

ENKELE AKTIWITEITE WAT STUDENTEBETROKKENHEID IN DIE
AANBIEDING VAN OPVOEDKUNDE AAN DIE TECHNIKON SKIEREILAND
MAG BEVORDER: 'N AKSIENAVORSINGSPROJEK

BEATRICE PAULEEN THUYSMA

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



Studieleiers:

Dr. D.A. Meerkotter en
Prof. O.C. van den Berg

Bellville

April 1991

Although the intention was initially to focus on Education I students, it was realized that all groups could only benefit by getting involved in their own development and thus actions in the Education IV group were also monitored.

Reflection on the activities of the participants brought some interesting and exciting, although not always surprising, results to light. Although some of the indications are still worrying, the improvements can be regarded as indicative of the value of a systems approach and action research in education as strategies which pose a challenge but also promise to be an enlightening experience to those who dare to transform their own teaching.



DANKBETUIGINGS

Opregte dank en waardering word betuig teenoor:

* My God en Meester vir die gawes, geleentheid en leiding van Hom ontvang.

* My promotor en mede-promotor, prof. Owen van den Berg en dr. Dirk Meerkotter vir hul raad en geduld.

* Die bestuur en personeel van die Technikon Skiereiland vir die logistieke ondersteuning, en in die besonder die volgende persone: Zona Smith en Louis Cleophas (tikwerk), Christie Strauss en sy personeel (kopiëring), Hilton Fransman (vraelys).

* My familie en die kinders; Robin, Lynne en Wayne vir hul vertrouwe en ondersteuning, opoffering en liefde.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

INHOUDSOPGAWE

Bladsy

HOOFSTUK 1 PROBLEEMSTELLING EN TERREINAFBAKENING

1.1 INLEIDING	1
1.2 PROBLEEMSTELLING	2
1.3 TERREINAFBAKENING	8
1.4 IDENTIFISERING VAN DIE PROBLEEM	10
1.5 MOONTLIKE OPLOSSINGS VIR DIE PROBLEEM	14

HOOFSTUK 2 SISTEEMTEORIE: VERKLARINGSMODEL EN AKSIEMODEL

2.1 INLEIDING	17
2.2 ALGEMENE SISTEEMTEORIE	19
2.2.1 OMSKRYWING	20
2.2.2 DIE KERNAANNAMES VAN SISTEEMTEORIE	24
2.2.3 GEMEENSKAPLIKE KENMERKE VAN OOP SISTEME EN DIE IM- PLIKASIES DAARVAN VIR MY STUDIE	26
2.2.3.1 INVOER VAN ENERGIE	26
2.2.3.2 DIE VERWERKING VAN ENERGIE (DEURVOER VAN ENERGIE)	28
2.2.3.3 DIE UITVOER VAN ENERGIE (DIE PRODUK)	29
2.2.3.4 SISTEME IS SIKLUSSE VAN GEBEURTENISSE	29
2.2.3.5 NEGATIEWE ENTROPIE (OORMAAT BESKIKBARE ENERGIE)	31
2.2.3.6 INVOER VAN INLIGTING, DIE KODERINGSPROSES EN NEGA- TIEWE KENNIS-VAN-RESULTATE	32
2.2.3.7 DIE STABIELE TOESTAND EN DINAMIESE HOMEOSTASE	34
2.2.3.8 DIFFERENSIASIE	36
2.2.3.9 EKWIFINALITEIT	37
2.3 TEN SLOTTE	38

HOOFSTUK 3 AKSIENAVORSING - DIE OPLOSSING VIR DIE PROBLEEM

3.1	INLEIDING	42
3.2	DIE BEGRIP NAVORSING	42
3.3	OPVOEDKUNDIGE NAVORSING	46
3.4	AKSIENAVORSING	49
3.4.1	DIE ONTSTAAN VAN AKSIENAVORSING	49
3.4.2	DIE AARD VAN OPVOEDKUNDIGE AKSIENAVORSING	51
3.4.3	DEFINISIE VAN AKSIENAVORSING	54
3.4.4	DIE DOEL MET AKSIENAVORSING	56
3.4.5	DIE KENMERKE VAN AKSIENAVORSING	57
3.4.6	DIE WAARDE VAN AKSIENAVORSING	58
3.5	DIE AKSIENAVORSINGPROSES	60
3.5.1	INLEIDING	60
3.5.2	AKTIWITEITE WAT VERBAND HOU MET 'N AKSIENAVORSINGS- PROGRAM	64
3.5.2.1	DIE IDENTIFISEER VAN 'N ALGEMENE IDEE	64
3.5.2.2	VERKENNING ('RECONNAISSANCE')	65
3.5.2.3	OMSKRYWING EN BESKRYWING VAN DIE FEITELIKE GEGEWENS BETREFFENDE DIE SITUASIE	65
3.5.2.4	VERDUIDELIKING VAN DIE AARD VAN DIE SITUASIE	66
3.5.2.5	KONSTRUERING VAN 'N ALGEMENE PLAN	67
3.5.2.6	ONTWIKKELING VAN DIE AKSIESTAPPE	68

HOOFSTUK 4 DIE PROJEK IN AKSIE

4.1	INLEIDING	75
4.2	EERSTE SIKLUS	76
4.2.1	PROBLEEMSTELLING	76
4.2.2	INSAMELING EN ONTLEDING VAN GEGEWENS	77
4.2.3	PLAN VAN AKSIE	79

4.2.3.1 ORIËTERING	79
4.2.3.2 IMPLEMENTERING VAN DIE PLAN	81
(a) INFORMELE LESINGS	81
(b) KLASBESPREKINGS	83
(c) KLEINGROEPBESPREKINGS	84
(d) LESINGS MET OPSOMMINGS OP TRANSPARANTE	85
(e) GROEPWERK	87
(f) PROJEKWERK	88
(g) VIDEO	90
4.2.4 MONITERING VAN AKTIWITEITE	92
4.2.5 EVALUERING	92
4.2.6 AFLEIDING	95
4.3 TWEEDE SIKLUS	95
4.3.1 ALGEMENE IDEE	95
4.3.2 PLAN VAN AKSIE	96
4.3.3 DIE PLAN IN AKSIE	97
4.4 DERDE SIKLUS	99
4.4.1 DIE PROBLEEM	99
4.4.2 IDEE	99
4.4.3 PLAN VAN AKSIE	100
4.4.4 EVALUERING VAN DIE PLAN	102
4.4.5 MONITERING VAN AKTIWITEITE	104
4.4.6 EVALUERING	104
4.5 VIERDE SIKLUS	105
4.5.1 IDEE	105
4.5.2 PLAN	105
4.5.3 IMPLEMENTERING VAN DIE PLAN	105
4.5.4 EVALUERING VAN DIE PROJEK	106
4.6 TER AFSLUITING	108



HOOFSTUK 5 WAT KAN ONS UIT HIERDIE NAVORSING LEER?

5.1	INLEIDING	110
5.2	'N TERUGBLIK	110
5.2.1	IMPLIKASIES VIR DIE DOSENT	111
5.2.2	IMPLIKASIES VIR DIE STUDENT	113
5.3	MY BEVINDINGE EN GEVOELENS NA AFLOOP VAN DIE PROJEC	114
5.3.1	DIE PRAKTIESE WAARDE	114
5.3.2	ONMIDDELLIKHEID	116
5.3.3	ONTWIKKELING VAN KUNDIGHEID EN VAARDIGHEDE	116
5.3.4	PERSPEKTIEF VERLEEN	116
5.3.5	BEVRYDEND/EMANSIPEREND	117
5.3.6	SEKURITEIT EN GEBORGENHEID	118
5.3.7	PERSOONLIKE ELEMENT	118
5.3.8	RASIONALISERING	119
5.3.9	ANTISIPASIE	119
5.3.10	RELASIONALITEIT EN SELFONTDEKKING	120
5.3.11	SOSIALITEIT	120
5.3.12	DEMOKRATISERING	120
5.3.13	DISSIPLINE	122
5.4	NEGATIEWE ASPEKTE	122
5.4.1	KLASSEBOIKOT	122
5.4.2	EKSAMENGERIGTE LESAANBIEDING	125
5.4.3	DIE SISTEEM	128
5.4.4	MONITERING VAN AKSIES	129
5.4.5	MY EIE GEBREK AAN KENNIS EN VAARDIGHEID	130
5.5	SLOT	131



HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING EN TERRREINAFBAKENING

1.1 INLEIDING


Een van die ideale in tersiêre onderrig is waarskynlik om akademiese selfwerkzaamheid en onafhanklikheid by studente te bewerkstellig. Vir die student om tot akademiese selfwerkzaamheid te ontwikkel is dit na my mening nodig dat die student betrokke raak by 'n verskeidenheid aktiwiteite. Hoewel betrokkenheid by aktiwiteite nie beperk sal wees tot dié binne die klasverband nie, sal daar vir die doel van hierdie ondersoek slegs op studentebetrokkenheid in klas-aktiwiteite gefokus word. Aangesien studente nie altyd die noodsaaklikheid van hul betrokkenheid insien nie, het hulle soms hulp nodig of is dit gerade dat die dosent daadwerklik aktiwiteite inisieer waar studente genoodsaak sal word om 'n bydrae te lewer of insette te maak. Die term studentebetrokkenheid sou dan dosent-geïnisiëerde studente-aktiwiteite, sowel as studenteselfaktiwiteit insluit. Die student moet "geaktiveer" word tot aktiewe deelgenoot en mede-vakwetenskapbeoefenaar sodat 'n atmosfeer van saamdoen tussen dosent en student in die onderrig-leer-gebeure kan ontwikkel. Meer interpersoonlike kontak en, as gevolg daarvan, 'n beter kennis van en verstandhouding met studente blyk ook groter selfvertroue by studente te wek. (Smith, 1972:12-21)

Die vakwetenskap hier ter sprake is Opvoedkunde soos aan onderwysstudente in die Hoër Onderwysdiploma (Handel) aangebied. Die student moet immers hierdie vaardigheid (be-

trokkenheid) bemeester vir toetrede tot die onderwyspraktyk.

Die dosent se taak is om in die onderrig-leergebeure die onderrigstrategieë so te beplan dat die student aktief betrokke raak en deur toenemende belangstelling daarna streef om ook 'n kenner van die vak te wil word. Selfwerksaamheid gee dan hopelik weer aan die student rigting en roetine in sy studies en is vormend in sy benadering tot klaskamerpraktik en skep 'n groter mate van verantwoordelikheid en selfdissipline sodat akademiese, professionele en onderwysontwikkeling met die oog op verbeterde onderwyspraktyk kan plaasvind.

1.2 PROBLEEMSTELLING



Vrae wat ontstaan in verband met studentebetrokkenheid is onder andere: hoekom is studente dan nie betrokke in hul "eie" leergebeure nie, of daarenteen; is studente wel "onbetrokke"? Wie is dan betrokke indien studente nie 'n aandeel het in hul eie akademiese ontwikkeling nie? Kan daar enigsins sprake wees van akademiese ontwikkeling indien dit wel die geval is dat studente onbetrokke is by die aanbieding van Opvoedkunde? Om watter rede of vir watter doel word 'n kursus of vak by die Technikon aangebied indien studente onbetrokke gelaat word? Hierdie vrae het wel 'n regmatige plek in 'n mens se gedagtes as

die titel van hierdie skrywe krities beskou word.

Die probleem van hierdie skripsie manifesteer sigself daarin dat studente wel dikwels klasse swak bywoon, onvoorbereid na lesings kom, onbetrokke en belangeloos voorkom en nie op dosente se vrae tydens lesings reageer nie - kortom, hulle is onbetrokke. Genoemde probleem roep vir verandering en verbetering en het my genoop om aktiwiteite daar te probeer help stel om die probleem aan te spreek.

Een van die faktore wat tot studente-onbetrokkenheid aanleiding mag gee, is die gaping wat blykbaar bestaan tussen leer op skool en studeer aan 'n tersiêre inrigting. Tradisionele leer op skool behels dikwels slegs die bemeestering en hantering van kennis op die geheuevlak. Hierdeur word leerlinge in 'n bepaalde denkpatroon geskool waar min ruimte vir kreatiewe denke en 'n soeke na alternatiewe eie oplossingsmetodes gelaat word, dit wil sê passiwiteit word in die hand gewerk.

Van den Heever (1989:8) stel dit dat die situasie deur die onderwysdepartement vererger word:

Teachers are encouraged by subject advisers to teach only what is relevant to the examination. The teacher who can coach his pupils most successfully in examination

technique is the one regarded as the successful teacher. Teachers who attempt a 'full' education and stimulate creative and critical thinking in pupils often do not get results because the school system is not geared for their kind of teaching. They therefore often fall into the category of 'poorer' teacher.

Hy (Van den Heever) raak ook die verskil tussen eksamen-gerigte-onderrig en onderrig wat gemik is op die ontwikkeling van die mens (leerling) aan. Dit skyn dan asof die amptenare van die Onderwysdepartement eerder daarop ingestel is om die power eksamuitslae te probeer verbeter "by any means possible, and totally regardless of universally accepted educational principles". Dit is dus die onderwyser se verantwoordelikheid om te sorg dat studente hul eksamens slaag.

Studente het dus op skool min verantwoordelikheid jeens hul eie leerontwikkeling. Studies aan 'n tersiêre inrigting vereis egter en dui meer op 'n verantwoordelike en selfstandige studie. Om te studeer bly steeds die taak en funksie van elke student sodat ook onderrig en onderwys daarop gerig moet wees om die student te help ontwikkel tot oorspronklike denke en probleemoplossingsbewustheid.

Beide leer sowel as studeer impliseer egter dubbele ontsluiting waarby die drie komponente studente, dosent en leerstof/studiemateriaal inbegrepe is. (Van der Stoep en Louw 1979:28)

Basson (1973:5) verwys na dubbele ontsluiting as die ontsluiting van die studiemateriaal sowel as die ontsluiting van die student:

Dubbele ontsluiting impliseer enersyds dat die aanbieding en ordening van 'n werklikheidsafsnit sodanig moet wees dat dit die leerder as 'n sinvolle samehang aanspreek waarop hy moet antwoord deur homself vir die inhoud oop te stel en deur hom daaraan te waag.

Van der Stoep en Louw (1979:28) sê verder in die verband dat:

die proses van dubbele ontsluiting binne die onderrig-leergebeure gemik is op die bereiking van effektiewe onderrig en leer. Die leerinhoud moet so georden wees dat dit vir die student toeganklik en verstaanbaar is.

Die student kan dus nie effektief studeer indien die dosent

nie ook sy/haar taak effektief vervul nie. Soos Jorissen (1985:1) dit stel:

Dit is die verantwoordelikheid van elke dosent om hom te vergewis van sy taak en funksie en of hy homself nie ook skuldig maak aan die bevordering van papegaaileer nie.

Ander faktore wat natuurlik ook mag bydra tot hierdie onbetrokkenheid van studente kan moontlik voor die deur van die dosent gelê word, byvoorbeeld ondoeltreffende dosent-student kommunikasie; gebrekkige begeleiding deur die dosent; dat hy/sy studente nie geleentheid bied om deel te neem nie of, indien studente wel respondeer, die dosent se hantering van die student se poging ontmoedigend mag wees. Die dosent mag 'n negatiewe sein uitstuur wat hom/haar ontoeganklik maak vir studente of juis nie deelname uitlok nie omdat hy/sy "bang" is vir wat onthul mag word. Die aanbiedingswyse en houding van die dosent mag studente heeltemal onbetrokke laat voel.

Ander faktore mag weer toegedig word aan ongemotiveerdheid van die student; gebrek aan toereikende inoefening en funksionaliseringsgeleenthede vir die student; gebrekkige kennis of vaardigheid of bloot 'n gebrek aan ervaring ten opsigte van hul rol as studente aan tersiêre inrigtings en

verwagtinge en eise wat aan tersiêre studie gestel word. Studente mag die vak of selfs dosent met argwaan en 'n negatiewe gevoelselement benader deurdat hulle die vak as irrelevant beskou of wat aangebied word as onprakties beskou.

Sommige van bogenoemde probleme mag op die korttermyn oorkombaar wees terwyl andere weer op 'n langtermynbasis aandag sal noodsaak en dan nog nie noodwendig met groot sukses uit die weg geruim sal kan word nie.


Ten spyte van wat die aanleidende oorsake dan ookal mag wees en wat die huidige situasie in die aanbieding van Opvoedkunde dan ookal mag uitbeeld, is dit egter spesifiek so dat daar in die titel sprake is van studentebetrokkenheid bevorder. Dit impliseer enersyds dat daar wel 'n mate van studente-aktiwiteit bestaan en andersyds dat daar werk gemaak gaan word en aandag geskenk gaan word aan 'n area of areas van studentebetrokkenheid wat onvoldoende of oneffektief of onontgin is.

Dit is dan eerder op grond van vermoedens omtrent laasgenoemde, naamlik onvoldoende studentebetrokkenheid in my eie lesse, dat ek myself voorgeneem het om meer noulettend waar te neem en hierdie ondersoek na aktiwiteite wat studente betrokkenheid mag bevorder, te loods.

Dit word nou eers nodig geag om die agtergrond waarteen hierdie projek geloods is, te skets.

1.3 TERREINAFBAKENING

In die Skool vir Opvoedkunde aan die Technikon Skiereiland waar beroepsgerigte opleiding in verskillende sogenoemde skole gegee word, word onderwyskursusse tans aangebied vir voornemende Handels- en Tegniiese onderwysers. Die fokus vir hierdie ondersoek val slegs op studente in die Hoër Onderwysdiploma (Handel) kursus en is slegs gemik op onderwysverbetering in Opvoedkunde.



Aanvanklik is die Onderwysdiploma Handel aangebied. Hierdie driejarige kursus is in die vroeë tagtigerjare hersien en herstruktureer toe daar van owerheidsweë regulasies uitgevaardig is dat senior sekondêreskoolonderwysers 'n vierjaar-opleidingsprogram na standaard tien moes deurloop. Die "nuwe" kursus getiteld Hoër Onderwysdiploma (Handel) of te wel HODH-kursus is toe in oorleg met die Universiteit van Wes-Kaapland opgestel (die universiteitspersoneel tree dan ook as eksterne moderatore op). Die kursus(se) sal ook van tyd tot tyd, in oorleg met die universiteitspersoneel, hersien en aangepas word. Die HODH-kursus het in 1984 in werking getree.

Die kurrikulum vir die HODH-kursus beslaan die volgende:

- Vyf Handelsvakke te wete Ekonomie, Bedryfsekonomie, Rekeningkunde, Tik en Handelwiskunde in die eerste studiejaar. In die tweede studiejaar word 'n keuse gebied tussen Handelwiskunde II en Handelsreg I, terwyl die ander vier genoemde vakke voortgesit word. In die derde en vierde studiejare word van studente verwag om 'n keuse ten opsigte van hul Handelsvakke te maak waar studie in slegs drie van die eersgenoemde vakke voortgesit sal word en wat as "hoofvakke" bekend sal staan.
- Benewens die Handelsvakke moet studente Opvoedkunde in al vier studiejare suksesvol deurloop.
- Afrikaans- en Engelskommunikasie moet tot op derdejaarsvlak suksesvol afgeleë word.
- Praktiese Onderwys word oor 'n tydperk van twee jaar (in die derde en vierde studiejare) op 'n deurlopende wyse geëvalueer
- Onderwystegnologie word in die derde en vierde studiejare bestudeer.
- Hierbenewens maak die studente in hul finale jaar 'n keuse van drie uit 'n moontlike vyf "byvakke" te wete Sportafrigting, Voorligting, Godsdiensoonderrig, Rekenaarwetenskap en Skoolbiblioteek.

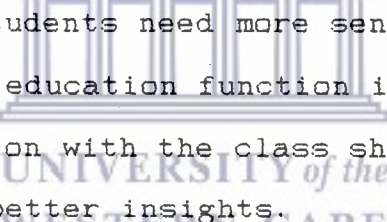


1.4 IDENTIFISERING VAN DIE PROBLEEM

In die eerste drie jaar sedert die HODH-kursus ingestel is, was studente se uitslae in Opvoedkunde I, om die minste te sê, power. Die moderatorsverslag van 1986 lui:

I have the sense that the students must be somewhat mystified by the new 'language' they have to learn ... think in terms of making the work of the course more closely tied to the experience of the students.

Verderaan, in dieselfde verslag word gesê:



I think the students need more sense of how schooling and education function in society ... a discussion with the class should have produced far better insights.

Dat daar wel 'n probleem bestaan is dus nie te betwyfel nie. Dit was in die daaropvolgende jaar (1987) dat daar toe meer noulettend begin is om ag te slaan op studente se houding teenoor Opvoedkunde. Uit gesprekke met studente asook ander dosente kon vasgestel word dat studente Opvoedkunde taamlik laag op hul voorkeurranglys plaas en die Handelsvakke voorkeur geniet - "ons gaan per slot van rekening Handelsvakke 'onderrig'" is die algemene

sienswyse, wat reeds 'n aanduiding is dat die "opvoedings-
aspek" vir studente van mindere belang is. Studente is baie
meer leerstofgeorieenteeerd as leerlinggerig; inhoud is
blykbaar vir hulle belangriker as die interpersoonlike ver-
houdinge in die leersituasie. Eksamens is ook deur studente
as die belangrikste aspek van die hele kursus geag.
Studente is eerder daarop ingestel om die eksamen te slaag
selfs ten koste van die uitbou van menseverhoudinge en die
deelname aan gesprekvoering wat motiverend inwerk op
prestasie en ander aspekte wat van kardinale belang is in
die opvoeding.

Hierteenoor is die strewe van die Technikon Skiereiland
onder andere om elke individu deur opvoeding te help om sy
volle potensiaal te ontwikkel. Die rektor van die Technikon
stel dit as die missie van die Technikon Skiereiland
wanneer hy by die opening van die 1990 akademiese jaar her-
bevestig:

Ons verbind onself tot:

- * Die soeke na die waarheid en akademiese vryheid
- * Ope (nie-rassige) opvoeding
- * Ko-operatiewe en beroepsopleiding
- * Akademiese voortreflikheid

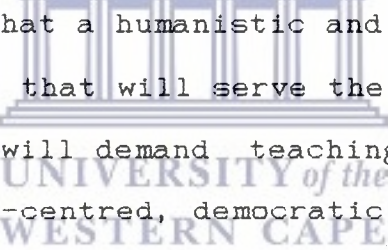
GEDEELDE WAARDES

- * Wedersydse respek en vertrouwe

- * Onbevooroordeeldheid
- * Vryheid met verantwoordelikheid
- * Eenheid van doelstrewes
- * Lojaliteit (Sonn, 1990)

In aansluiting hierby word ook gepoog om onderwysstudente te help ontwikkel tot persone wat vir die onderwysberoep en samelewing 'n aanwinst sal wees en wat deur selfgemotiveerdheid hul lewenslank sal bou aan hul eie ideale.

Frans Auerbach (1986:81) sluit by hierdie siening omtrent die rol van opvoeding aan wanneer hy:



... suggests that a humanistic and progressive education that will serve the needs of the oppressed will demand teaching methods that are child-centred, democratic, participatory and problem solving; content that includes basic life and study skills and new topics relevant to black history, culture and literature, attitudes and values that promote tolerance and understanding in our multi-lingual, multi-cultural society. These elements of progressive education will have to shape teacher education too.

Op skoolvlak is die neiging dat die onderwyser aanvanklik die "stimulus toediener" sal wees en die leerlinge die nodige (korrekte?) respons op die stimulus sal gee. Gaandeweg maar langamerhand word leerling en studentedeelname tog aangemoedig. Leerlinge kry medeverantwoordelikhede en besluitneming betreffende skoolsake en studente word gevra om insette te maak ten opsigte van allerlei sake wat die gemeenskap van die opvoedingsinstansie mag raak. Sonn (1990:16) bepleit hierdie saak ook sterk in sy openingsrede:

In accordance with our desire for greater participation at all levels I would like to encourage the debate amongst academic staff members within schools on practical ways of getting students actively to participate in decisions about how the classes will be conducted while leading them to accept responsibility for their own learning and for the consequences of their decisions. This is true empowerment. This does not, however, mean the lecturer abdicates his role as leader. He/she merely creates space for student participation within very clearly defined parameters.

Op tersiêre vlak sou gereken en verwag kon word dat die

situasie reeds heelwat gewysig sou wees en intrinsieke gemotiveerdheid tot veel meer dinamiese leergebeure en interaksie aanleiding sou gee, maar helaas omdat veranderinge ten opsigte van houdings en gebruike wat oor jare by leerlinge "ingeskerp" is nie vanself verander nie, sal studente tog nog "hulp" nodig he, om in die sosiale konteks van hul opleidingsjare as onderwysers hierdie gedragswysigings te aktualiseer.

1.5 MOONTLIKE OPLOSSINGS VIR DIE PROBLEEM

"Verwagtinge" ten opsigte van studentedeelname en -betrokkenheid wat selfs op tersiêre vlak nie as vanselfsprekend aanvaar kon word nie en wat vir so 'n lang tydperk latent gelaat is, sou ek deur aksienavorsing onder die soeklig wou plaas, daar aksienavorsing sig hiertoe leen deurdat die doel daarvan begrip vir eie praktyk(e) en situasies binne sosiale konteks (die skool en klaskamersituasie meer spesifiek in hierdie geval) en die verbetering van sodanige praktyk(e) insluit. Dat verbetering op velerlei terreine nodig is, spreek vanself as daar in die media gelet word hoe dikwels verwys word na die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel as 'n "stelsel in krisis". Cassiem Savahl (1990:1) stel dit dat "reflection and action become essential" vir die onderwys om uit hierdie dilemma te probeer kom. Hy (Savahl) sien dan ook aksienavorsing as moontlike metode of wyse om hierdie

krisis aan te spreek wanneer hy sê:

In the South African context we would like to identify the Action Research (A-R) movement as a component of the general opposition to the institutionalized racial domination. It appears that A-R has arisen in response to the crisis in education and would therefore situate the research in recent past and present socio-economic and political contexts. (1990:1)

Eie aksies in die inter-aktiewe opvoedingsituasie sal egter ook ondersoek moet word ongeag die "risiko" vir die self hieraan verbonde daar die dosent/onderwyser deel is van die "sisteem".



Sonn (1990:16) vra en rig terselfdertyd 'n waarskuwing wanneer hy sê dat suksesvolle deurvoer van deelnemende bestuur en 'n eie verantwoordelikheid ten opsigte van die inisiëring en deurvoer van veranderinge in die klaskamer moontlik ook tot die oplos van probleme in die Suid-Afrikaanse politiek en opvoeding aanleiding mag gee. Dit verg egter 'n bereidwilligheid van elke betrokke om af te wyk van die ou, bekende weë, 'n houding van waagmoed in te neem en 'n soeke na nuwe moontlikhede op tou te sit.

Voordat so 'n "waaghouding" egter ingeneem kan word is dit noodsaaklik om eers te let op wat 'n stelsel of sisteem is, hoe 'n sisteem funksioneer en ontwikkel en wat die implikasies hiervan vir my ondersoek mag inhou. Ek ag dit dus nodig om in die volgende twee hoofstukke eers aan sisteemteorie en dan ook aan aksienavorsing aandag te gee ten einde lig te werp op die redes waarom juis hierdie twee benaderings as belangrik geag word in my strewe na verandering en verbetering.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK 2

SISTEEMTEORIE: VERKLARINGSMODEL EN AKSIEMODEL

2.1 INLEIDING

Kennis van die waarheid en die werklikheid is gefragmenteerd en beperk en die volle werklikheid kan nooit geken word nie. Beker en Maier (1981:201) sê dan ook dat "(i)n every area life turns out to be more complex than we realized." Dit is hierdie kompleksiteit wat Klabbers (1980:13) sê "een van de factoren is die maakt dat we onzeker zijn ten aanzien van het toekomstig gedrag van sociale systemen."

Dit beteken egter nie dat die persoon wat wetenskap beoefen moet afsien van die strewe en soeke na waarheid nie. (Auerbach, 1990:1) Een van die moontlikhede om begrip te probeer bekom kan geskied deur 'n verdeling in terme van verklaringsmodelle en toepassingsmodelle te maak. (Schoeman, 1981:1) Die verklaringsmodelle sou kon meehelp om menslike gedrag te verklaar en te verstaan. Bateson (1971:244) beveel aan dat:

... if you want to understand some phenomenon or appearance, you must consider that phenomenon within the context of all completed circuits which are relevant to it.

Hierteenoor sal toepassingsmodelle of te wel aksiemodelle hulself ten doel stel die genereer van kennis deur gebruikmaking van reeds bestaande kennis ten einde meer en nuwe

kennis te bekom waardeur die emansipasie van die betrokkenes by die toepassingsproses bemoontlik mag word.

One element in all approaches to planned change is the conscious utilisation and application of knowledge as an instrument or tool for modifying patterns and institutions of practice. (Bennis, Benne en Chin, 1970:33)

In die inleidende hoofstuk is die probleem ten opsigte van studente-onbetrokkenheid in Opvoedkunde in die HODH-kursus aan die Technikon Skiereiland geskets. Daar is toe ook gewys op die uiteenlopende sienswyses van die Technikon aan die een kant en dié van die onderwysdepartement andersyds (in wie se diens hierdie afgestudeerde studente sal gaan onderwys gee) ten opsigte van die rol van die onderwyser. Aangesien daar klaarblyklik 'n gaping bestaan tussen nie net die doel met onderwys en opleiding (volgens verskillende sisteme) nie, maar ook hoe klaskameraktiwiteite georgansiseer behoort te word, ag ek dit nodig om te kyk na wat 'n sisteem of stelsel is en hoe 'n sisteem funksioneer of ontwikkel en bowenal hoe die komplekse werklikheid vir my meer toeganklik gemaak kan word.

'n Sisteemteoretiese vertrekpunt veronderstel die bestudering van 'n verskynsel binne die konteks waarin dit voorkom.

(Duminy en Sohnge, 1988:13) Daar die probleem van studente-onbetrokkenheid as kompleks ervaar is en dit duidelik geword het dat die afhanklikheid van leerlinge en studente wat oor die jare die norm was, nie summier afgeleer of gewysig sou kon word nie, het ek gehoop om uit die sisteemteorie wys te word watter hulp nodig is en op hoe 'n wyse ek moontlik hulp kon verleen om gedragswysigings ten opsigte van studente-onbetrokkenheid tot studentebetrokkenheid te help realiseer.

Beker en Maier (1981:205) stel dit dat

Learning to use what one knows contextually, and how to enhance contextual learning in others, is the most critical learning of all.



2.2 ALGEMENE SISTEEMTEORIE

Rappoport (1970:17) maak 'n onderskeid tussen geslote sisteme, wat hulself isoleer van hul omgewing, en oop sisteme wat "receives inputs from the environment and/or acts on the environment through output." Hierdeur bedoel hy dat die omgewing 'n baie groot rol speel ten opsigte van hoe die sisteem funksioneer en watter soort uitset ("output") op gereageer word. 'n Onderwysinrigting as sosiale sisteem (Klabbers, 1988; Rappoport, 1970; Katz & Kahn, 1978) kan dan hiervolgens as oop sisteem klassifiseer word, aangesien daar

gedurige wisselwerking tussen 'n onderwysinrigting en gemeenskap en samelewing as omgewing is (of behoort te wees).

2.2.1 OMSKRYWING

Schoeman (1981:3) sê:

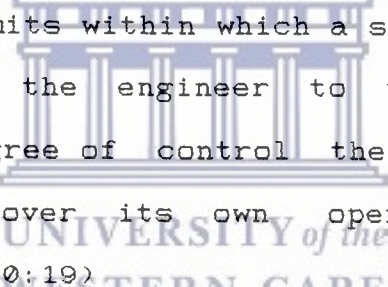
'n Sisteem vorm 'n geheel of 'n eenheid wat uit verskillende dele of subsysteme bestaan wat verwant is aan mekaar en in interaksie met mekaar verkeer. Hierdie eenheid of geheel het grense wat duidelik of vaag kan wees en wat 'n spesifieke ruimtelike gebied beslaan. Die grense onderskei 'n sisteem van ander sisteme. Die vestiging van 'n sisteem, sowel as die instandhouding is afhanklik van die uitvoering van een of ander taak of die bereiking van 'n bepaalde doelwit. Om sodanige doelwit te bereik is dit noodsaaklik dat daar 'n mate van stabiliteit in die sisteem moet heers. Hierdie stabiliteit kan alleen bereik word indien daar beheer of kontrole in die sisteem bestaan. Die beheer word aan die hand van terugvoer uitgeoefen.

Geyer en Van der Zouwen (1986:28) sluit hierby aan wanneer

hulle sê:

Complex, open, self-regulating, adaptive, information processing systems include boundary maintenance and interchange, homeostatic regulation and control through a hierarchy of mechanisms and goal-directed behaviours.

Die mens as sisteem 'het selfbewussyn en identiteit (Klabbers, 1988:9) wat in sigself as verwysing dien waaraan beheer of kontrole van gedrag uitgeoefen kan word.



Knowing the limits within which a system is stable enables the engineer to tell in advance the degree of control the system can exercise over its own operations. (Rappoport, 1970:19)

Uit bogenoemde is dit duidelik dat sisteemteorie sig basies besig hou met probleme van verhoudinge, die struktuur en interafhanklikheid van voorwerpe en subjekte. Die dinamika van sowel tyds- as ruimtelike verhoudinge word behandel waar lewende sisteme as afhanklik van hul eksterne omgewing gesien word. Die sisteem "toets" sigself ook aan die eksterne omgewing: "To be sure, individuals participate in a number of other environments and groups"

(Geyer en Van der Zouwen, 1986:26).

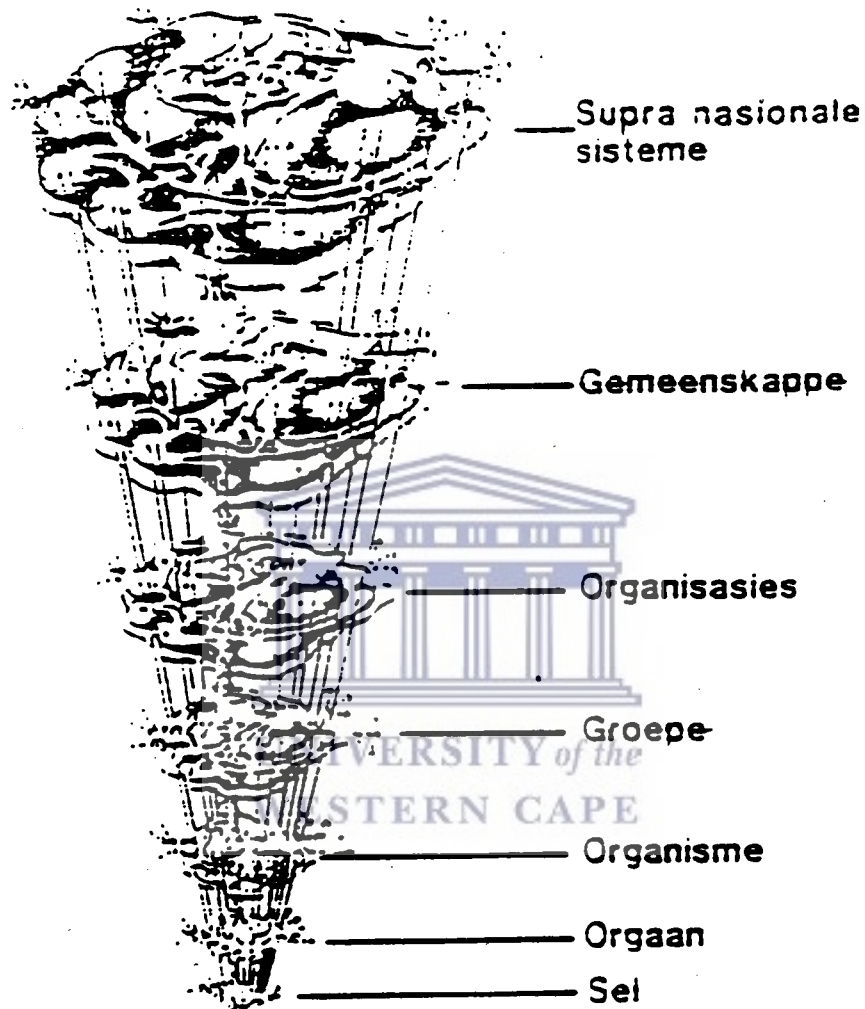
Daar kan konseptueel 'n hierargie van lewende sisteme voorgestel word om die afhanklikheid en interafhanklikheid te toon. Schoeman (1981:3) onderskei die volgende sewe vlakke soos ook voorgestel in diagram 1, p.23:

- a) selle
- b) organe ('n versameling van sekere selle)
- c) organismes (onafhanklike vorms van lewe)
- d) groepe (gesinne, komitees, werksgroepe, klasgroepe.)
- e) organisasies (stede, sake-ondernemings, teknikons, universiteite)
- f) gemeenskappe (etniese groepe, nasies)
- g) supra-nasionale sisteme (sisteme wat bestaan uit 'n versameling van gemeenskappe).



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

SKEMATIESE VOORSTELLING VAN 'N HIERARGIESE GEORDENDE LEWENDE SISTEEM



Oorgeneem en aangepas uit Miller (1978) p.4.

2.2.2 DIE KERNAANNAMES VAN SISTEEMTEORIE

As gevolg van die afhanklikheid van lewende sisteme (mense, studente) van hul eksterne omgewing word sodanige sisteme as oop sisteme beskou. 'n Sisteem word gekenmerk deur energieverhoudings waar energie ingevoer en uitgevoer word. Die invoerenergie aktiveer dan normaalweg die sisteem. 'n Sisteem word dus gekenmerk deur aktiwiteite wat 'n "ronde" (patroon) vorm (Klabbers, 1988:9). Hierdie aktiwiteite kan mekaar aanvul of onafhanklik van mekaar geskied, kom herhaaldelik voor en is relatief voortdurend in tyd en ruimte. Klabbers (1988:9) stel dit dan ook dat

De term sluiting, als gevolg van zelf-referentie en zelf-reflectie, leidt derhalwe tot 'recursiewe operaties en prosessen' van organiseren en saamenleven.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Soms word 'n sisteem egter so verstar in sy aktiwiteite dat 'n verandering in die patroon moeilik teweeg gebring kan word.

'n Sisteem bestaan uit twee of meer komponente, wat elemente genoem kan word. Hierdie dele of komponente verkeer in dinamiese interaksie. (Wisdom, 1951:118) 'n Sisteem so gevorm bestaan desnoods uit meer as die som van die dele van die sisteem as gevolg van die spesifieke band

of doelwit wat deur sodanige sisteem nagestreef word. Hoewel die onderskeie dele dus onderskei kan word, kan hulle nie funksioneel geskei word nie. Hierdie funksionele organisasie is die verhouding wat gelyktydig tussen die dele van die sisteem bestaan. (Shuda, 1986:13)

As hierdie elemente differensiasie ondergaan, kan hulle self die eienskappe van 'n klein sisteempie aanneem. Daarom kan binne 'n groot sisteem subsysteme aangetref word wat komponente of elemente van die groter sisteem vorm, byvoorbeeld 'n lesinglokaal sou 'n element van 'n opvoedingsinstansie/inrigting wees; 'n student 'n element in 'n lesinglokaal. Differensiasie binne so 'n subsisteem kan egter ook meehelp om uit die geïkte patroon te ontsnap. Dit is juis die waarneming en herkenning van die samehang van die onderskeie dele wat bepaal of 'n sisteem as sisteem geëien word en nie byvoorbeeld as losstaande entiteite of bloot die aanwesigheid van meer as een persoon of individu erken word nie.

Klabbers (1987:2) stel dit dat "social systems are boundary-maintaining entities" bedoelende dat hul "sluiting een belangrijk deel van hun identiteit in de vorm van een zelf gekosen imago", is. (Klabbers, 1988:9)

'n Oop sisteem (student) is beïnvloedbaar deur stimuli van buite (omgewing, medestudente, dosente). Daarom kan sub-

sisteme as oop sisteme ook mekaar onderling beïnvloed. Die kenmerkende aard van die groter sisteem hoef nie noodwendig direk en/of onmiddellik daardeur beïnvloed te word nie, maar mag daardeur tog ook "wakker geskud" word om geleidelik bewus te word van ander moontlikhede of wyses van prosessering van invoerenergie.

Aangesien ons fokuspunt in die ondersoek die klaslokaal en die student en dosent en hul interafhanklikheid is, is dit gerade om later te kyk na wat die eienskappe of kenmerke van oop sisteme is.

2.2.3 GEMEENSKAPLIKE KENMERKE VAN OOP SISTEME EN DIE IMPLIKASIES DAARVAN VIR MY STUDIE

2.2.3.1 INVOER VAN ENERGIE

Oop sisteme "voer" / laat die een of ander vorm van energie in van die eksterne omgewing of "rules are forced upon them" (Klabbers, 1987:5), wat weer interne energie mag aktiveer. Vir subsisteme maak ander subsisteme en ook die groot sisteem deel uit van die omgewing. Die inrigting (Technikon) ontvang byvoorbeeld energie via die studente uit die gemeenskap. As die inrigting nie meer stimulering van buite ontvang nie, kan desorganisasie van die sisteem volg.

Rappoport (1970:24) stel dit as 'n vraag wanneer hy sê dat

When as individuals we get sick, we usually know we are sick. How can a social consciousness be developed so that a society knows it is sick when it gets sick?

Wisdom (1951:112) se aanbeveling in dié verband is:

Redirect some of the energy towards increasing the energy supplied by the source of power ... towards removing a blockage in fact.

Die "blokkasie" sien ek as my oorspronklike idee dat dit 'n onbegonne taak sou wees om te probeer om veranderinge teweeg te probeer bring in 'n stelsel wat in ekwilibrium verkeer. (Wisdom, 1951:113) In dié geval het stimulering as gevolg van my inskakeling by die M.Ed Skoolverbeteringskursus byvoorbeeld plaasgevind deurdat ek bewus gemaak is van die rol wat ek kán speel in die teweegbring van veranderinge wat moontlik verbeteringe in die klaslokaal in die Technikon tot gevolg mag hê.

2.2.3.2 DIE VERWERKING VAN ENERIE (DEURVOER VAN ENERIE)

Oop sisteme verwerk die energie wat tot hul beskikking is. In die proses word invoerenergie herorganiseer tot uitvoerenergie of produkte. So sal studente deur die sistemiese aktiwiteite van die inrigting beïnvloed en verander word en sal hulle na beïnvloeding deur die inrigting anders wees as toe hulle begin studeer het. Wisdom (1951:112) argumenteer hieroor dat

If we consider two human beings, the regard or animosity of one for the other may build up through positive feed-back ... or it may become damped or allayed by negative feed-back.

Die positiewe beïnvloeding sal hopelik deurwerk tot in die wyer teknikongemeenskap deur wat Wisdom (1951:112) "amplification feed-back" noem.

Dit is dus noodsaaklik dat ingegryp sal word tydens die studiejare en dit is hier waar ek as dosent as oop sisteem en as deel van die groter sisteem (Technikon) ook 'n rol te speel het.

2.2.3.3 DIE UITVOER VAN ENERGIE (DIE PRODUK)

Oop sisteme lewer produkte en beïnvloed weer die omgewing. In die geval van die inrigting kan dit die studente wees wat 'n produktiewe bydrae tot die gemeenskap lewer byvoorbeeld as onderwysers. Dit kan ook die studente wees wat selfstandig en kreatief op pad is na volwaardige menswees. Die produk van die inrigting as sisteem sal beïnvloed word deur die filosofie, doelstelling en aard (missie) van die aktiwiteite van die inrigting.

2.2.3.4 SISTEME IS SIKLUSSE VAN GEBEURTENISSE

Gebeurtenisse behels 'n patroon van energieverwisseling. Die produk wat aan die omgewing uitgevoer word vorm energiebronne vir die herhaling van die aktiwiteit. 'n Sisteem kan homself skep en instand hou en is dus outonoom. Dell (1982:409) verwys na hierdie herhalende aard van oop sisteme as

a network of productions of components that participate recursively in producing the very network of productions that produced them.

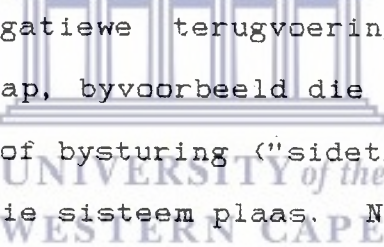
Indien studentonderwysers dus passief gelaat word in die

lesinglokaal sal hulle heelwaarskynlik hul leerlinge op skool ook nie stimuleer tot aktiewe deelgenote aan die leergebeure nie. 'n Proses van verwerking van energie vind dus ook in sisteme in die eksterne omgewing plaas.

Positiewe terugvoering oor die aard van uitvoerenergie onderhou die aktiwiteite van die sisteem en stimuleer die herhaling daarvan. So bly die sisteem aan die lewe:

De door organisaties en samenlevingen zelf geënseneerde omgewingen beïnvloeden vervolgens de wijze waarop ze zich transformeren.

(Klabbers, 1988:9)



As die sisteem negatiewe terugvoering vanaf die wyer teknikongemeenskap, byvoorbeeld die moderator, ontvang, vind verandering of bysturing ("sidetracking") van die aktiwiteite van die sisteem plaas. Negatiewe terugvoering (swak uitslae, studente wat nie aktief deelneem aan klasaktiwiteite nie) veroorsaak 'n probleem wat opgelos moet word. As die probleem nie opgelos word nie, word al meer van die ongewenste produkte na die samelewing, byvoorbeeld die skool, uitgevoer. Dit beïnvloed die sisteem se verhouding met die eksterne omgewing en die invoerenergie wat ontvang word van die eksterne omgewing.

Die struktuur van die sisteem is geleë in die herhaling van sikliese aktiwiteite (Penn, 1982:270) met 'n gemeenskaplike doelstelling om byvoorbeeld "vrymaking" van die persoon van die student, om 'n positiewe bydrae tot veranderinge ten opsigte van onderwyser-leerling-verhouding en die demokratisering van die Suid-Afrikaanse skoolsisteem te help meebring. Soos Shuda (1986: 13) dit stel,

Sisteme is struktureel gedetermineer in die opsig dat 'n sisteem altyd volgens sy eie interne funksionele organisasie funksioneer.

'n Sisteem toon ook 'n selfregulerende interne organisatoriese aard wat selfbehoud ("outonomie" volgens Klabbers, 1988:29) van die sisteem ten doel stel waardeur die voortbestaan van die sisteem verseker word. (Miller en Lenneberg, 1978:36)

2.2.3.5 NEGATIEWE ENTROPIE (OORMAAT BESKIKBARE ENERGIE)

Volgens hierdie beginsel beweeg alle organisasie in die rigting van desorganisasie of dood. Die oop sisteem kan egter uit die omgewing meer energie invoer as wat dit kan verwerk. Katz en Kahn (1978:41) verwys hier na

Synergy ... as the sum total of the energy

that a group can command. That part of the energy used to keep the group in being is maintenance synergy and that part used to carry out the objectives of the group is effective synergy.

Die oortollige energie kan dan gestoor word en op hierdie wyse verkry die sisteem negatiewe entropie of te wel teenwerking van desorganisasie. Daar is dus 'n algemene neiging vir sisteme om die verhouding tussen invoer- en uitvoerenergie so groot as moontlik te hou.

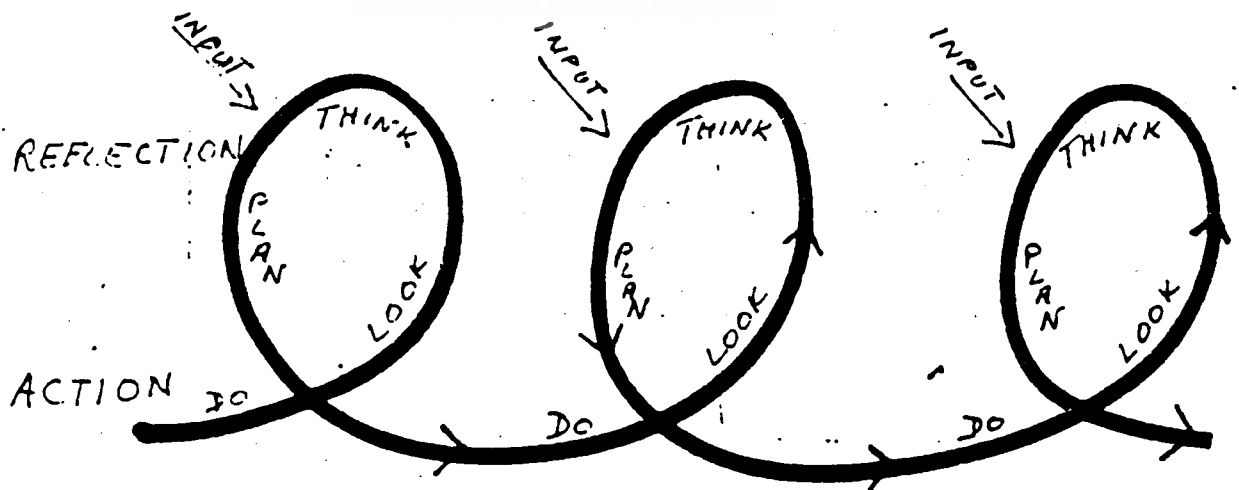
2.2.3.6 INVOER VAN INLIGTING, DIE KODERINGSPROSES EN NEGATIEWE KENNIS-VAN-RESULTATE

Inligting wat ingevoer word vanuit die omgewing is informatief en verskaf aan die sisteem inligting oor die omgewing asook inligting omtrent sy eie funksionering in verhouding tot die omgewing. Penn (1982:270) sê dat "(f)eedback meant that part of the system's output is reintroduced into the system as information about the output." Die sisteem ontvang dus kennis-van-resultate. Hierdie inligting kan dan benut word as stimuli of invoerenergie om weer verdere stukrag en rigting te gee aan verdere ontwikkelinge. Langman (1986:30) sê in die verband dat

Roles - expressed in player parts, and directed by higher-order goals and the earlier learning of each member - ensure that necessary resources are obtained and allocated, that members attain gratification and that exchanges are reciprocated, while patterns are maintained to the various flows. The information transmitted between members varies in direction, function, clarity and so on. There are schedules of joining, bonding and separating.

Klabbers (1988:9) stel dit dat "(d)oor de lus te sluiten zal het einde van een handeling tevens de start zijn voor een nieuwe ronde." Diagram 2 sluit al die fases van hierdie sikliese aard van sisteemontwikkeling in.

DIAGRAM 2
DIE SIKLIESE AARD VAN SISTEEMONTWIKKELING

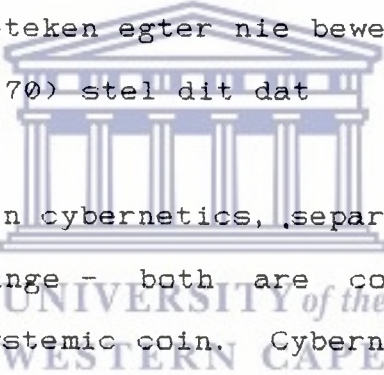


BRON: HOPE EN TIMMEL (1981:8)

As die invoer-inligting negatief is, kan die sisteem aktiveer word tot 'n soeke na nuwe maniere van interaksie met die omgewing. As die sisteem nie meer sulke negatiewe resultate ontvang nie, kan dit beteken dat die sisteem te veel energie verbruik en dus tog in entropie verval. Negatiewe resultate kan gevolglik benut word om 'n positiewe effek te probeer verkry.

2.2.3.7 DIE STABIELE TOESTAND EN DINAMIESE HOMEOSTASE

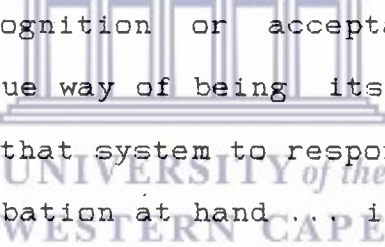
Oop sisteme wat oorleef, word gekenmerk deur 'n relatief stabiele toestand van ekwilibrium. Die stabiele toestand van ekwilibrium beteken egter nie beweginglose stilstand nie. Keeney (1983:70) stel dit dat



One cannot, in cybernetics, separate stability from change - both are complementary sides of a systemic coin. Cybernetics proposes that change cannot be found without a roof of stability over its head. Similarly, stability will always be rooted to underlying processes of change.

In die stabiele toestand is volgehoue energie-invoer, -verwerking en -uitvoer inbegrepe. Die aard van die sisteem, die verhouding van energieverwisseling en die verhoudings tussen die dele bly egter ongeveer dieselfde

aangesien die prosesse van stabiliteit en verandering altyd gelyktydig in sisteme teenwoordig is. (Shuda, 1986:109) Die kenmerke van die eksterne omgewing van die inrigting kan verander hoewel die kenmerke van die inrigting min of meer dieselfde bly as gevolg van die aktiwiteite binne die inrigting wat verantwoordelik is om die kenmerke ("identiteit" volgens Klabbers, 1988:9) van die inrigting as sisteem te handhaaf. (Die teendeel is ewe-eens waar.) Die beginsel dat enige eksterne faktor wat die kenmerkende aard van die sisteem bedreig, teenge-
werk word deur behoudende kragte binne die sisteem, is dan ter sprake. In dié verband stel Parry (1984:36) dit dat



... the recognition or acceptance of a system's unique way of being itself effectively frees that system to respond to the larger perturbation at hand... in its own unique way.

Dinamiese homeostase is gerig op die behoud van die aard van die sisteem soos weerspieël in byvoorbeeld die Technikon se missie. In aanpassing by die omgewing, moet sisteme eksterne kragte hanteer deur dit óf te inkorporeer soos by adaptasie en assimilasie, óf deur beheer daaroor te kry.

Die aard van die sisteem kan ook behoue bly deur groei en uitbreiding. Die mees basiese vorm van groei is kwantitatief. Die sisteem word net groter en produseer slegs meer van sy eie kenmerkende aard. Daar is egter ook groei moontlik deur kwalitatiewe verandering. Langman (1986:37) sê in die verband dat

The quantity and quality of these inputs from without affect the internal patterns.

Dan kan nuwe subsysteme ontwikkel wat nie nodig was toe die sisteem kleiner was nie. Dinamika van die Skool vir Opvoedkunde kan dus deur kwalitatiewe verandering en skoolverbetering veel wyer uitkring tot die gemeenskap wat gedien word. Klabbers (1988:29) stel dit dat

Actoren leren al doende in meerdere opzichten te switchen van perspectief. Allereerst leren ze de virtuele wêreld te bekijken vanuit meerdere gezichtspunten.

2.2.3.8 DIFFERENSIASIE


Wanneer uitbreiding deur differensiasie van nuwe subsysteme plaasvind word diffuse globale patrone vervang deur meer gespesialiseerde funksies. So, byvoorbeeld kan

praktykverbetering tot studentebetrokkenheid aanleiding gee sodat die studente se visie ten opsigte van hul eie verantwoordelikheid ook op ander terreine mag verander. Klabbers (1988:29) sê in die verband:

Na afloop krijgen ze inzicht in de wijze waarop ze gezamenlijk dat probleem hadden kunnen voorkomen, respectievelijk hoe ze tussentijds hadden kunnen bijsturen (zichzelf organiseren).

Differensiasie mag dus ook dáár plaasvind en sodoende verdere verbetering in die eksterne omgewing tot gevolg hê.

2.2.3.9 EKWIFINALITEIT



Von Bertalanffy (1950:159) stel dit dat volgens die beginsel van "equifinality" kan 'n sisteem dieselfde finale toestand vanuit verskillende aanvanklike posisies asook op verskillende wyses bereik. Namate oop sisteme egter beheermeganismes oor hul aktiwiteite ontwikkel, byvoorbeeld deur navorsing oor die bestaande orde, kan die mate van paaie na die "eindpunt" gereduseer word en groter struktuur verkry word.

2.3 TEN SLOTTE


Volgens Dell (1985) bepaal die funksionele organisasie van 'n sisteem die wyse waarop 'n sisteem funksioneer. Daar word na hierdie funksionele organisasie as die struktuur van 'n sisteem verwys. Hierdie struktuur is nie staties nie, daar lewende sisteme gedurige veranderinge ondergaan. Die funksionele organisasie of struktuur bepaal die tipe interaksie wat tussen sisteem en omgewing sal plaasvind asook hoe die sisteem op hierdie interaksie sal reageer. Die sisteem is dus struktureel gedetermineer in die opsig dat 'n sisteem altyd volgens sy eie interne funksionele organisasie funksioneer. Die konneksies tussen die dele van 'n sisteem is sirkulêr en selfverwysend (Varela, 1976:14) waardeur die voortbestaan van 'n sisteem verseker word. Miller en Lenneberg (1978:36) is van mening dat alles wat met 'n sisteem verband hou, onderworpe is aan die beginsel van selfbehoud. Dit is juis hierin dat ek die essensie vir studentebetrokkenheid sien, daar dit selfverwesenliking en selfregulering slegs kan bevorder.

Langman (1986:31) som die beginsels van sisteemteorie soos volg op:

All open systems must (1) adapt to their environment (or change them), (2) achieve selfregulation in flows of matter, energy and

information, (3) control interaction (action strategies) of members and/or between these members, individually or collectively, and the outside world, and finally (4) undergo those changes in rules and structures termed growth or change over time, namely morphogenesis. These basic 'steering' principles' characterize open systems capable of self-conscious goal direction.

Kells (1983:84) beveel aan dat studies in 'n departement (klaskamer) op 'n sisteemteoretiese basis onderneem sou word nadat 'n program eers in die wyer sisteem (Technikon) onderneem is, daar 'n subsisteem (klaskamer of departement) dieselfde eksterne kragte wat op die groter sisteem inwerk, sal ervaar. Indien dit egter nie moontlik is nie,



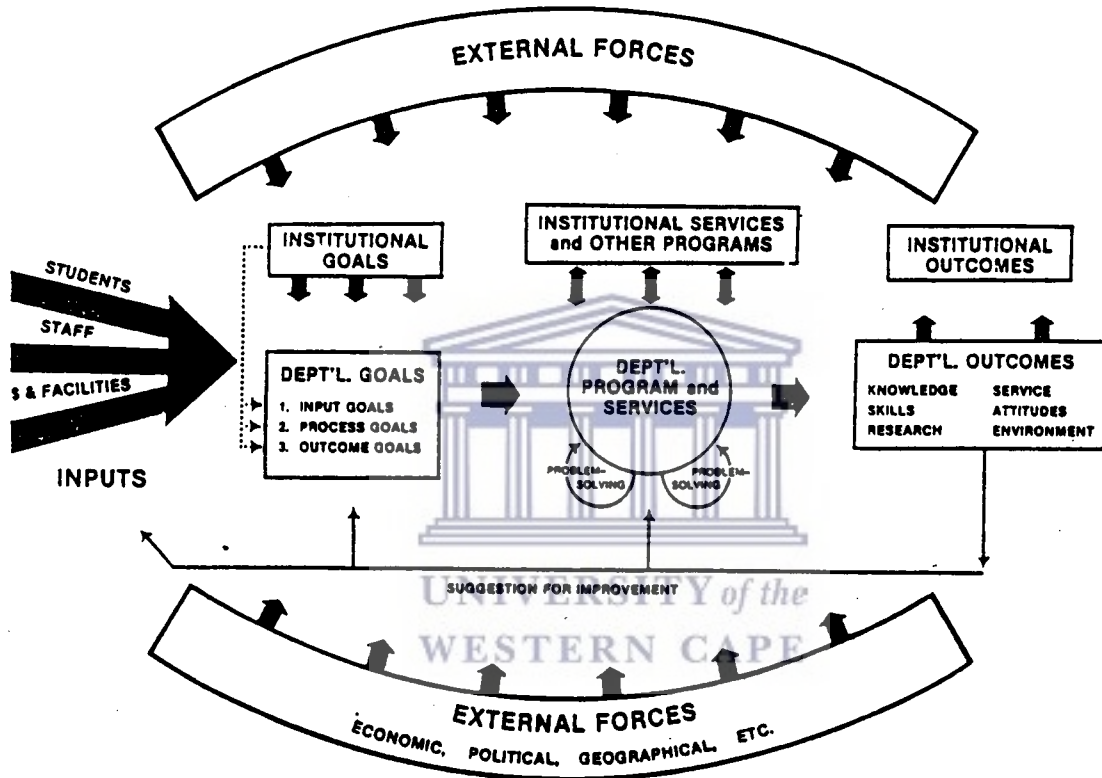
UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

programmed reviews can be carried out fairly usefully in reasonably stable institutions even if the larger institutional context has not been reviewed for a while. (Kells, 1983:85)

Hy (Kells) stel so 'n liniere sisteemmodel van die interaksie tussen sisteme en die wisselwerking met die eksterne omgewing voor. (Kyk Diagram 3)

DIAGRAM 3

KELLS SE LINIËRE SISTEEMMODEL VAN 'n PROGRAM OF DEPARTEMENT



BRON: KELLS (1983:84)

Met groter begrip ten opsigte van die funksionering van sisteme het my eie rol in die ontwikkeling en verandering van studente as oop sisteme sowel as die Technikon as

sisteem vir my duideliker geword. Daar sou dus nou van 'n verklaringsmodel (sisteemteorie) na 'n toepassingsmodel (aksienavorsing) oorgeskakel kon word om die nodige veranderinge te help inisieer. In die proses sal die vrymaking en groter selfwerkzaamheid van die studente ten doel gestel word. Volgens Van Foerster (1973:45) "... if you desire to see, learn to act".



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK 3

AKSIENAVORSING - DIE OPLOSSING VIR DIE PROBLEEM

3.1 INLEIDING

In die eerste hoofstuk is die agtergrond tot die probleem van studente-onbetrokkenheid en my bewuswording van die probleem geskets. Daarna is gelet op die kenmerke van sisteme (studente as oopsisteme in die besonder) maar ook sisteme in die algemeen, waarvan die Technikon vir hierdie studie die model is, ten einde groter begrip vir die funksionering van sisteme te probeer bekom. Sisteemteorie is as verklaringsmodel geneem en die implikasies van die kenmerke van sisteme vir my studie is tegelykertyd geskets. Watter hulp nodig is en hoe om hulp te verleen om veranderinge in die sisteem te probeer inisieer of aan te help, bly egter die groot vraag. Hierin het die keuse op aksienavorsing as toepassingsmodel geval aangesien aksienavorsing (net soos sisteemontwikkeling) vooruitgang en verbetering van die betrokkenes by die navorsing ten doel het.

3.2 DIE BEGRIP NAVORSING

Die begrip navorsing het verskillende betekenis vir die verskillende beoefenaars van navorsing afhangende van die doel waarmee die navorsing onderneem word en die aard van die problematiek.

Tradisioneel sou enige definisie van navorsing egter die

volgende elemente insluit:

- dat navorsing daarop gemik is om nuwe kennis te genereer;
- dat hierdie kennis universeel geldend moet wees sodat die bevindinge veralgemeenbaar is; en
- dat die oorkoepelende doel met kennis so verkry, gemik moet wees op die verskaffing van 'n teoreties gefundeerde onderbou of om 'n algemene teorie verder te verifieer.

Navorsing impliseer gewoonlik 'n formele, sistematiese en intensiewe uitvoering van wetenskaplike analise ten einde kennis te ontbloot. Die analise en verwoording van gekontroleerde waarneming lei dan normaalweg tot die ontwikkeling van veralgemenings, prinsipes, voorspellings en teorieë. (Landman, 1980:2)

Kerlinger soos aangehaal deur Cohen en Manion (1980:14), definieer navorsing as

the systematic, controlled, empirical and critical investigation of hypothetical propositions about the presumed relations among natural phenomena.

Die hoofdoel met sodanige benaderings tot navorsing is kennisverkryging.

Oor so 'n siening sê Gibson (1985:1):

Generalizations, abstractions, deduction, induction, division, exemplification, assumption, definition ... As topics to discuss they are all but stupifying ... Only adepts long inured to them can keep awake.

Ary et al (1972:36) plaas die klem ietwat anders en verwys na probleemoplossende navorsing as daar gesê word dat navorsing nie net gemik is op kennisverkryging nie, maar dat "mankind has attempted to answer questions through experience, authority, deductive, inductive reasoning and the scientific method."

Burgess (1985:1) tref dan onderskeid tussen "pure research" en "applied work" wanneer na navorsing met die doel op kennisverkryging en probleemoplossende navorsing onderskeidelik verwys word.

Ongeag die tipe en doel van die navorsing kan daar volgens Landman (1980:2) die volgende algemeen geldende kenmerke by navorsing geïdentifiseer word:

1. Navorsing is gerig op probleemoplossing
(kennis van die kriteria vir effektiewe

- probleemstelling en van betekenisvolle probleemoplossingsmetodes word vereis.)
2. Ontwikkeling van veralgemenings, prinsipes of teorieë op grond waarvan toekomstige gebeure voorspel kan word, word beklemtoon.
 3. Navorsing is gebaseer op waarneembare ervaring of empiriese gegewens.
 4. Navorsing vereis noukeurige waarneming en beskrywing.
 5. Navorsing verg versameling van nuwer gegewens van primêre bronne of gebruik bestaande gegewens met 'n nuwe doel.
 6. Navorsing word meesal gekenmerk deur noukeurig ontwerpte prosedures wat almal in diens staan van skerp analise.
 7. Navorsing vereis deskundigheid (literatuurstudie en essensie-openbarende arbeid aan die werklikheid wat ondersoek word en implementeerbaar is, bevorder deskundigheid).
 8. Navorsing streef na onbevooroordeelheid, logika en werklikheidsgetrouheid.
 - 9. Navorsing vereis geduldige, toegewyde, entoesiastiese, wakker, moedige, aandagtige, diepgaande, denkende arbeid ge suiwer van algemene gepratery en dubbel-

sinnigheid.

10. Navorsing vereis noukeurige aantekeninge, verslaggewing, definiëring, procedure beskrywing, literatuurverwysings, gevolgtrekkings en interpretasie.

Nieteenstaande bogemelde veralgemenings is opvoedkundige navorsing dikwels nog meer kompleks.

3.3 OPVOEDKUNDIGE NAVORSING

Hoewel die kriteria vir navorsing soos hierbo genoem algemeen aanvaar word, is dit moeilik om in die menswetenskappe, soos die Opvoedkunde, te veralgemeen en van 'n teoreties gefundeerde onderbou in die sin soos bo geïmpliseer, te praat. Veralgemenings kan in opvoeding-situasies selde gemaak word, daar elke situasie in die skool en klaskamer, vir elke onderwyser en leerder, vir elke onderwysdepartement en onderwysadministrateur verskillend ervaar word en uniek en outentiek is. Soos wat die idee omtrent navorsing oor die algemeen dan verskil op grond van die aard en doel van die navorsing, tref ons ook in opvoedkundige navorsing ontwikkelinge aan wat wissel van historiese en vergelykende navorsing tot eksperimentele navorsing en die fenomenologiese metode van kennisverkryging, afhangende van die opvoedkundige navorser se

persoonlike idees omtrent wat navorsing is, wat die doel met die navorsing is, die probleemsiening en die moontlike wyse(s) van kennisverkryging ter moontlike oplossing van sodanige probleem of vraag.

Landman (1980:4) praat dan van basiese of fundamentele navorsing, toegepaste navorsing en aksienavorsing terwyl Martin Bulmer (1978) vyf tipes opvoedkundige navorsing identifiseer, naamlik

1. "Basic educational research" wat prinsipiëel gemik is op kennisverkryging deur toetsing en die ontwikkeling van teorieë.
2. "Strategic educational research" wat, hoewel dit gebaseer is op 'n besondere akademiese dissipline, tog gerig is op probleemoplossing in die veld van die Opvoedkunde.
3. "Specific problem-orientated research" wat ontwerp word om 'n praktiese probleem op te los.
4. Aksienavorsing wat 'n program van beplande verandering in 'n opvoedingsituasie as sosiale situasie sal omvat.
5. "Intelligence and monitoring" wat die insamel van statistiese data, wat op die opvoeding betrekking het, behels, en die aanwending van sodanige statistiek in die opvoedingsaktiwiteit as sodanig, sal rig. (Burgess 1985:2-3)

Burgess (1985:1) waarsku egter dat

Indeed, simple dichotomies such as this (suiwer navorsing en toegepaste navorsing) abound in the world of social and educational investigation where distinctions are drawn between the pure and the applied, the strategic and the utilitarian and basic and applied research.

Dog erken hy dat daar nie skeiding tussen die verskillende velde van ondersoek moontlik is nie. Waar in opvoedkundige studies navorsing wel tegelykertyd 'n bydrae mag lewer tot teorie, beleid en die praktyk mag daar tog in sommige wetenskaplike ondersoeke die klem op 'n spesifieke area val. Ten einde 'n spesifieke bydrae tot óf teorie óf beleid óf die praktyk te maak mag die moontlike bydraes tot ander terreine nie daardeur uitgesluit word nie.

Carr en Kemmis (1984:99) benader die argument vanuit 'n ander hoek op 'n ietwat eenvoudiger wyse as Burgess:

Where a practical activity like education is concerned ... theory is constructed to determine and guide the activity ... The distinction between theory and educational theory is the traditional distinction

between knowledge that is organized for the pursuit of knowledge ... and knowledge that is organized for determining some practical activity.

Dit is dan uit hierdie veelheid van moontlike navorsingsmetodes dat die opvoedkundige navorser 'n werkwyse of "kombinasies van werkwyse" moet soek wat op die beste moontlike wyse (na sy/haar mening) tot die probleemoplossing (soos deur hom/haar geïdentifiseer) sal lei.

Daar die probleem in die opvoedingsituasie wat in hierdie skrywe onder die loep geneem sal word, daarop gemik is om verandering in klaskamerpraktyk teweeg te bring, het die "keuse" dan op aksienavorsing geval. Dit regverdig dan nou 'n nadere ondersoek en blik op wat aksienavorsing is, waaroor aksienavorsing uitgevoer word, hoe aksienavorsing normaalweg verloop en die toepassingsmoontlikhede van aksienavorsing in die Opvoedkunde.

3.4 AKSIENAVORSING


3.4.1 DIE ONTSTAAN VAN AKSIENAVORSING

Die benaming aksienavorsing het sy beslag eers heel resent verkry. Volgens Ebbutt (1985:2) het aksienavorsing sy oorsprong tussen 1932 en 1945 gehad uit werk

gedoen onder aanvoering van ene Collier wat die mening toegedaan was dat die persone wat deur bevindinge (outcomes) van navorsing geraak word, betrokke behoort te wees by en met die navorsing. Hierdie navorsing was gemik op beter sosiale beplanning en beleidsformulering in maatskaplike verband.

'n Ander pionier was Kurt Lewin, 'n sosiale sielkundige. Hy het die klem dan ook op die sosiale aspek, maar uit 'n sielkundige konteks benader, laat val. Uit hierdie werke het opvoedkundige aksienavorsing sy ontstaan.

Oor die ontstaan van die benadering in die Verenigde Koninkryk, skryf Kelly (1985:129) dat



Educational Action Research in Britain has two main strands. Both of these trace their origins to Kurt Lewin's pioneering work in social disadvantage, but there the similarity ends. One strand is that of 'experimental social administration' exemplified by the Educational Priority Areas, and having close links to compensatory education programmes in the United States. The other strand is the teacher-researcher model, stemming from the curriculum development work of Lawrence Stenhouse and

his colleagues in East Anglia.

Ary et al (1972:36) meen dat die begrip aksienavorsing in die V.S.A. van toepassing gemaak is op opvoedkundige navorsing van Corey tot "bringing educational research nearer to educational practitioners" waar die persone wat in die opvoedingspraktyk besig is, kan probeer om hul gelokaliseerde, praktiese probleme op 'n wetenskaplik gefundeerde werkwyse op te los.

3.4.2 DIE AARD VAN OPVOEDKUNDIGE AKSIENAVORSING

Navorsing wat gerig is op 'n besondere probleem in 'n besondere plaaslike situasie word onderskei van navorsing waarvan die resultate as algemeengeldend beskou word en wat dus na 'n breër of omvattender populasie veralgemeen kan word. Hierdie soort navorsing staan bekend as aksienavorsing.

Lehman en Mehrens (1971:6) sê:

AR, according to the originator of the term, is research undertaken by practitioners so that they may improve their practices. Thus AR is a type of applied or decision-oriented research, but with the stipulation that the researcher is the same

person as the practitioner who will make and live with the decision.

Helmstadter (1970:406) wys daarop dat:

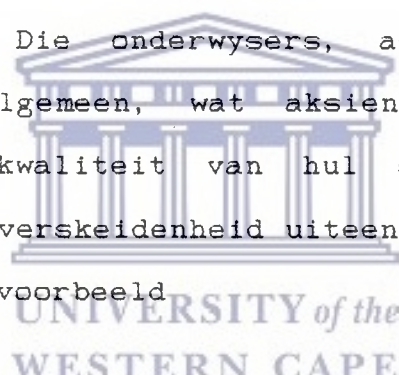
The basic idea represents an attempt to make use of the sound learning principle that behavioural changes occur only when the learner himself becomes actively involved. The advocates of AR would contend that the only way to change the behaviour of practitioners is to get them involved in carrying out research studies on problems which are of concern to themselves.

Dog is aksienavorsing 'n komplekse leergebeure (Landman, 1980:58) waartydens alle deelnemers aan sodanige navorsing 'n leerproses deurloop en waar alle aspekte van die navorsing gedurig geëvalueer, gewysig en selfs verwerp mag word daar die hele aktiwiteit gemik is op vernuwing.

Aksienavorsing in die Opvoedkunde word veral aangewend om klaskamer- of skoolprobleme op te los en die kwaliteit van skoolpraktyke te verbeter deur van wetenskaplike metodes gebruik te maak. Dieselfde hoë eise ten opsigte van instrumentering (of toetssamestelling) en eksperi-

mentele kontrole as wat in "gewone" navorsing gestel word, geld ook vir aksienavorsing (De Wet, 1981:9). In aksienavorsing word die resultate slegs benut in die besondere situasie waarin die navorsing uitgevoer is. Cohen en Manion is die mening toegedaan dat aksienavorsing die beste funksioneer as dit koöperatiewe aksie is, wat die idees en verwagtinge van alle persone betrokke in die opvoedingsituasie, insluit by die navorsing (Cohen en Manion, 1980:178).

Noffke en Zeichner (1987:1) verwys na 'n "field setting" terwyl McAshan (1963:13) praat van "on-the-job" tipe probleemoplossing. Die onderwysers, administrateurs en opvoeders in die algemeen, wat aksienavorsing aanwend, doen dit om die kwaliteit van hul skoolpraktyke te verbeter - wat 'n verskeidenheid uiteenlopende aktiwiteite mag insluit, byvoorbeeld



(a) an evaluation of pupil growth, their own decisions, or methods of instructional presentation. It can involve both fact and theory. The critical feature of action research is that it is not primarily concerned with application of the findings beyond the group studies.

Die besondere aard van aksienavorsing som Hult en Lenning

(1985:132) dan soos volg op:

1. Dit dien tegelykertyd om 'n praktiese probleem op te los en wetenskaplike kennis uit te brei.
2. Dit dien ook grootliks om die vaardigheid en bedrewehede van die betrokkenes ("respective actors") by die navorsing te ontwikkel.
3. Die aktiwiteite word kollaboratief uitgevoer.
4. Navorsing geskied in 'n onmiddellike situasie.
5. Data wat versamel is, word deur 'n sikliese proses teruggevoer.
6. Hierdie proses is gemik op die verskaffing en ontwikkeling van groter begrip van 'n gegewe sosiale opset/situasie.
7. Die navorsingsuitkomst is primêr toepaslik vir begrip van veranderingsprosesse in sosiale sisteme.
8. Navorsing word binne 'n etiese raamwerk wat vir alle partye aanneemlik en aanvaarbaar is, gedoen.

Bogemelde kenmerke is ook van toepassing op 'n sisteem-teoretiese benadering waar die terme "actors", "sikliese proses", "sosiale opset" en "sosiale sisteme" ook ter sprake kom.

3.4.3 DEFINISIE VAN AKSIENAVORSING

Die besondere aard en wye toepassingsmoontlikhede maak

dit moeilik om 'n definisie vir aksienavorsing te formuleer, soos Cohen en Manion (1980:174) dit ook stel:

To give a comprehensive definition of the term at this stage is difficult because usage varies with time, place and setting.

Hulle veroorloof hulself egter die gebruik van Halsey se definisie as 'n beginpunt:

Action research is small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention. (Cohen en Manion, 1980:174)

McAshan (1963:14) definieer aksienavorsing weer as:



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

An investigation undertaken for the personal improvement of, and the on-the-job application by the researcher involved

Landman (1980:56) onderstreep Rappoport (vgl. hoofstuk 2) se siening deur aksienavorsing te omskryf as 'n soort toegepaste sosiale navorsing wat van ander navorsingsprosedures verskil in die onmiddellikheid van die navorser se betrokkenheid by die aksie (handeling) wat voltrek

moet word.

3.4.4 DIE DOEL MET AKSIENAVORSING

Die doel met aksienavorsing is drieledig. Dit behels:

- die verbetering van opvoedingspraktyk;
- die verbetering van die situasie waarbinne die praktyk (opvoeding) plaasvind; en
- groter begrip betreffende die opvoedingspraktyk deur die opvoeder-navorsers self (Noffke en Zeichner, 1987: 1) en soos Carr en Kemmis (1984:191) dit stel, "Action Research cannot be other than research into one's own practice."

Aksienavorsingspraktyke self kan dan in drie basiese groepe of kategorieë ingedeel word, naamlik tegniese, praktiese en deelnemende of te wel kollaboratiewe aksienavorsing (Carr en Kemmis, 1984:202-203), waar al drie vorme van aksienavorsing op praktykgerigte verbetering gerig is. Die onderskeid word getref op grond van die deelnemers aan die ondersoek se aandeel en rol in die navorsing en die betrokkenes (deelnemers sowel as ander belanghebbendes) by die navorsing, se interpretasie van die veranderinge.

3.4.5 DIE KENMERKE VAN AKSIENAVORSING

Vir navorsing om nie slegs as probleemoplossend, maar inderdaad as aksienavorsing geklassifiseer te word, stel Grundy en Kemmis (1981) drie "vereistes":

- strategiese aksie en sosiale praktyk as die onderwerp van die navorsing;
- die ondersoek of navorsingsaktiwiteite ontwikkel spiraalgewys;
- die navorsing geskied deelnemend of te wel kollaboratief.

Ook hierin word 'n sterk ooreenkomst met die sisteemteoretiese verklaringsmodel gevind.

Meighan, (1981:282) sê heeltemal tereg

Daily teachers operate in a variety of situations in which there exist no preprogrammed 'answers' to their concerns, but rather, where they have to decide upon their own individual aims and purposes, where they have to check out the situation and select an approach from the many available, and where they have to put that 'approach' to work and

evaluate the results in terms of their original aims.

Die onderwyser-navorsers wat dan aksienavorsing in sy/haar werkopset beoog sal dan met reg uitvoering kan gee aan die vereistes gestel, daar die onderwyssituasie sig as sosiale situasie voordoen. Die verbetering van sosiale praktyk kan dus as onderwerp vir studie binne die sisteem self onderneem word.

3.4.6 DIE WAARDE VAN AKSIENAVORSING

Uit voormelde kenmerke van aksienavorsing kan afgelei word dat die toepassingsmoontlikhede van aksienavorsing in die skool en klaskamer wyd en gevarieerd is.

Beasley en Rioden (1981:36) stel dit dat

... We reasoned that research indicated and carried out by the teachers in their classrooms had great potential to affect classroom practice because it could:

- * begin with, and build on, the knowledge teachers had already accumulated through experience
- * focus on the immediate interests and

concerns of classroom teachers

- * better match the subtle organic process of classroom life
- * build on the 'natural' processes of evaluation and research which teachers carry out daily
- * bridge the gap between understanding and action by merging the role of the researcher and practitioner.

Veranderinge in onderwyspraktyke kan deur aksienavorsing gemonitor word ten einde verbeteringe in sodanige praktyke te help bewerkstellig. In die verband meen Beasley en Rioden (1981:36) dat onderwysers wat aktiewe deelname in die navorsingsgebeure deurloop het, is baie meer "committed to act on the findings and developing their own options for change." Dit bring verder mee dat navorsingsaktiwiteite wat deur onderwysers in hul klaskamers onderneem word

- * sharpen teachers' critical awareness through observation, recording and analysis of classroom events. It could be a consciousnessraising exercise
- * provide teachers with better information than they already have about what is actually happening in the classroom and

why

- * help teachers better articulate teaching and learning processes to their colleagues and interested community members
- * bridge the gap between theoretic research and practice-based research.

Die belang van die breër gemeenskap of te wel Technikon "omgewing" word hier inderdaad ook erken. Hierbenewens is ook die emansiperende aard van aksienavorsing (sisteemteorie beklemtoon dit ook) hierby inbegrepe.

3.5 DIE AKSIENAVORSINGPROSES



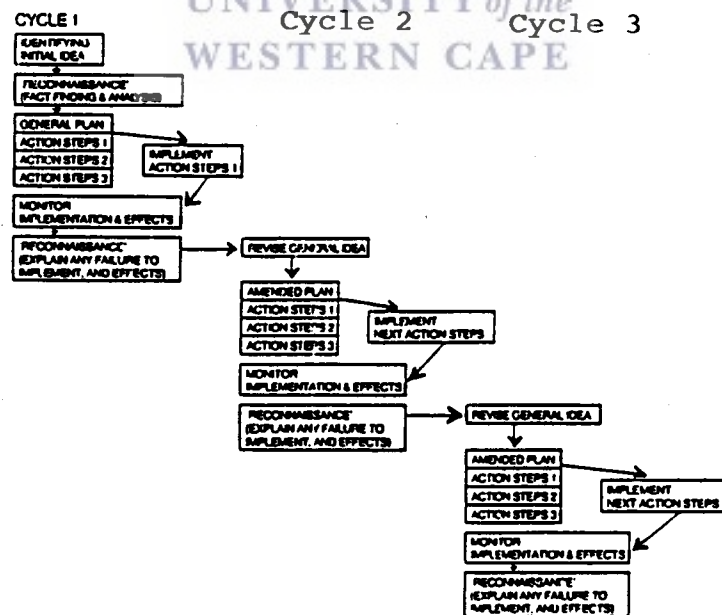
3.5.1 INLEIDING

Daar word heeltemal tereg beweer dat "action research cannot be pre-planned or pre-structured" (Hustler, et al, (1986:39) op dieselfde wyse as tradisionele eksperimentele navorsing nie, aangesien ontwikkeling en verandering plaasvind na gelang idees ontstaan en ontwikkel. Die oorspronklik bedinkte idees word dan in praktyk omgesit wat weer aanleiding gee tot meer gegewens ("input") wat aan die lig gebring word deur 'n retrospektiewe analise van die praktyk (refleksie in sisteemtaal). Dit lei weer tot nuwe (ander) idees en aksies en verdere handeling ontwikkel van bestaande idees en

die hele proses word spiraalgewyse herhaal. Hier is dus sprake van 'n buigsame tipe "model" of "raamwerk" of "proses" waar prosedures aangepas en gewysig word afhange van die besondere aard van die probleem en die "field-setting" (Noffke en Zeichner, 1987:1) en deelnemers aan die ondersoek se rolle en betrokkenheid by die uiteindelijke verandering en uitkomst ("outcomes") wat in die vooruitsig gestel en nagestreef word.

Kemmis (1981) sowel as Elliott (1981) gebruik Lewin se model van 1948 as basis en pas dit aan om die verloop van 'n aksienavorsingspiraal te beskryf. (Burgess, 1985:161) Hierdie aksienavorsingspiraal word in diagram 4 geïllustreer.

DIAGRAM 4
AKSIENAVORSINGSPIRAAL

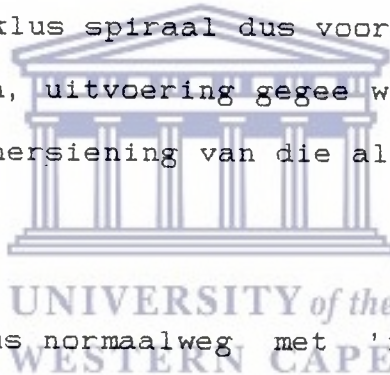


BRON: BURGESS (1985:161)

Ebbutt (1985:163) volg basies dieselfde model en argumenteer dat dit uit 'n siklus van aktiwiteite bestaan waaruit die volgende stappe afgelei kan word:

- identifikasie van 'n algemene idee
- verkenningsaktiwiteite ("fact finding")
- algemene beplanning
- ontwikkeling van die eerste aksiestap
- implementering van die eerste aksiestap
- evaluering
- hersiening van die algemene plan


Hierdie basiese siklus spiraal dus voort waar daar dan gedurig weer beplan, uitvoering gegee word aan die eerste stap, evaluering, hersiening van die algemene plan, en so meer, sal geskied.



Beplanning begin dus normaalweg met 'n algemene idee. Hierdie idee gaan oor 'n geldentifiseerde probleem en doel met die ondersoek, te wete om die probleem te probeer oplos.

Die eerste stap is dan om die algemene idee omsigtig te ondersoek met inagneming van die middele beskikbaar. (Burgess, 1985:161) Heel dikwels noodsaak die situasie verdere verkenning en versameling van meer feite. Indien hierdie eerste beplanningsfase suksesvol verloop, kan

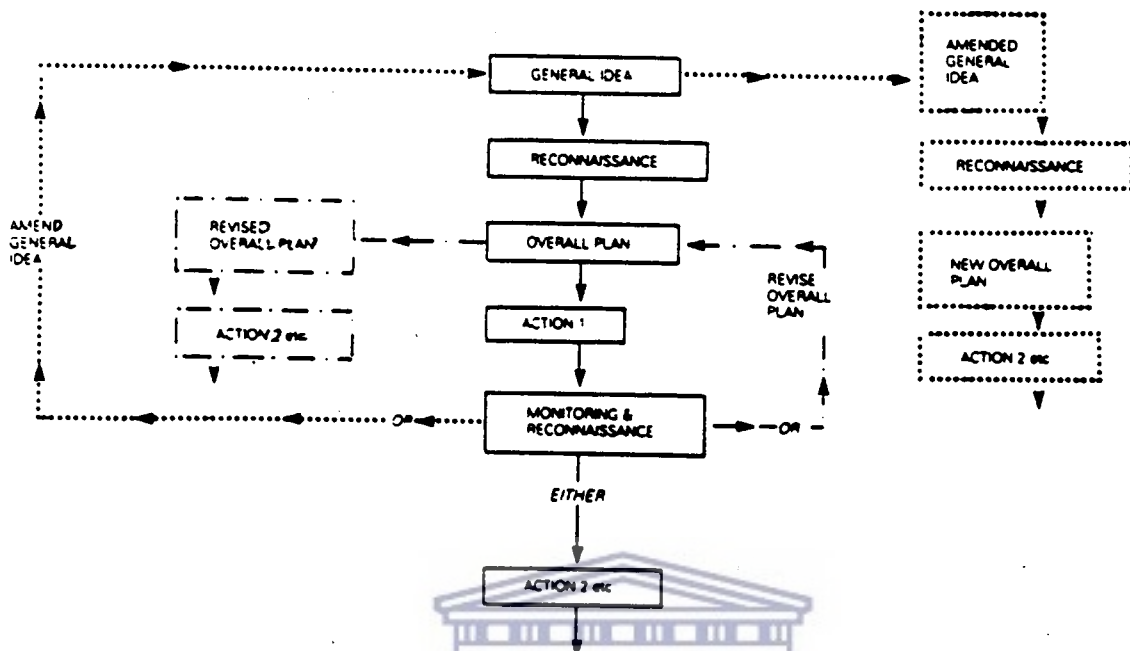
daar vervolgens 'n oorsigtelike plan van aksie ter bereiking van die doel opgestel word en in die tweede instansie 'n daadwerklike besluit geneem word ten opsigte van wat die eerste stap sal behels. Teen hierdie tyd is die moontlikheid nie uitgesluit dat die oorspronklike idee ook al aangepas is deur die beplanningsaktiwiteite nie. Hierna volg weer 'n periode van besinning ten opsigte van die uitvoering van die eerste aktiwiteit of stap. Elliott (1981:2) waarsku dat die implementering van 'n aksiestap nie 'n maklike proses is nie "and one should not proceed to evaluate the effects of an action until one has monitored the extent to which it has been implemented."



Elliott (1981:1) maan ook tot versigtigheid in die aanvaarding van 'n plan as 'n "flatervrye" resep en dui op die noodsaaklikheid daarvan dat begryp moet word dat die aanvanklike definiëring van die probleem kan verander na gelang 'n mens se insig in die problematiek verbreed. Verkenningsaktiwiteite, sowel as feite-insameling behoort 'n spiraal van aktiwiteite wat 'n gewysigde "plan" op 'n sikliese wyse laat ontplooi, tot gevolg te hê. (Kyk diagram 5)

DIAGRAM 5

GEÏDEALISEERDE VOORSTELLING VAN DIE AKSIENAVORSINGSPIRAAL



BRON: EBBUTT (1985:166)

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

3.5.2 DIE AKTIWITEITE WAT VERBAND HOU MET 'N AKSIENAVORSINGSPROGRAM

3.5.2.1 DIE IDENTIFISEER VAN 'N ALGEMENE IDEE

Elliott (1981:4). sê dat die algemene idee essensieel gemik is op die skakeling van 'n idee met aksie. Hierdie algemene idee hou dus verband met die algemene stand van sake of situasie waar verandering en/of

verbetering beoog word. Dit is hier nodig om omsigtig en versigtig te wees om nie "issues which you can do nothing about" aan te durf nie.

'n Verdere waarskuwing word ook deur Elliott (1981:5) gerig om nie onsensitief te wees vir dieperliggende probleme waarvan die oorspronklike algemene idee eerder simptoom as die probleem self is nie. Dit dien dan ook as motivering vir Elliott se gedurige her-besinning en her-konstruering van die idee sowel as plan van aksie.

3.5.2.2 VERKENNING ('RECONNAISSANCE')

Hierdie stap in die aksienavorsingsproses kan verder in samehangende eenhede onderverdeel word, naamlik 'n omskrywing of definiëring en beskrywing van die feitelike gegewens betreffende die situasie en daarna 'n verduideliking van die aard van die situasie.

3.5.2.3 OMSKRYWING EN BESKRYWING VAN DIE FEITELIKE GEGEWENS BETREFFENDE DIE SITUASIE

Hierdie inligting behoort te help om klaarheid te verkry aangaande die aard van die probleem. Dit is dan hierom dat die moontlikheid van wysiging in die oorspronklike idee nie uitgesluit kan word nie. Aangesien die navorsing gaan om 'n sosiale situasie

(opvoeding is 'n sosiale situasie) en interaktiewe kommunikasie tussen mense gedurig tot wysiging in die situasie as sodanig aanleiding gee en tot nuwe perspektiewe lei, is die moontlikheid sterk dat wysigings in die aksiepatroon genoodsaak mag word.

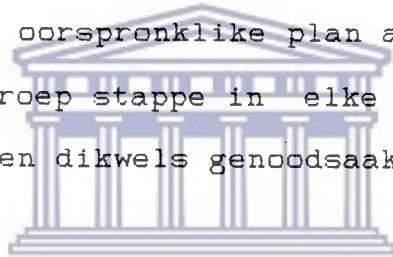
3.5.2.4 VERDUIDELIKING VAN DIE AARD VAN DIE SITUASIE

Verduideliking of te wel verklaring geskied eers nadat inligting ingewin en "gedefinieer" is. Na 'n beskrywing sal kritiese ontleding van beskikbare inligting in die konteks waarin hulle hulself voordoën, genoodsaak word. Dit is dan juis hier waar die inter-kommunikatiewe aspekte van aksienavorsing (soos ook in die sisteembenaadering uitgelig) so duidelik na vore tree, waar deur "brainstorming - generating explanatory hypotheses" en hipotese-toetsing kan plaasvind. Verwante en aanverwante inligting mag nou aan die lig gebring word wat voorheen geïgnoreer of selfs heeltemal oor die hoof gesien is. Dit kan begrip van die situasie beduidend wysig. Daar is dus in hierdie verklaringsakte sprake van omskrywing, beskrywing en verduideliking van gegewens en feite onderhawig in die situasie wat onder die soeklig geplaas word. Daar kan as gevolg van hierdie proses 'n moontlike plan van aksie saamgestel en geformuleer word. (Elliott, 1981)

3.5.2.5 KONSTRUERING VAN 'N ALGEMENE PLAN

Na die "evaluering" van gegewens, soos hierbo genoem, sal die algemene plan gekonstrueer word. Hierdie algemene plan sal heelwaarskynlik 'n gewysigde algemene idee insluit sowel as melding maak van faktore wat moet verander om die verlangde verandering(e), wysigings, en of verbeterings in die bestaande situasie teweeg te bring. Dit sluit dan ook beoogde aksies in die proses in.

In plaas van om in elke siklus slegs een stap te neem, soos in Lewin se oorspronklike plan aangedui is, meen Elliott dat 'n groep stappe in elke siklus onderneem behoort te word en dikwels genoodsaak word. (Elliott, 1981:8)



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Die algemene plan sal vervolgens ook 'n aanduiding gee van samespreking met betrokkenes by die navorsingsplan. "Betrokkenes" verwys dan na alle persone direk of indirek geraak deur die navorsingsprojek (vgl. hoofstuk 2), byvoorbeeld persone in gesagsposisies by wie toestemming vir die beoogde navorsing verkry moet word, studente/leerlinge betrokke in en by die navorsing, asook kollegas en ander "buitestaanders" wat moontlik op een of ander manier geraak mag word. (Dit sny dan aan by die etiek van navorsing en erkenning wat gegee

moet word aan alle betrokkenes).

Dit is ook aan te beveel dat 'n aksienavorsingprogram geloods word in 'n area waar die navorser 'n groot mate van vryheid het ten opsigte van besluitneming hoewel latere onderhandelinge en onderhandelbare onderhandelde aksies ook reeds in hierdie vroeë stadium aandag moet geniet en beplan moet word.

'n Verdere belangrike aspek is die etiese implikasies wat by so 'n aksienavorsingsprogram inbegrepe is. Die grootste en strengste oorweging behoort gegee te word aan konfidensialiteit, onderhandelinge en kontrole van gegewens en informasie aangaande persone wat in so 'n ondersoek ingewin word of ter beskikking van 'n ondersoekprogram gestel word. Toestemming vir die gebruik en openbaarmaking van sodanige inligting is essensieel. Hierdie aspekte moet uitgeklaar word voordat enige werklike "aksie" 'n aanvang neem.

3.5.2.6 ONTWIKKELING VAN DIE AKSIESTAPPE

Daar moet besin word en besluite geneem word ten opsigte van watter aktiwiteite, soos in die algemene plan uiteengesit, geïmplementeer gaan word. Beide die aksieproses, sowel as die effek wat aksiestappe het, sal streng gemonitor moet word.

'n Verskeidenheid tegnieke is vir hierdie doel tot die aksienavorsers se beskikking, byvoorbeeld dagboeke, audio-visuele apparaat, analitiese memos en onderhoude.

Navorsers sal tegnieke of middelle wat vir die doel, spesifieke omstandighede, aard van die ondersoek en tot hul beskikking is, moet selekteer. Middelle wat geselekteer word moet geskik wees om hulle in staat te stel om te kan bepaal hoe goed die aksieplan geïmplementeer is en moet die effek van die plan op die situasie kan toets. Die tegnieke sal ook inligting aan die lig moet bring ten opsigte van verwagte en beplande gegewens, maar ook toevallige of onbeplande uitkomstes moet nie geïgnoreer word nie.

Die uitkomstes van aksienavorsing moet gedurig kontekstueel tot die situasie geverifieer word. Die vrae hoe en deur wie aksienavorsing geverifieer word kan nou ook nog gevra word, maar hieroor later.

Ebbutt (1985:166) ervaar 'n probleem met beide Kemmis en Elliott se modelle in die opsig dat daar by hul "middelle" geen aanduiding gegee word van wie of wat die dryfkrag ("input") agter die spiraalgewyse ontwikkeling van die aksieplan is nie. Hulle is egter tog die mening toegedaan dat die deelnemers aan die navorsing self "provide the dynamic to urge the process along".

(Elliott 1985:16) Dit kan egter ook persone wat as "waarnemers" (dus buite die navorsing self staan) optree in kollaboratiewe aksienavorsing, wat die stimuloedieners is. Die gevaar bestaan egter dat sodanige buitestaanders eerder 'n inhiberende effek op klaskameraktiwiteite sal hê as dat hulle die dinamika vir die spiraalbeweging sal wees. As ons egter opvoedkundige aksienavorsing as 'n "family of activities" (Grundy en Kemmis, 1984:55) sien en in aanmerking neem dat aksienavorsing onderneem word om eie praktyk, en verbetering in 'n plaaslike situasie, teweeg te bring en dat daar inter-afhanklikheid van samewerking van groepslede is vir die suksesvolle uitvoer en voltooiing van so 'n program, kan ons aanvaar dat die "dynamic force" van binne die situasie self gegenerer sal word deur die heersende toestande sowel as vanuit die "navorsingsgemeenskap" self. Hope en Timmel (1984:11) stel dit dat

Most real learning and radical change takes place when a community experiences dissatisfaction with some aspects of their present life. An animation can provide a situation in which they can stop, reflect critically upon what they are doing, identify any new information or skills that they need, get this information and

training, and then plan action.

Often the first plan of action will solve some aspects of the problem, but not deal deeply enough with the root causes of the problem. By setting a regular cycle of reflection and action in which a group is constantly celebrating their successes, and analysing critically the causes of mistakes and failures, they can become more and more capable of effectively transforming their daily life.

Die woord "celebrating" is vir my hier heel gepas daar dit 'n energie-gelaaide maar ook energie-verskaffende element impliseer wat met "synergy" in hoofstuk 2 vergelyk kan word.

The logo of the University of the Western Cape, featuring a classical building facade with columns and a pediment, with the text "UNIVERSITY of the WESTERN CAPE" below it.

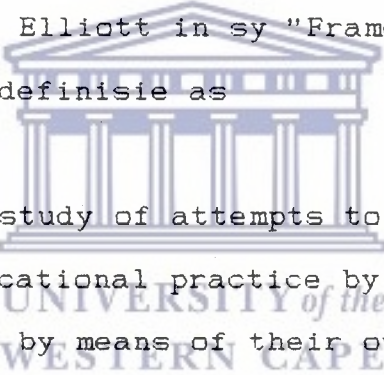
UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Die verband tussen gevoelsmatigheid of die affektiewe domein en die drang tot aksie kan ook nie misken word nie. Hope en Timmel (1984:8) stel dit dat "(t)here is a close link between emotion and motivation to act."

Dit is dan ook in ooreenstemming met Lewin se siening dat die stukrag voortspruit uit sosiale konflik en onvergenoegdheid met omstandighede wat die self affekteer. (Burgess, 1985:166)

Die vrae vroeër gestel ten opsigte van verifikasie kan dan ook nou beantwoord word deur te sê dat die deelnemers aan die ondersoek die beste daartoe in staat is om te oordeel of die "ingryping" in die opvoedingsgebeure deur aksienavorsing enige verandering in die situasie self teweeggebring het, of die situasie anders ervaar en beleef word deur deelnemers, en of die verandering wel ook tot verbetering gelei het en dus (hopelik) verdere positiewe reaksies sal genereer.

Ebbutt (1985:19) het in lyn hiermee 'n verdere probleem ervaar met die "logika" van opvoedkundige aksienavorsing soos deur Elliott in sy "Framework" verduidelik en omskryf in sy definisie as



the systematic study of attempts to change and improve educational practice by groups of participants by means of their own practical actions and by means of their own reflections upon the effects of those actions.

Die probleem lê daarin dat die "logic" in aksienavorsing ter sprake is "dependent in all sorts of ways on the context or occasion on which they are uttered." Hierdie uitsprake is dus nie tydlose proposisies nie en kan slegs as "logies" interpreteer

word indien alle aspekte en omstandighede begryp en in ag geneem word. Ebbutt (1985:21) vereenselwig hom dan eerder met Kemmis se siening dat daar eerder na "maxims" (as 'n "proposition expressing some general truth of science or experience" - Shorter Oxford Dictionary) verwys behoort te word. Die sistematiese optekening van waarnemings tydens die aksienavorsingsproses om te bepaal watter nuwe rigtings ingeslaan behoort te word, is dan van kardinale belang. Dit is juis ook hierin dat die verskil tussen Elliott en Kemmis gevind word. Elliott plaas die klem op refleksie oor uitkomste terwyl Kemmis die uitkomste van reflektiewe gedrag belangriker ag - dus refleksie teenoor progressie.

Dit is die progressiewe aard van aksienavorsing waardeur verandering wat ook verbetering sou impliseer of te wel sisteemontwikkeling sou meebring, wat vir my beide die doel met die beoogde navorsing sowel as die stukrag vir die navorsing verskaf.

Hierdie hele proses van "review, diagnosis, planning, implementation, monitoring effects - called action research" (Elliott, 1981:ii) wat dan die noodsaaklike skakel tussen self-evaluering en professionele ontwikkeling daarstel en die moontlikhede wat aksienavorsing bied vir die oplos van probleme in die klas-

kamer en skool (onderwys), het dan die moontlikheid vir die aanspreek van die probleem soos aan die Technikon Skiereiland ervaar, laat ontstaan.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK 4

DIE PROJEK IN AKSIE

4.1 INLEIDING

In voorafgaande hoofstukke is die probleem ten opsigte van onbetrokkenheid van studente in die aanbieding van Opvoedkunde binne die konteks van die Technikon Skiereiland geskets. Sisteemteorie is bygetrek om te probeer peil waarom studente so rigied is binne die sisteem en wat gedoen kan word (vanuit die persoon van die dosent) om die student meer "oop" te maak om eie verantwoordelikheid te besef en te aanvaar ten opsigte van eie ontwikkeling. Daarna is aksie-navorsing onder die loep geneem as 'n moontlike werkwyse om die ondersoek te loods, in die soeke na 'n moontlike oplossing vir die probleem aangesien so 'n

Process-product research can throw light on the relationship between teacher intention and teacher behaviour; between teacher intention and pupil behaviour; between teacher intention and learning outcome; and may suggest the direction in which the causation runs. (Dachs, 1986:5)

Daar is toe besluit om volgens die aksiestappe soos deur Elliott voorgedhou te werke te gaan, te wete

- identifisering van die probleem
- soeke na inligting en ontleding van feite (verkenning)

- opstel van 'n algemene plan van aksie
- instel van eerste aksiestappe
- monitering van aksiestappe en hul gevolge/evaluering
- verdere verkenning
- hierna kan die proses weer herhaal word in 'n verdere siklus(se).

Hierdie sikliese ontwikkeling stel progressie ten doel deurdat voorsiening gemaak word vir die ondersoek van 'n verskeidenheid moontlike weë om die gewenste verbetering teweeg te probeer bring. Die sikliese patroon bied my ook die vryheid om te besin, te herstruktureer en my doelwit te wysig na gelang omstandighede sodanige wysigings noodsaak.



4.2 EERSTE SIKLUS

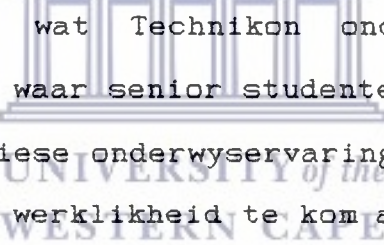
4.2.1 PROBLEEMSTELLING

The most common criterion for effective teaching selected by researchers has been gains in pupil learning usually measured in terms of gains in scores on tests. The assumption is made that teachers share the common aim of enhancing learning and evidence of such learning is sought in pupil performance. (Dachs 1986:1)

"Pupil performance" kan gesien word as uitslae of punte behaal in toetse en eksamens maar andersyds kan dit ook as deelname in klasaktiwiteite gesien word.

Die idee het by my ontstaan dat eerstejaarstudente se swak uitslae in Opvoedkunde en 'n gebrek aan gemotiveerdheid en deelname in klasaktiwiteit moontlik hand aan hand gaan. Beide die swak uitslae sowel as die ongemotiveerdheid van studente het kommer by my gebaar. Die vraag het toe by my ontstaan watter rol kon ek as dosent speel om die situasie te verbeter.

4.2.2 INSAMELING EN ONTLEDING VAN GEGEWENS



Tydens proefsessies wat Technikon onderwysstudente aan skole deurloop het, waar senior studente die geleentheid gegee word om praktiese onderwyservaring op te doen en in noue kontak met die werklikheid te kom as onderwysers, het dit my opgeval dat die studentonderwysers;

- die klassituasie vanuit 'n onderrighouding benader eerder as vanuit 'n perspektief gerig op leer;
- weinig meer as slegs die basiese inligting wat in die voorgeskrewe handboek verkry is, tydens 'n periode oordra;
- weinig afgewyk het van die lesing/voordrag metode van aanbieding;

- nie gepoog het om die leerling te stimuleer tot aktiewe deelname nie: leerlinge word dus gesien as passiewe toehoorders; en
- nie die lesinhoud interessant en "lewendig" aangebied het sodat leerlinge bewus kon word van die praktiese waarde van die vakke en die toepassingsmoontlikheid van die verworwe kennis in die praktyk nie.

Hierdie waarnemings het my laat wonder of dit is hoe studentonderwysers hul eie opleiding en klasse ervaar. Dit het my ook meer noulettend laat kyk na die voorbeeld wat moontlik aan hulle gestel word deur dosente en laat wonder wat studente se verwagtinge van dosente tydens hul opleidingsjare is.

Ek het ook opgemerk (uit gesprekke met studente) dat studente hul eie idees omtrent die onderwys en die onderwyser/dosent se rol en dié van die leerder het:

- "Maar 'n onderwyser se 'job' is mos om klas te gee!";
- "Nou hoe meen Juffrou ons moet weet wat is belangrik?";
- "Ek verkies dat Juffrou 'n lesing gee, dan weet ek dit is reg."

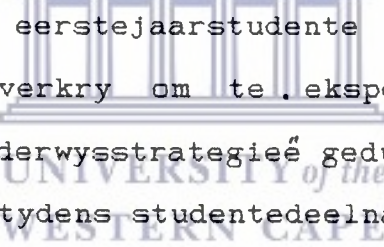
(Persoonlike Dagboek: Maart 1988)

Hul idee omtrent opvoeding en onderwys is in lyn met wat Freire (1972:46) die "banking approach" sou noem met

- The teacher seen as possessing all essential information
- Pupils seen as 'empty vessels' needing to be filled with knowledge
- Teacher talks
- Pupils absorb passively. (Hope en Timmel, 1984:9)

4.2.3 PLAN VAN AKSIE

4.2.3.1 ORIËNTERING



Ek het 'n groep eerstejaarstudente genader om hulle toestemming te verkry om te eksperimenteer met 'n verskeidenheid onderwysstrategieë gedurende hul Opvoedkunde klasse waartydens studentedeelname gemonitor sou word.

In oorleg met studente is besluit dat van die volgende onderwysstrategieë in die klasse gebruik gemaak sou word: lesingmetode (formeel en informeel); klasbesprekings; groepbesprekings; die vertoon van videos; naslaanwerk/oplees oor 'n onderwerp deur studente en terugrapportering in groepe; naslaanwerk/oplees oor 'n onderwerp en bespreking in die klas onder leiding van 'n

student; inleiding gegee deur dosent en studente lees verder op en maak hul eie opsomming; groepprojekte.

Studente sou ook self geleentheid kry om tydens die onderskeie aanbiedingsessies hul eie waarnemings te maak en hul eie gevoelens te ontleed.

Ek het dit ook aan studente gestel dat daar van tyd tot tyd, soos benodig, 'n student of studente aangewys sou word om die verloop van interaksie te monitor. Die aanwysing sou óf deur myself óf deur die onderskeie groepe geskied. Die betrokke persone sou dan onder andere moes aanteken watter bydrae(s), indien enige, 'n individu maak. Dit sou insluit hoeveel keer 'n persoon tydens 'n klas of sessie 'n bydrae maak, deur byvoorbeeld 'n vraag te stel of 'n standpunt te lug, wie die langste praat, wie op wie reageer, of die reaksies positiewe of negatiewe kommentaar is, of dit aanvullend, simpatiek of slegs beamend ("sodat ek darem ook iets gesê het") is.

Individuele studente kon ook die tyd wat deur hul aan Opvoedkunde bestee word monitor deur die byhou van 'n dagboek. Verskeie alternatiewe vir die vorm waarin gedagteken kan word wanneer en hoeveel tyd hulle aan Opvoedkunde bestee, is aan hulle voorgehou (kyk addenda 1 en 2), of studente kon enige wyse wat hulle geval, gebruik. Die dagboek is gebruik om klasperiodes

se tye sowel as tuisstudie, naslaanwerk, aantekeninge maak, gesels met mekaar oor Opvoedkunde, in kort, alle aktiwiteite met betrekking tot Opvoedkunde, aan te teken.

4.2.3.2 IMPLEMENTERING VAN DIE PLAN

(a) INFORMELE LESINGS

Daar is begin met die verstrek van inligting in die vorm van informele lesings. Met informele lesings word bedoel dat dit 'n gewysigde vorm van die tradisionele lesingmetode, waar leermateriaal hoofsaaklik deur die dosent aangebied is en studente "passiewe" luisteraars sou wees wat onvragend (onkrities?) aantekeninge afneem, sou aanneem. Studente is gedurig betrek by hierdie klasse in die vorm van vrae of deur hulle hul eie opinies te laat gee, of daarvoor te vra.

Die rede vir die implementering van die wyse van aanbieding spruit uit my mening dat:

- Opvoedkunde vir studente in die eerstejaar 'n algeheel nuwe kennisgebied of vak is - dus 'n eerste oriëntering;
- die basiese begrippe wat ter sprake kom in Opvoedkunde eers deur studente verstaan moes word voordat verwag kon word dat studente in "vaktaal" sou kon meedoen aan besprekings; en

- die opvoedingsakt vir geeneen van hulle 'n vreemde aktiwiteit is nie (aangesien hulle reeds tuis, op skool, elders, self deel was van hierdie gebeure) ek hulle tog kon betrek by hierdie leeraktiwiteit deur middel van vrae.

Studente reageer toe egter nie na my wense op spontane wyse nie. Hulle was terughoudend, moontlik vanweë onsekerheid oor hul eie kennis en ervaring of omdat hulle nie genoegsaam geleentheid gegee is op skool om 'n eie opinie te vorm en te lug en selfs te verskil van die onderwyser en/of handboek/geskrewe woord nie. Dit kan moontlik ook toegeskryf word aan die wyse waarop hulle in die skool onderrig is. Reaksies kom meesal neer op 'n napraat van die opinies soos in boeke vervat of deur die onderwyser gehuldig.

Die aktiwiteite hiertydens het dus ook dikwels ontaard in 'n eenrigtinggesprek al is daar deur die plaas van sitplekke in 'n sirkel probeer om 'n atmosfeer te skep waar dosent op gelyke vlak met studente kon verkeer.

'n Volgende werkwyse in die vorm van klasbesprekings is hierna aangewend, as gevolg van die onsuksesvolle pogings om studente deur middel van vraagstelling gekoppel aan "lesgee" deur die dosent, te betrek.

(b) KLASBESPREKING

Van studente is verwag om sekere gedeeltes van die werk tuis te gaan oplees. Tydens die daaropvolgende periode is daar dan besprekings gehou oor die werk wat gelees is. Die probleem het egter hier ontstaan dat talle van die studente nie die leeswerk vooraf gedoen het nie.

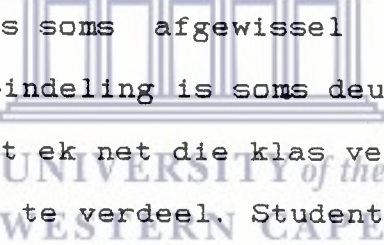
'n Moontlike rede hiervoor is dat hulle nie die belangrikheid van self te lees, van self 'n bydrae tot klasbesprekings te kan lewer, beseft het nie. Die moontlikheid bestaan ook dat die manier van doen as "vreemd" ervaar is, of dat hulle van vorige groepe studente gehoor het dat dit onnodig is, om te kan slaag. Gewoonlik word die werk op skool eers in die klas behandel en daarna word leerlinge 'n opdrag gegee om (skriftelik) 'n opsomming te maak in hul werkboeke/aantekeningboeke terwyl dinge nou hier andersom geskied. Van niemand word verwag om 'n skriftelike bewys te kom lewer dat hy/sy wel "gewerk" en "geleer" het nie, niemand kontroleer ook op konvensionele wyse of 'n student wel iets gedoen het nie. Studente beseft moontlik ook nie dat die besprekings in die klas wel 'n wyse van aanbieding is nie en nog minder dat dit 'n wyse van kontrole sowel as evaluering vir hulself kan wees nie.

Gaandeweg het dinge hier egter verbeter sodat meer en meer studente die belangrikheid van hul eie aandeel begin beseft

het. Tog was hulle nie almal ewe getrou met die leeswerk nie. Dit het duidelik geblyk uit die "dagboeke" wat gebruik is (of liever nie gebruik is nie). Studente moes dikwels direk gevra word om 'n opinie te gee. Toe het die oorgrote meerderheid nog geswyg sodat die verloop van die leergebeure nie spontaan en vry geskied het nie.

Daar was gelukkig in elke klas die "sterre" wat die bespreking aan die gang kon hou. Hierdie "sterre" kon egter ook moontlik 'n remmende faktor gewees het in die sin dat hulle die besprekings oorheers het.

(c) KLEINGROEPBESPREKINGS



Die vorige werkwyse is soms afgewissel met bespreking in kleiner groepe. Groepindeling is soms deur my gedoen maar in die meeste gevalle het ek net die klas versoek om hulself in groepe van ses of agt te verdeel. Studente het hulself dan gewoonlik óf by hul maats gegroeppeer óf doodeenvoudig net in hul sitplekke so geposisioneer dat daar spontane groepvorming geskied. Die grootte van 'n groep het feitlik nooit agt oorskry nie omdat die moontlikheid van deelname deur alle groeplede dan verskraal sou word.

Dit was egter nodig om kliekvorming te voorkom asook om 'n eweredige verspreiding van die geslagte te verkry sowel as om te verseker dat die groepe nie te ongebalanseerd is wat

betref die "aktiewe" en "passiewe" deelnemers aan besprekings nie - die stille toehoorders by klasaktiwiteite kon teen hierdie tyd reeds geïdentifiseer word.

'n Groepleier moes vir elke groep aangewys of gekies word. Ook hierin het ek soms die leiding geneem maar in die meeste gevalle is 'n persoon deur die onderskeie groepe self aangewys.

Na sulke besprekings is 'n persoon (nie noodwendig die leier nie) deur die groep self gevra, of het 'n persoon aangebied om terug te rapporteer oor hul bevindings.

Terugrapportering het in die meeste gevalle mondelings geskied en die onderskeie lede van 'n groep, sowel as groepe as geheel, het mekaar aangevul of die standpunte verdedig.

Hierdie sessies het na my mening baie meer vrugbaar verloop omdat meer studente genoodsaak is om deel te neem. Kanse vir "lyfwegsteek" is verskraal. Studente het waarskynlik ook groter vrymoedigheid in die kleiner groepe gehad.

(d) LESINGS MET OPSOMMINGS OP TRANSPARANTE

'n Volgende wyse van aanbieding was die meer formele lesings wat ek aangebied het en wat met behulp van transparante

toegelig is. Studente het nou ook 'n handboek of afgerolde notas gebruik. Hulle was toe ook grootliks op die notas, soos afgeneem in die klas, en hul handboeke aangewys vir tuis- of selfstudiedoeleindes.

Hierdie werkwysie het die "beste" geblyk te wees vir die tydsgewrig waarin ons op daardie stadium verkeer het. Dit was nadat studente weer begin terugkeer het na die klasse na 'n klasboikot van drie weke. 'n Groot hoeveelheid werk moes noodgedwonge in 'n kort bestek van tyd "afgehandel" word.

Dit het geskyn asof studente hierdie manier van doen verwelkom het. Hulle het naastiglik aantekeninge in die klas afgeneem, maar ek betwyfel dit sterk of daar werklik veel leer plaasgevind het, aangesien dit eerder na 'n outomatiese aksie in plaas van deurdagte aktiwiteite was van die kant van die studente.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Dit het voorgekom asof studente slegs dit wat op transparant is, aangeteken het, en nie die nodigheid gesien het om enige bykomende verduidelikings of verdere toeligting te vra, of om dit wat gesê word, te bevraagteken nie. Studente het seker ook gemeen dat hierdie werk baie belangrik sou wees vir toetsdoeleindes.

Leerwerk geskied blykbaar tuis en nie ook in die klas nie. (Die onderwyser/dosent "perform" in die klas en die leer-

ling/student "perform" elders.)

(e) GROEPWERK

Om die probleem van "tuis lees" te bowe te probeer kom, is die volgende werkswyse aangewend. Elke groep het 'n kort gedeelte gekry om in die klas op te lees. Die groep stel daarna 'n opsomming saam wat op die skryfbord aangebring word vir die hele klas om af te neem.

Studente het hier lekker saamgewerk. Hulle het in die beperkte tyd tot hul beskikking met heeltemal voldoende opsommings vorendag gekom. Hierdie opsommings het vir ander groepe die nodige inligting oor 'n betrokke onderwerp op heel eenvoudige wyse beskikbaar gestel.

Ook vir hierdie gedeeltes van die werk het studente 'n voorgeskrewe handboek wat onderskeie groepe en individue in staat gestel het om deur tuisstudie hul kennis oor die onderwerp self te verbreed.

Die feit dat hulle hier dan ook teen die horlosie moes werk aangesien die leerinhoud in 40 minute periodes afgehandel moes word, het verdere "opwinding" verskaf. Elke groep het slegs 'n beperkte area op die skryfbord gekry wat deur hulle benut kon word vir die opsomming. Dit het groepe verplig om baie selektief te wees met hul woordkeuse vir die

opsommings.

Minder tyd het dus nie minder werk impliseer nie maar eerder vinniger werk en groter produktiwiteit tot gevolg gehad. 'n Kleiner area vir die opsomming het ook nie minder werk wat opgesom moes word impliseer nie, maar eerder 'n deegliker studie van die gelese gedeelte om slegs die essensie daaruit te kon haal.

(f) PROJEKWERK

Nadat studente teruggekeer het klas toe (na die boikotperiode wat vroeër gemeld is), is dit onder studente se aandag gebring dat daar in die tweede kwartaal met 'n nuwe deeldisipline (Sosiologiese Opvoedkunde) begin sou word. Een van die gedeeltes sou in die vorm van 'n aantal onderwerpe vir selfstudie in die vorm van groepprojekte aangepak word. Verskeie onderwerpe is aan studente voorgehou wat hulle deur middel van ses groepprojekte moes voltooi. Elke groep sou bestaan uit 10 tot 12 lede wat elk een onderwerp sou aanpak. Die groepe sou dan die naslaanwerk vir die projek, met toeligting deur artikels uit tydskrifte, statistiek, prente, bandopnames, videos, films of wat hulle ookal nodig mag vind vir hul projek, self moes onderneem nadat hulle die keuse van hul onderwerp kom rapporteer het sodat dit aangeteken kon word om te voorkom dat meer as een groep dieselfde onderwerp sou kies. Studente moes ook die name van

alle groeplede saam met hul onderwerp se titel inhandig sodat ek kontrole kon uitoefen oor die klasgroep as geheel en verseker dat almal wel betrokke is by een of ander projek. Hierna sou elke groep dan hul eie aktiwiteite beplan en organiseer.

'n Keerdatum is gegee vir die inhandiging van titels van hul onderwerpe en name van groeplede. Hierdie keerdatum het studente geheel en al geïgnoreer en geen onderwerpe is dus voorgelê nie. By 'n latere geleentheid is daar aan die studente genoem dat geen onderwerpe nog voorgelê is nie maar dat hulle dit so "spoedig moontlik" moes indien. Twee maande na die oorspronklike datum het twee van die ses groepe terugrapporteer, terwyl lede van die ander vier groepe skynbaar net nie by mekaar uitgekom het nie. Dit blyk dus vir studente problematies te wees om projekte in groepe uit te voer.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Moontlike redes vir probleme ervaar kan gesoek word in:

- die skynbare onvermoë van studente om hulself te organiseer. Dit is ook moontlik dat veel meer en beter gestruktureerde riglyne en beter taakoms krywing en taaktoeligting deur myself gegee moes word;
- die student se belangeloosheid en ongemotiveerdheid; (studente beskou óf die werk óf die werkwyse as irrelevant);

- studente se "wete" dat indien hulle self nie die werk sou doen nie, dit deur die dosent gedoen sal word (anders is dit seker nie belangrik vir eksamendoeleindes nie);
- die moontlikheid bestaan dat ek te min leiding gegee het in die organiseer van groepwerk
- die vermoede dat die belangrikheid van groepwerk in klasverband om spanwerk en inter-afhanklikheid te illustreer, nie genoegsaam beklemtoon is nie, en
- die boikotperiode wat 'n insinking in studente se studies kon veroorsaak het waaruit hulle moontlik moeilik weer kon loskom.

Om die probleem ten opsigte van ongedane werk en studente se relatiewe "laat-maar-loop-houding" te oorbrug is daar weer teruggeval in die ou weë van onderwerpe vir studie kies uit die beskikbare handboeke wat dan op heel geykte wyse as selfstudie "gedek" moes word.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

(g) VIDEO.

By 'n enkele geleentheid is 'n video aan studente vertoon. In Sosiologiese Opvoedkunde word onder meer gesinstipes en verhoudings tussen gesinslede onder die soeklig geplaas. Die video het een gesinstipe (die gebroke gesin) met al die struweling, emosionele ontwrigting, finansiële probleme, maar veral die konflik tussen man en vrou, ouer en kind en hoe die kind spesifiek daardeur geraak word, uitgebeeld.

Die vertoning is nie voorafgegaan deur enige besprekings of leeswerk nie. Studente is slegs ingelig oor die onderwerp wat in die daaropvolgende periode (volgende dag) onder bespreking sou kom en dat die vertoning van die video daarby sou aansluit. Studente het heel aandagtig gesit en kyk en het dit klaarblyklik geniet. Die volgende dag is notas oor die onderwerp uitgehandig en 'n bespreking is in die klas deur die dosent ingelei.

Studente is tydens 'n volgende lesuur in drie groepe ingedeel waar die verskillende groepe aan die hand van die video die verhouding tussen man en vrou (volwassenes); ouer en kind (ma en kind asook pa en kind) moes ontleed en die derde groep na die verhoudings in die gesin as geheel moes kyk.

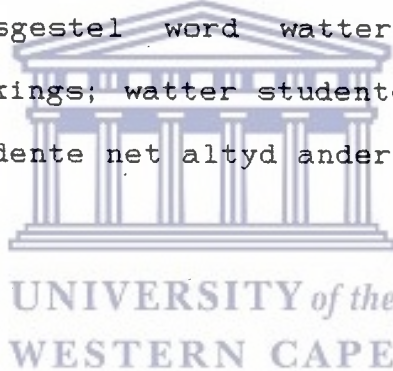
Dit het 'n baie vrugbare besprekingsessie tot gevolg gehad waar die onderskeie groepe so betrokke geraak het by hul onderskeie besprekings dat dit soos 'n bynes geklink het - hoewel hulle self heeltemal onbewus was van die "geraas". Die besprekingsessie het twintig minute geduur en daarna is vir 'n verdere tien minute oorgegaan tot terugrapportering.

Enige persoon in 'n groep kon die bal aan die rol sit. Nie die groep as geheel of dosent self het 'n spreekbeurt vir 'n individu aangewys nie, maar 'n spontane gesprekverhouding het voortgevloei en die sprekers is aangevul en gekorrigeer deur ander persone uit die betrokke groep. Hierdie gesprek-

vloei het seersekerlik die mees spontaan verloop van al die strategieë wat in die loop van die ses maande probeer is.

4.2.4 MONITERING VAN AKTIWITEITE

Daar is by verskeie geleenthede van student se hulp gebruik gemaak om te monitor watter studente aan die klas-aktiwiteite deelneem en hoeveel keer studente tydens 'n sessie 'n opinie sou waag. Wanneer studente in klein groepies besprekings gevoer het, is weer van bandopnemers gebruik gemaak om te probeer bepaal of al die studente dan sou deelneem en watter bydraes studente maak. Tydens sulke sessies kon ook vasgestel word watter studente leiding neem in die besprekings; watter studente hulself voorberei het; en watter studente net altyd ander se opinies beaam.



4.2.5 EVALUERING

Ontledings is gemaak van studentedeelname op grond van die gegewens soos versamel tydens die klasse. Die studente wat die lesverloop gemonitor het, het aangetoon dat slegs enkele studente deelgeneem het. Studente het ook meesal net gerespondeer indien hulle direk aangespreek is.

Wat veral opgeval het is dat die persone wat gereeld hul "dagboek" ingevul het, ook diegene was wat in die klas meer aktief deelgeneem het. Hulle was ook bereid om hul

"nek uit te steek" en 'n argument teen dit wat in 'n boek of deur andere aanvaar word, aan te voer.

Om studente se mening te peil ten opsigte van watter strategieë by hulle byval gevind het, asook om te bepaal watter waarde hulle aan die onderskeie werkwyses toedien ten opsigte van begrip en retensie, is hulle gevra om op 'n vyfpuntskaal hul voorkeure aan te dui.

Die gegewens het aan die lig gebring dat studente se voorkeure ten opsigte van onderwysstrategieë die volgende rangorde inneem: die gebruik van die video as medium van onderrig; die lesingmetode; lees deur studente gevolg deur 'n bespreking in die klas onder leiding van 'n student; groepbespreking; klasbespreking; lees en terug-rapportering in groepe; inleiding deur dosent, dan lees en self opsommings maak.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Wat betref die "waarde" van die onderskeie onderrigstrategieë vir toets en eksamendoeleindes, het studente weer die lesingmetode as die mees waardevolle metode aangetoon en daarnaas die video.

Hieruit blyk dan ook dat die studente verkies om die passiewe toehoorders te wees en die minste kans sien vir self iets doen. Hoe meer geleentheid gebied word vir die afskuif van die aktiewe deelname op iemand anders as die

self, hoe meer geval dit die student. Dit is ook interessant dat groepbesprekings bo klasbesprekings verkies word. Kan ons hieruit aflei dat studente verkies om eerder met hul klasmaats in groepverband te kommunikeer eerder as dat die dosent die bespreking lei en monitor? Het studente groter vrymoedigheid om gedagtes te wissel met die portuurgroep indien die dosent nie inspraak het nie?

Indien wel, waarom is dit so? Is daar 'n gebrek aan selfvertroue of is die dosent te krities? Domineer die dosent te veel die klasbesprekings en word studente te min geleentheid gegun vir die ontwikkeling van hul eie idees?

Die studente se afhanklikheid van die dosent en ander "gesaghebbendes" blyk uit kommentaar oor hul gewaarwordinge. Hulle is onseker oor hul eie gevolgtrekkings en voel veiliger indien hulle leiding ontvang soos blyk uit hulle kommentaar:

- "... alles lyk op die ou end ewe belangrik, dan weet ek nie meer wat om neer te skryf en wat die dosent van my verwag nie";
- "as ek 'n handboek het, dan weet ek dat die feite wat daarin weergegee word aanvaar sal word - komend van 'n deskundige";
- "ek hou daarvan om meer en wyer te lees maar dan weet ek nooit hoe geldig my eie

opinie is nie".

4.2.6 AFLEIDING

Die oefening het dus wel daartoe bygedra dat studente op hierdie stadium met meer vertrouwe openlike gesprekvoering aandurf, maar of hulle werklik tot die besef van hul eie aandeel in die lesverloop gekom het, bly steeds 'n ope vraag. Groepwerk het egter nog 'n probleem skyn te wees. Dit was dan 'n area wat verder ondersoek sou moes word. Aangesien my heel aanvanklike idee tog was om groepwerk in Opvoedkunde tot sy reg te laat kom, het ek dit gerade geag om werk hiervan te maak.



4.3 TWEEDE SIKLUS


4.3.1 ALGEMENE IDEE

Daar vierdejaarstudente nader aan die einde van hul kursus en ook nader aan die onderwyspraktyk staan en dus gouer 'n invloed in die skole sou kon uitoefen, is die fokus na hierdie groep verskuif. Die idee was ook nou om die probleem rondom studente-aktiwiteit en studente betrokkenheid met die oog op sisteemontwikkeling meer direk aan te spreek.

4.3.2 PLAN VAN AKSIE

Daar is besluit om op 'n heel nuwe wyse te werke te gaan, waardeur op 'n meer progressiewe wyse die demokratiese proses in die onderwys in werking gestel kon word. Dit is tog vir my aanvaarbaar dat "(t)he use of particular methods can be negotiated and decided according to the needs of each situation and programme" (Auerbach, 1986:91).

Aangesien die Sosiologiese Opvoedkundesillabus nie voor-skriftelik is wat betref spesifieke onderwerpe nie, is dit aan studente gestel dat dit aan hulle oorgelaat sou word om die sillabus te interpreteer en soos Nixon (1985:9) voorstel



To allow pupils to focus on problems and issues which have direct relevance to their lives both now and in the future.

To allow pupils to discuss controversial issues in an objective manner basing judgement on rationality and the use of valid evidence.

To make pupils aware of the valuing process, to encourage them to examine the basis of their own beliefs, values and attitudes and to help them to understand

the same of other people, especially those opposed to their own.

To help pupils in the skill of organising their own experience and information into more abstract concepts so that they may perform more efficiently on an intellectual level.

Dit sou dan van studente verwag word om self onderwerpe vir studie te bepaal en hulself in groepe te organiseer wat die onderskeie onderwerpe sou navors en aan die klas as geheel sou voordra.

4.3.3 DIE PLAN IN AKSIE



Die sillabus is aan studente voorgehou. Daar is gesamentlik besluit op 'n datum wanneer onderwerpe voorgelê sou word.

Op die betrokke datum (soos oorspronklik besluit) is 'n student deur die klasgroep aangewys om die leiding te neem. Verskeie voorstelle vir onderwerpe is gemaak wat op die skryfbord aangebring is. Studente wat voorstelle gemaak het, is dikwels deur die klas gekonfronteer en gevra om te motiveer waarom die onderwerp as belangrik genoeg geag word om ingesluit te word in hul studieplan.

Die "debat" het baie lewendig verloop en is op effektiewe wyse deur die leier hanteer. In totaal is twaalf onderwerpe op die skryfbord aangebring.

Die volgende stap was om te besluit hoeveel van genoemde twaalf onderwerpe in hul studieprogram ingesluit sou word. Studente het, met in agneming van die tyd tot ons beskikking en na beraadslaging met myself, besluit op tien onderwerpe. 'n Keuse moes nou gemaak word ten opsigte van watter onderwerpe behoue sou bly.

Studente wat aandag gewy het aan die "opdrag" om ondersoek in te stel na moontlike onderwerpe wat sou kon inpas onder die omskrywing soos in die sillabus vervat, het reeds 'n idee gehad omtrent watter bronne tot hul beskikking was. Vir dié studente was dit dus geensins 'n probleem om 'n keuse te maak nie. Hierdie aspek is dus sonder veel probleme aangepak. Die ander studente (hoewel in die meerderheid) het hul dit maar laat welgeval (die passiewes?).


Aangesien dit ook heel aanvanklik gestel is dat studente in groepe sou werk, het die meeste van hulle hulself ook reeds tentatief in groepe ingedeel. Die bespreking oor die aantal persone in 'n groep en afwesigheid van maats het egter vir sommige studente 'n probleem geskep, aangesien dit aan hulle gestel is dat dit nie billik sou wees om vir

'n ander te besluit saam met wie hy/sy moet werk en watter onderwerp die persoon se veld van ondersoek sou wees nie. Afwesiges sou persoonlik moes "aanmeld" om hul keuses aan te dui. Die onus is dus op die studente geplaas om hul maats aan te spreek en aan te spoor om so spoedig moontlik die nodige skakeling te doen.

4.4 DERDE SIKLUS

'n Volgende siklus het nou nodig geblyk binne die een wat reeds gefinisieer is.

4.4.1 DIE PROBLEEM



Sommige studente het probleme ervaar om binne 'n groep te funksioneer. Dit het aan die lig gekom tydens die aanvanklike oriëntering en beplanningsfase. Van die studente het my genader om te verneem of hulle nie eerder individuele take kan onderneem nie. Aangesien die idee tog was om demokratisering van die onderwys te probeer bevorder, is die probleem aan die klas voorgelê. Die klas het besluit dat individue die keuse sou hê om individuele of groeptake te doen.

4.4.2 IDEE

Daar moes nou van hierdie leemte, naamlik, onvermoë van

studente om in groepe te werk, op 'n konstruktiewe wyse werk gemaak word. Die personeel van die Skool vir Opvoedkunde het in die vorige jaar 'n werksessie gehad om spanbou te bevorder, en die idee het ontstaan om een van die aktiwiteite wat daar groot byval gevind het met die studente te onderneem.

4.4.3 PLAN VAN AKSIE

Stap 1

Die nodige reëlings sou getref moes word om die infrastruktuur en personeel, apparaat en toestemming te verkry om die plan ten uitvoer te kan bring. Aangesien meer tyd as dié tot my beskikking vir klastyd benodig sou word, moes van die ander personeellede genader word om tyd by hulle te "leen". Geen probleme is met hierdie reëlings ervaar nie.

Stap 2

Die studente is ingelig oor die doel met die aktiwiteit, wat van hulle verwag sou word, en wanneer en waar die spanbouspeletjie sou plaasvind. Hulle was skynbaar baie opgewonde oor hierdie nuutjie.

Stap 3

Die studente is in groepe verdeel nadat elkeen 'n kaartjie met 'n nommer daarop getrek het. Die nodige instruksies en materiaal is aan die studente uitgedeel. Elke groep het eers die instruksies deurgelees en hul materiaal geïnspekteer. Hierna is 'n sekere tyd aan beplanning afgestaan. 'n Plan moes op 'n groot vel papier geteken word en as gids dien by die bou van 'n model. Daar kon ook besluit word wie in 'n besondere groep vir watter take verantwoordelik sou wees.

Studente moes met die nodige middele tot hul beskikking (A4-papier, A4-stywe papier, krammetjies, skuifspelde, gom, kleeflint, skêr, krammasjien, skryfgereedskap) 'n konstruksie (model) saamstel wat aan sekere vereistes moes voldoen. Die klaar produk (model) moes regop kon staan en so na as moontlik aan die oorspronklike "plan" wees. Evaluering sou verder op grond van die estetiese waarde en stabiliteit van die konstruksie deur twee ander dosente beoordeel word.

Die beplanningsfase het gepaard gegaan met stryery oor wat en hoe te werke gegaan sou word. Al gou het studente egter besef dat dié met die praktiese vernuf hier die woord moet voer. Dié met leiereienskappe het hul talent getoon in die organiseer en deleger van take. Die kunstenaars het

geleentheid gekry om hul idees op papier gestalte te laat kry. Die praktiese uitvoerbaarheid van idees is druk onder mekaar bespreek en raad is oor en weer binne groepverband gegee.

Sommige studente se inherente nuuskierigheid (of is dit afhanklikheid van ander se idees en inisiatief?) het hulle na ander groepe gedryf om daar idees te probeer "steel". (Tussendeur het die videokamera en bandopnemer die aktiwiteite vasgelê).

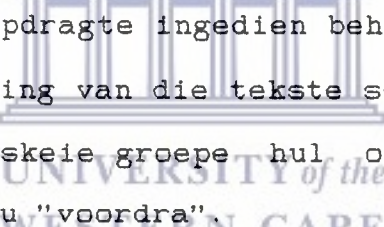
4.4.4 EVALUERING VAN DIE PLAN

Individue se kompetisiegees het hul ook goed laat geld om net die beste te lewer vir hul groep. Spangees en spanwerk het hier duidelik geblyk. 'n Mate van spanning, gepaardgaande met oorgenoeg humorsin, het van hierdie aktiwiteit werklik 'n wenner gemaak. Dit was dan ook aan "die einde van die dag" nie om met die louere weg te stap wat by studente die swaarste getel het nie, maar dat "ons dit geniet om saam te werk".

Daar kon dus nou weer teruggekeer word na die aanvanklike plan van aksie. Die studente wat aanvanklik probleme voorsien het om in groepverband te werk, het nou van opinie verander en is in ander groepe geakkommodeer.

Die volgende aspek waaraan aandag gegee moes word, was om die gekose onderwerpe op 'n sinvolle wyse te organiseer en struktuur te gee aan die jaar se werk. Tydens hierdie sessie het ek dit raadsaam geag om self die leiding te neem, hoewel dit slegs in 'n koördinerende hoedanigheid sou wees. Hoewel die intensie "suiwer" was, het dit weer geblyk dat die studente hulle nou wou laat lei deur die dosent. Met 'n bietjie gesukkel en met hulp van die meer spraaksames, het studente tog gaandeweg hul insette begin maak. 'n Heel praktiese jaarplan is toe as gesamentlike poging opgestel.

Daar is besluit op die volgende datums:

- 
- wanneer die taakopdragte ingedien behoort te word;
 - wanneer proesessering van die tekste sou plaasvind; en
 - wanneer die onderskeie groepe hul onderwerpe aan die klas as geheel sou "voordra".

Groepe sou ook self verantwoordelik wees vir die beplanning, implementering en uitvoer van hul projekte sowel as die voordra/voorlegging daarvan. Daar is ook gesamentlik besluit oor hoe evaluering van die take sou geskied. Die groep sou, nadat die projekte voltooi is, self bepaal watter persentasie-aandeel elke groeplid tot die projek gehad het.

4.4.5 MONITERING VAN AKTIWITEITE

Daar is afspraak gemaak vir die onderskeie groepe om hul onderwerpe en probleme wat hulle aanvanklik mag ervaar, te kom bespreek. Tydens hierdie sessies is hulp verleen met die algemene beplanning van die take. Gedagtes ten opsigte van die strukturering van die teks is geruil en dit het geleentheid gebied om die groepe in aksie waar te neem.

Bandopnames is gemaak wat van nut kon wees om te bepaal of alle studente betrek word en is by die besprekings. My mening is dat studente hier goeie insette gemaak en daadwerklik meegedoen het.

Groepe is hierna geleentheid gebied om self hul groep-aktiwiteite en addisionele afsprake met my en met mekaar te reël. Dit sou egter van elke groep verlang word om op 'n gereelde basis hul aktiwiteite aan te teken en te monitor.

4.4.6 EVALUERING

Hoewel verwag kon word dat die lewering in die klaslokaal die minste probleme behoort op te lewer aangesien die "fondasie" goed gelê is, het hier tog tydens die laaste stap van die siklus weer eens 'n probleem kop uitgesteek. Studente het klaarblyklik aanvaar dat die groepleier die

"praatwerk" in die klas sou doen. Hulle het hulself net eenvoudig gedistansieer en onttrek van enige verdere deelname met 'n houding van "my deel is afgehandel!".

4.5 VIERDE SIKLUS

4.5.1 IDEE

Individue meen steeds dat hul verantwoordelikheid vir die sukses van 'n groep se poging net so ver strek as die gedeelte of aspek waarvoor elkeen afsonderlik verantwoordelik is. Sodra die individu sy/haar bydrae gemaak het, is dit die leier van die groep wat verder moet toesien dat andere hul verantwoordelikhede nakom en die projek afrond.



4.5.2 PLAN

Om die groepleiers te hulp te kom is groepe gevra om aan te toon watter bydrae elkeen tot die suksesvolle voltooiing van die projek gelewer het.

4.5.3 IMPLEMENTERING VAN DIE PLAN

Studeer is genoodsaak om weer as groep te beraadslag om konsensus te verkry oor onderskeie bydraes. Elkeen se aandeel sou persentasiegewys uitgedruk word.

Studente is ook weer attent gemaak op die doel met groepprojekte. In hierdie geval is studentebetrokkenheid as die mees belangrike aspek beskou en die individu se lojaliteit aan die groep is ewe eens as belangrik vir die sukses van groeppraktiwiteite beklemtoon. Studente moes besluit op die beste wyse van aanbieding van hul onderskeie onderwerpe met in agneming van elke individu in die groep se talente en gebreke.

Groepbesprekings het dus weer gevolg waar studente hul vrese kon verbaliseer en deel. Hulle kon ook tot die besef gebring word dat om die rol van "interpretation teacher" (Barnes, 1985:142) suksesvol deur te voer, 'n ondersteunende groep in die klas essensieel is om produktiewe dialoog te verkry. Leer sou dus vir alle studente meer sinvol kon word indien daar dialoog gehandhaaf kon word.

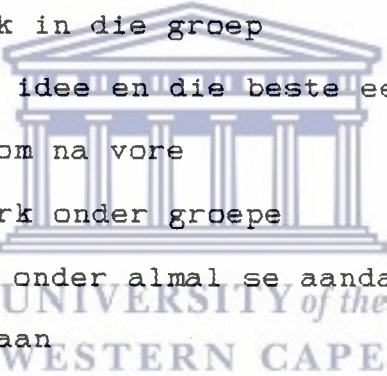
Die aanbiedingsfase het nou met veel minder probleme verloop. Sommige groepe het op die "beste sprekers" in hul groep besluit om die lesse aan te bied. Ander groepe het weer die persoon wat verantwoordelik was vir 'n sekere onderafdeling van 'n projek, geleentheid gegee om self sy/haar gedeelte oor te dra. Nog ander groepe het dit steeds aan die leier oorgelaat om die "voordrag" te doen terwyl dit duidelik geword het tydens een van die groepe se sessie, dat hulle nie vooraf konsensus bereik het nie en die persone in die groep met groter verantwoordelikhedsin (?)

moes intree om die groep "tot redding" te kom.

4.5.4 EVALUERING VAN DIE PROJEK

Na afloop van die projek het ek studente gevra om hul ervarings en gevoelens met my te deel deur elk die voor- en nadele soos deur hom/haarself ervaar, neer te skryf. Hulle kon dit ook doen op 'n basis van "waarvan ek gehou en nie gehou het nie." Opsommend lyk dit as volg:

Voordele/Hou van

- 
- * Elkeen het 'n taak in die groep
 - * Elkeen het sy eie idee en die beste een word aanvaar
 - * Leiereienskappe kom na vore
 - * Kompetisie is sterk onder groepe
 - * Meer gedagtes kom onder almal se aandag
 - * Meer werk kom gedaan
 - * Werkinhoud word beter verstaan en begryp
 - * Kry geleentheid om te sosialiseer
 - * Groter selfvertroue
 - * Werk word makliker geleer na bespreking
 - * Evaluering van studente se opinies word verkry
 - * Elkeen kry 'n kans om iets te sê
 - * Leer persone beter ken
 - * Kan sien dat persone tot meer in staat is.

Nadele/Hou nie van

- * As een nie sy werk gedoen het nie, misluk die groep
- * Net sekere mense werk
- * Vermorsing van tyd - tydrowende proses
- * Negatiewe ingesteldheid teenoor andere
- * Maak net klaar omdat dit gedoen móét word
- * Verhouding tussen lede het uitwerking op groep as geheel (struwelinge?)
- * Persone kry kans om lyf weg te steek
- * Bang om eie opinies of gedagtes mee te deel
- * Nie gewoond om met mense te werk nie
- * Individuele besluite is 'uit'
- * Respekteer nie ander se standpunte
- * Sommige gebruik tyd vir rusperiodes
- * Baasspelerig
- * Sommige sien nie sin in groepwerk



Hoewel die lysies min of meer ewe lank is, is dit moeilik om te bepaal of die valensiewaarde ook dieselfde is aangesien dit moeilik is om vas te stel hoe intens die gevoelens (positief of negatief) werklik is.

4.6 TER AFSLUITING

Hoewel die idee om ondersoek in te stel na studentebetrokkenheid oorspronklik ontstaan het as gevolg van swak pres-

tasies in Opvoedkunde en toe verder uitgekring het na aanleiding van waarnemings tydens proefsessies ten opsigte van leerlingonbetrokkenheid op skool, het die klem gaandeweg verskuif. Dit het nou eerder gegaan om studente-ontwikkeling en die demokratisering van die onderwys-leergebeure. Dit het egter duidelik geblyk dat monitering van gebeure en die bydrae van die dosent nie geringgeskat kan word nie. Die volgende hoofstuk sal gewy word aan nabetragting ten opsigte van die navorsing in die geheel waar ek my eie ervarings en gevoelens sal ontleed.



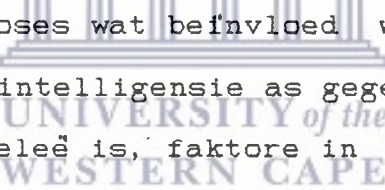
HOOFSTUK 5

WAT KAN ONS UIT HIERDIE NAVORSING LEER?

5.1 INLEIDING

Na afloop van die navorsing kon ek nie anders as om weer by die voorlaaste stap van die aksienavorsingsiklus, naamlik evaluering en reflektoring, uit te kom en stil te staan nie. Daar is nie net positiewe elemente wat identifiseer en toegelig kan word nie, maar talle probleme het ook van hulle laat hoor.

5.2 'N TERUGBLIK



Leer as 'n aktiewe proses wat beïnvloed word deur erflike faktore (byvoorbeeld intelligensie as gegewene), faktore wat in die student self geleë is, faktore in die leeromgewing, faktore in die onderrigsituasie sowel as die student en dosent se toekomspektief, hou belangrike implikasies vir beide partye tot die leergebeure in. Om werklikwaar effektiewe suksesvolle leer-aktiwiteite te inisieer moet die kompleksiteit van die leerakt erken word.

Vir die student moet leer as 'n uitdaging ervaar word en sy/haar inherente nuuskierigheid, weetgierigheid en leergierigheid gedurig gestimuleer word. Die dosent, aan die ander kant, tree weer toenemend sterker na vore as begeleidend in 'n adviserende en rigtinggewende hoedanigheid of te wel as fasiliteerder.

Sukses wat in studies behaal word is die resultaat van aktiewe interaksie tussen die student en studiemateriaal. Onderrigwyses en -strategieë wat rigting help gee aan die selfstudieaktiwiteite van die student, is weer die verantwoordelikheid van die dosent as fasiliteerder wat in sodanige situasie as mentor optree.

5.2.1 IMPLIKASIES VIR DIE DOSENT

"The qualified mentor is described as possessing characteristics in three areas - personal, position and process." (Frey, 1983:61) Hy onderstreep dan die affektiewe of persoonlike element in die verhouding deur te sê dat "special concern must attend this dimension" (1983:61).

Die belangrikheid van interpersoonlike kontak en interaksie tussen student en dosent word deur Smith (1972:20) onderstreep as hy sê dat "interpersoonlike kontak en as gevolg daarvan 'n beter kennis van en verstandhouding met studente, blyk ook groter vertrouwe by studente te wek." Hierdie vertrouensverhouding wat geskep word, word as uiters belangrik geag vir geslaagdheid van 'n projek.

Met die groter klem wat op studenteselfwerkzaamheid geplaas word, word belangrike onderrigbestuursbekwaamhede van dosente beklemtoon en vereis. Hulle word nou as

bestuurders in die interaktiewe rol tussen student en studiemateriaal gesien. Die dosent word 'n beplanner en organiseerder wat studente aktiveer en motiveer, leer-aktiwiteite kontroleer en evalueer, studente so stimuleer dat hulle self wil doen en dink en hulself sal ervaar as selfstandig en verantwoordelik vir hul eie leergebeure.

Cawood et al (1980:30) onderstreep hierdie beginsel as hulle sê dat

onderrig 'n vraagkarakter of uitnodigingskarakter moet besit om optimum leerder-selfwerkzaamheid te verkry. Om studente sover te kry om self te wil dink, deelneem en doen, moet die dosent 'n probleemgerigte benadering implementeer. Dit sal weer tot groter selfstandigheid aanleiding gee sodat hy (student) ook self aan sy lewenslange ontsluitingsproses sal meedoën.

Die probleemgerigte benadering kan dan as die onderrigproses gesien word waarvan Frey praat. Dit is veral hierdie proses wat deur aksienavorsing ondersoek word. Die dosent is nou gedurig besig om nuwe onderrigwyses en -strategieë na te vors en te implementeer en sodoende 'n soepel en aanpasbare onderrigbenadering na te streef waar-

deur selfwerkzaamheid by studente ontlok kan word. Die motiverings- en beplannings-aspekte moet gedurig sorgvuldig aandag geniet ten einde optimale leer te bevorder. (Cawood et al 1980:31) sê tereg dat dit nie net die student is wat hierby baat vind nie, maar die dosent bly ook nou gedurig aan die ontwikkel en groei.

5.2.2 IMPLIKASIES VIR DIE STUDENT

Vir die student hou selfstudie selfaktiwiteit van 'n selfstandige studiehandeling in wat deur eie inspanning 'n groter mate van studieverantwoordelikheid behels. Die student moet dus groter gedeeltes van sy/haar studiekursus individueel en selfgedissiplineerd studeer. Jorissen (1985:22) neem dan 'n stap verder deur te sê dat "(b)egeleide selfstudie bevorder inter-persoonlike kontak en interaksie tussen dosent en student". Dit kan dan weer tot groter kameraderie en vertrouwe aanleiding gee daar die aanhanklikheid en afhanklikheid van beide partye as lewende sub sisteme erken word. Suksesbelewing is vir almal noodsaaklik vir voortstuw ing van die proses op pad na selfverwesenliking en ontwikkeling.

Die groter kameraderie en vertrouwe bring verder mee dat die student ontdekkend sy/haar studieveld tegemoet tree. Ook hierin word die student deur die dosent ondersteun deurdat die onderrigaktiwiteite 'n probleemoplossende ka-

rakter en 'n benadering van "leer deur aktiewe deelname en insette" (Kruger 1978:30) verkry. 'n Vraagkarakter en uitnodigingskarakter aktiveer die student verder tot openheid om te reageer op die uitnodiging van die dosent en studiemateriaal en 'n positiewe stap tot selfontwikkeling te neem.

Die planmatige en sistematiese bestuurstechnieke deur die dosent openbaar, gekoppel aan die groter vertrouwe ingeboesem deur die persoonlike karakter van die inter-kommunikatiewe benadering, kan studente ook weer aanspoor tot groter waagmoed en vertrouwe om hul voet op onbekende weë te waag.

5.3 MY BEVINDINGE EN GEVOELENS NA AFLOOP VAN DIE PROJEK



Bogemelde positiewe karakteristieke van die leergebeure vir beide dosent en student kan slegs beaam word nadat die projek met studente deurloop is. Hier sal nou net uitgebrei word op meer spesifieke aspekte wat as positief ervaar is, maar dat daar ook negatiewe elemente aanwesig sou wees, is tog vanselfsprekend.

5.3.1 DIE PRAKTIESE WAARDE

Die praktiese aard van die navorsing het my geval daar dit nie net gegaan het om die oplossing van 'n probleem, naam-

lik swak prestasies in Opvoedkunde nie (hoewel die idee sy ontstaan hier gehad het), maar dat vele ander probleme wat gaandeweg blootgele is, ook bygele kon word. Aksie-navorsing leen sig uitstekend tot die betrek van al die betrokkenes by die probleem en studente het al gou ook die nut van hierdie benadering vir hulself begin insien. Die ywer waarmee hulle gaandeweg insette begin maak het en die bereidwilligheid om vraelyste ten opsigte van hul eie observasies en gevoelens in te vul, was vir my 'n positiewe teken.

Die praktiese element het ook gemanifesteer in die feit dat klasaktiwiteite nooit (of liever selde) ontwrig is en hoef te word. Hier kan ek met trots verwys na die enkele kere toe persone wat lesaanbiedings moes doen nie opgedaag het nie en ander groeplede op 'n paraatheidsgrondslag eenvoudig diesulke studente se taak oorgeneem het. Beplanning en aanpassings wat gedurigdeur gedoen en hersien is, het die praktiese uitvoerbaarheid vergemaklik. Die navorsing was nie "afhanklik" van ander nie-belanghebbendes wat moontlik besware sou aanteken of vooruitgang kon strem nie. Praktiese uitvoerbaarheid het afgehang van hoe die betrokkenes hul rolle gesien en ervaar het, en sukses of mislukking kon net ons hand in eie boesem laat steek.

5.3.2 ONMIDDELLIKHEID

Die onmiddellikheid van terugkoppeling om studente se opinies in te win het ook 'n positiewe bydrae gelewer. Studente kon die waarde en nut vir hulself dadelik besef. Hulle het my in dié opsig weer baie gehelp om my eie aksies te help uitklaar en verhelder om die pad vorentoe na elke stap duideliker te maak.

5.3.3 ONTWIKKELING VAN KUNDIGHEID EN VAARDIGHEDE

Namate studente insig ontwikkel en verkry het, het hulle nuwe kundighede en vaardighede ontwikkel, byvoorbeeld die organiseer in groepe het algou vinniger en vlotter verloop.

Ek, weer, het kundigheid en vaardighede ontwikkel ten opsigte van die beplanning van strategieë om studente daadwerklik te betrek, monitering van gebeure noukeuriger op en aan te teken, kommunikasie met studente in die klas te verbeter, en meer noulettend op my eie aksies te let.

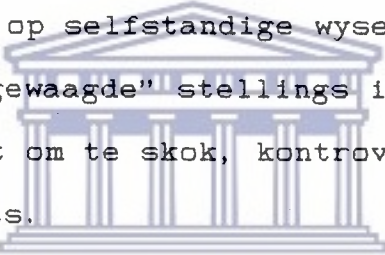
5.3.4 PERSPEKTIEF VERLEEN

Nuwe kennis is in die verwysingsraamwerk georden en geïntegreer, nuwe perspektiewe en insigte is op unieke wyses gevorm wat totaliteitsiening aangewakker het. Stu-

dente se perspektief ten opsigte van hul verantwoordelikheid teenoor hul eie studies asook hul aandeel in die inbou en uitbou van verworwe vaardighede op ander terreine, byvoorbeeld in deelname aan besluitneming op Skoolvlak (Skool vir Opvoedkunde) en in die wyer studentegemeenskap, is bewys hiervan.

5.3.5 BEVRYDEND/EMANSIPEREND

Die groter vryheid wat aan studente toegesê is, het 'n sterker element van verkenning en eksplorاسie by studente laat ontstaan. Hulle is gou-gou geëmansipeer om in groot afwagting nuwe weë op selfstandige wyse te ondersoek. Dit het uitgeloop op "gewaagde" stellings in die klas te maak, al was dit soms net om te skok, kontroversieel voor te kom of reaksies te toets.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Studente het ook meer geredelik aangebied om 'n leidende rol te neem in groepaktiwiteite en het hul verantwoordelikheid en aanspreeklikheid heel geredelik aanvaar.

Daar is ook in kommentaar wat tydens studente se proef-sessies gelewer is, melding gemaak van studente se "anderse optrede" in byvoorbeeld die wyse waarop hulle leerlinge betrek het by lesgebeure. Dit het geblyk nie net deur vraagstelling dat studente leerlinge aktief betrek het nie, maar ook in die meedoen aan klasaktiwiteite deur

onder andere rolspel te implementeer. Dit was duidelik dat studente meer selfvertroue ontwikkel het om bereid te wees om risiko's te neem en as "anders" waargeneem te word (selfs deur dosente wat kritieklesse kom aanluister).

5.3.6 SEKURITEIT EN GEBORGENHEID

In die groep en onder leiding van die dosent het studente 'n gevoel van veiligheid, vastigheid, sekuriteit ervaar wat, gerugsteun deur 'n ope gesprekvoering, tot innerlike kalmte en selfbegrip vir vele van hulle bygedra het. Die motiverende en stimulerende aard van die aktiwiteite het ook aangespoor tot groter selfvertroue om met doelgerigte strewe te beplan en besluite te neem.

Aanduiding hiervan is daarin gevind dat daar gaandeweg meer leiers uit hierdie geleedere "ontpop" het. Sisteemontwikkeling was dus daadwerklik aan't gebeur. Studente het hul verantwoordelikheid op Technikonvlak ook begin besef en in plaas van hul te distansieer van "woelinge" op die kampus en in die gemeenskap byvoorbeeld as ampsdraers in verskeie hoedanighede begin optree.

5.3.7 PERSOONLIKE ELEMENT

Klasaktywiteite het 'n baie meer persoonlike karakter aangeneem. Moontlik as gevolg van die feit dat aksie-

navorsing sig leen tot 'n interkommunikatiewe benaderingswyse het ope gesprekvoering gelei tot 'n meer persoonlike verhouding tussen betrokkenes. Groter gevoelswaarde is gekoppel aan die periodes van saamwees en saamdoen en 'n groter afhanklikheids- en aanhanklikheidsgevoel het ontstaan. Studente het selfs groter vrymoedigheid getoon om sake van persoonlike aard te kom bespreek.

5.3.8 RASIONALISERING

Ek, sowel as studente, het baie meer krities gestaan teenoor onself en ons aktiwiteite. Ons is genoop om self te dink en self te doen. Rationele denke wat kon lei tot rasionele optrede en aktiwiteite was dus 'n besliste pluspunt.




5.3.9 ANTISIPASIE

Doelgerigte, planmatige, gemotiveerde, realistiese verwagtinge is aan studente gestel wat passiewe meeloop in 'n groot mate onmoontlik gemaak het. Studente het later ook nie meer geskroom om laksheid by die naam te noem en klas- en groepmaats wat hul skuldig gemaak het hieraan, te identifiseer en aan die kaak te stel nie. Gestelde verwagtinge moes deur aktiewe belangstelling gerealiseer word.

5.3.10 RELASIONALITEIT EN SELFONTDEKKING

Studente het hul gedurig as afhanklik en aanhanklik in relasie tot die dosent, hul studentemaats en studiemateriaal bevind. Dit noodsaak elkeen om sigself gedurig te posisioneer ten opsigte van die ander partye en elemente ten einde jouself te vergewis van jou eie vermoëns. Die sukses of mislukking van elkeen se studieprogram (individueel en kollektief) het daarop berus dat daar vir individuele verskille maar ook vir relasie en verhouding voorsiening gemaak sou word. Die student kon dus op 'n selfontdekkende wyse die leeraktiwiteite aanpak en in relasie tot andere en in die gesitueerdheid, tot ontplooiing en ontwikkeling van die self kom.

5.3.11 SOSIALITEIT



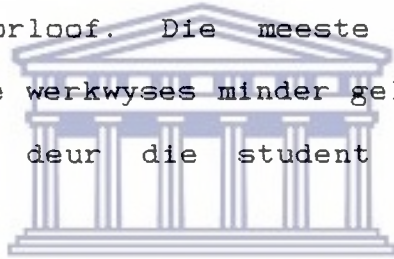
Dit het terapeutiese waarde gehad aangesien die trauma van geïsoleerde bestaan en elkeen op sy eie "voortploeter" in 'n groot mate uitgeskakel kon word. Ons kon mekaar skaaf, ons vermoëns teen onself en teen dié van andere s'n meet sonder om noodwendig in kompetisie met mekaar te tree.

5.3.12 DEMOKRATISERING

Die element van demokratisering van die leergebeure was

seker uiteindelik die belangrikste. Dit het in soveel fasette van die beplanningsfase af, deur die implementering van nuwe werkswyses en -strategieë tot by die besinning en evalueringsfases uitgekristaliseer, dat dit nie misgekyk of negeer kon word nie.

Studente het met soveel entoesiasme meegedoen en help beplan dat dit 'n aardigheid was. Dit was veral tydens besprekingsessies, terugrapporteringsfases maar selfs ook in die beplanningsfases merkbaar dat studente, veral teen die tyd dat die video bespreek en rolspel gedoen is, hulself begin geniet het in die groter vryhede wat hulle hulself kon veroorloof. Die meeste studente was van mening dat formele werkswyses minder geleentheid bied vir individuele werk deur die student as die informele metodes.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

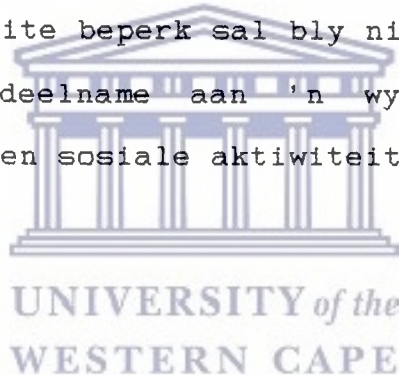
"Klas" het beslis nie toe meer bestaan uit 'n "dosent-praat-student-luister-aktiwiteit" nie, maar die teendeel was eerder aan die orde van die dag. Studente se entoesiasme het aansteeklik ingewerk op ander, soveel so dat deelname aan klasaktiwiteite met rasse skrede verbeter het.

'n Groot aantal eerstejaarstudente het aangedui dat formele metodes (soos die lesingmetode) of onderwysstrategieë waar die dosent die voortou neem, studente nie sal

aanspoor "to think for themselves" nie, terwyl informele werkwyses dit eerder sal meebring.

5.3.13 DISSIPLINE

Studente se siening omtrent dissipline en wat gedissiplineerde optrede beteken, het skynbaar ook verander. Waar dissipline voorheen "stilbly en stil aangaan met jou (eie) werk" beteken het, het dit nou 'n wyer betekenis gehad en hoewel nie vrye dissipline nie, het studente groter vrymoedigheid met groter verantwoordelikheid openbaar. 'n Mens kan net hoop dat dit nie slegs tot die klaskameraktiwiteite beperk sal bly nie, maar dat groter betrokkenheid en deelname aan 'n wyer verskeidenheid ander akademiese en sosiale aktiwiteite ook steeds verder sal voortstu.



5.4 NEGATIEWE ASPEKTE

5.4.1 KLASSEBOIKOT

Die grootste enkele faktor wat steurend, stremmend en ontmoedigend ingewerk het op die ondersoek was die weke-lange klasseboikot. Soos uit studente se verslae blyk, het dit nie net op myself en die projek 'n negatiewe invloed gehad nie, maar het ook 'n demoraliserende invloed op studente gehad. Studente het melding gemaak van die futloosheid

waarmee hulle die akademiese aktiwiteite hervat het na die boikotte en die traagheid en onvermoë om weer op dreef te kom.

Ek self was baie teleurgesteld en twyfelagtig tydens die boikotperiode. Die frustrasies van faktore buite 'n mens se beheer wat so 'n ingrypende invloed het op 'n mens se lewe en aktiwiteite, het my byna laat tou opgooi. Die kennis ingewin ten opsigte van sisteemfunksionering en kenmerke van oop sisteme het nou goed te pas gekom. Die waarheid naamlik dat "the system is affected by the same external forces which act on the whole institution" (Kells, 1983:83) is werklikwaar aan eie lyf gevoel en is op 'n negatiewe wyse ervaar.

Die feit dat dinge so gesloer het en dat die "toekoms" onseker was, het daartoe gelei dat allerhande negatiewe gesindhede by my ontstaan het ten opsigte van die bemoeienis wat daar gemaak word om die situasie ten opsigte van akademiese, persoonlike en interpersoonlike verhoudinge en ontwikkelinge te verbeter. 'n Gevoel van "hulle (die studente) gee tog nie om nie, waarvoor sal ek my bemoei?" het 'n verlamme effek gehad. Dit was nou weer 'n gevoel van "ek" en "hulle" en nie "ons as sisteem" wat wou kop uitsteek. Dit was egter die nou en dan se inloer van 'n student wat my genoodsaak het om nie geheel en al moed op te gee nie.

Klabbers (1988:27) sê ook heeltemal tereg "ondersteuningssystemen, vormen de bron voor vernieuwing." In hierdie geval het ek die studente as ondersteunende sisteme ervaar. Dit was ook juis hierdie negatiewe gevoelsmatigheid wat die stukrag en energie vir die "vorentoe-beur" daar gestel het om entropie teë te werk.


Die boikotaksies het egter ook sy positiewe kant gehad. Dit was juis in hierdie tydperk (soos elders in die skripsie vermeld) dat die geleentheid hom voorgedoen het en benut is om werklikwaar evaluering en verdere beplanning en konstruering van 'n plan van aksie kon geskied. Reid (1979:149) sê "interaction refers to internal mental process ... may be that intraaction is better word to describe this process" en dit is werklikwaar 'n raak beskrywing van wat met my aan't gebeur was.

Na my mening is die betekenis van refleksie ietwat verskillend by die sisteembenadering en aksienavorsing. Waar in aksienavorsing dit gaan om refleksie op die verloop van die plan van aksie, gaan dit in sisteembenadering oor refleksie op die gevoelsmatigheid van betrokkenes by die aksie oor die aksie. Die sosiale element skemer veel sterker deur omdat dit gaan om die verbetering van die sosiale opset en interaksie tussen (sosiale) sisteme. Indien die betrokkenes nie "tevrede" is, of aan't ontwikkel is nie, kan daar nie van vordering sprake wees

nie. Betrokkenes se sienswyses word dus hoog geag en in ag geneem by die beplanning van verdere aksiestappe.

Indien dit nie vir die "verposing" wat deur die boikot geskep is, was nie, sou ek moontlik die eerste siklus deurloop het sonder om werklik die waarde van groepwerk so noukeurig onder die vergrootglas te plaas. Dit was juis toé dat ek teruggekeer het na my heel aanvanklike idee om my grootliks toe te spits op aktiwiteite met 'n groepsinslag as basis. Dit het wonderlike resultate opgelewer en het regtig grootliks bygedra tot latere resultate.

5.4.2 EKSAMENGERIGTE LESAANBIEDING




Omdat lesaanbieding gewoonlik meerendeels afgestem is op voorbereiding vir eksamens en omdat eksamen so 'n formele wyse van evaluering is, was dit bitter moeilik om 'n informele werkwyse in te voer wat op die ou end steeds op 'n formele wyse beoordeel moet word. 'n Verdere probleem was natuurlik dat die idee heel aanvanklik sigself manifesteer het in 'n probleem van swak eksamenuitslae. Om hierdie twee probleme op 'n informele wyse, soos wat aksienavorsing inderdaad is, aan te spreek, het vir my nie altyd goed sin gemaak nie. Hier was nou regtig sprake van

developing an understanding of a complex web of relationships evolving strategies,

sifting evidence, judging probabilities, predicting consequences and calculating risks. (Hart, 1984:99)

Ek moes myself elke keer herinner dat dit nie soseer gaan om die verbetering van eksamenuitslae nie, maar eerder om studente-betrokkenheid en -selfaktiwiteit te verbeter. Die twyfel(?) kon uit die weg geruim word met die wete dat 'n gesaghebbende op die gebied van verandering (Fullan, 1985:416) dit stel dat

one additional recommendation is to broaden the interest in instructional goals to include higher-order cognitive and self- and social- development goals.



Indien eksamenuitslae tóg sou verbeter sou dit as 'n bonus beskou kon word. Of studente die aangeleentheid in dieselfde lig gesien het en of daar enige verband tussen die proses en die resultaat sou bestaan (volgens hulle mening) het my dan genoop om die vraelys ten opsigte van hierdie aspekte saam te stel.

Wat my probleem vererger het, was die wete dat my werkwyse deur die meeste personeellede met argwaan bejeën is en as 'n doellose vermorsing van die student se tyd beskou is. Dit is per slot van sake so dat in 'n produkgeorfënteerde

samelewing en onderwysdepartement "the examination as the measure" gesien word "of the extent to which he has received it" (Rogers, 1986:233) waar die "he" na die student sou verwys en die "it" na kennis wat deur die dosent in die student se kop geprop is. (vgl. p.3 met Van den Heever en p. 79 met Freire).

Vir die studente self het dit seersekerlik ook 'n probleem geskep soos blyk uit hul kommentaar:

- "'n mens weet nie wat is belangrik en wat is nie belangrik nie";
- "indien lesings gegee word is daar groter rigting";
- "werk moet meer afgebaken word vir die eksamen";
- "my notas nie goed uitgewerk nie".



Studente self is ook geneig om vir 'n eksamen voor te berei en nie vir elke dag se deelname aan klasaktiwiteite nie. Dit was dus te begrype dat daar aanvanklik 'n hewige teenkanting was teen die inbraak wat gemaak word op die demokratiese reg om slegs vir toetse en eksamens te werk en studeer. Die studente wat wel gereeld meegedoen en aktiewe deelgenote was, het egter die nut van so 'n werksbenadering kon insien en die vrugte kon pluk.

5.4.3 DIE SISTEEM

In die konteks waaruit die studente as eerstejaars kom, is hulle gewoonnd aan 'n sisteem waar alles op 'n spesifieke wyse gedoen word en almal op presies dieselfde wyse gestimuleer en op dieselfde wyse op "prikkel" sal reageer. Enige wysigings of verandering, gewoonlik, indien wel, deur die onderwysdepartement self of die skoolhoof of die vakhoof gefinisieer (Neale, et al, 1981:150), sou dan impliseer dat alle persone op presies dieselfde wyse daarop sou reageer. Rogers (1986:233) meen dat op so 'n wyse "(t)he subjects (the students) are best governed by being kept in an intermittent or constant state of fear" waardeur kontrole uitgeoefen kon word en die magposisie van persone in hoër range nie in die gedrang sou kom nie.

Hier was nou egter 'n situasie waar 'n enkeling in 'n subsisteem 'n verandering inisieer sonder dat andere ook dieselfde veranderinge sou volg of selfs hulself daarvoor sou uitlaat. Ek kan my goed indink watter verwarring dit heelwaarskynlik in hul (studente se) gemoedere gebring het. Selfs my aanvanklike verduidelikings en die toestemming wat van die bestuur en studente self verkry is, sou seersekerlik nog nie daarin kon slaag om die agterdog by studente te kon hokslaan nie.

'n Verdere negatiewe faktor was dan ook die probleem dat

ek die enigste dosent is wat betrokke was by hierdie aktiwiteite. Die isolasie het sake eerder vererger as verlig. 'n Ondersteunende groep uit die geledere van die personeel sou beslis 'n aanwinst kon wees. Kollaboratiewe aksienavorsing wat momentum kon verleen het, kon dus nie uitgevoer word nie. Dit het 'n ontsettend verswarende effek op aktiwiteite gehad.

5.4.4 MONITERING VAN AKSIES

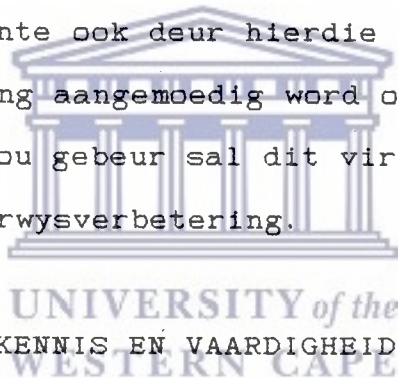
In aansluiting by die vorige paragraaf het monitering van my aktiwiteite en aksies sowel as die van studente 'n probleem geskep. Daar moes te veel op eie waarnemings van ervarings gesteun word aangesien kollaborasie nie plaasgevind het nie. Ek het wel somtyds van studente se hulp gebruik gemaak om aktiwiteite te monitor. Dit was baie positief in die opsig dat studente dan beter insig verkry het ten opsigte van wat eintlik aan't gebeur was. Hulle het dan ook meer noulettend op hul eie aksies in die klasinteraksie begin let. Dit het dan 'n verdere emansiperende rol in hul ontwikkeling gespeel wat as verbetering identifiseer kon word.

Wat ander moniteringstegnieke betref, het ek egter tekortgeskiet in die benutting van 'n verskeidenheid. Ek het meesal van observasie en aantekeninge gebruik gemaak. Die bandopnemer is wel soms gebruik maar die grootte van die

studentetalle, klasruimtes en akoestiek was nie geskik nie.

Ek was dan ook genoodsaak om studente se opinies te verkry deur eerder van vraelyste gebruik te maak. Aangesien dit anoniem ingehandig is, hoop ek dat hulle eerlik was in die gee van hul menings en idees, sodat ek hierdie inligting as juis kan aanvaar. 'n Verdere rede vir die gebruik van vraelyste was om studente te verplig om keuses te maak, hulle hul gedagtes in skrif te laat stel en 'n opinie te gee oor dinge wat hulle elkeen direk raak.

Moontlik kan studente ook deur hierdie persoonlike betrokkenheid by navorsing aangemoedig word om self navorsing te doen. Indien dit sou gebeur sal dit vir my beslis staan in die teken van onderwysverbetering.



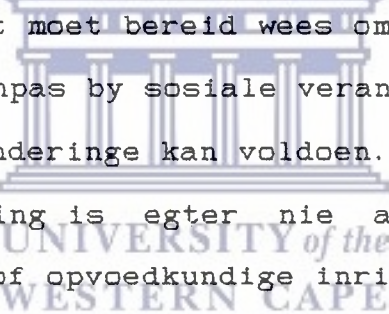
5.4.5 MY EIE GEBREK AAN KENNIS EN VAARDIGHEID

'n Probleem wat my baie beslis gekniehalter het is my eie onkundigheid ten opsigte van navorsing en spesifiek aksienavorsing. Dit was my eerste kennismaking met hierdie tipe navorsing en hoewel ek die informele werkwyse verwelkom, was dit vir my tog vreemd. Die wete dat dit 'n veld is wat in Suid-Afrika nog nie veel aftrek gekry het nie, het my glad nie gesteur nie, maar wel die probleem dat daar ontsettend min literatuur in Afrikaans beskikbaar is,

sowel as min persone hier wat met gesag oor hierdie tipe navorsing kon raad gee. Ek het dit egter as uitdaging gesien om hierdie "nuutjie" aan te durf.

My teleurstelling was egter daarin geleë dat ek nie kon vorder soos ek graag sou wou vorder nie. My eie gebreke het my gefirriteer en frustreer en selfs regressie tot gevolg gehad. Die bemoediging van ander studente-kollegas wat dieselfde frustrasies beleef en "deurleef" het, het egter 'n motiverende invloed gehad.

5.5 SLOT



Die onderwyser/dosent moet bereid wees om te verander. Hy/sy moet kan aanpas en inpas by sosiale veranderinge en aan die sosiale eise na veranderinge kan voldoen. Die behoeftes en eise van die samelewing is egter nie altyd dié van die onderwysdepartement of opvoedkundige inrigting waaraan die onderwyser/dosent verbonde is nie. Hoe versoen die onderwyser/dosent dan die twee?

In hierdie opsig het ek grootliks baat gevind in die ondersoek na sisteemteorie. Die kenmerke van oop sisteme en sistemiese werking het die nodige agtergrondskennis daar-gestel. Sisteemontwikkeling en 'n sisteemteoretiese benade-ring tot onderwysvernuwing het vir my glad nie vergesog geklink nie.

Ek het egter 'n probleem ondervind om myself te beperk tot die verklaringsaspek van sisteemteorie. Die probleem ten opsigte van wat eerste behoort te wees, teorie of praktyk, word ervaar in die verklarings- en aksiekonsepte. Onderlê die teorie die praktyk of word daar geteoretiseer oor die praktyk, of bied die praktyk verklaring vir die teorie? Ek het al gou tot die besef gekom dat dit nie moontlik is om sistemiese werking van die eienskappe van sisteme te skei nie, aangesien die wisselwerkende proses tussen sisteme en/of subsisteme deel van die aard van sisteme is.

Sisteemontwikkeling openbaar aktiwiteite wat ooreenkom met die sikliese aard van aksienavorsing en wat ook dieselfde stappe as dié in die voorgestelde siklusse van Elliott, Ebbutt en Kemmis omsluit.

Ooreenkomste tussen aksienavorsing in onderwysontwikkeling en 'n sisteemteoretiese benadering in ander sosiale wetenskappe wil my laat verstout om te sê dat die term "sisteemteorie" en 'n sisteembenadering nog net nie (so dikwels) voorheen direk op onderwysontwikkeling en -vernuwing van toepassing gemaak is nie, hoewel verskeie outeurs na die skool of onderwysinrigting as 'n sisteem verwys.

Miskien is dit maar net weer 'n bewys daarvan dat die onderwys konserwatief is en normaalweg verandering volg en dat dit dikwels dekades neem voordat daar enige sprake van

sodanige "navolging" selfs te bespeur is, wat nog te sê die voortou neem in veranderinge! Dieselfde "reëls" wat vir sisteemontwikkeling in die breë" geld is ewe-eens van toepassing op onderwysontwikkeling. Meer resente skrywes en ondersoeke is egter bemoedigend aangesien daar ten minste 'n aanduiding is dat die twee met mekaar in verband gebring word.

Die onderwysers/dosente moet hul vergewis van die behoeftes en eise van die gemeenskap wat hul dien, sowel as dié van die departement of inrigting waaraan hul verbonde is. Hul moet hul dit ten doel stel om die struktuur, filosofie en bestuur van die inrigting te begryp. Om dit te kan bewerkstellig moet kommunikasie tussen die onderskeie partye verbeter word. Uit so 'n verhouding kan persoonlike begrip vir mekaar en respek vir een die ander se standpunte en sisteemwerking, ontwikkel. Die kruisbestuierende effek van sisteembenadering begin dan sy inslag toon. Dit "zet ons aan tot zelforganiseren." (Klabbers, 1988:31)

Studente sal tot die besef kom dat hulle nie net uit boeke en blaaië, van notas en in die klas leer nie; nie net deur dosente "geleer" word nie; maar dat hulle ook van mekaar te leer het en dat dosente ook veel van studente kan leer.

BRONNELYS

- ARY, D. et al (1972). **Introduction to Research in Education.** New York: Holt, Rinehart and Winston.
- AUERBACH, F. (1986). "Alternative Education - A three point suggestion", **Funda Forum** 2 (2).
- AUERBACH, F. (1990). "Restoring the Learning Climate", Referaat gelewer by SAVLOM Konferensie September 1990, Universiteit van Kaapstad, Kaapstad.
- BARNES, D. (1985). **From Communication to Curriculum.** Harmondsworth: Penguin.
- BATESON, G. (1970). "A Systems Approach", **International Journal of Psychiatry** 9.
- BEASLY, B. (1981). "The Reflexive Spectator in Classroom Research", **Journal of the Australian Association for Research in Education:** Adelaide.
- BEASLEY, B. & L. RIODEN, (1981). "The Classroom Teacher as Researcher", **English in Australia**, No. 55.
- BEKER, J. & H.W. MAIER, (1981). "Emerging issues in child and youth care education: A platform for planning", **Child Care Quarterly** 10,(3).
- BENNETT, N. & C. DESFORGES, (1985). "Recent Advances in Classroom Research", **British Journal of Educational Psychology.** Edinburgh.
- BENNIS, W., K.D. BENNE & R. CHIN, (1969). **The Planning of Change.** New York: Holt Rinehart Winston (2nd ed.).
- BEST, J.W. (1977). **Research in Education.** New Jersey: Prentice-Hall (3rd ed.).

- BURGESS, R.G. (1985). **Issues in Educational Research**. London: The Falmer Press.
- CARR, W. & S. KEMMIS, (1986). **Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research**. London: The Falmer Press.
- CAWOOD, J., A.H. STRYDOM & N.T. VAN LOGGERENBERG, (1980). **Doeltreffende Onderwys**. Kaapstad: Nasou Bpk.
- 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**, Vol. 19, No. 2.
- COHEN L. & L. MANION, (1980). **Research Methods in Education**. Canberra: Croom Helm Ltd.
- CROOKALL, D. et al (1988). **Simulation - Gaming in Education and Training** Proceedings of the International Simulation and Gaming Associations 18th International Conference, Oxford.
- DACHS, T.E. (1986). **Teaching Styles & Pupil Progress - A South African Case Study** - Unpublished D.Phil thesis, University of Witwatersrand, Johannesburg.
- DALIN, P. & V.D. RUST, (1983). **Can Schools Learn?** NFER - NELSON.
- DAVID, J.L. (1982). **School Based Strategies. Implications for Government Policy**. Mineapolis: Bay Area Research Group.
- DE WET, J.J. et al (1981). **Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde - 'n Inleiding tot Empiriese Navorsing**. Durban: Butterworth.
- DELL, P.F. (1982). "Beyond Homeostasis: Toward a concept of coherence", **Family Process** 21.

- DELL, P.F. (1985). "Understanding Bateson and Maturana: Toward a biological foundation for the social sciences", **Journal of Marital and Family Therapy**, 11 (1).
- DUMINY, P.A. & W.F. SOHNGE, (1988). **Didactics: Theory and Practice**. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- EBBUTT, D. (1985). "Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles", in R.G. BURGESS, (ed.), **Issues in Educational Research: Qualitative Methods**. Philadelphia: The Falmer Press.
- ELLIOTT, J. (1981). **What is Action Research in Schools?** Deakin: Deakin University Press.
- ELLIOTT, J. (1984). "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. (1985). "Facilitating Action Research in Schools: Some Dilemmas", in R.G. Burgess (ed.), **Issues in Educational Research: Qualitative Methods**. Philadelphia: 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 forward to the 1990's, Hong Kong.
- FREIRE, P. (1972). **Pedagogy of the Oppressed**. Harmondsworth: Penguin.
- FREY, B.R. & R.B. NOLLER, (1983). "Mentoring: A legacy of success", **The Journal of Creative Behaviour** Vol. 17 No. 1.
- FULLAN, M. (1985). "Change Processes and Strategies at the Local Level", **The Elementary School Journal** Vol. 85 No. 3.
- GEYER, F. & J. VAN DER ZOUWEN, (1986). **Sociocybernetic Paradoxes Observation Control and Evolution of Self Steering Systems**. London: SAGE.

GIBSON, R. (1985). "Critical times for Action Research", **Cambridge Journal of Education**, Vol. 15 No. 1.

HALSEY, A.H. (ed) (1972). "E.P.A. Problems and Policies". **Educational Priority: Vol 1**. London.

HARGREAVES, D. (1985). "The Challenge for the Comprehensive School", in R.G. Burgess (ed), **Issues in Educational Research: Qualitative Methods**. Philadelphia: The Falmer Press.

HART, B. (1988). "The Educational potential of interactive literature", in D. Crookall et al (eds), **Simulation - Gaming in Education and Training**. Proceedings of the International Simulation and Gaming Associations 18th International Conference, Oxford.

HELMSTADTER, G.C. (1970). **Research Concepts in Human Behaviour**. New York: Appleton Century-Crofts.

HODGKINSON, H.L. (1957). "Action Research - a critique", **Journal of Educational Sociology** 31, 4.

HOPE, A. & S. TIMMEL, (1984). **Training for Transformation Book 1**. Harare: Mambo Press.

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

HULT, M. & S. LENNUNG, (1985). "Towards a definition of action-research: A note and bibliography", **Journal of Management Studies**.

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

JORISSEN, H.W. (1985). **Die verband tussen Onderrigstrategieë, selfwerkzaamheid en leereffek**. Ongepubliseerde M.Ed. verhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria.

KATZ, D. & R.L. Kahn, (1978). **The Social Psychology of Organization**. New York: John Wiley & Sons (2nd ed.).

- KEENEY, B.P. (1983). **Aesthetics of change**. London: Guilford Press.
- KELLS, H.R. (1983). **Self-Study Processes**. London: Macmillan Publishing Company.
- KELLY, A. (1985). "Action Research: What is it and what can it do?", in R.G. Burgess (ed), **Issues in Educational Research: Qualitative Methods**. London: The Falmer Press.
- KEMMIS, S. et al (1981). **The Action Research Planner**. Deakin: Deakin University Press.
- KEMMIS, S. & S. GRUNDY, (1981). "Educational Action Research in Australia: The State of the Art", Paper delivered at the conference of the Australian Association for Research in Education.
- KLABBERS, J.H.G. (1980). **De Toekomst als spel**. Leiden: Universitaire Pers.
- KLABBERS, J.H.G. (1987). **Representation of virtual worlds through gaming - simulation**. Geneve: SIMULTEC.
- KLABBERS, J.H.G. (red.) (1988). **Kennen en Organiseren van Informatie**. Den Haag: Van Loghum Slaterus.
- KRÜGER, R.A. (1978). "Selfstandige studie", **Bulletin vir Dosente**, RAU jaargang 11 No. 1, Julie 1978.
- LANDMAN, W.A. (1980). **Inleiding tot die Opvoedkundige Navorsingspraktyk**. Durban: Butterworth.
- LANDMAN, W.A. et al (1983). **Navorsingsmetodologie vir Onderwys-studente**. Durban: Butterworth.
- LANGMAN, J. (1986). "The family: a 'Socio Cybernetic' approach to theory and policy", in F. Geyer en J. van der Zouwen (eds.) **Sociocybernetic Paradoxes. Observation Control and Evolution of Self Steering Systems**. London: SAGE.

- LEHMAN, I.J. & W.A. MEHRENS, (1971). **Educational Research Readings in focus.** London: Holt, Rinehart & Winston.
- MCASHAN, H.H. (1963). **Elements of Educational Research.** London: McGraw-Hill.
- MEIGHAN, R. (1986). **A Sociology of Education.** London: Holt, Rinehart & Winston (2nd ed.).
- MILLER, G.A. & E. LENNEBERG (eds) (1978). **Psychology and Biology of Language and Thought.** New York: Academic Press.
- MILLER, J.G. (1978). **Living Systems.** New York: McGraw Hill.
- NEALE, D.C. et al (eds) (1981). **Strategies for School Improvement: Cooperative planning and organization development.** London: Alyn & Bacon.
- NIXON, J. (ed.) (1981). **A Teachers' Guide to Action Research.** London: Grant McIntyre.
- NOFFKE, S.E. & K.M. ZEICHNER (1987). "Action Research and Teacher Thinking: The First Phase of the AR on AR Project at the University of Wisconsin - Madison" Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in Washington D.C.
- PARRY, A. (1984). "Recent developments in systemic therapy", **Journal of Strategic and Systemic Therapies, 4.**
- PENN, P. (1982). "Circular Questioning", **Family Process, Vol. 21 No. 3.**
- RAPPOPORT, A. (1970). "General Systems Theory - An outlook for Coping with change", **General Systems, Volume XV.**
- ROGERS, C.R. (1986). "Power or Persons: two trends in education", in Lee et al **Planning in the Curriculum.** Sevenoaks: Hodder & Stoughton in association with The Open University.

- SAVAHL, C. (1990). "A case for Action Research", **Hewat Educational Journal**, Education Department Vol. 11. Cape Town.
- SCHOEMAN, W.J. (1981). "Sisteesontwikkeling: 'n Uitdaging aan die Sielkunde". Rede by die aanvaarding van die amp as hoogleraar in Sielkunde. Publikasiesreeks van die Randse Afrikaanse Universiteit.
- SHUDA, S. (1986). **Stelselontwikkeling in 'n kinderskool**. Ongepubliseerde Doktorale skripsie, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- SIMONS, R. (1986). **Classroom Communication and Schooling - A case-study of teaching in a Secondary School in Soweto**. M.Phil Dissertation, University of Cape Town, Cape Town.
- SMITH, D.P.J. (1972). "Doeltreffende klasaanbieding deur meer persoonlike interaksie tussen dosent en student", **Bulletin vir Dosente, RAU**, jaargang 5 No. 2.
- SONN, F.A. (1990). "A New Decade with Fresh Opportunities", Rede by die opening van die akademiese jaar van die Technikon Skiereiland. Bellville.
- VAN DEN HEEVER, (1989). "People's Education and the Struggle for Democracy". Toespraak gelewer by KPO kongres te Upington, Junie 1989. Bellville: KPO.
- VAN DER STOEP, F. & W.J. LOUW (1979). **Inleiding tot die Didaktiese Pedagogiek**. Pretoria: Academica.
- VARELA, F. & D. JOHNSON (1976). "On observing natural systems", **The Co-Evolution Quarterly**.
- VERMA, G. et al (1981). **What is Educational Research? (Perspectives on Techniques of Research)**. Aldershot: Gower Publishing Co.

VISSER, E.M. (1986). **Die kongruering van leerstyle en onderrigstrategieë in Tersiêre Onderwys.** Ongepubliseerde proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

VON BERTALANFFY, L. (1950). "An outline of General Systems Theory", **The British Journal for the Philosophy of Sciences, I.**

WALKER, R. (1985). **Doing Research: A Handbook for Teachers.** London: Methuen.

WISDOM, J.O. (1951). "The Hypothesis of Cybernetics", **The British Journal for the Philosophy of Science, 2,2.**



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

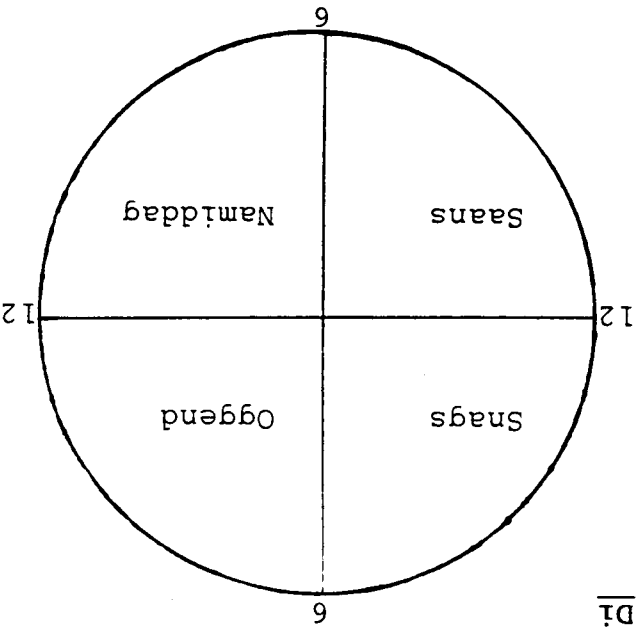
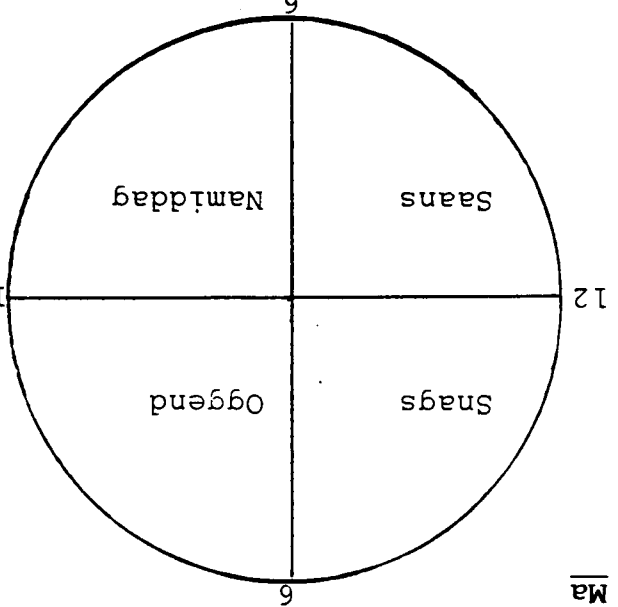
DAGBOEK VAN STUDENTE VIR EEN WEEK

WEEK	MAANDAG	DINSDAG	WOENSDAG	DONDERDAG	VRYDAG	SATERDAG
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						

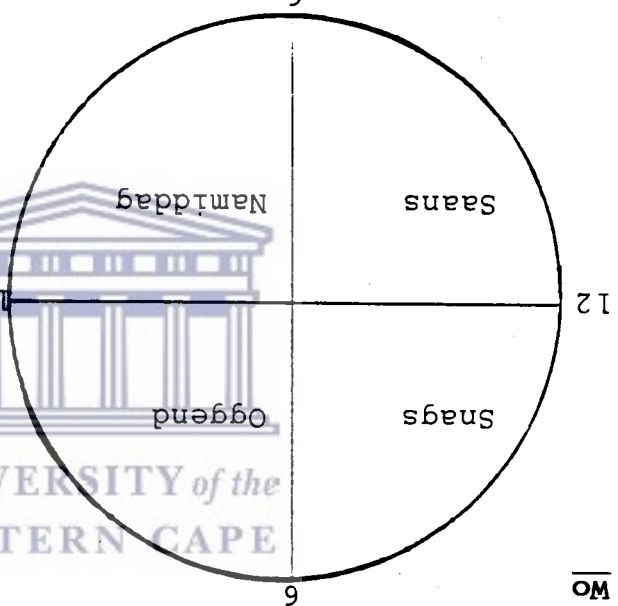


Daarboek van studente vir die week waar kleurkode vir onderskeie aktiwiteite gebruik word bv. rooi vir groepwerk; groen vir studeer.

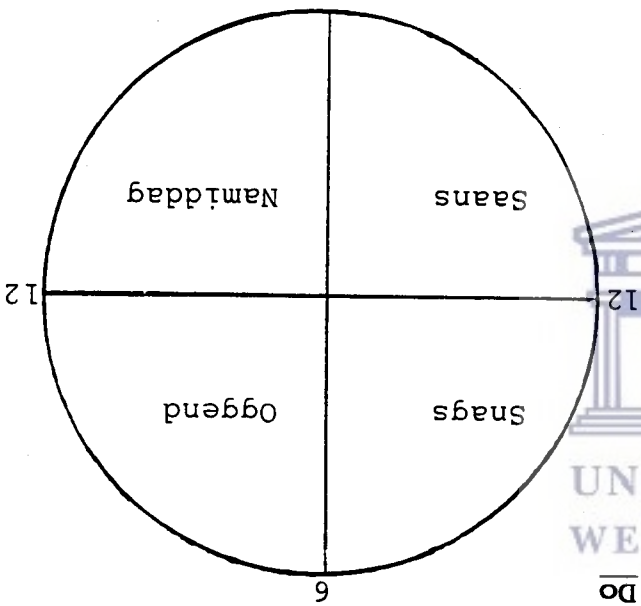
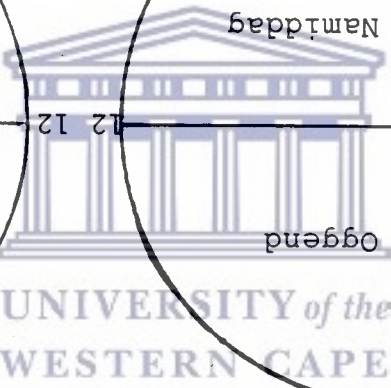
Ma



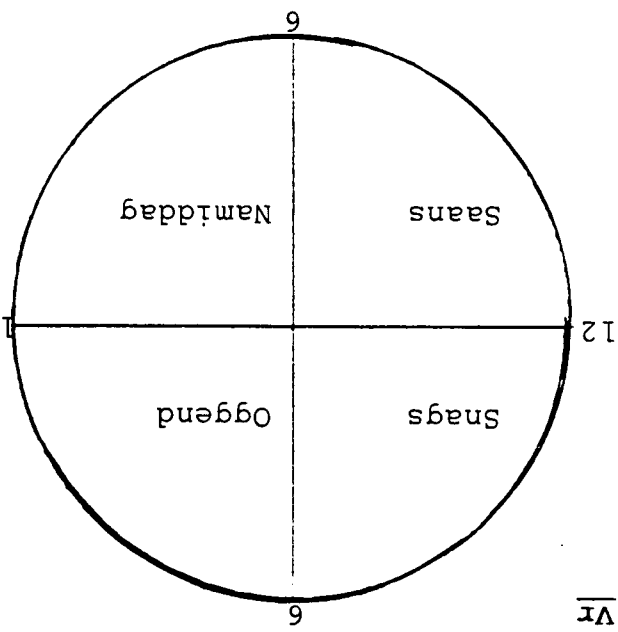
Wo



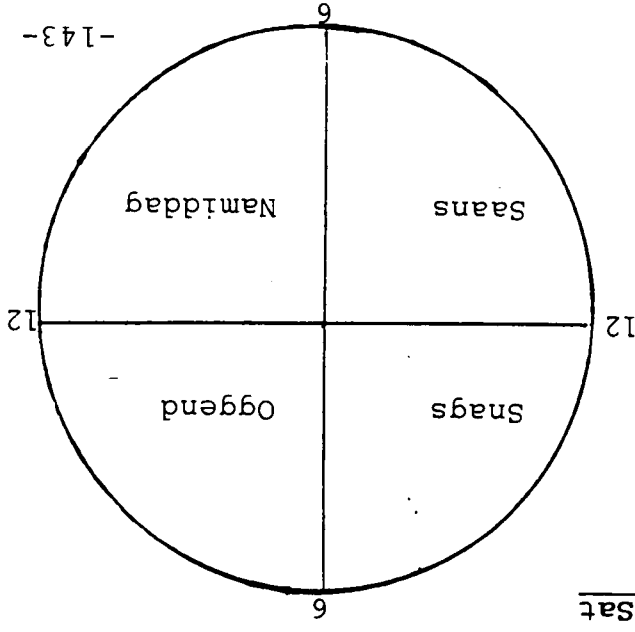
Do



Vi



Sat



Vraelye t.o.v. strategieë geïmplimenteer:

METODE/STRATEGIE	Hou van/Hou nie van					Evaluering t.o.v. Leereffek – Goed/Swak					Voorkur-lys
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
Formele lesing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Informele lesing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Groepbespreking	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Klasbespreking	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Groepwerk (Groepprojek)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Individuele projek	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Video	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0