

Transformatoriese leer by skoolhoofde

Johan Barkhuizen

Departement Opvoedingswetenskappe, Randse Afrikaanse Universiteit

Sarah Gravett

Departement Opvoedingswetenskappe, Randse Afrikaanse Universiteit, Posbus 524, Auckland Park, 2006 Suid-Afrika

sjg@edcur.rau.ac.za

(Aan wie korrespondensie gerig moet word)

Transformative learning in school principals. The aim of this qualitative study was to explore the meaning making process involved in transformative learning as experienced by school principals within a changing socio-cultural context. We argued that the political changes in the post-apartheid South Africa would cause a disparate experience for and challenge the perspectives of many Afrikaner school principals. This experience could trigger perspective transformation — the transformation of an individual's meaning structures, resulting in a new perspective. The study revealed a transformative learning process similar to that proposed by Mezirow, beginning with a disorienting dilemma, followed by varied reactions, catalyst events, exploring and trying out of new roles and the integration of the new perspective into the participants' lives. The actual meaning the school principals attached to the changes in their perspectives is linked to a sense of increased personal empowerment as well as to a belief that the changes were in line with their religious beliefs and that the changes would be beneficial to their cultural group. This study contributes to a growing empirical exploration of transformative learning by exploring transformative learning within a changing socio-cultural context.

Inleiding

Die teorie van transformatoriese leer het sedert die middel tagtigerjare 'n sentrale plek begin inneem in die navorsing oor leer gedurende volwassenheid. Mezirow (1991:11), die mees prominente teoretikus rakende transformatoriese leer, onderskei die wyse waarop betekenisgewing plaasvind in transformatoriese leer van ander vorme van leer. Tydens "gewone" leer maak volwassenes van hul bestaande verwysingsraamwerk gebruik om nuwe ervarings te interpreteer. Met transformatoriese leer word 'n ou of nuwe ervaring egter herinterpreteer deur 'n nuut gekonstrueerde stel verwagtinge en derhalwe word 'n nuwe betekenis en perspektief aan die (ou of nuwe) ervaring gegee. Hierdie nuwe stel verwagtinge of betekenisperspektiewe word gekonstrueer aan die hand van kritiese refleksie aangaande die historiese en kultuurgewortelde aannames, vooroordele en oortuigings waaruit die ou perspektief saamgestel is.

Alle lewenservarings lei nie tot transformatoriese leer nie. Indien 'n ervaring sinvol geïnterpreteer kan word deur 'n bestaande betekenis daaraan toe te ken, kan die ervaring as stimulus vir "gewone" leer dien. 'n Ervaring wat 'n disekwilibrium in die lewe van 'n individu veroorsaak, soos wanneer 'n persoon met verandering gekonfronteer word, hou egter die moontlikheid van 'n herinterpretasie in wat kan lei tot transformatoriese leer. Ons het geredeneer dat die politieke veranderings in Suid-Afrika, sedert die eerste veerlassige verkiesing in 1994, die moontlikheid vir herinterpretasie ingehou het, so ook vir Afrikaner skoolhoofde wat oor die algemeen in die verlede geassosieer is met die idee van aparte skole vir blanke (Afrikaanssprekende) kinders. Ons het gemeen dat die aanpassing by die nuwe onderwys-opset vir hierdie skoolhoofde moeilik sou wees ('n disoriënterende dilemma) en dat dit die moontlikheid ingehou het vir die skoolhoofde om hul bestaande lewensuitkyk te verander of te transformeer.

Betekenisgewing aan 'n ervaring, kritiese refleksie en diskoers is sentrale begrippe in die teorie van transformatoriese leer. Daar is egter nog min bekend oor hoe presies betekenis gekonstrueer word sodat 'n mens se self, wêreldsiening of perspektief getransformeer word (Courtenay, Merriam & Reeves, 1998:66). Die doel van die studie, wat in 1999 gedoen is, was dan ook die verkryging van groter begrip van hoe persone wat met disoriënterende dilemmas gekonfronteer word sin

maak van hul ervarings — hoe skoolhoofde betekenis gegee het aan en sin gemaak het uit die veranderings, soos hierbo beskryf, wat hulle aannames oor onderwys, en veral oor ras- en kulturele diversiteit in die onderwys, uitgedaag het. Die studie was dus gemik op die verkryging van groter begrip van die prosesse van transformatoriese leer.

Teoretiese raamwerk

As die literatuur oor transformatoriese leer bestudeer word, blyk betekenisstrukture ('n persoon se verwysingsraamwerk) 'n sleutelbegrip te wees vir die verstaan van hoe 'n lewenservaring 'n leerervaring kan word. 'n Verwysingsraamwerk is volgens Mezirow (1994:223; 1997:5) tweedimensioneel, en bestaan uit betekenisperspektiewe of denkgewoontes en betekenisstrukture of spesifieke gesigspunte. Betekenisstrukture is die spesifieke manifestasies van betekenisperspektiewe (Mezirow, 1994:223). Hierdie betekenisstrukture, funksioneer as 'n lens of filter waardeur persoonlike ervarings geïnterpreteer word (Clark, 1993:48), ook tydens leer.

Mezirow (1995:50) redeneer dat perspektieftransformasie gestimuleer word deur 'n disoriënterende dilemma as gevolg van 'n lewenskrisis of ervaring wat 'n groot verandering inhoud. Hierdie disoriënterende dilemma dwing die individu om te reflekteer oor oortuigings en aannames wat haar of sy perspektief onderlê. Sodanige refleksie impliseer 'n kritiese assessering van aannames en oortuigings om te bepaal of die aannames en oortuigings, wat veral deur kulturele oordrag in die kinderjare gevorm word, steeds funksioneel is vir die persoon as volwassene (Mezirow, 1994:223).

Volgens Mezirow (1991:168) blyk dit dat perspektieftransformasie die rigting van die volgende elf stappe volg in betekenisgewing: 'n disoriënterende dilemma; selfondersoek met gevoelens van skuld en skaamte; 'n kritiese assessering van aannames en vooronderstellings; 'n besef dat die gevoel van ontevredenheid wat ervaar word en die proses van perspektieftransformasie gedeel word met ander wat dieselfde verandering moes deurmaak; refleksie oor nuwe rolle, verhoudings en aksies; die bepaal van 'n plan van optrede; verwerping van kennis en vaardighede om planne in werking te stel; voorlopige uittoets van nuwe rolle; onderhandel van verhoudings en die heronderhandel van die nuwe verhoudings; opbou van vertroue in die nuwe rolle en verhoudings; en 'n herintegrasie van die nuwe perspektiewe in 'n mens se lewe soos bepaal word deur die "voorwaardes" van daardie perspektief.

Die patroon van fases soos geïdentifiseer deur Mezirow word in die breë deur verskeie studies bevestig (Taylor, 1997:43; Cranton, 1994:71). Courtenay *et al.* (1998:69) se studie van HIV-positiewe persone beskryf egter die volgende fases van betekenisgewings: 'n aanvanklike reaksietydperk, interne en eksterne katalitiese ervarings, ondersoek (eksplorasie) en eksperimentering, konsolidasie van nuwe betekenis en stabilisering van die nuwe perspektief.

Navorsingsmetodes

Die ondersoek is aan die hand van in-diepte onderhoude vanuit 'n interpretatiewe perspektief uitgevoer. Hierdie perspektief berus op die uitgangspunt dat individue hul realiteite konstrueer in interaksie met hulle sosiale wêreld en dat die navorser daarna streef om die betekenis te begryp wat mense konstrueer (Merriam & Simpson, 1995:98).

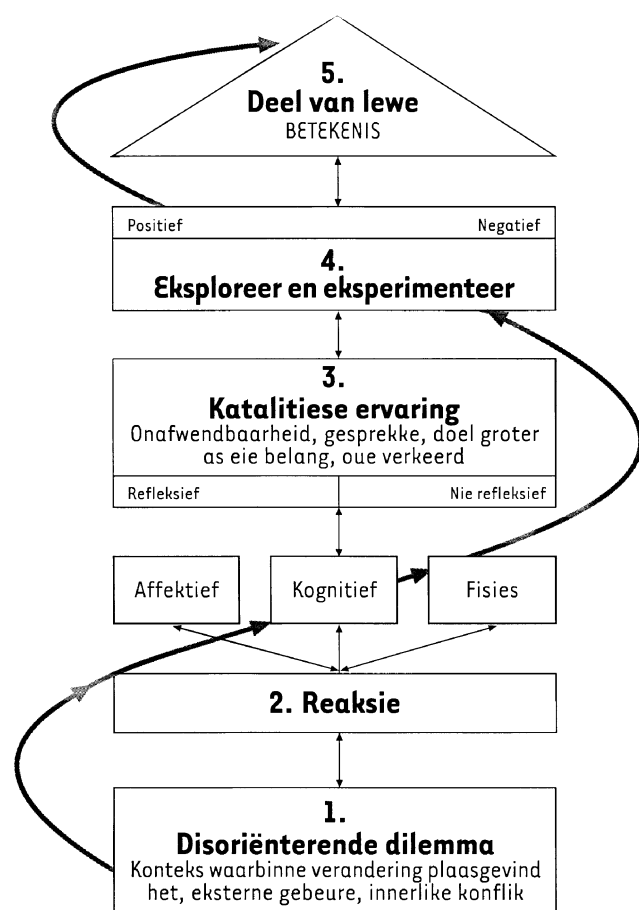
Daar is van 'n doelbewuste steekproef gebruik gemaak vir die seleksie van skoolhoofde. Die finale steekproef het bestaan uit ses blanke Afrikaanse skoolhoofde (tussen 54 en 62 jaar oud): vier verbonde aan sekondêre skole en twee verbonde aan primêre skole. Die

skole is geografies goed versprei oor die Noordstreek (Pretoria en omgewing) van die Gauteng Departement van Onderwys en die rassamestelling van die skole het almal gewysig sedert die implementering van die Suid-Afrikaanse skolewet van 1994. Die persentasie leerlinge, anders as blank, het op daardie stadium gewissel tussen 2% en 55%. Aan elke persoon en skool is 'n akroniem toegeken wat deurgaans in die studie gebruik word.

Elke onderhoud het ongeveer 45 minute geduur en is telkens begin met die vraag: "Hoe het u die veranderinge in die onderwys sedert 1994 persoonlik ervaar, beleef en hanteer?" Opvolgvrage ("probes") is gebruik om dieper te delf in die deelemsers se response (Patton, 1990:324). Die onderhoud is op oudioband vasgelê en woordeliks getranskribeer. Data is deurgewerk om herhalende temas te soek volgens die konstante vergelykende metode soos uiteengesit deur Maykut en Morehouse (1994:126-144). Hierdie herhalende temas is in kategorieë georganiseer en vorm die bevindings van die studie (Maykut & Morehouse, 1994:158).

Bevindings

In die lig van die doel van hierdie studie, naamlik om betekenisgewing in transformatoriese leer by skoolhoofde te ondersoek, is die belangrikste bevinding dat daar wel by al die respondente 'n herinterpretasie van betekenisstrukture plaasgevind het. Tweedens is daar tydens die analise van die onderhoudsdata duidelike hoofkategorieë van die transformatoriese leerproses geïdentifiseer (kyk Figuur 1).



Figuur 1 Skematiese voorstelling van die transformatoriese leerproses

Die transformatoriese proses is soos om 'n bergspits uit te klim deur van 'n paadjie gebruik te maak wat al om die berg spiraal (Boud & Myers, 1988:278). Ons het hierdie metafoer van Boud en Myers toepaslik gevind vir hierdie studie en dit daarom uitgebrei. Metafories

begin die transformatoriese leerproses wanneer 'n mens op sy of haar lewenspad voor 'n hoë bergspits te staan kom. Die roete wat oor die bergspits gevolg moet word, is onvermydelik en veroorsaak 'n dilemma vir die klimmer. Reaksies wissel van moedeloosheid en aggressie tot vrese oor die struikelblok in die pad. Denke oor die beste roete, selfondersoek en refleksie oor aannames, soos die houding oor bergklim vind plaas. Die fases in die transformatoriese leerproses is nie liniêr nie en vind nie eenmalig plaas nie. Toegepas op die metafoer, sal die persoon tydens die spiralende klimproses byvoorbeeld die noordekant herhaaldelik bereik, maar die visie is telkens breër. Wanneer die bopunt uiteindelik bereik word, het die klimmer 'n visie na alle rigtings en word die sin van die hele proses duidelik deur 'n holistiese en geïntegreerde siening. Die betekenis van die indrukwekkende grootsheid van die uitsig transendeer eie belang.

Met hierdie metafoer as agtergrond bespreek ons die bevindinge van die studie (die geïdentifiseerde fases van betekenisgewing) vervolgens.

Disoriënterende dilemma

Die disoriënterende dilemma kan gesien word as die grondwerk van die transformatoriese leerproses. In hierdie studie is die dilemma veroorsaak deur die eksterne politieke gebeure. Dit het inderdaad 'n beduidende innerlike stryd by elkeen van die skoolhoofde veroorsaak omdat dit wat van die hoofde verwag is, moeilik versoenbaar was met hulle bestaande betekenisstrukture. Gert beskryf dit so: "... want om van die oue, die geëkte afstand te doen en dan nou oor te gaan en nuwe base te hê in wie jy nie vertrou het nie en met nuwigheid, het ons maar swarigheid vir onself gesien". Uit hierdie innerlike stryd het daar duidelike reaksies voortgevloei.

Reaksie op die veranderinge in die onderwys

Die deelnemers het duidelike emosionele, fisiese en kognitiewe reaksies gerapporteer. Daar is verreikende aanpassings van hulle verwag en die emosionele intensiteit van die reaksies by al die respondente was opvallend en het tussen woede, skok, onsekerheid, frustrasies en aggressie gewissel. Sarel verwoord dit so: "Dis emosioneel. Onderwys is 'n leefwyse. Jy bespreek met jou vrou ook en vannag droom jy daarvoor. Dit was 'n baie emosionele ding." Die twee uiterste emosionele reaksies van aggressiewe optrede en onttrekking is ook opvallend en Chris som dit die beste op: "Ek weet nie. Party dae dan baklei ek. Party dae dan trek ek terug."

Die sterk emosionele reaksie op die gebeure veroorsaak spanning en gepaardgaande fisiese simptome. Al die respondente het een of ander fisiese reaksie gerapporteer en twee het erken dat hulle medikasie moes gebruik. Manie vertel dat toe die inskrywings van die swart leerlinge begin instroom het, het hy nie snags geslaap nie. "Ek het wakker gelê, wakker geskrik, spanning en angs oor die geweldige besluit ..."

In reaksie op die disoriënterende dilemma het die deelnemers ook verskillende kognitiewe reaksies geopenbaar. Jaap sê "dan kom sit ek hier (in my kantoor) en dink". Denkebeeldige vrese was opvallend. Dit het gewissel van vrese van oorheersing tot die vrees dat hulle eie gemeenskap in opstand sou kom. Manie vertel: "Ek het gesien hoe laai hulle 'n bus vol kinders hier af ..." en "ek het gedink hulle (die swart gemeenskap) ons kon oorspoel en dalk benadeel". Bo en behalwe hierdie denkebeelde was 'n sterk kognitiewe reaksie om te reflekteer oor hul eie sienings en die regverdigbaarheid van hul aannames. Hulle het begin om vanselfsprekende aannames te bevraagteken. Chris dui aan hoe hy oor sy eie en ander se aannames gereflekteer het: "Ek het myself al so ondersoek dat ek nie wil arrogant wees en sê hulle is verkeerd nie ...".

Katalitiese ervarings

Vervleg met die disoriënterende dilemma en die reaksie op die gebeure het elkeen van die hoofde ook spesifieke katalitiese ervarings gerapporteer wat meegehelp het om hulle perspektiewe te verander. Die belangrikste drie katalitiese ervarings wat aangedui word in die onder-

houde is eerstens die besef dat die aanpassing onafwendbaar is, in die tweede plek die besef dat die nuwe denke met religieus gefundeerde waardes ooreenkom en derdens gesprekke met ander mense.

Die besef van die onafwendbaarheid van die situasie was 'n definitiewe katalitiese ervaring vir al die respondente. Frik sê: "*Die groot argument was dat dit 'n nuwe regering was, 'n nuwe beleid, als nuut, en om teen die stroom te swem sou nodeloos wees. En saam met die nuwe gedagterigting in die onderwys te beweeg en tog nog jou eie invloed uit te oefen, sou dus die mees suksesvolle weg wees.*" Ander eggo Frik se siening: "*Daar is nie 'n uitkoms nie, ons móét dit doen, ons moet dit aanvaar as jy in hierdie land wil wees.*"

Al die deelnemers het op grond van religieuse (Christelike) waardes of vanuit 'n menseregteperspektief begin besef dat die veranderings wenslik is. Manie bring sy veranderende siening in verband met 'n Bybelse beeld: "*Kyk as daar aan jou deur geklop word om verandering, dan moet jy besluit. Gaan jy die persoon innoot? En hier was die ander persoon die ander kultuurgroep of taalgroep. Of ... gaan jy hulle buite in die koue laat? Ons het besluit om die deur oop te maak en hulle in te nooi.*" Jaap sê: "*Hulle bly hier. Waar moet hulle skoolgaan?*"

'n Algemene optrede was om met mense te praat oor die verandering. Spesiale vergaderings is gereël om voormalige amptenare van die "ou" onderwysdepartement te kry om hulle in te lig. Indringende gesprekke is ook met familie, vriende, gemeenskapsorganisasies en medekollegas gevoer.

Eksplorasië van en eksperimentering met die nuwe rol

'n Opvallende aspek van die proses was die trapsgewyse implementering van die veranderings om dit meer hanteerbaar ("sagter") te probeer maak. Asof hulle vreemde water binnegaan, het die deelnemers voetjie vir voetjie die water getoets, ondersoek, gekyk wat gebeur, aanpassings gemaak en verder geëksperimenteer deur dieper in te gaan. Baie probleme is ervaar wat weer aangespreek is, maar hieruit het ook positiewe ervarings gespruit wat die transformasie versterk het.

Die vier skole wat die grootste demografiese veranderings ondergaan het, het almal eers 'n "sagter" opsie gekies, maar het besef dat hulle oordeelsfoute begaan het. Manie vertel: "*Ja, aanvanklik het ons probeer om kinders te werf en ons gedink ons sal dit van onder af ingroei van graad een af. Dit het nie gewerk nie ... Ouers gaan nie 'n graad een-kind bring en die res by 'n ander skool hou nie. Jy moes dus die hele spektrum gelyktydig neem. Dit was vir ons 'n bietjie van 'n verrassing om dit op daai wyse te doen. Anders sou dit nooit van die grond af gekom het nie.*" Met verwysing na die aanvanklike besluit om swart leerlinge net in Afrikaans te onderrig, sê Gert: "*Ja, goed. Dit was eksperimentering. Dit was 'n waagstuk. Dit was 'n fout. Maar die tyd was nog nie ryp nie.*"

Al die deelnemers het ook verwys na die botsing wat hulle veranderende standpunte veroorsaak het met die standpunte van ander mense binne die sosiale konteks van die ouergemeenskap, personeel en kultuurorganisasies. Manie vertel dat daar spanning in sy skool se ouergemeenskap was. Hy, en diegene wat die veranderings wou implementeer, is as verraaiers bestempel en baie ouers het hul kinders uit die skool gehaal. Vir Jaap en Manie was die botsing met Afrikanerkultuurleiers moeilik om te verwerk. Jaap sê: "*Toe my skool oopgestel is, toe kry ek teenstand van my eie mense dat ek 'n landsverraaier is. Toe bedank ek uit die organisasie.*" Vir Manie was dit veral teleurstellend dat hy by kerkeleiers kritiek gekry het en hy was so ontuis by die onderwysersvereniging waaraan hy voorheen behoort het dat hy daardie jaar vir die eerste keer nie die kongres sou bywoon nie.

Dit was opvallend hoe persoonlike ervarings binne die nuwe situasie meegehelp het met verandering in perspektief. Frik vertel: "*As jy kontak maak ... beseff jy al verskil tussen my en hom is 'n velkleur en 'n bietjie kultuurverskil. ... En ek dink alles het ons koppe gedraai en omgeswaai.*"

Integrering van die nuwe siening in die individu se lewe
In hierdie fase van die proses is die nuwe siening gaandeweg opge-

neem in die alledaagse lewe van die deelnemers. Die nuwe persepsie dui op die betekenis wat hulle aan die sosiaal-kulturele en politieke veranderings soos dit in die onderwys gemanifesteer het, gegee het. Almal erken dat daar verandering in hul standpunte was en dat die nuwe perspektief deel van hul lewe geword het. Frik sê: "*... as 'n mens nou moet terugdink, kan ek nie nou glo dat ek daai tyd so geredeneer het nie — dat hy (swart leerling) hoort op 'n ander plek, hy hoort nie in dieselfde skool nie.*" Behalwe die erkenning dat daar 'n verandering in hulle siening plaasgevind het, het drie betekenisvolle duidelike uitgestaan, naamlik persoonlike ontwikkeling of bemagtiging, en dan twee sake groter as die individuele eiebelang, naamlik betekenisgewing gekoppel aan die religieuse en die siening dat die oorlewing van die Afrikanerkultuurgroep gekoppel is met die lot van ander kultuurgroepe in die land.

Die persoonlike bemagtiging van skoolhoofde in die studie word soos volg deur Manie gerapporteer: "*Met die nuwe bedeling het ons vlerke.*" Almal gee ook betekenis aan die verandering deur dit te koppel aan Christelike waardes. Die hoofde meen dat hulle vanuit 'n Christelike siening 'n ontwikkelingsbydrae maak ter wille van die mense van die land. Die derde vorm van betekenis is geleë in die siening dat die veranderings ook voordele vir die Afrikanerkultuurgroep inhou. Manie som dit so op: "*... hoe meer 'n mens jou bemoei met hulle, hoe 'n beter beeld kry hulle ook van die Afrikaner en dit het my laat besluit, kyk, ek gaan voluit vir hierdie projek. Selfs nou nadat ek alreeds kon afgetree het, wil ek nog steeds aanbly om van hierdie ding 'n sukses te maak. Want ek dink daar is nog my kinders en my kleinkinders wat in die land moet bly, wat op geen ma-nier die land sal verlaat nie en hulle moet 'n staanplek in die land vind. En hulle kan dit net vind deur die nodige samewerking met ander landsburgers moontlik te maak.*"

Bespreking van die bevindings

Die doel van die studie was om te probeer begryp hoe die ondersoekgroep, in die lig van Mezirow se teorie van transformatoriese leer, betekenis gegee het aan veranderings. 'n Algemene bevinding is dat die transformatoriese proses soos beskryf deur die skoolhoofde in breë trekke met Mezirow se elf fases ooreenstem. Dit verskil egter van Mezirow deur dat die fases van die proses eerder as spiralend en herhalend as liniêr manifesteer en deur dat die transformatoriese leerproses meer kompleks blyk te wees as wat hy aanvanklik beskryf het.

Die bevinding in hierdie studie van 'n sterk gevoelsmatige en gevarieerde respons op die gebeure (kyk Grabove, 1997:90) kontrasteer met Mezirow (1995:50) se meer simplistiesgestelde "gevoelens van skuld en skaamte." Alhoewel hierdie bevinding uit Mezirow se aanvanklike navorsing dalk nie die intensiteit van die reaksie weergee nie, beskryf hy wel transformatoriese leer later as "threatening, emotionally charged, and extremely difficult" (Mezirow, 1995:48). Die gerapporteerde uiteenlopende reaksies by die skoolhoofde van onttrekking, aggressie, angs, verset, moedeloosheid, woede, asook skuld en skaamte word bevestig deur ander studies (Taylor, 1997:44; Laswell, 1994: 230).

Moontlik was die belangrikste bevinding van hierdie studie dat die betekenis wat aan die veranderings gegee is, verby eiebelang beweeg het. Hierdie bevinding bevestig ander resente navorsing dat singewing in transformatoriese leer dikwels ander mense en sake groter as die self omvat (Sveinunggaard, 1993:280; Courtenay *et al.*, 1998:80). Verder is 'n belangrike bydrae van hierdie studie tot verkryging van groter begrip van betekenisgewing in transformatoriese leer daarin geleë dat transformatoriese leer ondersoek is binne 'n veranderende sosio-kulturele en politieke konteks. Geen soortgelyke studie kon in die literatuur gevind word nie. Hierdie studie dra by tot wat Taylor (1997:51) 'n meer holistiese en kontekstueel begronde siening van transformatoriese leer noem.

Gevolgtrekking

Hierdie studie het transformatoriese leer by skoolhoofde ondersoek wat moes sin maak van die veranderende sosio-politieke situasie in die

land, soos dit in onderwys gemanifesteer het. Hul ouderdomme maak van hulle die spreekwoordelike "ou hond" wat nie maklik verander nie. Die proses was ook baie moeilik. Uiteindelik het elkeen van hierdie skoolhoofde egter die veranderings aanvaar en deel gemaak van 'n nuwe perspektief. Die aanvaarding van die veranderings is direk gekoppel aan die betekenis wat hulle daaraan geheg het. Jaap se woorde vat die transformatoriese leerproses goed saam: "Dis seker maar soos egskeiding en dood. Aanvanklik is jy verstom, verbaas. Algaande raak jy stil. Jy raak terneergedruk, jy raak bekommerd. En dan ewe skielik dan sien jy lig. Dan raak jy opgewonde en dan raak jy gemotiveerd. Dan is jy op die spoor".

Summary

Mezirow (1997:6) the main proponent of transformative learning theory defines learning as a social process of using prior interpretation (one's existing meaning structures), to construe a new or revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future action. According to Mezirow, adults' meaning structures (frame of reference) consist of two dimensions, namely meaning perspectives (habits of mind or general frame of reference) and meaning schemes (points of view). Meaning perspectives are mostly "prerational and unarticulated presuppositions" (Mezirow, 1991:62) and can consequently result in distorted views of reality (e.g. pre-judices and stereotypes). He argues that transformative learning differs from other forms of learning in that transformative learning involves a reinterpretation of one's assumptions, beliefs and pre-suppositions, forming one's meaning schemes and perspectives. When one is confronted with an experience that is incongruent with your meaning perspectives, such an experience is either rejected or the meaning perspective is transformed via a process of critical reflection on assumptions (CRA) to accommodate the experience.

It is argued within the theory of transformative learning that a disparate experience or event encountered by an individual could trigger perspective transformation — the transformation of an individual's meaning structures, resulting in a new perspective. The political changes in the post-apartheid South Africa also impacted on education in that white, Afrikaans schools opened their doors to black children. We argued that this disparate experience would challenge the perspectives of many Afrikaner school principals as they had to make meaning of the new experience. The attachment of meaning to an experience as well as critical reflection and discourse are central concepts within transformative learning theory. However, little is known about how exactly individuals construct meaning so that their views of themselves and the world are transformed (Courtenay, Merriam & Reeves, 1998:66). The aim of this study, which was done in 1999, was to explore this meaning making process involved in transformative learning as experienced by school principals within a changing socio-cultural context.

The investigation was conducted from an interpretive perspective. Within this perspective it is argued that individuals construct their realities and that the researcher aims at understanding and capturing the meanings that people construct (Merriam & Simpson, 1995:98). Qualitative methods were used to explore the transformative learning process in school principals. Purposive sampling was used to select the participants — six Afrikaner school principals in the Pretoria region. In-depth interviews, utilizing open questions and probes were conducted with these principals. The interviews were audiotaped and transcribed. An inductive method for analysing data, namely the constant comparative method was used to analyse the interview data. This resulted in the construction of categories that encapsulated the process of perspective transformation as experienced by the participants. These are depicted graphically, employing the metaphor of climbing a high mountain to explain the process of transformative learning.

The study revealed a transformative learning process in school principals similar to that proposed by Mezirow, beginning with a disorientating dilemma (the political changes in the country), which lead to internal conflict and reflection in the participants. This was followed by varied reactions. Catalyst events played a significant role in the process. The exploring and trying out of new roles and the integration of the new perspective into their lives were also evident in the transformative learning process. It was found that these different stages of the transformative learning process are not linear, but recursive. The responses of the participants to the disorienting dilemma were in all instances highly emotional. All the respondents reported physical effects and some admitted taking medication to help them cope. The realisation that the changes were a political inevitability, that the changes were compatible with religious (Christian) values, and discussions with colleagues, cultural groupings, friends and families served as catalyst events. A very important step in the transformative learning process was the exploration of the new role. All the principals reported that they experimented with admission requirements and language models and that they all later changed their initial decisions and plans.

The actual meaning they attached to the changes in their perspectives is linked to a sense of increased personal empowerment, as well as to a belief that the changes are in line with their religious beliefs and that the changes would in the long run be beneficial to their cultural group. Thus, the construction of meaning, linked to the transformative learning process transcended own interest. This study contributes to a growing empirical exploration of transformative learning by exploring transformative learning in a political and socio-cultural context.

Verwysings

- Boud RD & Myers JG 1988. Transformative education. *International Journal of lifelong education*, 7, 261-284.
- Clark MC 1993. Transformational learning. In: Merriam SB (ed.). *An update on adult learning theory. New directions for adult and continuing education*, No. 57. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Courtenay BC, Merriam SB & Reeves PM 1998. The centrality of meaning-making in transformational learning: how HIV-positive adults make sense of their lives. *Adult Education Quarterly*, 48:65-84
- Cranton P 1994. *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Grabove V 1997. In: Cranton P (ed.). *Transformative learning in action. Insights from practice. New directions for adult and continuing education*, No.74. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Imel S 1998. Transformative learning in adulthood. *Eric digest No.200*. <http://ericae.org/>
- Laswell TD 1994. Adult learning in the aftermath of job loss: exploring the transformative potential. 35th Annual *Adult Education Research Conference Proceedings*: Penn State University.
- Maykut P & Morehouse R 1994. *Beginning qualitative research. A philosophical and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Merriam SB & Simpson EL 1995. *A guide to research for educators and trainers of adults*. 2nd edn. Florida: Krieger Publishing Company.
- Mezirow J 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow J 1994. Understanding transformative theory. *Adult Education Quarterly*, 44:222-232.
- Mezirow J 1995. Transformation theory of adult learning. In: Welton MR (ed.). *In defense of the lifeworld: critical perspectives on adult learning*. New York: State University of New York.
- Mezirow J 1996. Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46:185-173.
- Mezirow J 1997. Transformative learning: Theory to practice. In: Cranton P (ed.). *Transformative learning in action: Insights from practice. New directions for adult and continuing education*, No.74. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Patton MQ 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd edn. Newbury Park: Sage publications.
- Sveinunggaard K 1993. Transformative learning in adulthood: A social contextual perspective. 34th Annual *Adult Education Research Conference Proceedings*. Penn State University.
- Taylor EW 1997. Building on the theoretical debate: a critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 48:34-59.
- Tennant M 1993. Perspective transformation and adult development. *Adult Education Quarterly*, 44:34-42.