

Titel:

'n Aksienavorsingsproses met betrekking tot die verbetering van houdings ten opsigte van die vak Psigo-pedagogiek by Nasionale Onderwysdiploma-studente aan die Technikon Skiereiland.

Deur:

Louis John Cleophas

Mini-tesis voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad M.Ed. in die Departement Didaktiese Opvoedkunde, Universiteit van Wes-Kaapland.

Studieleiers:

Dr D.A. Meerkotter

Prof. O.C. van den Berg

Datum:

November 1990

ABSTRAK

Die negatiewe houding van studente, veral Nasionale Onderwys-Diploma (Werkwinkel)-studente, teenoor die vak Psigo-pedagogiek is kommerwekkend en moontlik kom hierdie negatieweiteit by alle onderwysstudente teenoor die vak Opvoedkunde voor.

Ten einde hierdie negatiewe houding in 'n meer positiewe houding oor te skakel, sou moontlik bereik kon word deur die studente meer betrokke in die leergebeure te kry. Toe daar by die Technikon Skiereiland dus geïdentifiseer is dat studente baie negatief teenoor die vak Psigo-pedagogiek is, het die idee ontstaan om die probleem na te vors en die toestand te probeer verbeter. Deur middel van hierdie studie is probeer om die aktiwiteite in die klaskamer meer rondom die studente en hul ervarings te sentreer en die rol van die dosent meer dié van fasiliteerder te maak. Met die navorsing is gehoop om die studente sover te kry om meer verantwoordelikheid vir hul eie leer te neem.

Aksienavorsing is gesien as die geskikste metode van navorsing om die probleem op te los. Aksienavorsing is daarop gemik om 'n sosiale situasie te verbeter en nie net die studente nie, maar ook die praktiseerders van hierdie metode betrokke by die navorsing te kry. Die praktiseerders se praktyk word verbeter en hulle ontwikkel ook groter begrip vir die sosiale opset waarbinne hierdie verandering plaasvind.

'n Verdere aksienavorsingsprojek is met die Verdere Diploma in Onderwys-studente deurloop om te bevestig dat hierdie negatiewe houding nie net voorkom by die Nasionale Onderwysdiploma

(Werkwinkel)-studente nie, maar dat dit in die breë ten opsigte van die vak Opvoedkunde voorkom. By hierdie projek is oorgeska- kel van 'n tradisionele vorm van lesinggee na 'n meer student- betrokke-strategie. Alle studente is by die projek betrek om hierdie transformasie van klaskamerpraktyk te stimuleer. Prak- tiseerders van aksienavorsing kan egter vrese ervaar wanneer so 'n projek aangepak word, en die politieke situasie in Suid- Afrika kan soms 'n inhiberende invloed hê op die sukses van so 'n program. Daar is gevind dat die tweede projek wel die "be- vindinge" van die eerste projek bevestig het.

In die algemeen gesien, is die nut en voordele van die navor- sing daarin geleë dat die praktiseerders (onderwysers/dosente) en die studente meer sensitief gemaak is teenoor alternatiewe strategieë wat in die klaskamer gebruik kan word om 'n meer de- mokratiese benaderingswyse te volg. Alhoewel daar probleme en struikelblokke in die weg van die aksienavorsing is, kan dit toegeskryf word aan die persoonlike betrokkenheid van die prak- tiseerders en die opvoedkundige opset waarbinne daar in Suid- Afrika navorsing gedoen word.

ABSTRACT

While the negative attitude of students, especially National Teachers' Diploma (Workshop) students, towards the subject Psycho-pedagogics is a matter of concern, the possibility exists that a general negative attitude towards the subject Education, is prevalent among all trainee teachers.

Converting this negative attitude into a more positive approach could possibly be achieved by greater involvement of students in their learning activities. When a negative attitude of students towards the subject Psycho-pedagogics was identified at Peninsula Technikon, the idea to research the problem in order to effect improvements took root. Enlisting the aid of these students, an attempt was made to centre classroom activities around the students and their experience while the lecturer increasingly started playing the role of facilitator. The research aimed at convincing students that they should assume greater responsibility for their own learning.

Action research was deemed the most appropriate research method to tackle the problem. Action research aims to improve a social situation and to involve not only the students in the research but also the practitioners of this method. Practitioners not only improve their practice, they also develop greater understanding of the social setting in which desired changes take place.

A further action research project was undertaken involving Further Diploma Education students in order to confirm the notion that this negative attitude was prevalent not only among

National Teachers' Diploma (Workshop) students, but also generally with respect to the subject Education. In this project a transition was made from the traditional format to a strategy of greater student involvement. In order to facilitate this transformation in classroom practice, all students were involved in this project. While practitioners of action research may sometimes experience anxiety when such a project is launched, the political situation in South Africa can also serve as an inhibiting influence on the success of such a programme. The "findings" emanating from the second project served to confirm those of the first one.

Viewed in general, the usefulness and advantages of the research lie within the fact that practitioners (teachers/lecturers) and students were made more sensitive towards alternative strategies which could be utilised in the classroom in order to establish a more democratic approach. Although there are numerous problems and stumbling-blocks in the way of action research, these may be ascribed to the personal involvement of its practitioners and to the educational setting within which research is carried out in South Africa.

DANKBETUIGINGS

Hiermee opregte dank en waardering teenoor:

- * My Hemelse Vader vir die krag, gesondheid en gawes wat Hy aan my geskenk het om hierdie studie moontlik te maak.
- * My promotor en mede-promotor, prof Owen van den Berg en Dr Dirk Meerkotter, vir hul leiding en geduld en veral hul aanmoediging.
- * My eggenote, Wilhelmina, vir die voortdurende aanmoediging, ondersteuning en opoffering van haar en ook van die kinders, Elizanne en Charlton.

The logo of the University of the Western Cape, featuring a stylized classical building with a pediment and columns.

UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

INHOUDSOPGAWE

Bladsy

HOOFSTUK 1 VERKENNING VAN DIE PROBLEEM

1.1 INLEIDING	1
1.2 DIE INRIGTING	3
1.3 DIE ONTSTAAN VAN DIE PROBLEEM	7
1.4 DIE KURSUS	9
1.5 DIE STUDENTE AAN DIE TECHNIKON SKIEREILAND (1988)	13
1.6 DIE VAK PSIGO-PEDAGOGIEK	14
1.7 DIE SILLABUS	18
1.8 INTERPRETASIE VAN SILLABUS	20
1.9 DIE EKSAMEN	21

HOOFSTUK 2 WAT IS AKSIENAVORSING?

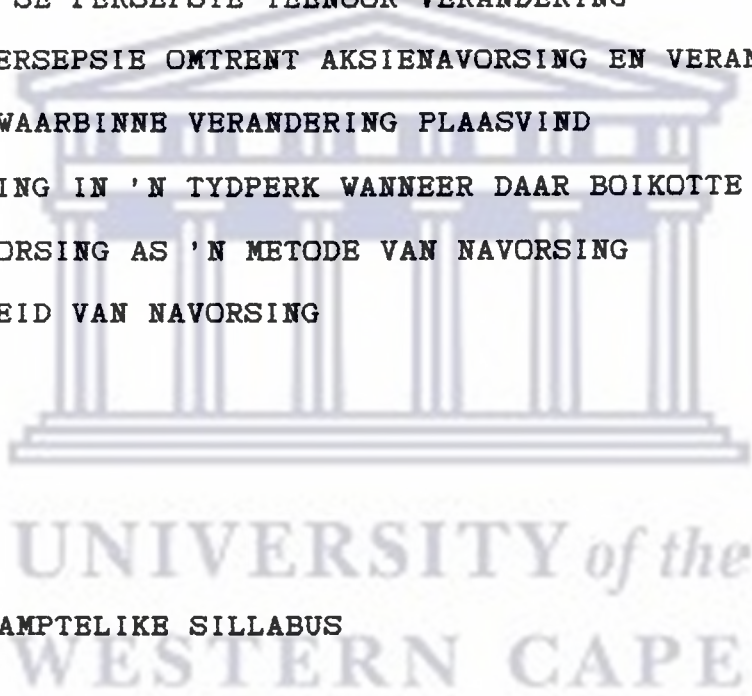
2.1 OMSKRYWING VAN DIE BEGRIP	28
2.2 "TRADISIONELE" NAVORSING	33
2.3 AKSIENAVORSING	38
2.3.1 SOSIALE SITUASIE EN VERANDERING	41
2.3.2 ONDERWYSER AS NAVORSER	43
2.3.3 VERANDERING	45
2.3.4 KOLLABORATIEWE NAVORSING	47

HOOFSTUK 3 EERSTE AKSIENAVORSINGSPROJEK

3.1 INLEIDING	50
3.2 ONDERHANDELINGE MET TECHNIKONBESTUUR	50
3.3 INSAMELING VAN DATA	51
3.4 ONDERHANDELINGE MET STUDENTE	52

3.5 ONDERHOUDVOERING	53
3.6 ONTDEKKING	55
3.7 POGING TOT VERANDERING	59
3.8 ONTSTAAN VAN KONFLIK EN VERDERE ONDERHANDELINGE MET STUDENTE	64
3.9 TAALKWESSIE	68
3.10 ONDERBREKINGS	72
3.11 "HERVATTING" BRING 'N EIE PROBLEMATIEK	75
3.11.1 DIE MEDIUM VAN ONDERRIG DUIK WEER OP	79
3.11.2 KANSELLASIES AS GEVOLG VAN BOIKOT	81
3.12 INVLOED VAN BEDANKING VAN 'N PERSONEELLID	84
HOOFSTUK 4 REFLEKSIE-TOT-VERANDERDE-AKSIE	
4.1 INLEIDING	86
4.2 STAKING VAN EERSTE PROJEK	86
4.3 KONFLIK	88
4.4 KAN HANDELINGE (AKSIES) LEI TOT NAVORSING?	91
4.5 ONDERSTEUNING VAN STUDIELEIER	92
4.6 REFLEKSIE	93
HOOFSTUK 5 TWEEDDE AKSIENAVORSINGSPROJEK	
5.1 INLEIDING	96
5.2 DIE KURSUS	96
5.3 ONTDEKKING	100
5.4 PLAN VAN AKSIE	101
5.5 UITVOERING VAN PLAN	103
5.6 WAT 'N FIASKO!	108
5.7 TAALKWESSIE DUIK WEER OP	109
5.8 TERUGRAPPORTERING	110

5.9	OUTORITÊRE OPTREDE	111
5.10	STUDENTE "NEEM DEEL"	112
5.11	TERUG NA DIE "TRADISIONELE METODE"	113
HOOFSTUK 6 NABETRAGTING		
6.1	INLEIDING	114
6.2	PERSEPSIE VAN STUDENTE EN ONDERWYSER TEN OPSIGTE VAN ONDERRIG	115
6.3	STUDENTE SE PERSEPSIE TEBNOOR VERANDERING	119
6.4	MY EIE PERSEPSIE OMTRENT AKSIENAVORSING EN VERANDERING	124
6.5	KONTEKS WAARBINNE VERANDERING PLAASVIND	126
6.6	VERANDERING IN 'N TYDPERK WANNEER DAAR BOIKOTTE IS	128
6.7	AKSIENAVORSING AS 'N METODE VAN NAVORSING	129
6.8	PRIVAATHEID VAN NAVORSING	133
6.9	SLOT	135
BRONNELYS		137
ADDENDUM A: AMPTELIKE SILLABUS		142



HOOFSTUK 1

VERKENNING VAN DIE PROBLEEM

1.1 INLEIDING

Verandering in die onderwys speel vandag 'n belangrike rol in die Suid-Afrikaanse opset. Dit is veral na die boikotte van 1976 en later dat onderwysers en studente krities na die kurrikulum gaan kyk het om vas te stel of veranderinge nie moontlik gemaak kan word nie. Baie persone het die persepsie dat kurrikulum slegs handel oor die vakinhoud wat in skoolprogramme voorkom.

In Suid-Afrika is die kurrikulum wat gevolg word grootliks op 'n apartheids-ideologie gebaseer en dit maak nie voorsiening vir die breë massa nie. Owen van den Berg (1989:10) stel dit tydens 'n South African Teachers' Association-konferensie oor kurrikulum in Durban dat

schooling in South Africa are to destroy any sense of nationhood in favour of a bogus group narcissism that has nothing to do with the advancement of the broad mass of the people and everything to do with the consolidation and perpetuation of the overlordship and privilege of the "white" minority and their fellow travellers amongst persons of other classifications.

Die hele onderwysstelsel in Suid-Afrika is gebaseer op die

Christelik-Nasionale grondslag en dit is teen hierdie stelsel dat persone beswaar aanteken. Alle handboeke en kurrikula is opgestel uit hierdie oogpunt. Skole word gesien as 'n plek waar die leerling opgevoed moet word tot volwaardige volwassenheid solank die kurrikulum binne die Christelik-Nasionale konsep val.

J. Chris Coetzee (1977:267-270) stel dit dat die Christelik-Nasionale-konsep 'n baie groot faktor was in die geskiedenis van die Suid-Afrikaanse onderwys. Die beginsel van Christelikheid is vir baie persone 'n belangrike komponent - selfs belangriker as die nasionale komponent - want hy stel dit dat

Waar 'n sterk nasionale gees ontspring, daar word skole en ander onderwysmiddels aangemoedig en aangewend as kragtige instellings vir die bestaan en voortbestaan van die eie nasionale ideale, kultuur, beskawing, kuns, geskiedenis, tradisies.
(1977: 267)

Dit is binne hierdie raamwerk dat ek in 1988 gaan poog het om verandering binne die inrigting waar ek werk teweeg te bring. In hierdie eerste hoofstuk gaan ek kyk na die spesifieke inrigting waarbinne ek werk, die studente met wie ek sou werk en die inhoud van die bepaalde kursusse, nl. die Nasionale Onderwysdiploma (Werkwinkel) en die Verdere Diploma in Onder-

wys (Handel).

Die eerste fase van die tesis handel oor probleme wat die Nasionale Onderwysdiploma (Werkwinkel)-studente met die kursus ervaar het.

1.2. DIE INRIGTING

Om die inrigting waarbinne ek werk te verstaan, moet 'n persoon eerstens die onderwysstelsel in Suid-Afrika onder oë neem.

Onderwys in Suid-Afrika word deur die sentrale owerheid beheer. Die Departement van Nasionale Opvoeding is die liggaam wat onderwys beheer. Ondergeskik aan hierdie departement kry ons die verskillende departemente vir die verskillende statutêre bevolkingsgroepe.

Met die totstandkoming van die Driekamerparlement (Indiërs: Huis van Afgevaardigdes; Kleurlinge: Huis van Verteenwoordigers; en Blankes: Volksraad) is onderwys beskou as 'n "eie-saak" en is 'n departement vir onderwys met 'n minister aan die hoof vir elke groep daargestel. Elke departement behartig sy eie onderwys sake alhoewel dit binne die raamwerk van 'n "algemene onderwysbeleid" moet geskied, wat uiteindelik beteken dat die blankegroep alleenseggenkap oor die onderwys uitoefen.

Onderwys is dus daar om die regerende party se doelwitte ten

opsigte van apartheid te bevorder en die ander statutêre groepe word behandel, soos Van den Berg dit stel, "to consolidate autocratic and anti-democratic rule by the compulsion of positivistic pseudo-education on the broad mass of people, ..." (1989:10)

Die Technikon Skiereiland (voorheen die Kollege vir Gevorderde Tegniese Onderwys) is een van die inrigtings wat resorteer onder die Huis van Verteenwoordigers. Hierdie inrigting is dus opgerig vir die sogenaamde Bruin-gemeenskap. Die inrigting bied 'n verskeidenheid kursusse aan, waarna later verwys sal word.

Verantwoordelikheid vir tegniese onderwys is reeds in 1962 oorgedra aan die destydse Administrasie van Kleurlingsake (huidig die Departement Onderwys en Kultuur: Huis van Verteenwoordigers). Volgens inligting uit privaat bronne, het ek verneem dat die getalle studente wat tegniese onderwys verlang het, gedurende die sestigerjare 'n uitermate groei getoon het en dat die Administrasie groter akkommodasie moes bekom om die groeiende getalle te akkommodeer. Op daardie stadium is studente gehuisves in die Hertzog-gebou te Kaapstad waar die inrigting bekend gestaan het as die Tegniese Kollege. Die Tegniese Kollege Skiereiland is gebore uit die verskuiwing van die bestaande inrigting en die verkryging van 'n nuwe perseel.

'n Perseel van 92 morg is deur die Departement verkry vir die bou van 'n nuwe Kollege. Daar is egter besluit dat tegniese

opleiding in twee vlakke verdeel sou word. In die Hertzog-Gebou sou opleiding tot Standerd nege-vlak en by die Skiereilandse Kollege vanaf Standerd tien-vlak en hoër, aangebied word. Die eerste klasse aan die Skiereilandse Tegniese Kollege kon aan die begin van 1967 aangebied word.

Mnr HJS van der Walt is aangestel as eerste prinsipaal van hierdie nuwe Kollege en het op 1 April 1966 diens aanvaar. Klasse sou egter eers op 1 Januarie 1967 'n aanvang neem. 'n Getal van 9 persone (prinsipaal, vise-prinsipaal en sewe lektore) was op die oorspronklike diensstaat. Hierdie inrigting is gereserveer vir persone wat volgens die Bevolkingsregister as 'Kleurling' geklassifiseer is en is in Bellville-Suid opgerig.

In Mei 1971 is 'n regulasie uitgevaardig waarvolgens die Kollege bekend sou staan as die Skiereilandse Kollege vir Gevorderde Tegniese Onderwys. Die Kollege sou 'n suiwer tersiêre opvoedingsinrigting word en sou voortaan net kursusse op na-Standerd tien-vlak aanbied.

Gedurende die sewentigerjare het tegniese onderwys al hoe meer op die voorgrond getree. Die negatiewe houding teenoor tegniese onderwys is in 'n groot mate afgebreek. Persone het nie meer neergesien op tegniese onderwys as minderwaardig nie, maar waardering daarvoor gekry dat dit sy eie plek in die samelewing en opleiding kan volstaan. Universiteitsgrade is nie langer beskou as die enigste kwalifikasie nie (veral vir bevordering)

maar soos John Phillips wêreldpresident van die Instituut vir Sekretarisse, dit in 1977 gestel het:

The aura and mystique of a university degree is hampering the creation of enough efficient managers in South Africa.

(Weekend Argus 03:09:1977)

Aan die begin van die tagtigerjare het die benaming van alle gevorderde tegniese kolleges verander na teknikons. Hiervolgens sou studente slegs toegelaat word tot 'n kursus indien hulle oor standerd 10 beskik. Sekere kursusse kon alleenlik gevolg word indien die student oor voorwaardelike vrystelling beskik. Die Skiereilandse Tegniese Kollege sou voortaan bekend staan as die Technikon Skiereiland.

Die Technikon-konsep het daartoe gelei dat die Technikon Skiereiland in sewe skole verdeel is, nl. 'n Sakeskool; 'n Skool vir Argitektuur, Boukunde en Siviele Ingenieurswese; 'n Skool vir Wetenskappe; 'n Skool vir Onderwysersopleiding (later Skool vir Opvoedkunde); 'n Skool vir Kuns en Ontwerp; 'n Skool vir Sekretariële Opleiding, Tale en Kommunikasie; en 'n Skool vir Elektriese en Meganiese Ingenieurswese. Elke Skool funksioneer outonoom.

Alhoewel hierdie Technikon gestig is vir 'n sekere statutêre bevolkingsgroep studente, vind ons dat daar sedert 1985 ook

lede uit ander statutêre bevolkingsgroepe aan die Technikon toegelaat word.

Onderstaande studie handel oor 'n navorsingsprojek met studente van twee verskillende kursusse binne die Skool vir Opvoedkunde.

1.3 DIE ONTSTAAN VAN DIE PROBLEEM

Deur middel van onderhoudvoering met oud-studente wat reeds die kursus in Psigo-pedagogiek (wat deel vorm van die Nasionale Onderwysdiploma (Werkwinkel) voltooi het, asook met 'n paar wat die eerste keer onsuksesvol was, het ek vasgestel dat hul houding teenoor die vak negatief was nog voor die aanvang van die akademiese jaar. Hierdie negatieweit het duidelik na vore gekom uit gesprekke wat ek met hulle gevoer het. Die volgende kan gesien word as verteenwoordigend van die menings van die studente:

"Waarom moet ek as tegniese onderwyser 'n vak soos Psigo-pedagogiek leer?"

"Ek is 'n persoon wat gewoon is daaraan om in 'n werkwinkel te werk. Sielkunde werk nie daar nie."

"Studente van my word opgelei om aan 'n motorkar se enjin te werk. Sielkunde werk nie vir die motorkar nie." (Persoonlike Dagboek: Januarie 1988)

Opmerkings soos dié wat hierbo aangehaal is, het my laat besef dat studente nie die waarde van die vak kon of wou insien nie. Hulle kon nie verstaan dat hierdie spesifieke vak in die kurrikulum ingesluit is om hulle toe te rus om met mense te werk nie. Hulle is daaraan gewoond om met objekte soos 'n motorkar of met staal in 'n werkswinkel te werk. My eie observasie was dat studente nog vasgeklou het aan die voorskrifte soos uiteengesit in hul sillabusse. Dit het gegaan oor wat in die sillabus is en hoe om die studente aan die einde van die kursus te laat slaag. Die afleiding wat ek kon maak was dat die studente slegs die "inhoud" van hul sillabusse onderrig het. Hulle het moontlik geglo dat alle dimensies van die saak vanself sou regkom, en dat die bestudering van die vak onnodig was.

Nadat ek tot die besef gekom het dat die negatiwiteit van die studente ook 'n invloed op hul prestasies aan die einde van die jaar in die finale eksamen gehad het, het ek tot die slotsom gekom dat ek deur middel van selfreflektering moontlik iets aan die situasie kon doen. Terwyl my oorspronklike analise van die probleem was dat dit oor 'n houdingsprobleem ten opsigte van Psigo-pedagogiek in hierdie bepaalde kursus gaan, sou ek later die probleem as veel wyer beskou. Hierdie wending word later in Hoofstuk 5 verduidelik.

Ek het eerstens die hele kursus in Psigo-pedagogiek in oënskou geneem en my eie strategieë probeer wysig om vas te stel of ek nie self kon bydra tot 'n meer positiewe houding aan die kant

van die studente nie. Vrae het by my opgekom soos: "Is ek nie self daarvoor verantwoordelik dat die studente hierdie negatiewe houding het nie?", en "Wat doen ek om die situasie vir die student so maklik moontlik te maak om in te skakel vanaf 'n tegniese agtergrond na die Opvoedkunde-gebaseerde inhoud van die kursus?" Na aanleiding van kursuswerk wat in 1987 in my studies voorgekom het, het ek besluit om hierdie probleem van negatiewe houdings van studente ten opsigte van Psigo-pedagogiek te probeer verander aan die hand van 'n projek. Die navorsing wat ek wou aanpak sou handel oor die verbetering van die student se houdings. Dit is egter belangrik dat ek op hierdie stadium eers die agtergrond van die Nasionale Onderwysdiploma (Werkwinkel) skets.

1.4 DIE KURSUS

Die Nasionale Onderwysdiploma (Werkwinkel) is 'n kursus wat ingestel is deur die Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie: Volksraad vir persone wat reeds 'n ambag soos byvoorbeeld motorwerktuigkundige, passer-en-draaier of loodgieter verwerf het. Hierdie persone is tans besig met onderwys of wil graag onderwys aan 'n tegniese skool of kollege gee. Omdat hierdie persone te doen het met die opleiding van studente vir die Nasionale Tegniese Sertifikate, gebeur dit dikwels dat hulle direk vanaf die praktyk, d.w.s uit die privaatsektor waar hulle hul ambag beoefen het, na die inrigting gaan om onderwys te gee. Baie van hulle beskik dus oor geen onderwysersopleiding

nie. Derhalwe is die kursus ingestel om sulke studente binne een jaar voor te berei om 'n professionele diploma te verwerf.

Die kursus behels die volgende vakke:

Afrikaans A of Afrikaans B

Engels A of Engels B

Kommunikasie/Communication

Fundamentele Pedagogiek

Psigo-pedagogiek

Didaktiese Pedagogiek

Historiese en Vergelykende Opvoedkunde

Onderwystegnologie

Vakdidaktiek: Werkwinkelteorie en -praktyk

Vakdidaktiek: Tegniese Tekene

Onderwyspraktyk

Liggaamlike Opvoeding en Sportafrigting

Godsdiensoonderrig

'n Noodhulp- en National Occupational Safety Association sertifikaat moet by die Technikon verwerf word alvorens diplomas uitgereik word.

(Algemene Voorskrifte: DNO - 1983)

Soos uit bogenoemde kursussamestelling blyk, is die vak Psigo-pedagogiek een van vele komponente waarmee die student binne een jaar gekonfronteer word. Studente word geen keuse binne hierdie raamwerk gebied nie, en dit word dus van hulle

verwag om al die vakke aan te bied. Die enigste uitsondering is in die geval van godsdiensoonderrig waar 'n persoon wat gewetensbesware het of 'n Moslem-student is, vrygestel kan word om die vak aan te bied. Daar moet egter skriftelik by die Departement van Nasionale Opvoeding om vrystelling aansoek gedoen word.

Alle vakke se sillabusse word voorgeskryf deur die Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie Volksraad en alle vakke, met die uitsondering van Liggaamlike Opvoeding en Sport en Godsdiensoonderrig, word ekstern geëksamineer. Vakke word egter intern nagesien en daarna vir moderering na die eksterne eksaminator gestuur. In die geval van Godsdiensoonderrig en Sport word die vak intern geëksamineer en nagesien. Slegs die punte word aan die Departement voorgelê. Studente moet of voltydse onderwysers wees of ten minste 100 uur praktiese onderwyservaring in die loop van hul opleiding opgedoen het. Studente wat nie voltyds in die onderwys staan nie, kan krediet vir die 100 uur verdien deur te reël om proefonderwys aan 'n gepaste skool te doen. Die eksamen in Onderwyspraktyk word in beide Afrikaans en Engels afgelê. Gewoonlik besoek 'n inspekteur van die Departement die inrigting gedurende die derde kwartaal om die student se punt in Onderwyspraktyk te modereer.

Die toelatingsvereistes vir hierdie kursus is soos volg:

Die student moet in besit wees van die volgende:

1. 'n Senior Sertifikaat (Tegnies) en 'n vakleerlingskap of ambagsdiploma; of
2. die Nasionale Tegniese Sertifikaat (Deel III), en die twee amptelike tale op seniorsertifikaatvlak en 'n vakleerlingskap of ambagsdiploma; of
3. 'n erkende gelykwaardige sertifikaat, die twee amptelike tale (Senior Sertifikaat) en 'n vakleerlingskap of ambagsdiploma.

Kandidate moet ook minstens twee jaar erkende nywerheidservaring na die vakleerlingskap hê.

Bewys moet verder ook gelewer word dat 'n toepaslike vakoets geslaag is, bv. 'n vakoets in motorwerktuigkunde. Hierdie vakoets word gewoonlik afgelê net voordat die student sy vakleerlingskap voltooi het.

(Algemene Voorskrifte: DNO - 1983)

Dit is belangrik om daarop te let dat persone wat reeds onderwys gee en goedgekeur word deur hul spesifieke onderwysdepartement, spesiale betaalde verlof vir die jaar ontvang. Hulle ontvang elke maand hul salaris, hul klasgelde word deur die departement betaal en hulle gebruik nie hul opgelope verlofdae nie.

1.5 DIE STUDENTE AAN DIE TECHNIKON SKIEREILAND (1988)

Studente wat vir die Nasionale Onderwysdiploma (Werkswinkel)-kursus aan bogenoemde inrigting gedurende die 1988 akademiese jaar ingeskryf het, het almal oor 'n tegniese kwalifikasie beskik. Alhoewel hierdie kursus deur mans sowel as dames gevolg kan word, het die 1988-groep slegs uit mans bestaan. Hulle het oor die volgende kwalifikasies beskik:

Nasionale Tegniese Sertifikaat (Deel III)	- 7
Nasionale Tegniese Sertifikaat (Deel IV)	- 2
Nasionale Tegniese Sertifikaat (Deel V)	- 6
Nasionale Tegniese Sertifikaat (Deel VI)	- 2
Tegniese Diploma (Deel I)	- 1

Bogenoemde sertifikate gee 'n aanduiding van die leertydperk wat studente reeds voltooi het voordat hulle die kursus kon aangepak het. Die Nasionale Tegniese Sertifikaat (Deel III) word verwerf nadat 'n student drie leertydperke van ongeveer 10 weke voltooi het. Hierdie sertifikaat kan gevolg word na standaard agt. Die ander sertifikate volg hierop en beslaan ook 'n leertydperk van ongeveer 10 weke elk. Sewe uit die agtien studente het dus die minimum toelatingskwalifikasie vir die kursus gehad. Die Tegniese Diploma (Deel I) is 'n kursus wat aan 'n technikon voltooi is, en behels een jaar opleiding na matriek.

Die studente se ouderdomme het gewissel tussen 23 jaar en 36 jaar met 'n gemiddelde van 30,5 jaar. Ek het dus te doen gehad

met 'n studentegroep wat ouer was as die gewone onderwysstude-
dente by die Technikon. Sestien van die studente was getroud en
het reeds 'n gesin gehad en die familieband kon 'n invloed op
die leer van die studente gehad het aangesien hulle ook aandag
aan hulle gesinne moes gee.

1.6 DIE VAK PSIGO-PEDAGOGIEK

Soos reeds vermeld vorm Psigo-pedagogiek slegs een komponent
van 'n wyer groep vakke wat die student gedurende die jaar moet
aanbied. Net soos al die ander vakke word Psigo-pedagogiek se
sillabus deur die Departement voorgeskryf en moet dit slaafs
nagevolg word deur die student en dosent om die student in
staat te stel om aan die einde van die jaar in die finale eksa-
men te kan slaag. Die eksamen word ook ekstern opgestel en ge-
modereer, hoewel dit intern nagesien word. (Voor 1986 was alle
skrifte ekstern nagesien.)

Die memorandum word deur die eksterne eksaminator opgestel en
saam met die vraestel aan die inrigting gestuur. Die memo-
randum is gegrond op 'n bepuntingstelsel ("tick-system") wat neer-
kom op die "afmerk" van feite wat in die sillabus opgeneem
is, en alhoewel daar gesê word dat relevante feite ook in ag
geneem moet word, word daar eintlik maar verwag dat die memo-
randum streng nagevolg moet word. Onderstaande is 'n voorbeeld
van beide 'n eksamenvraag en die memorandum daarvoor:

VRAAG 4 (1986)

- (a) Bespreek breedvoerig die fases van karakterontwikkeling. (15)
- (b) Noem die beginsels wat by karakteropvoeding aangewend moet word. (5)

MEMORANDUM

VRAAG 4(a)

Kinders gaan gewoonlik 5 'karakter-fases' deur.
Dit is 5 karakter-integrasiepeile.

- (i) Die amorele fase. Amorele gedrag kom voor ✓
wanter die persoon nie beseft dat sy gedrag die
welsyn van ander benadeel nie. ✓
Die suigeling het bv. geen beseft van reg of
verkeerd nie en word slegs deur sy fisiese
behoefte gemotiveer. ✓
Wanneer lg. gedwarsboem word, volg totaal on-
beheerde gedrag. ✓
- (ii) Die selfgesentreerde fase. ✓
In hierdie fase is die kind se gedrag so dat
hy verkies om sy eie behoeftes te bevredig ten
koste van ander al weet hy dit is verkeerd. ✓
Dit impliseer nie noodwendig 'n begeerte om
reëls te oortree nie maar die kind plaas

homself net eerste en die soort gedrag is
impulsief. ✓

(iii) Die konvensionele fase. Die keuse van die
groep is primêr. ✓

Op hierdie stadium sal skoliere nie oneerlik
in toetse wees nie indien die groep dit af-
keur, of andersom. ✓

Hy doen dinge nie op grond van wat hy dink wat
reg of verkeerd is nie, maar omdat ander mense
dit doen. ✓

Die vernaamste dryfkrag is sosiale goedkeuring
Vroeë adolessente en middel-adolessente ver-
keer gewoonlik in hierdie fase. ✓

(iv) Die irrasioneel-konsensieuse fase. ✓

Gedrag is irrasioneel-konsensieus wanneer 'n
persoon optree in die lig van emosionele
waardes i.p.v. rasionele waardes. ✓

Omdat oortreding en skuldgevoelens van kleins
af maklik deur kondisionering met straf en af-
keuring verbind word, sal so 'n persoon
valsheid of leuens vermy, nie omdat dit ander
benadeel nie, maar omdat dit vir hom ondraag-
lik sal wees weens skuldgevoelens. ✓

Die probleme van die irrasioneel-konsensieuse
persoon is die gevolg van konflikte tussen ewe

sterk waardes. ✓

Hy heg bv. groot waarde aan netheid, maar kom in 'n situasie waar hy baie vinnig moet werk om 'n taak betyds te voltooi - iets waaraan hy ook groot waarde heg. Ouer adolessente gaan dikwels hierdie fase deur, want een van hul ontwikkelingsake is juis om 'n vaste persoonlike lewensbeskouing op te bou. ✓

(v) Rasioneel-konsensieuse fase - Die meeste volwasse nes se waarde is oorspronklik bygebring op die konvensionele peil. ✓

'n Kind vind bv. by sy toetrede tot die skool dat sekere tye gebruik word om skoolgronde netjies te maak. Hy leer om dit te doen as 'n konformeringsreaksie. ✓

Geleidelik namate hy ryp word en goeie opvoeding geniet, begin hy insien dat netheid nie 'n doel op sigself is nie maar 'n metode tot groter doeltreffendheid. ✓

So 'n persoon kan konflikte oplos wanneer hul voorkom omdat hulle nie suiwer op emosies en irrasionele faktore berus soos in die vorige fase nie. ✓

Die idee van karakteropvoeding is om die kind se verstand geleidelik te bevry van beuselagtige waardes, sodat hy die hoogste waardes on-

belemmerd dien. ✓

Die onderwyser moet ook onthou dat die vyf 'karakterfases' nie meganies toegepas kan word nie. ✓

Kronologiese ouderdom is 'n swak basis vir in-deling in hierdie fases. Die fases geld net vir kinders in die algemeen. Daar is baie individuele verskille in die ontwikkelingstempo van die een fase na die ander en sommige kinders bly steek by 'n sekere fase a.g.v. ongunstige opvoedingsfaktore. ✓

(Maks. 15)

(Aangehaal uit memorandum - Nov. 1986)

Die "tick-system" maak dit moeilik vir my as aanbieder om goedsmoeds buite die raamwerk van die memorandum te gaan. Studente moet sekere feite noem alvorens hulle met 'n punt gekrediteer word. Dit veroorsaak dat studente punte verbeur indien hulle nie binne die raamwerk die vraag beantwoord nie. Aan die ander kant kan studente baie maklik volpunte behaal indien hulle die leerstof "koud swot" en dit verbatim weergee. Per slot van rekening word daar voorsiening gemaak vir meer as die maksimum punte.

1.7 DIE SILLABUS

'n Opsomming van die sillabus, soos voorgeskryf, word nou ge-

gee. Slegs die hoofmomente word weergegee. Die volledige amptelike sillabus word as addendum A ingesluit:

SILLABUS

1. Inleiding

Die Psigo-pedagogiek as 'n wetenskap.

2. Die strukturele en funksionele voorwaardes vir gedrag.

3. Leer:

3.1 Leerteorieë

3.2 Die leerpsigologie in pedagogiese perspektief.

(a) Waarneming

(b) Die Affektiewe veld

(c) Die Kognitiewe veld:

3.3 Outodidaktiek

4. Motivering

5. Persoonlikheid

6. Opvoedkundige evaluering en Psigometrie

7. Die Hoërskoolleerling, vakleerling en leerling van

Kinderwetskole en buitengewone onderwys.

BRONNE

1. JORDAAN, W.J., JORDAAN, J.J. & NIEUWOUDT, J.M.

Algemene Sielkunde.

2. DUMINY, P.A. & DU PREEZ, J.P.A.

Basiese Opvoedkundige Sielkunde

3. ENGELBRECHT, S.W.B. & LUBBE, A.N.P

Educational Psychology

4. BARNARD, J.S. (red.)
Sielkunde vir Onderwysstudente
5. AUSUBEL, D.P.
Educational Psychology
6. PINTNER, R. e.a.
Educational Psychology

(Algemene Voorskrifte: DNO - 1983)

1.8 INTERPRETASIE VAN SILLABUS

Die sillabus maak weinig melding van die toepassingsmoontlikheid van elke komponent in die klaskamer. Dit is slegs by die aspek oor leer waar daar pertinent melding gemaak word van toepassingsmoontlikhede in die klaskamer.

Ook is die sillabus baie geskoel op die aspek van die "suiwer" Sielkunde. Die vak se naam is Psigo-pedagogiek (Opvoedkundige Sielkunde) maar die aspek oor die Opvoedkunde is baie yl versprei in die sillabus. Indien die sillabus met 'n fynkam deurgegaan word, sal gevind word dat die inhoud baie ooreenstem met 'n sillabus vir 'n student wat Sielkunde 1 op universiteit volg. Selfs die boeke wat voorgeskryf word, soos Jordaan et al., is boeke wat voorgeskryf word vir studente wat Sielkunde 1 aan een van die universiteite volg. Hierdie toedrag van sake maak dit moeilik vir die student om altyd te kan insien wat die belangrikheid van die vak in die kurrikulum is. Dit is die aanbieder (dosent) van die vak wat die sillabus baie deeglik moet

interpreteer, anders kan hy/sy in die strik val om net "suiwer" Sielkunde aan te bied. Moontlik is dit een van die redes waarom studente 'n negatiewe houding teenoor die vak het.

1.9 DIE EKSAMEN

Aan die einde van die akademiese jaar word daar van studente verwag om 'n drie-uur vraestel te skryf waar hulle vyf vrae uit 'n moontlike sewe moet beantwoord. Gedurende die jaar moet die student ook toetse skryf en werkstukke inhandig waarvoor daar punte toegeken word en wat gebruik word om 'n jaarpunt saam te stel - 'n punt wat deel vorm van die finale eksamenpunt. Studente moet 'n minimum van 16/40 (40%) vir hul jaarpunt verdien alvorens hulle toegelaat word tot die eksamen. Die eksamenpunt word dan afgeskaal tot 'n totaal uit 60. Nadat hierdie punte (jaarpunt en eksamenpunt) bymekaar getel is, moet studente 'n totaal van 50% behaal alvorens hulle die vak slaag.

Oor die jare het die eksamen 'n sekere tendens gevolg. So is daar bv. elke jaar 'n vraag oor Motivering (vraag 4) en 'n vraag oor Persoonlikheid (vraag 5). Vraag 6 in die vraestel handel altyd oor toetsing en psigometrie. Studente is derhalwe bewus van wat in die eksamen sal verskyn en dit vorm 'n belangrike gedeelte van die kurrikulum.

Daar word ongeveer drie en 'n half-uur per week aan die vak bestee en ek sien die studente vir vyf periodes van veertig minu-

te elk per week. Die tyd wat bestee behoort te word, word ook in die Voorskrifte aangegee.

Hierdie rigiede reëls en riglyne maak dit moeilik vir my as aanbieder van die vak om reg daaraan te laat geskied. Interpretasie en kritiese denke word in 'n groot mate gekortwiek aangesien dit wat in die klaskamer gebeur, meer produk-georiënteerd is. Die belangrikste vir die student is om bloot die vak aan die einde van die jaar te slaag. Daar kan dus nie baie aandag gegee word aan die ontwikkeling van die kritiese denke van die student nie. Die student is eksamengerig want die eksamen word ook volgens die "tick-system" geëvalueer. Elke "feit" is dus vir studente belangrik en elkeen tel 'n punt. Derhalwe word die aanbieder van die vak in 'n groot mate gedwing om studente in daardie rigting te lei. Dit gee daartoe aanleiding dat die aanbieder van die vak ook in daardie groef verval om studente af te rig vir 'n eksamen wat aan die einde van die akademiese jaar sal plaasvind. Alles gaan dus slegs om 'n produk wat aan die einde van die jaar gelewer moet word. Selfs die strategieë wat in die klaskamer aangewend word, word aangepas en stuur daarop af om 'n "goeie" produk te lewer.

Demokratiese en ander prosesse wat in die onderrig-leersituasie sou kon plaasvind, word afgeskeep ten koste van "goeie uitslae" aan die einde van die kursus. Die vraag ontstaan egter of hierdie prosesse dan nou werklik so belangrik in die onderrig-leersituasie is en wat dit alles behels?

Die studente word nie gesien as denkers nie maar bloot as sponse wat net inligting moet inneem. Die feite word nie bevraagteken nie. Hierdie studente, wat alreeds volwasse persone is, word swakker behandel as kinders. Rowland (1986:25) stel dit dat kinders gesien moet word as

thinkers, with ideas they want to explore and express ... In these respects they are no different from adults.

Die proses van leer gaan dus nie net oor die inneem van kennis nie, maar oor die denkprosesse wat daar in die klaskamer plaasvind. Die proses vorm 'n belangrike aspek van enige leer, en kinders en volwassenes moet hul eie idees beproef want daaruit kan nuwe idees gebore word. Hulle moet gestalte kan gee aan dit wat binne hulle is en daardeur word hulle denkers. Volgens wat reeds gesê is, blyk dit dat studente nie hoef te verstaan wat aangaan nie, maar dat hulle slegs die inligting moet kan weergee. Alles handel dus oor die reproduksie van leermateriaal. Produktiewe denke word in 'n groot mate afgeskeep.

Eisner (1985) was een van talle kurrikulum teoretici wat gepoog het om 'n tipologie van die verskillende maniere van hoe ons dink op te stel. Hy praat van vyf verskillende "basiese oriëntasies" wat hulself binne skoolverband manifesteer. Hy argumenteer dat elkeen van hierdie oriëntasies sekere gevolge vir die praktiese werking van die skool het.

'n Belangrike oriëntasie, volgens Eisner, is die ontwikkeling van kognitiewe prosesse wat vandag in skole gebruik word. Die belangrikste funksie van die skool volgens hierdie benadering is

... (1) to help children learn how to learn and (2) to provide them with the opportunities to use and strengthen the variety of intellectual faculties that they possess.

(1985:62)

Hiervolgens word die kurrikulum daarop gebaseer dat studente 'n breinkapasiteit het wat gevul moet word met feite sodat hulle daardie feite kan toepas om probleme op te los. Dit skyn asof die kursus in Psigo-pedagogiek, soos voorgeskryf, daarop ingestel is om hierdie aspekte van die student te ontwikkel. Studente se inligtingskennis moet uitgebrei word sodat hulle dit weer in die eksamen kan weergee. Insig in die vak word nie van die student verwag nie want volgens die stelsel wat deur die eksterne eksamen afgedwing word, is dit duidelik dat die manier van hoe leer in die klaskamer plaasvind nie belangrik is nie. Sommige persone mag argumenteer dat hierdie manier wel belangrik is, maar ek het probleme ondervind met wat van die studente verwag word want hierdie tipe leer was nie vir my verantwoordbaar nie. Dit is hierdie aspek wat daartoe gelei het dat ek 'n selfondersoek gedoen het om vas te stel watter prosesse in die onderrig-leersituasie daar in my klaskamer plaasvind. Dit is

ook hierdie leer van parate kennis wat moontlik aanleiding kon gegee het tot die feit dat studente negatief ingestel is teenoor die vak. Ek moes dus gaan vasstel waarom hierdie negatiewe houding daar is en hoe hierdie negatiewe houding omskep kon word in 'n meer positiewe houding binne die bestaande konteks van die kursus. Ek moes ook noodwendig gaan kyk na my eie strategieë wat ek in die klas aanwend met die oordrag (transmissie) van die leermateriaal.

Moontlik is dit nou gepas om iets te sê oor die houding van die studente. Soos reeds vroeër vermeld, het die studente by my opgedaag met negatiewe houdings teenoor die vak. Deur gesprekke kon ek vasstel dat hulle reeds by vorige studente verneem het dat dit 'n "moeilike" kursus is - moeilik in die sin dat die volume werk van die kursus groot is. Hulle het gaan kyk na uitslae van vorige jare en het gevind dat daar gewoonlik slegs 'n paar studente is wat al die vakke slaag. Daaruit het hulle afgelei dat die kursus "moeilik" is en dat 'n persoon nie sommer maklik aan die einde van die jaar gaan slaag nie. Voor- dat hierdie studente 'n aanvang met die kursus gemaak het, is hulle dus reeds negatief ingestel.

Studente het ook reeds met hul vriende by die verskillende inrigtings waar hulle saam onderwys gee, gepraat, en wanneer hulle by die Technikon aankom 'ken' hulle reeds die verskillende dosente wat die verskillende vakke onderrig. Die moontlikheid is nie uitgesluit dat hulle reeds besluit het dat hulle

nie van sekere dosente gaan hou nie en dat dit 'n negatiewe invloed op die leerproses sou hê.

In die geval van die vak Psigo-pedagogiek was dit nie my indruk dat studente negatief teenoor my as dosent ingestel was nie. Hulle kon dit egter so verbloem het dat ek dit nie agtergekom het nie. Ek het in my aanbieding van die vak alleenlik van die lesingmetode gebruik gemaak en my ook verlaat op vorige jare se vraestelle. Dit het daartoe aanleiding gegee dat studente min of meer geweet het wat in die verskillende toetse sou voorkom. Ek het ook selfs so ver gegaan om, waar die teksboek slegs in Afrikaans beskikbaar is, sekere gedeeltes vir die student in Engels te vertaal. Alle stukke wat ek aan hulle uitgedeel het, was in die vorm van 'n memorandum op 'n vraag. Dit was dus nie nodig vir studente om verder oor die spesifieke gedeeltes te gaan oplees nie. Ek is van mening dat ek daartoe bygedra het dat studente slegs ingestel was op die eindeksamen.

Ek het besluit om te probeer om iets oor hierdie aangeleentheid te doen. Dit het my bekommer dat ek moontlik bygedra het tot die negatiewe houding wat die studente teenoor die vak geopenbaar het. Ek het derhalwe besluit om deur middel van aksienavorsing te poog of ek nie hierdie negatiewe houding kan afbreek nie.

Voordat daar egter oorgegaan word na 'n bespreking van my eerste projek, moet daar gekyk word na die spesifieke navor-

singsbenadering wat ek gevolg het.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK 2

WAT IS AKSIENAVORSING?

2.1 OMSKRYWING VAN DIE BEGRIP

Aksienavorsing handel oor die navorsing van die onderwyser in die klaskamer. Soos Best (1981:22) dit stel:

... this movement has had as its goal the involvement of both research specialist and classroom teacher in the study and application of research to educational problems in a particular classroom setting.

Alhoewel hierdie siening van Best die essensie van aksienavorsing opsom, het ek persoonlik 'n probleem met die woord "specialist" wat hy gebruik. In bogenoemde aanhaling aanvaar ek dat Best verwys na persone, soos baie van universiteitsgebaseerde personeel, wat hulle uitsluitlik toespits op navorsing, en ek kan nie heeltemal met hom saamstem nie. Onderwysers is by magte om navorsing te doen, hetsy saam met universiteitsgebaseerde personeel of saam met ander kollegas aan dieselfde skool.

Daar word egter beweer dat daar geen universele definisie van aksienavorsing is nie. Baie skrywers het al probeer om aksienavorsing te definieer, maar niemand kon nog met 'n klinkklare definisie te voorskyn kom nie. Tydens 'n konferensie wat in 1981 te Deakin Universiteit in Australië gehou is, is gepoog om sekere kenmerke van aksienavorsing uit te lig en te

beklemtoon. Daar is voorgestel dat aksienavorsing 'n "kombinasie" van aktiwiteite is wat kurrikulumontwikkeling, skoolverbetering en professionele ontwikkeling insluit. Grundy en Kemmis stel dit dat

... these activities have in common the identification of strategies of planned action which are implemented and then systematically submitted to observation, reflection and change. Participants in the action being considered are integrally involved in all these activities. (1984:4)

Basies kom dit daarop neer dat aktiwiteite kenmerke het wat voorrang moet geniet by hierdie soort navorsing. Dit is belangrik dat strategieë gevolg moet word om beplande aksies uit te voer wat tot sekere resultate sal lei. Shirley Grundy en Stephen Kemmis (1984) wys in die artikel daarop dat observasie, refleksie en verandering belangrike komponente is. Die deelnemers aan so 'n program moet gedurigdeur betrokke wees in al die fasette van die aktiwiteite wat uitgevoer word. Die klem word dus geplaas op die betrokkenheid van alle deelnemers. Almal moet dus geken word in die navorsing en almal moet sekere insette kan lewer om sodoende aksienavorsing tot sy reg te laat kom. Sonder hierdie betrokkenheid kan ons aflei dat daar nie sprake van kollaboratiewe aksienavorsing kan wees nie.

In hulle boek Becoming Critical probeer Carr en Kemmis (1986: 162) aksienavorsing definieer as:

... simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out.

Weer eens kom die aspek van selfreflektiewe ondersoek na vore. Dit beteken dat navorsers na hulself moet kyk om hul praktyk te verbeter. Net so sal die onderwyser moet bepaal watter probleme daar moontlik in die klaskamer is, dit wil sê hierdie probleem sal geïdentifiseer moet word. Deur middel van reflektiewe reaksie kan dan gepoog word om die probleem op te los. Daar sal dus 'n verandering of transformasie moet plaasvind. "Verandering" moet hier gesien word as positiewe verandering en dit moet lei tot moontlike verbeterde optredes deur die onderwyser. Carr en Kemmis (1986:165) stel dit ook dat verbetering een van die essensiële doelwitte is van aksienavorsing, want "there are two essential aims of all action research: to improve and to involve."

Alle veranderinge is nie noodwendig "beter" nie. Mislukkings kan ook plaasvind. Hierdie mislukkings kan lei tot 'n gevoel

van angste en frustrasie. Soos Fullan (1982:25) dit stel, "... all real change involves loss, anxiety, and struggle." Ongeag hierdie angste en vrese wat onderwysers het, kan hulle wel navorsing doen.

Navorsing word op 'n "ander" vlak gehanteer. Die klaskamer vorm vir die onderwyser die navorsingsveld en alles wat in die klaskamer gebeur is belangrik en word sover moontlik deur die onderwyser aangeteken. Dit moet egter beklemtoon word dat dit moeilik is om alles aan te teken. Die onderwyser-navorsers is die ondersoeker na "verbeterde" tendense en strategieë, maar terselfdertyd word die studente mede-deelnemers aan die ondersoek. Dit is alleenlik indien hulle mede-deelnemers word, dat aksienavorsing tot sy reg kan kom. Daar ontstaan dus 'n sosiale situasie wat persone (ondersoekers) wil verbeter deur hul eie praktyk te verbeter. Dit is egter belangrik dat die ondersoeker moet beseef dat daar wel 'n probleem is want alleenlik indien 'n probleem geïdentifiseer is, kan daar daadwerklik gepoog word om veranderinge aan te bring.

Op hierdie stadium moet daarop gelet word dat beide definisies 'n aantal aspekte beklemtoon, naamlik reflektiewe ondersoek, gesamentlike deelneming en begrip vir die opset. Ek sal later na hierdie aspekte terugkeer. Sonder hierdie drie aspekte kan daar dus nie sprake wees van aksienavorsing nie - van navorsing wel, maar nie van aksienavorsing nie.

Ingvar Werdelin (1986:32) beskou aksienavorsing en deelnemende navorsing as gemik op die hele opvoedingsproses in 'n werklike lewensituasie. Hierdie werklikheid kan ook in die klaskamer voorkom. Studente en onderwysers word in die klaskamer met werklike situasies gekonfronteer - situasies waarin hulle gesamentlik 'n sosiale verhouding skep. Die klaskamer is dus ook een van die plekke waar onderhandel kan word en waar die werklikheid ervaar kan word. Die student word in die klaskamer tot leer gebring, terwyl die onderwyser ook leer. Dit is wel belangrik vir onderwysers om ook van hul leerlinge/studente te leer. Die onderwyser kan ook binne die klaskamer die prosesse wat die student in staat stel om te leer, waarneem; die student se probleme identifiseer, en saam kan gepoog word om hierdie probleme op te los. Die onderwyser mag moontlik vind dat die probleme te wyte is aan onderrigstrategieë wat gebruik word wat nie strook met die intellektuele vermoëns van die student nie maar daar kan ook ander redes wees, soos byvoorbeeld, die belangrikheid van begrip vir die totale opset. Die student sowel as die onderwyser mag moontlik ingestel wees op die verkryging van "goeie" uitslae. Die onderwyser mag ingestel wees op verandering terwyl studente belangstel in hoe hulle die eksamen gaan slaag. Om die prosesse in die klaskamer te laat slaag, moet beide (student sowel as onderwyser) verandering ondergaan. Weer eens kom die woord "verandering" na vore indien ons praat van aksienavorsing

Die begrip "prosesse" verwys hier na die interaksie wat daar

tussen die student en die onderwyser moet ontstaan. Ook is die interaksie tussen die student en die leermateriaal belangrik vir leer om plaas te vind. Ek verwys nie hier na papegaaileer nie maar wel na leer met insig, dit wil sê leer behels die aanwending van konsepte deur gebruik te maak van reflektiewe denke. Sodoende word vraagstukke opgelos want logiese verbande tussen die begrippe word deur redenering gevind. Studente moet dus die leerstof hul eie maak en nie slegs aanvaar wat deur die onderwyser aan hulle opgedis word nie. Klaskameraktiwiteite moet op so 'n manier geskied dat die student aspekte sal bevraagteken en aan die leergebeure binne die klaskamer deelneem.

Moontlik is dit belangrik dat daar op hierdie stadium eers gekyk moet word na die sogenaamde "tradisionele" of "klassieke" navorsing teenoor aksienavorsing. Met "klassieke" navorsing sal ek verwys na navorsing wat volgens sekere algemeen aanvaarde tradisionele norme of standaarde aanvaarbaar is - navorsing wat volgens sekere persone as "wetenskaplik opvoedkundig" bestempel sou word.

2.2 "TRADISIONELE" NAVORSING

Hier wil ek graag na twee definisies van navorsing kyk. Dit is die definisies van Turney en Robb (1971), en Best (1981). Volgens Turney en Robb (1971:2) is navorsing "... a formal, systematic, intensive process used in the investigation of a problem."

Hierdie navorsing kan deur 'n individu, span of organisasie gedoen word. Hulle klassifiseer dan ook navorsing in twee groepe, nl. toegepaste en basiese navorsing. Vir hulle is toegepaste navorsing die oplossing van onmiddellike probleme, terwyl basiese navorsing te doen het met "... the formulation of a theory or a contribution to the existing body of knowledge."
(1971:7)

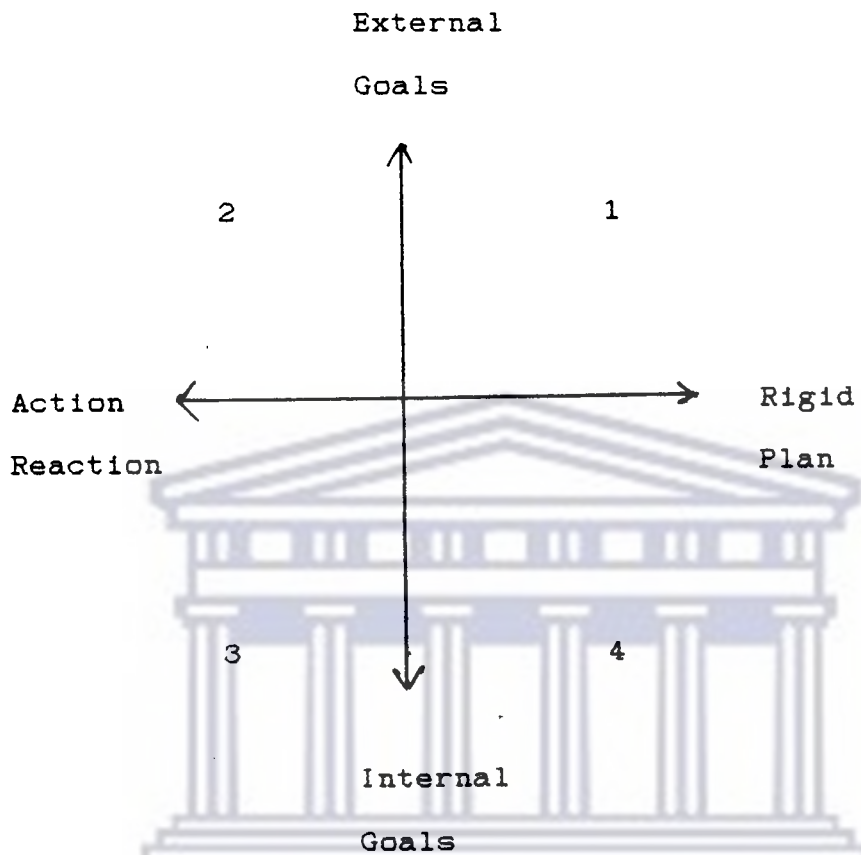
Best (1981:18) stel dit dat navorsing

... may be defined as the systematic and objective analysis and recording of controlled observations that may lead to the development of generalizations, principles, or theories, resulting in prediction and possibly ultimate control of events.

Opvallend van hierdie definisie is die "veralgemening" asook "kontrole" van die navorsing. Volgens hierdie definisie kan daar nie sprake van navorsing wees as daar nie veralgemening en kontrole is nie. Daarom stel hy dit ook dat:

It has had little concern for the application of the findings to actual problems in areas considered to be the concern of people other than the investigator.
(1981:21)

Werdelin (1984) probeer in sy artikel om 'n skematiese voorstelling (matriks) te gee van "klassieke" navorsing teenoor aksienavorsing.



Bron: Werdelin 1984:33, fig. 1

Volgens bostaande skematiese voorstelling probeer Werdelin om navorsing in sekere kategorieë wat verskillende doelwitte het, te plaas. So plaas hy in veld 1 navorsing met baie rigiede planne en eksterne doelwitte en noem dit dan "klassieke" navorsing. Dit is die navorsing wat volgens sekere "kundiges" universeel is. Dit gaan vir hulle oor "aanvaarbaarheid" omdat

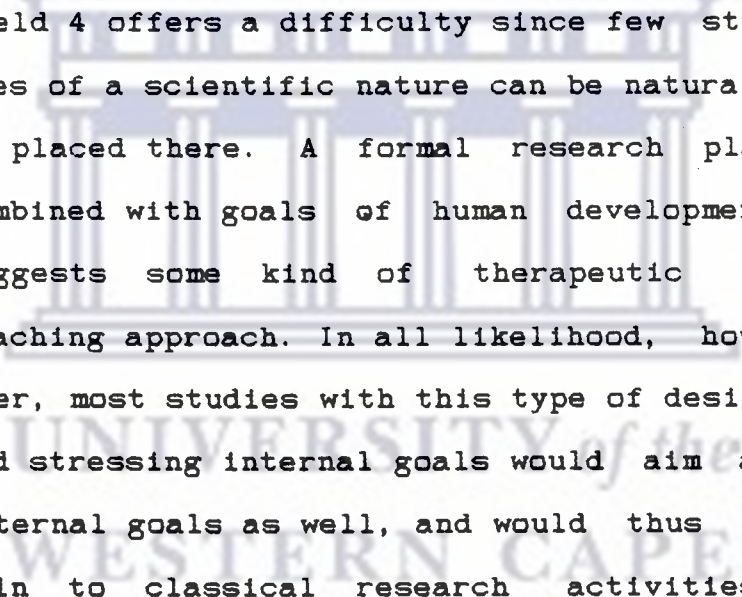
dit wetenskaplik is. Dit is navorsing waar daar vooropgestelde planne is en waar die planne deur ander persone geïmplementeer sal word. Die navorsers staan buite die navorsingsveld en kyk neer of besigtig van buite die probleme wat in die spesifieke situasie heers. Nooit - of moet ek sê byna nooit - is die navorsers in die "stryd" nie. Die uitslae van hierdie navorsing word dikwels teruggevoer na die werklike situasie alhoewel dit nie altyd in werklike situasies nagevors is nie. So kry ons byvoorbeeld navorsing wat in 'n ander land gedoen word en wat dan direk van toepassing op 'n Suid-Afrikaanse situasie gemaak word.

In die tweede veld, wat te make het met navorsing wat eksterne doelwitte het, vind ons dat die inligting wat tydens die navorsing versamel word, teruggevoer word om die hele ondersoekprogram te verander. Hierdie navorsing kan gekontrasteer word met aksienavorsing waar die navorsing op klein skaal gedoen word. Die versamelde data is direk op 'n gegewe leersituasie in die klaskamer van toepassing. Die doelwitte in hierdie soort navorsing is eksterne maar onmiddellike uitslae wil verkry word. Die data wat so verkry word kan teruggevoer word in die aksieplan om verandering teweeg te bring. Gewoonlik word hierdie handelinge aksienavorsing genoem.

Volgens Werdelin (1984:33) het die derde veld te doen met deelnemende navorsing. Hy stel dit dat hierdie aktiwiteite "internal goals and an action-reaction related plan ..." dek. Hy

argumenteer verder dat "deelnemende navorsing" 'n uitbreiding van aksienavorsing is waar die doelwitte van die navorsing deur die verskillende deelnemers, tesame met die navorser, vasgestel word. Alle doelwitte vir die navorsing word deur die deelnemers en die navorser gesamentlik bepaal, alhoewel die navorser alleen verantwoordelik is vir die ontwerp van die navorsingsprogram. Alle persone word dus by die navorsing betrek en neem deel aan die projek. Die navorser word in werklikheid 'n deelnemer aan die projek.

Werdelin ignoreer die vierde veld want soos hy dit stel



Field 4 offers a difficulty since few studies of a scientific nature can be naturally placed there. A formal research plan combined with goals of human development suggests some kind of therapeutic or teaching approach. In all likelihood, however, most studies with this type of design and stressing internal goals would aim at external goals as well, and would thus be akin to classical research activities.

(1984:33)

"Klassieke" navorsing is gebaseer op 'n model waar daar gewoonlik 'n hipotese gestel word. Hierdie hipotese moet dan aan sekere kriteria getoets word sodat dit universeel aanvaarbaar

kan wees. Die resultate word dan veralgemeen. Sommige navorsers glo dat selfs alternatiewe hipoteses getoets moet word sodat die navorsing sover moontlik "objektief" sal wees. Die navorsing het dus 'n eksplisiet teoretiese basis.

2.3 AKSIENAVORSING

Gemeet teenoor tradisionele navorsing, is aksienavorsing baie minder rigied want die ondersoeker is baie meer subjektief betrokke by die navorsing omdat hy/sy in die middel van die navorsing staan en 'n aktiewe deelnemer aan die navorsingsproses word. Resultate word nie noodwendig deur middel van statistieke getoets nie want daar is ander maniere om dit te toets. Terwyl die finale produk belangrik is, word daar meer klem gelê op die prosesse wat in die opvoedingsopset plaasvind. Deur middel van hierdie tipe navorsing, gaan die argument, kom ons al nader aan die werklikheid.

Om terug te keer na die definisie van aksienavorsing wil ek aansluit by wat John Elliott (1984a:89) oor hierdie vraagstuk sê. Vir hom is aksienavorsing:

The study of a social situation with a view
to improving the quality of action within
it ...

Met "sosiale situasie" verwys hy na 'n situasie wat moontlik in

die klaskamer kan ontstaan. Hierdie situasie word geïdentifiseer as nie heeltemal bevredigend nie en daar moet dus 'n verandering intree. Vir hom gaan aksienavorsing oor hierdie verbetering en verandering van die situasie.

David Hustler et al (1986), in hul boek Action Research in Classrooms and Schools gee 'n definisie van aksienavorsing. Hulle stel dit egter duidelik dat dit nie 'n definisie is wat per se aanvaar behoort te word nie. Dit is moontlik die beste werkbare definisie van aksienavorsing. Hulle stel dit soos volg, dat aksienavorsers

subject themselves and their practices to critical scrutiny; they attempt to relate ideas to empirical observations; they attempt to make this process explicit to themselves and others through the written word. Their prime concern is to improve their practice (1986:3)

Wanneer hier verwys word na "they", word bedoel die onderwyser in die klaskamer. Die skrywers is van mening dat die onderwyser in die beste posisie is om hierdie verbetering teweeg te bring want dit handel immers oor die onderwyser se eie handelinge en strategieë in die klaskamer. Hulle (die onderwysers) is binne die situasie en is toegerus om te bepaal of daar moontlik stremmende faktore op effektiewe leer inwerk. Hulle kan dit

diagnoseer en met behulp van reflektiewe evaluering kan die onderwyser moontlik probeer om 'n verandering teweeg te bring. Die verandering kan tot voordeel wees in die leerproses en dit sal die leerproses moontlik verbeter.

Aksienavorsing gaan derhalwe oor die onmiddellike toepassing van gegewens wat verkry word. Daar is nie 'n beklemtoning van die ontwikkeling van teorieë nie en daar kom ook nie 'n eksplisiete verwysing na universaliteit voor nie. Die navorsing word gedoen in die onmiddellike omgewing soos die klaskamer en daardeur word gepoog om die skoolopset te verbeter. Die persoon wat die navorsing doen sal moontlik ook 'n verandering ondergaan. Alhoewel baie waarnemers van aksienavorsing probeer om dit af te maak as niks anders as algemene kennis nie, argumenteer Best (1981:23) dat dit tog die begrip navorsing waardig is:

... whether or not it is worthy of the term research, it does apply scientific thinking and methods to real life problems and represents a great improvement over teachers' subjective judgments and decisions based upon folklore and their limited personal experiences.

Indien ons bogenoemde paar definisies van aksienavorsing bymekaar kan uitbring, is daar 'n aantal gemeenskaplike konsepte wat in almal voorkom. So vind ons dat die volgende konsepte

telkens na vore kom:

Sosiale situasie

Onderwyser as navorser

Verandering

Deelnemende navorsing/Kollaboratiewe navorsing

Werklikheid

Self-refleksie

Vervolgens gaan ek sommige van bogenoemde begrippe van naderby beskou.

2.3.1 SOSIALE SITUASIE EN VERANDERING

Grundy en Kemmis (1984:4) stel dit dat die doel van aksienavorsing die verbetering van drie areas behels, nl. die verbetering van 'n praktyk, professionele ontwikkeling sodat die praktyk verstaan kan word, en die verbetering van die situasie waarin die praktyk plaasvind.

Die situasie is belangrik want dit is hier waar daar verandering moet plaasvind. Reeds is gesê dat verandering nie noodwendig altyd tot verbetering lei nie. Navorsers moet hulself binne die situasie plaas, anders kan aksienavorsing nie tot sy reg kom nie. So het Sandra Lazarus (1985:113) in haar artikel "Action research in an Educational Setting" dit gestel dat:

.... Kurt Lewin who described it (action research) as research done in an actual context, aimed at being socially useful as well as theoretically meaningful. The researcher takes on a socially responsible role in a particular setting, which allows her to experience the natural functioning of that particular aspect of society.

Navorsers is nie "outsiders" nie maar bevind hulle binne die werklike situasie. Dit is moontlik om verandering teweeg te bring indien navorsers binne die spesifieke situasie is. Dit is ook moontlik om alle aspekte binne die situasie self te ervaar want daar bestaan die moontlikheid dat navorsers hulself kan vereenselwig met die probleem. Alleenlik met hierdie vereenselwiging kan daar veranderinge binne die situasie bewerkstellig word. Navorsing moet nie, soos Cochran-Smith en Lytle (1990:3) dit gestel het, van "outside-in" wees nie. Indien dit wel die geval sou wees, beteken dit dat die navorsing oor onderwysers gedoen sou word en die onderwyser se primêre rol word dan net bloot

... to implement the research findings of others concerning instruction, curriculum, and assessment. (1990:2)

Onderwysers moet dan bloot navorsing implementeer wat deur uni-

versiteitspersoneel gedoen is. Universiteitspersoneel is verwyderd van die werklike skool-klaskamersituasie en hulle het nie te doen met die daaglikse praktyke wat in hierdie klaskamers plaasvind nie.

Met die "tradisionele" soort navorsing staan die navorser "buite" die situasie en dit is dus nie moontlik om self die probleme te ervaar nie. Daar is ook nie 'n "gevoel" vir die probleem nie en as gevolg van bogenoemde word die skool net 'n plek waar produktiwiteit 'n oorheersende rol speel. Studente kom die skool binne as rou produkte en daar word verwag dat afgeronde produkte gelewer sal word, sodat studente sover moontlik by die samelewing se ideale kan inskakel. Hopkins (1984:8) stel dit so:

Schools are environments designed specifically for productivity, and teachers are relegated to the role of mechanics, implementing standardized treatments on the students who enter the process as a raw product and emerge as an approximation to society's ideal.

2.3.2 ONDERWYSER AS NAVORSER

Volgens die "tradisionele navorsing" en die "eksperte" beskik die onderwyser nie oor die "vermoë" om navorsing te doen nie.

Die onderwyser is te na aan die werklikheid maar dit is hierdie nabyheid aan die werklikheid wat van die onderwyser 'n beter navorser kan maak as 'n persoon wat die situasie van buite probeer lees. Dave Ebbutt (1985:4) haal vir Kemmis soos volg in sy artikel oor "Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles" aan,

There is a gap between the idea and the reality of inquiry teaching in my own classroom. Recognising this gap, I must develop a strategy of action if improvements in this kind of questioning are to be achieved ...

Onderwysers moet dus vasstel wat hierdie gaping tussen idees en die werklikheid is en hulle kan dit alleenlik doen indien daar navorsing gedoen word. Navorsing moet dus in hulle eie klaskamers gedoen word want dit is waar daardie spesifieke gaping ontstaan en bestaan.

Noffke en Zeichner (1987:3) stel dit weer in hul artikel oor "Action Research and Teacher Thinking" dat:

Teachers participating in collaborative action research become agents of their own change.

Onderwysers kan professioneel groei en kan vaardighede ontwikkel wat kan veroorsaak dat hulle self veranderinge teweegbring. Dit is derhalwe belangrik dat die onderwyser aan hierdie verandering sal deelneem. Dit is nie net die leerling of student wat moet verander nie - die onderwyser sal ook binne hierdie situasie verander. Verandering sal dan binne die hele opset van onderrig en leer plaasvind.

2.3.3 VERANDERING

"When it is not necessary to change, it is necessary not to change" (Fullan: 1982:13)

Fullan (1982) stel dit dat ons so gewoon is aan verandering dat ons nie eens meer bewus is daarvan nie. Verandering bring vrese en angs na vore, waarvan ons nie altyd bewus is nie en ons probeer dikwels ook om nie daaraan te dink nie. Soos Fullan (1982:24) dit stel, "The crux of change is how individuals come to grips with its reality."

Verandering kan onwillekeurig wees of dit kan op ons afgeforseer word. Wanneer verandering onwillekeurig is, word die vrese en angs in 'n groot mate uitgeskakel. Onderwysers kan self hierdie verandering teweegbring want deur middel van aktiewe deelname aan die opvoedingsproses, bewerkstellig hulle die verandering.

Verandering word nie hier gelykgestel aan innovasie nie. Jean Rudduck (1984:53) stel dit dat:

... innovation is the idea that lies outside the would-be innovators, and that change is the process they actually make towards the realization of that idea.

Die skool, asook die klaskamer, is nie 'n statiese plek nie want gedurige verandering vind plaas. Die vraag ontstaan egter: Wie bring hierdie verandering teweeg? Word dit deur die onderwyser alleen bewerkstellig? Of neem die leerlinge/studente ook deel aan hierdie verandering? Die huidige opset in ons skole is van so 'n aard dat die leerlinge/studente weinig bydra tot hierdie verandering. As onderwysers is ons nog te geneig om die "chalk-and-talk"-benadering te gebruik sodat die leerders passiewe toehoorders word.

Bogenoemde aspek is moontlik 'n weerspieëling van wat in die samelewing gebeur waar persone tot 'n groot mate geforseer word om slegs te luister en nie teë te praat nie. Kinders word so opgevoed dat hulle na grootmense moet luister want soos die spreekwoord lui: Kinders moet gesien word en nie gehoor word nie. Hierdie tendens word deurgevoer na die skool waar die student geleer word dat onderwysers met gesag bekleed is en dat hulle woord wet is.

Selfs in die breër samelewing kom hierdie tendens in Suid-Afrika voor. Indien 'n persoon of organisasie nie saamstem of inval by die sienswyse van die regering van die dag nie, word hulle verban en as onwenslik beskou. Die student sien dus deelnemende onderwys as iets totaal buite sy verwysingsraamwerk.

Die samewerking tussen onderwyser en student kan beskou word as deelnemende onderwys. Deur middel van hierdie deelnemendheid, kan die onderwyser saam met die leerling verandering teweegbring.

2.3.4 KOLLABORATIEWE NAVORSING

Aksienavorsing gaan oor deelnemende navorsing. Onderwysers en leerlinge of studente moet saamwerk om die verandering teweeg te bring. Lisa Smulyan (1987:1) stel dit dat:

Collaborative action research suggests that each participant shares in all phases of the research process and that each contributes different expertise and a unique perspective to the project

Die verskillende deelnemers aan die projek bring verskillende ervarings in die projek en daardeur kan aksienavorsing teweeggebring word. Handeling wat so plaasvind kom dus nie net van een kant nie, maar die onderwyser en die leerling dra hul eie

unieke kennis by. Die onderwyser moet dus ook van die studente se kennis gebruik maak sodat die program van navorsing tot sy reg kan kom.

Smulyan (1987:4) gaan verder deur dit te stel dat die onderwyser wat gebruik wil maak van deelnemende navorsing, die nodige selfvertroue moet hê en bereid moet wees om idees met al die deelnemers te deel. Die onderwyser moet doelgerig teweerk gaan en nie bang wees om risiko's te loop nie. Soos reeds vermeld lei verandering nie noodwendig tot verbetering nie, en hierdie risiko moet altyd in gedagte gehou word. Die regte klimaat moet in die klaskamer geskep word sodat die navorsing wel uitgevoer kan word, want indien een van die partye nie bereid is om te deel nie, kan dit die ondergang van die navorsing beteken. Nog erger, dit kan die probleemsituasie wat ervaar is, laat kontinueer tot nadeel van die veranderingsproses wat ter verbetering van die situasie aan die gang gesit is.

Dit is veral hierdie kollaboratiewe komponent van aksienavorsing wat my in 'n mate gedwing het om ook hierdie paadjie te loop ten opsigte van my navorsing. Na die aanvanklike self-reflektering het ek gevind dat ek baie outokraties ten opsigte van my aanbieding van lesings is en dat ek nie die studente by die kursusaanbieding betrek nie. Ek het gevind dat ek die meeste van die tyd die praatwerk in die klaskamer doen en dat die studente toehoorders is. Hulle het nie die leersituasie vir eie rekening geneem nie want ek het geglo dat die dosent

verantwoordelikheid moet neem vir die leerproses in die klaskamer. Hierdie aspekte het aanleiding gegee tot die eerste projek wat in die volgende hoofstuk volg.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK 3

EERSTE AKSIENAVORSINGSPROJEK

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk gaan ek as vertrekpunt neem my persoonlike geskiedenis van "ontdekking", nabetragting en pogings tot veranderings in die klaskamer. Verder gaan ek aandag gee aan 'n tematiese uiteensetting van die volgende aspekte van my handeling: (a) onderhandeling oor die kursus; (b) die kwessie van Afrikaans teenoor Engels, wat ek as die "taalkwessie" wil beskryf; en (c) die invloed wat sekere onderbrekings op die program van navorsing gehad het.

Die inligting is in 'n groot mate persoonlik van aard, maar ek glo dat dit insiggewend mag wees ten opsigte van wat in ander klaskamers gebeur. Die kern van die eerste projek handel oor die houding van die studente teenoor die vak Psigo-pedagogiek. In die tweede projek sal hierdie houdingsprobleem 'n wyer dimensie aanneem. Dit word bespreek in hoofstuk 5.

3.2 ONDERHANDELINGE MET TECHNIKONBESTUUR

Gedurende 1987 het ek aan die bestuur van die Technikon genoem dat ek graag navorsing oor my eie praktyk aan die Technikon wou doen. Geen formele onderhandelinge het plaasgevind nie. Gedurende 'n teepouse van 'n seminar wat deur die Technikon aangebied is, het ek ook die Vice-Rektor (Akademies) genader en aan hom gestel dat ek graag navorsing oor my eie praktyk wou doen, en gevra of hy enige beswaar sou hê indien ek dit aan die Tech-

nikon sou doen. Sy antwoord op daardie stadium was dat, indien dit tot voordeel van die studente van die inrigting is, hy geen beswaar daarteen sou hê nie. Ek moes egter nie die navorsing doen net ter wille van 'n verbeterde kwalifikasie nie, maar dit moes werklik my eie "praktyk" verbeter en die studente moes daaruit voordeel trek. (Die woord "praktyk" word hier tussen aanhalingstekens geplaas aangesien dit 'n vertaling van die woord "practice" is wat deur die persoon gebruik is.)

Daarna het ek ook met die Direkteur van die Skool vir Opvoedkunde gesels. Weer eens was dit 'n informele gesprek. Op daardie stadium was ek nog nie persoonlik heeltemal duidelik oor wat my navorsing sou behels nie. Die antwoord wat ek op daardie stadium ontvang het, was baie bemoedigend en dit is aan my gestel dat solank die navorsing gaan oor die verbetering van my eie lesaanbieding, die Technikon dit sou goedkeur. Geen onderhandelinge is verder gedurende 1987 aangegaan nie.

Indien ek reflekteer oor die projek, moes ek miskien eers die onderhandelinge met die studente gevoer het en die saak met hulle bespreek het. Ek het dit egter nie gedoen nie en sou op 'n later stadium vir die eerste keer met die studente onderhandel.

3.3 INSAMELING VAN DATA

Die insameling van data vorm 'n belangrike deel van aksienavor-

sing. Inligting kan deur middel van verskeie tegnieke ingesamel word. So kry ons byvoorbeeld die vraelys, observasies deur die onderwyser self of 'n "outsider", bandopnemers, skyfies tesame met die bandopnemer, video's, "field notes", onderhoude en gevallestudies.

Ek het gebruik gemaak van onderhoude, observasies in die klaskamer, bandopnemer en persoonlike nota's in my dagboek.

Hierdie tegnieke is nie noodwendig die beste nie. Dit het voordele sowel as nadele. Fred Walton (1976a:24) skryf byvoorbeeld oor sy eie "field note book"-strategie dat "the practitioner must always ask whether his observations are objective." 'n Ondersoeker sal nooit objektief kan waarneem nie en dit is 'n aspek wat sterk na vore kom tydens aksienavorsing.

Alhoewel daar probleme kan ontstaan ten opsigte van die tegnieke wat ek gebruik het, het ek daarmee voortgegaan. Aanvanklik het ek begin deur onderhoude met van die studente te voer. Ek het ook sekere observasies in die klaskamer gedoen. Baie van hierdie observasies het ek in my dagboek aangeteken. Ek het nooit van 'n "outsider" gebruik gemaak nie.

3.4 ONDERHANDELINGE MET STUDENTE

Soos reeds in hoofstuk 1 genoem, het agtien studente vir die kursus in Psigo-pedagogiek - een vak uit 'n totaal van dertien

in die Nasionale Onderwysdiploma (Werkwinkel) - gedurende 1988 ingeskryf. Op daardie stadium het ek slegs aan die studente gesê dat ek besig is met navorsing en dat ek, soos ek dit gestel het, op 'n meer informele wyse klasse wou probeer aanbied. Studente wou by my weet watter soort navorsing ek doen en ek het verduidelik dat dit oor die verbetering van my eie handeling in die klaskamer gaan. Op daardie stadium was studente tevrede met die antwoord. My eie afleiding was dat studente moontlik te 'bang' was om vrae te stel, of moontlik het studente op daardie stadium gevoel dat hulle nie vrae mag stel nie. Hierdie aspek sou egter weer voor die einde van die eerste semester ter sprake kom en ek sou vind dat studente teen daardie tyd glad nie meer bang was om vrae te stel nie! Op daardie stadium, soos deur een student gestel,

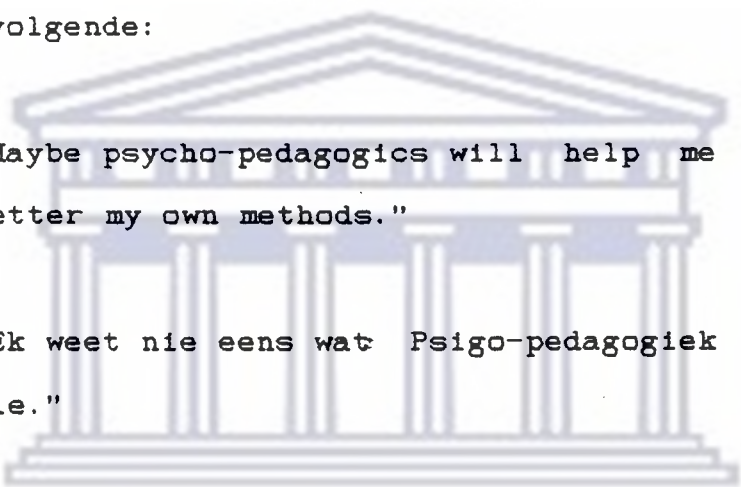
... was hulle nie gretig om vrae te stel nie. Die eksamen aan die einde van die jaar was vir hulle die belangrikste komponent en elkeen se visier was gestel op die verwerwing van die Diploma aan die einde van die jaar.

(Persoonlike mededeling: Feb. 1988)

3.5 ONDERHOUDVOERING

Gedurende Februarie 1988 het ek onderhoude gevoer met meer as

die helfte van die studente (altesaam 10 uit die 18). Ek het aan hulle verduidelik dat ek graag wou vasstel wat hul persepsie van Psigo-pedagogiek is. Hierdie antwoorde het ek in my dagboek aangeteken. Baie van die studente was nie eens bewus van die feit dat ek die antwoorde aangeteken het nie. Ek het later beseef dat daar moontlik 'n etiese probleem was om die antwoorde sonder die studente se toestemming neer te skryf. Ek het die saak later in die jaar met hulle bespreek en die versoeking gekry dat hul geensins omgee dat ek die antwoorde in my tesis wou gebruik nie. Antwoorde wat ek ontvang het, was onder andere die volgende:



"Maybe psycho-pedagogics will help me to better my own methods."

"Ek weet nie eens wat Psigo-pedagogiek is nie."

"Ek weet nie hoe dit inskakel by my opleiding as onderwyser nie."

"I don't see any value in including the specific subject."

(Persoonlike Dagboek: Feb. 1988)

Hierdie kommentaar is uitgespreek nadat 'n aantal lesings reeds aangebied is. Geen verdere onderhandelinge is met die studente

of met die bestuur van die inrigting aangegaan nie. Ek kan egter noem dat my onmiddellike senior my gedurig aangemoedig het om voort te gaan met die "studies" (soos hy dit genoem het). Hy was egter nooit ten volle bewus van waarmee ek besig was nie. Ek besef dat dit moontlik probleme kon veroorsaak, maar ek het besluit om nie verder daaroor te onderhandel nie. Die studente was ook heeltemal geneë om met my saam te werk, alhoewel dit op 'n later stadium sou blyk dat hulle probleme ondervind het met die "verandering" wat ek teweeg wou bring.

3.6 ONTDEKKING

Die strategie wat ek op daardie tydstip in die klaskamer gebruik het, was uitsluitlik die lesingmetode. Die studente het baie min geleentheid gehad om insette te lewer. Ek het baie vrae gedurende 'n periode van 40 minute aan die studente gestel - somtyds het ek tot 20 vrae gedurende so 'n periode aan hulle gestel. Tipiese vrae is: "Wat is die beginsels van die Gestaltteorie?"; "Wie is die Vader van die Gestaltsielkunde?" Ek wou slegs antwoorde hê wat deur die student gereproduseer moes word. 'n Paar vrae, waar die studente hul redenasievermoëns moes gebruik, is tog gestel. Ek was onder die indruk dat ek 'n groot aantal van hierdie vrae gestel het en ek wou toe vasstel watter tipe vrae ek wel in die klaskamer stel. Gedurende twee periodes het ek 'n bandopnemer in die klaskamer aangeskakel en nadat ek daarna geluister het, het ek tot my verbasing gevind dat daar geen vrae waar redenasievermoë 'n rol

speel, deur my gestel is nie.

Gedurende hierdie beginstadium van die akademiese jaar het ek gevind dat die studente probleme ondervind het om die begrippe wat vir hulle vreemd was, te verstaan, maar baie min van hulle het op daardie stadium na my gekom om verklarings te vra. Ek het hulle wel uitgenooi om aspekte wat hulle nie verstaan het nie met my in my kantoor te kom bespreek. Die studente wat wel van hierdie uitnodiging gebruik gemaak het, het slegs gekla.

"I cannot cope with the work. I don't understand what is expected of me."

"Is daar nie 'n ander metode wat u kan volg sodat ek die werk beter kan verstaan nie?"

"Isn't it possible that you can supply us with duplicated notes? We can then use it to study from."

(Persoonlike aantekeninge: Feb. 1988)

Studente is ook aangemoedig om die biblioteek te gebruik wanneer hulle probleme met die werk ondervind het. Ek het aan hulle verduidelik dat die sillabus (elkeen het 'n afskrif daarvan ontvang) sekere boeke voorskryf maar dat die biblioteek toegegerus is met ander bronne wat hulle ook kon gebruik. Hulle

moes opsommings maak van sekere gedeeltes van die werk. Hulle het egter probleme daarmee ondervind, soos uit van die kommentaar blyk:

"Ek weet nie of ek die regte feite neergeskryf het nie, maar ek sal die werkstuk indien."

"Ek het gaan soek vir feite. Ek het selfs die biblioteek van die Universiteit gebruik. Ek is egter steeds onseker van die inhoud van die werkstuk. Ek kan nie die praktiese waarde insien waarom ek moet gaan oplees nie. Sal daar so 'n vraag in die eksamen kan voorkom? Watter inligting sal ek dan van hierdie magdom feite moet gee in die eksamen?"

"Meneer, in die finale eksamen moet ek vyf vrae beantwoord waarvoor ek drie uur tot my beskikking het. Indien ek te veel inligting en feite het, hoe sal ek in die eksamen vaar? Ek sal nie al die vrae binne die tydsbestek kan voltooi nie."

(Mededelings van studente: Vertalings)

Bogenoemde kommentaar is ingewin deur middel van gesprekke wat ons in die klaskamer gevoer het en ek het hierdie kommentaar neergeskryf terwyl ons gesels het.

Met al hierdie inligting tot my beskikking het ek besluit om my onderrigstrategie te verander. Moontlik moet ek eerstens my oorspronklike strategie verduidelik.

Aanvanklik het ek geglo dat ek as onderwyser in die klaskamer die meeste praatwerk moes doen en die werk is op so 'n manier aangebied dat die studente weinig kans gegun is om hul eie opinies oor sekere aspekte van die werk te lug. Ek het uitsluitlik van die lesingmetode gebruik gemaak en vir die volle duur van die periode (40 minute) was ek aan die woord en die werk so behandel dat dit gemik was op die vrae wat moontlik in die finale eksamen sou voorkom. In die verlede het ek gedurende beide die eerste en tweede semester aan die studente een opdrag gegee wat hulle moes uitwerk en die punte wat so verwerf is, het bygedra tot hul jaarpunt.

Ek het gevind dat die gee van 'n lesing nie noodwendig beteken dat die studente alles sal opneem en sal kan hanteer nie. Die gee van 'n werksopdrag sou ook nie verseker dat die studente optimaal sou leer nie. Moontlik was hierdie eerste opdragte 'n sinnelose vermorsing van tyd want die opdrag wat die studente binne die eerste drie weke van die akademiese jaar moes uitwerk, voordat hulle vertrouwd was met Psigo-pedagogiek, het ge-

handel oor "Opvoedkundige Sielkunde as 'n Wetenskap". Dit was die eerste gedeelte van die sillabus.

3.7 POGING TOT VERANDERING

Ek het gedurende die middel van Februarie besluit om my strategie te verander. Ek het 'n opdrag aan die studente gegee om vir 'n volgende lesing voor te berei. Hierdeur wou ek die studente betrokke kry by die aanbieding van die lesings en sodoende meer klasdeelname verkry. Studente moes 'n sekere deel van die werk by die huis deurlees en dan sou ons dit gesamentlik in die klas bespreek. Ek het ook 'n vraag (essay-tipe) aan die studente gegee om uit te werk en dit aan hulle gestel dat dit 'n vraag is wat alreeds voorheen in die eksamen voorgekom het. Hier het ek my verlaat op ou vraestelle. Hulle moes 'n antwoord op die vraag verskaf wat binne 36 minute afgehandel kon word, dit wil sê, soos in die eksamen. In die eksamen kry kandidate 5 vrae wat binne 3 uur beantwoord moet word. Die tyd vir elke vraag beskikbaar, is dus 36 minute. Hierdie opdrag het groot reaksie in die klas uitgelok.

"Dit klink mos beter. Nou werk ons vir die eksamen"

"Sir. Is this a typical exam question? "

"Is this a question that I can prepare for

the first test at the end of March?"

(Persoonlike dagboek: Feb. 1988)

Die werksopdrag moes die volgende week ingehandig word maar die gedeelte wat die studente moes deurlees was vir die volgende dag. Ek het dit aan hulle gestel dat ek nie 'n formele lesing sou aanbied nie, maar dat ons 'n bespreking oor die gelese gedeelte sou voer.

Die volgende dag het ek gevind - en dit het my nie verbaas nie - dat al die studente nie die voorgestelde gedeeltes van die werk deurgelees het nie. Sommige het gesê dat hulle nie die tyd gehad het om dit te doen nie terwyl ander te besig was met ander gedeeltes van die kursus wat hulle vir ander dosente moes voorberei. Ek het diegene wat wel die gedeeltes deurgelees het, gevra om die bespreking in te lei. Ek het egter waargeneem dat daar geen rigting aan die gesprek was nie en dit het soms geklink asof dit 'n doellose gepraat was. Ek was genoodsaak om self die leiding te neem. Ek moes studente byna forseer om in 'n sekere rigting met die gesprek te gaan want dit het vir my gelyk asof die studente met die terminologie probleme ondervind het. Hulle kon hulself ook nie in die 'vaktaal' uitdruk nie.

Aan die einde van die periode het ek aan studente gevra of hulle enige baat gevind het by die bespreking. Hulle het geantwoord dat hulle nie verstaan het wat hulle deurgelees het nie en dat hulle nie die logika van sekere argumente in die voorge-

skrewe boek kon volg nie. Veral die amptelike voorgeskrewe boek waaruit die sillabus vermoedelik 'opgestel' is kon hulle nie altyd volg nie omdat daar ellelange verduidelikings voorkom en hulle nie die belangrikste feite kon uitsorteer nie.

Na hierdie eerste poging het studente aan my gesê dat die besprekingsmetode nie sou werk nie, behalwe indien almal die gedeeltes tuis deurgewerk het. Op daardie stadium het ek hulle daarop gewys dat ek graag in die vervolg meer van hierdie metode sou wou gebruik maak, maar dat almal dan die gedeeltes waaroor ons in die klas ooreengekom het, moes deurlees.

Indien ek na kommentaar van die studente na hierdie eerste besprekingsessie luister, moet ek byvoeg dat ek in 'n groot mate die gesprek oorheers het en dat dit moontlik 'n negatiewe invloed op die verloop van die gesprek gehad het. Die probleem was moontlik die feit dat ek baie van die studente verwag het. Vrae wat by my opgekom het, was: Is die studente gereed om saam met my 'n ander pad van onderrig en leer te loop? Sal ek die studente kan saamneem op hierdie pad wat ek wil volg? Is die studente nie miskien reeds in hul skoolloopbaan en deur die eksamengeoriënteerde stelsel so geïndoktrineer dat dit moeilik sal wees om hulle uit daardie patroon van denke te kry nie? Hierdie vrae het by my opgekom terwyl ek besin het oor die "nuwe" metode van klasgee. Ek het probeer reflekteer oor wat die probleme met hierdie eerste sessie was en of ek moontlik sommige antwoorde op hierdie vrae sou kon verskaf.

Uit hierdie eerste besprekingsessie het ek egter geleer dat die studente se negatiewe houding teenoor die vak nog steeds bestaan het. Hulle kon nog nie die sin van die vak Psigo-pedagogiek insien nie en vir hulle was dit 'n vak wat hulle moes slaag omdat dit deel uitmaak van 'n kursus wat hulle moes volg. Gesien die akademiese agtergrond van die groep, is dit maklik om die houding van studente te verstaan. Hierdie vak is ingesluit in 'n kursus wat deur tegniese-opgeleide studente afgeleë moes word - selfs die naam van die vak was vir hulle vreemd. Hulle het nêrens in hul tegniese opleiding met "psigologie" of "pedagogiek" te doen gehad nie.

Om terug te keer tot die eerste besprekingsessie moet ek meld dat, alhoewel dit volgens my 'n mislukking was, daar van die studente was wat insiggewende kommentaar gelewer het. Ek het van die studente na my kantoor genooi en hulle gevra wat hulle menings omtrent die eerste besprekingsessie was. Ek het dit duidelik gestel dat hulle nie hoef te skroom om negatiewe kommentaar te lewer nie. Studente het egter vir my die indruk gegee dat hulle bang was om te praat aangesien negatiewe kommentaar hulle moontlik kon blootstel aan intimidasie van my kant af. Ek moes dit toe duidelik aan hulle stel dat ek hulle geensins sou viktimiseer nie en dat ek die gegewens graag vir my tesis wou gebruik.

Op hierdie stadium het ek besluit om gebruik te maak van die bandopnemer om die gesprekke op te neem. Ek het dit ook aan die

studente so gestel en nie een van hulle het daarteen beswaar gemaak nie. Tot my teleurstelling moet ek egter bieg dat alhoewel ek die bandopnemer in my kantoor gehad het, en ek dit ook aan die studente gestel het dat ek die gesprekke opneem, ek gevind het dat die opnemer nooit tydens die gesprekke opgeneem het nie. Ek moes toe staatmaak op my geheue en moes toe die antwoorde probeer weergee. Wat dus hier volg is my breë indrukke soos na die gesprekke aangeteken. Op die vraag hoe hulle die vak vind, het hulle geantwoord dat hulle slegs die vak doen om 'n diploma aan die einde van die jaar te verwerf. Hulle sou nooit weer in die toekoms aandag aan die vak gee nie.

Studente het gesê hulle doen slegs die vak omdat die Departement hulle betaal om die kursus te doen maar hulle sien geen waarde in die vak nie. Hulle weet ook nie hoe hulle die aspekte van Opvoedkundige Sielkunde tot hul eie reg in die werkswinkel kon laat kom nie.

Op daardie stadium het ek baie bekommerd begin raak oor my benadering tot die werk. Die besef het by my opgekom dat ek die studente moontlik benadeel en dat dit 'n invloed op hul prestasies aan die einde van die jaar sou hê. Nadat ek egter met een van my kollegas oor die moontlikheid van 'n staking van my projek gesels het, het ek weer moed gekry omdat sy my aangemoedig het om voort te gaan.

Drie of vier studente het my in die kantoor gevra of ek nie kan

terugkeer na die ou metode van nota's dikteer nie, en of ek nie vir hulle sekere vrae oor elke afdeling kon formuleer of uit vorige vraestelle saamstel sodat hulle dit kon uitwerk en in-handig vir nasien nie. Hulle wou daardeur terugkeer na die stelsel van passiwiteit in die klaskamer. Almal was blykbaar gerig op wat in die finale eksamen sou voorkom en of hulle voorbereid sou wees om die vrae bevredigend te kon beantwoord.

Die studente het die kursus kom loop om 'n diploma te verwerf sodat hulle die kans tot bevordering by hul inrigtings sou kry. Omdat hierdie studente volgens die huidige stelsel geklassifiseer word as Kategorie C (spesiaal) sou hierdie diploma vir hulle die kans bied om in Kategorie C (matriek plus 3 jaar opleiding) geplaas te word, en daardeur sou hulle bevorder kon word. Hulle sou dan moontlik as departementshoofde of selfs as adjunk-hoofde aangestel kon word.

3.8 ONTSTAAN VAN KONFLIK EN VERDERE ONDERHANDELINGE MET STUDENTE

Dit was vir my baie moeilik om die studente te laat beseef dat ek besig was met 'n alternatiewe metode van klasgee. Ek het gesukkel om hulle saam te neem op hierdie nuwe pad en dit het groot gevare vir my ingehou. Ek het beseef dat die studente se prestasies aan die einde van die jaar belangrik is. Verder het ek ook geweet dat ek as dosent gemeet sou word aan die uitslae wat ek met die studente behaal.

Tog het ek besluit om voort te gaan en om selfs binne hierdie beperkinge te werk; deur middel van onderhandelinge het ek probeer om die studente te motiveer om voort te gaan. Ek het besluit om een periode van die normale klasgee en besprekings af te staan om met die studente as 'n groep te gesels. Ons het probeer onderhandel en ek het gepoog om hulle te motiveer om voort te gaan met hierdie benaderingswyse. Ek het probeer om hulle te oorreed deur hul weer eens daarop te wys dat ek besig is met my eie studie en op 'n subtiele wyse vir hulle probeer "forseer" in die rigting wat ek graag sou wou gaan. Ek het eintlik op hul gevoelens gespeel deur te verduidelik dat alle studies baie belangrik is en dat die nuwe Suid-Afrika gekwalifiseerde persone nodig het.

Ek het aan hulle verduidelik dat ek graag hierdie metode van klasgee wou voortsit en ek het ook aan hulle verduidelik dat ek met navorsing besig was.

Die studente het nie teëgestribbel teen hierdie argumente nie. Hulle was egter baie skepties teenoor hierdie metode van klasgee maar sou nie op hierdie stadium baie besware daarteen aanteken nie.

Tydens die onderhandelinge wat hierop gevolg het, het studente geweet waarom ek hierdie alternatiewe strategie wou gebruik en ek het aan hulle verduidelik dat dit hulle geensins sou beaandeel nie. Dit het moeilike oortuigingswerk gekos om hulle te

laat verstaan dat die sillabus nog steeds voltooi sou word en dat hulle voorbereid sou wees om die finale eksamen met vertroue tegemoet te kan gaan.

Aanvanklik wou die studente nie aanvaar dat hierdie alternatiewe strategie sou werk nie en was hulle baie bekommerd oor die eksamen en die feit dat ek gedurende die tweede semester met verlof sou wees en hulle as gevolg daarvan nie toegang tot my sou hê indien hulle probleme met die werk ondervind nie. Aan die einde van die onderhandelinge moes ek 'n kompromie aangaan.

Die besluit was dat ons die eerste semester volgens hierdie stelsel werk en indien daar probleme gedurende die tweede semester opduik, waar hulle die leerstof nie behoorlik kon verstaan nie, hulle die vrymoedigheid moes hê om met my te skakel.

Tweedens was ek bereid om gedurende die laaste kwartaal van die jaar vir vier volle dae beskikbaar te wees om studente by te staan sodat hulle gereed kon wees vir die finale eksamen wat gedurende November-maand afgeneem sou word. Hiermee het die studente saamgestem en almal was weer gretig dat die projek kon voortgaan.

Aan die begin van Maart 1988 het die studente die lading van die leerstof begin voel. 'n Groot hoeveelheid leerstof is afgehandel en die einde van die kwartaal se toetse het vinnig nader

gekóm.

Op hierdie stadium moet ek meld dat alhoewel daar in die sillabus voorgeskryf word dat die studente 'n minimum van drie en een derde uur per week kontak met die dosent moes hê, het ek die studente vir tweekeer soveel tyd vir lesings gehad. Gedurende die eerste kwartaal van 1988 was een van die personeellede met verlof en omdat ek gedurende die tweede semester met verlof sou wees, het ons besluit dat ek moes probeer om die hele sillabus gedurende die eerste semester te dek.

Hierdie toedrag van sake het daartoe aanleiding gegee dat die studente se werkslading vir die vak vir die eerste formele toets aan die einde van die eerste kwartaal baie groot was. Studente was bekommerd dat dit hulle jaarpunte vir die kursus as geheel sou affekteer aangesien daar so 'n groot hoeveelheid werk was wat hulle vir die toets moes deurgaang. Studente het na my gekom en onderstaande is sommige van die opmerkings wat ek in my dagboek aangeteken het:

"If I don't do well in the test, will it affect my yearmark in the specific subject?"

"Sir, I must get a yearmark of 40% in all the tests before I can sit for the final exam. In the past you had the students for only 5 periods per week and because the workload for

the first quarter was less, they could perform better in the test. It was therefore to their advantage because the students could build up a better yearmark."

"Ai meneer, ek verstaan nog nie eens al die werk nie. Hoe gaan ek al hierdie werk onder die knie kry vir die toetse wat voorlê?"

"Meer as 90% van u lesings is in Engels. Ek is Afrikaanssprekend. Dit neem my dubbel die tyd wat dit vir 'n Engelssprekende student neem om die leerstof deur te werk. Ek moet baie van die werk nog eers vertaal."

(Persoonlike Dagboek: Maart 1988)

Die gedagte het gebly dat die kursus slegs oor die "inhoud" gegaan het omdat die studente steeds op die finale eksamen ingestel was. Hulle moes en wou die finale eksamen slaag en hoe hulle dit sou regkry, sou grotendeels afhang van wat ek met hulle in die klaskamer behandel. Die laaste van bogenoemde opmerkings het egter 'n ander dimensie ook na vore laat kom, naamlik die taalkwessie.

3.9 TAALKWESSIE

Ek moet meld dat sestien van die agtien studente Engelssprekend

was en ek het meesal in Engels, wat my tweede taal is, klasgegee alhoewel my opleiding uitsluitlik in Afrikaans was. Ek het soms die gevoel gekry dat die studente moontlik probleme ondervind omdat my lesings in 'n taal was wat my tweede taal is. Aan die anderkant het ek gevind dat die twee Afrikaanssprekende studente moontlik probleme kon ondervind omdat my lesings grotendeels in Engels aangebied was.

Die twee Afrikaanssprekende studente het, soos hulle dit gestel het, 'uit' gevoel omdat hulle nie heeltyd by die besprekings in die tweede taal kon byhou nie. Ek het ook gevoel dat die Engelssprekende studente die gesprekke oorheers - hulle was immers sestien uit 'n groep van agtien. Die Afrikaanssprekende studente het al hoe meer teruggetrokke geraak, en het al hoe minder in die klaskamer gepraat. Indien hulle wel gepraat het, het van die ander studente gevra dat hulle die gedeelte moes vertaal. Óf die studente was te skaam om dit te doen óf hulle wou dit nie doen nie.

Omdat dit spanning onder die groep veroorsaak het, het ek besluit om daaraan aandag te gee want hulle het later glad nie aan die besprekings deelgeneem nie. Ek moes toe op hierdie stadium nog 'n houding probeer afbreek. Die Afrikaanssprekende studente het gevoel dat ek hulle afskeep en dat ek eintlik die gesprekke in albei tale moes voer.

Aangesien die studente nie openlik in die klas wou praat nie,

het hierdie twee studente 'n afspraak met my gereël en my in my kantoor kom spreek. Hulle het dit gestel dat hulle uitgesluit gevoel het by die besprekingsessie asook gedurende die tye wanneer ek lesings aangebied het.

"Meneer skeep ons af."

"Meneer, net soos al die ander dosente wat verantwoordelik is vir sekere vakke in ons kursus, neem u ook nie ons belange in ag nie."

(Persoonlike dagboek: Maart 1988)

Ek het nie beseft dat hierdie aspek so 'n belangrike faktor was nie. Studente het aangedring op moedertaalonderwys. Volgens hulle is die Technikon Skiereiland 'n dubbelmediuminrigting en daar moes dus ook vir hulle voorsiening gemaak word. Al is daar slegs 'n paar studente in 'n spesifieke klasgroep wat hul opleiding in hul moedertaal wou ontvang, moes ek dit in ag neem.

Ek was egter onder die indruk dat ek met persone werk wat reeds die twee amptelike tale (Afrikaans en Engels) op matriekvlak moes geslaag het. Dit is per slot van rekening een van die toelatingsvereistes vir die kursus. Die Afrikaanssprekendes het gevoel dat die prosesse wat in die klaskamer plaasgevind het, hulle in 'n groot mate uitgesluit het.

Aan die einde van die eerste week in Maart het ek 'n onderhoud gevoer met een van die Afrikaanssprekende studente, aangesien hy die persoon was wat die meeste gekla het. Ek het sekere pertinente vrae aan hom gestel oor die taalkwessie, bv. Is die taal 'n onoorkomlike probleem? en, Is jy nie by magte om in Engels te kommunikeer nie? Hy het sterk daarop aangedring dat hy sy lesings in Afrikaans wou hê want hy kon nie insien dat ons as dubbelmediuminrigting nie voorsiening vir hom, of ander Afrikaanssprekende studente in die Nasionale Onderwysdiplomakursus, kon maak nie.

"Meneer, die werk sal vir my verstaanbaar wees, en makliker, indien ek my lesings in Afrikaans kon kry. Ek spandeer te veel tyd aan die vertaling en wanneer ek saans daarmee klaar is, het ek nie nog tyd om te studeer nie. Ek verstaan net nie wat aangaan met die vak nie."

(Aantekeninge in dagboek: Maart 1988)

Op daardie stadium van die gesprek het die student begin verneem na vorige (soos hy dit gestel het, "ou") vraestelle oor die vak, asook moontlike memoranda sodat hy kon sien wat aan die einde van jaar gevra word en hoe die vrae deur die eksterne eksaminator geformuleer word. Ek het die indruk gekry dat die student se houding so negatief teenoor die vak of aanbiedingswyse was dat hy besluit het dat dit moontlik vir hom makliker

sou wees om die sillabus te neem en met hierdie vorige ("ou") vraestelle self die mas te probeer opkom. Ek het dit so aan die student gestel, maar hy het dit ontken.

Hy het verduidelik dat hy graag die vak aan die einde van die jaar wou slaag want die vak was vir hom interessant, maar aangesien hy so gesukkel het, het hy 'n weersin in die vak ontwikkel. Na 'n gesprek van ongeveer 45 minute het die student die kantoor verlaat met die gedagte dat ek wel "iets" omtrent die kwessie van taal sou doen.

3.10 ONDERBREKINGS

Dit is belangrik dat ek die rol van onderbrekings ook hier moet skets, aangesien dit 'n rol gespeel het in die projek waarmee ek besig was.

'n Week na die gesprek met die student wat taalprobleme ondervind het, het daar klasonderbrekings (boikotte) op die kampus ontstaan wat absoluut niks met die klasse te doen gehad het nie. Onderwysstudente het nie 'n verhoging in beurse ontvang nie en dit het die hele Technikon geaffekteer. Soos dit gestel is, "An injury to one is an injury to all". Die studente, insluitende die groepie waarmee ek gewerk het, het op 'n massavergadering besluit om klasse te boikot en dit het stremmend ingewerk op die kontaktyd wat ek met die studente gehad het. Uiteindelik sou ek twintig uur aan onderrigtyd verloor en daar-

deur sou my navorsingsprojek ook in 'n groot mate geraak word. Op daardie stadium het ek gesprekke met studente gevoer en vasgestel dat hulle hul wou probeer aanpas by die besprekingsessies maar, as gevolg van die onderbreking, dat alles tot stilstand gekom het

Tydens hierdie tydperk is daar egter informeel (soms in die gange) met studente geskakel en ander het my in die kantoor kom besoek. Alhoewel die studente aanvanklik gesels het oor die leerstof soos uiteengesit in die sillabus, het die gesprekke baie gou afgewyk en politieke onderwerpe het hoogty gevier. Die besprekings het oorwegend oor politieke aspekte gehandel alhoewel daar tussendeur tog oor die leerinhoud gesels was. Die studente wou egter nie oor "nuwe werk" gesels nie en besprekings soos voor die boikot het by die venster uitgevlieg.

Ek kon die studente ook nie as 'n volle groep bymekaar kry nie want daar was altyd 'n paar wat besig was om die vergaderings op kampus by te woon. Dit het, soos ek dit waargeneem het, soms geblyk dat dit opsetlik so beplan is dat almal nie gelyktydig vir my kon kom spreek nie. Daardeur sou hulle verseker dat ek nie met "nuwe" werk kon aangaan nie. Ek het dit op 'n stadium aan sommige van die studente so gestel, maar hulle het dit heftig ontken en genoem dat hierdie 'n tyd vir konsolidasie is en dat die besprekings slegs oor afgehandelde werk moes gaan.

Sommige studente het dit gedurende die eerste week van die

boikot gestel dat hulle nou baie van die werk 'op datum kon kry'. Dit het my genoodsaak om hierdie nuwe metodologie eers opsy te skuif om die studente te probeer ondersteun en om leiding in verband met die afgehandelde werk te gee.

Wat egter nog steeds na vore gekom het, is die feit dat hulle gevoel het dat die vak Psigo-pedagogiek nie 'n rol te speel het in die kurrikulum nie. Die houding van studente het steeds negatief gebly maar dit was verblydend dat sommige van die studente die volgende opmerkings gemaak het:

"Ek begin nou verstaan waarom die vak handel."

"Dit lyk asof daar tog meriete in die vak se bestaansreg is."

(Vertalings van Engelssprekende studente se kommentaar. Maart 1988)

Hierdie gebeure het drie weke voor die einde van die eerste kwartaal afgespeel. Ons sou geen formele klasse meer hê nie en sou die tweede kwartaal weer moes begin.

Geen toetse is afgeneem nie, derhalwe was dit dus vir die studente onnodig om die groot volume werk binne die kort tydsbestek te leer. Alternatiewe strategieë moes uitgewerk word om wel die studente met die werk "besig" te hou. Die studente

moes 'n punt verwerf wat tot hul jaarpunt sou bydra. In plaas van die toetse, is werkstukke aan studente gegee om uit te werk en daardeur sou hulle 'n punt verdien wat as jaarpunt gebruik kon word. Geen studente sou gepeenaliseer word indien hulle aan die boikotaksie deelgeneem het nie.

Net voordat ons sou sluit vir die Maartvakansie, en na drie weke se trauma vir die student, sowel as die dosent, het een van die studente opgemerk:

"You know. Previously I could not see the value of psycho as part of the course. Now that I'm beginning to see some light, all these things have to happen. I will have to start from scratch again."

(Persoonlike dagboek: Maart 1988)

3.11 "HERVATTING" BRING 'N EIE PROBLEMATIEK

Aan die begin van die tweede kwartaal moes ek weer van vooraf begin. Studente het, na 'n tydperk van drie weke se boikot en een week se vakansie, vir 'n maand nie 'konstruktief' met die vak Psigo-pedagogiek te doen gehad nie. Almal het besef dat ek nie die tweede semester voltyds by die Technikon sou wees nie en dat 'n groot gedeelte van die sillabus nog nie voltooi was nie. Ek het self besef dat dit moontlik die studente in hul eksamen kon benadeel en op daardie stadium het my eie projek

vir my 'n probleem geword.

Ek het bedenkinge oor die projek begin kry. Die onderbrekings het my in 'n mate gekortwiek en ek moes daaraan begin dink dat daar moontlik verdere onderbrekings mag voorkom (wat wel later gebeur het) en dat dit die studente kon benadeel. Moes ek voortgaan met die projek of moes ek terugkeer na die tradisionele metode van onderrig? Moes ek nie my eie studies opsy skuif en meer tyd aan die studente wy nie? Hoeveel van die werk wat nog nie afgehandel is nie, sou ons kon dek gedurende 'n tweede kwartaal wat maar baie kort was? (Die tweede kwartaal het slegs vanaf 11 April tot 14 Junie gestrek.)

Daar moet op gelet word dat die Technikon, soos sommige ander instellings, voor 16 Junie sluit want daar kan moontlik, volgens sekere owerhede, 'probleme' op hierdie dag verwag word aangesien dit 'n 'nie-amptelike' vakansiedag vir sekere persone simboliseer. Hierdie dag staan in 'swart onderwys' bekend as helde-dag (Soweto-dag). Dit was op 16 Junie 1976 dat daar groot opstande in swart onderwys in Soweto as gevolg van die feit dat die Sentrale Owerheid Afrikaans as 'n verpligte onderrigmedium in swart skole geïmplementeer het, voorgekom het. Hierdie opstande sou wyer uitkring want dwarsdeur die land het studente aan skole wat resorteer onder die Departement Onderwys en Opvoeding en die Departement Onderwys en Kultuur: Huis van Verteenwoordigers, aan hierdie opstande deelgeneem. Studente het baie meer politiek-bewus geword. Op 16 Junie 1976 is 'n aantal

mense deur die polisie in Soweto doodgeskiet. 16 Junie word dus beskou as 'n "openbare herdenkingsdag".

Ek het ongeveer 9 weke tot my beskikking gehad en van hierdie 9 weke sou die studente hulle Junie-toetsreeks gedurende die laaste twee weke moes skryf. Ek moes ook in gedagte hou dat daar openbare vakansiedae (Hemelvaartdag, Werkersdag, Republiekdag en 'n Technikon-vakansiedag (die dag na Hemelvaart)) sou voorkom. Indien ek hierdie vakansiedae buite rekening sou laat, sou ek effektief slegs 6 weke hê om die sillabus te voltooi.

Aan die begin van die kwartaal het die dosent wat gedurende die eerste kwartaal met verlof was, teruggekeer en ek sou die studente vir slegs 5 periodes van 40 minute elk gedurende die week sien. Alhoewel ek besef het dat die tyd baie min was, en dat die studente net voor hierdie tydperk vir 'n periode van ongeveer een maand nie kontak met my gehad het nie, het ek tog besluit om voort te gaan met die projek.

Hierdie besluit was eerstens daarop gemik om my eie studies te voltooi en tweedens het ek besef dat die studente se prestasies aan die einde van die jaar belangrik is. Die studente het my vroeër die versekering gegee dat hulle die paadjie saam met my sou loop en ek het gevoel dat ek hulle in die steek sou laat indien ek hulle op daardie stadium aan hulle lot sou oorlaat. Ek het weer na die artikel oor die "Ford Teaching Project: Ways of doing Research in one's own Classroom" gaan kyk. Die artikel

van Fred Walton "The Role of the Teacher" het my laat besluit om tog voort te gaan. Walton (1976b:3) stel dit dat:

Often teachers trying to implement change, which in theory cannot be faulted, find that in practice it produces chaos, or at least insecurity. The natural tendency in these circumstances is to revert back to the well tried methods which at least produce order and discipline (of sorts). But this does not solve the real problem. If a problem existed before the change, then it must still exist!

Ook het 'n aanhaling van een van die projektelede in Walton se artikel my aangespoor om voort te gaan - "You've got us into this mess John - now get us out!" (1976b:3). Ek het toe gevoel dat ek ook die studente in die gemors laat beland het en dat dit my taak was om hulle weer daaruit te kry.

Gedurende die eerste week van die tweede kwartaal het ons voortgegaan met die besprekingsessies. Ek en die studente moes eers weer, na die periode van rus, in rat kom. Aan die einde van die eerste week het ek onderhoude met die studente gevoer. Dit was vir my teleurstellend dat die studente nie meer van die besprekingsessies gehou het nie maar almal was op daardie stadium slegs bekommerd oor wat sou gebeur wanneer ek die volgende

kwartaal met verlof sou gaan. Daar was nog soveel werk wat hulle nog nie gedek het nie en soos hulle dit gestel het, het hulle "geen benul van die nuwe werk gehad nie". Twee aspekte het egter gedurende hierdie eerste week sterk na vore gekom, nl. die medium van onderrig en kansellaries as gevolg van die boikotte.

3.11.1 DIE MEDIUM VAN ONDERRIG DUIK WEER OP

Die kwessie van die medium van onderrig was nog nie opgelos nie en die twee Afrikaanssprekende studente het al meer begin kla oor die feit dat daar so min van hul taal in die klas gebruik gemaak word. Hulle het gevoel dat die tyd om die sillabus af te handel baie min was, en dat hulle nie tyd vir vertaling sou hê nie. Wat my egter gedurende hierdie tydperk opgeval het, is die feit dat 'n derde persoon aangedui het dat hy die vak ook in Afrikaans wou aanbied. Dit was vir my verstommend aangesien hierdie persoon die hele eerste kwartaal die vak in Engels aangebied het. Ek het dadelik besluit om 'n onderhoud met hom te voer om vas te stel waarom hy die vak vanaf die tweede kwartaal in Afrikaans wou aanbied. Op die Maandagmiddag van die tweede week het ek die volgende onderhoud met die student gevoer:

Dosent: Kan u vir my se waarom u besluit het om die vak in Afrikaans aan te bied?

Student: Meneer, ek is eintlik Afrikaanssprekend. My huistaal

is Afrikaans.

Dosent: Waarom het u nie van die begin van die jaar die vak in u huistaal aangebied nie?

Student: Ek het al my tegniese vakke in Engels aangebied. Almal in die klas het die vakke in Engels gedoen. Ek het net gevoel dat ek ook die N.O.D.-kursus in Engels moet aandurf. Die meeste van die studente het van die begin af slegs Engels in die klas gepraat. Ek het by vorige studente gehoor dat die vakke meesal in Engels aangebied word. Ek wou nie nog sit met vertalings nie.

Dosent: Ek sien jy en die Afrikaanssprekende studente werk gewoonlik saam. Het dit jou beïnvloed om oor te skakel?

Student: Tot 'n mate, ja. Ons het besluit om saam te werk. A. bly in Malmesbury. Hy het geen persoon met wie hy daar kan saamwerk nie. Ons het besluit om sekere aande by 'n spesifieke plek bymekaar te kom en dan saam deur die vroeë te werk. A. is ook bereid om hier in die stad oor te slaap sodat ons kan saamwerk.

(Persoonlike nota's: April 1988)

Na hierdie gesprek het ek gevind dat die Afrikaanssprekende studente al hoe meer aan die besprekings begin deelneem het. Hul houding teenoor die vak het ook in 'n mate verander. Hulle

was, volgens my waarneming, baie meer positief ingestel teenoor die leerstof.

3.11.2 KANSELLASIES AS GEVOLG VAN BOIKOT

Tydens die tweede week van die kwartaal het daar egter weer probleme op die kampus ontstaan. Dit het daartoe aanleiding gegee dat drie van die studente elk 'n brief aan die Direkteur van die Skool vir Opvoedkunde sou rig waarin hulle vra vir 'n kansellasie van hul registrasie sodat hulle hul studies aan 'n naburige inrigting kon voortsit. My program sou weer eens omvergewerp word want die studente van die Technikon het weer die lesings geboikot. Ek het slegs informele kontak met die studente op die kampus gehad. Ons het slegs gesprekke in die gange gevoer.

Bogenoemde drie studente (2 Engelssprekend en een Afrikaanssprekend) het aantygings gemaak dat

Weens omstandighede buite my bereik, kan ek huidiglik nie sien hoe ek sukses kan behaal nie aangesien ek nie verseker is van 'n normale leersituasie vir die res van die jaar nie.

(Aangehaal uit korrespondensie tussen die student en die Technikon: 22:04:1988)

Ander aantygings is ook gemaak en ek wil veral klem lê op een spesifieke punt wat deur een van die studente gemaak is. Hierdie student het die aantyging gemaak dat hy sy studies aan die inrigting wou kanselleer vanweë die

failure by the Technikon to provide adequate tuition in respect of lost lectures due to insufficient lecturers.

(Aangehaal uit korrespondensie tussen die student en die Technikon: 22:04:1988)

Aanvanklik was ek onder die indruk dat die student verwys na die gehalte van die onderrig. Nadat ek egter oor die saak gedink het, het ek besluit om 'n onderhoud met die betrokke student te voer. Hy was nie geneë met die feit dat ek hom spesifiek vir die onderhoud uitgesonder het nie omdat twee ander studente ook briewe aan die bestuur geskryf het. Later het hy egter ingestem om wel die onderhoud te voer.

Tydens die onderhoud het dit na vore gekom dat hy nie spesifiek na die program wat ons gevolg het verwys het nie. In sy gesprek met my stel hy dit ook baie duidelik dat

I am not referring specifically to psycho.
I am actually referring to the fact that we did not get any lectures in Fundamentals yet.

("Fundamentals" verwys hier na die vak Fundamentele Pedagogiek. Die dosent wat die vak aanbied was gedurende die eerste kwartaal met verlof)

(Persoonlike nota's: April 1988)

Ek het aan die student verduidelik dat die indeling van die jaar se werk tog gedurende die eerste kwartaal met hulle bespreek is. Die feit dat die betrokke dosent gedurende die eerste kwartaal met verlof was, het beteken dat ek dubbel die hoeveelheid kontak-ure sou benut. Indien ek gedurende die tweede semester met verlof sou gaan, sou die betrokke dosent weer die kontaktyd van Psigo-pedagogiek vir sy vak benut. Die student meld toe dat ons nie binne die eerste semester die Psigo-pedagogiek sillabus sou afhandel nie en die feit dat ek met verlof sou gaan, sou die hele groep benadeel. Hulle sou 'n groot hoeveelheid werk op hul eie deur middel van selfstandige studie moes afhandel. Hulle het nie daarvoor kans gesien nie.

Oor die aspekte van boikot het hy hom ook sterk uitgespreek.

I am from Durban. I came to the Cape in the hope of finishing off a course which can help me in my own teaching. I am sacrificing a year and I would like to complete the course. Guys from Durban who were here before, all completed the course in one

year. I don't want to fail. I cannot afford it."

(Persoonlike nota's: April 1988)

3.12 INVLOED VAN BEDANKING VAN 'N PERSONEELLID

Intussen het daar ander verwickelinge ook plaasgevind. Die dosent wat verantwoordelik was vir die Fundamentele Pedagogiek het bedank en sou die diens van die Technikon Skiereiland aan die einde van die tweede kwartaal verlaat. Hierdie sameloop van omstandighede het die studente genoodsaak om van die aantygings in hulle briewe te maak. Ons kon nie vir hulle op daardie tyd-stip sê of ons wel 'n plaasvervanger sou kry nie. Ek het besluit om terug te keer na die stelsel van lesings gee maar die studente het daarop aangedring dat hulle van die vorige vraestelle sou uitwerk en dat ek dit vir hulle moes nasien. Indien hulle dan op hul eie moes werk, sou hulle die vrae uitwerk en sodoende die sillabus probeer voltooi. My onderrigmetode moes ek toe verander.

Gelukkig het hierdie toedrag van sake nie lank geduur nie, want teen die derde week van die kwartaal was dinge weer 'normaal' op die kampus. Ek moes toe besluit of ek met die aksienavorsingsprogram voortgaan. Op daardie stadium het die navorsingsprogram vir my 'n al groter las begin geword.

Ek wou die studente probeer help deur die sillabus te voltooi

maar konflik het by my begin ontstaan en ek het begin twyfel aan die wenslikheid van my navorsingsprogram. Ek het besef dat die studente se houding nog nie verander het nie. Te veel gebeure van buite die klaskamer het 'n stremmende invloed op die situasie in die klaskamer gehad. Dit het vir my gevoel asof ek die situasie nie kon hanteer nie en die konflik het al groter geword. Ek het al hoe onsekerder gevoel oor die navorsingsprogram.

Hierdie konflik, tesame met 'n refleksie-tot-veranderde-aksie, word in die volgende hoofstuk bespreek.



HOOFSTUK 4

REFLEKSIE-TOT-VERANDERDE-AKSIE

4.1 INLEIDING

My twyfel en konflik oor die wenslikheid van die program waarmee ek besig was, het al hoe groter geraak. Aan die een kant wou ek voortgaan met die besprekingsessies maar aan die ander kant het die studente se prestasies aan die einde van die jaar my bekommer. Ek het nog slegs drie weke gehad om die sillabus af te handel en ek het begin angstig raak en wou die projek onmiddellik staak omdat ek "die werk wou afhandel". Ek het egter na diepe bepeinsing daarteen besluit en sou vir nog een week die besprekingsessies in die klaskamer toepas. Ek het geglo dat die studente se houding teenoor die vak moontlik sou verbeter, maar die angstigheid oor die hoeveelheid tyd om die sillabus af te handel het my benoud gemaak. Ek het "bang" geword want ek het beseft dat die studente aan die einde van die jaar moes slaag. Ek het ook geweet dat ek aan die bestuur van die Technikon sou moes verduidelik indien 'n groot aantal van die studente sou druipe en ek het nie daarvoor kans gesien nie.

4.2 STAKING VAN EERSTE PROJEK

Die Junie-toetsreeks, sowel as my verlof, het te vinnig nader gekom en ek het meer en meer bekommerd geraak oor die finale eksamen en daarom moes my projek tweede plek inneem. My studies was nie meer vir my belangrik nie, want ek het geweet dat my sukses as onderwyser gemeet sal word aan die uitslae wat ek aan die einde van die jaar met die studente sou behaal.

Ek het teruggegaan na literatuur oor aksienavorsing en wou vasstel of ander persone al met hul projek gefaal het, asook watter invloed dit op die ondersoekers gehad het. Moontlik kan 'n mens dit 'n vorm van rasionalisering noem. Ek het veral Elliott (1985) en Dave Ebbutt (1985) se artikels van naderby beskou en die aspekte oor "triangulasie" en die gebruik van 'n "outsider" het my veral geïnteresseer.

Ek het my eie projek op daardie stadium gaan evalueer en het tot die slotsom gekom dat ek baie op my eie sienswyse staatgemaak het. Daar was nie 'n "outsider" wat vir my gehelp het met die projek nie en ek het ook nooit so 'n "outsider" se dienste gesoek nie. Ek het slegs op my eie sienswyses en dié van die studente in die klaskamer staatgemaak daarom was dit hoofsaaklik my eie vertolkings wat gegeld het. Hierdie aspek het my bekommer totdat ek op 'n artikel van Dave Ebbutt (1985), "Broad classification of a Range of Insider-Activity currently occurring in UK Schools", afgekom het. In die artikel stel hy dit dat die onderwyser wel in isolasie kan werk. Hy stel dit ook duidelik dat die

demarcation between 'traditional' research from action research lies in the purpose of the activity - to contribute to the canons of social science knowledge in the former - to contribute to practical knowledge, to change and improvement in the

latter. (1985:7)

Aksienavorsing gaan dus oor die verbetering van die praktyk, d.w.s. navorsing oor die aksie, terwyl tradisionele navorsing gaan oor die verbetering van kennis, d.w.s. navorsing oor kennis. Ek het besef dat ek nie noodwendig besig is met die verbetering van kennis of navorsing oor kennis nie, maar dat ek besig was met die verbetering van 'n praktyk. My eie aksie in die klaskamer is die belangrikste aspek in die navorsing en ek moes dus daaraan aandag gee.

Of ek dit alleen aanpak en of ek dit saam met ander persone doen, die probleem van konflik en frustrasie sal wel voorkom. Indien 'n persoon in sy eie aksie faal, moet hy/sy teruggaan en probeer vasstel waarom die spesifieke aksie gefaal het. Baie persone is te 'bang' om terug te gaan en te bepaal waarom die aksie gefaal het en dit kan groot angstigheid en konflik veroorsaak.

4.3 KONFLIK

Die inligting wat ek uit Ebbutt se artikel verkry het, het my egter nog nie tevrede gestel nie. Die konflik het nog steeds by my geheers; dus het ek besluit om weer John Elliott (1985) se artikel oor "Facilitating Action-Research in Schools: Some Dilemmas" te lees.

Ek kom toe tot die besef dat daar baie slaggate, en soos Elliot dit noem, "dilemmas" is wat groot probleme vir die onderwyser-navorsers kan veroorsaak. So stel hy dit dat die eerste dilemma vir hom gaan oor "Facilitation As a Dilemma Resolving Activity". (1985:236)

Hy haal aan uit 'n memorandum wat 'n student van een van die projekte op 28 Mei 1981 geskryf het:

CIE members have to operate in a situation in which they are subject to conflicting pressures. On the one hand the outside world, presuming a traditional research role of authority and control: on the other the logic of the project, ... The situation is in principle difficult because it is novel - ... because it is potentially open to significant criticism from influential outsiders." (1985:236)

Ek het tot die slotsom geraak dat ek bang was vir die kritiek wat moontlik van 'influential' buitestaanders sou kom. Sou hulle die navorsing aanvaar? Is aksienavorsing nie baie "messy" nie? Hoe sal ek my standpunte kan verdedig? Al hierdie vrae het net die konflik binne my vergroot en ek het gedink dat ek moontlik die regte ding gedoen het om die projek te staak. Die probleem was om hierdie prosesse op skrif te stel en om toe te

laat dat ander persone dit moet kritiseer. Ek het nie daarvoor kans gesien nie.

Bogenoemde vrese het moontlik ontstaan omdat ek, net soos ander onderwysers, grootliks geïsoleerd is ten opsigte van my dagtaak. Onderwysers is te "besig" met die onderrig van die vak. Hulle het geensins tyd om met ander onderwysers saam te werk nie want alles handel slegs oor die voltooiing van die sillabus. Hoyle (1975:91) verwys na Britse skole en stel dit soos volg:

Collaboration between teachers has been confined to deciding the content of the subject syllabus by members of an academic department - although this has been on a limited scale in some cases with the syllabus simply being handed down.

Hoyle (1975:91) argumenteer ook verder dat onderwysers wat alleen probeer om verandering en innovasie teweeg te bring, se pogings dikwels ongesiens verby gaan want hulle kry nie die saamwerking en ondersteuning van 'n groep nie. Gedagtes kan ook nie uitgeruil word nie en sodoende veroorsaak isolasie dan angstigheid want soos hy dit stel, die "... major problem ... is that it is likely to generate anxieties in the teacher."

Die vrese binne my het toe al minder geraak.

4.4 KAN HANDELINGE (AKSIES) LEI TOT NAVORSING?

Elliott (1985:254) skryf ook oor "Dilemma 3: Process versus Product" in sy artikel waarin hy sterk voel oor die hoofdoel van 'n spesifieke projek wat oor navorsing moet handel.

Elliott (1985:254-255) haal uit die notule van die Inner Network Meeting, wat sy projekspan op 19 Oktober 1981 gehou het, aan dat

... the main aim of the project was research, not simply self-evaluation. He pointed out that if the teams are doing research, rather than merely self-evaluation, than one characteristic of teachers doing research is that they should be prepared to make their work publicly accessible to other teachers.

Dit kom dus baie sterk na vore dat aksies moet lei tot navorsing. Onderwysers moet nie net 'n projek aanpak sonder inagneming van navorsing nie. Skole moet dinamiese instellings wees. Daar is gedurige ontwikkeling - al is dit op klein skaal. Jean Rudduck (1984:53) stel dit ook as volg:

Development rests on small change events,
none of which is threatening in itself to

the whole structure

Nadat ek hierdie artikels deurgelees het, het die twyfel al hoe meer by my begin wyk. Ek het besef dat ander persone dieselfde vrese kon ervaar het. Ander persone het moontlik ook stadia bereik waar hulle gevrees het dat hulle nie die regte opsies uitgeoefen het nie. Hulle het egter voortgegaan.

Dit is egter opvallend dat daar elke keer 'n "outsider" was wat die morele ondersteuning gegee het. Persone kon met die groep oor die aksies en navorsing gesels.

4.5 ONDERSTEUNING VAN STUDIELEIER

Bogenoemde ondersteuning het ek wel van 'n "outsider" gekry. My studieleier aan die Universiteit van Wes-Kaapland, Prof. Owen van den Berg, het my aangemoedig om voort te gaan.

Ek het die projek reeds in Junie 1988 gestaak. Gedurende die tweede semester van 1988 moes ek die projek opskryf. Ek het net nie daarvoor kans gesien. Die projek sou ook nie gedurende 1989 opgeskryf word nie.

Gedurende Januarie 1990 het Owen egter daarop aangedring dat ek die projek moes opskryf. Ek het egter gevoel dat ek graag 'n tweede siklus wou aanpak. Dit sou 'n nuwe program behels.

Hierdie program word in die volgende hoofstuk behandel.

4.6 REFLEKSIE

Op hierdie stadium wil ek egter die eerste program evalueer. Eerstens is daar die studente se persepsie van wat in die klas-kamer moet gebeur. Hulle het sekere persepsies van hoe onderwys moet plaasvind en hoe die onderwyser in die klas moet optree. Vir die studente is die onderwyser die persoon wat die leerstof moet interpreteer. Onderwysers is die persone wat voor in die klas moet staan en dan die leerstof moet oordra.

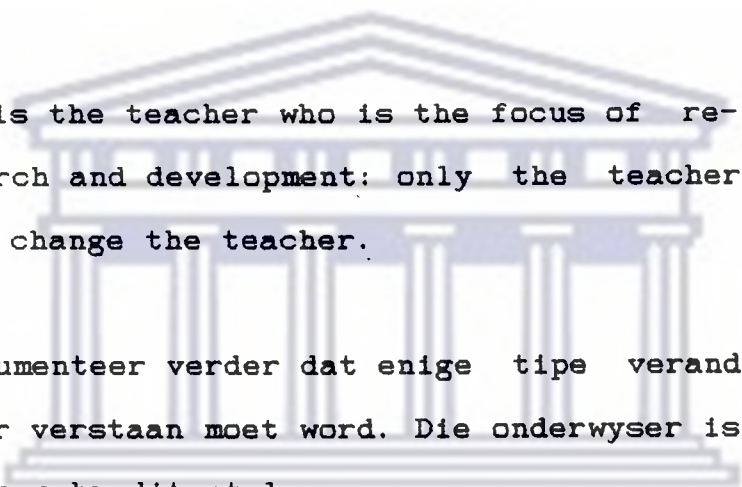
Die oomblik wanneer die onderwyser sy strategieë verander voel die studente bedreigd. Hulle wil graag terugkeer na die bekende strategieë. Blykbaar voel hulle veilig in 'n situasie waaraan hulle gewoond is. Jean Rudduck (1984:62) stel dit ook dat:

If the norms of classroom behaviour are suddenly changed and a new mode of learning introduced - then it is not surprising that the pupils might seek to reinstate the familiar, the comfortable, predictable . . .

Tweedens is dit ook belangrik dat onderwysers en studente die betekenis van verandering verstaan. Onderwysers moet dit duidelik aan die studente stel waarom hulle verandering wil teweegbring. Studente kan baie maklik die verandering teenstaan omdat

hulle nie weet waaroor die verandering gaan nie. Dit kan dan onderwysers se taak bemoeilik om die verandering te implementeer. Die aspek van onderhandelinge met die studente kom dan duidelik na vore.

Soos in bogenoemde paragraaf gestel, moet onderwysers ook verandering en innovasie verstaan. Onderwysers is die persone wat elke dag met die studente werk. Hulle is die persone wat die navorsing moet inisieer. Lawrence Stenhouse (1984:75) stel dit dat:



It is the teacher who is the focus of research and development; only the teacher can change the teacher.

Stenhouse argumenteer verder dat enige tipe verandering deur die onderwyser verstaan moet word. Die onderwyser is vir hom 'n kunstenaar. Soos hy dit stel

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

... the purpose of any curriculum change, any curriculum research, any curriculum development is the enhancement of the art of teaching, of understanding expressed as performance. (1984:75)

Onderwysers is persone wat verandering moet teweegbring. Hulle is ook die persone wat verandering moet begin in plaas daarvan

dat verandering op hulle afgeforseer word.

Wat my eerste projek betref, het ek moontlik nie genoegsame onderhandelinge met die studente gevoer nie. Ek het dit nie duidelik aan hulle gestel waarom ek my strategie in die klaskamer verander het nie.

Die studente, en ekself, het moontlik nie verstaan wat verandering behels nie. Ek wou moontlik net 'verandering' teweegbring terwille van verandering.

Ek het besef dat daar baie struikelblokke in die weg van navorsing is en hierdie struikelblokke kan van die onderwyser self uitgaan. Somtyds kom hierdie probleme van buite die klaskamer, daarom moet onderwysers en studente sensitief wees vir hierdie buite-invloede.

'n Uitvloeiing van die eerste projek is die feit dat ek en die studente besef het dat daar alternatiewe maniere is om onderwyse te gee. Alternatiewe strategieë kan in die klaskamer gebruik word om die student by die lesaanbieding te betrek.

Alhoewel ek die projek gestaak het en nie verder met die navorsing wou voortgaan nie, sou ek tog 'n tweede projek gedurende 1990 aanpak. Hierdie projek word in die volgende hoofstuk bespreek.

HOOFSTUK 5

TWEEDE AKSIENAVORSINGSPROJEK

5.1 INLEIDING

Alhoewel die projek waarna in hoofstukke 3 en 4 verwys word met die Nasionale Diploma (Werkwinkel)-studente deurloop is, het die vraag by my ontstaan of die houdingsprobleme slegs van toepassing is op die vak Psigo-pedagogiek by hierdie spesifieke groep studente. Ek het per slot van rekening nie net onderrig aan die studente binne hierdie kursus aangebied nie.

Hierdie navorsing handel oor die houdingsprobleme van die Nasionale Diploma (Werkwinkel)-studente, maar ek wou seker maak of hierdie negatiewe houdings nie ook by van die ander onderwysstudente voorkom nie. Moontlik kan hierdie stap gesien word as 'n vorm van kontrole en dat ek wou terug val op die tradisionele tipe van navorsing.

Daar was by my egter 'n gevoel dat hierdie negatiewe houdings ten opsigte van die leer materiaal moontlik wel in ander kursusse voorkom. Die moontlikheid het bestaan dat dit 'n "algemene siekte" by alle onderwysdiploma-studente aan die Technikon kon wees. Dit het daartoe aanleiding gegee dat ek gedurende 1990 besluit het om 'n soortgelyke projek as die vorige met studente in 'n ander kursus aan te pak.

5.2 DIE KURSUS

Die studente wat ek genader het, was persone wat reeds die On-

derwysdiploma (Handel) voltooi het. Dit was 'n driejarige kursus wat tot en met 1985 aan die Technikon aangebied is. Die kursus wat hulle in 1990 kom volg het staan bekend as die Verdere Diploma in Onderwys (Handel) (VDO) en strek oor een jaar voltyds of twee jaar deelyds.

Die vakke vir die VDO-kursus behels die volgende:

Opvoedkunde

Onderwystegnologie

3 van die volgende handelsvakke:

Rekeningkunde

Tik

Ekonomie

Bedryfsekonomie

(Akademiese Raad goedkeuring: 1985)

Die kursus is deur die Technikon saamgestel. Alle sillabusse vir die verskillende vakke is goedgekeur deur die Akademiese Raad van die Technikon, die hoogste beleidmakende liggaam ten opsigte van akademiese aspekte aan die Technikon. Dit is dus 'n kursus wat eiesoortig aan die Technikon Skiereiland is - ingestel met die uitsluitlike doel dat oud-studente van die Technikon wat voorheen die driejarige onderwysdiploma behaal het, hul kwalifikasies na 'n vierjarige diploma kon opgradeer.

Alle eksamens binne hierdie kursus word intern opgestel. Dit

word ook intern nagesien en gemodereer. Op hierdie stadium moet ek egter meld dat die Departement van Onderwys en Kultuur: Huis van Verteenwoordigers wel hierdie kursus erken vir 'n kategorieverhoging. Praktiserende onderwysers wat voorheen die Onderwysdiploma (Handel) oor drie jaar gevolg het, kan die kursus kom deurloop. In die geval van die driejarige-kursus word die onderwyser vir salarisdoeleindes in Kategorie C (drie jaar opleiding na matriek) geplaas. Indien studente die VDO-kursus voltooi, word hulle in Kategorie D (matriek plus vier jaar opleiding) geplaas.

Die vak Opvoedkunde in die kurrikulum word onderverdeel in vyf deeldissiplines, nl. Filosofie van Opvoedkunde, Algemene Didaktiek, Opvoedkundige Sielkunde, Historiese Opvoedkunde en Sosilogiese Opvoedkunde. Ek is verantwoordelik vir twee van die dissiplines, naamlik Algemene Didaktiek en Historiese Opvoedkunde.

Die aantal lesingtyd toegesê aan die vak Opvoedkunde beloop vyf periodes van 35 minute elk per week. Binne die Departement Opvoedkunde het ons as dosente besluit dat elke dissipline vir een periode per week aangebied sou word.

Gedurende 1990 het ons egter verder besluit dat daar vir Opvoedkundige Sielkunde gedurende die eerste semester 'n groter toekenning sou wees, en twee periodes per week is dus daaraan toegesê. Alhoewel ek twee dissiplines aangebied het, het ek

gedurende die eerste semester slegs een periode per week kontak met die studente gehad. Ek sou dus slegs die Algemene Didaktiek met die studente gedurende hierdie tydperk behandel.

Gedurende 1990 het 17 studente vir die voltydse kursus ingeskryf. Aangesien die voltydse en deeltydse studente saam klas loop, word sekere vakke slegs voltyds aangebied. Opvoedkunde was een van die vakke wat gedurende 1990 slegs voltyds aangebied is. Sewe van die studente is dames en die res mans. Almal van hulle het reeds vir meer as vyf jaar as onderwyser diens gelewer. Hul ouderdomme wissel tussen 26 jaar en 34 jaar. Weer eens, soos met die eerste projek, het ek gewerk met 'n student wat ouer is as die gewone onderwysstudente.

Bogenoemde studente is afkomstig van die volgende plekke in Suid-Afrika: 4 vanaf Port Elizabeth en 1 elk vanaf Transkei, Bellville-Suid, Mitchell's Plein, Manenberg, Kraaifontein, Wellington, Paarl, Worcester, Piketberg, Touwsrivier, Bredasdorp, Genadendal en Springbok.

Laasgenoemde nege studente kom uit streke waar die voertaal hoofsaaklik Afrikaans is. Alle vakke op skool word in Afrikaans aangebied en die dorpe staan as Afrikaanssprekende dorpe bekend.

Sestien van die studente se huistaal is Afrikaans, terwyl een student geen Afrikaans praat of verstaan nie. Hy is slegs

Engels en Xhosa magtig. (Ek is self nie Xhosa magtig nie.)

5.3 ONTDEKKING

Reeds gedurende die eerste kwartaal van 1990 het ek bemerk dat die studente nog gewoon is aan die tradisionele metode van onderrig. Hierdie inligting het ek bekom uit informele gesprekke wat ek met studente in die gange gehad het. Hulle wou alle inligting in die vorm van gedupliseerde nota's hê. Ek moes ook alle lesings self aanbied en hulle was ook nie gewillig om aan die lesings deel te neem nie. Vir hulle het dit gegaan oor die onderwyser wat al die praatwerk moes doen. Hulle het slegs aantekeninge afgeneem terwyl ek al die praatwerk in die klas moes doen. Indien ek 'n vraag gestel het, het die studente dit so gou as moontlik probeer beantwoord sodat hulle onmiddellik weer kon aangaan met die afneem van aantekeninge. Sommige kere is selfs net 'n "ja"- of "nee"-antwoord op 'n vraag gegee. Ek het dit duidelik aan hulle gestel dat die "tipe" onderrig wat ek gaan gebruik, anders sal wees as dit waaraan hulle gedurende die eerste drie jaar van hul opleiding gewoon was. Ek kon egter agterkom uit gesprekke dat hulle steeds die "tradisionele" metode van onderrig verkies het. Die onderwyser doen al die praatwerk en die student luister en neem so nou en dan aantekeninge af.

Bogenoemde observasies kan gemaak word na aanleiding van vrae wat studente aan my gestel het soos:

"Kan u nie aan ons afgerolde aantekeninge
verskaf nie?

"Is daar nie boeke oor die onderwerp beskik-
baar nie?

(Persoonlike dagboek: Maart 1990)

Net soos met die Onderwysdiploma (Werkwinkel)-studente, moes hierdie studente ook kwartaaltoetse skryf. Die toets in my afdeling van die werk wat die studente aan die einde van die eerste kwartaal geskryf het, het ook 'n aanduiding gegee van hul houding teenoor die vak. Slegs ses van hulle kon die toets aan die einde van die kwartaal slaag, d.w.s meer as 50% vir die toets behaal.

Hierdie toedrag van sake het my genoop om weer eens te kyk na my eie optrede in die klaskamer. Ek het besluit om gedurende die tweede kwartaal van 1990 (2 April tot 15 Junie) 'n projek aan te pak om vas te stel of ek nie die studente kon help om meer positief teenoor die leermateriaal te staan nie. 'n Ander aspek wat ek ook wou aanspreek, was om die uitslae van die studente te verbeter.

5.4 PLAN VAN AKSIE

Ek sien hierdie studente slegs vir een sessie per week op 'n Maandag. Ek het gaan uitwerk hoeveel Maandae ek hulle gedurende

die tweede kwartaal sou sien. Ek het vasgestel dat, volgens die Technikonkalender, ek hulle slegs vir agt Maandae sou sien. Twee weke aan die einde van die kwartaal is vir kwartaaltoetse gereserveer.

Ek moes toe beplan hoe ek hierdie studente sou help. Die eerste week (2 April) het ek met die studente gesels oór die uitslae van die vorige kwartaal, asook oor hoe ek verwag dat hulle 'n toetsvraag moet benader. Volgens my waarneming in die klas, was die studente baie teneergedruk oor hul uitslae van die eerste kwartaal, en wou hulle nie eers daaroor gesels nie. Hulle was meer bekommerd of hulle aan die einde van die jaar toelating tot die eksamen sou verkry, omdat studente ten minste 40% moet behaal voordat hulle toelating vir die finale eksamen kan verkry en hulle nie seker was of hulle wel so 'n punt sou behaal nie.

Ek moes hulle in 'n mate dwing om met my te gesels. Wat egter na vore gekom gekom het, was dat hulle nie heeltemal tevrede was met my aanbieding van die vak nie. Hulle wou hê dat ek hulle meer moes help, onder andere, deur nota's aan hulle beskikbaar te stel sodat hulle dit "koud kon swot":

"Indien meneer vir ons die nota's laat afrol, dan weet ons presies wat om te doen."

"Is dit nie moontlik dat u vir ons 'n aan-

tal moontlike vrae kan saamstel oor die betrokke gedeelte nie?

(Persoonlike dagboek: April 1990)

Ek het die besliste gevoel kry dat die studente nie baie tevrede was nie. Ek het met hulle probeer onderhandel dat ek 'n stel leesstukke oor "kurrikulumontwikkeling" aan hulle beskikbaar sou stel. Hierdie stukke is 'n referaat wat op 10 Maart 1989 deur Owen van den Berg by 'n TASA-konferensie (Teacher's Association of South Africa) in Durban gelewer is. Op hierdie stadium het ek dit nie genoem dat die "nota's" in Engels is nie want ek het aanvaar dat hulle dit sou weet aangesien Durban geassosieer word met Engels. Ek was ook onder die indruk dat hulle geweet het dat TASA uitsluitlik uit swart onderwysers bestaan. Aangesien hulle geweet het wie Owen is en dat hy moontlik nie 'n Afrikataal magtig is nie, hy Engels as voertaal sou gebruik. Verder het ek aanvaar dat hulle almal gekwalifiseerde onderwysers is, en dat hulle Afrikaans en Engels magtig is. Hulle het immers gedurende hul eerste drie jaar van opleiding Afrikaans en Engels as vak aangebied. Hulle moes ook gedurende daardie tydperk 'n tweetaligheidsertifikaat verwerf.

5.5 UITVOERING VAN PLAN

Ek sou Maandag 9 April eers 'n inleidende lesing oor die onderwerp aanbied. Hulle moes dan die gedeelte tuis bestudeer en dan

sou ons dit in kleiner groepe in die klaskamer bespreek. Hierdie besprekingsessie sou vervolgens op 23 April plaasvind. Hiermee het die studente ingestem. Op 23 April (16 April was 'n openbare vakansiedag) het die studente na die klas gekom met die "hand-out". Ek was onder die indruk dat hulle wel die stuk deurgewerk het.

Die groep is in twee kleiner groepe van ses elk (vyf persone was afwesig) verdeel. Hulle moes die leermateriaal bespreek en daarvoor rapporteer. Ek wou gesprekvoering tussen die twee groepe stimuleer.

Ek het slegs twee instruksies aan hulle gegee:

1. Elke groep moes 'n leier (segspersoon) aanstel wat aan die einde van die besprekingsessie moes terugrapporteer;
2. Hulle moes soveel as moontlik van die "hand-out" in die toegelate tyd probeer bespreek.

Ek het probeer waarneem wat in die klaskamer gebeur, want ek wou kyk hoe die prosesse in die klaskamer sou verloop.

Tot my ontugtering het ek gevind dat baie min van die studente aan die bespreking deelgeneem het. Dit het vir my geskyn asof hulle die leermateriaal op daardie stadium vir die eerste keer onder oë gekry het. Hulle moes dit derhalwe eers deurlees. Vir

die eerste twintig minute het nie een van die groepe daadwerklik 'n gesprek gevoer nie. Almal was blykbaar te besig om die werk deur te lees.

Ek het die groepe daarop attent gemaak dat ons ongelukkig slegs 35 minute het om die werkstuk deur te werk. Ek het hulle ook aangemoedig om die bespreking in 'n sekere rigting te stuur. Ek was nie daarvan bewus nie, maar in 'n mate het ek die rigting van die gesprek probeer bepaal. Ek het self probeer leiding neem en die inleidende gedeelte met hulle probeer bespreek. Die studente het later wel begin om die leermateriaal te bespreek.

Gedurende die sessie het ek elke groep noukeurig vir twee minute waargeneem en probeer om 'n vloeiagram te trek van hoe die gesprekke verloop het. Onderstaande is 'n skets van wat ek waargeneem het:

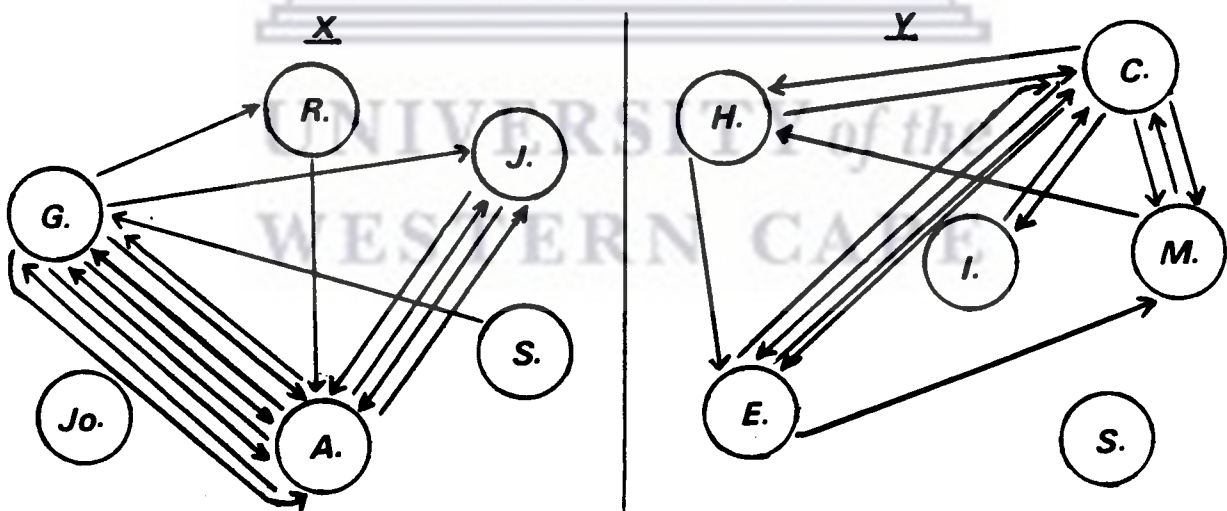


Fig. 2: Verloop van gesprekke - X = Groep 1; Y = Groep 2

Ek het ook besluit om die gesprek binne die klasgroep te volg.
 Ek het besluit om elke klein groep vir een minuut waar te neem.
 Deur gebruik te maak van 'n gewone digitale horlosie, het ek
 probeer vasstel hoeveel sekondes elke lid in die groep werklik
 oor die onderwerp praat. Onderstaande is 'n ontleding van wat
 gebeur het:

GROEP 1	Gesprek gevoer (sek.)	Totaal
Gavin (G)	11, 6, 10, 8, 7, 4, 6	52
Andre (A)	2, 7, 4, 3, 3	19
James (J)	1, 5, 2	8
Stuurman (S)	2	2
Ronel (R)	8	8
Johanna (Jo)	-	-
		<hr/> 89
GROEP 2	Gesprek gevoer (sek.)	Totaal
Heather (H)	4, 2	6
Mercia (M)	3, 1	4
Clyde (C)	6, 7, 13, 7, 2, 4	39
Edward (E)	2, 7, 1	10
Ivan (I)	3	3
Sarah (S)	-	-
		<hr/> 62

Aan die einde van die sessie moes die leiers terugrapporteer. Voordat hulle egter begin het om terug te rapporteer, het die studente my gevra of hulle nie eers iets in die algemeen kan sê nie. Ek het dit toegelaat.

Studente het eerstens gekla dat die "hand-out" in Engels is en dat hulle die taal nie maklik verstaan nie. Die Engels was ook "baie hoog" soos een van die studente dit gestel het. 'n Ander een het gesê dat dit vir hom 'n "vreemde taal" is. My eie afleiding is dat hulle kennis oor "kurrikulum" baie gebrekkig is. Hulle het dit gestel dat hulle "kurrikulum" nog slegs gesien het as die vakke wat die leerling op skool doen. Dit behels slegs die sillabusse van die verskillende vakke en wat daarin voorkom.

Tweedens is dit gestel dat hulle ook ander vakke het wat hulle aandag nodig het. Hulle het dus nie so baie tyd om die materiaal deur te lees, te vertaal en te verstaan nie. Indien dit in Afrikaans was sou dit volgens die studente baie makliker gewees het om die werkstuk te verstaan.

Die groepleiers het daarna begin om terug te rapporteer maar dit was opvallend dat hulle slegs die eerste drie bladsye van die vyftien bladsye kon bespreek. Wat ook opvallend was, was die feit dat hulle nie die belangrikste aspekte onder oë geneem het nie. Hulle het probeer om elke sin te vertaal en dan die gegewens verbatim weer te gee.

Ek was nie heeltemal tevrede met die toedrag van sake nie en het dit ook aan die studente so gestel. Ek het weer eens gevra dat hulle die materiaal moes bestudeer en ons sou dit dan op 30 April weer behandel. Ek het ook die hoop uitgespreek dat elkeen die materiaal sou deurwerk en dat ons dit op 'n meer bevredigende wyse sou kon afhandel.

5.6 WAT 'N FIASKO!

Op 30 April het ek die groep weer in twee kleiner groepe verdeel maar gevra dat die dames nie almal by dieselfde groep ingedeel moes word nie want hierdie keer was dit opvallend dat die dames almal in een groep was. Hulle moes hulle so verdeel dat in elke groep daar 'n aantal dames voorkom.

Dieselfde instruksies as die vorige keer is aan die studente gegee. Hierdie spesifieke dag was dit egter 'n groter fiasko as die eerste keer.

Studente het geweier om die gelese stuk te bespreek en hulle het dit ook so aan my gestel. Hulle het gesê dat ek die onderwyser in die klas is en dat dit van my as onderwyser verwag word om die leerstof aan die studente te verduidelik. Volgens die studente moes ek dus die meeste van die tyd die praatwerk in die klas doen. Vir hulle, soos dit gestel is, gaan onderwys oor dit wat die onderwyser in die klas doen. Die onderwyser is die leier in die klas wat die studente "moet lei na volwassen-

heid". Ek het besef dat die studente hoegenaamd nie te vinde was vir hierdie nuwe strategie van onderwysing nie. Dit mag wees dat die studente gekgeskeer het maar ek het die indruk gekry dat hulle negatief teenoor die spesifieke strategie was. Hulle was, volgens my waarneming, persone wat geglo het dat die onderwyser alleen die gesprek in die klas voer en dat die studente die onderwyser slaafs navolg.

Ek het besluit om outoritêr op te tree en ek het aan hulle gestel dat ek hulle nie vra om die stuk te bespreek nie maar dat dit 'n opdrag aan hulle is om wel die gedeelte te bespreek. Nadat ek so opgetree het, het die studente begin om die materiaal te bespreek alhoewel dit onder protes was. Ek het besef dat my pogings om die studente te betrek, besig was om te misluk. Ek sou egter hierdie gedagtes so gou as moontlik op die agtergrond skuif en tog met die projek voortgaan.

5.7 TAALKWESSIE DUIK WEER OP

"Ongelukkig" (of moet ek sê gelukkig), was die persoon wat Engelssprekend is daardie dag in die klas. Hy moes by een van die groepe inskakel. Aanvanklik, volgens my waarneming, was die groepe nie geneë dat hy by enige van die twee inskakel nie. Hulle het probeer om te onttrek uit die groep wat hierdie spesifieke student ingesluit het.

Nadat hierdie student egter deel van een van die groepe geword

het, het ek waargeneem dat die besondere groep sterk op sy kennis gesteun het. Ek het later beseef dat dit nie soseer sy kennis oor die inhoud van die werkstuk was nie, maar wel sy kennis van die Engelse taal.

'n Probleem het egter ontstaan in hierdie spesifieke groep. Die Engelssprekende student kan nie 'n woord Afrikaans verstaan of praat nie, terwyl die ander studente te bang was om hulself in Engels uit te druk. Nie een van die ander kon Xhosa besig nie. Die gesprek kon net nie vlot binne hierdie groep nie.

My eie waarneming van die gebeure binne hierdie groep was dat die situasie in Suid-Afrika aanleiding gegee het tot hierdie dilemma. Suid-Afrika het twee 'amptelike tale', nl. Afrikaans en Engels. Die oomblik wanneer persone uit die verskillende statutêre groepe binne dieselfde klaskamer beland, veroorsaak dit dat persone nie maklik met mekaar kommunikeer nie. Volgens my opinie was hierdie taalfaktor beslis 'n inhiberende faktor ten opsigte van studente se kommunikasie met mekaar. Dit kan ook moontlik daartoe aanleiding gee dat studente se houding teenoor 'n spesifieke vak negatief is, aangesien sommige handboeke slegs in een taal beskikbaar is.

5.8 TERUGRAPPORTERING

Aan die einde van die sessie het die groepleiers teruggerapporteer oor die inhoud van die werkstuk. Volgens my oordeel, het

hulle die werkstuk beter onder beheer gehad. Dit was egter nog nie die volle verhaal nie.

Studente het hierna daarop aangedring dat ek as onderwyser die werkstuk vir hulle moes interpreteer. Hulle wou weet wat in die toetse en eksamen kon voorkom. Ek moes dit so interpreteer dat hulle 'n aanduiding kon kry van wat hulle in 'n vraag moes weergee. Hulle het dit uitdruklik aan my gestel dat ek 'n paar "moontlike eksamenvrae" moes formuleer.

5.9 OUTORITÊRE OPTREDE

Ek moet dit egter stel dat my outoritêre houding van vroeër moontlik 'n inhiberende invloed op die terugrapportering kon gehad het. Ek het gevoel dat studente nie spontaan praat nie. Vir hulle het dit gegaan oor die werk wat afgehandel moes word.

Ek was ook nie geneë om onmiddellik aan die studente se versoek ten opsigte van "moontlike eksamenvrae" te voldoen nie. Ek het dit ook so aan hulle gestel. Ons het "ooreengekom" dat ons op 7 Mei en 14 Mei dieselfde strategie sou volg. Ek wou die studente in 'n mate "forseer" om hierdie strategie te aanvaar.

"Ooreenkoms" word tussen aanhalings geskryf omdat dit nie 'n werklike ooreenkoms was nie. Ek het 'n eensydige besluit geneem. Die studente MOES net inskakel by my beslissing. Alhoewel hulle sekere besware geopper het, het ek voet by stuk gehou dat hulle

die tema binne die volgende twee weke moes afhandel.

5.10 STUDENTE "NEEM DEEL"

Op 7 en 14 Mei het die studente wel die tema bespreek. Sommige van hulle het selfs (volgens die gesprekke wat ek gevolg het) wyer gelees as net die afgerolde aantekeninge. Ek het egter agter gekom uit die gesprekke dat die inligting meesal uit Afrikaanse bronne afkomstig was.

Alhoewel hulle taamlik besadigd was, het die gesprekke 'n baie meer definitiewe rigting ingeneem. Die gesprekke het meer in diepte oor die leerstof gehandel. Studente was ook baie meer "gretig" om aan die besprekings deel te neem. Byna almal het 'n bydrae gelewer.

Opvallend, egter, het studente nie met my gepraat nie. Ek het gevoel asof ek 'n buitestaander binne my eie klaskamer was en elke keer wanneer ek by 'n groep aangesluit het om te help met die bespreking, het studente stilgebly. Dit het vir my gevoel asof ek met opset by die besprekings uitgesluit word.

Op 14 Mei het die studente my weer gevra om die tema vir hul te interpreteer. Ek was genoodsaak om self die interpretasie van die "hand-out" te doen. Dit het op Maandag 21 en Maandag 28 Mei plaasgevind.

5.11 TERUG NA DIE "TRADISIONELE METODE"

Ek het bekommerd geraak omdat daar slegs nog twee Maandae oor was waarin ek die studente kon help om die tema af te handel. Ek het gevind dat ek die werk self sou moes aanbied.

Terwyl ek besig was met die lesing, het studente nie eers deel geneem aan die les nie. Niemand wou iets in die klas sê nie want hulle was te besig om "aantekeninge" af te skryf en hierdie aspek het my bekommer. Die gedagte het weer eens by my opgekom dat ek in my pogings om die studente by die besprekingsessie te betrek, gefaal het. Hulle houding teenoor die vak (en moontlik teenoor my as onderwyser) het geensins verbeter nie - inteendeel, ek het gevoel dat die studente meer negatief teenoor die vak en teenoor my was as aan die begin van die semester.

Ek het die gevoel gekry dat my strategie en my projek gefaal het. Hieroor wil ek egter in die volgende hoofstuk 'n nabetragting skryf.

HOOFSTUK 6

NABETRAGTING

6.1 INLEIDING

Moontlik is dit gepas om op hierdie stadium eers 'n opsomming van die tesis te gee voordat daar oorgegaan word na die nabetragting oor al die handeling wat hier plaasgevind het om vas te stel watter invloed dit op myself, die studente, asook die Technikon Skiereiland gehad het.

Nasionale Onderwysdiploma (Werkwinkel)-studente (en moontlik alle ander onderwysdiplomastudente [Vgl. hoofstuk 5]) het by die inrigting aangeland met 'n blykbaar negatiewe houding (Vgl. p.7) en ek wou vasstel of hierdie houding nie "afgebreek" of moontlik verbeter kon word nie. Die projek wat aangepak is, het die verbetering van houdings ten opsigte van onderwysstudente binne die Nasionale Onderwysdiploma aan die Technikon Skiereiland behels. Deur middel van observasies en gesprekke wat ek met studente gevoer het, het dit geblyk dat hulle negatief ingestel is teenoor Psigo-pedagogiek sowel as die vak Opvoedkunde in die algemeen.

Alhoewel die tesis oor die negatiewe houdings van die Nasionale Onderwysdiploma (Werkwinkel)-studente teenoor die vak Psigo-pedagogiek handel, sou ek 'n tweede projek (hoofstuk 5) met 'n ander groep studente, nl. die Verdere Diploma In Onderwys-studente deurloop om bevestiging te kry vir my afleidings.

Ek het aksienavorsing as metode gebruik om vas te stel of ek

nie moontlik kon bydra tot die verbetering van hierdie houding wat studente geopenbaar het nie. Hierdie tipe navorsing behels ook reflektiewe-aksies en die hoofstuk handel oor sodanige refleksie van my eie handelinge.

Die afgehandelde projekte het my egter genoop om weer eens krities na aksienavorsing te kyk. Ek moes vasstel of dit 'n "goeie" metode van navorsing is en of hierdie werkswyse werklik veranderinge in die klaskamersituasie teweeg kan bring. Om genoemde bespiegeling te kan beantwoord, sal ek na my eie strategieë moet gaan kyk en probeer om dit na die beste van my vermoë te evalueer. In hierdie hoofstuk sal ek derhalwe aandag skenk aan die persepsie wat die onderwyser (dosent) en die studente ten opsigte van onderrig het; tweedens aksienavorsing as 'n metode van navorsing en watter invloed dit op die onderwysernavorsing kan hê, en derdens die kwessie dat ek die navorsing privaat wou hou en nie op skrif wou stel nie omdat ek, soos Elliott (1989) dit stel, binne die "traditional craft culture" wou bly en nie uit wou beweeg na 'n "professional craft culture" nie.

6.2 PERSEPSIE VAN STUDENTE EN ONDERWYSER TEN OPSIGTE VAN ONDERRIG

Ek het reeds in hoofstuk 4 daarna verwys dat studente se persepsie van hoe die onderwyser in die klas moet optree dikwels verskil van dit wat die onderwyser in gedagte het. Die studente

sien moontlik die onderwyser as die persoon wat die leerstof moet interpreteer terwyl hulle die persone is wat moet luister en net die leersof moet weergee. Skool is volgens hierdie siening 'n plek waar daar deur studente geleer moet word, maar waar die leer deur die onderwyser geïnisieer en georganiseer moet word. Freire en Shor (1987) argumenteer oor die konsep wat persone ten opsigte van "skool" het en stel dit duidelik dat ons as onderwysers nie beseft dat die studente nie so behandel wil word nie want, soos Shor dit stel,

We were being treated like morons and turned into robots and I rebelled against the stupidity. (1987:18)

Onderwysers is moontlik onder die indruk dat studente van hulle verwag om alles aan hulle te verduidelik sodat hulle (die studente) dit slegs sal opneem. Hulle wil egter nie so behandel word nie en rebelleer daarteen.

Die hele begrip van skool is een van "ordelikheid" waar die onderwyser se gesag, en die sillabus wat voorgeskryf is, nie bevraagteken word nie. 'n Laerskoolstudent het eens op 'n tyd opgemerk dat "school is just a synonym for jail." Skool is derhalwe 'n plek waar die onderwyser praat en die student die opdragte en instruksies uitvoer. Freire en Shor (1987) argumenteer dat bogenoemde siening dié van 'n tradisionele skool is, en dat onderwysers weg van so 'n tradisionele kurrikulum moet

beweeg. Indien dít die persepsie is wat studente en onderwysers van 'n skool het, kan dit heel moontlik teruggevoer word na ons stelsel van skoling, en die samelewingsopset wat dit onder-skraag.

Binne ons stelsel word studente baie min geleentheid gebied om hulself in die klaskamer te laat geld. Reeds van laerskooldae word studente daarop attent gemaak dat hulle "gelei moet word na volwassenheid" sodat hulle kan inskakel by 'n breër gemeenskap. So 'n houding ten opsigte van skoling is baie konserwatief maar word deurgevoer na die sekondêre en tersiêre inrigtings.

Morrow (1989:17) argumenteer oor bogenoemde siening ten opsigte van "adulthood as 'the ultimate aim' of education" dat dit is 'n

doctrine which has a powerful hold on the thinking of those who have come under the sway of Pedagogics ...; it is put forward as an unargued - but indisputable - truth. I think it is both false and misleading.

Die student se houding teenoor skoling en alles wat daarmee gepaard gaan, het dus 'n groot invloed op die leergebeure. Sommige vakke is volgens studente nie vir hulle belangrik nie en word slegs geneem omdat dit in die kurrikulum voorkom en dus

onvermydelik is.

Hierdie aspek ten opsigte van wat belangrik is en wat nie belangrik is nie, het ook by die studente saam met wie ek gewerk het, voorgekom. Die NOD-Werkwinkel-studente is van mening dat Psigo-pedagogiek nie vir hulle belangrik is nie - hulle gaan immers nie as opvoedkunde leerkragte diens doen nie en daarom is Opvoedkundige Sielkunde nie nodig in die kursus nie. Hulle is mos persone wat "tegnies opgelei" is en wat weer die kennis ten opsigte van tegniese vakke aan die studente sal moet oordra. Moontlik is daar by hierdie studente 'n andersienswyse ten opsigte van hoe Opvoedkundige Sielkunde hulle kan help in hul klaskamer om die student beter te verstaan. Hulle kan deur middel van die kennis wat hulle in die vak opdoen, 'n beter begrip vir die student se probleme en optredes in die klas opbou.

Dieselfde sienswyse as bogenoemde word bevestig deur VDO-studente, want hulle gaan ook nie Opvoedkunde as 'n vak op skool onderrig nie. Hulle word opgelei as handelsonderwysers en sal slegs vir handelsvakke op skool verantwoordelik wees. Omdat onderwysers moontlik slegs die vak en sy inhoud onderrig, kan die student as mens heeltemal op die agtergrond geskuif word. Hierdie houdingsprobleem is ook nagevors deur Bothma en Du Plessis (1989:627-636) waar hulle probeer vasstel het watter faktore 'n negatiewe gesindheid by onderwysstudente veroorsaak. Baie duidelik het dit na vore gekom dat die kursus self en die

aanbieding daarvan 'n groot rol speel en dat die studente negatief ingestel is teenoor die kursus as geheel. Ook is vasgestel dat "die herhaling van sekere aspekte van die werk in die verskillende Opvoedkunde-dissiplines; en die feit dat hulle nie die praktiese waarde van sekere dissiplines kan insien nie" (1989:631), 'n groot rol gespeel het.

Hierdie bevindinge het in 'n groot mate my eie sienswyse ten opsigte van die studente se houding teenoor sekere vakke aan die Technikon Skiereiland bevestig. Bogenoemde studie is gedoen aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat en aangesien die sillabus asook die vraestel vir Psigo-pedagogiek by die NOD-kursus ekstern opgestel is, kom baie van die aspekte waarskynlik ook by bogenoemde universiteit se sillabusse voor.

6.3 STUDENTE SE PERSEPSIE TEENoor VERANDERING

Ek het gevind dat dit baie moeilik is om die studente te laat beseef dat die soort van verandering wat ek graag wou bewerkstellig, in die klaskamer teweeggebring kan word. Die studente was gewoon aan 'n sekere tipe onderrig en hulle wou blykbaar nie uit die gewoonte kom nie. Moontlik het hulle beseef dat met verandering daar altyd trauma en spanning gepaardgaan en dat dit angstigheid kan veroorsaak. Onderwysers moet in gedagte hou dat die oomblik wanneer daar afgewyk word van die tradisionele metode van onderrig, dit tot angstigheid aanleiding sal gee. John Elliott (1984b:199) stel dit ook dat ten opsigte van

onderwysers by een van sy projekte

In attempting to replace transmission strategies with understanding strategies ... teachers not only activated anxiety in their pupils but also discovered anxiety in themselves.

Die afleiding wat ek kan maak is dat studente moontlik bang is om oor te skakel na nuwe strategieë want hulle voel veilig binne die bestaande orde. Verandering is vir hulle iets wat nie binne 'n klaskamer hoort nie en kan plaasvind solank dit nie hul eie toekoms benadeel nie. Die eksamen is nog vir hulle, volgens my waarneming, die belangrikste en hulle moet die eksamen aan die einde van die akademiese jaar slaag.

Ek het deur middel van my navorsing besef dat studente se persepsies ten opsigte van verandering verskillende betekenis het en verskil ten opsigte van dit waaraan ek geglo het. Hulle het hierdie verandering van strategieë in die klaskamer gesien as 'n manier om hulle te skok uit die veiligheid waaraan hulle gewoond was terwyl my doel met die navorsing was om te bewys dat daar ander strategieë is wat in die klaskamer gebruik kan word. Moontlik het ek nie genoegsame onderhandelinge met die studente gevoer nie (Vgl. p. 51) en was dit een van die redes waarom ek met die projek basies misluk het.

Die verandering van my strategie in die klaskamer sou egter politieke implikasies ook hê want ek het 'n sillabus gehad wat vir my voorgeskryf was en wat ek slaafs moes navolg (Vgl. p.14). Deur my navorsing sou ek bevestig wat Freire en Shor (1987:33) sê ten opsigte van 'n stelsel wat deur persone geskep is wat ver verwyderd staan van die klaskamersituasie. Freire stel dit dat

The school system was created by political forces whose center of power is at a distance from the classroom.

Hierdie opmerking van Freire het vir my groot waarde ingehou, aangesien ek 'n stelsel wou verander wat deur politieke magte wat gedistansieer is van die klaskamersituasie, neergelê is. Ek moes met 'n sillabus werk wat deur 'n Departement van buite voorgeskryf is (Vgl. p.10). Omdat daar rigiede reëls neergelê is, kon ek beswaarlik buite hierdie raamwerk gaan en moes ek selfs die memorandum slaafs navolg. Opvoeding, of anders gestel, onderwys, wat die katalisator vir verandering moes wees, is afgeskaal na 'n vlak waar die student feitlike inhoud moes leer en weergee. Alles handel dus oor die reproduksie van feite (Vgl. p.15-18) en die student se eie insig word in 'n groot mate aan bande gelê. Die student word nie geken in die transformasie van die onderwys nie en ons as onderwysers vergeet dat, soos Freire dit stel, "... education should be the lever for social transformation" (1987:32).

Hierdie reproduksie van feite kan ek gelykstel met Giroux (1981:13) se "Reproductive Rationality" waar hy stel dat

... reproductive positions reject consensus as the normative glue of a social system; instead, they focus on the way in which dominant classes are able to reproduce existing power relations in an unjust and unequal society.

Om terug te keer tot verandering, stel Jean Rudduck (1984:62) dit dat

Pupils are unlikely to be helped to understand the meaning of the innovation: that is, what innovation implies for teacher-pupil and pupil-pupil relationships in the classroom; ...

Ek het - veral met die tweede projek - gevind dat die studente se persepsie ten opsigte van verandering veroorsaak het dat die verhoudingsaspek in die klaskamer verander het. Studente het my gesien as 'n persoon wat 'n nuwe strategie op hulle wou probeer afdwing (Vgl. p.109). My outoritêre houding het moontlik daartoe aanleiding gegee dat daar spanning in die klaskamer ontstaan het. Verandering bring spanning by die onderwyser en student en kan veroorsaak dat onderwysers en studente mekaar

nie in die klaskamer kan vind nie. Dit kom duidelik na vore in hoofstuk 5 waar ek sekere leesstukke op die studente afgedwing het. In plaas daarvan om met die studente te onderhandel, het ek outoritêr opgetree. My voorneme met die projek was om oor te skakel na 'n mens-gerigte stelsel van leer, maar ek het vergeet geet dat daar 'n voorvereiste aan verbonde is. Soos Rogers (1986:234) dit stel

A leader or a person who is perceived as an authority figure in the situation is sufficiently secure within himself and in his relationship to others that he experiences an essential trust in the capacity of others to think for themselves, to learn for themselves.

Ek wou dit nie aanvaar dat ek vertroue in die studente moes hê om vir hulself te dink en die leerhandeling self te bepaal nie (Vgl. p.105), en het studente in 'n groot mate gedwing om te dink en te handel soos ek van hulle verwag het. Ek het selfs die gesprekke in 'n sekere rigting probeer stuur en wou sekere "regte" antwoorde van hulle verkry en het nie aanvaar dat hulle moontlik met die leesstuk kon sukkel nie.

Verandering was dus nie net moeilik vir die studente om te aanvaar nie, maar ek het self nie die verandering maklik aanvaar nie. Rogers (1986:235-236) stel dit ook dat

Change is never easy. To pioneer is anxiety-arousing for the teacher and threatening to colleagues. It seems it would be much simpler to go back to being the authority.

Ek wou ook baie vinnig terugkeer na die "tradisionele" metode van onderrig (Vgl. p.76). Ek het gedink dat ek moontlik veiliger sou voel binne die tradisionele opset.

6.4 MY EIE PERSEPSIES OMTRENT AKSIENAVORSING EN VERANDERING

Ek het in geeneen van die twee projekte bereik wat ek graag wou bereik het nie of wat ek aanvanklik gedink het ek sou bereik nie, maar die projek het tog voordele ingehou.

Ek wou 'n situasie skep waar die studente meer betrokke by die leergebeure is en waar die leer van binne die studente self en uit hul eie ervaring moes kom, maar ek is van mening dat ek daarmee misluk het. Ek wou slegs as fasiliteerder van die leergebeure optree en die regte klimaat skep, maar deur my outoritêre houding het ek die studente op 'n afstand gehou. Volgens Jean Rudduck (1984:63) stel sy dit dat indien ons innovasie suksesvol wil laat geskied

... the teacher may invite her pupils to enter her interpretative framework and to

sort out the meaning of the innovation in
dialogue.

Ek het besef dat ek nie die studente binne my verwysingsraamwerk wou toelaat nie omdat ek so outoritêr was. Ek het probeer om hierdie houding van my te verander maar dit was nie altyd moontlik nie, soos bewys is gedurende die tweede projek. Ek het tot die slotsom gekom dat die onderwyser wat veranderinge in die klaskamer teweeg wil bring oor sekere eienskappe moet beskik soos Claxton (1989:92-98) dit duidelik uitspel.

Hy verduidelik dat onderwysers eerlik met hulself moet wees en hulle moet werklik in verandering glo. Daadwerklike pogings moet aangewend word om die verandering teweeg te bring. Daar moet 'n gewilligheid by onderwysers wees om die verandering moontlik te maak, maar daarmee saam gaan ook die verantwoordelikheid om werklik "anders" te wees. Ander persone moet nie geblameer word indien die projek nie 'n sukses is nie.

Tesame met bogenoemde kwaliteite lê hy ook klem op die aspek van verdraagsaamheid. Onderwysers wat verandering probeer bewerkstellig moet verdraagsaam optree teenoor die studente wat hulle op 'n pad wil neem wat vir hulle vreemd is. In terme van hierdie aspek het ek grootliks gefaal, soos blyk uit my tweede projek, omdat ek baie gou oorgeskakel het na die tradisionele metode van onderrig. Ek het outoritêr opgetree en die studente nie altyd die kans gegun om ook hul sê te sê nie. Ek het geglo,

soos Rogers (1986:233) dit stel, dat die "teacher is the possessor of knowledge, the student the recipient." Hierdie toedrag van sake het net meer spanning binne die klaskamer veroorsaak en dit kon 'n invloed gehad het op die prestasie van die studente.

Vir my was verandering ook 'n traumatiese gebeurtenis. Ek het nie besef dat daar saam met verandering soveel spanning gegaar kon gaan nie. Ek was moontlik onder die indruk dat slegs die studente verandering moes ondergaan en dat ek nie deur die verandering geraak sou word nie. Ek het moontlik ook verandering gesien as 'n proses wat van bo-af moes kom. Soos in hoofstuk 4 beskryf, is dit onderwysers wat verandering teweeg moet bring eerder as dat dit op hulle afgedwing word. Indien dit aangehoort word, kan die onderwyser antagonisties teenoor verandering word, wat kan lei tot frustasies aan die kant van die onderwyser en die studente. Dit kan veroorsaak dat die hele navorsingsprojek of verbeteringsaksie tot niet gaan.

6.5 KONTEKS WAARBINNE VERANDERING PLAASVIND

Freire (1987:61) stel dit dat "(e)ducation is politics and politics has educability." Ek het moontlik gedink dat opvoeding en onderwys kan funksioneer binne 'n vakuum waar die politieke aspekte buite rekening gelaat word. Ek het gesit met 'n kursus wat deur ander persone voorgeskryf is en wat ek wou probeer verander. Alhoewel die sillabus voorgeskryf is, en ek

dit moes volg, het ek gevoel dat ek my onderrig meer mens-ge-georiënteerd kon maak maar elke keer het ek vasgeval in die tradisionele benadering.

Ek wou nog steeds, soos die tradisionele onderwyser, vanaf die begin tot die einde van die leergebeure in beheer wees. Shor (1987:90) stel dit dat

... the traditional teacher is always in charge from beginning to end. His or her authority is fixed at an unchanging distance from the students. This authority must be fixed so that the programmed curriculum all the way from Lesson A to Lesson Z can be implemented on schedule, by virtue of the teacher's initiative.

Ek wou nie die studente ten volle vryheid gee nie want ek was bang, soos op p. 64 verduidelik, dat ek as dosent gemeet sou word aan my uitslae wat ek aan die einde van die jaar met die studente sou behaal. Indien die uitslae swak sou wees, sou ek as 'n swak dosent bestempel word. Alhoewel ek die studente wou "liberate" het ek nog steeds gedink dat ek die rol van tradisionele onderwyser moes speel soos van my verwag word. Ek was nog steeds die outoritêre figuur wat die leerstof moes interpreteer soos tradisie dit van my verwag. Ek wou nie afstand doen van algehele outoriteit nie. Freire (1987:91) stel

dit egter dat alhoewel die onderwyser outoriteit moet hê, gaan die vraag nie oor die feit dat die onderwyser minder outoriteit moet hê nie, maar

The issue is that the democratic teacher never, never transforms authority into authoritarianism.

Gedurende albei projekte was ek nie heeltemal bereid om die gesag met die studente te deel nie. Alhoewel ek gepoog het om hulle op 'n ander manier te onderrig, was ek in 'n groot mate soos Shor (1987:91) dit stel, nie "open to sharing it and to having the students emerge as co-directors of the curriculum" nie.

6.6 VERANDERING IN 'N TYDPERK WANNEER DAAR BOIKOTTE IS

Onderbrekings gedurende die akademiese jaar, soos dit in Suid-Afrika voorkom, kan 'n groot rol speel wanneer veranderinge aangepak word. Die vraag ontstaan of ons in Suid-Afrika hierdie soort verandering kan bewerkstellig as daar altyd boikotte is? (Vgl. p. 72).

Vir my het hierdie onderbrekings 'n belemmerende invloed gehad op die projek wat ek met die NOD-studente aangepak het. Ek moes egter in gedagte hou dat verandering nie in isolasie kan plaasvind nie. Verandering geskied binne 'n sekere sosiale en

politieke opset en daarom moet hierdie aspekte van boikotte nie buite rekening gelaat word nie.

Onderbrekings kan egter veroorsaak dat meer en meer frustrasie by die dosent sowel as die student ontstaan. Dit kan veroorsaak dat albei partye angstigheid kan ontwikkel want binne die stelsel wat tans gevolg word is daar nog steeds 'n eksamen wat aan die einde van die akademiese jaar afgelê moet word. Die vraag wat egter van belang is, is of aksienavorsing as 'n metode van navorsing kan help om verandering teweeg te bring.

6.7 AKSIENAVORSING AS 'N METODE VAN NAVORSING

Soos reeds in hoofstuk twee vermeld, gaan aksienavorsing oor die handeling van die onderwyser in die klaskamer om sodoende veranderinge binne die leerproses teweeg te bring. Die vraag ontstaan egter of onderwysers in die klaskamer objektief na gebeure binne hul eie klaskamers kan kyk. Rowland (1984:172) vra ook die vraag, "(b)ut can a classroom teacher scientifically observe the learning processes of the students he teaches?" Hy argumenteer verder dat sommige persone nie kan insien dat onderwysernavorsers wel in staat is om die navorsing na behore te laat geskied nie. Volgens hierdie persone gaan die objektiwiteit wat 'n belangrike aspek van navorsing is, verlore binne hierdie opset.

Ek moes vasstel of ek wel "objektief" in my waarnemings was.

Die vraag het ontstaan of ek nie moontlik te "subjektief" betrokke by die gebeure was dat ek nie 'n objektiewe oordeel kon fel nie. Indien ek reflekteer oor wat in my eie klaskamer gebeur het, moet ek toegee dat alhoewel ek subjektief betrokke was, ek nog steeds 'n verslag van die gebeurlikhede kan gee wat verdedigbaar is.

Aksienavorsing word uitsluitlik deur die onderwysernavorser uitgevoer en sommige persone argumenteer dat daar nie reg aan die navorsingsproses geskied nie. Aan die ander kant is daar egter skrywers wat voorstanders van hierdie metode van navorsing is. Cochran-Smith en Lytle (1990:7) argumenteer dat alhoewel akademies, en hier verwys hulle na universiteits-gebaseerde persone, besluit oor wat kennis is en wat dit alles behels, kan die onderwyser 'n waardevolle bydrae lewer tot kennis. Die onderwyser is per slot van rekening binne die situasie wat nagevors word en

... many teachers have sophisticated and sensitive observation skills grounded in the context of actual classrooms and schools. In analyzing the patterns and discrepancies that occur, teachers use the interpretive frameworks of practitioners to provide a truly emic view that is different from that of an outside observer ...

Deur middel van aksienavorsing kan die onderwyser dus 'n waardevolle bydrae lewer tot kennis. Alhoewel hierdie kennis volgens sekere persone (Best p.22) nie veralgemeenbaar is nie, kan dit lei tot die verandering van klaskamerpraktyk. Best (1981:22) stel dit ook dat

Fundamental research must continue to make its essential contribution to behavioral theory and applied research to the improvement of educational practices. These activities, however, will be primarily the function of research specialists, many of them subsidized by universities, private and government agencies, professional associations, and philanthropic foundations.

Alhoewel dit nie uitdruklik hier gestel word nie, word daar van die standpunt uitgegaan dat die onderwyser in die klaskamer nie kan bydra tot die verbreding van kennis nie. Nuwe kennis kom dus nie na vore nie en derhalwe word aksienavorsing beskou as navorsing wat nie wetenskaplik is nie. Cochran-Smith en Lytle (1990:7) stel dit ook dat binne hierdie "arena the academy decides what counts as knowledge according to its own traditions."

Selfs Sandra Lazarus (1985:117) het probleme met die wetenskap-

likheid van haar bevindings oor 'n projek wat sy aangepak het. Alhoewel die opskrif handel oor "Action Research in an educational setting" skryf sy dat

Accepting that the participants in this study do not constitute as a scientifically representative sample, thereby limiting the generalizability of the findings to a wider population, the results are nonetheless consistent with previous research and argument.

Sy het dus 'n probleem met die "wetenskaplikheid en algemeen aanvaarbaarheid" van die navorsing. Aangesien ek self met so 'n klein groep studente (agtien, 1988, plus sewentien, 1990) gewerk het, het ek ook probleme met die boekstaving van my bevindings (Vgl. p.89) gehad. Ek was bang dat 'influential' buitestaanders nie die navorsing sou aanvaar nie.

Vir myself het aksienavorsing egter 'n toevlug geword wat ek wel in my klaskamer kon gebruik. Dit het my in 'n groot mate verander ten opsigte van my eie strategieë in die klaskamer en was ek meer sensitief ingestel teenoor wat in my klaskamer gebeur. Voorheen was my klaskamer vir my slegs 'n plek waar ek die praatwerk doen en waar die studente moet luister na wat ek oor 'n bepaalde onderwerp te sê het. Die studente het baie min of selfs geen gesprekke gevoer nie. Hulle kon dus nie verant-

woordeliheid neem vir hulle eie leer nie.

'n Ander dimensie, naamlik die privaatheid van die navorsing, moet egter ook aandag geniet. Elliott (1989) noem dit die "traditional craft culture" en "privacy."

6.8 PRIVAATHEID VAN NAVORSING

Gedurende die uitvoering van veral die eerste projek (Vgl. p.90) het ek groot vrese gehad dat die navorsing nie aanvaarbaar sou wees nie omdat ek so geïsoleerd gewerk het. Elliott (1989:9) stel dit dat die dilemma waarbinne onderwysernavorsers hulle bevind "clash with the primary values which appear to regulate life in schools; namely privacy, territory, and hierarchy." Hy stel dit dat hierdie aspekte getipeer kan word as die "traditional craft culture".

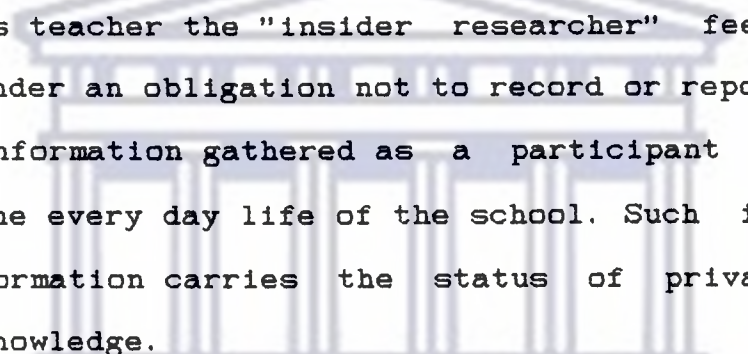
Onderwyser-navorsers is "bang" om te beweeg van 'n "traditional craft culture" na 'n meer "professional craft culture". Daar is, soos Elliott (1989:10) dit stel, 'n

... clash of professional values, between those which underpin the traditional craft culture and those which underpin an emergent culture of reflective practice.

As gevolg van hierdie botsende belange kan onderwyser-navorsers

'n hele aantal dilemmas ondervind. Die onderwyser is nie openlik met die studente of met sy kollegas nie en dit veroorsaak konflik binne die onderwyser. Met my eie program was ek moontlik ook nie ten volle openlik nie (Vgl. p.50) en dit het veroorsaak dat ek baie angstig was en vrese ervaar het wat moontlik nie nodig was nie.

Ek was moontlik baie gesteld op die privaatheid van die data wat ek versamel het en wou dit nie met my kollegas deel nie. Elliott (1989:14) stel dit ook duidelik dat



As teacher the "insider researcher" feels under an obligation not to record or report information gathered as a participant in the every day life of the school. Such information carries the status of private knowledge.

Ek was bang dat ander persone - die sogenaamde kundiges - die reflektiewe aksies sou beoordeel en vind dat dit nie, soos die tradisionele navorsing, "veralgemeenbaar" is nie. Elliott (1989:14) noem ook dat hierdie dilemma by baie onderwysers ontstaan omdat die

... reluctance paradoxically coincides with a strong desire for professional acknowledgement from within and beyond

their institutions, ...

In 'n mate het hierdie houding van my verander en het ek besluit om die data bekend te maak, al is dit, soos Elliott (1989:14) dit stel, slegs "linked to award bearing courses in institutions of higher education, ..." Ek het selfs sover gegaan en toegelaat dat een van my kollegas die werk lees en kritiseer - die proses van verandering het derhalwe vir my ook verander.

6.9 SLOT

Aksienavorsing as 'n metode van navorsing het wel 'n plek binne die raamwerk van navorsing. Hierdie metode van navorsing stel die onderwyser in staat om ook 'n bydrae te lewer tot die skepping van nuwe kennis. Die onderwyser se onderwysing word verander en persepsies omtrent die onderwys word gewysig. Hierdie inligting is belangrik en kan deur almal wat in die onderwys staan, gebruik word. Onderwysers is daagliks besig met die studente en staan midde-in die situasie wat hulle wil verander. Daar is daaglikse kontak met die studente wat dit baie meer gerieflik maak om die navorsing te doen en op te skryf sodat dit beskikbaar kan wees vir kollegas.

As 'n metode van navorsing, kan aksienavorsing gebruik word vir kleiner projekte wat baie gou afgehandel kan word en as gevolg daarvan kan inligting baie gouer beskikbaar gestel word.

Cochran-Smith en Lytle (1990:8) stel dit dan ook dat

What teachers bring will alter, and not just add to, what is known about teaching. As the body of teacher research accumulates, it will undoubtedly prompt re-examination of many current assumptions about children, learning and classroom processes.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

BRONNELYS

BEST, J.W. (1981). Research in Education, 4th Edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

BOTHMA, J.H. & N. DU PLESSIS, (1989). "Onderwysstudente se gesindheid en enkele faktore wat dit beïnvloed." Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 1989(4).

CARR, W. & S. KEMMIS, (1986). Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research. London: Falmer Press.

CLAXTON, G. (1989). Being a Teacher: A positive approach to change and stress. London: Cassell Education Ltd.

COCHRAN-SMITH M. & S.L. LYTLE (1990). "Research on Teaching and Teacher Research: The Issues that Divide." Educational Researcher, Volume 19(2).

EBBUTT, D (1985). "Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles." In R.G. Burgess (ed.), Issues in Educational Research: Qualitative Methods. Philadelphia: Falmer Press.

EISNER, E. (1985). The Educational Imagination. New York: Mcmillan.

ELLIOTT, J. (1984a). "Action Research: A Framework for Self-Evaluation in Schools." In W. Flanagan, et al (eds), Action Research: Justified Optimism or Wishful Thinking? Cape Town: University of Cape Town.

ELLIOTT, J. (1984b). "Teaching for Understanding and Teaching for Assessment." In W. Flanagan, et al (eds), Action Research: Justified Optimism or Wishful Thinking? Cape Town: University of Cape Town.

ELLIOTT, J. (1985). "Facilitating Action Research in Schools: Some Dilemmas." In R.G. Burgess (ed.), Issues in Educational Research: Qualitative Methods. London: Falmer Press.

ELLIOTT, J. (1989). "Studying the school curriculum through insider research: Some dilemmas." Paper delivered at the International Conference on School-based Innovations: Looking to the 1990's. Hong Kong.

FREIRE, P. & I. SHOR, (1987). A Pedagogy for Liberation. London: Macmillan Education Ltd.

FULLAN, M. (1982). The Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.

GIROUX, H.A. (1981). Ideology Culture and the Process of Schooling. London: Falmer Press.

GRUNDY, S & S. KEMMIS, (1984). "Educational Action Research in Australia: The State of the Art (an overview)." In W. Flanagan, et al (eds), Action Research: Justified Optimism or Wishful Thinking? Cape Town: University of Cape Town.

HOPKINS D. & M. WIDEEN, (eds), (1984). Alternative Perspectives on School Improvement. Lewes: Falmer Press.

HOYLE, E. (1975). "The Creativity of the School in Britain." In Harris et al (eds), Curriculum Innovation. London: Croom Helm.

HUSTLER, D. et al (eds), (1986). Action Research in Classrooms and Schools. London: Allen and Unwin

LAZARUS, S. (1985). "Action Research in an educational Setting." South African Journal of Psychology, 1985(4)

MORROW, W.E. (1989). Chains of thought. Johannesburg: Southern Book Publishers (Pty) Ltd.

NOFFKE S.E. & K.M. ZEICHNER, (1987). "Action Research and Teacher Thinking: The First Phase of the Action Research Project at the University of Wisconsin-Madison." Paper delivered at the Annual Conference of the American Educational Research Association. Washington D.C.

ROGERS, C.R. (1986). "Power or persons: two trends in educa-

tion." In V. Lee & D. Zeldin (eds), Planning in the Curriculum. Kent: Hodder and Stoughton.

ROWLAND, S. (1986). "Classroom Enquiry: An Approach to Understanding Children." In Hustler, D. et al (eds), Action Research in Classrooms and Schools. London: Allen and Unwin.

ROWLAND, S. (1984). "Progressive Education: A Reformation from Close Observations of Children." In W. Flanagan, et al (eds), Action Research: Justified Optimism or Wishful Thinking? Cape Town: University of Cape Town.

RUDDUCK, J. (1984). "Introducing Innovation to Pupils." In D. Hopkins & M. Wideen (eds), Alternative Perspectives on School Improvement. Lewes: Falmer Press.

SMULYAN, L. (1987). "Collaborative Action Research: A Critical Analysis." Paper delivered at the Annual Conference of the American Educational Research Association. Washington D.C.

STENHOUSE, L. (1984). "Artistry and Teaching: The Teacher as Focus of Research and Development." In D. Hopkins & M. Wideen (eds), Alternative Perspectives on School Improvement. Lewes: Falmer Press.

TURNERY, B. & G. ROBB, (1971). Research in Education: an Introduction. Denton, Texas: Dryden Press Inc.

A. DOELSTELLINGS

Na die afloop van die kursus in Psigo-pedagogiek moet die aspirant-onderwyser bekwaam ten opsigte van die volgende wees:

1. Hy moet die sielkundige beginsels van leer en geheue, waarneming en aandag, motivering en sosiale interaksie in sy eie leer-onderrigsituasie kan toepas.
2. Hy moet bewus wees van die onderwyser en leerling se gebruik van taal, die proses van begripsvorming by leerlinge, ook moet hy die invloed van onvoldoende en swak konsepvorming op die leerproses kan identifiseer.
3. Hy moet die leerling se intellektuele styl (opset) en spesiale vermoëns kan herken en sy onderrigmetodes daarby aanpas en inpas.
4. Hy moet die leerresultate van sy leerlinge kan evalueer, ook in terme van die vermoëns van sy leerlinge.
5. Hy moet kan oordeel wat "normaal" gedrag en ontwikkeling is en bewus wees van die indiwiduele verskille binne die normale grense. Verder moet hy afwykende gedrag kan raaksien en moet hy weet wanneer gespesialiseerde hulp ingeroep behoort te word.
6. Hy moet sy eie bates en beperkings kan evalueer in terme van die onderrigsituasie om sodoende die beste van sy tipiese vermoëns gebruik te kan maak.
7. Hy moet die spesifieke probleme van die jong werkende adolessent (die vakleerling) ook kan begryp en sy optrede dienooreenkomstig inrig.

B. EKSAMENVOORSKRIFTE

1. 'n Drie uur vraestel sal gestel word. 'n Maksimum van sewe vrae sal gestel word waarvan vyf vrae gedoen moet word.
2. Die vraestel sal die hele sillabus probeer dek. Oor punt 3 van die sillabus moet ten minste twee vrae gevra word.

3. Die vrae moet direk en in eenvoudige taal geformuleer word.
4. Die vrae moet die aksent op opvoedkundig-sielkundige aspekte laat val.
5. Die eksaminator moet dit steeds in gedagte hou dat die kandidate oor geen verwysingsraamwerk ten opsigte van die vak beskik het by die aanvang van die kursus nie. Dit neem maande vir die studente, dikwels persone ouer as 35 jaar, om hulle voete te vind. Daar is nie 'n handboek in beide Engels en Afrikaans beskikbaar nie, nie 'n bron wat die sillabus genoegsaam dek wat as handleiding kan funksioneer nie. Die bron wat as hoofbasis vir die sillabus gedien het, Algemene Sielkunde van W.J. Jordaan, e.a. kan nie as leerboek gebruik word nie, maar wel as 'n leesboek en 'n werkboek maar dan onder die vaste leiding van die dosent.

C. SILLABUS

1. Inleiding
Die Psigo-Pedagogiek as wetenskap.
2. Die strukturele en funksionele voorwaardes vir gedrag
 - 2.1 Oorerwing en omgewing in pedagogiese perspektief.
 - 2.2 Gedrag en bewyssyntoestande.
3. Leer
 - 3.1 Leerteorieë: Behaviourisme, Gestaltisme, Hedendaagse beskouings.
 - 3.2 Die leerpsigologie in pedagogiese perspektief. Hoe raak die volgende aspekte van leer die onderrig-leersituasie?
 - a. Waarneming:
 - i. Die funksies van waarneming
 - ii. Gewaarwording en waarneming: bewaring van ouditiewe sensoriese inset.
 - iii. Perseptuele organisering: wette van perseptuele organisering; illusies.
 - iv. Konseptuele organisering: Korttermyngeheue en waarneming.
 - v. Aandag: Meervoudige betekenis van aandag.
Verwantskap tussen aandag en waarneming.
Die Sentrale Filterteorie oor selektiewe aandag.
Aktiewe en Bewuste aandag.
Fluktuering van aandag.
Eksterne en Interne determinante van aandag.

- b. Die Affektiewe veld: Die emosies: kwaliteit; intensiteit;
 - i. duur; kognitiewe inhoud; onwillekeurige aard van emosies; neiging tot handeling.
 - ii. Beknopte oorsig van enkele emosieteorieë:
James-Lange, Cannon-Bard, Papez & McLean, Algemene aktiverings-teorie, Kognitiewe emosieteorieë.
 - iii. Spanning: onderskeid tussen angs, vrees en spanning; oormatige sensoriese en perseptuele stimulering; aanpassing-meganismes (weg-lating, foutering, uitstel, uitfiltrering, ontvlugting).

Die vasstelling van emosionele spanning: gesigsuitdrukking, liggaams-houding en gebare, stemuitdrukkings en taalgebruik, kennis van die totale situasie. Voorkoming en spanning in die leersituasie.

- c. Die Kognitiewe veld:
 - i. Denke as simboliese bemiddeling en komponente van simboliese bemiddeling: beelding en denke, verskille tussen persepte en beelde, konsepte en denke, abstrahering, woorde, konsepte en betekenis, die verband tussen woorde en die werklikheid, faktore wat woordbetekenis beïnvloed.
 - ii. Denkvorme: Gerigte denke: reproduktiewe en produktiewe denke. Faktore wat produktiewe denke beïnvloed. Skeppende denke en die eienskappe van divergerende denke.
 - iii. Leer, geheue en vergeet: Leerteorieë en leervorme (assosiasie-leer en kondisionering, konseptuele leer, sosiale leer en morele leer).
Geheue vergeet (berging van inligting, opsporing van inligting teorieë oor vergeet en meting van onthou en vergeet).
 - iv. Intelligensie: ontwikkeling en meting van intelligensie, konstantheid en gebruik van IK-prestasies, aard van intelligensie, oorerwing, omgewing en intelligensie.

3.3 Outodidaktiek

4. Motivering

- 4.1 Instinkteorieë (oorsigtelik).
- 4.2 Behaviouristiese teorieë (oorsigtelik).
- 4.3 Vereistes vir 'n omvattende motiveringsteorie.
- 4.4 Kognitiewe benadering tot motivering.
- 4.5 Opvoedkundige implikasies van motivering.

5. Persoonlikheid

- 5.1 Enkele definisies van persoonlikheid met spesiale verwysing na Allport.
- 5.2 Die onderskeiding: Persoonlikheid, karakter en temperament.
- 5.3 Die ontleding van persoonlikheid.
- 5.4 Die wording van die persoonlikheid.
- 5.5 Die gesonde of ryp persoonlikheid.
- 5.6 Persoonlikheid en opvoedkundige implikasies.

6. Opvoedkundige Evaluering en Psigometrie

- 6.1 Toetse en eksamens.
- 6.2 Gestandaardiseerde toetse
- 6.3 Soorte toetse
 - a. Intelligensietoetse
 - b. Aanleg- en prestasietoetse
 - c. Belangstellingsvraelyste
 - d. Persoonlikheidstoetse

6.4 Die Anamnese by toetsing

7. Hoërskoolleerling, vakleering en leerlinge van kinderskole en buitengewone onderwys.

- 7.1 Oorsigtelik: Die ontwikkeling van die adolessent met verwysing na tipiese probleme.
- 7.2 Emosionele wanaanpassing by kinders.
- 7.3 Kinderpsigopatologie - 'n baie kort oorsig.
- 7.4 Oorsake en uitkenning van skolastiese vertraging en leerprobleme
- 7.5 Die leerling en die onderwyser: die geestesgesondheid van die onderwyser.

BRONNE

1. **JORDAAN, W.J., JORDAAN, J.J. & NIEUWOUDT, J.M.**
Algemene Sielkunde
JORDAAN, W.J., JORDAAN, J.J. & NIEUWOUDT, J.M.
General Psychology

Hierdie boek is meer geskik vir die dosent en moet met omsigtigheid hanteer word. Dit dek veral punte 2 tot 6 van die sillabus.

2. **DUMINY, P.A. & DU PREEZ, J.P.A.**
Basic Educational Psychology
DUMINY, P.A. & DU PREEZ, J.P.A.
Basiese Opvoedkundige Sielkunde

Hierdie werkie is veral ten opsigte van die hoeveelheid stof geskik vir die studente wat die NOD (Werkwinkel) volg. Punte 3 tot 6 van die sillabus word, wat die hooftrekke betref, deur die boek gedek.

3. **ENGELBRECHT, S.W.B. & LUBBE, A.N.P.**
Educational Psychology

4. **BARNARD, J.S. (red.)**
Sielkunde vir Onderwysstudente

Hoewel die organisasie van die stof anders is as die uiteensetting van die sillabus, dek die boek al die hoofpunte. Ook hierdie werk is meer 'n lees- en werkboek en nie 'n leerboek nie - die stof is te uitgebreid vir laasgenoemde funksie.

5. **AUSUBEL, D.P.**
Educational Psychology asook
PINTNER, R. e.a. se
Educational Psychology

Is werke wat vir naslaandoeleindes gebruik kan word.