys.

Die aard van die navorsingsprobleem vereis 'n uitgebreide analitiese literatuurstudie waar literatuur nie bloot bestudeer en weergegee word nie, maar die inligting ook hergroepeer en verwantskappe en verskille tussen bronne uitgelig word. Dit beteken dat die navorsing deur 'n epistemologie gerig word waar kennis nòg absoluut nòg finaal is. Dit vereis ook dat die navorsing kenmerke van kritiese studie moet vertoon wat fokus op ongelykheid en ongeregtheid en poog om gemarginaliseerdes wat onder mag en beheer ly te bemagtig (Nieuwenhuis 2010a:62) of, soos McLaren (2015:24) dit stel:

to understand everyday life from the perspective of those who are the most powerless in our society so that society can be transformed in the interest of a more humane and just existence for all.

In hierdie navorsing is die doel om 'n gemarginaliseerde groep – vroue en kinders – se posisie te verbeter. Dus sal beide die literatuur en die menings van deelnemers aan die empiriese navorsing krities ontleed word om te bepaal in welke mate Freire se benadering wél gevolg kan word om geweldslagoffers, in McMillan en Schumacher (2010:347) se woorde, “te emansipeer van die dominante kultuur”, in hierdie geval die kultuur van geweld.

1.6 **METODOLOGIE**

1.6.1 **Eienskappe van onderwysnavorsing**

Hoewel onderwysnavorsing 'n relatief nuwe toevoeging tot die onderwysmilieu is, het dit met rasse skrede ontwikkel en 'n aantal eienskappe het daaruit gekristalliseer (McMillan & Schumacher, 2010:5, 8-11) waaraan in die navorsing aandag gegee is.

Die eienskappe sluit *objektiwiteit* in wat verwys na die kwaliteit van data wat gebruik word. In hierdie navorsing word data aangebied wat uit menings van onderwyskundiges en praktisyns sowel as feitlike voorbeelde bestaan. Die eienskap van *verifikasie*, dat die inligting bevestig kan word, hang hiermee saam. Om aan hierdie eienskap te voldoen, word volledige bronverwysings en 'n opsomming van die empiriese data in Bylaag E gebied. *Skeptisisme* is ook belangrik; daarom moet menings en resultate aan kritiek onderwerp word. Hierdie beginsel word op twee wyses in die navorsing hanteer. Eerstens word menings van kundiges krities met mekaar vergelyk en tweedens word wat geweld teen vroue en kinders en volwasse basiese onderrig betref, die menings van kundiges teen die empiriese studie getoets.

1.6.2 Literatuurstudie

Met bogenoemde eienskappe in gedagte het die navorsing ter aanvang bestaan uit 'n literatuurstudie oor die aspekte wat in paragraaf 1.5 genoem is. 'n Literatuurstudie vorm gewoonlik die basis en inspirasie vir navorsing (Fouché & Delpont 2011: 134) en volgens Boote en Beile (2005 aangehaal in Onwuegbuzie, Leech & Collins 2012:1) vereis die kompleksiteit van opvoedkundige navorsing deeglike en gesofistikeerde literatuurstudies. Die literatuurstudie is, soos Onwuegbuzie et al. (2012:6) betoog, nie 'n blote toegif tot die metodologie nie, maar 'n metodologiese stap in eie reg waarin antwoorde op spesifieke vrae gesoek is. Die wyse waarop 'n literatuurstudie gewoonlik gedoen word, is goed gedokumenteer en die stappe wat Cronin, Ryan en Coughlan (2008:40-41) verduidelik, is in hierdie navorsing gebruik. Die bronne het koerantartikels, artikels uit vaktydskrifte en boeke, beide in gedrukte en elektroniese formaat ingesluit. Bronne wat op die internet beskikbaar is, is ook dikwels gebruik. Dit het meegebring dat die beperkings op inligting wat op die Internet beskikbaar is, soos betroubaarheid en geldigheid, deeglik in gedagte gehou moes word (McMillan & Schumacher 2010:84). Twee webgebaseerde databasisse, naamlik Unisa se aanlynbiblioteek met die bronne wat daarop beskikbaar is, en die ERIC-databasis (www.eric.ed.gov) was die basis van die literatuurstudie.

Die oorwoë literatuur is geanaliseer ten opsigte van die redes vir en oorsake van geweld, die aard en funksie van volwasse basiese onderrig, Freire se eie werke en tydskrif- en ander akademiese artikels oor Freire se benadering, die toepassing van

Freire se benadering en die mate waarin en wyses waarop volwasse basiese onderrig aangewend kan word om die kultuur van geweld die hoof te bied.

Omdat nie alles wat op die internet of in vaktydskrifte gepubliseer word, goeie bronne is nie, was dit nodig dat die statuur van 'n bron oorweeg word voordat dit aangehaal word. Dit is, op aanbeveling van Cronin et al. (2008:41), gedoen deur aspekte soos die akademiese statuur van 'n vaktydskrif, die vraag of en op welke wyse artikels deur kollegas nagegaan is al dan nie, die aansien van die skrywer en akkuraatheid van die skrywer se stellings geweeg teen bestaande kennis, in ag te neem. In die bespreking in Hoofstuk 6 word die literatuur met menings, gevolgtrekkings en aanbevelings geïntegreer.

1.6.3 Kwalitatiewe navorsing

Om te bepaal of die teoretiese onderbou en menings van internasionale kundiges met die plaaslike praktyk strook, is beperkte kwalitatiewe navorsing onderneem. 'n Kwalitatiewe navorsingsmodel is gebruik ten einde die menings en houdings van die deelnemers, soos hulle die situasie self sien, te ondersoek en te interpreteer. Die doel was om in die lig van die transformatiewe paradigma wat, soos in Afdeling 1.5 verduidelik, die navorsing rig 'n metode te vind om slagoffers te bevry en gelykheid te bevorder (McMillan & Schumacher 2010:323,347), om, soos Freire (1987 aangehaal in McLaren 2015:31) dit stel, die individuele dimensies van transformasie deur transformasie van die realiteit te voltooi.

1.6.4 Dataverkryging

Steekproef

Botha (2007:12) onderskei tussen die populasie of universum, wat al die moontlike deelnemers wat aan die navorsing kan deelneem, bevat, en die steekproef, wat die groep is wat uit die populasie gekies word om deel te neem. Steekproewe in kwalitatiewe studies neig om nie op ewekansigheid of waarskynlikheid gegrond te wees nie; deelnemers word dikwels weens praktiese, effektiwiteits- en toeganklikheidsoorwegings op geriefsbasis gekies (McMillan & Schumacher 2010:137; Strydom & Delpont 2011:391). In hierdie navorsing is die steekproef op

geriefsbasis bepaal. Die redes hierbo genoem sowel as kosteoorwegings het 'n rol in die keuse van die deelnemers gespeel. Ten einde deel van die steekproef te wees, moes 'n deelnemer aan 'n aantal kriteria voldoen, naamlik dat hy of sy toeganklik en beskikbaar vir die navorser moes wees en in 'n beroep gerig op óf volwasse basiese onderrig en/of slagoffers van geweld en/of geweldenaars moes staan. Geen uitsluiting is op grond van geslag, ouderdom of afkoms gemaak nie.

Die aantal deelnemers hang af van faktore soos die doel van die studie, bruikbaarheid vir die studie en tyd en hulpbronne beskikbaar (Strydom & Delpont 2011:391). Die navorser het aanvanklik op nege deelnemers besluit, eerstens omdat die navorsing ondersoekend van aard is (aangesien die redes vir geweld en TGO ondersoek word) en tweedens omdat hy wou bepaal of plaaslike praktici en internasionale kundiges mekaar ondersteun al dan nie. Derdens vereis 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp dat ryk narratiewe beskrywings van deelnemers bekom word en dat die fokus val op deelnemers se perspektiewe (McMillan & Schumacher 2010:322,323). Die navorser was van mening dat nege deelnemers hom in staat sou stel om inhoudsryke data van drie deelnemers elk uit die dissiplines van volwasse onderrig, sielkunde en die versorging van mishandelde vroue en kinders te bekom. Uiteindelik het elf deelnemers deelgeneem, soos in paragraaf 4.3.1 verduidelik word. Die insette van die streekproef was voldoende om binne die beskikbare tyd en hulpbronne inligtingsryke en 'n verskeidenheid data te verskaf om die doel van die navorsing te bereik.

Wyse van insameling

Die data vir die kwalitatiewe navorsing het bestaan uit óf semi-gestruktureerde onderhoude óf, waar dit nie moontlik was nie, skriftelike antwoorde van die deelnemers op 'n aantal vrae. Die vrae, wat in die onderhoude as 'n onderhoudsgids gebruik is, word in Bylaag C weergegee. Onderhoude word gebruik om 'n individu se opvattinge, opinies, feite en voorspellings asook sy reaksie op bevindinge en potensiële oplossings te bepaal (Botha 2007:12) of, soos Niewenhuis (2010b:87) dit stel: om die wêreld deur die oë van die deelnemers te sien. Die doel van die onderhoude en vrae in hierdie studie was om inligting uit die praktyk ten opsigte van die navorsingsvrae te verkry en dit krities met die literatuur te vergelyk. Dus is deelnemers se menings verkry en hulle houdings bepaal ten opsigte van die redes vir geweld teen vroue en kinders en die bruikbaarheid van volwasse basiese onderwys

om hierdie geweld die hoof te bied en sodoende die magsbalans tussen die geweldenaars en slagoffers in ewewig te bring.

Omdat die navorsing eienskappe van kritiese studies bevat wat ten doel het om die geweld as samelewingsvraagstuk te verken, is die navorser se veronderstellings en wêreldbeskouing implisiet in die navorsingsontwerp vervat (McMillan & Schumacher 2010:320). Om te verseker dat die navorser nie die deelnemers bloot as buikspreekers van sy siening gebruik nie, is die vrae in beide die onderhoude en skriftelike vrae oop en wyd gestel. Die navorser het ook daarteen gewaak om nie nie leidende vrae of vrae wat bloot 'n "ja"- of "nee"-antwoord kon ontlok te stel nie (McMillan & Schumacher 2010:358).

Hoewel elektroniese opnames van onderhoude akkuraatheid en relatiewe volledigheid bevorder (McMillan & Schumacher 2010:331), was dit, weens beperkings op die gebruik van elektroniese opnametoerusting nie moontlik om die onderhoude op te neem nie. Die onderhoude is egter *verbatim* neergeskryf en onmiddellik na die onderhoud oorgetik waarna dit aan die deelnemers beskikbaar gestel is vir kontrole. Twee transkripsies, een van 'n onderhoud en een van skriftelike antwoorde, is as voorbeelde in Bylae D1 en D2 aangeheg.

Data-analise

Schurink, Fouché en De Vos (2011:398,399) beskou kwalitatiewe data-analise as beide 'n wetenskap en 'n kuns wat nóg lineêr nóg netjies verloop. Die oogmerk van die analise is om die data te verwerk en in bruikbare formaat te omskep. Vir McMillan en Schumacher (2010:369) is kwalitatiewe data-analise 'n relatief sistematiese (dus relatief netjiese) proses van kodering, kategorisering en interpretasie van data om 'n verduideliking van 'n fenomeen te gee. Anders as met eksperimentele data, waar die navorser vooraf kan bepaal hoe die analise gedoen moet word, is kwalitatiewe data-analise eerder 'n proses wat met die ontleding groei (McMillan & Schumacher 2010:367).

In hierdie studie het die navorser die transkripsies en antwoorde aanvanklik deurgelees om breë temas te bepaal. Die uitgangspunt was om die temas met die navorsingsvraag en subvrae en met temas wat reeds in die literatuurstudie hanteer is

te verbind, maar nie om vooraf-bepaalde kategorieë daar te stel nie. Die analitiese styl wat gevolg is, was dus eerder intuïtief-openbarend waar temas uit die data gekristalliseer het, as tegnies/kwasi-statisties waar die data in 'n voorafbepaalde keurslyf ingepas is (McMillan & Schumacher 2010:368). Die transkripsies en antwoorde is afsonderlik bestudeer en gekodeer. Die deurlees en kodering het meegebring dat verdere temas ontwikkel het en sommige subtemas in temas omskep is en omgekeerd soos die analise gevorder het.

Tydens die analise is deurlopend gefokus op die vergelyking en kontrastering van die data, beide ten opsigte van inligting wat uit die literatuurstudie voortgevloei het en data wat van ander deelnemers verkry is. Dit is gedoen om te bepaal hoe die navorsingsvraag in die lig van die data beantwoord moet word. Die proses van data-analise was dus nie 'n eenmalige proses nie, maar herhalend en verfynend, 'n proses wat McMillan en Schumacher (2010:377) "deurlopende vergelyking" en Neuman (2006 aangehaal in Botha 2007:15) "die soek van patrone" noem. Die resultaat van die kwalitatiewe navorsing is daarna met die bestaande inligting geïntegreer en met die navorsingsvrae as basis in verslagvorm weergegee. 'n Opsomming van die temas, subtemas en *verbatim*-aanhalinge van deelnemers word in Bylaag E aangebied.

1.7 ETIESE MAATREËLS

Hoewel die swaartepunt van hierdie navorsing op 'n literatuurstudie gegrond is, was dit steeds nodig dat verskeie etiese maatreëls nagekom word want, soos Howe en Moses (1999:26) tereg betoog, benadeel onetiese optrede ander rolspelers in die navorsingsgemeenskap en navorsing as sodanig, selfs al het dit geen direkte invloed op die deelnemers van die betrokke navorsing nie.

1.7.1 Plagiat en erkenning van bronne

Volgens Howe en Moses (1999:28) is plagiaat waarskynlik die etiese maatreël wat in navorsing die meeste oortree word, veral omdat dit soms moeilik is om tussen bestaande idees of intellektuele eiendom en nuwe idees te onderskei. Ten einde te verseker dat hierdie navorsing nie onder plagiaat gebuk gaan nie, is aanhalings afsonderlik geblok of in aanhalingstekens weergegee en word bronne deurgaans erken.

1.7.2 Handeling en bekwaamheid van navorser

Die navorser is eties verplig om te verseker dat hy in staat en bekwaam is om die navorsing te doen (Strydom 2011:123). In die navorsing het die navorser veral daarop gefokus om seker te maak dat enige vooropgestelde idees of waardes nie in die literatuur ingelees is of op deelnemers afgedwing is nie.

1.7.3 Etiese maatreëls in die kwalitatiewe studie

Vir die kwalitatiewe studie wat deel vorm van hierdie navorsing, was dit nodig om bykomende etiese maatreëls te volg. Die navorser het verseker dat deelnemers nie mislei word nie en hul ingeligte toestemming vir hul deelname is verkry. Etiese klaring is ook van UNISA se Kollege vir Opvoedkunde se navorsings- en etiese komitee verkry. 'n Afskrif van die klaring is as Bylaag A aangeheg. Die navorser het ook verseker dat die privaatheid en vertroulikheid van deelnemers beskerm word deur slegs kodes te gebruik en het ook verseker dat die deelnemers geen skade ly nie.

1.8 GELDIGHEID VAN DIE STUDIE

Volgens McMillan en Schumacher (2010:330) handel geldigheid (“validity”) van die navorsing oor die vraag of die inhoud van die navorsing met die werklikheid ooreenstem, met ander woorde: ondersteun die beskikbare data die navorsingsresultate? Vir Onwuegbuzie et al. (2012:8) beteken 'n gebrek aan geldigheid dat die data nie volledig geassesseer is nie of dat die assessering nie ondersteuning vir die menings bied nie. Omdat hierdie navorsing op kwalitatiewe en analitiese metodes gegrond is, is die geldigheid na aanleiding van onder meer Schurink et al. (2011:419-422) aan die hand van die kwaliteit van bronne, geloofwaardigheid en bevestigbaarheid van die ontleding en interpretasie van data en die konsekwentheid van gevolgtrekkings getoets.

1.9 BEGRIPPE

Omdat die presiese gebruik van begrippe en woorde een van die eienskappe van onderwysnavorsing is (McMillan & Schumacher 2010:9), is dit nodig om begrippe in

die konteks van die studie te verduidelik en te begrens.

1.9.1 Geweld

Ter wille van die omvang van die navorsing sal die begrip *geweld* in die opvolgende hoofstukke beperk word tot geweld teen vroue deur mans gepleeg en geweld teen kinders deur volwassenes gepleeg. Die beperking van die definisie beteken uiteraard nie dat die navorser ontken dat geweld deur vroue teen vroue gepleeg word (sien byvoorbeeld Jewkes & Penn-Kekana 2015:2), of dat kinders nie self by geweld teen kinders betrokke is nie. Oyeoku et al. (2013:245) se definisie van geweld as “an intensive or furious destructive action against a person” word as basis vir die begrip gebruik.

Geweld teen vroue en kinders word dikwels met die begrip *mishandeling* vereenselwig en Visser en Dreyer (2007:811) is van mening dat nadeel van enige aard, ongeag die motief of bedoeling van die benadeler, mense se gevoel van veiligheid, voorspelbaarheid en dat die wêreld in wese goed is, aan flarde ruk. Fröchtling (2004:61,62) merk aansluitend hierby op dat

violence as an act(ion) negates life in its fullness and its comprehensive potential for all ... It defaces the life of victims and survivors and the humanity of perpetrators.

Voorbeelde van leed wissel van intimidasie, aanranding, teistering en seksuele geweld tot bloedskunde, suurbaddens, moord, die verwerping en weggooi van kinders en mishandeling van vroue tydens swangerskap en kraam (East & Stein 2008:223; Jewkes & Penn-Kekana 2015:1; Mathews & Benvenuti 2014:28; Oyeoku et al. 2013:246). Dit is ook belangrik om te beseef dat mishandeling kan plaasvind sonder dat die geweldenaar dit bedoel, byvoorbeeld deur die weerhouding van noodsaaklike sorg of “strukturele disrepek” wat gereflekteer word in afwykings van bestaande standaarde vir infrastruktuur en hulpbronne, en in eise vir onwettige of bykomende betalings (Jewkes en Penn-Kekana 2015:2; Visser & Dreyer 2007:811).

1.9.2 Freire se benadering

In die teks word die begrip *Freire se benadering* as versamelbegrip vir Freire se idees, voorstelle en denke oor onderwys en onderrig gebruik. Verskeie opvoedkundiges en navorsers gebruik verskillende benamings vir Freire se teorieë en uitgangspunte, byvoorbeeld “utopiese opvoedkunde” (Webb 2012:593), “psigososiale model” (Mulura 2005:1), “kritiese paradigma” (Brookfield 1989:205) en “kritiese pedagogiek” (Dale & Hyslop-Margison 2010:1; Gadotti & Torres 2009:1265; Kilgore 2007:65; Neumann 2011:609). Kash en Dessinger (2010:17) verwys na “onderrig vir sosiale verandering” en “bevrydingsonderwys” terwyl Dirkx (1998:1) Freire se benadering onder die idee van “transformatiewe leer” groepeer.

Omdat Freire se benadering in meer as een groepering kan val, verwys Gibson (1994:4) na “Freiriaanse metodologie” en Torres (2014:100) na die Freire-sisteem of -model. Freire se mening oor onderrig en onderwys kan egter nie bloot tot metode of stelsel verskraal word nie, omdat dit ook filosofiese en religieuse aspekte bevat soos wat uit die bespreking in Hoofstuk 3 sal blyk. Derhalwe word die wyer begrip *benadering*, wat ook deur Mayo (1999b:74) verkies word, in die teks gebruik.

1.9.3 Volwasse basiese onderrig

Die begrip *volwasse basiese onderrig* word as VBO aangedui. Hoewel die *Wet op Volwasse Onderrig en Opleiding*, 52 van 2000 (Suid-Afrika, 2000) in 2010 gewysig is om die woord *basiese* te skrap, is die fokus van hierdie navorsing op aanvanklike onderwys vir volwassenes in die Kha Ri Gude-program van die Departement van Basiese Onderwys (DBO) sowel as vlakke een tot vier van die Departement van Hoëronderwys en Opleiding (DHOO) se volwasse opleidingsprogram.

Die Kha Ri Gude-program het ten doel om ongeletterdheid te beëindig en basiese onderrig in ’n taal van eie keuse sowel as Engels te bied (Suid-Afrika 2010a:1). Onderrig in vlakke een tot vier van die DHOO se opleidingsprogram bring volwasse leerders binne vier jaar op ongeveer dieselfde akademiese vlak as Graad 9-leerders. Leerders skryf aan die einde van vlak 4 ’n eksterne eksamen en ontvang ’n nasionale sertifikaat op vlak 1 van die Nasionale Kwalifikasie-raamwerk as hul die eksamen suksesvol afgelê het (Suid-Afrika 2000). Om verwarring met ander wyses van

volwasse onderrig soos tersiêre studie aan 'n universiteit of kollege vir voortgesette onderwys te voorkom, word die afkorting VBO dus gebruik.

1.9.4 Teengeweldonderrig

Die begrip *teengeweldonderrig* word as oorkoepelende begrip gebruik vir die voorgestelde onderrig wat nodig is om die gety van geweld die hoof te bied. Dit word in die teks met die afkorting TGO aangedui. Hoewel die fokus in hierdie navorsing op VBO val, is dit net so belangrik is dat TGO ook in die skoolleerplanne en op tersiêre vlak ingesluit moet word (Gent 2009; Oyeoku et al. 2013:252) nie net om 'n kritiese bewustheid van die probleem te kweek nie, maar ook om leerders en studente op gemeenskapsprobleme voor te berei.

1.10 HOOFSTUKVERDELING

Die navorsing word in die volgende hoofstukke verdeel:

Hoofstuk 1 bied die agtergrond tot die navorsing aan asook die paradigma waarin dit gevestig is. In die hoofstuk is ook verduidelik hoe met begrippe en etiese maatreëls omgegaan word in die navorsing en die wyse waarop die geldigheid van menings en gevolgtrekkings deurentyd getoets sal word.

In Hoofstukke 2 en 3 word die literatuur ten opsigte van kernaspekte van die navorsing weergegee. Hoofstuk 2 fokus eerstens op die oorsake van die geweld en hindernisse om dit die hoof te bied. Daarna word VBO onder die vergrootglas geplaas. In Hoofstuk 3 word Freire se benadering en die vraag of dit suksesvol in TGO gebruik kan word, hanteer. Kernelemente van Freire se benadering sowel as kritiek daarteen word ondersoek en dan word besin oor die gebruik van sy benadering in TGO. Die hoofstuk sluit af met voorbeelde van waar sy benadering in Afrika en Suid-Afrika toegepas is.

In Hoofstuk 4 word die metodologie van die kwalitatiewe navorsing behandel. Die rede vir die navorsingsontwerp, die metodologie wat gevolg is vir dataverkryging en die wyse waarop data ontleed is, word verduidelik. Die geldigheid en betroubaarheid van die navorsingsontwerp en etiese maatreëls wat gevolg is, word ook uitgelig.

Hoofstuk 5 word gewy aan die resultate van die empiriese navorsing. Dit verskaf 'n opsomming van die deelnemers se persepsies en menings oor die vrae wat in die onderhoudsgids uiteengesit is sowel as 'n ontleding en interpretasie van die empiriese studie in die lig van die literatuurstudie.

Hoofstuk 6 is 'n opsomming van die navorsing en voorstelle. In die hoofstuk word die literatuurstudie en kwalitatiewe navorsing opgesom. Die bruikbaarheid van Freire se benadering vir TGO en voorstelle vir die praktiese gebruik van sy benadering, wat ook 'n voorgestelde lesplan insluit, word daarna hanteer. Nadat die gevolgtrekkings wat uit die studie in die lig van die navorsingsvraag gemaak is, weergegee word, sluit die hoofstuk af met beperkings op die navorsing en aanbevelings.

1.11 OPSOMMING

In Afdeling 1.2 is verduidelik dat geweld teen vroue en kinders 'n probleem in Suid-Afrika is. Werkbare metodes om dit die hoof te bied moet daarom ondersoek word. Die fokus van hierdie navorsing is Freire se benadering en die wyse waarop dit as TGO in VBO gebruik kan word om geweld te bestry.

In hierdie hoofstuk is verduidelik hoe die navorsing gestuktureer is om die verband tussen TGO en Freire se benadering op 'n logiese wyse te verwoord. Aspekte wat in die hoofstuk hanteer is, sluit benewens die kontekstualisering van die onderwerp en doel van die navorsing, ook die navorsingsontwerp en -metodologie in. Etiese maatreëls en die wyses om die geldigheid van die studie te verhoog is ook oorsigtelik hanteer en daarna is belangrike begrippe wat in die studie gebruik word, soos *geweld*, *Freire se benadering*, *VBO* en *TGO* verduidelik.

In die volgende twee hoofstukke word die literatuur bespreek. Die temas wat hanteer word, sal meer lig werp op geweld en VBO asook die lewe en werk van Freire.

HOOFSTUK 2

Literatuurstudie oor geweld en VBO in Suid-Afrika

2.1. INLEIDING

Omdat die navorsing ten doel het om vas te stel of Freire se benadering gebruik kan word om *geweld* die hoof te bied, is dit nodig om 'n teoretiese raamwerk vir die navorsing te skep. Dit word gedoen deur 'n literatuurstudie waarin sleutelkonsepte verduidelik word met die doel om, soos Cronin et al. (2008:38) dit stel, die leser van omvattende agtergrond te voorsien om bestaande kennis te verstaan en die belang van die nuwe navorsing uit te lig.

In hierdie hoofstuk val die fokus aanvanklik op die redes en oorsake vir geweld. Die tweede deel word gewy aan 'n omskrywing van VBO, die eienskappe van en wyse waarop volwasse leerders leer en knelpunte in VBO in Suid-Afrika.

2.2. GEWELD TEEN VROUE EN KINDERS IN SUID-AFRIKA

2.2.1. Inleidende opmerkings

Geweld is so diep gewortel in kultuur dat miljoene vroue dit as 'n lewenswyse beskou (Malette & Gregory 2012:24; Oyeoku et al. 2013:245). In Hoofstuk 1 is reeds verwys na die endemiese voorkoms van hierdie geweld in Suid-Afrika. In hierdie afdeling word die redes vir die geweld oorsigtelik behandel want, soos Jewkes en Penn-Kekana (2015:2) tereg aandui, kan geweld net voorkom word as die grondliggende redes verstaan word. Die bespreking poog nie om 'n volledige bespreking te wees van 'n onderwerp wat in die sosiologie of sielkunde gegrond is nie, maar eerder om as basis te dien vir die ontwikkeling van TGO.

2.2.2. Oorsake van geweld

Fisiese en seksuele geweld teen vroue en dogters word volgens Flood (2007:13) deur houdings, sosiale norme, geslagsongelykheid en verskeie sosiale faktore veroorsaak, terwyl Cotta (1985:113) die geweld toeskryf aan 'n krisis in waardes wat die huidige

tydsgewrig kenmerk. Gegewe dat Suid-Afrika in 'n geweldskultuur vasgevang is, is heelwat navorsing reeds internasionaal en in Suid-Afrika oor die oorsake van geweld gedoen. Vir doeleindes van hierdie navorsing is die oorsake in ses groepe verdeel wat hieronder bespreek word, naamlik persoonsgebonde faktore, faktore uit die samelewing, die owerheid en mag, geslagsrolle, kultuur en kulturele gebruike en die rol van mag.

Persoonsgebonde faktore

Persoonsgebonde faktore is faktore wat aan die persoon se optrede of persoonlikheid toegeskryf kan word en sluit selfbeeld, die gebruik van afhanklikheidsvormende stowwe en pornografie in.

'n Swak selfbeeld en vrees vir verwerping bring mee dat mans onseker oor hulle status is en geweld gebruik om hulle posisies te behou of te verhoed dat hulle lewensmaats hulle verlaat (Johns Hopkins 2010:66). Mans wat verhoudingsprobleme ervaar, het 'n groter behoefte om mag te gebruik as diegene sonder probleme en die behoefte word versterk deur 'n onvermoë om angsk en woede te verbaliseer (Dreyer & Visser 2007:812). Aansluitend hierby argumenteer sommige mans dat hulle weens koloniale onderdrukking in hulle manlikheid geskaad is en dus seksuele geweld gebruik in 'n poging om hulle manlikheid te bevestig en selfbeeld te genees, 'n argument wat Du Toit (2014:106) met reg verwerp.

Die misbruik van afhanklikheidsvormende middels is een van die belangrikste oorsake van geweld. Verskeie studies het die verband tussen alkohol, dwelmmiddels en geweld bevestig met data wat daarop dui dat 27% van geweldenaars in seksuele aanrandings op kinders onder die invloed van 'n afhanklikheidsvormende stof was (DSD, DWCPD & UNICEF 2012:6; Goldman & Little 2015:768; Nanyo, Carlson, O'Hara Nakuti, Bulkuluki & Lwanyaaga, 2017:44). Die geweld het 'n verwoestende invloed op slagoffers (Damons 2015; Swanepoel 2014). Verder veroorsaak die misbruik van afhanklikheidsvormende middels dat geld wat vir lewensnoodsaaklikhede gebruik moes word, nie meer beskikbaar is nie wat tot struwelinge en geweld lei en die vermoë van ouers en versorgers om na kinders om te sien, aantas (Johns Hopkins 2010:65; Mathews & Benvenuti 2014:31). Kinders wat aan afhanklikheidsvormende middels

verslaaf is, loop ook 'n hoë risiko om mishandel te word (Cluver, Meinck & Omar 2014:64).

Verskeie studies toon 'n verband tussen pornografie en fisiese en seksuele geweld met seksuele teistering deur sosiale media en selfone wat al hoe meer voorkom (Cluver et al. 2014:65; Flood 2007:14; Terblanche & Mollema 2011: 283). 'n Dekade gelede het 'n derde van Suid-Afrikaanse leerders reeds pornografie op hulle selfone ontvang, wat dikwels gebruik word om kinders voor te berei vir of in te lok in seksuele aktiwiteite (Chetty & Basson 2006:8,32). Aansluitend hierby beklemtoon Martin (2014:98) dat pornografie en veral internetbeelde van kinderpornografie nie net geweld veroorsaak nie, maar die slagoffers ook op twee verdere wyses viktimiseer: eerstens deur die opname tydens die geweld en tweedens die ervaring van die slagoffers dat hulle beelde op die internet sirkuleer en beskikbaar is.

Die samelewing

Verskeie faktore binne die samelewing soos sosiale veranderinge, sosio-ekonomiese redes, die VIGS-pandemie, bendes en mans se beeld in die media kan aanleiding gee tot geweld.

Mans en seuns is vasgevang in 'n magdom sosiale veranderinge wat in die land plaasvind en waar geweld die norm skyn te wees (Johns Hopkins 2010: 65). Hierdie sentiment word deur Simpson (1993) gedeel wat daarop wys dat geweld teen vroue, kinders en bejaardes 'n uitstekende barometer is van die sosiale en politieke ontwinging van 'n veranderende samelewing en die "introversie" van politieke konflik in Suid-Afrika.

Sosio-ekonomiese redes speel 'n belangrike rol in die voorsetting van geweld. Werkloosheid, die gebrek aan onderrig en opleiding en te min beroepsmoontlikhede veroorsaak dat mans hulself as mislukkings beskou wat tot frustrasie lei. Hierdie frustrasie lei weer tot geweld omdat gefrustreerde en ontmagtigde mans geweld binne die gesinsomgewing gebruik om beheer terug te wen (Namy et al. 2017:44; Simpson 1993). Du Toit (2014:106) verwys na 'n argument wat hierby aansluit, naamlik dat sosiale veranderinge en ekonomiese toestande soos werkloosheid die plek van

koloniale onderdrukkers ingeneem het. Volgens hierdie argument word mans se manlikheid bevraagteken as hulle nie die sosiale verwagtinge gekoppel aan manlikheid kan bereik nie wat hulle dan tot geweld aanvuur (Du Toit 2014:108). Sy vra egter tereg waarom slegs gefrustreerde en ontmagtigde mans na seksuele geweld gryp en nie vroue ook nie.

Armoede lei ook tot frustrasie wat tot geweld aanleiding kan gee (DSD et al. 2012:8; Mathews & Benvenuti 2014:32). Verder lei armoede en werkloosheid dikwels tot ledigheid wat die geleentheid tot geweld skep. Mathews en Benvenuti (2014:33) verwys na navorsing wat aandui dat 25% van die verkragtings onder mans in die Oos-Kaap verhoed kon gewees het as die mans gewerk het en nie “rondgehang” het in hulle gemeenskappe nie. Du Toit (2014:111) verwys egter na navorsing wat daarop dui dat verkragters gewoonlik nóg werkloos nóg ongeskoold is en dat bykans die helfte van werknemers by die destydse Kaapstadse stadsraad al by huishoudelike geweld betrokke was. Die verband tussen ekonomiese omstandighede en geweld is dus nie so eenvoudig nie.

Die voortsetting van geweld weens sosio-ekonomiese redes kom nie altyd net van die geweldenaar se kant af nie. Soms is vroue en kinders aktiewe medewerkers in die geweld omdat hulle hoop dat hulle sosio-ekonomiese omstandighede sal verbeter. 'n Voorbeeld hiervan is vroue en kinders wat in die mensehandelwurggreep beland. Die onvermoë van vroue om in hulle lande van herkoms geleenthede vir ekonomiese ontwikkeling te vind om hulle gesinne te versorg, laat hulle dikwels in die hande van slawehandelaars met mooi beloftes van werk beland (Basu 2005:226; Temesgen 2014:1579; UNESCO 2010:32).

Die VIGS-pandemie en die gepaardgaande sterftes ondersteun ook geweld teen kinders omdat hulle dikwels wees gelaat word en dan self aan die hoof van huishoudings moet staan (Mathews & Benvenuti 2014:32). In 2012 was daar ongeveer 87 000 kinders in 40 000 kinderhuishoudings in Suid-Afrika (Hall, Meintjes & Sambu 2014:93). Hierdie kinders ervaar volgens Maqoko en Dreyer (2007:719) verskeie vorme van ekonomiese geweld omdat daar nie meer broodwinners is nie, 'n gebrek aan onderrig en onderwys omdat hulle die skool moet verlaat om na hulle sibbes om te sien en fisiese mishandeling, slawerny en die risiko van HIV/VIGS omdat hulle aan

volwassenes uitgelewer is en hulle dikwels tot prostitusie moet wend om aan die lewe te bly. 'n Longitudinale studie in Kaapstad het bevind dat VIGS-wesies en kinders wie se ouers VIGS-lyers is, meer as enige ander groep kinders blootgestel is aan emosionele en fisiese mishandeling en seksuele uitbuiting (DSD et al. 2012: 7).

Bendes word deur mans en seuns van so jonk as 11 jaar gesien as 'n wyse om hulle selfwaarde te verhoog (Johns Hopkins 2010:65). Hoewel bendes as rof en ongewens beskou word, is dit dikwels bendeleiers wat ontspanningsgeleenthede vir kinders skep, wat daartoe bydra dat die bendeleiers as rolmodelle en die bende as 'n surrogaatfamilie gesien word (DSD et al. 2012: 25). Kinders wat in bendegegeweld vasgevang word, ly beduidende psigologiese ongemak as gevolg daarvan (Mathews & Benvenuti 2014:32). Die bendelede terroriseer kinders in townshipskole, neem hulle geld en selfone af en ontvoer soms van die meisies (Mncube & Harber 2013:100). 'n Aspek wat hierop betrekking het, is die kompetisie wat tussen veral seuns in townships heers en waar 'n seun sy manlikheid moet bewys, dikwels deur geweld teen meisies of hulle vriendinne (Morrell 2003:46).

Mans se beeld in die media en samelewing en die aanname dat mans "rof en vreesaanjaend" is, skep ook geweld. Die media se invloed word geïllustreer deur die kletsrymer Snoop Doggy Dogg se album *Doggystyle*, waarvan die lirieke oor die gebruik van dagga en vernedering van vroue handel, wat in 1999 'n topverkoper was – dit terwyl die sanger aangekla was van moord (Bennett 2000:343). Seuns en mans vereenselwig hulle met sulke beelde en volg die "rolmodelle" na. Du Toit (2014:110) verduidelik dat dit wil voorkom of mans in veral seksuele geweld betrokke raak om hulle manlikheid in die afwesigheid van oorloë en ander lewensgevaarlike situasies te bewys. Aansluitend hierby beeld films en televisieprogramme ook dikwels geweld uit, tot so 'n mate dat dit mettertyd as sosiaal aanvaarbaar beskou word. Hierdie tendens word ondersteun deur die gebrek aan prominensie wat koerante aan artikels oor geweld verleen (Marinescu 2014:937).

Die owerheid en mag

In Suid-Afrika het die owerheid tydens die apartheidsera mag gebruik om sy doelwitte te bereik. Dus is geweld vertikaal-sosiaal gesanksioneer (DSD et al. 2012:3). Die

struktuur van huisgesinne reflekteer volgens Conradie (1991:359) die staat se outoritêre magstrukture en daarom gebruik gesinne dikwels gewelddadige en outoritêre oplossings vir probleme en ignoreer advies van buite.

Geslagsrolle

Volgens Flood (2007:14) kan van die besgedokumenteerde determinante van geweld teen vroue en meisies in geslagsnorme en geslagsverhoudings gevind word en Jewkes en Penn-Kekana (2015:1) wys daarop dat

[t]he essential feature of violence against women is that it stems from structural gender inequality, i.e., women's subordinate position in society as compared to men. This systematically devalues the lives of women and girls ... It also disempowers women and enables the use of violence against them.

Mans en die samelewing as geheel se houdings en oortuigings oor geslagsrolle kom veral in die patriargale stelsel en godsdiens na vore.

Die patriargale stelsel is 'n internasionale fenomeen wat diep gewortel is in verskillende kulture (Budge 2015:192; Cowburn, Gill & Harrison 2014:7; Goldman & Little 2015:764; Morrell 2003:47). Vroue is volgens hierdie siening minderwaardige wesens wat onder mans se beheer moet bly (Namy et al. 2017:41; Steinem 2000:70) en adolessente meisies word "van binne en buite gedruk" om patriargie te aanvaar (Lambert 2015:415). Patriargie veroorsaak dat manlike aggressie teen vroue genormaliseer en as aanvaarbaar beskou word, dat vroue en kinders as blote objekte en eiendom van die man beskou word en van hulle verwag word om die behoeftes en begeertes van mans te vervul (Cowburn et al. 2014:7,9; Flood 2007:14, Namy et al. 2017:43).

Die invloed van patriargie op ons samelewing is verreikend en kom ook in die sielkunde en pedagogiek na vore. So meen Freud (1973 aangehaal in Tennant 2006:51)

the fact that women must be regarded as having little sense of justice is no doubt related to the predominance of envy in their mental life

terwyl Piaget (Piaget & Gabain 1965:77) meen dat meisies se sin vir geregtigheid nie

so ontwikkel is as dié van seuns nie.

Gekoppel aan patriargie is die bevryding van vroue en kinders uit mans se magsbeheer. Dit veroorsaak konflik omdat mans met geweld poog om hul status te beskerm (Du Toit 2014:110; Majob & Taber 2015:34).

Die siening dat die man die vrou se meerdere is wat daartoe bydra dat die menswees van vroue geskend word (Visser & Dreyer 2007:814), het deels met patriargie te doen, maar dit word ook deur godsdienstige beskouings ondersteun. Oyeko et al. (2013:249) toon aan dat beide stedelike en plattelandse vroue in Nigerië die kerk/moskee beskou as die belangrikste institusionele meganisme om geweld teen vroue voort te sit en 'n Moslemdeelnemer verwoord aan Ali (2014:123) haar eggenoot se gesag met "the husband has absolute authority in a woman's life". Sy kon selfs nie sonder haar eggenoot se toestemming besluit om te gaan werk nie, al het die familie die geld nodig gehad. Volgens Hancock, Ames en Behnke (2014:324) is die wortel van die probleem vir Christene geleë in die fundamentalistiese Bybelse oortuiging dat vroue, na aanleiding van 'n waninterpretasie van Efesiërs 5:22, aan hulle mans onderdanig moet wees. Op grond daarvan ignoreer kerkleiers dikwels geweld teen vroue of onderbeklemtoon dit.

Botha en Dreyer (2007:1244-1248) wys daarop dat religie deel is van die sosio-kulturele omgewing waarbinne mense lewe en binne hierdie sosio-kulturele omgewing ontwikkel geslagsrolle wat bepaal hoe elkeen moet optree. Die geslagsrolle bepaal onbewustelik elkeen se beskouing van die lewe en die werklikheid en onderhou en vestig 'n sosiale sisteem wat op mag gebou is. Deurdat manlike en vroulike rolle teenoor mekaar gestel word, ontstaan 'n hiërargie van mag waar die rol en posisie van mans verhewe is bo vroue s'n.

Kultuur en kulturele gebruike

Daar bestaan 'n noue verband tussen seksuele geweld teen vroue en kinders en die sosiale en kulturele konteks waarin hul leef (Albeit et al. 2015:429). Kultuur en kulturele gebruike wat rituele verkragtings, maagdelikheidstoetse en gedwonge huwelike, inisiasiegebruike en die gebruik van liggaamsdele insluit, speel 'n belangrike

rol in die voortsetting van geweld teen vroue en kinders.

Rituele verkrachtings van vroue en kinders word met minstens twee tradisionele gebruike vereenselwig. Soms word die verkragting van 'n jong kind beskou as 'n wyse om die kind se moeder te straf (DSD et al. 2012: 8). 'n Ander gebruik wat in die afgelope dekades ontstaan het, is die bygeloof dat omgang met 'n jong kind HIV sal elimineer (Flanagan 2001; Seale 2013) wat 'n faktor kan wees in die toenemende verkrachtings van babas en jong kinders (DSD 2012:12).

Drie kulturele gebruike wat tot geweld teen meisies lei, is maagdelikheidstoetse, die gedwonge huwelike soos die ukuthwala?-gebruik in die Xhosakultuur waar meisies deur hulle voornemende eggenote onder dwang ontvoer word en vroulike besnydenis (Nkosi & Wasserman 2014:133). So onlangs as 2009 is berig dat tot 20 meisies per maand in die Oos-Kaap die skool weens gedwonge huwelike verlaat het en meisies van so jonk as 12 jaar oud gedwing is om huwelike te sluit (DSD et al. 2012: 27) terwyl Justice (2006:1) aandui dat tot twee miljoen meisies jaarliks aan besnydenis onderwerp word.

Ten opsigte van seuns is inisiasiegebruike jaarliks in die nuus weens die verminking en dood van seuns weens besnydenisse wat skeef loop. In 2013 het minstens 80 seuns gesterf weens beserings en ontberings tydens inisiasieskole en meer as 300 seuns is in hospitale opgeneem (Horner 2013). Die probleem word vererger omdat ouers nie die seuns uit die inisiasieskole wil verwyder nie omdat daar 'n kulturele stigma daaraan kleef as 'n seun nie die ritueel voltooi nie (DSD et al. 2012:28). Inisiasiegebruike is egter nie net tot seuns beperk nie. Tembo en Matenga (2008, aangehaal in Budge 2015:192) verwys na inisiasieseremonies vir meisies waar die meisies aan “very predatory practices” blootgestel word.

Die gebruik van liggaamsdele in hekserie of as *muti* kom ook steeds onder tradisionele genesers voor. 'n Studie deur die Mosambiekse Menseregtebond in 2010 het bevind dat liggaamsdele in *muti* gebruik word as geneesmiddel, om ekonomiese welvaart te verbeter en om vyande leed aan te doen. Vier van die Suid-Afrikaners wat aan die studie deelgeneem het, was van mening dat liggaamsdele die tradisionele medisyne kragtiger maak (DSD et al. 2012: 28). Die studie dui verder aan dat liggaamsdele

dikwels van lewende persone verwyder word omdat dit dan na bewering kragtiger is en dat kinders meer dikwels as slagoffers geteiken word, enersyds omdat dit makliker is om 'n kind te oorweldig en andersyds omdat die genesers glo dat kinders se onskuld kragtiger middels verseker.

Uit die bespreking is dit duidelik dat verskillende oorsake vir geweld bestaan. Al hierdie oorsake het egter een gemene deler, naamlik *mag*, wat in die volgende paragraaf bespreek word.

Die rol van mag

Die gebruik en misbruik van mag speel in alle gevalle van geweld 'n belangrike rol. Hierdie mag kan direk op die slagoffer uitgeoefen word, byvoorbeeld wanneer VIGS-wesies aan prostitusie onderwerp word, of indirek as mans weens verskeie redes hulle "verlore mag" deur geweld laat geld. Mag hoef ook nie net openlik of opsetlik gebruik te word nie. Galloway (2015)³ verwys na Gee en Bourdieu wat beide van mening is dat mag met die onbewustelike beheer van 'n diskoers of dialoog te doen het. Visser en Dreyer (2007:814) som die rede vir mishandeling op met "power and control are the main goals of the perpetrator of abuse" en verwysende na kinderslagoffers verklaar Bingham et al. (2015:46) dat ongelykhede in magsverhoudings kinders op risiko plaas. Verskeie navorsers wys daarop dat mans mag en seksuele geweld gebruik om hulle manlikheid deur vrees en intimidasie te bevestig (Morrell 2003:46; Small 2015:112). 'n Deelnemer aan Hamber (2007, aangehaal in Du Toit 2014:112) se navorsing ondersteun hierdie siening:

You can't use financial resources against them [women] because now they are pretty much earning more than us. They [men] are looking for another weakness within a woman. And that weakness right now is sexual weakness. That we can always rape you, we can physically show you our strength [manlike deelnemer].

Freire (1970:55) beskryf die kern van mag as

not the helpless, subject to terror ... but the violent, who with their power create the concrete situation which begets the "rejects of life".

³ Die artikel is 'n internetartikel sonder bladsyverwysings.

Omdat mag nie noodwendig in dominansie nie, maar eerder in verhoudings geleë is (Venter & Van Niekerk 2011:249-250), speel diegene wat aan mag onderwerp is 'n belangrike rol in die voorsetting van mag. Soos Torres (2014:47) dit stel: beide onderdrukker en onderdrukte is afhanklik van hulle wedersydse verhouding om te wees wat hulle is. Om geweld te bekamp sal die ongelyke magsbalans tussen slagoffer en geweldenaar, die misbruik van mag en rol van al die partye in die magspel, sowel as die implisiete gebruik daarvan in die alledaagse lewe dus in ag geneem moet word.

2.2.3. Hindernisse in die stryd teen geweld

Verskeie hindernisse bestaan in die stryd teen geweld, waaronder die kultuur van stilte, taal, die posisie van die geweldenaar, die rol van die slagoffer self en die samelewing se houding teenoor slagoffers. Dit is belangrik om van die hindernisse kennis te neem omdat hulle eers verwyder of geneutraliseer moet word voordat houdings ten opsigte van geweld sal verander.

Die kultuur van stilte

Een van die belangrikste hindernisse om geweld die hoof te bied, is – om Freire se woorde te gebruik – die “kultuur van stilte” (Shaul 1970:32) wat onder slagoffers heers. Mishandelde vroue het dikwels nie veel van 'n keuse as om stil te bly en die mishandeling te laat voortgaan nie, omdat 'n verbreking van hulle swye tot erger ekonomiese en sosiale probleme kan lei (Cowburn et al. 2014:8; Halket, Gormley, Mello, Rosenthal & Mirkin 2014:36; Lambert 2015:416; Morrell 2003:44; Mosaic 2009:5).

Die kultuur van stilte is dodelik en vererger geslagsgebaseerde geweld want die oogmerk daarvan is om die slagoffer se identiteit, haar menswees en lewensdoel as enigiets anders as 'n blote objek vir woede, frustrasie en sadisme uit te wis (Morrell 2003:45). Dit word verder aangevuur deur vroue wat nie weet dat huishoudelike geweld 'n misdad is wat nie verduur moet word nie en geweld as 'n sosiale norm beskou (Goldman en Little 2015:767; Oyeoku et al. 2013:247). Hierdie houding herinner aan Freire se tweede fase van bewustheid wat hy “*naïve transitivity*” noem

waar die onderdrukte nie net die onderdrukker as 'n model aanvaar nie, maar ook haar omstandighede as 'n noodlotsbepaling sien (Freire 1974:18; Mejía 2004:66).

Soos vroue verkies kinderslagoffers dikwels om weens vrees, ekonomiese of persoonlike redes nie oor hulle ondervinding te praat nie en eerder die leed te verduur (Morrell 2003:48; Ungar, Tutty, McConnell, Barter, & Fairholm 2009:70-71). Seuns wat insiasieskole bywoon word ook deur 'n eed gebind om nie "uit te praat nie" (Horner 2013) wat meebring dat mishandeling en wanpraktyke nie aan die lig gebring word nie. Soms is die rede vir die stilte ook daarin geleë dat die slagoffer nie weet met wie om te praat nie of te skaam is om die oortreders aan die man te bring wat meebring dat die geweld ongesiens verbygaan (Anderson & Hiersteiner 2007:640; Veith 2012:259).

Die vraag kan natuurlik gevra word of hierdie stilte altyd in vrees ingebed is. Baudrillard (1983:22) is van mening dat die stilte van slagoffers nie 'n gewone stilte is nie, maar 'n paradoksale stilte wat weier dat daar in sy naam gepraat word. In hierdie sin is stilte nie 'n teken van vervreemding nie, maar 'n absolute wapen. Die probleem met Baudrillard se benadering is dat die slagoffers dan niks hoef te doen nie. Soos wat later in die bespreking van Freire se kritiese bewustheid sal blyk, is dit egter tog nodig vir die slagoffers om op een of ander wyse op te tree omdat die kritiese verstaan van 'n situasie tot aksie behoort te lei (Nyirenda 1996:6).

Ten slotte verwys Fröchtling (2004:64) na aanleiding van die werk van die Waarheids- en Versoeningskommissie, na 'n ander sy van die kultuur van stilte, naamlik die stilte van die geweldenaars wat deur hulle eie stilte die ervarings van die slagoffers ontken, dit as iets "wat moes gebeur" beskou en die bereidheid van slagoffers om hulle te vergewe as 'n gegewe te aanvaar.

Taal

Soos stilte is taal, veral die vermoë om 'n onreg onder woorde te bring 'n belangrike struikelblok. Die sosiale diskoers weerhou slagoffers van seksuele geweld dikwels daarvan om die geweld in woorde uit te druk, wat beteken dat dit dan nie erken word nie (Morrell 2003:44). Slagoffers voel ook dat die woorde tot hulle beskikking nie

voldoende is nie en dat hulle nuwe woorde en begrippe moet skep om hulle omstandighede te verduidelik (Fröchtling 2004:63). Aansluitend hierby weier onderdrukkers dikwels om met hul slagoffers te praat of die slagoffers die geleentheid te gee om te praat omdat die weiering om taal te gebruik ook 'n vorm van mag – en dus ook magsmisbruik – is (Dale & Hyslop-Margison 2010:94).

Die posisie van die geweldenaar

Die posisie van die geweldenaar kan ook soms 'n struikelblok wees. Freire (1970:156) verduidelik dat die geweldenaar, wanneer hy self die geweld van sy optrede besef en dit wil staak, voor 'n moeilike keuse te staan kom omdat die dominasiepatrone so verskans is dat afstanddoening daarvan sy identiteit sal bedreig. Om die siklus van geweld te breek, beteken dus ook dat die identiteit van die geweldenaar herskep moet word.

Die rol van slagoffers

Vroue is soms nie net onskuldige slagoffers nie, maar medewerkers om voorafopgestelde idees oor vroue en strukture wat vroue uitbuit in stand te hou (Botha & Dreyer 2007:1248; Goldman & Little 2014:767). Navorsing in Australië toon dat 31% van die manlike respondente en 19% van die vroulike respondente dit as “no big deal” beskou as 'n jong man sy meisie aanrand (Flood 2007:14). Halket et al. (2014:36) verwys na vroue se geneigdheid om in mishandelende verhoudings te bly as “geleerde hulpeloosheid” waar hulle sekere vaardighede vir hulself aanleer om die geweld te hanteer. Meisies en jong vroue is ook dikwels onbewustelik verantwoordelik vir die voortsetting van ongebalanseerde magsverhoudings deur verhoudings met ouer seuns of mans aan te knoop (Flood, 2007:14).

Die samelewing se houding teenoor slagoffers

Slagoffers is in die verlede dikwels nie as slagoffers beskou nie of geheel of gedeeltelik vir die oortredings blameer (Abeit et al. 2015:429; Bingham et al. 2015:43). Ongelukkig blyk dit steeds dikwels die geval te wees (Du Toit 2014:107; Small 2015:110). Halket et al. (2014:36) verwys na verskeie vorige studies wat bevestig dat buitestaanders dikwels mishandeling aan die slagoffer se geaardheid eerder as aan haar

omstandighede toeskryf, terwyl Grubb en Harrower (2008:397) navorsing aanhaal waar verkragtingslagoffers weens ondermeer hulle kleredrag, fisiese skoonheid, uitlokkendheid en selfs vorige seksuele gedrag vir die verkragting blameer word. Cowburn et al. (2014:8) haal 'n slagoffer van Suid-Asiatiese afkoms aan wat vertel het as sy die mishandeling openbaar gemaak het terwyl sy nog in haar gemeenskap gewoon het, haar familie haar sou uitskop en die oortreder sou beskerm het.

Die media is ook dikwels negatief teenoor slagoffers. Slagoffers word vir gesinsgeweld blameer terwyl mans uitgebeeld word as

“hapless victims, afloat in a sea of hormones” and incapable of controlling their own emotions (Halket et al. 2014:36).

Die media is egter nie die enigste probleem nie. Selfs professionele praktisyns wat veronderstel is om geweldslagoffers te help faal hulle dikwels. So, byvoorbeeld, toon minstens twee studies aan dat terapeute die slagoffers vir die geweld blameer of deels daarvoor verantwoordelik gehou het (Halket et al. 2014:36). Verskeie studies dui ook daarop dat die regstelsel slagoffers in die steek laat weens regsprosesse wat “demeaning, invasive, and confusing to victims” is, ras- en geslagstereotipering wat aanklaers se besluitneming beïnvloed en regters wat te gereeld dwingende omstandighede vind om van minimumvonnis vir verkragting af te wyk (Du Toit 2014:112; Kloppers & Kloppers 2017; Small 2015:111).

Vals klagtes

Die persepsie bestaan dat klagtes van geweld soms vals is of dat die slagoffer klagtes lê met bymotiewe (Veith 2012:28). Veith wys egter daarop dat navorsing aandui dat vals klagtes oor veral seksuele geweld seldsaam is en dat kinders gewoonlik eerder sal jok om die geweldenaar te beskerm. Hy wys ook daarop dat die verbeterde vaardighede van polisie- en maatskaplike beamptes die afgelope kwarteeu die risiko van vals klagtes verder verlaag het.

2.2.4. Opsomming

Verskillende redes kan vir geweld aangevoer word wat persoonlike faktore, aspekte in die samelewing, geslagsrolle en kultuurgebruike insluit. Magsongelykhede en magspel is gewoonlik die basis van die geweld. Omdat mag en die uitoefening daarvan op houdings, norme en waardes gegrond is, is Cotta (1985:113) korrek dat die probleem deur 'n krisis in waardes veroorsaak word. Hierdie waardes kan moontlik deur TGO verander word. TGO sal egter nie bloot op die oorsake van geweld kan fokus nie, maar sal ook die hindernisse, soos die kultuur van stilte, taal en die rolle van die geweldenaar en slagoffer in ag moet neem, veral in die lig van daarvan dat mag deur die toedoen van al die betrokkenes in stand gehou word en gedagtig daaraan dat mag ook positief uitgeoefen kan word en kan bevry in stede daarvan om te onderdruk (Venter & Van Niekerk 2011:250,256).

In die volgende paragraaf verskuif die fokus na volwasse onderrig en VBO synde die omgewing waarin TGO aangebied kan word.

2.3 VOLWASSE ONDERRIG EN VBO

2.3.1 Inleiding

Die doel van onderwys is volgens Plato om goeie mense te skep want goeie mense tree edel op (Bennett 2000: 345) en volgens Freire (1999, aangehaal in Gomez 2009:43) gaan onderrig oor die mens se vermoë om eties op te tree. Vir hom is die geldigheid van enige geletterdheidsprogram daarin geleë dat leerders die krag van woorde as 'n transformiewe krag verstaan (Freire 1974:81). Die doel van onderwys bly dieselfde, ongeag die ouderdom van die leerder. Verder onderstreep Gadotti en Torres (2009:1264) die belang van onderrig deur te verduidelik dat die mens se verstaan van sy wêreld tot 'n groot mate afhanklik is van wat die skool onderrig of nie onderrig nie, die waardes wat oorgedra word al dan nie en die leerplan en boeke wat in onderrig gebruik word of nie gebruik word nie. Aansluitend hierby glo Goldman en Little (2015:768) dat onderwys een van die belangrikste wyses is om vroue te bemagtig en Abeid et al. (2015:432) bevind dat hoe hoër 'n persoon se opvoedingsvlak is, hoe minder is hy of sy geneig om seksuele geweld te aanvaar.

In hierdie afdeling val die fokus oorsigtelik op volwasse onderrig en VBO. Die doel is nie om die aspekte volledig deur te trap nie – daarvoor is bronne soos Merriam en Cunningham (1989) en Merriam, Caffarella en Baumgartner (2007) beskikbaar – maar eerder om op aspekte te fokus wat van belang is vir TGO. Dus word volwasse onderrig en VBO kortliks bespreek waarna volwasse leer en knelpunte in VBO onder die soeklig kom.

2.3.2 Wat is volwasse onderrig en VBO?

Volwasse onderrig is volgens Rachal (1989:17) 'n proses waardeur 'n volwassene sistematiese en volgehoue leeraktiwiteite onderneem om kennis, houdings, waardes of vaardighede te verander. Matjeke (2004:6) dui aan dat dit die taak van volwasse onderrig is om volwassenes voor te berei op verandering in die wêreld, wat verskuivende arbeidspatrone, veranderings in die rol van die staat en ontwikkeling van kennisgedrewe gemeenskappe insluit.

Volwasse *basiese* onderrig (“VBO”) is 'n fundamentele basis vir die verkryging en ontwikkeling van kennis, vaardighede en waardes en houdings om leerders in staat te stel om aan die politieke, sosiale en ekonomiese verkeer in die land deel te neem (Unisa, 2010a:3). Die doel van VBO is om volwassenes in staat te stel om meer produktiewe en verantwoordelike burgers te word (Matjeke 2004:4).

Vir hierdie studie is 'n aantal aspekte van die definisies belangrik. Eerstens speel volwassenes 'n rol in die beplanning en die implementering van hulle leerondervindings en hulle moet voortdurend gemotiveer word (Ewert 1989:94; Spigner-Littles & Anderson 1999:204). Daarom moet die leermateriaal op 'n betekenisvolle en relevante wyse aangebied word (Kash & Dessinger 2010:18). Vir hierdie navorsing beteken dit dat leerders nie bloot met leerinhoud gekonfronteer kan word nie, maar dat hulle insette beide wat die inhoud en aanbieding betref, belangrik is.

Tweedens is dit belangrik dat 'n onderwyser sy leerders en hulle omstandighede ken. VBO-leerders is, anders as skoolleerders, gewoonlik 'n diverse groep wat verskil ten

opsigte van faktore soos geslag, ouderdom, ondervinding, belangstelling, intelligensie, houding, voorkeure, motivering, taal, tradisie, gender, persoonlikheid, beroep en sosio-ekonomiese status (Fasokun, Katahoire & Oduaran 2005:21). Onderrig kan net suksesvol wees as al hierdie verskille in ag geneem word.

Hoewel VBO-leerders volwassenes is wat veronderstel is om onafhanklik te funksioneer en selfgerig te leer (Tennant 2006:9), is dit nie altyd in die praktyk die geval nie. Dit gebeur dikwels dat leerders vasgevang word in onvolwasse denkpattre, soos Montross en Montross (1997:180) ten opsigte van volwasse gevangenes verduidelik. VBO-onderwysers behoort dus hulle volwasse leerders by te staan om hulleself van afhanklikheid te bevry deur konteksgedrewe probleme te stel wat leerders in staat sal stel om hulle realiteit krities te beoordeel (Adelore & Majaro-Majesty 2008:178). Dit kan bereik word as die leerders begelei word om hulle ondervindings te beoordeel, bewus te word van kulturele teenstrydighede wat hulle onderdruk, hulle eie probleme te ondersoek en alternatiewe te ontwikkel om dit op te los (Brookfield 1989:205; Deshler & Hagan 1989:156). Daarby moet VBO-onderwysers altyd die fisiese omstandighede van leerders, byvoorbeeld gestremdhede, in ag neem (Kash & Dessinger 2010:18).

Vervolgens staan VBO in 'n direkte en simbiotiese verhouding met die fisiese, emosionele en intellektuele omgewing waarin dit voorkom (Caudron 2000:55). Dit reageer op sosiale verandering en voed verdere verandering en het ook ten doel om persoonlike en gemeenskapsprobleme te identifiseer en op te los (Brookfield 1989:202; Rachal 1989:3,17). Volwasse onderrig kan dus nooit konteksloos aangebied word nie. Omdat dit in simbiose met die omgewing staan, kan dit egter moontlik 'n oordragmedium vir TGO wees.

Laastens het VBO te doen met die verkryging en ontwikkeling van of die verandering in waardes en norme (Rachal 1989:17). Onderwys is die primêre wyse waarop die waardes wat 'n groep koester, oorgedra kan word (Elias 2005:162). Vir hierdie navorsing hou dit twee implikasies in: eerstens kan VBO gebruik word om die waardes ten opsigte van die status van vroue en kinders in die samelewing uit te bou, en tweedens kan die siening wat mans ten opsigte van geweld het, in die mate wat dit deur sosiale en godsdienstige norme gesanksioneer word, deur onderwys verander

word.

Om volwassenes in TGO te onderrig, moet waardes en norme dus ondersoek word, rolspelers aktief by die proses betrokke wees en onderwysers sensitief wees vir leerders se behoeftes en vrese. TGO vra verder ook dat die hele gemeenskap betrokke moet wees.

Uit die bespreking blyk dit dat VBO wel gebruik kan word in die stryd teen geweld teen vroue en kinders. Hierdie siening word ondersteun deur die navorsing van Oyeoku et al. (2013) onder vroue in Nigerië, die onderrigprogram van Fiore en Elsasser (1987) en navorsing van Goldman en Little (2015:768) wat daarop dui dat vroue bemaagtig word en meer selfversekerd optree as hulle deel was van VBO of basiese taalonderrig. Dit is ook belangrik om die wyse waarop VBO-leerders leer in gedagte te hou omdat dit VBO-praktyk beïnvloed. Hierdie aspek word in die volgende paragraaf bespreek.

2.3.3 **Volwasse leer**

Die wyse waarop volwassenes leer en wat hulle wil leer, is belangrik omdat dit 'n aanduiding gee van die wyse waarop VBO aangebied behoort te word.

Volwasse leerders

Rivombo (2014:16-25), Spigner-Littles en Anderson (1999:204-206) en Unisa (2010b:6-9) verwys na verskillende eienskappe van volwasse leerders, waarvan 'n aantal vir hierdie navorsing van belang is.

Vir volwassenes is tyd belangrik. Dit beteken dat hulle ander verpligtinge het, die leerinhoud relevant moet wees en hulle verkieslik onmiddellike resultate uit die leer wil verkry. Tweedens is volwassenes aktiewe, betrokke deelnemers aan die leerproses wat heeltyd saam met ander leerders en die onderwyser kennis wat betekenisvol is en vir die leerder persoonlik belangrik is, skep (Caudron 2000:55; Dirkx 1998:9). Dit beteken dat hulle vrae wil vra, die inhoud wil bespreek en ook 'n mate van beheer oor die leerinhoud wil hê. Derdens het volwasse leerders dikwels ingeburgerde waardes, opinies, vooroordele en lewensbeskouings wat beteken dat leerprogramme die

leerders se emosie in ag moet neem. Om hierdie waardes, opinies en vooroordele te verander is nie maklik nie en Spigner-Littles en Anderson (1999:206) waarsku dat veral ouer leerders geneig is om hulle oortuigings na te volg, selfs al is daar onweerlegbare getuienis tot die teendeel. Hierdie eienskap van volwasse leerders is belangrik vir die studie, omdat dit reeds uit die vorige afdeling geblyk het dat geweld dikwels op tradisies, waardes en norme wat verander moet word, berus.

Leerders leer ook op verskillende wyses. Sommige leerders, veral Afrikane, verkies om op 'n holistiese wyse te leer (Fasokun et al. 2007:111) terwyl ander leerders verkies om stap vir stap te leer, in pas met Gagné se beginsel van “boustene” wat bemeester moet word (Zemke 1999:34).

Die eienskappe van volwasse leerders bring mee dat enige leerplan net suksesvol sal wees as die leerders voel dat dit op hulle van toepassing is en hulle vinnig daarby baat kan vind.

Leerbehoeftes

Volgens McClusky (1974, aangehaal in Finsden 2007:550) het volwassenes vier belangrike leerbehoeftes wat in onderrig hanteer behoort te word. “Coping needs” verwys na die behoefte tot fisieke fiksheid, ekonomiese selfstandigheid en basiese onderrig. “Expressive needs” is behoeftes om aan aktiwiteite deel te neem vir hulle eie onthalwe en sonder om noodwendig 'n doel voor oë te hou terwyl “contributive needs” die behoefte is om 'n nuttige bydrae tot die gemeenskap te lewer. Laastens is “influence needs” behoeftes om 'n agent vir sosiale verandering te wees. Dit is veral die laaste behoefte wat 'n rol kan speel in TGO omdat dit juis op sosiale verandering in die stryd teen geweld teen vroue en kinders gemik is.

Onderrigmetodes

Die metode wat in leer en onderrig gevolg word, is net so belangrik. Freire (1974:74) verduidelik dat die onderrigmetode 'n persoon help om as mens van sy konteks en omstandighede bewus te word en Finsden (2007:554-555) stel, in teenstelling met die *banking theory*, 'n opsomming van leer en onderrig gegrond op Freire se beginsels

voor, wat die beginsel van samewerking, mede-leerderskap en die keuses en verantwoordelikhede van die leerders bevestig.⁴ Hy stel 'n aantal riglyne voor waarvan die eerste is dat 'n onderwyser nie kennis op leerders afdwing nie, maar saam met hulle werk om gesamentlik kennis te skep. Tweedens behoort leerders aangemoedig te word om self verantwoordelikheid vir hulle eie leer te aanvaar en nie op die onderwyser as eksterne kundige te steun om sin uit hulle wêreld te maak nie. Derdens is leerders en onderwysers in wese almal leerders in 'n leeromgewing wat deur onderlinge respek gekenmerk moet word en vierdens is leer nie iets wat aan leerders gedoen word nie, maar 'n proses en die resultaat van wat hulle vir hulself gedoen het. In die vyfde plek behoort 'n onderwyser nie keuses af te dwing nie, maar leerders eerder aan te moedig om self besluite te neem en keuses te maak. Laastens lê verantwoordelikheid en vryheid in die eerste plek in die leerders se hande maar dit beteken nie dat die onderwyser nie soms moet ingryp of verantwoordelikheid moet neem nie (Findsen 2007:555).

Findsen se riglyne bevestig dat volwasse leerders aktief betrokke is, maar wys ook daarop dat leer 'n proses is waar leerders moet leer om nuut te dink en verantwoordelikheid vir hulle eie leer te neem. Dit beteken ook dat die magsbalans in die klas verskuif vanaf die onderwyser na die onderwyser-en-leerders waar die twee groepe nie meer, in die woorde van Passolini (aangehaal in Torres 2014:90), in “subjects and the subjected” verdeel word nie.

Omdat Findsen se riglyne van die tradisionele wyse van leer verskil, is dit raadsaam om Spigner-Littles en Anderson (1999:207) se raad in ag te neem dat volwasse en

⁴ Freire se kritiek teen die *banking theory* beslaan etlike bladsye (Freire 1970:72-84). Sy opsomming van hoe onderwys onder die *banking* teorie lyk, is werd om aan te haal omdat dit feitlik al die wyses bevat van hoe volwassenes *nie* leer nie.

- (a) the teacher teaches and the students are taught;
- (b) the teacher knows everything and the students know nothing;
- (c) the teacher thinks and the students are thought about;
- (d) the teacher talks and the students listen—meekly;
- (e) the teacher disciplines and the students are disciplined;
- (f) the teacher chooses and enforces his choice, and the students comply;
- (g) the teacher acts and the students have the illusion of acting through the action of the teacher;
- (h) the teacher chooses the program content, and the students (who were not consulted) adapt to it;
- (i) the teacher confuses the authority of knowledge with his or her own professional authority, which she and he sets in opposition to the freedom of the students;
- (j) the teacher is the Subject of the learning process, while the pupils are mere objects (Freire, 1970:73).

ouer leerders aanvanklik tradisionele onderrigmetodes verwag en selfs verkies. Hulle behoort dan stelselmatig geleer te word om onafhanklike, kritiese en verantwoordelike leerders te word wat toegelaat moet word om hulle skeptisisme te verwoord en gewys te word op verskille in hulle sienings en die nuwe inhoud wat onderrig word (Salopek 2000: 30).

VBO-leerplanne en materiaal

Om gemotiveerd te kan aanbeveel dat Freire se benadering in VBO vir TGO gebruik kan word, moet die huidige kurrikulum en inhoud van VBO-vakke ook ondersoek word.

Die “intreevlak” vir VBO is die Kha Ri Gude-program wat in 2008 van stapel gestuur is (DBO 2017). Die oogmerk van die program is om deur van vrywilligers gebruik te maak ’n massa ongeletterdes, wat gemarginaliseerdes insluit, te leer om te lees, skryf en eenvoudige berekeninge in hul moedertaal te doen en ook Engels te leer (Suid-Afrika 2010a:2). Die leerprogram, wat oor 240 uur van kontakonderrig strek, hanteer sewe temas wat die gesin, familie en gesondheid insluit. Die werksmetode is dat leerders na ’n prentjie of reeks prente kyk en dan daaroor praat. Daarna volg lees- en geletterdheidsaktiwiteite. Hoewel ’n wye reeks temas en subtemas hanteer word, word geweld nie behandel nie. ’n Tema wat daaroor handel kan egter baie maklik by ’n subtema soos *Together we can fight crime* (Suid-Afrika 2010b:78) gevoeg word.

In VBO Vlak 4 (wat ’n NQF vlak 1-kwalifikasie is) is lewensoriëntering (LO) ’n verpligte vak. Vier van die eenheidstandaarde wat deur die leerplan gedek word, kan in TGO gebruik word (Stimela, 2007:iii; Suid-Afrika, 2010d:8):

- 14661 handel oor identiteit en die individu se rol in die gemeenskap
- 14659 handel oor ’n gesonde lewenstyl
- 14656 handel oor seksualiteit en seksueel oordraagbare siektes
- 14664 handel oor verskeidenheid in verhoudings.

Verskeie LO-werkboeke is beskikbaar. Stimela Uitgewers se werkboek is in twee dele gebind: *Manage your life* (Stimela 2007) en *Healty Living* (Stimela 2008). Eenheidstandaarde word in beide boeke hanteer. In *Manage your life* is ’n eenheid wat handel oor *Gender issues and racism: a closer look at prejudice and stereotyping*

(Stimela 2007:32). Die eenheid verwys na gelykheid vir vroue en tradisionele rolle, soos dat vroue, al werk hulle voltyds, steeds die huiswerk moet doen. In *Healthy Living* handel die derde eenheid oor interpersoonlike verhoudings (Stimela 2008:49) en Eenheid 5 handel oor geslag en seksualiteit (Stimela 2008:84).

In Media Works (2003) se werkboek handel Les 18 oor *Conflict in Society* en die volgende les oor *Family Relationships*. Aangeleenthede soos die magstruktuur in gesinne, status en veranderde strukture word bespreek. Die enigste verwysing na geweld is na gesinne wat nie verandering kan hanteer nie en dan disfunksioneel word. Een van die resultate hiervan is mishandeling (Media Works 2003:102).

Hoewel die eenheidstandaarde bespreek word, bespreek nie een van die handboeke *geweld* nie. Tog is daar in beide werkboeke genoeg temas wat as aanknopingspunt vir TGO kan dien. Dus kan die Kha Ri Gude-program en VBO vlakke 1 tot 4 vir TGO gebruik word. VBO word egter ook deur 'n aantal knelpunte geknelter wat die bruikbaarheid daarvan kan skaad. Hierdie knelpunte word in die volgende paragraaf hanteer.

2.3.4 Knelpunte in VBO

Die prentjie wat Aitchison (2008:15) bykans 'n dekade gelede van die bestuur van VBO geskilder het, is nie bemoedigend nie. Selfs minder bemoedigend is die moontlikheid dat die omstandighede nie verander het nie. Volgens Aitchison is die eerste stuikelblok probleme met die VBO-burokrasie. Die probleme word volgens hom vererger deur beamptes wat weens die beleid van kader-ontplooiing bloot nie in staat is om hulle werk te doen nie. Dit wil verder volgens hom voorkom of daar 'n diepgewortelde wrewel aan die kant van staatsadministrasie teen akademici is. Dit beteken dat akademici se idees óf van die tafel afgevee óf bloot geïgnoreer word.

Staatsdepartemente se gebrek aan visie en die oënskynlike blote lippediens wat hulle aan opheffing van armes en agtergeblewe gemeenskappe lewer is 'n verdere struikelblok, veral in die lig van Findsen (2007:545) se siening dat volwasse onderrig as 'n oordragmedium kan dien om sosiale geregtigheid te bewerk. Hierdie lippediens is ook niks nuuts nie. Mkhwanazi (2001:37) is reeds in 2001 bekommerd dat daar 'n

tendens in die regering bestaan dat VBO minder belangrik as formele onderrig is. Hy verduidelik verder dat VBO-sentrums dikwels skole is wat na-ure gebruik word met banke en stoele wat te klein vir die volwasse leerders is en vergoeding vir VBO-onderwysers wat oor die algemeen ook nie na wense is nie (Mkhwanazi 2001:38). Sy navorsing word ondersteun Matjeke (2004:138) se navorsing waar 78% van die respondente aangedui het dat die fasiliteite onvoldoende is, 'n probleem wat ook in die VSA ondervind word (Smith & Hofer 2003:145).

'n Verdere faktor wat nie uit die oog verloor kan word nie, is fondse. Soos in die VSA, het fondse vir VBO in Suid-Afrika afgeneem met navorsing wat aantoon dat leermateriaal onvoldoende is (Aitchison 2003:65; Furlong, Ferguson & Tilleczek 2013:3; Matjeke 2004:137; Mkhwanazi 2001:136). As TGO in VBO geïmplimenter word, sal dit dus slegs suksesvol wees as dit nie veel geldelike implikasies inhou nie omdat daar nie fondse vir nuwe programme of byvoegings beskikbaar is nie.

Die opleiding van VBO-onderwysers is ook 'n probleem. Smith en Hofer (2003:57) meld dat, wat die VSA betref, onderwysers voel dat hulle nie voldoende voorberei is om die uitdagings van onderrig die hoof te bied nie. Dit geld ook vir Suid-Afrika. VBO-onderwysers beskik meestal nie oor tersiêre kwalifikasies nie en hulle opleiding bestaan uit werksinkels en kortkursusse sonder enige opleiding in berading en begeleiding (Mkhwanazi 2001:37).

Rivombo (2014) het navorsing gedoen oor die uitdagings vir volwasse onderrig. Uit sy navorsing blyk dit dat diversiteit 'n belangrike probleem is. Die meeste klasse bestaan uit leerders van verskillende taal-, ouderdom-, kultuur-, religieuse, intelligensie- en nasionaliteitsgroepe. Daarby skep minderwaardigheids-komplekse, taalgebruik en die onderwysers se houding teenoor leerders se seksuele oriëntasie ook uitdagings (Rivombo 2014:102,109). Spesifieke kultuurgebruike, soos wat 'n ouer persoon voor jonger mense mag sê of onderwerpe wat jong volwassenes in ouer mense se geselskap mag aanroer, skep ook probleme. So byvoorbeeld is dit oneerbiedig vir 'n jong volwassene om voor ouer mense na seksuele organe te verwys (Rivombo 2014:106). Kultuurgebruike en diversiteit sal dus in TGO deeglik en met groot omsigtigheid hanteer moet word.

Die mate waarin leerders in staat is om die lesinhoud, leer materiaal en die relevansie van die les te bepaal is ook 'n probleem. In beide Matjeke (2004:137) en Mkhwanazi (2001:136,148) se navorsing het respondente aangedui dat die leer materiaal onvanpas of irrelevant tot hulle behoeftes is en hulle nie inspraak in die inhoud het nie.

Inaggenome die uitdagings wat hierbo bespreek is, kan gevra word of dit die moeite werd is om VBO-klasse as oordragmedium te gebruik? Teen 2015 het die Kha Ri Gude-program reeds meer as 3,9 miljoen volwassenes bereik waarvan die meerderheid vroue en jeugdige was (DBO 2017; Suid-Afrika 2015). Dit beteken dus dat VBO-klasse 'n groot deel van die bevolking bereik, wat dit inderdaad die moeite werd sal maak.

2.4 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is literatuur ten opsigte van 'n aantal belangrike temas in die navorsing ontleed met die doel om voldoende agtergrond en inligting oor die navorsingsvraag beskikbaar te stel. Aanvanklik het die soeklig op die redes vir geweld teen vroue en kinders geval. Mag, sosiale norme en waardes speel 'n belangrike rol in die voorkoms van geweld. Vervolgens is volwasse onderrig van nader bekyk en een die belangrike gevolgtrekkings was dat sosiale norme en waardes deur middel van onderwys verander kan word. Die bespreking het bevestig dat die onderwerp binne die kader van 'n transformatiewe paradigma val waar die doel is om beide slagoffers en oortreders te help om die samelewing tot geweldloosheid te transformeer.

Die volgende hoofstuk fokus op Paulo Freire se benadering tot onderrig, wat veral op volwasse basiese onderrig geskoei was en 'n metodologie kan bied vir die wyse waarop TGO aangebied kan word.

HOOFSTUK 3

Literatuurstudie oor Paulo Freire se werk en benadering

*I always say that I personally did not come to the world
in order to adapt myself to the world. I came to change
(Freire, P. 2014:42).*

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk val die fokus op die Paulo Freire se benadering tot onderrig en die wyse waarop dit toegepas word. Die hoofstuk neem 'n aanvang met 'n kort biografie waarna die kernelemente in sy benadering bespreek word. Die belang van sy benadering en kritiek daarteen word dan hanteer voordat voorbeelde van die toepassing van sy benadering in Afrika en Suid-Afrika bespreek word.

By die lees moet twee beperkings egter in aanmerking geneem word. Eerstens fokus die navorsing slegs op onderrig en onderwys. Freire se standpunte oor demokrasie, burgerskap en sosiale verandering (sien bv Darder 2015:47; Kirkendall 2010; Torres 2014:109,120) val buite die bestek van die bespreking. Tweedens is die doel van hierdie navorsing nie om in 'n debat rondom die filosofiese begroning van Freire se benadering betrokke te raak nie en word wat hierdie aspek betref, volstaan met die aanmerking dat sy denke tekens van Marxisme, Christenhumanisme, eksistensialisme, radikale Katolisisme en postmodernisme toon (Dale & Hyslop-Margison 2010:77,122,131; Gibson 1999; Roberts 2015:379; Sherritt 1988,5).

3.2 BIOGRAFIESE NOTAS

Paulo Reglus Neves Freire is in 1921 in Recife in die noorde van Brasilië gebore (Gadotti & Torres, 2014:1). Hoewel hy uit 'n middelklasfamilie gekom het, het hy in 'n omgewing gewoon waar die meeste mense arm was. Na sy vader se dood het hulle ekonomiese status verander, sodat hy later op skool gesukkel het en deel van die armes geword het (Bartlett 2008:1; Dale & Hyslop-Margison 2010:39). Die armoede en honger waaraan Freire as kind blootgestel is, sou later 'n belangrike rol in sy lewe speel (Gadotti & Torres 2009:1255; Junker 2015:147; Peters & Besley 2015:5). Freire verduidelik:

I did not understand anything because of my hunger. I wasn't dumb. It wasn't a lack of interest. My social condition didn't allow me to have an education. Experience showed me once again the relationship between social class and knowledge (Stevens 2002).

Hierdie ervarings het daartoe gelei dat hy besluit het om sy lewe daaraan te wy om die lewens van armes te verbeter (Shaull 1970:30).

Dit is onseker of Freire aanvanklik regte, wysbegeerte, tale of geskiedenis bestudeer het (Gibson 1994:49), maar hy is reeds as 35-jarige in 'n onderwysbestuurspos aangestel. In 1961 is hy aangestel by die Universiteit van Recife en twee jaar later het hy 'n projek geloods waardeur 300 suikerrietarbeiders binne 40 uur oor 'n tydperk van 45 dae na hulle gewone dagtake geleer is om te lees en skryf deur van 'n metode wat hy *bewuswording* (conscientization) genoem het en deur van "kultuursirkels" gebruik te maak (Gibson 1994:49; Nyirenda 1996:4; Torres 2014:97). Die program was deels gegrond op die "lightning literacy -metode van Laubach, wat van mening was dat ongeletterdheid in 'n betreklik kort tyd oorkom kan word (Kirkendall 2010:6).

Die aanvanklike sukses van die projek het daartoe gelei dat duisende kultuursirkels reg deur die land op die been gebring is, maar sy verdere beplanning het skeefgeloop met die militêre staatsgreep in 1964 (Gadotti & Torres 2009:1256). Hy is gevangenisstraf opgelê en het, nadat hy vrygelaat is, in ballingskap in Chili, Peru en die VSA gaan woon en hom uiteindelik by die Wêreldraad van Kerke in Genève aangesluit (Bartlett 2008:1; Gottesman 2010:379). Hy het ook tydelike poste by die universiteite van Cambridge en Harvard bekleed (Gottesman 2010:384). Freire keer in 1979 terug na Brasilië en tussen 1988 en 1991 is hy as Minister van Onderwys vir São Paulo aangestel. Hy is in 1997 oorlede.

Gedurende sy ballingskap het Freire se invloed wêreldwyd versprei en hy het onder sy ondersteuners bekend gestaan as "the best known educator in the world" (Gibson 1994:50). Gadotti en Torres (2009:1264) voel dat sy benadering tot onderrig 'n revolusie in volwasse onderrig veroorsaak het en Gottesman (2010:393) meen dat onderwysers by Freire leiding en inspirasie kan kry om radikale sosiale verandering teweeg te bring.

In 1967 publiseer Freire *Education as a Practice of Freedom*. Hierdie werk toon die rigting van sy denke aan en verduidelik sy metode om geletterdheid te bewerkstellig (Nyirenda, 1996:4). Die basis van sy benadering is dat onderwys deel van die proses van die revolusionêre transformasie van die samelewing is dus het hy die moontlikhede van onderwys gebruik om die openbare sfeer in Brasilië en elders te herkonstrueer deur *praxis*: “reflection and action upon the world in order to transform it.” (Freire 1970:51; Torres 2014:xxiv).

Na *Pedagogy of the Oppressed* (Freire 1970) wat wyd en oor die algemeen gunstig geresenseer is (Gottesman 2010:377), volg verskeie boeke en tydskrifartikels, sommige selfs na sy dood in 1997.⁵ Sy benadering oor onderrig word steeds in die VSA, Afrika, Latyns-Amerika en die Karibiese eilande gevolg en oefen steeds ’n wesenlike invloed op populêre onderwys en kritiese pedagogie uit (Gibson 1994:50; Kirkendall 2010:165; McLaren 2015:29).

In die volgende paragrawe word ’n aantal kernbegrippe en beginsels van Freire se benadering oorweeg.

3.3 KERNELEMENTE VAN FREIRE SE BENADERING

Alhoewel Freire se benadering tot onderrig nie in ’n enkele teks vervat is nie, is dit tog moontlik om die kernelemente daarvan uit die beskikbare bronne te kristalliseer. Die elemente word in Tabel 3.1 getabuleer waarin die elemente en ’n kort verduideliking daarvan uiteengesit word. Hoewel die elemente afsonderlik genoem word, vloei hulle ineen om ’n onderrigbenadering te vorm.

Tabel 3.1: Freire se benadering tot onderrig

Element van Freire se benadering	Verduideliking en aanhaling
Teologie	Freire voel hy is deur die Bybel uitgenooi om die wêreld tot die bevryding van sy naaste te herskep (Junker 2015:152). <i>Although I am not a theologian, I line up with those who do not find theology as anachronism, but recognise that</i>

⁵ Een daarvan is die 2014-artikel waaruit die aanhaling aan die begin van die hoofstuk kom.

	<i>it has a vital function to perform</i> (Freire 1972:8).
Etiek	<p>Daar kan geen onderwys sonder etiek bestaan nie (Freire, P. 2014:25). Etiese beginsels soos respek vir alle mense en hulle sienings, die natuur en bereidheid om krities te dink is onontbeerlik:</p> <p><i>It is urgent that we assume the duty to fight for the ethical principles of respect of life of human beings, life of other animals, the life of birds, the life of the rivers and the life of the forest</i> (Freire 2000 vertaal deur Gadotti & Torres 2009:1262).</p>
Hoop	<p>Sonder hoop is onderwys onmoontlik (Freire 2007:87). Hoop is die voortdurende soeke van 'n mens om voltooid te wees en daardie soeke lei daartoe dat die mens onderrigbaar is (Freire, P. 2014:16; Gomez 2009:41; Webb 2012:596).</p> <p><i>Without hope there is no way we can even start thinking about education</i> (Freire 2007:87).</p>
Utopie	<p>Sluit aan by hoop en verwys na die wêreld wat ons graag wil skep (Webb 2010:330). Dit is 'n kognitief-emosionele lewensuitkyk wat mense in staat stel om hulle wêreld te transformeer en te herskep (Webb, 2012:598.600).</p> <p><i>In utopian education, we “anticipate tomorrow by dreaming today”</i> (Freire & Shor 1987:197).</p>
Liefde en nederigheid	<p>Onderrig is 'n liefdestaak wat ten doel het om 'n minder onderdrukkende, oop samelewing te skep. Dit sluit liefde vir onderrig self en vir leerders in.</p> <p>Onderrig moet ook met nederigheid gepaard gaan. Die dialoog word verbreek as een van die partye nie nederig is nie.</p> <p><i>If I do not love the world—if I do not love life—if I do not love people—I cannot enter into dialogue</i> (Freire 1970:90).</p>
Bewuswording of “conscientization”	<p>Om bewus te word dat die wêreld deur historiese en sosiale faktore geskep is. Die leerder trek verbande tussen homself en sy agtergrond en ander geskiedkundige gebeurtenisse sodat hy 'n groter begrip kan vorm van die werklikheid.</p> <p><i>The ability to analyze, problematize (pose questions), and affect the sociopolitical, economic and cultural</i></p>

	<i>realities that shape our lives</i> (Leistyna 2004:17).
Kritiese bewustheid	<p>Leerders moet 'n kritiese bewustheid van hulle wêreld en omstandighede ontwikkel wat hulle in staat sal stel om krities te reageer op die kultuur wat op hulle afgedwing word en “om skepties te wees oor blitsoplossings, enkele antwoorde op probleme en uitsprake oor universele waarhede” (Brookfield 1987, aangehaal in Memela & Land 2006:49).</p> <p><i>Critical consciousness represents the development of the awakening of critical awareness. It will not appear as a natural byproduct of even major economic changes, but must grow out of a critical educational effort based on favorable historical conditions</i> (Freire 1974:19).</p>
Praxis	<p>Aksie en refleksie (bepensing). Diegene wat op welke wyse ookal onderdruk word, moet self aksie neem om hulle omstandighede te verander.</p> <p><i>Functionally, oppression is domesticating. To no longer be prey to its force, one must emerge from it and turn upon it. This can be done only by means of the praxis: reflection and action upon the world in order to transform it</i> (Freire 1970:51).</p>
Kritiese dialoog	<p>Dialoog is die wyse waarop kennis geskep en herskep word om die basis vir bevryding te vorm. Dit is nie net 'n gewone gesprek nie, maar veronderstel kennisgerigte nuuskierigheid en nadenke met die doel om die wêreld te omskryf (Leistyna 2004:19).</p> <p><i>Dialogue is the connection of the knowing with what is coming to be known, the negotiation of reality, the struggle for a true understanding of reality, and the subsequent recreation of reality through knowledge</i> (Freire 1970:91).</p>
Perspektief-transformasie	<p>Deur van perspektief te verander verkry leerders 'n nuwe waardering vir hulle eie vermoë om die toestande waarin hulle leef te verander. Hulle ontdek dat die <i>status quo</i> 'n sosiale konstruksie is wat hulle kan verander en dat hulself ook deur onderwys verander word.</p> <p><i>Education is a process of personal change, not simply of access, acquisition and disposal</i> (Halves 2015).</p>

<p>Kultuursirkels en konteks</p>	<p>Leerders kan met die hulp van kundige onderwysers in kultuursirkels deur dialoogvoering oor die aard van kultuur besin en hulle eie probleme, die redes en oplossings daarvoor bepaal. Die sirkels funksioneer binne die leefkonteks van die leerders.</p> <p><i>This circle, which is characterized by being formed of few people, during the face-to-face interaction, calls for the knowledge of the participants and uses the dialogue in order to find the thematic axis where the teacher is the mediator and the student is active, both of them building up, interactively, new knowledge (Gomez 2009:41).</i></p>
<p>Die rol van die onderwyser</p>	<p>'n Onderwyser tree nie outoritêr op nie, maar aanvaar die leefwerklikheid van die leerders as uitgangspunt, verstaan hulle agtergrond, ervarings en perspektiewe, sien met gesag toe dat die leerervaring suksesvol is, beplan die leerervaring deur die dialoog te lei en te koördineer en leerders te help om hulle ervarings met hulle historiese en sosiale omstandighede in verband te bring.</p> <p><i>... education is fundamentally a situation where the teachers and the student both have to be learners, both have to be cognitive subjects, in spite of being different. This is for me the first test, for teacher and students both to be critical agents in the act of knowing (Freire & Shor 1987:33).</i></p> <p><i>Education is a complicated task that needs to be organised by teachers prepared to lead (Halves 2015).</i></p>
<p>Kritiek op die banking-teorie</p>	<p>Freire kritiseer die <i>banking</i>-teorie wat daarop neerkom dat leerders leë kruike is wat deur onderwysers gevul moet word. Dit is verkeerd om leerders te behandel as</p> <p><i>... individual cases, as marginal persons who deviate from the general configuration of a "good, organized, and just" society (Freire 1970:74).</i></p>
<p>Kritiek op <i>extention</i></p>	<p>Freire kritiseer die beginsel van "<i>extention</i>" waar die onderwyser bloot kennis en vaardighede uit sy konteks op die leerders oordra en sy eie wêreld binne die leefwêreld van die leerders probeer herskep (Freire 1974: 113).</p>
<p>Probleemstellende</p>	<p>Stel konteksgebaseerde probleme aan leerders en laat hulle toe om</p>

onderrig	<p>dit uit hulle ervaring en konteks op te los deur deurentyd kognitief en bewustelik antwoorde te soek. Dit</p> <p><i>re-affirms human beings as subjects, furnishes hope that the world can change, and by its very nature, is necessarily directed toward the goal of humanization (Gent 2009:166).</i></p>
Onderwys is polities	<p>Onderwys is nooit neutraal nie, maar 'n politieke handeling waardeur die mens leer om sy wêreld te beheers en te konseptualiseer en rigting te vind. Onderwys</p> <p><i>demands reading, understanding, critique, creativity and transforming the world when necessary (Gomez 2009:36).</i></p>
Kultuur van stilte	<p>Onderdrukte ly onder 'n kultuur van stilte (<i>culture of silence</i>). In so 'n kultuur word die massas verbied om kreatief aan die verandering van die samelewing mee te werk. Die doel van onderwys is om die kultuur te verbreek (Freire, 1970:30; Larnell, Bullock & Jett, 2016:20).</p>
Wisselwerking tussen woorde en die wêreld	<p>Daar is 'n konstante wisselwerking tussen woorde en die wêreld. Mense gebruik dus woorde om hulle wêreld mee te beskryf, maar gebruik ook woorde om hulle wêreld mee te herskryf. Dus is woorde 'n krag om die wêreld mee te transformeer (Freire 1970:72; Freire 1974:81; Freire et al. 1997:7) . Onderrig en leer het dus ten doel</p> <p><i>to develop their language: not the authoritarian, sectarian gobbledygook of 'educators', but their own language—which, emerging from and returning upon their reality, sketches out the conjectures, the designs, the anticipations of their new world (Freire 1994:39).</i></p>
Bemagtiging	<p>Leerders word bemagtig as hulle die magte rondom hulle verstaan en reageer. Dit stel hulle in staat om meer selfversekerd en selfgeldend op te tree.</p> <p><i>Freirean democratic teaching aims to increase “critical capacity, curiosity, and autonomy of the learner”, cultivating in the students the ability to express their opinion which? seemed to, over the course of</i></p>

3.4 FREIRE IN PRAKTYK

Freire se benadering kan saamgevat word as 'n teorie van transformatiewe denke van hoe leerders deur kritiese dialoogvoering die vermoë leer om te analiseer en vrae te vra (dit is die “bewusmaking” en “kritiese bewustheid”) en dan aksie neem in die sosiale, politieke, kulturele en ekonomiese kontekste wat hulle lewens beïnvloed en vorm (die “perspektieftransformasie” en “bemagtiging”) (Dirkx 1998:3,10; Gottesman 2010:381; Mejía 2004:64; Mithra 2007:106-108; Freire, A 2015:xvii).

Hy gebruik generatiewe temas uit die leerders se wêreld om die leerproses te begin. Die bespreking van hierdie temas lei daartoe dat die leerders hulle konteks begin verstaan en krities daaroor kan besin (Freire 1974:47). Freire en Elsassner (1987:89) gebruik die voorbeeld van slagoffers van gesinsgeweld wat deur die bespreking van die tema *geweld* kan leer dat gesinsgeweld nie 'n gegewe is nie. Hulle kan dan meewerk om hulle omstandighede te verander en hulle geletterdheidsvaardighede gebruik om hulle teen die geweld uit te spreek. Dit onderstreep ook dat geletterdheid nie net oor skryf gaan nie, maar dat slagoffers ook daardeur bemagtig word om hulle utopie van 'n geweldvrye gesinslewe te bereik.

Volgens Shor (1987:23-26) kan 'n onderwyser Freire se benadering in die klas toepas deur gebruik te maak van kritiese dialoog, kritiese geletterdheid waar die leerder ook homself en die samelewing ondersoek, onderrig wat in die leerder se leefwêreld geplaas is en etnografie, kruiskulturele kommunikasie en ongelykhede in ag neem, onderrig wat ten doel het om verandering teweeg te bring en 'n onderrigmetode wat stemveranderings, drama en ondersteuningsmateriaal gebruik om die leerinhoud interessant oor te dra.

Prakties kan Freire se benadering na aanleiding van Mulera (2005:2,3) as 'n sirkelproses beskou word wat uit vier aspekte naamlik probleemstelling, analise en probleemoplossing, implementering en evaluering bestaan. Die sirkelproses dui op 'n belangrike aspek: leer is nie bloot daar om 'n doel te bereik nie, maar is eerder 'n

lewenswyse (Dirkx, 1998:11). Verskeie opvoedkundiges waarsku ook dat Freire se benadering holisties beskou moet word en dat hy nie 'n eenvoudige metode of resep voorgestel het vir die leer-onderrigsituasie nie (Dale & Hyslop-Margison 2010:3; Findsen 2007:546; Mayo 1999b:74). Die gespreksgenote in die situasie moet altyd beseft dat die beginsel “reflection and action upon the world to transform it” (Freire 1970:36) is waar die magbasis van die onderwyser na die leerder verskuif (Findsen, 2007:546) en waar

through dialogue, the teacher-of-the-students and the students-of-the-teacher cease to exist and a new term emerges: teacher-student with students-teachers (Freire 1970:80).

Met bogenoemde in gedagte is die vraag oor die wyse waarop TGO moontlik in die leerplan ingebou kan word. Die “sien, beoordeel, doen”-metode waarna Gibson (1999) en Elias (2005:169-170) verwys, maak sin in die lig van Freire se benadering:

➤ *Sien*. Die geweldshandelinge word bewustelik hanteer, maar die proses gaan dieper as blote objektiewe, intellektuele kennis. Die gespreksgenote se negatiewe gevoelens en vrese word aan die kaak gestel en positiewe emosies en hoop word ontwikkel. Hierdie stap kan ook 'n “sosiale analise” genoem word.

➤ *Beoordeel*. Die gespreksgenote moet nou gesamentlik en/of afsonderlik besluite neem wat onder meer inhou dat hulle hulle kommer deel oor die werklikheid en empatie met hulself en die ander rolspelers in die geweldsituasie betoon. Die gespreksgenote beoordeel die faktore wat vir die geweld verantwoordelik is, faktore wat 'n rol speel in die geweldsituasie en die aard van die konflik. Dan besluit die rolspelers oor die strategie wat gevolg moet word om die geweld die hoof te bied.

➤ *Doen*. Die gespreksgenote reageer sonder hul ou vooroordele en op 'n gebalanseerde wyse. Hul reaksie kan simpatie vir ander slagoffers, 'n bereidwilligheid om saam te werk, geduld en selfbeheersing, buigbaarheid en bereidwilligheid om kompromieë te sluit, oorreding, takt, 'n bewustheid van perspektief en humor insluit.

East en Steyn (2008:227) stel 'n *power and control wheel* voor wat in vier stappe

opgesom kan word, naamlik die identifisering van die gewelddoende metodes, begrip dat die metodes deel van 'n magspel is, dialoogvoering oor die aard van die geweld en beplanning om die omstandighede te verander.

Dit is egter belangrik om daarop te let dat Freire se benadering nie voorskriftelik gevolg kan word nie, maar dat dit enersyds voortdurend verander en aangepas moet word en andersyds kulturele en historiese verskille in ag moet neem (Freire, P. 2014:17). Soos Dale en Hyslop-Margison (2010:74) dit stel:

Rather than relying on particular or reproducible methodological practices, Freire's educational advice encouraged educators to create and recreate each new learning experience. His preference for dynamic and contextualized educational approaches offers broad avenues for teaching and learning, not narrow recipes to achieve technical outcomes.

Hierdie plooibaarheid verskaf die nodige ruimte om sy benadering in TGO te gebruik. Om die bruikbaarheid van Freire se benadering verder te verantwoord val die fokus in die volgende paragrawe op positiewe en negatiewe kritiek daarop.

3.5 KRITIEK OP FREIRE SE BENADERING

3.5.1 Inleiding

Findsen (2007:549) waarsku dat die gevaar bestaan dat onderwysers Freire se benadering kan gebruik sonder om krities oor sy oorspronklike idees en die toepassing daarvan te besin. Dit blyk dat opvoedkundiges aan hierdie waarskuwing gehoor gegee het en Freire se benadering is al aan deeglike kritiek wat wissel van stoere ondersteuning tot fel teenkanting onderwerp.

3.5.2 Positiewe kritiek

Verskeie onderwyskundiges lewer positiewe kritiek op Freire se werk. In hierdie verband meen Ewert (1989:89) dat Freire se benadering die ontwikkeling van VBO herdefinieer en die benaderings van volwasse opvoeders verander. Vir McLaren (1989, aangehaal in Gibson 1994:2) is Freire se werk belangrik nie net vanweë die teoretiese verfyndheid daarvan nie, maar ook omdat hy die teorie in die praktyk kon

toepas. Vir Dale en Hyslop-Margison (2010:2) is die belang van Freire se werk deels daarin geleë dat sy idees onteenseglik vuurstene is wat gesprekvoering oor onderwys en die impak daarvan op sosiale strukture aanvuur.

Die belang van Freire se bydrae tot onderwys word wyd erken (Giroux 2012:116; Kash & Dessinger 2010:17; Webb, 2012:593). Nyirenda (1996:12) bied drie redes daarvoor aan. Eerstens stel Freire se benadering teenoor geletterdheid leerders in staat om hulle sosiale werklikheid te verander en aan die onderdrukte hulle gevoel van selfwaarde en selfrespek terug te gee. Tweedens bevestig dit bevrydes se vryheid om oor hulle eie toekoms te besluit en laastens veronderstel dit die behoefte aan gelykheid en sosiale geregtigheid.

Vir Fleury (2011:87,88) is die belang van Freire se benadering daarin geleë dat dit gepas en nuttig is om 'n onderrigmodel vir sosiale geregtigheid te skep en leerders se denke aan te vuur en hulle in staat te stel om hulle wêreld te benoem en te hernoem. Dit is vir Giroux (2012:117) 'n belangrike aspek, veral aangesien hy openbare skole in die VSA beskou as “intellektuele doodsones” en “strafsentrums” wat ver verwyderd van onderrig in beskaafde waardes is.

Positiewe kritiek blyk ook uit die talle internasionale voorbeelde waar Freire se benadering suksesvol toegepas is en die verskillende institute en leerstoele wat wêreldwyd op sy benadering geskoei is (Beatty & Hayes, 1989:401; Carpenter 2010:146; East & Steyn 2008; Elias 2005:162; Ewert 1989:89-93; Fiore & Elsassar 1987; Finsen 2007:579; Gadotti & Torres 2009:1263; Gomez 2009; Kash & Dessinger 2010).

3.5.3 Negatiewe kritiek

Negatiewe kritiek op Freire se benadering is te wagte, veral gegewe dat sy teorie en praktyk soms kompleks en moeilik verstaanbaar is (Dale & Hyslop-Margison 2010:3). So beskou Gibson (1994:4) Freire as 'n irrasionalis wie se sienings fundamenteel onsamehanged en oop vir interpretasie in die praktyk is. Later verwys hy na 'n “mechanical and dogmatic cul-de-sac” waarin Freire hom bevind (Gibson 1999:18). Coben (1997:8) en Torres (2014:26) gee toe dat Freire se werk na soveel

denkkrigtings verwys dat dit baie moeilik is om op 'n geloofwaardige wyse 'n enkele onderliggende denkkrigting te identifiseer en dat sy filosofiese werk baie moeilik is om onmiddellik te begryp, 'n toegewing wat ook deur Dale en Hyslop-Margison (2010:3) gemaak word. Daarby is Freire se skryfstyl ook nie altyd maklik om te lees of te verstaan nie en soms onduidelik of weersprekend (Gottesman, 2010:385; Gibson, 1994: Mitra 2004:117; Sheritt 1988:8). Trouens, volgens Friedenbergh (1971, aangehaal in Mitra 2007:117) is Freire se *Pedagogy of the Oppressed* "a truly bad book" en Gibson (1999) meen dat die weersprekings so erg is dat dit sosiale geregtigheid vernietig.

Gibson (1994:11) is ook van oordeel dat Freire moontlik revolusionêre geweld in die naam van sosiale geregtigheid aanvaar het. Die kritiek lyk op die oog af geregverdig as Freire sê "I defend serious rebellion" (Freire, P. 2014:57). Die stelling moet egter in konteks geles word, veral as Freire daarna verduidelik

I am not making any kind of reference to traditional revolution. What I want to say is that sometimes in rebellion you have ... to protest, you have the denunciation but you still have to have the enunciation... the announcement of what should be the drawing of your dreams (Freire, P. 2014:57).

Kirkendall (2010:168) wys daarop dat Freire se idees dikwels nie in die praktyk uitgevoer kon word nie omdat regerings sy tegniese gebruik het om lojaliteit aan die staat te bevorder. Die vraag kan egter gevra word of hierdie kritiek teen Freire eerder teen regerings geopper moet word. Vrae word ook gevra oor die fonetiese wyse waarop leerders volgens Freire taal moet aanleer wat mag meebring dat leerders nie kritiese taalvaardighede aanleer nie (Gibson 1994:15).

Gibson (1994:27) meen ook dat Freire nooit die rol wat industriële tegnologie in sosiale verandering speel en die ongelykhede wat dit weer na "bevryding" meebring, deurdink het nie. Hierdie kritiek word deur Gomez (2009: 32) weerspreek wat van mening is dat Freire tegnologie as 'n gepaste instrument om mense in kontak met mekaar te bring, gesien het. Freire het self indirek op hierdie kritiek reageer deur daarop te wys dat onderwys ook die gebruik van tegnologie insluit en dat die vraag nie soseer handel oor die gebruik van tegnologie nie, maar die politiek daarrondom en vir wie of wat en teen wie of wat mense tegnologie gebruik (Freire, P. 2014:26).

Wat sy religieuse benadering betref, het Freire dit volgens Gibson (1994:66) nooit reggekry om die moontlikheid van gelykheid in denke en bewustheid met gelykheid in die materiële wêreld te versoen nie en sy benadering oor hoop is kompleks en in sommige gevalle teenstrydig (Webb, 2010:336). Ook sy houding oor utopie is aan fel kritiek onderwerp, veral die idee dat hy aan onderwysers “elitistiese, paternalistiese en messiaanse voorregte” gee om hulle leerders te lei na ’n utopie wat slegs die onderwyser verstaan (Webb 2012:601). Webb gee toe dat Freire inderdaad voorregte aan die onderwyser gegee het, meer bepaald omdat onderrig nie moontlik is sonder ’n visie van ’n utopiese samelewing nie (Webb 2012:603).

In sy verwysing na onderdrukkers en onderdruktes laat Freire, volgens Jay en Graff (1995 aangehaal in Freire 1970:20⁶), nie ruimte daarvoor dat onderwysers en leerders kan verskil oor *wie* die onderdrukkers en onderdruktes is nie. Macedo reageer op hierdie kritiek deur aan te dui dat Freire self gesê het dat onderrig nooit neutraal is nie. Die onderwyser word ook nooit toegelaat om outoritêr op te tree nie, slegs rigtinggewend (Macedo 1970:20; Webb 2010:336).

Sommige kritici huldig die siening dat onderwysers volgens Freire meesters is wat die onderdrukkende realiteit verstaan terwyl die leerders naïef is en heeltyd deur die onderwyser volgens sy eie voorwaardes en ideologie gemanipuleer word (Brookfield 1989:205; Shevock 2015:89). Freire wys egter daarop dat leerders nie naïef of onbewus van hulle omstandighede is nie, maar om verskeie redes genoep word om nie op te tree nie (Freire 1970:33,91). Brookfield (1989:205) beskou hierdie siening trouens as ’n belediging vir volwasse leerders. Kritiek wat hierby aansluit is dat, hoewel Freire in teorie wil hê dat leerders self hulle kennis moet verwerf, daar in praktyk altyd ’n oordrag van kennis van die onderwyser na die leerder is. Dit beteken dat kritiese bewustheid en kritiese dialoog nie altyd gelyktydig kan plaasvind nie en dat die gespreksgenote in sommige gevalle tussen die twee moet kies (Mejía 2004:64,70).

Freire se benadering van kritiese bewustheid word met linksgesinde- en Marxistiese denke geassosieer (Brookfield 1989:205). Sy benadering word ook as eurosentries (Roberts 2015:388) of chauvinisties beskou wat slegs tot “’n elite manlike

⁶ Let op dat vir Freire, 1970 die 1995 dertigste herdenkingsuitgawe gebruik word.

intelligentsia” spreek (Mithra 2007:117 vn 100). Trouens bell hooks⁷ (1994, aangehaal in Mayo 1999b:114) verwyt Freire van ’n “fallosentriese paradigma van bevryding”. Freire erken dat sy aanvanklike werk wel chauvinisties mag voorkom omdat hy ’n produk van sy ideologiese omgewing was. Hy het later geleer dat om na mans te verwys nie noodwendig vroue insluit nie, al was dit sy bedoeling (Freire, P. 2014:29). Oor kritiek dat hy chauvinisties, eurosentriees en voorskriptelik is, wys Roberts (2015:388) daarop dat die siening dat Freire slegs verandering in ander se lewens bepleit nie deur ’n holistiese en gebalanseerde lees van sy werke ondersteun word nie.

Neumann (2011:604) noem ’n belangrike punt van kritiek ten opsigte van kritiese opvoedkunde as sodanig: dat dit van die veronderstelling uitgaan dat leerders die bestaande strukture *wil* bevraagteken, dat hulle ’n kritiese bewustheid *wil* aanleer en dat hulle verandering deur kritiese dialoog en onderrig *wil* bewerkstellig. Die kritiek word in die werklikheid geëggo as slagoffers in hulle “kultuur van stilte” bly en selfs aanstoot neem as iemand probeer om hulle te help.

Laastens het Freire moontlik die rol wat onderrig kan speel om ongeregtheid aan die kaak te stel en te oorkom, oorskakel (Findsen 2007:548), maar hierdie kritiek moet geweeg word teen Freire se eie siening dat onderwys nie ’n towerstaffie is nie (Freire 2001, aangehaal in Siqueira 2015:170).

3.5.4 Reaksie op die kritiek

Die positiewe kritiek op Freire se werk en benadering tot onderrig is geregverdig. Freire se invloed op onderwys blyk duidelik enersyds uit die talle boeke, artikels en verhandelinge wat oor hom en sy benadering geskryf is en waarvan die bibliografie in hierdie studie slegs ’n klein deel vorm, en andersyds uit die talle projekte wat wêreldwyd op sy benadering of dele daarvan gegrond is.

Dit moet, wat die negatiewe kritiek betref, toegegee word dat sommige punte van kritiek geldig is. Dit is soms moeilik om Freire se betoog in sy tekste te volg. ’n Moontlike rede hiervoor mag wees dat hy nie ’n Engelse moedertaalspreker is nie. Hy

⁷ Die feminis en skrywer bell hooks gebruik nie hoofletters in haar naam nie – sien www.bellhooksinstitute.com.

gee self toe dat hy gemakliker in Portugees is omdat die taal aan hom meer moontlikhede gee om homself uit te druk (Freire, P. 2014:31). 'n Ander rede mag wees dat onderwysers en navorsers nie altyd in die wysgerige beginsels en uitgangspunte waarna Freire verwys, onderlê is nie, veral in die lig daarvan dat hy nie altyd in sy werk en toesprake uitdruklik na bronne verwys nie, of – soos Nita Freire (2014:87) toegee – miskien nie soveel aangehaal het as wat versigtige akademici van outeurs verwag nie.

Hoewel Freire 'n selferkende “Christen-Marxis” was (Gibson 1994:52) en sy werk met linksgesinde denkers soos Dale en Hyslop-Margison (2010) en Giroux (2012) geassosieer word, beteken dit nie dat sy benadering net 'n sekere politiese uitkyk dien nie. Trouens, as die kernelemente van sy benadering uitgekristalliseer word, kan sy benadering met vrug universeel gebruik word.

Die inherente teenstrydighede in sy benadering oor veral hoop en die rol van die onderwyser kan oorkom word deur VBO as 'n proses te beskou wat gelyktydig op verskillende “vlakke” fokus. Op een vlak fokus die onderwyser op geletterdheids-onderrig waar sy uiteraard die leiding moet neem om die leerders te leer lees en skryf. Omdat kennis en vaardighede oorgedra *moet* word, sal hierdie vlak neig na wat Freire *banking*-onderwys noem, maar Haracemiv en Branco (2015:546) wys daarop dat hierdie gedeelte van onderrig niks te doen het met die bestaanservarings van die leerders nie. Op 'n ander vlak word leerders deur kritiese dialoogvoering gelei om hulle bestaande werklikheid te verwoord, te herwoord en op te tree in die lig van hulle nuwe, kritiese bewustheid van die wêreld. Op hierdie vlak is die onderwyser 'n gespreksleier wat leerders in staat stel om self hulle omstandighede te ondersoek en nuwe alternatiewe te ontgin. Die oënskynlike *impasse* tussen die “outoritêre” onderwyser en leerders aan wie kennis oorgedra moet word, kan dus oorkom word as kritici besef dat om te leer lees en skryf nie die wese van die leerders aantast nie. Dit is dus nie “domestication” nie.

Die ander punte van negatiewe kritiek, veral die kritiek van Gibson (1999) ten opsigte van die filosofiese begroning van Freire se sienings, fokus op aspekte wat nie die praktiese gebruik van Freire se benadering wesenlik beïnvloed nie en, soos uit die bespreking blyk, word die kritici se menings deur ander kritici teengesprek. Broom

(2010:89) se siening oor die kritiek bied 'n sinvolle oplossing. Hy stel voor dat Freire se benadering onbevooroordeeld beskou moet word en daarteen gewaak moet word om ander se menings te marginaliseer. Deur dit te doen, kan Freire se benadering gebruik word sonder om begrippe soos “onderdrukker”, “onderdrukte” en “revolusie” te gebruik. Soos Broom (2010:89) dit stel:

It is with this in mind that one should view Freire's idea of an educational “revolution.” For the purposes of the forthcoming arguments, “revolution” should be understood as “a drastic and far-reaching change in ways of thinking and behaving”—nothing more radical or violent is implied for these circumstances.

As Freire se benadering, en die belang daarvan wat hierna bespreek word, in geheel beskou word, hou dit baie bruikbare idees in en, soos Webb (2012:593) dit stel, moet selfs sy kritici toegee dat Freire 'n invloedryke onderwyskundige was.

3.6 Die belang van Freire se benadering

Dit is in die lig van die navorsingsvraag noodsaaklik om die belang van Freire se benadering kortliks op te som. Eerstens beklemtoon Freire dat onderwys en opleiding nie in die lug hang nie, maar dat dit in konteks met die kultuur van die leerder gesien moet word. Dit beteken dat onderwysers altyd ten volle bewus moet wees van die sosiokulturele konteks waarin hulle leerders hulle bevind en die waarde van hulle gevoelens, emosies, begeertes en onsekerhede moet verstaan (Darder 2015:45; Findsen 2007:554; Freire 1996 aangehaal in Haracemiv & Branco 2015:258). Tweedens het Freire geglo dat alle mense kan leer en dat onderrig daarom vir alle mense toeganklik moet wees. Wat hom betref, is daar nie so iets soos totale onkunde of totale wysheid nie (Freire 1974:43).

Sy benadering van bewusmaking (conscientization) leer volwassenes om te leer en skryf met hulle sosiale werklikheid in gedagte, om beheer te neem oor hulle sosiale werklikhede en al hoe meer krities teenoor hulle realiteit te staan (Adelore & Majoro-Majesty 2008:175; Nyirenda 1996:5,6). Hy bevestig ook dat leer 'n aktiewe proses is waarby leerders heeltyd betrokke is as argitekte van hulle eie kognitiewe praktyke (Haracemiv & Branco 2015:258) en dat onderrig probleemstellend, nie probleemoplossend is nie. Die kritiese verstaan van die werklikheid beteken dat die

leerder deel word van die situasie, wat hom onderskei van tegniese verstaan, waar die leerder buite die situasie as 'n toeskouer bly (Tennant 2006:125).

Onderwysers is volgens Freire deel van die onderrigproses en nie die oorsaak daarvan nie (Haracemiv & Branco 2015:259). Aan die ander kant is dit belangrik om te onthou dat onderwysveranderings afhanklik is van wat onderwysers doen en dink (Mejía 2004:66; Neumann 2011:619). Freire onderstreep ook die belangrikheid van hoop in onderrig en beskou onderrig as 'n inspirerende proses om die leerder met 'n droom te mobiliseer (Webb 2010:336). Hy is van mening dat, sodra 'n persoon sy situasie besef, hy stappe sal neem om dit te verbeter. Soos Nyirenda (1996:6) dit opsom: kritiese verstaan van 'n situasie lei tot kritiese aksie en Memela en Land (2006:50) wys daarop dat transformatiewe leer gewone Suid-Afrikaners in staat kan stel om meer beheer oor hulle lewens te verkry.

Freire beklemtoon dat sosiale verandering van die massas kom en nie van individuele persone nie. Dit gebeur as die onderdrukte deur onderrig en leer bereid is om teen hulle omstandighede in opstand te kom, self leiding te neem en nie te wag vir leiers van buite nie (Leistyna 2004:25; Neumann 2011:613; Nyirenda 1996:10). Deur mense se interaksie met ander word hulle bewus van die alternatiewe moontlikhede om hulle situasie te verander (Darder 2015:52; Findsen 2007:547).

Om te leer en om uiteindelik van 'n onderdrukte slagoffer tot 'n volwaardige mens te ontwikkel – wat Freire humanisering noem – kan ook nie in isolasie gedoen word nie, maar deur dialoogvoering in kameraadskap en solidariteit met gespreksgenote (Frankenstein 1987:182; Freire 1970:66; Freire, P. 2014:43). Onderwys is dus nie 'n eensame tog nie, maar 'n sosiale proses.

Kritiese denke en transformatiewe onderwys kan egter sensitief en riskant wees. In die woorde van Brookfield (1987:30)

Questioning the assumptions under which we have been acting, is psychologically explosive. ... Beginning to question key assumptions is like laying down charges of psychological dynamite

en om mense wat magtiger as jyself is met kritiese denke uit te daag, is selfs gevaarliker (Shor 1987, aangehaal in Memela & Land 2006:50).

In teenstelling met die siening dat onderwys en politiek niks met mekaar te doen het nie, wys Freire dat onderwys polities van aard en nooit neutraal is nie (Dale & Hyslop-Margison 2010:8; Freire 1985:102; Torres 2014:123). Funkisionele geletterdheid is dus nie bloot 'n persoonlike doelwit nie, maar het ten doel om daardie vaardighede te bekom wat iemand nodig het om hom in staat te stel om op te tree soos van hom verwag word om sy sosiale werklikheid te verander (Nyirenda 1996:10,11). 'n Voorbeeld om die politiese aard van onderwys te illustreer, is 'n radio-program in die Dominikaanse Republiek wat sosiale verandering in plattelandse gebiede wou aanmoedig.

The RSM learners were not learning simply to expand their intellectual horizons. They were learning in an effort to move up in society. Their motivations certainly were political, although the politics they were practicing were of a personal nature (Kash & Dessinger 2010:20).

Freire bevestig die verband tussen onderwys en mag, ondermeer deur sy kritiek op die *banking theory*. Hierdie verband het 'n invloed op bevryding en selfbestuur (Nyirenda 1996:14) wat, in die lig van die transformatiewe paradigma waarin hierdie navorsing gedoen word, belangrik vir die slagoffers van geweld is omdat hulle in staat gestel moet word om hulself te bevry. Soos Smith (2015:69) dit stel:

[N]o one else can make the change for us – we have to make them ourselves. The commitment has to be ours – we have to lead it.

Aansluitend hierby maak Freire se benadering mense op 'n persoonlike en sosiale vlak vry. Dit gee aan elkeen die geleentheid om die wêreld te verwoord en so betekenis van die wêreld te skep (Dirkx 1998:3). Hy gebruik veral sy “kultuursirkels” om mense in staat te stel om “meesters van hulle eie denke te word” (Freire 1970:124).

Ten slotte kan Freire se benadering - wat deur Nita Freire (2015:xvii) as “probleemstellend, nuuskiering, transformatief, dialogies, dialekties en bevrydend” opgesom word – oor 'n wye terrein soos aanlynonderwys, musiekonderwys, gemeenskapsprojekte, kampusprojekte, opleiding van munisipale werkers met 'n lae opvoedingspeil, kultuurgebonde hoër onderwys en selfs in feministiese en religieuse opvoeding gebruik word (Carpenter 2010:146; Darder 2015:5; Elias 2005; Findsen 2007:547; Gent 2009; Junker 2015; Kash & Dessinger 2010:17; Kilgore 2007:57;

Shevock 2015:91-92; Smith 2015:56,60). Sy benadering is ook, soos uit die volgende afdeling blyk, in Afrika en Suid-Afrika gebruik.

3.7 DIE TOEPASSING VAN FREIRE SE BENADERING IN AFRIKA EN SUID-AFRIKA

Freire se benadering is die afgelope vier dekades wêreldwyd met vrag gebruik. In hierdie afdeling val die fokus op die gebruik daarvan in Afrika (wat kontekstueel en sosiaal aan Suid-Afrika gekoppel is) en Suid-Afrika.

3.7.1 Freire in Afrika-konteks

Daar bestaan verskeie voorbeelde van hoe Freire se benadering in Afrika toegepas is. Freire is in 1975 deur die Guinea-Bissause regering gevra om te help met die heropbou van die staat na onafhanklikheidswording (Gadotti & Torres 2009:1259). Hierdie program was egter nie suksesvol nie, eerstens omdat die regering dit gebruik het om sy eie belange te bevorder en tweedens omdat die lesse in Portugees aangebied is, wat vir die meeste onderwysers en leerders 'n vreemde taal was (Budge 2015:192; Kirkendall 2010:111; Shevock 2015:89). Die program het dus nie Freire se benadering van kultuur en konteks gevolg nie.

Ewert (1989:92) verwys na die projekte in die 1980's om die hongersnood in dele van Afrika te verbreek, terwyl Mulura (2005) verskeie projekte in Afrika waar modelle gegrond op Freire se benadering gebruik is, noem. Hy identifiseer probleme met die implementering van die benadering, soos dat leerders afhanklik van die fasiliteerder word, wat meebring dat die fasiliteerders in wese weer "onderdrukkers" word. 'n Verdere probleem is dat fasiliteerders mag en gesag verkry en negatief op kritiek reageer terwyl hulle veronderstel is om gespreksgenote te wees (Mulura 2005:4-6).

In die 1970's is die *Green Belt Movement* in Kenia deur Wangari Maathai begin. Die doel van die beweging was om plattelandse vroue in tuinbou op te lei maar hulle ook te bemagtig deur aan te moedig om deur "*kwimenya*" of 'n kritiese bewustheid hulle omstandighede krities te beoordeel en hulle denke en optrede te verander (Budge 2015:194-195). Cassandra (2007:61) wys in haar evaluasie van die projek daarop dat

die projek vroue bemagtig het om onderliggende probleme en nie bloot die simptome daarvan nie, te hanteer.

In Tanzanië het die *Maasai Women's Development Organisation* volwasse onderrigprogramme gegrond op Freire se bewusmaking geloods wat op basiese taalvaardighede en burgerregte gefokus het. Vroue is hierdeur bemagtig om anders oor hulleself en hulle gemeenskap te dink, wat tot gevolg gehad het dat hulle huishoudelike geweld nie meer as 'n gegewe gesien het nie (Goldman & Little 2015:772). 'n Vrou uit die Longido-distrik vertel

... we have opened our eyes; now we know that [men & women] should be equal (Goldman en Little 2015:770).

In Uganda gebruik die Amagezi Gemaanyi Youth Association elemente van Freire se benadering om 'n veilige, ondersteunende leeromgewing vir jeugdiges te skep waar kreatiwiteit, leierskap, kritiese denke en 'n verantwoordelike sin bevorder word (Broom 2010:73). Die projek – geskoei op die elemente kritiese dialoog en bemagtiging – maak van jongmense gebruik om ander jeugdiges en die groter gemeenskap te bemagtig (Broom 2010:88).

Adelore en Majaro-Majesty (2008) gebruik Freire se benadering as basis vir hulle *cemento-consio*-onderrigmodel. Die model is gegrond op die beginsel dat volwasse onderrig op veel meer as net lees en skryf gegrond is, maar ook ten doel het om die gepaste opvoedkundige inhoud te verskaf om ekonomiese, politieke en sosiale probleme die hoof te bied (Adelore & Majaro-Majesty 2008:178).

3.7.2 Freire in Suid-Afrikaanse konteks

In Suid-Afrika is Freire se benadering in die Stoffelton- en Shosolozaprojekte, Slum Dwellers International, die DramAidprojek en 'n aantal ander projekte gebruik. Hierdie projekte verdien vervolgens aandag.

Stoffeltonprojek

Memela en Land (2006) bespreek 'n projek wat deur die Universiteit van Kwazulu-Natal, Tembaletu ('n nie-regeringsorganisasie in Pietermaritzburg) en die Finse ambassade aangepak is wat ten doel gehad het om Suid-Afrika se demokratiese verandering tasbaar vir sewe landelike gebiede in KwaZulu-Natal te maak. Die projek is beïnvloed deur Freire se benadering van transformatiewe leer waar leerders deur kritiese nadenke geleer het om hulleself te bevry van sielkundige faktore wat selfbeheer oor hulle lewens beperk het (Memela & Land 2006:49). Een van die vertakkinge van die projek is die Stoffeltongemeenskap wat hulle eie gemeenskapsgebaseerde organisasie, Kgotso, gestig het en self 'n hoenderprojek bestuur.

Na aanleiding van Memela en Land (2006) se bespreking is die volgende vir hierdie navorsing belangrik: Eerstens is mense in plattelandse gemeenskappe in staat om die nodige kennis te verwerf om projekte te bestuur, hoewel sommige hulleself nog steeds weens apartheid as tweedeklasburgers sien. Dit beteken dat TGO ook in plattelandse gebiede geloods kan word. Tweedens is struweling en ongelukkigheid altyd teenwoordig. Dus behoort leerders en begunstigdes ook die kuns van konflikhantering en onderhandeling aan te leer. Laastens het VBO-onderwysers uit die gemeenskap weens 'n gebrek aan taalvaardigheid en akademiese redeneringsvermoë gesukkel om dele van die kursus onder die knie te kry. Sodra hulle egter leer om te reflekteer oor hulle omstandighede, verbeter hulle vermoë.

Shosolozaprojek

Die Shosolozaprojek in KwaZulu-Natal het gefokus op die jeug, seksualiteit en HIV/VIGS. Die teikengroep was jong Afrikane met 'n belangstelling in sokker. Aan die begin van die program was een van die deelnemers baie uitgesproke oor sy regte as

man en het hy die houding gehad dat hy nie seks van sy maat hoef te vra nie, maar dat hy daarop geregtig is (Morrell 2003:56). Na afloop van die program, wat op Freire se beginsels van dialoogvoering en kritiese bewuswording gegrond was, kon die seuns openlik oor hulle gevoelens praat en het hulle ook die regte van vroue meer waardeer. Hulle was ook in staat om die “kultuur van stilte” te verbreek en om hulle posisie as moontlike onderdrukkers te evalueer (Morrell 2003:58).

Slums Dwellers International (SA)

Die Suid-Afrikaanse tak van hierdie organisasie is in 1991 gestig. Dit het ten doel om stedelike armes te help om hulleself te organiseer en met kennis en vaardighede toe te rus om betekenisvolle veranderinge in hulle gemeenskap tot stand te bring en ook in nasionale kwessies soos stadsbeplanning betrokke te raak (Budge 2015:196). Die organisasie, wat reeds meer as 55 000 lede in Suid-Afrika het, is 'n voorbeeld van hoe gewone en dikwels ongeletterde, arm mense met 'n kritiese bewustheid van hulle omstandighede, kennis en handeling hulle eie omstandighede kan verander.

DramAidE-HIV-projek

Die doel van die projek was om die stigma aan HIV/VIGS verbonde te verbreek deur jongmense wat openlik met hul HIV-positiewe status leef, as leiers op die kampus te gebruik om die gemeenskap op te lei (Botha 2009:5). Die projek het op twee aspekte van Freire se benadering, naamlik kritiese dialoog en portuuronderrig gefokus. In stede daarvan om net inligting en kennis oor te dra, het gespreksleiers lede van die gemeenskap gelei om positiewe lewenspraktyke te ondersoek en te ondersteun (Botha 2009:12). Die navorsing het bevind dat die portuuronderwysers se selfidentiteit verbeter het en die gemeenskap as geheel ook by die projek gebaat het omdat werkbare alternatiewe deur dialoogvoering geskep is (Botha 2009:86).

Ander voorbeelde

Carpenter (2010:146) verwys na 'n gemeenskapsbehuisingsprojek waar Freire se benadering van kritiese bewustheid gebruik is om strategieë vir bevryding te ontwikkel. Die projek het bevestig dat dit noodsaaklik vir suksesvolle transformasie is om verwronge persepsies wat op strukturele beperkings gegrond is, te oorkom. Kloppers

(2015) steun in die opstel van haar model vir korporatiewe sosiale-verantwoordelikhedskommunikasie op sommige aspekte van Freire se benadering. Sy wys daarop dat bemagtiging en horisontale kommunikasie belangrik is wanneer maatskaplike programme opgestel word en dat bemagtiging 'n belangrike element van volhoubare ontwikkeling is (Kloppers 2015:10,88,91).

Uit die voorbeelde blyk dit dat Freire se benadering op verskeie terreine suksesvol toegepas is. Dit is egter nog nooit spesifiek met TGO as doelwit gebruik nie. Die doel van hierdie navorsing is om onder meer na aanleiding van die bespreking hierbo, te bepaal of Freire se benadering met vrug in TGO gebruik kan word. Die vraag sal egter eers na afhandeling van die kwalitatiewe studie wat volg, beantwoord kan word.

3.8 OPSOMMING

Hierdie hoofstuk het op Freire se benadering gefokus. In die bespreking is sy benadering in 'n aantal kernbegrippe verdeel en bespreek. Positiewe en negatiewe kritiek op sy benadering sowel as die belang daarvan is hanteer. Die belangrikste aspekte vir hierdie studie is dat Freire se benadering ten doel het om die magsbalans tussen daders en slagoffers te herstel deur dialoogvoering wat anders as tradisionele skoolopleiding lyk. Freire se benadering is in die verlede suksesvol op verskeie terreine in Afrika en plaaslik toegepas, maar nog nooit spesifiek op TGO gemik nie. Tog blyk dit uit die bespreking dat dit wel vir TGO gebruik kan word.

In die volgende hoofstuk word gefokus op die kwalitatiewe studie wat onderneem is met die oog daarop om gevolgtrekkings uit die literatuurstudie, soos die oorsake van geweld en die stand van VBO en TGO in die praktyk empiries te ondersoek.

Hoofstuk 4

Navorsingsmetodologie

4.1 INLEIDENDE OPMERKINGS

In die voorafgaande hoofstukke is literatuur oor verskeie aspekte wat van belang is in die beantwoording van die navorsingsvraag, naamlik of Freire se benadering in volwasse onderrig gebruik kan word om geweld die hoof te bied, hanteer. Hierdie hoofstuk fokus op empiriese navorsing wat gedoen is om die derde subvraag wat in afdeling 1.3 gestel is, te beantwoord. Die doel hiervan was om plaaslike praktisyns se sienings te vergelyk met dié van hoofsaaklik internasionale kundiges soos dit uit die literatuurstudie gekristaliseer het.

In teenstelling met menings van kundiges, is empiriese navorsing gegrond op data wat uit sistematiese navorsing, dit wil sê navorsing wat beplan en kontroleerbaar is, verkry is (McMillan & Schumacher 2010:9). Daarby het die empiriese navorsing ook ten doel om hierdie navorsing nie 'n blote teoretiese studie te maak nie, maar met die praktyk in verband te bring. Omdat empiriese navorsing sistematies is, sal hierdie hoofstuk die rasionaal vir die spesifieke navorsingsontwerp en stappe in die ontwerp, soos die wyse waarop data ingewin en verwerk is, die geldigheid en betroubaarheid van die ontwerp en etiese reëls wat tydens die navorsing nagekom is, verduidelik.

4.2 NAVORSINGSONTWERP

4.2.1 Inleiding

Kwalitatiewe navorsing is tydens die empiriese ondersoek onderneem. Die empiriese navorsing was beperk omdat dit nie die hooffokus van die navorsing was nie, maar bykomende data moes verskaf om die geloofwaardigheid van die navorsingresultate en die praktiese uitvoerbaarheid van die aanbevelings te verbeter.

4.2.2 Rede vir kwalitatiewe navorsing

Kwalitatiewe navorsing is om vier redes bo kwantitatiewe navorsing verkies. Eerstens

was die doel nie om bloot inligting te verkry nie, maar om deelnemers se persoonlike menings gegrond op hul ervaring en omstandighede te verkry en hierdie menings dan te interpreteer en te verwerk. Merriam (2002, aangehaal in Gani 2013:40) verduidelik dat die sleutel tot kwalitatiewe navorsing daarin geleë is dat betekenis sosiaal deur individue in hulle interaksie met die wêreld geskep word, wat beteken dat die wêreld en realiteit nie 'n enkele, vasgestelde en meetbare fenomeen is nie, maar vloeibaar is en voortdurend verander. McMillan en Schumacher (2010:348) beklemtoon dat die navorsing op die deelnemer se “tuisveld” in natuurlike omstandighede gedoen word. Kwalitatiewe navorsing kon aan die vereiste doel beantwoord omdat die verskillende deelnemers se konstruksies en interpretasies van die werklikheid soos hulle dit tydens die dataverkryging in hul persoonlike omstandighede beskou het, ingewin kon word.

Tweedens het die vrae aan die deelnemers gefokus op spesifieke aangeleenthede en gebeure (fenomene) soos die oorsake van geweld, die sukses van VBO en die bruikbaarheid daarvan in TGO waaroor die deelnemers hulle menings en ervarings kon deel. Fenomenologiese studies is een van die vyf belangrike kwalitatiewe tradisies wat juis ten doel het om die persoonlike ervaring van die deelnemers ten opsigte van die spesifieke gebeure te beskryf en te interpreteer (Fouché & Schurink 2011:316; McMillan & Schumacher 2010:343,346) of soos Lester (1999:1) dit stel:

to illuminate the specific, to identify phenomena through how they are perceived by the actors in a situation.

Derdens is hierdie navorsing, soos afdeling 1.5 verduidelik, in 'n transformatiewe paradigma ingebed waar die gebruik en misbruik van mag 'n belangrike rol speel (Mertens 2007:213). Volgens Mertens (2012:3) kom die vraag oor mag na vore in temas soos bevoorregting, godsdiens en geslag, drie aspekte wat in die literatuurstudie voorkom. Al drie hierdie temas skep ruimte vir verskillende menings, wat meebring dat 'n konstruktivistiese navorsingsproses waartydens die deelnemers se betrokkenheid die navorsingsproses en resultate beïnvloed, meer gepas was (De Vos, Strydom, Schulze & Patel 2011:7; McMillan & Schumacher 2010:6). Omdat die temas oor kulturele en sosiale vraagstukke handel, was dit ook meer gepas om deelnemers die geleentheid te bied om hulle menings te deel as om hulle te beperk tot die spesifieke antwoorde wat op 'n kwantitatiewe wyse ontleed kon word, hoewel dit die nadeel kon inhou dat die deelnemers afwyk van die fokus van die navorsing.

Laastens is een van die oogmerke van die navorsing om die *status quo* te verander deur TGO te gebruik om geweld te bekamp. Dit beteken dat die navorser 'n verandering in die samelewing en veranderde waardes en optrede ondersteun. Dit is een van die kenmerke van kritiese studies, wat ook 'n kwalitatiewe tradisie is (De Vos et al. 2011:9; McMillan & Schumacher 2010: 343,347).

4.3 METODOLOGIE

Ten einde data op 'n sistematiese wyse in te samel, was dit nodig om die metode waarop dit gedoen gaan word, te bepaal. Omdat een van die eienskappe van kwalitatiewe navorsing is dat die ontwerp ontwikkel soos wat die navorsing vorder, (McMillan & Schumacher 2010:323) was dit nie moontlik om die metode volledig aan die begin van die navorsing vas te stel nie. Die keuse van deelnemers, data-insameling en dataverwerking en -interpretasie is dus nie net deur die literatuurstudie nie, maar deur die navorsingsproses self gelei.

4.3.1 Keuse van deelnemers

In kwantitatiewe navorsing word 'n groot aantal respondente dikwels op 'n ewekansige of waarskynlikheidsbasis gekies met die doel om vooroordeel te voorkom en die populasie te verteenwoordig (McMillan & Schumacher 2010:131). Kwalitatiewe studies bestaan egter uit 'n kleiner aantal deelnemers wat bepaal word deur die aard en doel van die navorsing, die kennis van die deelnemers, bruikbaarheid van data, die analitiese vermoë van die navorser en die beskikbaarheid van tyd en hulpbronne (McMillan & Schumacher 2010:329; Strydom & Delpont 2011:391).

Die navorser het aanvanklik op nege deelnemers besluit omdat dit die geleentheid gebied het om drie deelnemers elk uit drie terreine wat nou by die navorsingsonderwerp betrokke is, in te sluit. Die eerste terrein is sielkunde en in besonder sielkundiges of sielkundige assistente wat met slagoffers en plegers van geweld te doen kry. Tweedens is deelnemers wat spesifiek met slagoffers van geweld in veilige hawes vir vroue en kinders werk, gekies omdat hulle daaglikse praktiese gevalle van die oorsake en gevolge van geweld beleef en ook voorstelle sou kon maak

oor hoe om dit die hoof te bied. Derdens is onderwysers in volwasse onderrig gekies omdat die fokus van die navorsing op volwasse onderrig val.

Die deelnemers moes in staat wees om hulle ervarings en menings oor die aspekte wat in die vrae hanteer word, te deel. Dit het enersyds beteken dat hulle Engels of Afrikaans magtig moes wees en andersyds dat hulle oor kennis en ervaring ten opsigte van die temas wat in die vrae hanteer word, beskik. McMillan en Schumacher (2010:326) verwys na sulke deelnemers as 'n "reputational case". Die deelnemers moes ook vir die navorser bereikbaar wees. Weens fisiese en elektroniese beperkings is deelnemers beperk tot praktisyns in die omgewing van Hammanskraal-Garankuwa in die ooste van die Noord-Wesprovinsie.

Om voorsiening te maak vir deelnemers wat om een of ander rede nie in staat sou wees om aan die navorsing deel te neem nie, is twaalf deelnemers op geriefsbasis gekies omdat hulle, hetsy deur onderhoude of deur skriftelik vrae te beantwoord, bereik kon word. Om deelnemers op geriefskeuse te kies, is nie vreemd in onderwysnavorsing nie. Dit word dikwels weens praktiese-, effektiwiteits- en toeganklikheidsoorwegings gedoen (McMillan & Schumacher 2010:137).

4.3.2 Data-insameling

Data is op twee wyses ingesamel: by wyse van semigestruktureerde onderhoude en skriftelike antwoorde. Semigestruktureerde onderhoude van ongeveer 'n uur lank is met deelnemers tot wie die navorser persoonlike toegang gehad het, gevoer. Die onderhoude kan as "sleutelinformant onderhoude" geklassifiseer word omdat die deelnemers almal oor spesifieke kundigheid beskik (Strydom & Delpont 2011:394).

Onderhoude is by wyse van 'n onderhoudsgids, wat in Bylaag C vervat is, gevoer waarin 'n aantal vrae vooraf beplan en gedurende die onderhoud gevra is, maar die navorser het hom deur die gesprek laat lei ten opsigte van die volgorde van die vrae. Die semigestruktureerde aard het die navorser ook in staat gestel om deelnemers toe te laat om antwoorde te verduidelik of aspekte wat nie in die aanvanklike vrae geopper is nie maar van belang vir die navorsing was, te ontgin en sekere belangrike aspekte in diepte te ondersoek (Gani 2014:44; Ganle, Afriyie & Segbefia 2015:338). Verder is

oop vrae gebruik sodat deelnemers se menings oor hoe hulle die wêreld oor die algemeen en die spesifieke sosiale vraagstukke in besonder sien, verkry kon word (McMillan & Schumacher 2010:355).

Die navorser speel as onderhoudvoerder 'n belangrike rol in die sukses van die onderhoud en die kwaliteit van die data wat ingesamel word (Nieuwenhuis 2010b:79). McMillan en Schumacher (2010:356-360) verwys na 'n aantal faktore wat die navorser in gedagte moet hou, soos dat die onderhoudvoerder nie vrae op so 'n wyse moet stel dat sy eie sienings deur die deelnemers beaam word nie. Aansluitend hierby moet leidende vrae (waar die antwoord reeds in die vraag voorsien word) en geslote vrae wat met 'n "ja" of "nee" beantwoord kan word, ook vermy word. Die wyse hoe die navorser die onderhoud voer, sy stemtoon, liggaamstaal en gesigsuitdrukking is belangrik aangesien dit die deelnemer kan laat tuisvoel of afskrik. Aan die ander kant is die deelnemer se eie stemtoon, liggaamstaal en gesigsuitdrukking net so belangrik omdat dit sy woorde ondersteun. Dit is dus ook belangrik dat die onderhoudvoerder gedurende die onderhoud notas daarvan maak en by die transkripsie voeg.

Omdat dit weens beperkings op die gebruik van elektroniese opnametoerusting nie moontlik was om die onderhoude op te neem nie, is die woorde van deelnemers *verbatim* neergeskryf en op dieselfde dag oorgetik. Deelnemers is daarna van 'n afskrif van die transkripsie voorsien om die korrektheid daarvan na te gaan. 'n Transkripsie van een van die onderhoude, wat ryk aan inligting is en die deelnemer nie gekroom het om haar mening te gee nie, is as voorbeeld as Bylaag D1 aangeheg.

Die tweede wyse waarop data ingesamel is, was by wyse van vrae wat skriftelik deur deelnemers wat die navorser nie deur onderhoude kon bereik nie, beantwoord is. Die vrae in die onderhoudsgids is gebruik, met 'n bykomende, laaste vraag waarin die deelnemer genooi is om oor enige ander aspek wat hy/sy van mening is met die navorsing verband kan hou, te skryf. Hierdie vraag het die deelnemers in staat gestel om wyer te antwoord. Die gebruik van skriftelike antwoorde dra die nadeel dat die navorser nie in staat is om onsekerhede met die deelnemer uit te klaar of 'n belangrike aspek wat genoem is verder te voer nie, maar bied die voordeel dat dit die poel van deelnemers vergroot. Daarbenewens kan 'n deelnemer ook nie met 'n onderhoud gekonfronteer word nie, maar die vrae rustig en op sy of haar tyd beantwoord.

Deelnemers is versoek om die vrae binne twee weke te beantwoord en aan die navorser terug te besorg. 'n Transkripsie van die antwoorde van 'n deelnemer wat ryk inligting voorsien het waaruit sy persepsie duidelik blyk, word as voorbeeld as Bylaag D2 aangeheg. Nadat die data ingesamel is, is dit geanaliseer en geïnterpreteer soos in die volgende paragraaf verduidelik word.

4.3.3 Data-analise en interpretasie

Kwalitatiewe data-analise is primêr 'n induktiewe proses met die navorsingsvraag as uitgangspunt waar die data in temas ingedeel en patrone en verwantskappe tussen die temas geïdentifiseer word (La Cock 2014:61; McMillan & Schumacher 2010:367; Schurink et al. 2011:399). Die doel van die analise is om die data in 'n bruikbare formaat te omskep (Schurink et al. 2011:399). Om dit te doen moes die navorser 'n analitiese styl kies waarmee die data voorberei, gekodeer, georganiseer en geïnterpreteer sou word.

Analitiese styl

McMillan en Schumacher (2010:368) plaas analitiese style op 'n kontinuum met 'n voorafbepaalde tegniese styl aan die een kant en 'n intuïtief-openbarende, ontwikkelende styl aan die ander kant. Die navorser moes in gedagte hou dat dit aan die een kant belangrik is dat die analise alle aspekte insluit wat ondersoek moes word en aan die ander kant belangrik was om die deelnemers se stemme duidelik te hoor. Ten einde die doel te bereik, het die analise meer na 'n intuïtief-openbarende ontwikkelende styl geneig waar die data toegelaat is om self die temas en subtemas aan te dui. Die uitgangspunt was om temas met die navorsingsvraag en subvrae en ook met temas wat reeds in die literatuurstudie hanteer is, te verbind, maar nie voorafbepaalde kategorieë daar te stel nie. In die lig van die gekose styl is die data vervolgens voorberei.

Voorbereiding van data

Die eerste stap in die voorbereiding van die data was die maak van transkripsies van die onderhoude en die aanbring van die navorser se notas ten opsigte van nie-verbale

aspekte. Daarna is al die onderhoude en die skriftelike antwoorde deurgelees sodat die navorser 'n gevoel vir die inhoud van die data kon kry en moontlike temas kon oorweeg. Die data is eers voorberei nadat al die onderhoude afgehandel is. Dit is gedoen sodat daar nie kruiskontanimasie van die deelnemers se antwoorde kon plaasvind deur iets wat die navorser sê of doen na aanleiding van 'n vorige deelnemer se antwoorde nie. Nadat die data voorberei is, het die kodering daarvan 'n aanvang geneem.

Kodering

Kodering van die data beteken dat die data aanvanklik in elemente of segmente wat betekenis dra, verdeel moes word en dat dit op so 'n wyse gedoen word dat subtiele verskille en onderstrominge in ag geneem word (La Cock 2014:62 McMillan & Schumacher 2010:370). Om dit te doen is elke transkripsie en antwoord deurgelees en die segmente gemerk. Spesifieke kodes is vir begrippe wat in die navorsingsvraag voorkom, gebruik, byvoorbeeld "G" vir geweld en "VO" vir volwasse onderrig. Begrippe wat daarmee te doen het, is dan met verwysing na die aanvanklike kodes gemerk, byvoorbeeld "G-patriargie". Die kodes is daarna in groepe of subtemas saamgevoeg en die subtemas weer in 'n aantal hooftemas.

Hoewel die beskrywing op 'n eenmalige proses dui, het die kodering in werklikheid beteken dat die navorser die data 'n aantal kere herlees het om nuanseverskille as nuwe kodes te merk, wat ondersteuning bied aan Schurink et al. (2011:414) se siening dat nuwe inligting en beter verstaan van die data die kodeerder se aanvanklike veronderstellings kan verander. Nadat die kodering afgehandel is, was die volgende stap om die data te interpreteer soos in die volgende paragraaf beskryf word.

Interpretasie

Interpretasie van die data beteken dat patrone en verwantskappe tussen die onderskeie temas ontdek word en die navorser in staat gestel word om die komplekse skakels tussen verskeie deelnemers te ontleed en te verstaan (McMillan & Schumacher 2010:378). Verskillende metodes kan met die interpretasie van data behulpsaam wees, soos triangulasie, die evaluering van weersprekende of negatiewe data en om die data visueel voor te stel (McMillan & Schumacher 2010:379-380). In

hierdie navorsing is veral van triangulasie – of kruiskontrole – gebruik gemaak. In die interpretasie van die data is deelnemers se sienings met dié van ander deelnemers en die inligting uit die literatuurstudie gekruiskontroleer. So, byvoorbeeld kon die navorser uit die data die gevolgtrekking maak dat die patriargale stelsel deur beide kundiges en plaaslike praktisyns as 'n belangrike rede vir geweld beskou word.

Die visuele tabulering van data het daaruit bestaan dat die navorser 'n tabel in die *MSWord* woordverwerkingsprogram met kolomme vir tema, subtema, idee en aanhaling voorberei het. Die segmente of idees van elke deelnemer is dan ingevul soos wat die data-analise gevorder het en belangrike of interessante woorde is in die laaste kolom aangehaal. Die tabel, wat as Bylaag E aangeheg word, het die weergee van die data vergemaklik. Die voordeel van die rekenaargebaseerde interpretasie was dat dit kon verander en aanpas soos wat die analise gevorder het.

4.4 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Geldigheid en betroubaarheid van die navorsing gaan daaroor of die data die navorser se interpretasie en gevolgtrekkings ondersteun, of, soos McMillan en Schumacher (2010:330) dit stel, die graad van kongruensie tussen die navorser se verduideliking van 'n fenomeen en die werklikheid. Om dit te bepaal moet die geloofwaardigheid, bevestigbaarheid, oordraagbaarheid en konsekwentheid van die studie oorweeg word. Hierdie aspekte word vervolgens bespreek.

4.4.1 Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid vra of die interpretasie wat die navorser aan data en die menings van deelnemers gee, geldig is (Schurink et al. 2011:420). Die navorser moet in sy interpretasie deurentyd in gedagte hou dat sy persoonlike verwysingsraamwerk 'n rol in die interpretasie kan speel en daarom stel McMillan en Schumacher (2010:330) en Nieuwenhuis (2010c:113-115) 'n aantal metodes voor om die geloofwaardigheid te verhoog, onder meer deur deelnemers te vra om die interpretasies na te gaan en van verskeie metodes (soos triangulasie of kruiskontrole) gebruik te maak. In hierdie navorsing is geloofwaardigheid ondersteun deurdat die analitiese literatuurstudie gekruiskontroleer is met die menings van praktisyns.

'n Aspek wat hiermee verband hou, is dat die navorser so ver as moontlik objektief moet wees en nie sy persoonlike voorkeure op die navorsing mag afdwing nie (Nieuwenhuis, 2010c:115). Dit kan veral 'n probleem wees in navorsing soos hierdie waar die navorser 'n standpunt teen sosiale ongeregtigheid bepleit. Objektiviteit word verhoog as die navorser sy agtergrond en uitgangspunte duidelik weergee en genoeg inligting in die navorsing insluit om die leser in staat te stel om geldigheid van argumente en gevolgtrekking te toets (La Cock 2014:67). In hierdie navorsing is die paradigma waarbinne die navorsing gedoen is, duidelik uiteengesit en word inligting uit verskeie bronne – soms weersprekend – aangehaal om argumente en gevolgtrekkings te staaf. Die objektiviteit is ook verhoog deur deelnemers wat skriftelik op die vrae geantwoord het sonder dat hul ooit die navorser ontmoet het en dus nie eksplisiet of implisiet van die navorser se uitgangspunte of voorkeure bewus was nie.

4.4.2 Bevestigbaarheid

Bevestigbaarheid sluit by geldigheid aan en vra of die bevindings en gevolgtrekkings wat gemaak is, by mekaar aansluit (Botha 2007:93). Om bevestigbaarheid te ondersteun, is die menings van verskeie skrywers in die analitiese studie bestudeer en hul menings weergegee, ook waar dit van mekaar verskil. Die bevestigbaarheid is ook verhoog deur aanhalings van deelnemers te gebruik ten einde die leser self in staat te stel om die gevolgtrekkings uit die data te bevestig.

4.4.3 Oordraagbaarheid

Anders as in 'n kwantitiewe studie waar die vraag is of die navorsingsresultate deur verdere navorsing herhaal kan word, is die vraag in kwalitatiewe studies of die resultate na soortgelyke situasies uitgebrei kan word (McMillan & Schumacher 2010:335). Een van die wyses waarop oordraagbaarheid verhoog kan word, is om volledige besonderhede van die navorsingsontwerp en navorsingsmetodes te gee soos in Afdeling 3.2 en 3.3 van hierdie studie gedoen is. 'n Ander wyse is om data uit verskeie bronne te gebruik (Schurink et al. 2011:420). In die hierdie navorsing is deelnemers uit verskillende dissiplines geraadpleeg en hulle sienings teen die literatuur getoets.

4.4.4 Konsekwentheid

Konsekwentheid sluit by oordraagbaarheid aan en vra of dieselfde navorsingsresultate verkry sal word as die navorsing herhaal word. Omdat dit 'n kwalitatiewe empiriese studie is waarby mense betrokke is, sal dieselfde resultate natuurlik nie noodwendig weer verkry kan word nie aangesien mense hul menings kan verander en aanpas en geen kwalitatiewe studie 'n presiese ewebeeld van 'n vorige kan wees nie (Botha 2007:92). Om moontlike probleme te ondervang, is verskeie menings dus bestudeer en weergegee en praktisyns uit verskillende sfere geraadpleeg.

4.5 ETIESE MAATREËLS

Omdat kwalitatiewe navorsing op persoonlike houdings en menings geskoei is, skep dit die geleentheid dat dit ook meer op die persoonlike vlak van die deelnemers kan indring as kwantitatiewe studies (McMillan & Schumacher 2010:338). Dit was dus nodig dat 'n aantal etiese maatreëls, wat 'n verbod op misleiding, ingeligte toestemming, geen skade aan deelnemers, billikheid en omgee vir deelnemers en privaatheid en vertroulikheid insluit, in die kwalitatiewe studie nagekom word. Hierdie aspekte word vervolgens kortliks bespreek.

4.5.1 Misleiding

Deelnemers aan asook lesers en gebruikers van navorsing kan mislei word. Ten opsigte van deelnemers behoort 'n navorser openlik en eerlik met die deelnemers te wees en nie te poog om hulle te mislei nie (McMillan & Schumacher 2010:117). In hierdie navorsing is die deelnemers ingelig oor die aard van die navorsing en ook dat hulle reaksie en antwoorde deel van die navorsing sal vorm soos uit die toestemmingsbrief in Bylaag B blyk.

Wat lesers betref, kan data op twee wyses misleidend wees: deur “navorsingsresultate” wat nie werklik bestaan nie of data wat gemanipuleer word om die navorser se uitgangspunt te ondersteun. Howe en Moses (1999:30) wys daarop dat voorstandernavorsing (“advocacy research”) waar die navorser 'n sekere

standpunt ondersteun, dikwels aan kritiek ten opsigte van hierdie tipe misleiding onderwerp word. Volgens die outeurs is onderwysnavorsing egter altyd voostandernavorsing omdat 'n spesifieke moreel-politiese perspektief bepleit word (Howe & Moses 1999:86). Om moontlike kritiek te ondervang is weersprekende data beide in die empiriese studie en literatuurstudie openbaar.

4.5.2 Ingeligte toestemming

Ingeligte toestemming beteken dat die deelnemers van inligting oor die navorsing voorsien word en weet waarvoor hulle inlaat (McMillan & Schumacher 2010:118). Die basis daarvan is volgens Grinnell en Unrau (2008, aangehaal in Strydom 2011:117) om aan deelnemers die reg te gee om te besluit wat met hulle gaan gebeur al dan nie. Die deelnemers is skriftelik versoek om toe te stem tot hulle deelname en in die toestemmingsbrief is agtergrond oor die studie gegee. Etiese klaring vir die navorsing is ook van UNISA se Kollege vir Opvoedkunde se navorsings- en etiekkomitee verkry. 'n Afskrif van die klaring is as Bylaag A aangeheg.

4.5.3 Geen skade aan deelnemers

Dit is belangrik dat die navorsing geen skade aan enige deelnemer aanrig nie of indien dit voorsien word, die deelnemers daarvan ingelig word (McMillan & Schumacher 2010:119; Strydom 2011:115). In die navorsing is nie enige skade voorsien nie, aangesien die deelnemers vrywillig hul menings gedeel het en die menings anoniem oorgedra is.

4.5.4 Billikheid en omgee vir deelnemers

McMillan en Schumacher (2010:339) meld dat, hoewel deelnemers aan kwalitatiewe navorsing selde skade ly, hulle tog vernederd kan voel of vertrouwe verloor. Dit was in hierdie studie, waar die meeste deelnemers vroue was en 'n sosiale vraagstuk wat vroue persoonlik raak, hanteer is, belangrik om aan deelnemers 'n billike geleentheid te bied om hulle menings te gee sonder om voorafopgestelde standpunte op hulle af te dwing. Dit was ook belangrik om tydens die onderhoud met empatie na die deelnemers te luister, juis omdat geweld 'n emosionele aangeleentheid is.

4.5.5 Privaatheid en vertroulikheid

Al die deelnemers is meegedeel dat hul nie in die navorsingsverslag geïdentifiseer sal word nie. Om dit te bereik is met die transkripsies van onderhoude slegs kodes vir al die deelnemers gebruik. Geen persoonlike inligting wat spesifieke deelnemers sal identifiseer, is gebruik nie (McMillan & Schumacher 2010:122). Die navorser het ook nie van enige versteekte opname-apparaat of waarnemers gebruik maak nie (Botha 2007:18).

4.6 OPSOMMING

Hierdie hoofstuk het gefokus op die navorsingsontwerp en metodologie vir die kwalitatiewe navorsing wat onderneem is om die menings van plaaslike praktisyns te bekom oor die eerste twee subvrae wat in afdeling 1.3 uiteengesit is. Die rede vir die keuse van die ontwerp en die metode wat gevolg is om deelnemers te kies, data in te samel, te analiseer en te interpreteer is verduidelik. Daarna is wyses waarop die geldigheid en betroubaarheid van die ontwerp verhoog is, bespreek en ten slotte is die etiese maatreëls waaraan die navorser gebonde was, hanteer.

In die volgende hoofstuk word die data in die lig van die navorsingsvraag bespreek en ontleed.

Hoofstuk 5

Bespreking van die empiriese data

5.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die wyse waarop die kwalitatiewe studie gedoen is uiteengesit. In hierdie hoofstuk word die data wat versamel is weergegee, gedagtig aan die raad van Delport en Fouché (2011:425) dat data gewoonlik op 'n narratiewe wyse in kwalitatiewe studies weergegee word sodat die stemme van die deelnemers in die teks gehoor kan word. Een van die oogmerke van kwalitatiewe navorsing is immers om die perspektiewe van die deelnemers te verstaan en om te besef dat elke deelnemer se realiteit deur haar subjektiewe mening geskep word (McMillan & Schumacher 2010:323). Trouens, selfs al is daar ten opsigte van 'n sekere aangeleentheid net een algemene waarheid, sal verskillende deelnemers se sienings daarvoor verskil afhangende van hulle eie denk- en verwysingsraamwerke (La Cock 2014:70).

Ten einde die data op 'n gestuktureerde wyse weer te gee sal die hoofstuk die volgorde wat in Hoofstuk 2 gebruik is, volg. Omdat die identiteit van die deelnemers beskerm word, is daar aan elkeen van hulle 'n letter – A tot J en X – toegeken. In die teks sal hierdie verwysings gebruik word. Nadat die aanvanklike biografiese besonderhede van die deelnemers weergegee is, word hulle perspektiewe oor geweld en VBO hanteer. Daarna word die data geanaliseer en geïnterpreteer.

5.2 BIOGRAFIESE BESONDERHEDE VAN DEELNEMERS

Soos in paragrawe 1.6.4. en 3.3.1 verduidelik, was die oogmerk dat nege deelnemers uit drie dissiplines, te wete volwasse onderrig, sielkunde en versorging van geweldslagoffers aan die kwalitatiewe navorsing sou deelneem. Om voorsiening te maak vir uitvalle, is twaalf deelnemers aanvanklik versoek om deel te neem, maar twee deelnemers was óf by meer as twee geleenthede nie beskikbaar vir onderhoude nie óf het aangedui dat hulle sal deelneem en die vrae skriftelik sou voltooi maar dit nie gedoen nie. Dit het beteken dat die verdeling tussen die dissiplines nie soos beplan, gerealiseer het nie en dat die deelnemers uiteindelik uit vier VBO-

onderwysers, drie persone direk betrokke is by mishandelde vroue en kinders, 'n sielkundige en twee gemeenskapswerkers wat werk met mans wat by geweld betrokke was, bestaan het. Uiteindelik het agt van die deelnemers verkies om eerder by wyse van skriftelike antwoorde te reageer en onderhoude is met slegs twee deelnemers, naamlik Deelnemers B en I gevoer.

Bykomend tot hierdie deelnemers was die navorser ook in staat om tydens data-insameling 'n onderhoud te voer met 'n jong man wat aan statutêre verkragting skuldig bevind is. Hierdie deelnemer – “X” – was 'n leerder aan 'n VBO-sentrum waar Deelnemer A onderrig het en is deur sy onderwyser na die navorser verwys en het ingestem om aan die navorsing deel te neem. Die deelnemer het belangrike insigte gebied oor geweld in die lig daarvan dat hy beide 'n slagoffer van geweld en 'n gewelddoener was. Die onderhoud en data wat uit hierdie onderhoud bekom is, het ook die beginsel bevestig dat kwalitatiewe navorsers tipies 'n ontwikkelende ontwerp (“emerging design”) gebruik en hulle strategieë oor dataversameling gedurende die studie hersien (McMillan & Schumacher 2010:12).

Die ouderdomme van die deelnemers, wat in Tabel 4.1 weergegee word, het gewissel van 25 tot 75 jaar. Die navorsing het dus deelnemers oor 'n betreklik breë ouderdomsgroep gedek (variasie: 50 jaar) wat meegehelp het om die maksimum verskil in persepsies ten opsigte van ouderdom te bekom (McMillan & Schumacher 2010:326). Dit was opmerklik dat die deelnemers se antwoorde nie wesenlik oor ouderdomsgrense verskil het nie, wat 'n aanduiding is dat ouderdom binne die steekproef nie 'n belangrike faktor ten opsigte van sienings oor geweld en VBO is nie.

	Tabel 4.1: Ouderdom en geslag van deelnemers											GEMIDDELDE OUDERDOM
DEELNEMER KODE	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	X	48,2
OUDERDOM	55	47	41	75	67	42	43	73	28	34	25	
GESLAG	M	V	M	V	V	V	V	V	V	M	M	
AFKOMS	B	S	S	B	S	B	S	B	S	S	S	
ROL	#	#	#	##	##	##	###	#	###	###		

Sleutel:

B- Blank

S- Swart
VBO-onderwyser

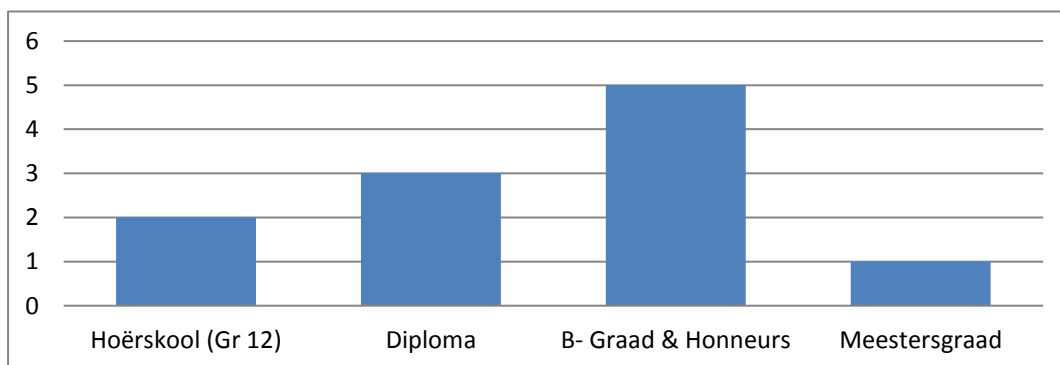
- Betrokke by hawe vir vroue en kinders.
- Sielkundige of gemeenskapswerker

Ten opsigte van geslag was die meerderheid van die deelnemers vroulik. Hoewel die deelnemers nie versoek is om hul ras of kulturele agtergrond aan te dui nie, het die navorser tydens die onderhoud en met aanvanklike gesprekke met die deelnemers wat slegs die vrae voltooi het, gemerk dat vier deelnemers blank en sewe swart was. Soos by ouderdom was dit opmerklik dat geslag en afkoms nie 'n wesenlike rol gespeel het nie en dat deelnemers oor afkomstgrense heen dieselfde bekommernisse en perspektiewe gedeel het. Trouens, in hul reaksie oor geweld het drie deelnemers die woord afstootlik (“abhor/abhorrent”) gebruik: 'n man en twee dames van wie een swart en een blank was en twee deelnemers het daarna verwys dat ras nie belangrik is nie:

I don't think it is a matter of culture or race; it is a matter of gender (Deelnemer I).

If we protect one another abuse can be fought, irrespective of nationality or skin colour (Deelnemer J).

Deelnemers is ook versoek om hul akademiese agtergrond aan te dui. Die deelnemers se hoogste kwalifikasies word in Figuur 4.1 grafies weergegee, wat aandui dat die meerderheid van die deelnemers oor tersiêre kwalifikasies beskik. Die belang van tersiêre studie in die konteks van die huidige navorsing is dat dit nie net studente se kennis verhoog nie, maar hulle ook bemagtig as lewenslange kritiese, peinsende leerders (Harvey 2000:3) wat meebring dat die navorser kon aanneem dat die deelnemers se perspektiewe insigryk en oorwoë was.



Grafiek 4.1: Akademiese agtergrond van deelnemers

5.3 DEELNEMERS SE REAKSIE

Die deelnemers se antwoorde op die vrae in die onderhoudsgids word hieronder weergegee. Ten opsigte van elke tema word een of meer aanhalings wat besonder treffend of inligtingryk is, weergegee en daarna word temas en subtemas wat uit die data as 'n geheel ontwikkel is en op die vraag betrekking het, bespreek.

5.3.1 Geweld teen vroue en kinders

Die vrae wat gewentel het rondom hierdie aspek word in drie subtemas behandel, naamlik die deelnemers se algemene houding, die oorsake van en redes vir geweld en wyses om geweld teen te staan.

Algemene houding

Op die vraag “Wat is u siening oor geweld teen vroue en kinders in Suid-Afrika?” was die deelnemers deur die bank afwysend. Deelnemer H verwoord die algemene gevoel onder die deelnemers:

Violence of any kind I abhor, but to weak defenceless women and children is evil of the worst kind. Violence against women and children is not to be accepted in any shape or form.

Een deelnemer meld dat geweld handuit geruk het en vier deelnemers dat dit daagliks plaasvind en toeneem. Deelnemer B was van mening dat die geweld 'n vernietigende invloed op die slagoffer het en nie slegs vrees en introversie by die slagoffer skep nie, maar hom of haar ook gewelddadig maak. Hierdie siening is deur Deelnemer X ondersteun. Verwysende na die vrou wat hom mishandel het en ook die moeder van sy slagoffer was, sê hy

I was determent to hurting her but I could not single out a way on how to hurt her (sic).

Deelnemer B was ook van mening dat sommige slagoffers voel dat die geweld hulle skuld is of dat dit as “a part of life” aanvaar moet word. Deelnemer X verduidelik waarom slagoffers in so 'n verhouding bly:

But the abuse was far better than the life I had before, so that is why sometimes people stay in an abusive relationship, because we are scared to go back to the previous life we had and we sometimes tend to think that we should give our abusers some chance.

Oorsake van en redes vir geweld

Die deelnemers het verskeie oorsake van en redes vir geweld aangevoer. Om hulle perspektiewe met die literatuurstudie in verband te bring, word dieselfde groepering as in Afdeling 2.2.2 gebruik, naamlik persoonsgebonde faktore, faktore uit die samelewing, die owerheid en mag, geslagsrolle, kultuur en kulturele gebruike en die rol van mag.

Volgens die deelnemers word geweld deur verskeie *persoonsgebonde faktore* veroorsaak. Persoonlike probleme is dikwels die beginpunt:

I think it starts with a person's personal problems, then they are everyone's problems (Deelnemer I).

... people seem to be angry, confused and have little hope for the future. I think that women and children become easy targets when men can't deal with frustrations and hopelessness (Deelnemer E).

Van die probleme sluit volgens die deelnemers in dat geweldenaars nie weet hoe om in verhoudings op te tree nie of selfbeeldprobleme ondervind. Hulle beskik ook nie oor die nodige kommunikasie- en probleemoplossingsvaardighede om veral woede te hanteer nie (Deelnemers G en H). Deelnemer C, self manlik, beskou mans trouens as inherent gewelddadig en dat geweld 'n psigologiese probleem is.

Aansluitend hierby het verskeie deelnemers, naamlik Deelnemers B, E, G en X na emosies as 'n oorsaak van geweld verwys. Benewens woede het deelnemers ook na jaloesie, frustrasie, wraak en 'n gebrek aan selfbeheersing verwys.

I felt like I would do something unimaginable to her bit by bit (Deelnemer X).

Lack of skills in dealing with frustrations ...Lack of self-control (Deelnemer E).

Vyf deelnemers (D, E, F en H) het die misbruik van alkohol en afhanklikheidsvormende middels as oorsaak aangedui. Deelnemer H het ook 'n gebrek aan respek

vir vroue en kinders aangedui.

Die deelnemers het 'n aantal *faktore uit die samelewing* as oorsake vir geweld aangedui. Volgens Deelnemer A is daar 'n gebrek aan politieke wil van regeringskant af om die geweld te hanteer en Deelnemer H voel dat die regering die geweld op *alle* vlakke (haar beklemtoning) moet beveg. Daarenteen meen Deelnemer C dat dit nie 'n regeringsaangeleentheid is nie, maar 'n samelewingsprobleem. Hy het hierdie stelling met die volgende verduidelik:

The fight against women and children should not be taken as an isolated fight. It is part of one's upbringing which should be brought to the attention of every member of the society at an early age of their lives.

Vir Deelnemer I is een van die belangrikste faktore die sosiale verandering wat in die samelewing plaasvind:

Now there is pressure for men because women are in charge, the tables are turned and it is difficult for men to accept this.

Armoede en werkloosheid is deur sewe deelnemers as rede aangedui met Deelnemer J wat aandui dat vrouens nie mishandeling kan aanmeld nie, uit vrees dat die broodwinner sy werk sal verloor. Aansluitend hierby is die uitbuiting van kinders waar kinders aan die hoof van die gesin staan. Deelnemer X vertel van die omstandighede in so 'n huishouding:

We had to eat from the dustbins and we had to wear "amabeshu". I remember one day when me and my two brothers went to the dumping site and we found some rotten fish there.., the smell of that fish gave me nausea but we had nothing but that to eat (Deelnemer X, "amabeshu" kan met "vodde" vertaal word).

Deelnemers E en X meen dat 'n gebrek aan positiewe manlike rolmodelle na wie mans en seuns kan opsien 'n groot probleem is. Deelnemer X vertel:

My father died when I was still young and I never knew him at all, the reason being that he never accepted me as his son. As young boy I wondered how my father was like and how would it be if I had a father who lives with me, who forgives me and cares for me.

Onvoldoende onderwys is spesifiek deur Deelnemers A, H en X aangedui, maar Deelnemer I is versigtig om geweld voor die deur van onderwys te lê:

I can't say that it is a lack of education. Things have changed. One's personal problems have become society's problems.

Aan die ander kant meen Deelnemer B dat voldoende onderwys ironies genoeg 'n oorsaak van geweld kan wees:

Literacy can lead to abuse; once your child is getting more educated you think your child or wife will end overstepping you because of your lack of education.

Wat *geslagsrolle* betref, was deelnemers uitgesproke oor die rol wat *patriargie* en manlike oorheersing speel. Deelnemers A en E verwys direk na patriargie terwyl ander deelnemers nie die woord gebruik nie, maar manlike oorheersing en die gevolge as vroue daarteen in opstand kom, duidelik beskryf:

Men seem to think that they are the lords and masters of all and cannot allow people especially women to be in any form of authority (Deelnemer H, onderstreping deur die deelnemer).

When we were still young, men used to be the breadwinners and females were housewives. Now there is pressure for men because women are in charge, the tables are turned and it is difficult for men to accept this. For men to put women in their place is through violence... Like as much as we try to step up, men expect women to be submissive (Deelnemer I).

Vier deelnemers het na *kultuur en kulturele gebruike* as faktore wat geweld veroorsaak verwys:

Culturally & traditionally – women's place is in the kitchen, working etc, to answer back and call of her husband...The current story if you rape a young child you will not get HIV/Aids (Deelnemer H).

Deelnemer J het ook na die "*ukuthwala*"-gebruik verwys waar jong meisies, volgens hom veral in die Oos-Kaap, ontvoer word en die ouers dan in kennis gestel word dat die ontvoerder met die meisie wil trou. Volgens die deelnemer bly sulke oortreders dikwels ongestraf.

Mag en magspel is volgens van die deelnemers beslis 'n faktor. Dit is implisiet in sommige van die redes waarna hierbo verwys is, soos geslagsrolle en kulturele waardes en gebruike maar verskeie deelnemers verwys direk daarna. Deelnemer E

wys op mans se “need to have control over” en Deelnemer I verwys na geweld wat mans gebruik om te bevestig dat hulle steeds “die man in die huis” is. Deelnemer H som manlike dominasie soos volg op:

Men seem to think that they are the lords and masters of all and cannot allow people especially women to be in any form of authority (Onderstreping deur die deelnemer).

Wyses om geweld die hoof te bied

Die deelnemers het verskeie wyses om geweld teen vroue en kinders die hoof te bied voorgestel. Twee deelnemers stel swaarder strawwe vir oortreders en beter wetstoepassing voor terwyl ander deelnemers toerustingsgeleentheid vir mans en mansforums voorgestel het. Dit is volgens Deelnemer A belangrik dat gemeenskapswaardes moet verander. Deelnemer G deel die siening en verwys na ’n gesonde omgewing waar kinders opgevoed kan word. Berading vir beide slagoffers en geweldenaars is volgens Deelnemer E “vitally important” en volgens Deelnemer G is die nodige infrastruktuur vir berading nodig.

Die deelnemers beskou opvoeding en onderwys as baie belangrik. Ses deelnemers verwys spesifiek daarna.

Education is the key and key solution to all the problems of our nation (Deelnemer X).

Education is the answer to a lot of our problems in S.A and in our world (Deelnemer H).

Onderwys teen geweld moet volgens die deelnemers beide vir kinders en volwassenes gebied word. Leerders behoort volgens Deelnemers C en G te leer om mense menswaardig en met respek te behandel. Leerders behoort ook menseregte en vaardighede aan te leer om hul emosies en ’n gewelddadige verhouding te hanteer (Deelnemer E) en bemagtig te word om hulle omstandighede te hanteer.

Knowledge opens doors, so I repeat the women must be educated as to their rights, they have the power not to be afraid to complain and report abuse, and say enough is enough (Deelnemer H).

Die wyse waarop onderwys aangebied word is ook belangrik. Deelnemer A is van

mening dat onderrig net deur gekwalifiseerde onderwysers aangebied moet word en dat onderwysers ook beter geselekteer moet word om van moontlike geweldenaars ontslae te raak. Dit is volgens hom ook tyd dat onderwysvakbonde verantwoordelikheid aanvaar vir die optrede van hul lede. Aansluitend hierby het seuns volgens Deelnemer E mentors nodig wat goeie rolmodelle is. Die onderwys en opvoeding is egter nie net tot die huis en skool beperk nie:

All education should and must start in the home, then school and church all working together to build a society where all are respected (Deelnemer H).

In die volgende drie vrae verskuif die fokus van geweld na VBO en die wyse waarop dit gebruik kan word om geweld te beveg.

5.3.2 Volwasse basiese onderrig

Hoewel slegs vyf van die deelnemers (Deelnemers A, B, C, D en H) by VBO betrokke was en Deelnemer D erken het dat sy bitter min ondervinding in VBO het, was hulle tog bereid om hul menings te gee. Die menings van die “onkundiges” was om twee redes vir die navorsing van belang: eerstens omdat dit die persepsies weergee van mense wat nie direk by VBO betrokke is nie en tweedens om hierdie persepsies met die literatuurstudie en VBO-praktisyns wat deel van die studie was, te vergelyk. Ten einde te onderskei tussen die twee groepe word verwysings na die nie-VBO deelnemers slegs in hierdie paragraaf gekursiveer.

Algemene indrukke

’n Inleidende vraag is aan die deelnemers gestel wat lui “*Wat is u siening van volwasse basiese onderrig in die algemeen?*” Ses deelnemers het aangedui dat hulle dit as belangrik beskou:

Adult Basic Education is therefore important in preserving life. It is also important in enhancing knowledge (Deelnemer C).

Deelnemer A is van mening dat die strewe moet wees om ’n “learning society” te skep waar volgehoue onderwys ’n lewensreis is. VBO is verder belangrik omdat dit ’n middel tot lewenslange leer is en leerders die geleentheid kry om hulle

lewenservarings met mekaar te deel (Deelnemer B), aan leerders 'n beter selfbeeld gee (*Deelnemer E*) en omdat dit persone in benadeelde omgewings help om te ontwikkel (Deelnemers C, G, J en X).

VBO in Suid-Afrika

Die volgende vraag waarop die deelnemers gereageer het was “*Wat is u siening van volwasse basiese onderrig in Suid-Afrika in die besonder?*” Hoewel Deelnemer A aangedui het dat hy nog steeds nie sommige van die leertegnieke wat gebruik word of die uitkomst waaraan leerders moet voldoen, verstaan nie, meen Deelnemer C dat dit, gesien teen die apartheidsbestel waar mense nie in staat was om te leer nie, belangrik is en Deelnemer F dat dit 'n noodsaaklike element is om verlore talente te herontdek. Vir Deelnemer E beteken VBO in Suid-Afrika dat 'n leerder 'n matrieksertifikaat moet verwerf.

Oor die stand van VBO is die deelnemers egter nie so positief nie. Een van die skerpste uitsprake daarvoor kom van Deelnemer H:

Very poor, we have it in writing but it is not on the ground – it is not reaching our very rural areas and corruption is increasing daily (I have experienced this in my teaching)

terwyl Deelnemer D daarna verwys as

badly neglected and poorly run... No continuity, no consistency – no positive results.

In die lig van hierdie uitsprake was dit gepas om vas te stel wat die deelnemers se persepsies van die bekommernisse en uitdagings vir VBO is.

Bekommernisse en uitdagings vir VBO

Die deelnemers het verskeie bekommernisse en uitdagings uitgelig na aanleiding van die vraag “*Wat beskou u as die belangrikste bekommernisse en probleme in volwasse basiese onderrig in Suid-Afrika?*”

Deelnemer A is bekommerd dat VBO slegs op geletterdheid en gesyferdheid fokus en

verwagtinge van werk en finansiële sekerheid skep. Volgens hom misluk dit ook om belangrike sosiale probleme te hanteer en is dit onduidelik hoe dit inpas in die groter geheel van misdaadbekamping, maatskaplike dienste en arbeidsbeleid. Deelnemers C en F voel dat VBO nie ernstig genoeg opgeneem word nie, 'n bekommernis wat ondersteun word deur 'n gebrek aan fondse en fasiliteite (Deelnemer A en X), infrastruktuur (Deelnemer B) asook te min VBO-sentrums (Deelnemer E). Wat VBO-leerders betref, voel Deelnemer C dat volwasse leerders nie genoeg tyd tot hul beskikking het om aan hul studies af te staan nie terwyl beide hy en Deelnemer D bekommerd is oor leerders se gebrek aan motivering.

VBO-onderwysers is 'n knelpunt. Deelnemer A ervaar 'n gebrek aan professionele optrede by sommige onderwysers terwyl Deelnemer D verwys na onderwysers wat geen belangstelling in onderrig of hul leerders toon nie en Deelnemer H wat waarsku dat onderwysers daaglikse klasse moet bywoon. Voldoende kwaliteitsbeheer is volgens Deelnemer A 'n probleem. Dit is waarskynlik een van die redes waarom Deelnemers D en H meen dat VBO swak bestuur ("poorly run") word.

Onderwysers se opleiding is ook 'n bekommernis. Beide Deelnemers D en H is van mening dat onderwysers opleiding benodig en Deelnemer B versoek dat VBO-onderwysers ook moet spesialiseer:

We have AET diplomas which is not specialising. An ABET qualification should also specialize, not just one in ABET and then they expect you to teach Mathematics.

Deelnemer H is bekommerd dat

teachers on the whole have not been trained on how to teach adults... adults know from experience, so teachers must learn to know their students and teach what they know to the unknown

en haar versoek is dat onderwysers deeglik opgelei moet word en nie net VBO-sertifikate moet verwerf nie. Deelnemer X wys ook op die verskil tussen die onderrig van kinders en volwassenes en dat dit moeiliker is om volwassenes te onderrig.

Die leerplan het ook onder skoot gekom. Beide Deelnemer B en C voel dat die leerplan vir hoofstroomleerders ontwikkel is terwyl VBO met volwasse leerders te doen het.

Deelnemers D en F is ook ongelukkig oor die baie veranderings wat die leerplan ondergaan en die vraag is of VBO, ten spyte van die bekommernisse en knelpunte steeds volgens die deelnemers gebruik kan word om geweld die hoof te bied. Die deelnemers se reaksie op die vraag word in die volgende paragraaf weergegee.

Hoe kan VBO gebruik word om geweld die hoof te bied?

Op die vraag “*Op welke wyse kan volwasse basiese onderrig gebruik word om geweld teen vroue en kinders te beveg?*” het die deelnemers verskeie alternatiewe voorgestel. Wat vakke betref stel Deelnemer A Lewensoriëntering voor. Wat hom betref moet die vak só ingerig word

to include more emphasis on social problems. Life Orientation should focus on cultural values and challenge those values that promote violence against women and children.

Deelnemer B stel Sosiale Wetenskappe voor as die vak waarin geweld hanteer moet word omdat die vak oor geskiedenis en die lewens van mense gaan, waarby persoonlike ervarings gevoeg kan word.

Wat die inhoud van TGO behoort te wees, het die deelnemers verskillende voorstelle. Deelnemer A voel dat geslagsopvoeding en 'n fokus op bestaande kulturele waardes belangrik is. Deelnemer X sluit hierby aan deur aan te beveel dat volwassenes onderrig moet word oor die wyse waarop hul optrede en hul keuses ander rondom hulle beïnvloed. Deelnemer E noem dat dit belangrik is dat TGO ook die selfbeeld van leerders moet verbeter terwyl Deelnemer D op respek fokus. Positiewe waardes is ook belangrik:

Introduction of family values and care may go a long way (Deelnemer C).

Wat die wyse waarop die TGO moet plaasvind betref, stel Deelnemers A en X voor dat moderne tegnologie ingespan moet word:

And teach them of the modern use of things as this is now, the world, cyber-trones and gadgets (Deelnemer X).

Deelnemers stel ook voor dat rolspel in die klas gebruik word en dat rolmodelle gebruik word om leerders te onderrig. Die onderrig moet in klein groepe geskied (Deelnemer

B) en dit kan by wyse van werkswinkels gedoen word (Deelnemer G). Beide slagoffers en geweldenaars moet onderrig word:

All of them, naturally. Violence against women affects women directly so they should be informed and educated about it... It should not be in different classes (Deelnemer I).

TGO behoort oor kultuurgrense heen aangebied te word sodat leerders leer om mekaar te verstaan en hoe om hul eie omgewings te verander (Deelnemer B) maar dit is vir *Deelnemer I* belangrik dat alle mans nie sondermeer vir die geweld blameer word nie. *Deelnemer H* meen dat portuuronderrig en veral dialoogvoering onontbeerlike dele van die onderrig is. Ten slotte waarsku Deelnemer A

ABET should not be seen as a panacea for a complex social issue. ABET should be used as one element of a larger campaign, including the use of social media, to influence society and in this way change attitudes towards violence against women and children.

Uit die bespreking is dit duidelik dat die deelnemers insiggewende data beskikbaar gestel het. Die volgende stap was om dit met die literatuurstudie te vergelyk.

5.4 ONTLEDING EN INTERPRETASIE VAN DIE DEELNEMERS SE PERSEPSIES

In hierdie paragraaf word die deelnemers se persepsies aan die hand van die literatuurstudie in Hoofstukke 2 en 3 ontleed en geïnterpreteer. Die formaat wat in die literatuurstudie gebruik is, word weer eens gevolg.

5.4.1 Geweld teen vroue en kinders

Dit was, gegewe die voorkoms daarvan soos reeds uit die literatuurstudie geblyk het, te wagte dat die deelnemers hulle teen geweld sou uitspreek. Dit was ook tot 'n mate te wagte dat die deelnemers uit die aard van hul agtergrond, synde betrokke in VBO of by slagoffers of daders van geweld, sterk uitsprake sou maak. Hierdie verwagting het inderdaad gerealiseer. Die deelnemers se gebruik van woorde soos “afstootlik (*abhorrent*)” en “evil of the worst kind” met verwysing na geweld sluit aan by begrippe soos “life-threatening and dehumanizing forces” (Fröchtling 2004:61) en Majob en

Taber (2015:32) se siening dat die geweld verhoudings aan flarde skeur en gemeenskappe vernietig. Die reaksie van die deelnemers dui ook daarop dat geweld onaanvaarbaar is, ongeag die ras, geslag of ouderdom van die deelnemer.

Dit is ook uit beide die literatuurstudie en die kwalitatiewe navorsing duidelik dat geweld teen vroue en kinders sosiaal onaanvaarbaar is en dat geen rede bestaan waarom dit verduur moet word. Ongelukkig dui die reaksie van die meeste deelnemers – ses deelnemers het uitdruklik daarna verwys – daarop dat dit in Suid-Afrika handuit geruk het en daaglik toeneem, ten spyte van pogings deur die regering met veldtogte soos die *Sestien dae van aktivisme teen geweld teen vroue en kinders* wat jaarliks in Desember gevoer word. Die deelnemers se persepsie word ondersteun deur literatuur: in die Suid-Afrikaanse Polisiediens se 2014/2015 jaarverslag (SAPD 2015:141) word aangedui dat bykans 32 000 verdagtes vir seksuele oortredings in hegtenis geneem is en Aucamp et al. (2013:124) verwys na navorsing wat daarop dui dat hoewel 60 gevalle van kinderverkragting per dag in Suid-Afrika aangemeld word 88% van gevalle nie aangemeld word nie.

Oorsake van en redes vir geweld

Die deelnemers het redes vir geweld soos persoonlike probleme, patriargie, kulturele gebruike en ekonomiese faktore genoem wat die literatuurstudie ondersteun. Drie aspekte uit die kwalitatiewe studie verdien egter verdere bespreking.

Volgens Deelnemer B maak geweld teen vroue die slagoffers “hard” en selfgesentreerd. Dus veroorsaak geweld verdere geweld met die slagoffers wat die oortreders word. Deelnemer X het ook vertel dat die rede waarom hy sy tannie se dogtertjie gemolesteer het, geleë was in sy soeke na ’n wyse om die tannie seer te maak. Die aspek hou verband met Freire (1970:46) se waarskuwing

it is a rare peasant who, once 'promoted' to overseer, does not become more of a tyrant towards his former comrades than the owner himself

en Collins (2012:57,60) wat aandui dat daar moontlik ’n verband tussen seksuele geweld en vorige viktimisasie bestaan. Dit bring mee dat TGO-onderwysers daarop bedag moet wees dat slagoffers nie die geweldsiklus voortsit nie.

Deelnemer C het na mans se geweld verwys as 'n "psigologiese siekte" wat moeilik beheer kan word. Sy kommentaar sluit by Hamber (2007, aangehaal in Du Toit 2014:103) aan wat na die siening verwys dat seksuele geweld

[is] a psychological disease infecting a large proportion of the nation's men, a kind of acting out of posttraumatic stress disorder.

Du Toit (2014:104) wys egter tereg daarop dat hierdie argument twintig jaar na demokrasie en inaggenome dat vroue aan dieselfde – en dikwels erger – omstandighede as mans onderwerp is, nie aanvaar kan word nie.

'n Laaste aspek is die veranderende sosiale omgewing en status van die man as broodwinner. Deelnemer I het verwys na mans wat geweld gebruik om hul manlikheid te verdedig omdat vroue al hoe meer in beheer is. Haar mening word ondersteun deur die bespreking in 2.2.2. en die siening dat mans se gewaande verlies aan beheer as sneller vir toegemende geweld teen vroue dien (Du Toit 2014:109).

Die drie aspekte wat aangeraak is onderstreep die mate van kongruïteit tussen die literatuur en die empiriese studie.

Slagoffers se stilswye en optrede

'n Aspek waarna reeds in paragrawe 2.2.3. en 3.2 verwys is, is die slagoffers se stilswye. Lambert (2015:416) dui aan dat slagoffers in 'n gewelddadig verhouding bly om die verhouding te laat voortbestaan, en Mosaic (2009:5) het verskeie redes aangevoer waarom slagoffers dink hulle behoort in die verhouding te bly. Ook wat kinderslagoffers betref, verwys Ungar et al. (2009:700,706) na verskeie redes waarom slagoffers eerder swyg. Tydens die kwalitatiewe navorsing het Deelnemer X hierdie uitgangspunt beaam deur te vertel dat die mishandeling steeds beter as sy vorige lewe was en dat hy ook gehoop het die mishandelaar verander. Deelnemer J meen dat vroue nie die geweld aanmeld nie omdat hulle hulle huwelike en mans – synde broodwinners –se beroepe wil beskerm.

Die deelnemers bied dus ondersteuning vir Morrell (2003:48) se siening dat slagoffers

weens onder meer ekonomiese redes verkies om nie oor hulle ondervinding en die mishandeling te praat nie en die leed eerder te aanvaar. Aansluitend hierby dui Ewert (1989:89) aan dat hierdie stilswyse meebring dat die slagoffers hoop verloor en die lae opinie wat die gemeenskap van hulle het, internaliseer. Hierdie aspek is ook deur Deelnemer B geopper:

Abused women and children are also some part of the problem, they feel that they may owe it to the people, apologetically towards everybody that they are with; it seems they are sorry because they think that the mistake is theirs,

'n houding wat herinner aan dié van Pattie Mallette wat nadat sy herhaaldelik gemolesteer is, gevoel het

[m]aybe it was that obvious. Maybe, just maybe, I thought, I was made for sex. Maybe I was just a dirty girl (Mallette & Gregory 2012:24).

Beide die literatuurstudie en kwalitatiewe data dui enersyds aan dat TGO die stilswe en emosies van slagoffers in ag moet neem, maar andersyds dat die gemeenskap se houding jeens slagoffers ook verander moet word sodat die slagoffer nie soos die oortreder voel nie.

Wyses om geweld die hoof te bied

In 5.3.1. is die deelnemers se menings oor die wyse waarop geweld die hoof gebied kan word, hanteer. Dit is 'n aspek wat nie in die literatuurstudie ingesluit is nie. Die menings kan in vier beginsels opgesom word: TGO moet reeds by die huis begin, dit moet in alle skole - beide vir kinders en volwassenes – onderrig word, goeie waardes moet gevestig word en die gemeenskap as geheel moet betrokke wees.

5.4.2 Volwasse basiese onderrig

Dit was opmerklik dat deelnemers se menings oor VBO, ongeag of hulle onderwysers is of nie, nie wesenlik van mekaar verskil het nie, soos geblyk het uit die gekursiveerde verwysing na nie-onderwysers in 5.3.2. Dus kan die data wat van die deelnemers verkry, as een groep hanteer word.

Algemene indrukke

Die deelnemers is van mening dat VBO belangrik, of soos een van die deelnemers dit gestel het “very, very necessary” is, veral omdat leerders daardeur kennis en vaardighede aanleer en in staat is om hul ervarings met ander te deel. Die menings strook met Rachal (1989:17) en Unisa (2010a:3) se omskrywings van volwasse onderrig en volwasse basiese onderrig.

VBO in Suid-Afrika

Wat VBO in Suid-Afrika betref, het die deelnemers op veral drie aspekte gefokus. Eerstens is dit wat deelnemers betref 'n goeie idee. Tweedens is VBO een van die middele waarmee die onreg wat in die verlede in Suid-Afrika gepleeg is, reggestel kan word. Derdens het die deelnemers se negatiewe houding oor VBO deurgeskemer. Omdat dit met die bekommernisse en uitdagings in VBO verband hou, word dit hieronder hanteer.

Bekommernisse en uitdagings in VBO

In afdeling 2.3.4 is melding gemaak van vorige studies wat bekommernisse en uitdagings in VBO aangedui het. Aitchison (2008:15) se bekommernis oor burokratiese optrede is volgens die deelnemers steeds geldig, gesien in die lig van die veranderings wat gereeld plaasvind en volgens Deelnemer D 'n gebrek aan kontinuïteit en eenvormigheid tot gevolg het. Die beswaar dat staatsdepartemente nie na armes en afgeleë gemeenskappe omsien nie en dat korrupsie steeds 'n probleem is, word deur 'n Deelnemer H bevestig wat aandui dat sy in haar loopbaan eerstehandse ondervinding daarvan opgedoen het.

Deelnemers se siening dat VBO nie ernstig opgeneem word nie, word ondersteun deur uitdagings wat steeds na dekades bestaan. Vier deelnemers het direk na 'n gebrek aan fasiliteite en infrastruktuur verwys. Die uitdagings in 2.3.4 genoem waarna Matjeke (2004) verwys het, bestaan dus steeds.

Wat onderwysersopleiding betref, is die bekommernisse van deelnemers dat die opleiding onvoldoende is, onderwysers nie professioneel optree nie en dat

kwaliteitsbeheer onvoldoende is, nie nuut nie en dit eggo die resultate van vorige navorsing soos die van Matjeke (2004), Mkhwanazi (2001:37) en Smith en Hofer (2003:57). Onderwysbestuur en die leerplan, wat nie op volwassenes gerig is nie, was ook onder die knelpunte wat deur deelnemers geopper is. Dit is, weer eens nie 'n nuwe probleem nie, omdat Mkhwanazi (2001:38) en Matjeke (2004) reeds meer as 'n dekade gelede daarna verwys het.

Dit was veral ontstellend dat hierdie bekommernisse en probleme nog steeds geen aandag geniet het nie. Ongeag die groot hoeveelheid leerders wat by VBO betrokke is, het die staat klaarblyklik nog nie veel gevorder om probleme soos bestuur, leerplanne, onderwysersopleiding en infrastruktuur uit die weg te ruim nie. Dit is kommerwekkend dat dieselfde uitdagings herhalend in verskillende studies wat oor verskeie dekades strek, opduik. Dit beteken eerstens dat meer aandag aan VBO as deel van die onderwysstelsel gegee moet word en tweedens dat, vir doeleindes van TGO, praktisyns kennis moet neem van die knelpunte wat hierbo genoem is en dit in voorbereiding en beplanning moet verreken.

Hoe kan VBO gebruik word om geweld die hoof te bied?

Ondanks die bekommernisse en knelpunte was die deelnemers van mening dat VBO wél gebruik kan word om geweld die hoof te bied en hoewel die deelnemers met die uitsondering van die titel van die verhandeling nie van enige inligting oor Freire se benadering voorsien is nie, was dit opmerklik dat elemente van Freire se benadering deur die deelnemers genoem is. Deelnemers stel voor dat leerders hul bestaande kulturele waardes moet bevraagteken en hulle eie omgewings verander. Soos Deelnemer A dit stel:

Challenging existing cultural values, stressing that because something is considered to be a "cultural value" it does not necessarily justify the value in modern society.

Dit is in ooreenstemming met Freire se bewuswording en 'n kritiese bewustheid wat leerders moet ontwikkel, naamlik

the ability to analyze, problematize (pose questions), and affect the sociopolitical, economic and cultural realities that shape our lives (Leistyna 2004:17).

Verskeie deelnemers wys ook op die belangrikheid van onderwys en die rol van die onderwyser in TGO. Onderwys moet op volwassenes gerig word en veral vroue oor hul regte leer. Hierdie menings word ook in Freire se benadering geëggo. Dit is 'n onderwyser se taak om leerders uit te nooi om die werklikheid te herken en krities te ontsluit en dan veral die verskil tussen die natuurwêreld, wat nie verander kan word nie en die kultuurwêreld, wat mensgemaak en dus veranderbaar is, te onderskei (Brookfield 1989:205; Freire 1985:102; Tennant 2006:123).

Ook in die deelnemers se praktiese voorstelle om TGO aan te bied, is elemente van Freire se benadering duidelik. So onderstreep Deelnemer H die belang van dialoogvoering en Deelnemer B verwys na VBO wat leerders in staat stel om hul ervarings met mekaar te deel. Dit is in pas met Freire wat onderrig beskou as 'n dialoog tussen onderwysers en die leerder, wat beteken dat beide partye heeldyd iets uit die gesprek sal leer (Freire 1970:80; Torres 2014:70). Die dialoog vind egter ook tussen leerders plaas as 'n

loving encounter of people, who, mediated by the world, 'proclaim' that world (Freire 1974:114).

Die deelnemers was ook van mening dat onderrig in klein groepies moet geskied waar leerders van verskillende kulture byeen is en waar portuuronderrig plaasvind. Dit is ook aspekte wat nie vreemd aan Freire se benadering is nie: hy gebruik self, soos in paragraaf 3.2. aangedui, kultuursirkels waar 'n klein groepie in mekaar se teenwoordigheid hulle bestaande kennis deel en dialoog voer en die onderwyser nie die middelpunt is nie maar 'n mediator wat interaktief saam met die leerders leer (Gomez 2009:41).

Twee aspekte wat uit die deelnemers se reaksie na vore gekom het, is respek vir alle mense en die belangrikheid om nie alle mans vir geweld te blameer nie. In Freire se benadering kan hierdie twee aspekte met liefde en nederigheid ondervang word want, in sy eie woorde,

if I do not love the world—if I do not love life—if I do not love people—I cannot enter into dialogue (Freire 1970:90).

Freire het ook self die belangrikheid van respek tussen leerder en onderwyser beklemtoon (Freire, P. 2014:23).

Ten slotte het die deelnemers ook na vakke waarin TGO aangebied kan word, verwys. LO behoort te fokus op kultuurwaardes en waardes te bevraagteken wat geweld bevorder. In paragraaf 2.3.3.4 is reeds na die vak verwys en ook na die eenheidstandaarde vir die vak in VBO Vlak 4 wat aangepas kan word om TGO in te sluit. Deelnemer B het egter ook die moontlikheid van Sosiale Wetenskappe as aanknopingsvak genoem omdat die vak oor mense handel. Twee van die vak se eenheidstandaarde in VBO Vlak 4 is inderdaad wyd genoeg om TGO in te sluit, naamlik US115477 wat handel oor kennis en verstaan van die verband tussen sosiale geregtigheid, menseregte en demokrasie en US115480 wat handel oor die verband tussen die gemeenskap, omgewing en ontwikkeling (Suid-Afrika 2010c:8).

Uit bogenoemde blyk dit dat VBO wel met vrug vir TGO gebruik kan word en dat Freire se benadering toegepas kan word. Die waarskuwing van Deelnemer A dat onderwys nie die enigste antwoord is nie en beslis ook nie 'n wondermiddel vir 'n komplekse sosiale probleem is nie, behoort nietemin heelyd voor oë gehou te word, veral gedagtig daaraan dat Freire self gewaarsku het dat onderwys nie dié sleutel of aansporing tot sosiale verandering is nie, hoewel verandering opsigself 'n opvoedkundige gebeurtenis is (Freire 1998, aangehaal in Torres 2014:37; Freire 2001, aangehaal in Siqueira, 2015:170).

5.5 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is die resultate van die kwalitatiewe navorsing behandel. Aanvanklik is die besonderhede van die deelnemers bespreek en daarna is hul reaksie op die vrae in die onderhoudsgids hanteer. Uit die bespreking het dit geblyk dat Freire se benadering wel in TGO gebruik kan word. Sommige van die deelnemers het trouens na elemente van sy benadering of aspekte wat daarmee verband hou, verwys.

In die finale hoofstuk word die navorsing opgesom en die data uit die kwalitatiewe studie in die lig van die literatuur ontleed. Praktiese wyses om Freire se benadering toe te pas, asook beperkings en voorstelle wat uit die navorsing spruit word ook uiteengesit.

Hoofstuk 6

Opsomming, gevolgtrekkings en aanbevelings

6.1 INLEIDING

Dit is in 'n geweldgeteisterde Suid-Afrika uiters nodig dat die wurggreep van geweld verbreek word en dat stemme aan swygende slagoffers verleen word want dan kan, in Morrell (2003:53) se woorde, die noodsaaklike werk om nuwe geslagsverhoudings en identiteite te bou, begin. Dit is noodsaaklik, want soos 'n deelnemer aan die kwalitatiewe navorsing waarsku:

Women and child abuse is an epidemic like AIDS and it's such a huge crisis. If South Africa does not break this or fix it, it will destroy our nation and it's rubbing the minds of the young ones.

Hierdie studie het gewentel om die vraag op welke wyse Paulo Freire se benadering tot leer en onderrig in volwasse basiese onderrig as teenvoeter vir die kultuur van geweld teen vroue en kinders in Suid-Afrika kan dien. Om die vraag te beantwoord was dit nodig om 'n aantal subvrae te beantwoord, naamlik

- Wat is die belangrikste redes vir geweld teen vroue en kinders?
- Wat is die stand van volwasse basiese onderrig in Suid-Afrika?
- In welke mate stem plaaslike praktisyns se siening van geweld en volwasse basiese onderrig ooreen met die literatuur?
- Op welke wyses is Freire se benadering tot onderrig in die verlede gebruik en kan dit aangewend word om die kultuur van geweld die hoof te bied?
- Hoe kan Freire se benadering op 'n praktiese wyse in volwasse onderrigsentra toegepas word om geweld die hoof te bied?

Die vrae is beantwoord deur 'n omvattende literatuurstudie en kwalitatiewe navorsing waaraan elf deelnemers deelgeneem het.

In hierdie hoofstuk word die navorsing opgesom en aanbevelings gemaak om TGO gegrond op Freire se benadering prakties toe te pas. Die hoofstuk neem 'n aanvang met 'n opsomming van die literatuurstudie en kwalitatiewe navorsing waarna die

navorsingsresultate bespreek word. Dit sluit af met beperkings, aanbevelings en voorstelle vir verdere studie.

6.2 OPSOMMING VAN DIE LITERATUURSTUDIE

6.2.1 Inleidende opmerkings

Die oogmerk van die literatuurstudie was om antwoorde op die eerste vier subvrae wat uit die navorsingsvraag voortgespruit het en waarna in Afdeling 1.3 verwys is, te bekom. Die literatuurstudie is dus in drie temas verdeel: geweld teen vroue en kinders, VBO en Freire se benadering. Die resultaat van die literatuurstudie ten opsigte van die drie temas word vervolgens kortliks bespreek.

6.2.2 Geweld teen vroue en kinders

Geweld is in Hoofstuk 2 hanteer. Onlangse koerantberigte, films en verwysings na geweld teen vroue en kinders in artikels (Kloppers & Kloppers 2017; Hough-Coetzee 2015:141; Vos 2016) bewys dat Simpson (1993:3) se stelling dat geweld teen vroue en kinders endemies in Suid-Afrika is, steeds waar is. Gedagtig aan Jewkes en Penn-Kekana (2015:2) se raad dat geweld net voorkom kan word as die grondliggende redes verstaan word, het die bespreking gehandel oor die oorsake van en redes vir geweld. Hierdie oorsake of redes is in paragraaf 2.2.2 bespreek en kan in ses groepe verdeel word wat elk kortliks opgesom word.

Persoonsgebonde faktore is faktore wat aan die persoon se eie optrede of persoonlikheid toegeskryf kan word en sluit selfbeeldprobleme, die gebruik van afhanklikheidsvormende stowwe en pornografie in (Cluver et al. 2014:65; Dreyer & Visser 2007:812; DSD et al. 2012:6; Flood 2007:14; Johns Hopkins 2010: 66).

Faktore uit die samelewing is faktore wat binne die samelewing bestaan en geweld aanvuur. Dit sluit sosiale verandering, sosio-ekonomiese redes wat armoede, werkloosheid en gebrekkige onderwys insluit, die VIGS-pandemie en die gepaardgaande probleem van kinderhuishoudings, bendes en mans se beeld in die media in (Basu 2005:226; DSD et al. 2012:8; Du Toit 2014:110; Hall et al. 2014:93;

John Hopkins 2010: 65; Maqoko & Dreyer 2007:719; Mathews & Benvenuti 2014:32; Mncube & Harber 2013:100).

Die owerheid en mag verwys na die wyse waarop gesinne, soos die staat, gewelddadige en outoritêre oplossings vir probleme normaal vind en advies van buite ignoreer (Conradie 1991:359; DSD et al. 2012:3).

Omdat strukturele geslagsongelykheid 'n belangrike element van *geweld* is (Jewkes & Penn-Kekana 2015:1), het die bespreking oor *geslagsrolle* gefokus op die rol wat patriargie en godsdiens in geweld speel. Patriargie speel wêreldwyd 'n rol in vroue en kinders se lewens met mans wat dit as 'n metode gebruik om mag te behou terwyl godsdienstige gebruike ook dikwels as rede vir manlike dominansie aangebied word. Geweld word in beide die patriargale stelsel en godsdienstige gebruike aangewend om die dominante posisie van mans te handhaaf (Budge 2015:192; Cowburn et al. 2014:7,9; Du Toit 2014:110; Flood 2007:14; Goldman & Little 2015:764; Hancock et al. 2014:324; Morrell 2003:47; Oyeko et al. 2013:249; Visser & Dreyer 2007:814).

Kultuur en kulturele gebruike soos rituele verkragtings, maagdelikheidstoetse, gedwonge huwelike, vroulike besnydenis, inisiasiegebruike en die gebruik van liggaamsdele speel ook 'n belangrike rol in die voortsetting van geweld omdat daar 'n noue verband bestaan tussen geweld en die sosiale konteks waarin die slagoffers leef (Abeit et al. 2015:429; Budge 2015:192; DSD et al. 2012: 8,27,28; Horner 2013).

Laastens is die *rol van mag* bespreek, omdat die gebruik en misbruik daarvan altyd 'n rol speel in geweld teen vroue en kinders (Bingham et al. 2015:46; Majob & Taber 2015:38; Morrell 2003:46; Small 2015:112; Visser & Dreyer 2007:814) maar ook omdat mag ook positief uitgeoefen kan word en kan bevry in stede daarvan om te onderdruk (Venter & Van Niekerk 2011:256).

Vervolgens het paragraaf 2.2.3. gefokus op hindernisse in die stryd teen geweld wat die kultuur van stilte, taal, die posisie van die geweldenaar, die rol van die slagoffer self en die samelewing se houding teenoor slagoffers insluit (Anderson & Hiersteiner 2007:640; Botha & Dreyer 2007:1248; Burns 2011, aangehaal in Halket et al. 2014:36; Cowburn et al. 2014:8; Dale & Hyslop-Margison 2010:94; Flood 2007:14; Freire 1972,

aangehaal in Tennant 2006:124; Fröchtling 2004:63-64; Goldman & Little 2015:767; Morrell 2003:44; Mosaic 2009:5). Dit is belangrik om van die hindernisse kennis te neem omdat hulle eers verwyder of geneutraliseer moet word voordat die houdings ten opsigte van geweld sal verander.

6.2.3 VBO oor die algemeen en in Suid-Afrika

In Afdeling 2.3 is die raamwerk bespreek waarin geweld moontlik deur TGO teengestaan kan word. Nadat volwasse onderrig en volwasse basiese onderrig gedefinieer is, het die bespreking gefokus op volwasse leer wat die eienskappe van volwasse leerders, die wyse waarop hulle leer, hulle leerbehoefte, onderrigmetodes en VBO-leerplanne en materiaal insluit. Knelpunte in VBO, wat amptenare se houding, 'n gebrek aan infrastruktuur en fondse, onderwyseropleiding en leerderbetrokkenheid by beplanning insluit, is ook hanteer (Aitchison 2003:65; Matjeke 2004:105,137; Mkhwanazi 2001:37,136; Rivombo 2014:102,109; Smith & Hofer 2003:57).

In die lig van die groot aantal leerders wat deur VBO bereik word, is die gevolgtrekking gemaak dat, hoe gebrekkig die stelsel ook al is, dit steeds 'n gepaste oordragmedium vir TGO is.

6.2.4 Freire se benadering tot onderrig

Freire se benadering tot onderrig is bestudeer om vas te stel welke wyse dit gebruik kan word as die praktiese manier waarop TGO onderrig kan word. Hoofstuk 3 het 'n aanvang geneem met 'n kort biografie oor Paulo Freire en daarna is agttien kernbegrippe in sy benadering tot onderrig getabuleer. Freire het sy filosofie oor leer en onderrig op sy Christelike geloof en etiek gegrond en geglo dat onderwys slegs moontlik is as dit hoop bring en die leerder 'n utopie waarheen hy wil ontwikkel visualiseer. Hy het ook geglo dat onderrig met liefde en nederigheid gepaard gaan (Freire, A.M.A 2014:86; Freire 1970:90; Freire 1972:8; Freire 1985:138-9; Freire 1994:3; Freire 2007:87; Freire, P. 2014:50; Freire & Shor 1987:197).

Bewusmaking en kritiese bewustheid is twee van die belangrikste kenmerke van Freire se benadering. Hy glo dat 'n leerder in staat gestel moet word om 'n situasie

te oordink (daaroor reflekteer) en handeling beplan en oorweeg met die doel om sy wêreld – of omstandighede – te verander. Dit beteken dat leerders 'n kritiese bewustheid van hulle wêreld en omstandighede moet ontwikkel wat hulle in staat sal stel om krities te reageer op die kultuur wat op hulle afgedwing word. Dit doen die leerder deur *praxis* – om te dink, te doen en te oordink (Freire 1970:109; Freire 1974:19; Freire 1985:59,69; Freire, P. 2014:53; Leistyna 2004:17).

Kritiese dialoog is vir Freire die spil waarom onderrig draai. Hy kritiseer die *banking theory* waar leerders as leë kruie gesien word wat vol inligting gestop moet word en staan ook afwysend teenoor die beginsel van “extention” waar die onderwysers sy leewêreld en ervarings op die leerder afdwing. In stede daarvan staan hy 'n kritiese dialoog tussen die leerders en onderwyser voor waar leerders en onderwysers uit verskillende agtergronde krities met mekaar dialoog voer oor probleme uit die leerders se leewêreld met die oog daarop om nie net die bestaande realiteit te verstaan nie, maar ook die realiteit met nuutverworwe kennis te herskep. In die dialoog is die onderwyser slegs 'n mediator of gespreksleier wat met deernis optree en verstaan dat hy nie die enigste bron van kennis is nie, maar 'n medeleerder (Freire 1970:72,76,80; Freire 1974: 113; Freire & Shor 1987:33,102; Gent 2009:167; Leistyna 2004:19).

Freire maak van kultuursirkels gebruik om sy benadering prakties uit te voer. Hierdie sirkels is klein groepies leerders wat binne hul kulturele en sosiale omgewings of konteks met mekaar en die onderwyser in dialoog tree en elkeen kennis vorm deur sy verhouding met die ander lede van die sirkel. Die doel van die dialoog is nie slegs om kennis te skep nie, maar om 'n perspektieftransformasie teweeg te bring waar onderdrukte nie meer hulle toestand op hulle eie ondergeskiktheid blameer nie, maar 'n nuwe waardering vir hulle eie vermoë ontwikkel om die toestande waarin hulle leef te verander. Die leerders moet dus bemagtig word om die bestaande sosiale struktuur uit te daag en te verander (Dale & Hyslop-Margison 2010:84; Freire 1970:120; Freire 1974:81; Freire, P. 2014:17; Gomez 2009:41).

Onderwys is polities van aard en nooit neutraal nie– dit is óf bevrydend óf onderdrukkend. Om bevrydend te kan wees, moet die onderwyser aan die leerders die geleentheid bied om, soos Freire dit stel, te vergelyk, te kies, uitmekaar te ruk en

te oorweeg. Aansluitend hierby is die rol van die onderwyser nooit om die enigste bron van kennis te wees nie, maar om 'n "affektiewe en rustelose omgewing" in die klas skep waar leerders op 'n vreugdevolle en samewerkende wyse kennis ondersoek, skep en herskep (Freire, P. 2014:23; Freire 2015:xxi.). Leerlinge moet ook deur probleemstellende onderwys uitgedaag word deur hulle probleme en die uitdaging aanvaar om krities daarop te reageer. Die doel van die probleemstellende onderwys is om die leerders se status as mense te bevestig en aan hulle die hoop te bied dat hulle die wêreld kán verander (Dale & Hyslop-Margison 2010:8; Fleury 2011:86; Freire 1970:84; Freire, P. 2014:25; Freire 2015:xxi; Torres 2014:76).

Freire sien in onderrig ook 'n voortdurende wisselwerking tussen die woord en die wêreld, waar mense woorde gebruik om hulle wêreld mee te beskryf, maar ook gebruik om hulle wêreld mee te herskryf, dus 'n nuwe wêreld te bou. Die doel van onderwys is volgens Freire om leerders te help om hul eie taal uit hulle realiteit en hulle voorstellings van elkeen se utopie te ontwikkel. Die doel sluit aan by een van die hindernisse teen geweld omdat slagoffers dikwels nie in staat is om die geweld teen hulle in woorde of deur die gebruik van die bestaande woordeskat te verduidelik nie. Aansluitend hierby verwys Freire ook na 'n ander hindernis, naamlik die kultuur van stilte wat onder slagoffers, maar ook geweldenaars heers. Hierdie kultuur veroorsaak dat slagoffers hoop verloor en die lae opinie wat die gemeenskap van hulle het, internaliseer. Geweldenaars gebruik die kultuur van stilte om slagoffers in toom te hou, maar self is hul ook te bang om die *status quo* te bevraagteken en bly dus stil. Vir Freire is onderrig 'n proses waardeur leerders (beide die geweldenaars en oortreders) in staat gestel word om die kultuur van stilte te verbreek (Ali 2014:122; Freire 1970:30,46,72; Freire 1974:81; Freire 1994:39; Freire et al. 1997:7; Junker 2015:147; Torres 2014:105).

In die praktyk kan Freire se benadering as 'n sirkel voorgestel word waar die leerder 'n kritiese bewustheid van die probleem ontwikkel, die probleem analiseer en daaroor reflekteer, iets doen om die situasie te verbeter en die handeling evalueer om te bepaal of dit suksesvol was. Die sien-beoordeel-doenmetode waarna Gibson (1999) en Elias (2005:169-170) verwys en die "power and control wheel" van East en Steyn (2008:227) is twee praktiese wyses waarop Freire se benadering in die leeromgewing gebruik kan word.

Na afloop van die bespreking van die kernelemente van sy benadering het die studie gefokus op kritiek teen Freire se benadering. Aan die positiewe kant is dit die gebruik van sy benadering dwarsoor die wêreld en in wyduiteenlopende situasies wat opval (sien bv Beatty & Hayes 1989:401; Carpenter 2010:146; Darder 2015:5; Elias 2005:163; Ewert 1989:89-93; Findsen 2007:579; Fiore & Elsassar 1987; Gent 2009; Gomez 2009; Kash & Dessinger 2010; Kilgore 2007:57; Shevock 2015:102; Smith 2015:56,60). Negatiewe kritiek fokus veral daarop dat Freire se benadering dikwels onduidelik of weersprekend is wat meebring dat sommige van sy redenasies moeilik verstaan word en dat sy benadering nie altyd prakties uitvoerbaar is nie (Coben 1997:8; Dale & Hyslop-Margison 2010:3; Gibson 1994:7; Gibson 1999; Kirkendall 2010:168; Torres 2014:26; Webb 2010:336).

Ongeag die kritiek het die bespreking oor die belang van Freire se benadering egter aangetoon dat hy 'n radikale verandering van bestaande onderrig waar die onderwyser die spreekwoordelike “sage on the stage” is voorstel tot onderrig waar die onderwyser slegs 'n “guide on the side” word wat die leerders in dialoogvoering lei om hul wêreld te verstaan en te herskep.

Die bespreking oor Freire is afgesluit met voorbeelde van projekte in Afrika en Suid-Afrika waar sy benadering gevolg is, soos die program van die *Maasai Women's Development Organisation* in Tanzanië, Adelore en Majaro-Majesty (2008) se “*cemento-consio*”-onderrigmodel en die Stoffelton- en Shosolozaprojekte in KwaZulu-Natal (Botha 2009; Broom 2010:73; Budge 2015:194-195; Carpenter 2010:146; Ewert 1989:92; Gadotti & Torres 2009:1259; Goldman & Little 2015:772; Memela & Land 2006; Morrell 2003; Mulura 2005). Geen een van die projekte was egter direk op TGO gemik nie en die doel van hierdie navorsing was om aan te toon dat Freire se benadering wel suksesvol vir TGO ook aangewend kan word.

6.3 OPSOMMING VAN DIE KWALITATIEWE NAVORSING

6.3.1 Inleidende opmerkings

Hoewel die literatuurstudie die hoofokus van die navorsing was, is kwalitatiewe navorsing onderneem om breër data oor die eerste twee subvrae van die navorsingsvraag te bekom en om te bepaal of die teoretiese onderbou en menings van internasionale kundiges met plaaslike praktyk strook. Die navorsing was kwalitatief van aard omdat die navorser veral wou fokus op die deelnemers se interpretasies oor geweld, VBO en die wyse waarop geweld prakties in VBO die hoof gebied kan word, gedagtig daaraan dat kwalitatiewe navorsers belang stel om te verstaan wat die deelnemers se interpretasies op 'n sekere tydstip en binne 'n bepaalde konteks is (Gani 2013:40).

6.3.2 Deelnemers se persepsies oor geweld

Die deelnemers se persepsies was dat geweld ernstige afmetings aanneem. Dit was in die lig van die erns van die sosiale probleem te wagte, maar dit was nogtans insiggewend dat die deelnemers se reaksies ongeag ras, ouderdom of geslag ooreengestem het. 'n Kommerwekkende tema was die siening dat geweld teen vroue en kinders handuit geruk het. Dit is kommerwekkend omdat dit aandui dat die verskeie projekte wat tans hierdie sosiale probleem teiken, nie noodwendig suksesvol is nie.

In hul reaksie oor die redes vir en oorsake van geweld het die deelnemers die redes in Afdeling 6.2.2 genoem bevestig en na *persoonsgebonde oorsake* soos jaloesie, frustrasie, wraak en 'n gebrek aan selfbeheer verwys. *Faktore uit die samelewing* sluit benewens die oorsake wat uit die literatuur blyk, ook die regering se onvermoë of gebrek aan politieke wil om die probleem op te los in. Die deelnemers was ook uitgesproke oor *kultuur en kulturele gebruike* asook stereotipe *geslagsrolle*. Feitlik al die deelnemers het op een of ander wyse na veral patriargie en manlike dominansie as rede vir geweld verwys, met een van die deelnemers wat, soos in 5.3.1 genoem, selfs van mening was dat mans inherent gewelddadig is en aan 'n "psigologiese siekte" ly.

Die deelnemers plaas, soos die aanhalings in Bylae F toon, 'n hoë premie op die gebruik van onderwys om geweld die hoof te bied.

6.3.3 Deelnemers se persepsies oor VBO

Die deelnemers se siening van VBO is positief met meer as een deelnemer wat daarna verwys dat VBO 'n metode is om ongeregtigheid uit die verlede reg te stel. Verskeie bekommernisse is egter deur die deelnemers uitgelig wat in paragraaf 5.4.2 hanteer is, waaronder die bestuur van VBO, die leerplanne, toerusting en geriewe. Ongeag die probleme en bekommernisse was die deelnemers egter almal van mening dat VBO wel in TGO gebruik kan word. 'n Aspek wat uitgelig is, is respek vir mense en 'n waardekrisis in die algemeen. Dit dui daarop dat die deelnemers van mening is dat daar inderdaad 'n gebrek aan waardes in ons samelewing is en dat waarde- en normgedrewe onderrig dus noodsaaklik is om geweld die hoof te bied. Die vakke LO en Sosiale Wetenskappe is ook deur deelnemers aangedui as moontlike werktuie om TGO aan te bied.

6.4 BESPREKING VAN DIE NAVORSINGSRESULTATE

6.4.1 Inleiding

Hoewel die navorsing uit 'n redelik omvattende literatuurstudie en 'n beperkte kwalitatiewe studie bestaan het, het die resultate van die twee afdelings mekaar ondersteun, wat meebring dat dit as 'n geheel hanteer kan word. Die feit dat die data in die literatuurstudie en dié in die kwalitatiewe studie mekaar ondersteun, bevorder nie slegs die geldigheid van beide stelle data deur triangulasie nie (McMillan & Schumacher 2010:379), maar bevestig ook die volgehoue omvang van hierdie sosiale probleem.

6.4.2 Die voorkoms van geweld

Na afloop van die studie kan die erns van geweld teen vroue en kinders nouliks oorbeklemtoon word. Dit is 'n ernstige sosiale probleem wat gevestig is in faktore wat met die geweldenaar se persoonlikheid, die samelewing, kultuur en godsdiens te doen

het en waarvan die oorkoepelende tema die gebruik en misbruik van mag is. Om dus geweld suksesvol die hoof te bied, sal die siklus van magsmisbruik gebreek moet word. Een wyse hoe dit gedoen kan word, is om beide slagoffers en geweldenaars deur VBO in staat te stel om die redes vir geweld krities te beoordeel en werkbare alternatiewe wat in die leerders se omstandighede sal werk, te vind. Omdat Freire se benadering elemente van bewusmaking, kritiese bewustheid en *praxis* insluit, is dit 'n metode om die geweld die hoof te bied.

6.4.3 Die bruikbaarheid van Freire se benadering in TGO

Inleiding

Die bespreking van Freire se benadering en die wyse waarop begrippe soos kritiese bewustheid, dialoogvoering, perspektiefverandering, hoop en utopiese verwagting prakties toegepas en uitgeleef kan word, dui daarop dat dit wel 'n werkbare metode vir TGO kan wees. In hierdie paragraaf word oor die praktyk en uitdagings besin.

Moontlike uitdagings

Ter aanvang moet Aitchison (2003) se waarskuwing dat Freire se benadering nie kitsoplossings bied nie, in ag geneem word. Schugurensky (2014) rig 'n verdere waarskuwing dat die implementering van 'n onderwysmodel wat demokrasie en kritiese denke bevorder, soms gepaard gaan met frustrasie en langer as tradisionele modelle neem om te implementeer. 'n Derde waarskuwing is Freire se eie dat, soos Dale en Hyslop-Margison (2010:3) dit stel, hy nie 'n "beste praktyk"-reël voorskryf nie, maar dat sy benadering by die konteks van elke onderrigsituasie moet aanpas. Hierdie waarskuwings dui daarop dat implementering allermins 'n maklike proses sal wees.

Saam met hierdie waarskuwings moet nog twee aspekte in aanmerking geneem word. Eerstens die houding van vroue en kinders om hulle aan geweld en hul sosiale toestande te onderwerp sodat hulle nie net slagoffers is nie, maar mede-instandhouders van hul sosiale toestande (Botha & Dreyer 2007:1244). Hierdie kritiek word ook deur Jacoby (2000:56) uitgespreek as sy verwys na meisies wat steeds nie wiskunde en wetenskap as vakke wil neem nie. Sy noem die houding 'n "selftoegediende vroulike ongeskiktheid" wat steeds baie algemeen voorkom. Die

probleem wat hierdie houding skep, is duidelik: vroue en kinders sal, in Freire se woorde, deur kritiese dialoogvoering daartoe gebring moet word om te besef dat hulle hul status as slagoffers self *kan* verander en *moet* verander, nie net om nie deel van die statistiek te word nie, maar ook om die sosiale toestand te verbreek. Daarom beveel Ali (2014:122) aan dat die fokus moet val op die veranderende magsdinamiek op grondvlak waar subtiele veranderinge in verantwoordelikheid en rolle geleidelik kan lei tot die verbetering van die slagoffer se omstandighede en die verandering van magsverhoudings.

Dit is makliker gesê as gedaan. Quindlen (2000:54) verwys na tieners wat swanger is selfs al het hulle toegang tot geboortebeperring en kennis om dit te vermy. Kennis alleen beteken dus nie veel nie, 'n verandering in houdings en waardes is nodig. Om dit te bereik, is dit nodig dat die onderwys verby blote intellektuele verstaan moet beweeg om leerders in staat te stel om die kwaad, ongeregtigheid en geweld na waarde te skat, aan te voel, te begryp en voor te stel (Elias 2005:166). Die tipe onderwys wat dus gevra word, is nie bloot kennis nie, maar 'n *kritiese bewustheid* van die onreg op alle vlakke van menswees.

'n Volgende aspek wat aandag verdien, is die vraag *wie* die onderrig behoort te ontvang? Soos Quindlen (2000) terreg betoog, kan tienerswangerskappe nie gekeer word as net die meisies onderrig kry nie – die seuns en mans is net so belangrik. Deelnemer I het ook aangedui dat beide mans en vroue in dieselfde klasse onderrig behoort te word. Freire se houding dat

[t]he oppressed must be their own example in the struggle for their redemption...
Likewise, the oppressors must also be willing to rethink their way of life and to examine their own role (Freire 1970: 54, 60)

klink absoluut gepas. Verder kan enige opvoedkundige program nie slegs op vroue en kinders fokus nie maar, soos Deelnemers A en H tereg aangedui het, op die gemeenskap as geheel. 'n Deel van die gemeenskap wat beslis by TGO betrek moet word, is religieuse instansies. Soos uit die bespreking in paragraaf 2.2.2.5 blyk, is die houding van die kerk en die Moslem-tradisie van die groot struikelblokke.

Ten slotte moet die probleme waarna Mulura (2005:4-6) met die implementering van

projekte en Aitchison (2008:15) met die implementering van VBO ook in aanmerking geneem word.

Redes waarom Freire se benadering gebruik kan word

Uit die bespreking in Hoofstuk 3 en die resultate van die kwalitatiewe navorsing blyk dit dat voldoende ruimte bestaan om Freire se benadering suksesvol te gebruik in die stryd teen geweld. Die volgende redes kan oorweeg word: Eerstens bestaan voldoende aanknopingspunte in die VBO-leerplanne om TGO deel van die leerplan te maak. Tweedens vereis Freire se benadering nie dat 'n persoon eers geletterd moet wees voordat hy kan deelneem nie. Trouens, dialoogvoering bevat in wese geen skryfaktiwiteit nie, maar maak dit moontlik vir die mishandelde om oor die probleme wat hul ondervind te praat deur dialoogvoering te gebruik. Deur dialoogvoering sal die mishandelde bewus gemaak word van hul situasie. Hieruit sal 'n kritiese bewustheid ontwikkel. Van besondere belang in hierdie fase is dat die mishandelde moet verstaan dat hul dikwels self vir hul omstandighede geblameer word:-

victims get blamed for victimhood – and in this blaming a further 'laming' is implied... Then they say to you: It's all your fault that you are in this very position (Fröchtling 2004:69)

en dat die skuldgevoel uitgewis kan word deur 'n perspektiefverandering. Die kritiese bewustheid sal daartoe lei dat hulle oplossings vir die probleme bepaal, wat hul sal bemagtig om die probleme te hanteer en die kultuur van stilte te verbreek – dus om hul werklikheid te verander deur dit meer regverdig en billik en minder in stryd met normes en waardes te maak (Gent 2009:172). Fröchtling (2004:66) verduidelik hierdie beginsel praktiese deur die woorde van 'n geweldslagoffer aan te haal:

If you find your voice again, don't let others do the talking for you. They say, women, they don't know how to talk, but we do and we must do...you tell the past because you don't want the past in your presence, you want it out of your face. And you don't want it in your future, no ways!

Die geweldenaars kan ook deur dialoogvoering tot 'n besef van hul eie posisie gebring word. Dit sal nie net hulle eie kultuur van stilte, waarna Fröchtling (2004:64) verwys, verbreek nie, maar hulle ook in staat stel om oplossings vir hulle probleme te vind. Uit die bespreking van die oorsake van geweld is dit immers duidelik dat die geweldenaars self hul hoop lewend moet hou en na hul eie utopie moet streef.

'n Derde rede is dat Freire die beginsel bevestig dat onderwys op liefde en nederigheid gegrond is (Leistyna 2004:27) wat beteken dat onderwysers nie bloot vir leerders kan voorsê of hulle probleme vir hulle kan oplos nie, maar saam antwoorde sal soek. Vierdens is Freire se benadering gepas omdat hy onderwys nie as 'n alleenstaande funksie beskou nie, maar as deel van 'n gemeenskap waar gelykheid en sosiale geregtigheid voorop staan (Nyirenda 1996:12). Dit is ook belangrik om die gemeenskap, veral in landelike gebiede te betrek om vas te stel wat die gemeenskaplike kennis en houdings oor geweld is ten einde die inhoud van die TGO daarby aan te pas (Abeit et al. 2015:429-430). Die gemeenskap as geheel, en in besonder religieuse organisasies, moet dus by die dialoog betrek word om te verseker dat TGO nie tot VBO-sentrums beperk bly nie.

Dus, na aanleiding van die inhoud van die bestaande VBO-leerplanne en die redes hierbo, kan Freire se benadering beslis in TGO gebruik word. Findsen (2007:553) betoog dat die geheel van Freire se werke 'n volledige raamwerk vir proaktiewe leerplanontwikkeling gebaseer op generatiewe temas van die ontmagtigdes daarstel. In hierdie studie is die ontmagtigdes die slagoffers van geweld.

6.4.4 Praktiese voorstelle vir die gebruik van Freire se benadering

Inleidende opmerkings

Die waarskuwing van Deshler en Hagan (1989:152) dat die sentrale taak van navorsing in volwasse onderrig behoort te wees om teorie en praktyk te integreer, geld veral op hierdie stadium van die navorsing. Nou moet die lesse wat uit Freire se benadering geleer kan word, toegepas word, terwyl die kritiek en probleme oorkom moet word. Dit word gedoen deur 'n konsepleerprogram en -lesplan voor te stel.

Inhoud van die leerprogram

Ter aanvang moet die volgende in gedagte gehou word: Enige TGO behoort in die bestaande VBO-leerprogram opgeneem te word of die program moet uitgebrei word, met ander woorde dit moet deel van *gestruktureerde leer* word. TGO kan egter ook via die radio, televisie en aanlynonderrig aangebied word omdat geen leerprogram

wat in die een en twintigste eeu ontwikkel word, tegnologie kan ignoreer nie (Freire, P. 2014:26; Kash & Dessinger 2010:21). Die fokus in hierdie navorsing het egter op VBO geval.

Die versoek om die leerprogram te implementeer moet met omsigtigheid behandel word, gegewe die waarskuwings van Aitchison (2008:15) wat reeds in 6.3.3 bespreek is. Verder moet die voorgestelde leerprogram in die lig van finansiële en infrastruktuurbeperkings wat 'n deurlopende probleem in VBO is, so min as moontlik bykomende drukwerk en koste tot gevolg hê.

Uit Freire se benadering is dit duidelik dat, voordat enige TGO kan plaasvind, oor die wyse waarop VBO, veral in Kha Ri Gude en Vlakke 1-4 onderrig word, besin sal moet word. Die klem sal, vir TGO, totaal moet verskuif van onderwysergesentreerd na dialoogvoering. Onderwysers moet dus opgelei word om dialoogvoerders te wees en nie "kennisfontein" nie. Die aard van die klas moet eweneens in lyn met Freire se kultuursirkels gebring word waar onderrig binne die sosiale en kulturele konteks van die leerders plaasvind en al die lede van die groep saam interaktief aan hul kennis bou (Gomez 2009:41; Shor 1987:23-26). In praktyk sal dit onder meer beteken dat werkswinkelnotas opgestel moet word en aan die persone wat VBO-fasiliteerders oplei, voorsien moet word waarin die beginsels van Freire se benadering oor bewusmaking, kritiese denke, bemagtiging en hoop uiteengesit word. Die Kha Ri Gude- en ander opleiding vir fasiliteerders sal dus ook verleng moet word om TGO in te sluit.

Byvoegsels tot die Kha Ri Gude-werkboeke moet ontwerp en by die pakkette gevoeg word en riglyne ten opsigte van Geletterdheid in Vlak 1 & 2, en Lewensoriëntering of Menslike- en Sosiale Wetenskappe in Vlak 3 & 4 ten opsigte van TGO-klasse moet opgestel en aan onderwysers voorsien word. Die onderrigprogram moet voorsiening maak vir die opleiding van beide geweldenaars en slagoffers en onderwysers moet daarop bedag gemaak word dat individue uit beide groepe hul klasse bywoon.

Die uiteindelige doelwit is om Freire se benadering in alle vakke te gebruik om leerders 'n kritiese bewustheid aan te leer.

Die rol van die onderwyser

Die onderwyser is as gespreksleier heeltyd by aktiwiteite betrokke. Dit is noodsaaklik dat hy of sy verstaan hoe om sy of haar rol te speel, gedagtig aan Halves (2015) se waarskuwing dat onderwys 'n gekompliseerde taak is wat slegs deur onderwysers wat bereid is om leiding te neem aangepak kan word. Elias (2005:171) stel voor dat die onderwyser “committed impartial” moet wees. Dit beteken dat hy alle standpunte op 'n billike wyse stel en dan ook sy persoonlike standpunt aan die gespreksgenote stel. Hy is dus nie neutraal nie, maar “deursigtig” (Findsen 2007:555). Die onderwyser moet heeltyd in gedagte hou dat sy rol is om die ander gespreksgenote *bewus te maak* van die probleme en nie om sy mening op hul af te dwing nie. Dit is, veral in situasies waar die onderwyser deur leerders as *the sage on the stage*, eerder as 'n medeleerder beskou word, belangrik. Verder is dit belangrik dat die onderwyser moet toesien dat sy onderrig nie net oor geregtigheid handel nie, maar dat die onderrig op 'n regverdige wyse (“justly”) aangebied word. Onderrig op 'n regverdige wyse beteken dat die onderwyser sy respek vir leerders en ander wat by onderrig betrokke is toon, dat hy leerders tot 'n kritiese bewustheid, nie net van die leerplan nie, maar van die onderwysproses self lei en dat hy sy eie motiewe vir onderrig deeglik ondersoek (Elias 2005:174). 'n Goeie onderwyser is dus een wat bereid is om leiding te neem om leerders in staat te stel om hul stemme te laat hoor al weet hy of sy dat die proses om slagoffers weer “heel te maak,” jare kan duur (East & Steyn 2008:227).

Voorbeeld van lesplan

In paragraaf 3.4. is na die metodes van Elias (2005:169-170) en East en Steyn (2008:227) verwys wat aangepas kan word by leerders se omstandighede. Prakties kan die TGO vir Kha Ri Gude en VBO Vlak 1 en 2 leerders aangebied word in 'n les wat oor ses periodes van twee uur elk oor ses weke versprei word. Die lesplan, met verwysings na die kernbegrippe in Freire se benadering is volledig in Bylaag F uiteengesit. Dit is ter aanvang van die les belangrik dat die klas in klein groepies ingedeel word om Freire se gebruik van kultuursirkels na te boots. Leerders moet ook toegelaat word om self hulle menings te lug en die onderwyser moet as gespreksleier slegs help om die groeps- en klasgesprekke te rig, maar nie om dit te oorheers of die inhoud daarvan te bepaal nie. Die doel van die les is immers om leerders te leer om krities te dink en deur dialoogvoering oplossings te vind waardeur hulle bemagtig

word.

Die ses periodes, waarvan die inhoud meer volledig in Bylaag F uiteengesit is, sluit temas soos “geweld in my gemeenskap”, “geweld teenoor vroue en kinders”, “programme vir geweld teen vroue en kinders”, “maak en oorweeg planne om geweld te stuit” en “implementering van ons planne” in. Na die aanvanklike ses periodes behoort nog minstens twee opvolgperiodes aan die onderwerp bestee te word om oor die implementering van die leerders se planne te reflekteer. Gedagtig aan Freire se waarskuwing dat die inhoud van die program na aanleiding van die leerders se agtergrond en konteks bepaal moet word (Dale & Hyslop-Margison 2010:3), moet die lesplan net as ’n riglyn of voorstel dien wat onderwysers kan oorweeg en aanpas.

Aangesien Freire se benadering prakties in ’n TGO-lesplan toegepas kan word, kan die studie nou afgesluit word deur gevolgtrekkings in die lig van die navorsingsvraag te maak.

6.5 GEVOLGTREKKINGS

Die doel van hierdie navorsing was om vas te stel of welke wyse Paulo Freire se benadering tot leer en onderrig in volwasse basiese onderrig as teenvoeter kan dien vir die kultuur van geweld teen vroue en kinders in Suid-Afrika. Om hierdie doel te bereik was dit nodig om ’n aantal afgeleide doelwitte te formuleer, naamlik om die oorsake van geweld teen vroue en kinders te bepaal, om Freire se benadering tot onderrig en die toepassing daarvan te ontleed en om praktiese wyses te ondersoek om Freire se benadering as teenvoeter vir geweld teen vroue en kinders in volwasse basiese onderwyspraktyk toe te pas.

Die navorsingsdoel is bereik deur die navorsingsvraag en subvrae wat in Afdeling 1.3 verwoord is, te beantwoord.

- *Wat is die belangrikste redes vir geweld teen vroue en kinders?*

Die redes vir geweld is, soos uit paragrawe 6.2.2 en 6.3.2 blyk, wyduiteenlopend en bestaan uit persoonsgebonde faktore, faktore uit die samelewing, die owerheid en

mag, geslagsrolle en kultuur en kulturele gebruike. Mag en die misbruik daarvan is die onderliggende rede vir geweld.

- *Wat is die stand van volwasse basiese onderrig in Suid-Afrika?*

Volwasse basiese onderrig (VBO) speel 'n belangrike rol in Suid-Afrika met 'n groot aantal volwasse leerders wat daarby baat. Dit dien ook, soos gemeld in paragraaf 5.4.2, as 'n metode om die ongelykhede van die verlede uit te wis en aan volwassenes 'n geleentheid tot geletterdheid te bied. Hoewel VBO deur heelwat uitdagings, waaronder amptenare se houding en 'n voortdurende gebrek aan fondse, infrastruktuur, leermateriaal en behoorlike onderwysopleiding gekortwiek word (sien Afdelings 2.3 & 5.3) bly dit steeds 'n belangrike wyse van gestruktureerde onderwys in Suid-Afrika.

- *In welke mate stem plaaslike praktisyns se siening van geweld en volwasse basiese onderrig ooreen met die literatuur?*

Soos dit blyk uit die bespreking in Afdelings 5.3 en 5.4 stem die plaaslike praktisyns se sienings tot 'n groot mate ooreen met die inligting wat uit die literatuurstudie verkry is. Alhoewel dit soms, soos die weersin teen geweld te wagte kon wees, was dit insiggewend dat deelnemers se sienings in sommige gevalle nie slegs inhoudelik nie, maar feitlik *verbatim* met die literatuur ooreengestem het. Een voorbeeld daarvan is beide Deelnemer C en Humber (2007, aangehaal in Du Toit 2014:103) se verwysing na geweld as 'n "psigologiese siekte".

- *Hoe lyk Paulo Freire se benadering tot onderrig?*

Freire se benadering tot onderrig is op 'n aantal kernbegrippe wat in Afdeling 3.3 getabuleer is, gegrond. Die benadering beweeg weg van 'n onderwyser-gesentreerde benadering na 'n onderrigmilieu waar die leerders se konteks belangrik is en hulle deur dialoogvoering krities bewus word van hulle omstandighede en self antwoorde soek en vind om die probleme te bowe te kom. Onderrig is dus nie bloot 'n stelsel waar kennis in leerders ingedruk word nie, maar 'n liefdestaak waar die onderwyser as

medeleerder op reis met die leerders is om 'n utopie te ontwikkel en hoopvol streef om dit te bereik deur aksie en refleksie, of *praxis* soos Freire dit noem.

- *Op welke wyses is Freire se benadering tot onderrig in die verlede gebruik en kan dit aangewend word om die kultuur van geweld die hoof te bied?*

Sover die navorser se kennis strek, is Freire se benadering nog nooit direk aangewend om die kultuur van geweld die hoof te bied nie, hoewel dit in die verlede op vele terreine gebruik is, onder andere in die projek waarna in paragraaf 3.7.1 verwys is wat tot gevolg gehad het dat vroue huishoudelike geweld nie meer as 'n gegewe sien nie.

- *Hoe kan Freire se benadering op 'n praktiese wyse in volwasse onderrigsentra toegepas word?*

Dit kan gedoen word deur 'n les by die bestaande inhoud in te voeg wat spesifiek op geweld teen vroue en kinders gefokus is. Anders as ander programme waar inligting bloot aan leerders gegee word, behoort die basis van die les dialoogvoering tussen leerders te wees waar hulself krities en probleemoplossend dink, dus probleemstellende onderrig in plaas van "banking"-onderrig. 'n Voorbeeld van 'n les is in paragraaf 6.4.4 bespreek en die volledige lesplan is in Bylaag F uiteengesit.

Die antwoord op die navorsingsvraag in Afdeling 1.3 *Op welke wyse kan Paulo Freire se benadering tot leer en onderrig in volwasse basiese onderrig as teenvoeter dien vir die kultuur van geweld teen vroue en kinders in Suid-Afrika?* is dus:

Omdat Freire se benadering op praxis en magsverandering gerig is, kan die kultuur van geweld gebreek word en die gemeenskap getransformeer word deur in die onderrigsituasie gebruik te maak van sy benadering, wat kernelemente soos kultuursirkels, kritiese dialoog, kritiese denke en probleemstellende onderwys insluit.

6.6 BEPERKINGS

Hierdie studie is aan 'n aantal beperkings onderhewig. Eerstens was die studie se fokus op die literatuurstudie en is die afleiding uit die navorsing gemaak dat Freire se benadering vir TGO gebruik kan word. Daar bestaan dus nog geen praktiese ondersteuning vir die gevolgtrekkings nie. Wat die empiriese kwalitatiewe studie betref, was die steekproef betreklik klein (slegs elf deelnemers) en die deelnemers geografies beperk wat meebring dat hulle sienings nie noodwendig dié van alle VBO-onderwysers, sielkundiges of persone wat met slagoffers werk is nie. Hierdie beperking is egter tot 'n mate geneutraliseer deur triangulasie met die literatuurstudie. 'n Verdere beperking is dat die empiriese data meestal deur skriftelike antwoorde verkry is, wat 'n beperking plaas op die inhoud omdat opvolgvrae nie gevra kon word nie. Laastens het die navorsing op kwalitatiewe data gesteun. Geen kwantitatiewe data is beskikbaar wat die resultate objektief ondersteun nie.

Ten spyte van die beperkings is die navorser egter van mening dat die navorsing enersyds kan bydra tot die gebruik van Freire se benadering in TGO en ook oor die algemeen tot die verbetering van volwasse leer en onderrig.

6.7 AANBEVELINGS

In die lig van die navorsingsresultate kan die volgende aanbevelings op verskillende vlakke gemaak word.

6.7.1 Nasionale vlak

Op nasionale vlak behoort die nasionale regering ernstig te besin oor die sukses van bestaande veldtogte om geweld te bekamp, veral gesien in die lig van die kwalitatiewe data wat aandui (paragraaf 5.3.1) dat die geweld toeneem en “handuit geruk het”.

Die DHOO (wat in beheer van VBO is) en die DBO (wat in beheer van Kha Ri Gude is) behoort ernstige oorweging te skenk daaraan om TGO in die leerplan in te sluit. Beide departemente behoort ook bekommernisse oor infrastruktuur, opleiding van onderwysers en beskikbaarheid van leermateriaal te ondersoek, veral omdat dit

probleme is wat, soos uit paragrawe 2.3 en 5.4.2 blyk, reeds dekades oud is.

Universiteite behoort TGO in hulle leerplanne vir onderwysers en veral vir VBO-onderwysers in te sluit en ook kennis neem van praktisyns se versoeke dat VBO-onderwysers die geleentheid gebied moet word om in vakke te spesialiseer (paragraaf 5.3.2). Freire se benadering behoort ook deel van die leerplan te wees, veral in die lig daarvan dat hierdie navorsing aangetoon het dat, soos Sherrit (1988:5) dit stel, “adult educators feel at home with Freirian pedagogy”.

6.7.2 Provinsiale en streeksvlak

Op provinsiale en streeksvlak behoort TGO op 'n proefbasis by die leerplan vir Kha Ri Gude en VBO ingesluit te word. Dit kan gedoen word deur 'n proefdistrik of proefsentra waar TGO aangebied kan word en die sukses van die programme bepaal kan word. In praktyk sal dit beteken dat elke provinsie of streek 'n komitee of koördineerder sal aanstel om die TGO-program te monitor.

6.7.3 VBO-sentrums en onderwysers

VBO-sentrums en onderwysers hoef nie te wag op die nasionale- of streeksregerings om op te tree nie, maar kan onmiddellik begin om TGO te implementeer in die lig van die voorgestelde lesplan wat in Bylaag F vervat is (wat natuurlik binne konteks gewysig moet word) wat nie die bestaande leerplan wesenlik wysig nie. Onderwysers behoort ook meer te fokus op Freire se benadering tot onderrig en slegs “banking”-onderwys te gebruik as feite of vaardighede nie anders oorgedra kan word nie.

6.7.4 Religieuse en gemeenskapsinstellings

Omdat die navorsing aangetoon het dat 'n verandering in die gemeenskap se waardes en norme nodig is, behoort religieuse en gemeenskapsinstellings kennis te neem van TGO en die nodige ondersteuning aan VBO-sentrums te gee om dit suksesvol te implementeer.

6.8 VERDERE NAVORSING

Hierdie studie bied ruimte vir 'n volledige evaluering van die voorgestelde praktiese toepassing van die voorstelle wat uit die navorsing voortspruit. Dit sal uiteraard oor 'n tydperk gedoen moet word. Verdere navorsing wat uit hierdie navorsing spruit, sluit in navorsing oor die wyse hoe om TGO op 'n geïntegreerde wyse te implimenteer, hoe probleme in VBO (soos 'n gebrek aan infrastruktuur, bekwame onderwysers en leermateriaal) die hoof gebied kan word en tegnologie soos slimfone en die Internet gebruik kan word in beide die gewone VBO-leerplan en TGO. Die befondsing van VBO-sentrums en die wyses hoe om kwaliteitsbeheer in VBO en TGO toe te pas vra ook om navorsing.

Verdere navorsing behoort ook gedoen te word oor die wyse waarop VBO-onderwysers opgelei word en die inhoud van die leerplanne. Aansluitend hierby is dit nodig om te bepaal of en indien wel in welke mate, Freire se benadering reeds in VBO gebruik word en of dit suksesvol is.

Ten slotte is verdere navorsing op die langer duur nodig om te bepaal of TGO suksesvol is en of dit wel gebruik kan word om waardes en norme in die gemeenskap te verander.

6.9 SLOT

Die doel van hierdie studie was om te bepaal of Paulo Freire se benadering tot leer en onderrig in volwasse basiese onderrig as teenvoeter kan dien vir die kultuur van geweldteen vroue en kinders in Suid-Afrika. Beide die literatuurstudie en die empiriese studie het aangedui dat dit gebruik kan word, veral omdat sy benadering op *praxis* en die transformasie van die samelewing en mag gerig is, om as't ware nie net aan die swygende lammers stemme te gee nie maar hulle in staat te stel om selfs te brul! Dit is egter nie 'n eenvoudige taak nie en by hierdie en opvolgende studies moet die *caveat* in gedagte gehou word dat

... goals relating to changes in values and attitude ... take much longer to accomplish. There has to be realism that students are greatly influenced by the cultures in which they are reared and educated (Elias 2005:174).

Dit beteken egter *nie* dat TGO nie so spoedig moontlik geïmplimenter moet word nie – immers, vir elke *Comrades*-deelnemer begin die marathon met die eerste tree en uiteindelik kan dit ons bring na 'n ideaal – 'n utopie – waarna Freire verwys het:

My dream is for a society less ugly, a society where we can laugh with no falsity, in which knowing is not a problem of seeing, in which there is no discrimination... I am not thinking of a society of angels ... I am thinking of a society of human beings (Freire, P. 2014: 62).

Hierdie droom behoort egter nie net deur geweldslagoffers nie, maar die hele geweldgeteisterde samelewing verwerklik te word.

BIBLIOGRAFIE

- Abeit, M, Muganyizi, P, Massawe, S, Mpembeni, R, Darlj, E & Axemo, P. 2015. Knowledge and attitude towards rape and child sexual abuse – a community-based cross-sectional study in Rural Tanzania. *BMC Public Health*.15:428-440. (Aanlyn) Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1186/s12889-015-1757-7>. (Datum onttrek: 28 Julie 2015).
- Adelore, O. & Majoro-Majesty, H. 2008. Literacy teaching method and peace building in multi-ethnic communities in Nigeria. *Australian Journal of Adult Learning*. 48(1): 162-187.
- Aitchison, J. 2003. Brak! – vision, mirage and reality in the post *apartheid* globalisation of South African adult education and training. *Journal of Education*. 31: 47 – 74.
- Aitchison, J. 2008. *Again! Bad faith and the educational bureaucracy: Can adult education be provided in Southern Africa?* Lesing gelewer by die Conference of the Southern African Comparative and History of Educational Society (SACHES), Maputo. 17-19 Julie.
- Ali, R. 2014. Empowerment beyond resistance: Cultural ways of negotiating power relations. *Women's Studies International Forum* 45: 119–126. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2013.05.019>. (Datum onttrek: 22 Julie 2015).
- Anderson, K.M. & Hiersteiner, C. 2007. Listening to the Stories of Adults in Treatment Who Were Sexually Abused as Children. *Family in Society* 88(4): 637-644.
- Aucamp, L., Steyn, M. & Van Rensburg, E. 2013. Redefining child sexual abuse: from a legal to a psychosocial perspective. *Acta Criminologica: Southern African Journal of Criminology*. 26(3): 124-135.
- Awerbuck, D., McClean, A., Rule, P. & Williams, C. 2013. *Platinum English First Additional Language Reader – Grade 9*. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Bartlett, L. 2008. Paulo Freire and Peace Education. *Encyclopaedia of Peace Education*. <http://www.tu.edu/centers/epe>. (Datum onttrek: 3 November 2013).
- Basu, S. 2005. *The challenges of and possible solutions to the problem of the trafficking of women and children*. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.law.washington.edu/AsianLaw/HumanTrafficking/Basu-Trafficking.pdf>. (Datum onttrek: 1 Oktober 2014).

Baudrillard, J. 1983. *In the shadow of the silent majorities*. New York: Semiotekt(e). (Aanlyn). Beskikbaar by http://autonomousuniversity.org/sites/default/files/Baudrillard_Shadow-of-the-Silent-Majorities.pdf. (Datum onttrek: 27 Maart 2017).

Beatty, P.T. & Hayes, M. J. 1989. Religious Institutions. In Merriam, S.B. & Cunningham, P.M. (Reds). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 397-409.

Beder, H. 1989. Purposes and Philosophies of Adult Education. In Merriam, S.B. & Cunningham, P.M. (Reds). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 37-50.

Benade, L. & White, E.J. 2015. A dialogue about dialogue: Freire and Bakhtin talk pedagogy in response to Percy's "problem". In Peters, M. A. & Besley, T. (Reds). *Paulo Freire: the global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: 391-408.

Bennett, W.J. 2000. What Really Ails America. In Muller, G.H. (Red). *The McGraw-Hill Reader: Issues Across the Disciplines*. Boston: McGraw-Hill: 342-345.

Bingham, A., Delap, L., Jackson, L. & Settle, V. 2015. A hidden history. *History Today*. (Oktober): 45 – 48.

Botha, J. 2007. *Onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika.

Botha, P. 2009. *The Application of Paulo Freire's Pedagogy in renegotiating HIV Stigmatised Identities: A Study of DramAidE's Health Promotion Project (HPP) at the Durban University of Technology (DUT)*. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Universiteit van Natal.

Botha, A. & Dreyer, Y. 2007. Demistifikasie van die metafoor "die kerk as bruid." *HTS Teologiese Studies*. 63(3): 1239-1274.

Brookfield, S.D. 1987. *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Milton Keynes: Open University Press.

Brookfield, S.D. 1989. Facilitating Adult Learning. In Merriam, S.B. & Cunningham, P.M. (Reds). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 201-210.

Broom, N. 2010 "Ending Generational Poverty: A Contemporary Application of the Work of Paulo Freire in Nicaragua, Los Angeles and Uganda. *Independent Study*

Project (ISP) Collection. Referaat 971. (Aanlyn). Beskikbaar by http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/971. (Datum onttrek: 3 Desember 2015).

Bruwer, P. 2017. Betoging oor geweld teen vroue en kinders. *Nuusneus*. Mei, 30. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://maroelamedia.co.za/nuus/sa-nuus/betoging-oor-geweld-teen-vroue-en-kinders>. (Datum onttrek: 27 Junie 2017).

Budge, T. 2015. Freire's legacy for communities seeking change in Sub-Saharan Africa. In Peters, M. A. & Besley, T. (Eds.). *Paulo Freire: the global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: 187-198.

Carpenter, M. 2010. Editorial. *Community Development Journal*. 45(2): 145-148.

Cassandra, M.A. 2007. Engendering agency: Literacies, social action, and Wangari Maathai's Greenbelt Movement. Ongepubliseerde MA-verhandeling, University of Central Florida. (Aanlyn). Beskikbaar by http://etd.fcla.edu/CF/CFE0001890/Allen_Cassandra_M_200712_MA.pdf. (Datum onttrek: 26 Augustus 2015).

Caudron, S. 2000. Learners speak out. *Training and Development* 54(4): 52-57.

Chetty, I. & Basson, A. 2006. *Report on internet usage and the exposure of pornography to learners in South African schools*. Johannesburg: Raad op Films en Publikasies. (Aanlyn). Beskikbaar by http://www.gov.za/sites/www.gov.za/files/report%20internet%20usage%20and%20exposure%20of%20pornography_0.pdf. (Datum onttrek: 23 Maart 2017).

Cluver, L., Meinck, F & Omar, S. 2014. Primary school children: Widening worlds and increasing risk of sexual abuse. In Mathews, S., Jamieson, L., Lake, L. & Smit, C. (Eds.). *South African Child Gauge 2014*. Kaapstad: Kinderinstituut, Universiteit van Kaapstad: 65-72.

Coben, D. 1997. *Paulo Freire's Legacy for Adults Learning Mathematics*. Lesing gelewer by die vierde Adults Learning Mathematics Conference. Limerick, Ierland. 4-6 Julie.

Collins, J. 2012. The contemporary status of the intergenerational transmission hypothesis in child sexual abuse. *Child Abuse Research: A South African Journal*. 13(2): 57-63.

Conradie, H. 1991. Gesinsmoord in Suid-Afrika. *HTS Teologiese Studies*. 47(2): 354-366.

Cotta, S. 1985. *Why violence? A philosophical interpretation*. Gainesville: University Press of Florida.

Cowburn, M., Gill, A. & Harrison, K. 2014. Speaking about sexual abuse in British South Asian communities: offenders, victims and the challenges of shame and reintegration. *Journal of Sexual Aggression*. 21:1,4-15. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.dx.doi.10.1080/13552600.2014.929188>. (Datum onttrek: 8 Februarie 2016).

Cronin, P., Ryan, F. & Coughlan, M. 2008. Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing*. 17(1): 38-43. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.cin.ufpe.br/~in1002/leituras/2008-undertaking-a-literature-review-a-step-by-step-approach.pdf>. (Datum onttrek: 29 Junie 2015).

Dale, J. A. & Hyslop-Margison, E. 2010. *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation – The philosophical influences on the work of Paulo Freire*. New York: Springer.

Damons, A. 2015. Nog aanklagte teen Bloemspruit-ouers wat glo kinders mishandel. *Netwerk24*. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.netwerk24.com/nuus/2015-05-26-nog-aanklagte-teen-bloemspruit-ouers-wat-glo-kindere-mishandel>. (Datum onttrek: 29 Junie 2015).

Darder, A. 2015. Paulo Freire and the continuing struggle to decolonize education. In Peters, M. A & Besley, T. (Reds). *Paulo Freire: the global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: 39 – 54.

Delport, C.S.K. & Fouché, C.B. 2011. The qualitative research report. In De Vos, A.S, Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 424-430.

Departement van Basiese Onderwys. 2017. *Kha ri Gude mass literacy programme*. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.education.gov.za/Programmes/KhaRiGude.aspx>. (Datum onttrek: 24 Maart 2017).

Desler, D. & Hagan, N. 1989. Adult Education Research: Issues and Directions. In Merriam, S.B. & Cunningham, P.M. (Reds). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 147-163.

De Vos, A.S, Strydom, H, Schulze, S & Patel, L. 2011. The sciences and the professions. In De Vos et al. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 3-27.

De Vos, A.S, & Strydom, H. 2011. Scientific theory and professional research. In De Vos et al. *Research at grass roots: for the social sciences and human service*

professions. (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Uitgewers:28-44.

Dirkx, J.N. 1998. Transformative Learning Theory in the practice of Adult Education: an overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*. Vol 7: 1 -14.

DSD, DWCPD & UNICEF. 2012. *Violence Against Children in South Africa*. Pretoria: Department of Social Development/Department of Women, Children and People with Disabilities/UNICEF. (Aanlyn). Beskikbaar by http://www.cjcp.org.za/uploads/2/7/8/4/27845461/vac_final_summary_low_res.pdf. (Datum onttrek: 6 Julie 2015).

Du Toit, L. 2014. Shifting meanings of postconflict sexual violence in South Africa. *Sigs: Journal of Women in Culture and Society*. 40(1): 101-123.

East, E. & Stein, E. 2008. A Domestic Violence Program Eroding Denial in the Orthodox Jewish Community in New Jersey. *Journal of Jewish Communal Service*. 83(2/3): 223-228.

Elias, J.L. 2005. Education for peace and justice. *Catholic Education: a Journal of Inquiry and Practice*. 9(2): 160-177. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1006238.pdf>. (Datum onttrek: 3 November 2013).

Ewert, D.M. 1989. Adult Education and international development. In Merriam, S.B. & Cunningham, P.M. (Reds). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 84-98.

Fasokun, T., Katahoire, A. & Oduaran, A. 2005. *The Psychology of Adult Learning in Africa*. Kaapstad: Pearson.

Findsen, B. 2007. Freirean Philosophy and Pedagogy in the Adult Education Context: The Case of Older Adults' Learning. *Studies in Philosophy and Education*. 26: 545-559.

Fiore, K. & Elsasser, N. 1987. "Strangers no more": A liberatory literacy curriculum. In Shor, I. (Red) *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Portsmouth: Heinemann: 87-103.

Flanagan, J. 2001. South African men rape babies as 'cure' for Aids. *The Telegraph*. November, 11. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/africaandindianocean/southafrica/1362134/South-African-men-rape-babies-as-cure-for-Aids.html>. (Datum onttrek: 24 Maart 2017).

Fleury, S. 2011: Playing with Fire, or the Stuffing of Dead Animals: Freire, Dewey, and the Dilemma of Social Studies Reform. *Educational Studies*. 47: 71-91.

Flood, M. 2007. Why violence against women and girls happens, and how to prevent it. *Redress* (Augustus): 13-19. (Aanlyn). Beskikbaar by http://www.awe.asn.au/drupal/sites/default/files/Why_Violence_Against_Women_and_Girls_Happens.pdf. (Datum onttrek: 6 Julie 2015).

Fortuin, T. 2013. Stop focus on women's dress. *Sowetan*. Augustus, 6: 28.

Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2011. In-depth review of literature. In De Vos et al. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 133-141.

Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2011. Selection of a researchable topic. In De Vos, et al. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 79-88.

Fouché, C.B. & Schurink, W. 2011. Qualitative research design. In De Vos et al. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 307-327.

Frankenstein, M. 1987. Critical mathematics education: an application of Paulo Freire's epistemology. In Shor, I. (Red) *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Portsmouth: Heinemann: 180-210.

Freire, A.M.A. 2014. Testimony of difference and the right to discuss differences: Some considerations on Paulo Freire's conference. In Freire, P., Freire, A.M.A. & De Oliveira, W. *Pedagogy of Solidarity*. Walnut Creek: Left Coast Press: 85-98.

Freire, A.M.A. 2015. The understanding of Paulo Freire's education: ethics, hope, and human rights. In Peters, M. A. & Besley, T. (Reds). *Paulo Freire: the global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: xiii-xxiii.

Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. (30th Anniversary Edition, 2005) New York: Continuum.

Freire, P. 1972. A letter to a theology student. *Catholic Mind*. 70: 6-8.

Freire, P. 1974. *Education for Critical Consciousness*. London: Sheed and Ward Ltd.

Freire, P. 1982. The Importance of the Act of Reading. *Journal of Education*, Boston University. (November):10.

Freire, P. 1985. *The Politics of Education: Culture, power and liberation*. New York: Bergin and Garvey.

Freire, P. 1994. *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. 2007. *Daring to dream*. Builder: Pradigm.

Freire, P. 2014. Pedagogy of solidarity. In Freire, P, Freire, A.M.A. & De Oliveira, W. *Pedagogy of Solidarity*. Walnut Creek: Left Coast Press: 15 -34

Freire, P., D'Ambrosio, U. & Mendonça, M.D.C. 1997. A conversation with Paulo Freire. *For the Learning of Mathematics*. 17(3): 7-10. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.jstor.org/stable/40248246>. (Datum onttrek: 23 Maart 2016).

Freire, P. & Macedo, D. 1995. A Dialogue: Culture, Language, and Race. *Harvard Educational Review*, vol. 65(3): 377-402.

Freire, P. & Shor, I. 1987. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. London: MacMillan Education Ltd.

Fröchtling, A. 2004. "We will survive": on survivors, fools and contrafactual agency. *Journal of Theology for South Africa*. 120: 60-75.

Furlong, A., Ferguson, B. & Tilleczek, K. 2013. *Marginalised Youth in Contemporary Educational Contexts: A tranquil Invitation to a Rebellious Celebration*. (Aanlyn). Beskikbaar by www.cea-ace.ca/education/article/marginalized-youth-contemporart-ed. (Datum onttrek: 9 Augustus 2013).

Gadotti, M. & Torres, C.A. 2009. Paulo Freire: Education for Development. *Development and Change*. 40(6):1255-1267.

Galloway, S. 2015. What's missing when empowerment is a purpose for adult literacies education? Bourdieu, Gee and the problem of accounting for power. *Studies in the Education of Adults*; 47(1): 49-63. (Aanlyn) Beskikbaar by <http://www.ingentaconnect.com/content/niace/stea/2015/00000047/00000001/art00005>. (Datum onttrek: 28 Julie 2015).

Gani, F. 2013. *Lecturers' utilisation of institutional learning management systems in an ODL higher education institution in South Africa*. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika: Pretoria.

Ganle, J.K., Afriyie, K. & Segbefia, A.Y. 2015. Microcredit: Empowerment and Disempowerment of Rural Women in Ghana. *World Development*. 66: 335–345. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.08.027>. (Datum onttrek: 22 Julie 2015).

Gent, M.J. 2009. On-campus service projects: an experiment in education for liberation. *Organizational Management Journal*. 6:166-177.

Gibson, R. 1994. *The Promethean Literacy: Paulo Freire's Pedagogy of Reading, Praxis and Liberation*. Ongepubliseerde Ph D-proefskrif, Universiteit van Pennsylvania.

Gibson, R. 1999. *Paulo Freire and pedagogy for social justice*. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://richgibson.com/freireTRSSE.htm>. (Datum onttrek: 6 Maart 2016).

Giroux, H. 2012. *Education and the crisis of public values: challenging the assault on teachers, students and public education*. New York: Peter Lang Education.

Goldman, M.J. & Little, J.S. 2015. Innovative Grassroots NGOs and the Complex Processes of Women's Empowerment: An Empirical Investigation from Northern Tanzania. *World Development*. 66:762–777. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.09.005>. Datum onttrek: 22 Julie 2015).

Gomez, M. V. 2009. Emmanuel Levinas & Paulo Freire: The Ethics of Responsibility for the Face-To-Face Interaction in the Virtual World. *International Journal of Instruction*. 2(1): 27-28.

Gottesman, I. 2010. Sitting in the Waiting Room: Paulo Freire and the Critical Turn in the Field of Education. *Educational Studies*. 46: 376-399.

Grubb, A. & Harrower, J. 2008. Attribution of blame in cases of rape: An analysis of participant gender, type of rape and perceived similarity to the victim. *Aggression and Violent Behavior* 13: 396–405. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2008.06.006>. (Datum onttrek: 27 Junie 2017).

Halket, M.M., Gormley, K., Mello, M., Rosenthal, L. & Mirkin, M.P. 2014. Stay with or leave the abuser? The effects of domestic violence victim's decision on attributions made by young adults. *Journal of Family Violence* 29:35–49 (Aanlyn). Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1007/s10896-013-9555-4>. (Datum onttrek: 28 Julie 2015).

Hall, K., Meintjes, H. & Sambu, W. 2014. Demography of South Africa's children. In Mathews, S, Jamieson, L., Lake, L. & Smit, C.(Eds). *South African Child Gauge 2014*. Kaapstad: Kinderinstituut, Universiteit van Kaapstad: 90–93.

Halves, T. 2015. Paulo Freire: Pedagogy in the Grand Style. *Popular Education South Africa*. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.populareducation.co.za/content/pedagogy-grand-style-paulo-freire>. (Datum onttrek: 12 November 2015).

Hancock, T.U., Ames, N. & Behnke, A.O. 2014. Protecting Rural Church-Going Immigrant Women from Family Violence. *Journal of Family Violence*. 29:323-332. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://dx.doi10.1007/s10896-014-9581-x>. (Datum onttrek: 28 Julie 2015).

Haracemiv, S.M.C. & Branco, V. 2015. Freire's theory as a reference to teaching practice in adult education. In Peters, M. A & Besley, T. (Reds). *Paulo Freire: the global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: 543 – 566.

Harvey, L. 2000. New realities: the relationship between higher Education and employment. *Tertiary Education and Management* 6: 3–17 (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.qualityresearchinternational.com/esectools/relatedpubs/New%20Realities.pdf>. (Datum onttrek: 3 September 2014).

Horner, H. 2013. Circumcision: when tradition kills. *Health24*. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.health24.com/Lifestyle/Man/News/Circumcision-when-tradition-kills-20130813>. (Datum onttrek: 16 Julie 2015).

Hough-Coetzee, J. 2015. Dis ek, Anna: 'n emosionele wipwa-rit. *Huisgenoot*. 959 (Oktober, 29):140 -141.

Howe, K.R & Moses, M.S. 1999. Ethics in Educational Research. *Review of Research in Education*: 21-59.

Jacobs, R.L. 2013. Writer's Forum — Developing a dissertation research problem: A guide for doctoral students in human resource development and adult education. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*. 25 (3): 103-111. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/nha3.20034/full>. (Datum onttrek: 28 Julie 2015).

Jacoby, S. 2000. When Bright Girls Decide That Math is "a Waste of Time". In Muller, G.H. (Red). *The McGraw-Hill Reader: Issues Across the Disciplines*. Boston: McGraw-Hill: 55-59.

Jansen, J.D. 2010. The research question. In Maree, J.G. (Red) *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 1- 13.

Jewkes, R. & Penn-Kekana, L. 2015. Mistreatment of Women in Childbirth: Time for Action on This Important Dimension of Violence against Women. *PLoS Med* 12(6):1-4. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://doi:10.1371/journal.pmed.1001849>. (Datum onttrek: 28 Julie 2015).

John Hopkins Health and Education in South Africa & Sonke Gender Justice. 2010. *Brothers for Life Facilitators Guide*. Johannesburg.

Justice, R.M. 2006. Prosecution of female genital mutilation in the United States. *APRI Update* 19(7): 1-2.

Junker, D.B.A. 2015. Paulo Freire's prophetic voice at the intersection of Liberation Pedagogy and Liberation Theology. In Peters, M. A & Besley, T. (Eds). *Paulo Freire: the global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: 145 - 159.

Kash, S. & Dessinger, J.C. 2010. Paulo Freire's relevance to online instruction and performance improvement. *Performance Improvement*. 49(2): 17-21.

Kilgore, J. 2007. Bringing Freire Behind the Walls: The Perils and Pluses of Critical Pedagogy in Prison Education. *Radical Teacher*. 90: 57-66.

Kirkendall, A.J. 2010. *Paulo Freire and the cold war politics of literacy*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Kloppers, D.F & Kloppers, H.J. 2017. Herstellende geregtigheid in gevalle van seksuele oortredings en die uitsprake in DPP v Thabethe en Seedat v S (HHA). *Litnet Akademies* 14(1). (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.litnet.co.za/herstellende-geregtigheid-gevalle-van-seksuele-oortredings-en-die-uitsprake-van-die-hoogste-hof-van-appel-dpp-v-thabethe-en-seedat-v-s/>. (Datum onttrek: 26 Maart 2017).

Kloppers, E.M. 2015. *'n Model vir korporatiewe sosialeverantwoordelike kommunikasie: 'n Toepassing in die landbousektor*. Ongepubliseerde Ph D-proefskrif, Noordwes-universiteit.

La Cock, Y. 2014. *Facilitating the self-efficacy of primary school teachers in Mpumalanga: A perspective from lifelong learning*. Ongepubliseerde M Ed-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika. Pretoria.

Lambert, A. 2015. Voices of resistance: Positioning Steiner Education as a living expression of Freire's pedagogy of freedom. In Peters, M. A & Besley, T. (Eds). *Paulo Freire: the global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: 409-430.

Larnell, G.V., Bullock, E.C. & Jett, C.C. 2016. Rethinking Teaching and Learning Mathematics for Social Justice from a Critical Race Perspective. *Journal of Education*. 196(1): 19 -28.

Leistyna, P. 2004 Presence of Mind in the Process of Learning and Knowing: A Dialogue with Paulo Freire. *Teacher Education Quarterly*. (Winter):17 -29.

Lester, S. 1999. *An introduction to phenomenological research*. Taunton UK: Stan

Lester Developments. (Aanlyn). Beskikbaar by https://www.rgs.org/NR/rdonlyres/F50603E0-41AF-4B15-9C84-BA7E4DE8CB4F/0/Seaweed_phenomenology_research.pdf. (Datum onttrek; 24 Maart 2017).

Luhanga, P. 2015. Caught abusing boy. *Daily Sun*. Mei, 21:4.

Macedo, D. 1970. Introduction. In Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. (30th Anniversary Edition, 2005) New York: Continuum: 11-27.

Mojab, S. 2007. Years of solitude, years of defiance: Women political prisoners in Iran. In Agah, A., Mehr, S. & Parsi, S. *We lived to tell: Political prison memoirs of Iranian women*. Toronto: McGilligan Books: 7–18.

Majob, S. & Taber. N. 2015. Memoir pedagogy: gender narratives of violence and survival. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*. 27(2): 31 – 45.

Malatji, N. 2014. Itu violated me – Queen B. *Sunday World*. Mei, 4: 2.

Mallette, P. & Gregory, A.J. 2012. *Nowhere but Up*. Grand Rapids: Revell.

Maqoko, Z. & Dreyer, Y. 2007. Child-headed households because of the trauma surrounding HIV/AIDS. *HTS Teologiese Studies*. 3(2): 717-731.

Marinescu, V. 2014. Re-Constructing Violence against Women and Children in the Written Media: Canada and Romania's Cases. *Journal of Research in Gender Studies*. 4(1): 930-942.

Martin, J. 2014. “It’s just an image, right?”: Practitioners’ understanding of child sexual abuse images online and effects on victims. *Child & Youth Services*. 35:96–115. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.dx.doi.10.1080/0145935X.2014.924334>. (Datum onttrek: 16 Februarie 2016).

Mashego, A. 2017. Violence against women and kids on the rise. *City Press*. Mei, 27. Beskikbaar by <http://www.news24.com/SouthAfrica/News/violence-against-women-and-kids-on-the-rise-20170520>. (Datum onttrek: 27 Junie 2017).

Mathews, S. & Benvenuti, P. 2014. Violence against children in South Africa: Developing a prevention agenda. In Mathews, S, Jamieson, L., Lake, L. & Smit, C.(Reds). *South African Child Gauge 2014*. Kaapstad: Kinderinstituut, Universiteit van Kaapstad: 26-34.

Matjeke, H.J.V. 2004. *Barriers to participation in adult basic education and training in the Sedibeng East and West districts of the Gauteng Department of Education*. Ongepubliseerde M Ed-verhandeling. Noordwes Universiteit.

Mayo, P. 1999. When does it work? Freire's pedagogy in context. *Studies in the Education of Adults* 25(1): 11-31.

Mayo, P. 1999b. *Gramsci, Freire and adult education: possibilities for transformative action*. London: Zed Books Ltd.

McLaren, P. 2015. Reflections on Paulo Freire, critical pedagogy, and the current crisis of capitalism. In Peters, M. A & Besley, T. (Eds). 2015. *Paulo Freire: the global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: 17-38.

McMillan, J.H & Schumacher, S. 2010. *Research in Education: Evidence-based inquiry*. 7de uitg. Boston: Pearson.

Media Works. 2003. *Life Orientation Level 4 Workbook*. Johannesburg: Interactive Tutor.

Mejía, A. 2004. The Problem of Knowledge Imposition: Paulo Freire and Critical Systems Thinking. *Systems Research and Behavioral Science*. 21: 63-82.

Memela, B. & Land, S. 2006. Isicathamiya saseStoffelton: Reflections on an education for democracy project. *Journal of Education*. 39: 47– 61.

Mereothle, D.D.V. 1998. *A feministic reading of four Tswana novels*. Ongepubliseerde MA-verhandeling: Randse Afrikaanse Universiteit.

Merriam, S.B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. 2007. *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. 3de uitg. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.

Merriam, S.B. & Cunningham, P.M. (Eds). 1989. *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mertens, D.M. 2007. Transformative Paradigm, Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research* 1(3): 212-225. (Aanlyn). Beskikbaar by https://study.sagepub.com/sites/default/files/Ch_10-4.pdf. (Datum onttrek: 18 Junie 2015).

Mertens, D.M. 2012. Transformative Mixed Methods: Addressing Inequities. *American Behavioral Scientist* 20(10): 1–12. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://abs.sagepub.com/content/early/2012/02/01/0002764211433797>. (Datum onttrek: 18 Junie 2015).

Meyer, D. 1999. *Dead before dying*. Londen: Hodder & Stroughton.

Mithra, H.G. 2007. Paulo Freire's Educational Theory and Approach: A Critique. *Asia*

Journal of Theology: 96 -118.

Mkhwanazi, S.Q.N. 2001. *Problems of adult learners in adult basic education: a psycho-educational perspective*. Ongepubliseerde M Ed- verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika.

Mncube, V. & Harber, C. 2013. *The Dynamics of Violence in South African schools: Report*. Pretoria: Unisa. (Aanlyn). Beskikbaar by http://www.unisa.ac.za/static/corporate_web/Content/Colleges/CEDU/Images/violence_report_version2_2013.pdf. (Datum onttrek 10 Augustus 2017).

Moffett, H. 2006. 'These women, they force us to rape them' : Rape as narrative of social control in post-Apartheid South Africa. *Journal of Southern African Studies* 32(1): 129-144.

Moirangtem, S., Kumar, M.C. & Math, S.B. 2015. Child sexual abuse: Issues & concerns. *Indian Journal of Medical Research*. 142:1-3. (Aanlyn) Beskikbaar by www.doi.dx.10.4103/0971-5916.162084. (Datum onttrek: 3 Maart 2016).

Mooki, O. 2014. 'Oscar torn, broken over dying Reeve'. *Pretoria News*. Mei, 6: 4.

Montross, K.J. & Montross, J.F. 1997. Characteristics of adult incarcerated students: effects on instructions. *Journal of Correctional Education*. 48(4): 179-186.

Morrell, R. 2003. Silence, Sexuality and HIV/AIDS in South African Schools. *The Australian Educational Researcher* 30(1): 41-62. (Aanlyn) Beskikbaar by <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ788785.pdf>. (Datum onttrek: 4 November 2013).

Mosaic. 2009. *Women WON'T wait: Die Bemagtiging van Oorlewendes van Huishoudelike- en Geslagsgeweld*. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://mosaic.org.za/wwwafrikaans.pdf>. (Datum onttrek: 6 Julie 2015).

Muller, G.H. (Red) 2000. *The McGraw-Hill Reader: Issues Across the Disciplines*. Boston: McGraw-Hill.

Muller, P. 1988. Engel in die vleiland. In Fryer, C. (Red). *Kinders van die aarde*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers: 105-112.

Mulura, F. 2005. Paul Freire's Development Education Methodology. In Wanjohi, G.J. & Wanjohi, G. W. (Reds). *Social and Religious Concerns of East Africa: A Wajibu Anthology*. (Aanlyn) Beskikbaar by <http://www.crvp.org/book/Series02/II-10/CH18.htm>. (Datum onttrek: 4 November 2013).

Namy, S., Carlson, C., O'Hara, K., Nakuti, J., Bukuluki, P. & Lwanyaaga, J. 2017.

Towards a feminist understanding of intersecting violence against women and children in the family. *Social Science & Medicine* 184: 40-48. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.04.042>. (Datum onttrek: 27 Junie 2017).

Neumann, J. W. 2011. Critical Pedagogy and Faith. *Educational Theory* 61(5): 601-619.

Nieuwenhuis, J. 2010a. Introducing qualitative research. In Maree, J.G. (Red) *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 47-69.

Nieuwenhuis, J. 2010b. Qualitative research design and data gathering techniques. In Maree, J.G. (Red) *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 69–97.

Nieuwenhuis, J. 2010c. Analysing qualitative data. In Maree, J.G. (Red) *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 98-122.

Nkosi, M. & Wassermann, J. 2014. A history of the practice of *ukuthwala* in the Natal/KwaZulu-Natal region up to 1994. *New Contree*. 70 (November 2014):132–145.

Nyirenda, J.E. 1996. The Relevance of Paulo Freire's Contributions to Education and Development in Present Day Africa. *African Media Review*. 10:1-20. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://archive.lib.msu.edu/DMC/African%20Journals/pdfs/africa%20media%20review/vol10no1/jamr010001002.pdf>. (Datum onttrek: 6 Julie 2015).

Onwuegbuzie, A.J, Leech,N.L & Collins, K.M.T. 2012. Qualitative Analysis Techniques for the Review of the Literature. *The Qualitative Report*. 17 (56): 1-28. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/onwuegbuzie.pdf>. (Datum onttrek: 29 Junie 2015).

Oyeoku, E.T., Meziobi, D., Ezegbe, N.B. & Obikwelu, C.L. 2013. Public Sensitization as a Tool for Preventing Domestic Violence Against Women in Nsukka Education Zone, Enugu State, Nigeria. *US-China Education Review Bulletin*. 3(4): 245-252.

Peters, M. A. & Besley, T. (Reds). 2015. *Paulo Freire: the global legacy*. New York: Peter Lang Publishing.

Piaget, J. & Gabain, M. 1965. *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.

Quindlen, A. 2000. Sex Ed. In Muller, G.H. (Red) *The McGraw-Hill Reader: Issues Across the Disciplines*. Boston: McGraw-Hill: 53-55.

Rachal, J.R. 1989. The Social Context of Adult and Continuing Education. In Merriam, S.B. & Cunningham, P.M. (Reds). *Handbook of Adult and Continuing*

Education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 3-25.

Rampele, M. 2013. Gender-based violence rampant in our society. *Sowetan*. Augustus, 8: 29.

Rivombo, A.M. 2014. *A study of the challenges of adult learning facilitation in a diverse setting with special reference to Soshanguve*. Ongepubliseerde M Ed-verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika.

Roberts, P. 2015. Paulo Freire and utopian education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. 37:376–392. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://doi.dx.org/10.1080/10714413.2015.1091256>. (Datum onttrek: 29 Februarie 2016).

Sadan, M. & Mathews, S. 2.14. Adopting a violence prevention approach: Shifting from policies and plans to implementation. In Mathews, S., Jamieson, L., Lake, L. & Smit, C.(Reds). *South African Child Gauge 2014*. Kaapstad: Kinderinstituut, Universiteit van Kaapstad: 80-85.

Salopek, J.J. 2000. The young and the rest of us. *Training Development*. 54(2): 26-30.

Schugurensky, D. 2014. *What are we learning from Paulo Freire?* (Aanlyn). Beskikbaar by <http://cipset.nmmu.ac.za/Paulo-Freire-Quotes/What-are-we-learning-from-Paulo-Freire>. (Datum onttrek: 12 November 2015).

Schurink, W., Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2011. Qualitative data analysis and interpretation. In De Vos et al. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 397-423.

Scott, S.M. 1992. Personal change through social action: A case study of ten social activists. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*. 6(2): 47-64.

Seale, L. 2013. 'He said sex with a virgin could cure HIV'. *AOL News*. April, 25. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.iol.co.za/news/crime-courts/he-said-sex-with-a-virgin-could-cure-hiv-1505971>. (Datum onttrek: 24 Maart 2017).

Shaul, R. 1970. Foreword. In Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. (30th Anniversary Edition, 2005) New York: Continuum: 29-34.

Sheritt, C. 1988. *Paulo Freire and Adult Education: A radical model for liberal educators*. Pretoria: Unisa Biblioteek.

Shevock, D.J. 2015. Reflection on Freirean pedagogy in a jazz combo lab. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 14(2): 85–121.

Shor, I. 1987. Educating the Educators: A Freireian Approach to the Crisis in Teacher Education. In Shor, I. (Red) *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Portsmouth: Heinemann: 23-26.

Simpson, G. 1993. *Women and Children in Violent South African Townships*. In Motshekga, M. & Delpont, E. (Reds). *Women and Children's Rights in a Violent South Africa*. Pretoria West: Institute for Public Interest, Law and Research: 3-13. (Aanlyn).
Beskikbaar by <http://www.csvr.org.za/index.php/publications/1620-women-and-children-in-violent-south-african-townships.html>. (Datum onttrek: 6 Julie 2015).

Siqueira, M.T. 2015. Social emancipation and human rights. In Peters, M. A. & Besley, T. (Reds). *Paulo Freire: the global legacy*. New York: Peter Lang Publishing: 161-172.

Small, J.L. 2015. Classing sex offenders: how prosecutors and defense attorneys differentiate men accused of sexual assault. *Law & Society Review*. 49(1): 109-141.

Smith, C & Hofer, J. 2003. *The Characteristics and Concerns of Adult Basic Education Teachers*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education. (Aanlyn).
Beskikbaar by <http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/report26.pdf>. (Datum onttrek: 26 Augustus 2015).

Smith, G.H. 2015. Equity as critical praxis: the self-development of Te Whare Wananga o Awanuiarangi. In Peters, M. A. & Besley, T. (Reds). *Paulo Freire: the global legacy*. New Yourk: Peter Lang Publishing: 55-77.

Spigner-Littles, D & Andersen, C.E. 1999. Constructivism: a paradigm for older learners. *Educational Gerontology*. 25: 203-209.

Steinem, G. 2000. The Good News Is: These Are Not the Best Years of Your Life. In Muller, G.H. (Red) *The McGraw-Hill Reader: Issues Across the Disciplines*. Boston: McGraw-Hill: 67-72.

Stevens, C. 2002. *Critical Pedagogy on the Web*. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/page1.htm>. (Datum onttrek: 26 Augustus 2015).

Stimela. 2007. *Life Orientation- ABET Level 4: Manage your life*. Pretoria: Stimela Uitgewers.

Stimela. 2008. *Life Orientation- ABET Level 4: Healthy Living*. Pretoria: Stimela Uitgewers.

Strydom, H. 2011. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. In De Vos, A.S. et al. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 113-130.

Strydom, H. & Delpont, C.S.L. 2011. Sampling and pilot study in qualitative research. In De Vos et al. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 390-396.

Swanepoel, E. 2014. Ma verkrag eie kinders. *Beeld*. Julie, 1: 1

Suid-Afrika. 2000. *Adult Education and Training Act, 52*. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. 2010a. *Kha ri Gude Training Manual for Volunteers*. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. 2010b. *Learn to read in English*. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. 2010c. *General Education and Training Certificate NQF Level 1: Examinations and Assessment Guidelines – Human and Social Sciences L4*. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. 2010d. *General Education and Training Certificate NQF Level 1: Examinations and Assessment Guidelines – Life Orientation L4*. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. 2015. *KhaRiGude mass literacy campaign*. (Aanlyn). Besikbaar by <http://www.southafrica.info/news/KhaRiGudeLiteracyProgramme.htm#.Vd2RiWBUA5s>. (Datum onttrek: 26 Augustus 2015).

Suid-Afrika. sa. *Violence against women and children*. (Aanlyn). Besikbaar by <http://www.gov.za/issues/violence-against-women-and-children-0>. (Datum onttrek: 29 Junie 2015).

Suid-Afrikaanse Polisie, 2015. *Annual Report: 2014-2015*. Pretoria: SAPS Strategy, Research, Monitoring and Evaluation Unit.

Temesgen, G. 2014. Root causes and solutions to human trafficking in Ethiopia. *International Journal of Science and Research* 3(8): 1578-1585. (Aanlyn). Besikbaar by <https://www.ijsr.net/archive/v3i8/MDIwMTU1MzA=.pdf>. (Datum onttrek: 23 Maart 2017).

Tennant, M. 2006. *Psychology and Adult Learning*. 3de uitg. New York: Routledge.

Terblanche, S.S & Mollema, N. 2011. Child pornography in South Africa. *South African Journal of Criminal Justice*. 3: 283-308.

Thamm, M. 1998. *I have life: Alison's journey*. Johannesburg: Penguin Books.

Torres, C.A. 2014. *First Freire: early writings in social justice education*. New York: Teachers College Press.

Troskie, A. 2015. *Dis ek, Anna – Die volle verhaal*. Kaapstad: Kwela Boeke.

Unesco. 2007. *Human trafficking in South Africa: root causes and recommendations*. Parys: Unesco. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152823E.pdf>. (Datum onttrek: 1 Oktober 2014).

Ungar, M, Tutty, L.M, McConnell, S, Barter, K & Fairholm, J. 2009. What Canadian youth tell us about disclosing abuse. *Child Abuse & Neglect* 33: 699- 708. (Aanlyn). Beskikbaar by www.dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.05.002. (Datum onttrek: 7 Maart 2016).

Unisa. 2010a. *Studiegids: Contextual Studies – ABT1512*. Pretoria: Unisa.

Unisa. 2010b. *Studiegids: Exploring Adult learning – ABT1513*. Pretoria: Unisa.

Van der Merwe, J.J.P. 2014. Die “Havenga-verslag” oor verkragtings en die mites daaromheen. *Litnet*. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.litnet.co.za/die-havenga-verslag-oor-verkratings-en-die-mites-daaromheen/>. (Datum onttrek: 29 Junie 2015).

Veith, V.I. 2012. What would Walther do? Applying law and gospel to victims and perpetrators of child sexual abuse. *Journal of psychology & theology*. 40(4): 257-273.

Venter, E. & Van Niekerk, L.J. 2011. Reconsidering the role of power, punishment and discipline in South African schools. *Koers* 76(2): 243-260.(Aanlyn). Beskikbaar by <http://openjournals.net/koers/index.php/koers/article/viewFile/15/15>. (Datum onttrek: 6 Julie 2015).

Venter, Z. 2014. Devil made Oscar do it, group tells judge. *Pretoria News*. Mei, 6: 1.

Venter, Z. 2017. Springs Monster: wife testifies about orgies, drugs. *Pretoria News*. Maart, 22. (Aanlyn). Beskikbaar by <http://www.iol.co.za/news/crime-courts/springs-monster-wife-testifies-about-orgies-drugs-8291311>. Datum onttrek: 27 Junie 2017).

Visser, R.A. & Dreyer, Y. 2007. Domestic abuse in the household of God. *HTS Teologiese Studies*. 63(2): 805-833.

Vos, U. 2016. Getuies doodbang vir 'Springs-monster'. *Netwerk 24*. (Aanlyn).
Beskikbaar by <http://www.netwerk24.com/Nuus/Hof/getuies-doodbang-vir-springs-monster-20161031>. (Datum onttrek: 23 Maart 2017).

Walters, S. & Manicom, L. (Eds), 1996. *Gender in popular education: Methods for empowerment*. London: Zen Books.

Webb, D. 2010. Paulo Freire and 'the need for a kind of education in hope'.
Cambridge Journal of Education. 40(4): 327-339.

Webb, D. 2012. Process, Orientation and System: the pedagogical operation of Utopia in the work op Paulo Freire. *Educational Theory*. 52(5): 593-608.

Zemke, R. 1999. Toward a science of training. *Training: The Human Side of Business*. 36(7): 32-36

Toestemming van etiekkomitee



COLLEGE OF EDUCATION RESEARCH ETHICS REVIEW COMMITTEE

17 February 2016

Ref : 2016/02/17/48225835/33/MC

Student : Mr DF Kloppers

Student Number : 48225835

Dear Mr Kloppers

Decision: Ethics Approval

Researcher

Mr DF Kloppers

Tel: 073 660 3532

Email: 48225835@mylife.unisa.ac.za

Supervisor

Prof G van den Berg

College of Education

Department of Curriculum and Instructional Studies

Tel: 012 429 4895

Email: Vdberg@unisa.ac.za

Proposal: Paulo Freire se benadering tot leer en onderrig as teenvoeter vir die kultuur van geweld teen vroue en kinders in Suid-Afrika

Qualification: M Ed in Adult Education

Thank you for the application for research ethics clearance by the College of Education Research Ethics Review Committee for the above mentioned research. Final approval is granted for the duration of the research.

The application was reviewed in compliance with the Unisa Policy on Research Ethics by the College of Education Research Ethics Review Committee on 17 February 2017.

The proposed research may now commence with the proviso that:

- 1) The researcher/s will ensure that the research project adheres to the values and principles expressed in the UNISA Policy on Research Ethics.*
- 2) Any adverse circumstance arising in the undertaking of the research project that is relevant to the ethicality of the study, as well as changes in the methodology, should be communicated in writing to the College of Education Ethics Review Committee.*

An amended application could be requested if there are substantial changes from the



University of South Africa
Pretoriuskop, Midrand (Johannesburg) Campus
PO Box 302 UNISA 0003 South Africa
Telephone: +27 12 429 3111 Fax: +27 12 429 4150
www.unisa.ac.za

Voorbeeld van toestemmingsbrief

LETTER REQUESTING AN ADULT TO PARTICIPATE IN AN INTERVIEW

Dear

This letter is an invitation to consider participating in a study I, Daniel Frederik Kloppers am conducting as part of my research as a master's student entitled

Paulo Freire se benadering tot leer en onderrig as teenvoeter vir die kultuur van geweld teen vroue en kinders in Suid-Afrika

(Paulo Freire's approach to learning and teaching as antipode for the culture of violence against women and children in South Africa)

At the University of South Africa. Permission for the study has been given by the Department Curriculum and Instructional Studies and the Ethics Committee of the College of Education, UNISA. I have purposefully and on the basis of convenience identified you as a possible participant because of your valuable experience and expertise relate to my research topic.

I would like to provide you with more information about this project and what your involvement would entail if you should agree to take part. Violence against women and children in South Africa is endemic and need to be curbed and this study focuses on Paulo Freire's approach to learning and teaching as a possible way to curb the violence, specifically through the use of Adult Basic Education In the qualitative research part of the study the principle questions to be answered revolve around the reasons for such violence, whether adult education can be used to curb the violence and the ways in which it could be done. About nine participants drawn from psychologist, adult basic educators and care workers will be interviewed or requested to participate and the purpose of these interviews is to ascertain whether there are any differences between the views of academics (a set out in journals and studies) and the participants who are practically involved with aspect pertaining to the study.

In this interview I would like to have your views and opinions on this topic. This information and the research as a whole will hopefully provide practical ways to address the violence against women and children.

Your participation in this study is voluntary. It will involve an interview of approximately one hour in length to take place in a mutually agreed upon location at a time convenient to you. You may decline to answer any of the interview questions if you so wish. Furthermore, you may decide to withdraw from this study at any time without any negative consequences.

The interview will be recorded by hand and later transcribed for analysis. Shortly after the transcription has been completed, I will send you a copy of the transcript to give you an opportunity to confirm the accuracy of our conversation and to add or to clarify any points. All information you provide is considered completely confidential. Your name will not appear in any publication resulting from this study and any identifying information will be omitted from the report. However, with your permission, anonymous quotations may be used. Data collected during this study will be retained on a password protected computer for five years in my locked office. There are no known or anticipated risks to you as a participant in this study.

There is no compensation for participation but it will assist to improve practice and my professional development. I will also provide you with a copy of the dissertation after it has been examined.

If you have any questions regarding this study, or would like additional information to assist you in reaching a decision about participation, please contact me by e-mail at 48225835@mylife.unisa.ac.za or contact my supervisor, Prof G Van den Berg at 012 429 4895.

I look forward to speaking with you very much and thank you in advance for your assistance in this project. If you accept my invitation to participate, I will request you to sign the consent form which follows on the next page.

Yours sincerely

.....
Danie Kloppers

Onderhoudsgids

1. Kindly describe your personal and academic background as well as your present employment. (*Beskryf assblief u persoonlike en akademiese agtergrond sowel as u huidige betrekking*).
2. What are your views on violence against women and children in South Africa? (*Wat is u siening ten opsigte van geweld teen vroue en kinders in Suid-Afrika?*)
3. What are, according to you, the most important reasons for this violence? (*Wat is volgens u die belangrikste redes vir die geweld?*)
4. How, do you think, can the violence against women and children be combated? (*Hoe, dink u, kan die geweld teen vroue en kinders beveg word?*)
5. What are your views on adult basic education in general? (*Wat is u siening oor volwasse basiese onderrig in die algemeen?*)
6. What are your views on adult basic education in South Africa specifically? (*Wat is u siening oor volwasse basiese onderrig spesifiek in Suid-Afrika?*)
7. What do you consider to be the most important concerns or problems in adult basic education in South Africa? (*Wat beskou u as die belangrikste bekommernisse of probleme in volwasse basiese onderrig in Suid-Afrika?*)
8. In which ways can adult basic education be used to combat violence against women and children? (*Op welke wyse kan volwasse basiese onderrig gebruik word om geweld teen vroue en kinders teen te staan?*)

Voorbeeld van onderhoud: Onderhoud met Deelnemer "B"

1. Thank you for being available. You know I wish to interview you as part of my M-studies. Can you give me some personal and academic details? - I am 47 years old and have a B Ed Hons. I am in adult education for the past twenty years. I started in 1995 at the Gauteng Department of Education, Victory Adult Centre, I was basically all the time in adult education, here they say its formal education, but mainly adult educations, because we're dealing with adults.

2. What are your views on violence against women and children? - Don't know how to phrase this ... it has a great impact on the growth and social development of both. Once a child has been molested at primary school or at home, he tends to be violent or becomes an introvert, unable to express his or her views. He or she is afraid he/she will be offending them, even though they have really destroyed him or her.

Women tend to be aggressive, tend to ... if a woman experiences violence, she becomes aggressive, self-centered and when she reaches the top, she would like to be seen as bold, like to be the centre, to be the head.

Abused women and children are also some part of what the problem, they feel that they may owe it to the people, apologetically towards everybody that they are with; it seems they are sorry because they think that the mistake is theirs. Others feel that abuse is a part of life.

3. What, do you think, are the reasons for the violence? Jealousy: if it is your child, say I am the parent, the father, if you bring up a daughter being a father, overprotecting the child from others. Don't want boys to speak to her and love the child more than the boys can give, it also leads to abuse. You end up using the girl as a female partner because you are over possessive.

If the parents – father and mother – is unable to support his/her family, he doesn't want other people to see that leads to abuse. The child may ask can I get a shoe from the neighbour; you punish the child because you don't want others to know that you are unable to support your family,

Literacy can lead to abuse, once your child is getting more educates, you think your child or wife will end overstepping you because of your lack of education, forgetting that today you must have at least a NQF Level 1.

4. How can we stop the violence? – The men's forum, openness.

5. Do you think we can use ABET to stop violence. – Yes

How? –Because in adult education we bring our life experiences and in life experiences we can

express our own experiences, a person can explain how he or she wants his life to be conducted, what is he aiming at, and be able to have aims and objectives and the change in oneself. Ideas are being shared in adult education.

6. How can we do it practically in ABET? – Role playing, visiting the schools, if we visit public places, example schools, clinics, old age homes and inviting men and women who can motivate learners and explain the myths about abuse and how we can change the abuse. If we can instil literacy, get external persons to give their views of abuse and show what abuse can do to one at the end of the day.
7. What about the curriculum and subjects? – Life orientation. HSS because Human and Social Sciences teaches about the histories of lives and the like, how people were ill treated so that we can indicate how people were ill treated at their homes.
8. What do you think are the challenges in ABET? – Infrastructure is everywhere a problem and then the curriculum itself must be upgraded because when you look at the curriculum it's made for mainstream learners and we are dealing with adult learners.

We have AET diplomas which is not specialising. An ABET qualification should also specialize, not just one in ABET and then they expect you to teach Mathematics.

9. You know Freire has the idea of dialogue and circles of culture. Do you think it can work? It goes back to the question on how. When I said it is a life experience education. Small groups, different cultures- presenting his or her own when learning as adults, so using ... bring them together from different cultures, there are still those cultures that believe education is a waste of time. Use examples like Siphon Hotsticks who passed matric two years ago. Shows it is never too late to learn, as adults still have the chance to learn, coming together. Also bring business skills, how to manage a business and the environment.

Even those who are working should have short courses, where they should be taught, like Kha Ri Gude... how to change their own environment, our country needs learning, because youth on its own cannot. We have a saying in our culture that youth stands on adults, without adults and the history they cannot learn, and without the youth to change we cannot sit together and form new ideas.

Voorbeeld van skriftelike antwoord: Deelnemer "A"

1. Kindly describe your personal and academic background as well as your present employment.

I am a 55-year old white male. I was born in the United Kingdom and I come from a middle-class family with 2 brothers and a sister. My father was an engineer and my mother a home economist. All siblings have tertiary qualifications. I have a BCompt (Hons) and I am a qualified chartered accountant. I was the Chief Financial Officer of a large engineering services company. My additional responsibilities included the development and presentation of financial courses for employees and management. I am currently employed by the Department of Correctional Services as an education facilitator for FET Business Studies and AET Level 3 and 4 Economic and Management Sciences.

2. What are your views on violence against women and children in South Africa?

I find all forms of violence abhorrent, but violence against women and children particularly so.

3. What are, according to you, the most important reasons for this violence?

In my opinion this type of violence is due to a combination of factors:

- *Poor education;*
- *A lack of political will to address the problem;*
- *Poverty;*
- *Cultural values that denigrate the roles of women and children for example in the Tsonga and Tswana cultures women are expected to bow before their husbands and children are beaten for misdemeanours.*
- *A predominantly patriarchal society.*

4. How, do you think, can the violence against women and children be combated?

By tackling the factors identified in 3 above.

- *Government has shown that; where it has the political will, social challenges (e.g.: HIV/AIDS and TB) can be tackled;*
- *Education should be given by appropriately qualified educators;*
- *Life orientation education should be expanded to include more emphasis on social problems;*
- *Educators should be screened to reduce acts of violence against learners in schools. Education unions must be forced to accept responsibility for the actions of their members;*
- *Life orientation should focus on cultural values and challenge those values that promote violence against women and children;*
- *Communities must be educated about the impact of violence against women and children. Community values must be changed;*
- *Government needs to focus on education and creating an environment conducive to job creation as opposed to creating a welfare state dependent on unsustainable social grants;*

5. What are your views on adult basic education in general?

I believe that we should strive to create a learning society, where we view on-going education as a journey through life, rather than one to three specific events (primary, secondary and tertiary) during a person's life.

6. What are your views on adult basic education in South Africa specifically?

I do not pretend to understand the learning techniques used nor do I fully appreciate the required outcomes. I think that there is support for ABET, but Adult Basic Education in South Africa appears to focus on numeracy and literacy only. To my way of thinking, numeracy and literacy alone will not solve social problems. As far as I am aware, all individuals should be able to get at least a primary school education (which I assume is the same level as ABET) due to the current subsidies available, whilst still children. The challenge that the government faces when educating people, in general and adults in particular, is that expectations of employment and financial security are created. Thus education and job creation go hand in hand.

7. What do you consider to be the most important concerns or problems in adult basic education in South Africa?

- How does ABET fit into our overall crime prevention, social services, education and labour policies? Surely they are all affected by this?*
- Fails to fully address social issues/problems;*
- Creates expectations that may not be realisable;*
- Lack of professionalism from facilitators;*
- Perceived lack of quality control for curricula from assessment agencies;*
- Absence of integration/standardised testing (my opinion);*
- Lack of proper facilities;*
- Lack of adequate funding from both public and private sectors;*
- Poor (or non-existent) use of technology. ABET should be incorporate elements of social media.*

8. In which ways can adult basic education be used to combat violence against women and children?

- Social and life skills training;*
- Gender equality training;*
- Challenging existing cultural values, stressing that because something is considered to be a "cultural value" it does not necessarily justify the value in modern society.*

9. Any other comments with regard to the research topic you may deem important.

ABET should not be seen as a panacea for a complex social issue. ABET should be used as one element of a larger campaign, including the use of social media, to influence society and in this way change attitudes towards violence against women and children.

Onderhoud met Deelnemer "X"

1. Kindly describe your personal and academic background as well as your present employment.

I grew up in a township in a family of four: me, my mother and my two younger brothers. I was the oldest. Back at school I was quite intelligent. I would become number one or two or sometimes even three in my class. And there was my grandmother whom I almost forgot who played an important role in my life. My grandmother was a breadwinner and worked as a housemaid. My mother was a potato coach and my father died when I was still young and I never knew him at all, the reason being that he never accepted me as his son. As young boy I wondered how my father was like and how would it be if I had a father who lives with me, who forgives me and cares for me. Unfortunately I never had that and to make the matter worse I was denied to visit my father's parents and family because he abandoned me.

My mother was a quiet and aggressive woman who was not so easy to approach. Whenever I had a problem I would be scared to approach her and tell her, as whenever I come to talk to her, she would stare at me with that glare face and then I would tremble in fear. I sometimes even wonder if she is my real mother. And sometimes I would have the sweetened dream of my life as having the mother that real loves me. My mother was too harsh on me than my two young brothers and that made me feel like an outsider.

Things got even worse when my grandmother went out of work and disappeared. Poverty came and stuck as well. And we became the poorest of all in our area. And life became living in hell for us. People used to make fun of us for a period between my seventh to almost tenth years. We had no electricity at home and my mom did not go and look for a job, whether from pride or maybe she was unskilled or illiterate or what? So by that time hunger stroke us and during that time I had to become a man and provide for my family but I was still young, I was about 8 -9 years old. To be honest I hear people think of being children once again but I do not think of that because that will be a death wish. We had to eat from the dustbins and we had to weir "amabeshu". I remember one day when me and my two brothers went to the dumping site and we found some rotten fish there. We never even hesitated to pick them up and brought them back to my mother and she fried those fish and smell of that fish gave me nausea but we had nothing but that to eat. We sometimes slept without food and the next morning I will not want to go to school but my mother would force me to go there and whenever I go to school I would daydream having a nice lunchbox but unfortunately I had nothing.

My mother found a new husband in another rural area when I was ten and she left us back at home and went to stay with her new boyfriend. I was the oldest at the age of ten years and had to look after my brothers. Then my mother took us to my uncle's house. My uncle was stringy but he was very determined to teach us as much about life. And my aunt was the total opposite of what my uncle was and I sometimes think the one was nice and the one was evil. Our aunt was such a good pretender. She pretended to be nice to us whenever our uncle was nearby, but if he as not she would do anything she pleased with us and even say things like "voetsek dogs" and that brought

even more anger to me. I felt like I would do something unimaginable to her bit by bit. My brothers told my mother what she did and then my aunt fired them and they had to go to stay with their father's family but I did not have any family to go to. I had to remain and still suffer abuse from my aunt. But the abuse was far better than the life I had before, so that is why sometimes people stay in an abusive relationship, because we are scared to go back to previous life we had and we sometime tend to think that we should give our abusers some chance but it would even get worse than before because they would think that even we got no choice but to remain with them.

I stayed behind and was still victimized. I was determent to hurting her but I could not single a way on how to hurt her. I would sometimes beat up my cousin but when we get home he would tell his mother my aunt and I would be beaten and shout at and that would hurt me so much I wished my mom was there but my mother was nothing but a careless woman who will never believe me and anyway where could she take me as she lived in a one room shack with her new husband and two new kids. So I had to look for another way to hurt my aunt.

One day at school our teach was telling us about the importance of a family and why we should love our family and it was that day that gave me an idea of how to hurt my aunt once and for all. My teacher said " if anyone want to see how angry I get or want to hurt me, touch my family and you will know me better". And I remember that my aunt has a young daughter who loves and trust me so much. My aunt had a nice, lovely and naughty girl. And that very same day I came back from school my aunt was not there but the little girl was there. I told the young girl to come and sit on my laps and she did and she played on top of my lap, she was busy hopping on my lap and in was thinking of what was said at school, the small mind told the big mind that I want to do it and the big mind was so empty that it couldn't deny the words from the small mind, so I started acting recklessly towards the little girl. I know this will be weird for me to say but she never bleed, she never cried or anything and she asked if everything was alright and to my surprise she never told her mother, my aunt about the ordeal. Our little secret was safe with her.

This thing went by happening and we were never caught. Now it was months and months we have been doing this until one day when I came back from school and we did the very same we used to do. She was just a kid; I don't know what I was thinking because I am ten years older than her. I was in my mid teens or my early teens. The thing between me and her became a regular thing not even aware that I would absorb a habit from it.. I know it from the beginning that what I was doing was wrong but who expect me to be perfect and I wonder if they will be or are perfect. So I continued molesting the young girl but do it was wrong but at the very same time it feels so good when I'm doing it to her. "Mmm I love it" bit it feels wrong after I have done it. It was pretty much good that I even digged school in order for me to come and do it to her.

No, I can't do this anymore! I feels like shit I cannot tell this anymore as I tried to think about how would I feel if they or someone did the very same thing to my only beloved little sister, I cannot imagine how I would hurt them. No, I have to stop Mr, I cannot do this anymore. The more I reminisce about this thing I feel sick and I start hating myself even more.

2. That's o.k. Thank you for being so open and honest. Let's leave this and go to the next question.

What are your views on violence against women and children in South Africa?

Women and child abuse is like an epidemic like AIDS and it's such a huge crisis. If South Africa does not break this or fix it, it will destroy our nation and it's rubbishing the minds of the young ones.

3. What are, according to you, the most important reasons for this violence?
Illiterate minds, loss of jobs and school quitting which may lead to boredom and stress. Revenge which may lead to jealousy, hatred and aggressive morals.
4. How, do you think, can the violence against women and children be combated?
Mmm, that is a big question but as they said education is the key to success. I think education is to combat it and creation of employment.
5. What are your views on adult basic education in general?
Good! As it gives opportunities to those who were not able to finish their studies because of various reasons they all have. And teach them of the modern use of things as this is now, the world, cybertrones and gadgets.
6. What are your views on adult basic education in South Africa specifically?
I may say the very something as I told later on, but I really think that for South Africa adult education is erase this thing of apartheid in the minds of people who were hot by this thing.
7. What do you consider to be the most important concerns or problems in adult basic education in South Africa?
Shortages of resources and qualified and experienced teachers as teaching an adult would not be easy as teaching a young child. Adults are more difficult to deal with as they sometimes tend to think that can be taught by a child.
8. In which ways can adult basic education be used to combat violence against women and children?
By teaching adults about how their behaviour could have an effect and affect his family and community. And teaching adults about the choices that we make as adults and they could affect the young minds.
9. Any other comments with regard to the research topic you may deem important.
Education is the key and key solution to all the problems our nation is facing or the world as globe.

Opsomming van empiriese studie

AFDELING	TEMA	SUBTEMA	IDEES	AANHALINGS
GEWELD	Algemene houding jeens geweld	Afstootlik		I find all forms of violence abhorrent (A) I abhor violence (D) Violence of any kind I abhor (H)
			ergste	but to weak defenceless women and children is evil of the worst kind.(H)
			onaanvaarbaar	is not to be accepted in any shape or form (H)
		Verkeerd		Violence in general is wrong. It is even worse against women and children (C)
			weerloos	Further women and children are weaker beings and defenceless.(C)
		Globale probleem		global phenomenon (E)
		Handuit geruk		presently out of hand.(D) it is on the increase every day.(E) it is increasing daily (H) everyday there a case of abuse (G) rate of violence is high in our country (G) it is becoming more serious.(I) Violence against women and children is increasing.(I) Women and child abuse is like an epidemic like AIDS and it's such a huge crisis (X) If South Africa does not break this or fix it, it will destroy our nation (X)
		Impak of groei en ontwikkeling		it has a great impact on the growth and social development of both (B)
		veroorzaak geweld, introversie		he tends to be violent or becomes an introvert, unable to express his or her views (B) I was determent to hurting her but I could not single a way on how to hurt her.(X)
		veroorzaak vrees		afraid he/she will be offending them (B)
		vernietigend		even though they have really destroyed him or her (B) it's rubbishing the minds of the young ones (X)
		Veroorsaak aggressie		experiences violence, she becomes aggressive, self-centered (B)
		Slagoffers deel vd probleem	Skuld dit	they may owe it to the people (B)
			Apologeties, eie fout	apologetically towards everybody that they are with; it seems they are sorry because they think that the mistake is theirs (B)
Geweld is	Others feel that abuse is a part of			

		normaal	life.(B)	
	Nie rasgebonde		Abuse can be fought, irrespective of nationality or skin colour (J). I don't think it is a matter of culture or race (I)	
Oorsake van geweld	Onvoldoende onderwys		Poor education (A) Illiterate minds (X) A lack of Education – especially on sexual education (H) I can't say that it is a lack of education. Things have changed.(I) Ignorance (J)	
	Politieke wil		A lack of political will to address the problem (A)	
	Armoede		Poverty (A)(E)(H) You punish the child because you don't want others to know that you are unable to support your family, (B) Poverty came and stuck as well. And we became the poorest of all in our area. And life became living in hell for us... We had to eat from the dustbins and we had to weir "amabeshu" (X)	
	Werkloosheid		unemployment rate is high (G) lack of jobs (H) loss of jobs (X)	
	Uitbuiting	kindergesinne	families headed by very young children and these families are targeted by unemployed youth, men who promise them food etc for sex.(H) My mother found a new husband in another rural area when I was ten and she left us back at home and went to stay with her new boyfriend.(X)	
	Rede waarom bly		But the abuse was far better than the life I had before, so that is why sometimes people stay in an abusive relationship, (X) Protect their marriage or the husband because he is the breadwinner (J).	
	Kulturele waardes			Cultural values that denigrate the roles of women and children (A) family culture (E) Cultural & tradition – women's place is in the kitchen, working etc, to answer beck and call of her husband (H) "ukuthwala" whereby a young girl is kidnapped (J).
		Mites		current story if you rape a young child you will not get HIVAids (H)
		Gebruike		use violence when sex is refused if they refuse to wear a condom.(H)
Sosiale probleem			the tables are turned and it is difficult for men to accept this (I)	

			Men don't take responsibility of their children (J). Someone who should be protecting them is absent in their lives (J).	
		Psigologiese probleem	It is a psychological ill which is very difficult to uproot (C)	
		Inherent gewelddadig	Men are generally violent,(C)	
		Patriargie	A predominantly patriarchal society (A)	
			Manlike dominansie	Male superiority (D) Men seem to think that they are the lord and masters of all and <u>cannot</u> allow people esp. women to be in any form of authority (H) I don't think it is a matter of culture or race, it is a matter of gender. Like as much as we try to step up, men expect women to be submissive.(I)
		Jaloesie	Seksueel	You end up using the girl as a female partner because you are over possessive.(B)
			geletterdheid	overstepping you because of your lack of education (B)
			algemeen	Jealousy (D)
		Afhanklikheidsvorm -ende stowwe	Alkohol	Drink (D)(H) alcohol (E) Some women leave their children unattended while drinking or gambling (J)
			Dwelmmiddels	Drugs(D)(E)(H) substance abuse (E) use of drugs (F)
		Kultuur van stilte	They were not allowed to speak for themselves (J)	
		Woede		Anger (D) uncontrolled anger (E) anger that is within the two parties (man & women)(husband & wife) and it causes disagreement between two people, which leads to hatred and conflict (G) Other kids grow up with that anger and hatred (G)
			Van slagoffers	I felt like I would do something unimaginable to her bit by bit... I was determined to hurting her but I could not single a way on how to hurt her... And I remember that my aunt has a young daughter who loves and trust me so much. (X)
		Frustrasie	frustrations and hopelessness (E). lack of skills in dealing with frustrations (E) people are not patient for each other (G)	
		Mag	need to have power/control over (E) wanting control (E)	
		Weerwraak	Revenge which may lead to jealousy,	

			hatred and aggressive morals (X)	
		Gebrek aan respek	not valuing the life of women and children (F)	
		Gebrek aan vaardighede	kommunikase Lack of good communication (G) lack of communication. (H)	
			Probleemoplossing lack of knowledge on the part of our <u>males</u> on how to combat anger (H) I think it starts with a person's personal problems (I)	
		Selfbeeld	feelings of inadequacy (E)	
		Selfbeheer	Lack of self-control (E)	
		Algemene toestand	people seem to be angry, confused and have little hope for the future (E) because and we live in stressful situations (G)	
		Volg voorbeelde	copying" the behaviour of an abusive father/uncle/mother (E)	
			Nie goeie rolmodelle nie Lack of positive male role models (E)	
Hoe kan dit hanteer word?	Regstelsel	Swaarder vonnisse	stronger longer sentences (D)	
		Beter wetstoepassing	strickter law enforcement (D) intensify strick charges against violence (F)	
	Politieke wil		Government has shown that; where it has the political will, social challenges (e.g.: HIV/AIDS and TB) can be tackled; (A) Government at <u>all</u> levels should try and prevent it (H)	
	Nie 'n regeringsprobleem		It is also not a government issue. It is a societal issue.(C)	
	Onderwys	Onderwysers		Education should be given by appropriately qualified educators (A) Educators should be screened to reduce acts of violence against learners in schools (A)
		Vakbonde		Education unions must be forced to accept responsibility for the actions of there members (A)
		Gemeenskaps- onderwys		Communities must be educated about the impact of violence against women and children (A) all working together to build a society where all are respected (H)
		Huis		This education must <u>start</u> in the home (H) We should talk about these things because some of the perpetrators are highly respected people (J).
		Regeringstaak		Government needs to focus on education (A)
		Kort kursusse		Even those who are working should have short courses (B)
Vir tieners			Education for teenagers	
Algemeen			Education (H)	

				Education is the answer to a lot of our problems in S.A and in our world.(H) education is the key to success (X) teach children at an early age what abuse is (J) Education is very important (J)
			Menseregte	Both men and women need education in human rights (E)
			vaardighede	learning skills to deal with feelings of anger, the need to control, feelings of inadequacy(E) Women need to learn what to do in an abusive relationship (E) need to learn skills to deal with themselves (E)
		Gemeenskaps-waardes	Moet verander	Community values must be changed (A)
		Goeie omgewing		healthy environment (G)
			Liefde	Raise our kids with lots of love (G)
		Begin by gesin		Each parent has to take responsibility to teach and train their children, particularly young boys the principle of humanity.(C)
		Rolmodelle		Boys need mentors who will be good role models (E)
		Werkskepping		creating an environment conducive to job creation (A) Thus education and job creation go hand in hand. (A) Hopefully the adult will be employable – overcoming poverty. (E) Women can also get a job and stop relying entirely with the man (F)
		Forums		men's forum, openness.(B) Men's groups could help (E)
		Berading		Counselling is vitally important (E) visits professional institution (social work, psychologist, clinics and other NGO's for counselling (G).
		Bemagtiging		equipping and empowering women and children (F) have the power not to be afraid to complain & report abuse (H) women should learn to stand for themselves (J).
		Toerusting en geleenthede		supply with resources (gymnasiums, equipment (G)
		Respek en menswaardigheid		showing respect and tolerating each other (G) Humanity entails amongst others respect, kindness and selflessness (C)
		Neem verantwoordelikheid		Taking responsibility about our life (G)
VBO	Algemene indrukke			
		Lewenslange leer		strive to create a learning society (A)

			our country needs learning (B)
		Gedeelde leer	Ideas are being shared in adult education (B)
		Kennis	is also important in enhancing knowledge (C) Good! As it gives opportunities to those who were not able to finish their studies because of various reasons they all have. And teach them of the modern use of things as this is now, the world, cybertrones and gadgets.(X)
		Bring lewenservarings	life experiences and in life experiences we can express our own experiences, (B)
		Is belangrik	Basic education is essential (E) He is very important & useful (F) It helps a lot as some grown up in disadvantage environment (G) Education is very very necessary not only literacy, but skills of every description (H) Adult Basic Education is therefore important in preserving life.(C) education is erase this thing of apartheid (X) it gives a chance to everyone who didn't have a chance (J)
		Skaam	embarrassed about not having a basic education (E)
	VBO in SA	Verstaan nie heeltemal nie	I do not pretend to understand the learning techniques used nor do I fully appreciate the required outcomes (A)
		Goeie idee	a great idea to have adult basic education (C)
		Fokus	but Adult Basic Education in South Africa appears to focus on numeracy and literacy only (A).
		Verwagtinge	expectations of employment and financial security are created (A).
		Matriek is belangrik	adult basic education involves having a Matric certificate (E)
		Selfbeeld	A basic education gives the person a better self-image(E)
		Ontdek talente	essential element of rediscovering lost talents (F)
		Nie goed nie	Very poor, we have it in writing but it is not on the ground – it is not reaching our <u>very</u> rural areas and <u>corruption</u> is increasing daily (I have experience this in my teaching).(H)









Bekommer nisse/ uitdagings	Hanteer nie sosiale probleme nie		Fails to fully address social issues/problems (A)
	Nie ernstig opgeneem nie		I just don't think that most people take it as seriously as they should (C) they are not taken seriously (F)
	Te veel verandering		Changes keep on being made (D) No continuity, no consistency (D) The ever changing curriculum does not help them at all and (F)
	Onderwysers	Nie professioneel nie	Lack of professionalism from facilitators; (A) some I know have no interest in teaching or the learner. (D) Teachers must <u>attend</u> classes for their students on a daily basis (H)
		Opleiding	An ABET qualification should also specialize (B) Many teachers in Adult Ed lack training (D) teachers on the whole have not been trained on how to teach adults (H) Teacher <u>need training</u> – not just ABET Certificates (H)
	Kwaliteitsbeheer		Perceived lack of quality control (A) Absence of integration/ standardised testing (A) badly neglected and poorly run (D) should be taught by trained and qualified teachers (F)
	Gebrek aan fasiliteite		Lack of proper facilities (A) Infrastructure is everywhere a problem (B) few venues offering basic ed. for adults (E) Shortages of resources and qualified and experienced teachers (X)
		Gebrek aan toerusting	Poor (or non-existent) use of technology
	Gebrek aan fondse		Lack of adequate funding from both public and private sectors (A)
	Gebrek aan tyd		may not have sufficient time to devote to their studies (C)
	Gebrek aan motivering en belangstelling		Adult learners have little or no motivation – little ambition (D) be lack of interest as adult people may think that they will not be able to implement what they have studied due to their age.(C)
Curriculum		Curriculum it's made for mainstream learners and we are dealing with adult learners.(B) The ever changing curriculum does not help them at all and (F)	

Hoe VBO gebruik kan word	Lewensoriëntering		Life orientation education should be expanded to include more emphasis on social problems (A) Life orientation should focus on cultural values and challenge those values that promote violence against women and children (A)	
		Geslags-opvoeding	Gender equality training (A)	
	Sosiale wetenskap		Human and Social Sciences teaches about the histories of lives and the like.(B)	
	Bevraagteken kultuur		Challenging existing cultural values (A)	
		Waardes	By teaching adults about how their behaviour could have an effect and affect his family and community (X)	
		Keuses	And teaching adults about the choices that we make as adults and they could affect the young minds (X)	
	Gebruik tegnologie		ABET should be incorporate elements of social media.(A)	
	Een van die wyses		should be used as one element of a larger campaign (A)	
		Nie enigste nie	ABET should not be seen as a panacea for a complex social issue (A)	
	Rolspel		Role playing (B)	
	Rolmodelle		get external persons to give their views of abuse (B)	
	Onderwys kan help		better educated it might help in the long run (D) women must be <u>educated</u> as to their rights (H) It can be very effective because it is adult education, it can be really helpful (I) Education is the key and key solution to all the problems (X)	
		selfbeeld	give the adult a better self-image (E)	
	Volwassegerigte onderwys		geared towards issues that affect adult people and not necessarily be the same as education in general.(C) teaching an adult would not be easy as teaching a young child (X)	
	Praktyk	Klein groepe		Small groups (B)
		Aan almal		All of them, naturally. Violence against women affects women directly so they should be informed and educated about it (I)
		Verskillende kulture bymekaar		different cultures- presenting his or her own when learning as adults (B) It should not be in different classes.(I)
		Eie omgewing verander		how to change their own environment (B)

		Leer respek		Respect for all human beings has to be instilled in the Home/Family.(D) Introduction of family values and care may go a long way (C)
		werkswinkels		Sending pamphlets, arrange conferences, workshops to those who are interested & those who are eager to learn (G)
		Dialogvoering		<u>Dialogue</u> must be part of the education (H)
		portuuronderrig		Peer education is very important.(H)
		Nie blaam nie		That is to say to the men it is your fault. (I) Men should also feel that they are not at fault.(I)
NAVORSING				It is a very important research and useful to our society as a whole (F)

Voorbeeld van 'n TGO-lesplan vir VBO-vlak 1 en 2 leerders

Lesinhoud: Geweld teen vroue en kinders		
	<i>Inhoud</i>	<i>Kernelemente van Freire se benadering</i>
Doel van die les	Om leerders te sensiteer om aktief betrokke te wees by om geweld en kinders in hulle huishoudings en gemeenskap die hoof te bied.	
Duur van die les	Ses periodes van twee uur elk versprei oor ses weke en een periode twee en vier maande na die aanvanklike periodes.	
Leerondersteuningsmateriaal	Koerante met artikels oor geweld teen vroue en kinders, prente en foto's van geweld, wit (blaai-) - of swartborde met kryt/penne.	
Klasinrigting	<ul style="list-style-type: none"> ☛ Deel die klas in groep van ses tot agt leerders. ☛ Laat die leerders toe om in 'n kring te sit. Vir die eerste twee periodes behoort die groepe behoort so ver moontlik homogeen (dws van bv dieselfde geslag, ouderdomsgroep en sosiale agtergrond) te wees. Verander, aan die begin van periode 5 die groepe om so ver moontlik uit groeplede met verskillende geslagte, ouderdomme en sosiale agtergronde te bestaan. ☛ Laat die leerders gedurende die gesprekke toe om, as hulle nie in Afrikaans/Engels kan praat nie, in hulle moedertaal te praat en laat van die ander groepslede dan die inhoud in Afrikaans/Engels opsom. ☛ Onthou ook dat leerders die geleentheid gebied moet word om hul menings te gee, al gaan dit stadig! ☛ Onthou u werk met volwasse leerders. Die feit dat hulle nie kan lees of skryf nie, beteken nie dat hulle nie goed kan dink nie 	<ul style="list-style-type: none"> 📖 Kultuursirkels 📖 Dialoogvoering 📖 Kritiese bewustheid 📖 Rol van die onderwyser 📖 Liefde en respek 📖 Etiek
<p>Periode 1 Inleiding, geweld in my gemeenskap</p> <p>Leeruitkomst:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Om leerders te sensiteer oor hulle gemeenskappe. 2. Om leerders toe te laat 	<p>Gee 'n kort inleiding om die leerders in te lig dat die volgende ses periodes hoofsaaklik 'n besprekingsklas gaan wees oor geweld teen vroue en kinders waar hulle hul menings kan gee.</p> <p>Laat die leerders vir 90 minute toe om die volgende vrae te bespreek en 30 minute om na die groot groep terug te rapporteer.</p> <p><i>Lw: Leerders kan ook hul eie vrae oor die dag se tema formuleer en beantwoord.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> 📖 Bewuswording 📖 Kritiese bewustheid 📖 Kritiese denke 📖 Dialoogvoering 📖 Probleemstellende onderrig 📖 Refleksie

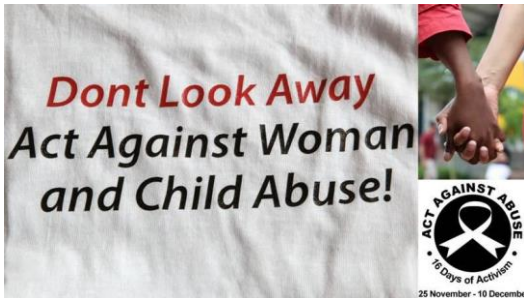
<p>om geweld te verwoord.</p> <p>3. Om aan leerders die verskil tussen natuur en kultuur te toon.</p> <p>4. Om leerders die geleentheid te bied om gesproke taal te oefen.</p> <p>5. Om leerders in staat te stel om standpunte krities te oorweeg.</p> <p>6. Om leerders in staat te stel om gemeenskapsprobleme krities te ontleed.</p>	<p><i>Nota:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ☛ <i>Moenie te veel inligting oor die onderwerp gee nie omdat dit die leerders kan beïnvloed.</i> ☛ <i>Die onderwyser/tutor stel slegs die vrae en bestuur nie die groeps gesprekke nie. Hy/sy mag egter help waar die leerders vashak.</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Waar woon ek en hoe lyk my woning? 2. Hoe lyk die gemeenskap waar ek woon? 3. Kan ek die mense wat saam met en rondom my woon 'n groep of gemeenskap noem of is hulle almal vreemdelinge? 4. Wat maak my gemeenskap anders of uniek? 5. <i>Wys aan die leerders prente en koerantuitknipsels of videogrepe oor geweld.</i> <ol style="list-style-type: none"> a. Wat beeld die beelde uit? b. Wat is die woorde waarmee ons die beelde kan beskryf? c. Watter emosies bring die beelde by ons op? d. Wat doen die inhoud van die beelde aan elkeen van ons en ons gemeenskappe? e. Is die beelde deel van die natuur of van kultuur [mensgemaak]? 6. Wat het ons as groep uit vandag se bespreking geleer? 	
<p style="text-align: center;">Periode 2</p> <p style="text-align: center;">Geweld teenoor vroue en kinders</p> <p style="text-align: center;">Leeruitkomst:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Om leerders toe te laat om geweld te verwoord. 2. Om leerders in staat te stel om emosies te verwoord. 3. Om die oorsake van geweld in gemeenskappe te bepaal. 4. Om die oorsake vir geweld teen vroue en kinders te bepaal. 	<p>Laat die leerders vir 90 minute toe om die volgende vrae te bespreek en 30 minute om na die groot groep terug te rapporteer.</p> <p><i>Lw: Leerders kan ook hul eie vrae oor die dag se tema formuleer en beantwoord.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wat onthou ons van die vorige periode? 2. <i>Wys aan die leerders beelde (prente, koerantfotos, videogrepe ens) van spesifieke vorms van geweld, byvoorbeeld die prente hieronder wat op die internet by www.shutterstock.com beskikbaar is.</i> 	<ul style="list-style-type: none">  Bewuswording  Kritiese bewustheid  Kritiese denke  Dialoogvoering  Probleemstellende onderrig  Refleksie  Kultuur van stilte  Woord en wêreld























5. Om leerders die geleentheid te bied om gesproke taal te oefen.
6. Om leerders in staat te stel om standpunte krities te oorweeg.













www.shutterstock.com · 151887443

- a. Watter vorms van geweld word uitgebeeld?
 - b. Met watter woorde kan ons die geweld beskryf?
 - c. Watter emosies bring die beelde by ons op?
 - d. Wat doen die inhoud van die beelde aan elkeen van ons en ons gemeenskappe?
3. Wat is die redes vir geweld in my gemeenskap?
 4. Hoe lyk geweld teenoor vroue en kinders in my gemeenskap?
 5. Wat is die redes vir die geweld teen vroue en kinders?
 6. Wat het ons as groep uit vandag se

	bespreking geleer?	
<p>Periode 3 Programme vir geweld teen vroue en kinders</p> <p>Leeruitkomst:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Om bestaande programme oor geweld te bespreek. 2. Om leerders in staat te stel om emosies te verwoord. 3. Om leerders die geleentheid te bied om gesproke taal te oefen. 4. Om leerders in staat te stel om standpunte krities te oorweeg. 	<p>Laat die leerders vir 90 minute toe om die volgende vrae te bespreek en 30 minute om na die groot groep terug te rapporteer. <i>Lw: Leerders kan ook hul eie vrae oor die dag se tema formuleer en beantwoord.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wat onthou ons van die vorige periode? 2. Is daar enige bestaande programme vir geweld teen vroue en kinders in ons gemeenskap? 3. Van watter nasionale-, televisie of ander programme vir geweld teen vroue en kinders weet ons? 4. Waarom werk die programme of werk dit nie? 5. Wat het ons uit vandag se besprekings geleer? <p><i>Versoek die leerders om vir die volgende klas brosjures, pamflette, advertensies, videogrepe ens van bestaande programme te bring.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> 📖 Bewuswording 📖 Kritiese bewustheid 📖 Kritiese denke 📖 Dialoogvoering 📖 Probleemstellende onderrig 📖 Refleksie 📖 Kultuur van stilte
<p>Periode 4 Maak en oorweeg planne om geweld te stuit</p> <p>Leeruitkomst:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Om bestaande programme oor geweld te bespreek. 2. Om bedreigings teen TG-programme te ondersoek. 3. Om waardes en norme in die leerder se gemeenskap te ondersoek. 4. Om leerders in staat te stel om emosies te verwoord. 5. Om oplossings voor te stel en krities te oorweeg 6. Om leerders die geleentheid te bied om gesproke taal te oefen. 7. Om leerders in staat te stel om standpunte 	<p>Laat die leerders vir 90 minute toe om die volgende vrae te bespreek en 30 minute om na die groot groep terug te rapporteer. <i>Lw: Leerders kan ook hul eie vrae oor die dag se tema formuleer en beantwoord.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wat onthou ons van die vorige periode? <p><i>As leerders nie pamflette gebring het nie, toon eie pamflette soos</i></p>  <ol style="list-style-type: none"> 2. Wat sê die pamflette ens wat ons klastoe gebring het van bestaande programme? 3. Watter bedreigings en probleme kan 'n teengeweldprogram in my huishouding en gemeenskap te wagte wees? 4. Is daar normes en waardes betrokke by teengeweldprogramme? Watter? 5. Watter waardes en norme van die gemeenskap moet verander word? 6. Wat sal moontlik werk om geweld teen 	<ul style="list-style-type: none"> 📖 Bewuswording 📖 Kritiese bewustheid 📖 Kritiese denke 📖 Dialoogvoering 📖 Probleemstellende onderrig 📖 Refleksie 📖 Kultuur van stilte 📖 Kritiese hoop 📖 Utopie 📖 Onderwys is polities 📖 Woord en wêreld

<p>krities te oorweeg.</p>	<p>vroue en kinders die hoof te bied?</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Wat is die voordele van elke plan? 8. Wat is die nadele van elke plan? 9. Wat het ons uit vandag se besprekings geleer? 	
<p>Periode 5 Implimentering van ons planne</p> <p>Leeruitkomst:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Om verskillende moontlikhede krities te oorweeg en besluite te neem. 2. Om doelwitte te formuleer. 3. Om waardes en norme te oorweeg. 4. Om bedreigings te identifiseer en die hoof te bied. 5. Om leerders die geleentheid te bied om gesproke taal te oefen. 6. Om leerders in staat te stel om standpunte krities te oorweeg. 	<p>Laat die leerders vir 90 minute toe om die volgende vrae te bespreek en 30 minute om na die groot groep terug te rapporteer. <i>Lw: Leerders kan ook hul eie vrae oor die dag se tema formuleer en beantwoord.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wat onthou ons van die vorige periode? 2. Wat is anders en wat is dieselfde vir my in my nuwe groep? 3. Watter twee van die planne wat ons in die vorige periode bespreek het, kan ons aan skaaf? 4. Wat wil ons met die planne bereik? 5. Watter waardes en norme teiken ons? 6. Hoe gaan ons die bedreigings en probleme die hoof bied? 7. Wat het ons uit vandag se besprekings geleer? 	<ul style="list-style-type: none">  Bewuswording  Kritiese bewustheid  Kritiese denke  Dialoogvoering  Probleemstellende onderrig  Refleksie  Praxis  Kultuur van stilte  Kritiese hoop  Utopie  Onderwys is polities
<p>Periode 6 Implementering en praktyk</p> <p>Leeruitkomst:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Om verskillende moontlikhede krities te oorweeg en besluite te neem. 2. Om wyses vir implimentering te formuleer. 3. Om wyses vir evaluering te oorweeg en te formuleer. 4. Om in 'n groep 'n slagspreuk, lied of gedig te ontwerp. 5. Om leerders die geleentheid te bied om gesproke taal te oefen. 6. Om leerders in staat te stel om standpunte krities te oorweeg. 	<p>Laat die leerders vir 60 minute toe om die volgende vrae te bespreek en 60 minute om na die groot groep terug te rapporteer. <i>Lw: Leerders kan ook hul eie vrae oor die dag se tema formuleer en beantwoord.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wat het ons as groep en ek as individu uit die afgelope vyf periodes geleer? 2. Hoe gaan ons ons planne implimenteer? 3. Hoe gaan ons evalueer of dit goed werk? 4. Hoe kan ons ons program opsom met 'n liedjie, gedig of slagspreuk? <p><i>Laat die leerders plakkate, videorepe ens maak van hul program. Vertoon dit in die klas.</i></p>	<ul style="list-style-type: none">  Bewuswording  Kritiese bewustheid  Kritiese denke  Dialoogvoering  Probleemstellende onderrig  Refleksie  Praxis  Kultuur van stilte  Kritiese hoop  Utopie  Onderwys is polities

<p>Periode 7 en 8</p> <p>Leeruitkomst:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Om die implimentering van 'n program krities te oorweeg en besluite te neem. 2. Om 'n SWOT-analise van 'n program te doen. 3. Om die voortbestaan van die program te ondersoek. 4. Om waardes en norme te ondersoek. 5. Om leerders die geleentheid te bied om gesproke taal te oefen. 6. Om leerders in staat te stel om standpunte krities te oorweeg. 	<p>Laat die leerders vir 30 minute toe om die volgende vrae te bespreek en 90 minute om na die groot groep terug te rapporteer.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hoe vorder die implementering van ons programme? 2. Watter suksesverhale kan ons vertel? 3. Het waardes en norme van die gemeenskap verander? Hoe? 4. Watter uitdagings het opgeduik wat ons die hoof moet bied? 5. Hoe kan ons die programme op ons eie aanhou dryf? 	<ul style="list-style-type: none">  Kritiese bewustheid  Kritiese denke  Dialoogvoering  Probleemstellende onderrig  Refleksie  Praxis  Kultuur van stilte  Kritiese hoop  Utopie  Onderwys is polities
---	--	---