

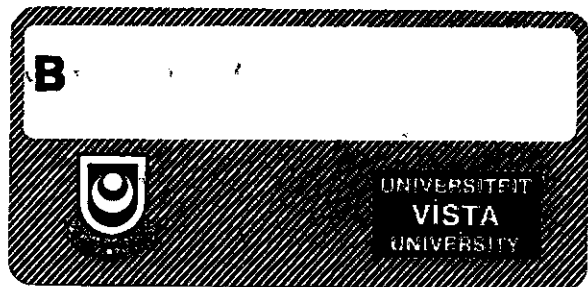
’N ONDERSOEK NA ’N GESKIEDENISONDERRIGSTRATEGIE
VIR GROOT KLASSE IN SWART ONDERWYS

DEUR

GERT JOHANNES THIRION

B.A.(HONS.) M.ED. H.P.O.D.

VOORGELê AAN DIE FAKULTEIT OPVOEDKUNDE VAN
DIE UNIVERSITEIT VISTA IN OOREENSTEMMING MET
DIE VEREISTES VIR DIE GRAAD



PHILOSOPHIAE DOCTOR IN OPVOEDKUNDE

PROMOTOR: PROF. DR. P.D.G. STEYN

BLOEMFONTEIN

1987



Hiermee verklaar ek dat hierdie proefskrif: 'N ONDERSOEK NA
'N GESKIEDENISONDERRIGSTRATEGIE VIR GROOT KLASSE IN SWART
ONDERWYS, my eie werk is; dat al die bronne wat geraadpleeg
of aangehaal is, by wyse van volledige verwysings, aangedui
en erken is en dat hierdie proefskrif nie voorheen by 'n
ander universiteit vir graaddoeleindes deur my voorgelê is
nie.



G.J. THIRION

1987.08.01

VOORWOORD

Aan Hom, deur wie se genade ons bevoorreg is om te kan arbei, kom toe alle eer en dank vir die voorreg om hierdie studie te kon aanpak en voltooi.

My opregte dank en waardering gaan ook uit aan die volgende persone en instansies:

- * Prof. dr. P.D.G. Steyn, my promotor, wat op sy bekwame en simpatieke wyse vir my bygestaan, aangemoedig en geleid het.
- * Die Departement van Onderwys en Opleiding, vir toestemming en hulp verleen met die studieprojek.
- * Die skoolhoofde, onderwysers en leerlinge van die skole in die Bloemfonteinse woongebied wat vir my die nodige vraelyste voltooi het.
- * Vista Universiteit, vir ondersteuning.
- * Rusta du Plooy, vir keurige tikwerk.
- * My vrou, Aggie en dogters, Alithia, Surinke en Cherize, vir hulle geduld, opofferings, verdraagsaamheid en onderskraging wat die taak soveel ligter gemaak het.

G.J. THIRION

Augustus 1987

'n ONDERSOEK NA 'n GESKIEDENISONDERRIGSTRATEGIE VIR GROOT
KLASSE IN SWART ONDERWYS

Opsomming	x
Summary	xii
Aanhaling	xiv

HOOFSTUK 1

TEMATOLOGIESE ONTLEDING EN METODOLOGIESE VERANTWOORDING

1.1	INLEIDING	1
1.2	TEMATOLOGIESE ONTLEDING EN BEGRIPSVERHELDERING	3
1.2.1	Ondersoek	3
1.2.2	Geskiedenisonderrigstrategie	4
1.2.3	Swart onderwys	9
1.2.4	Swart leerling/-opvoedeling	10
1.2.4.1	Leerling (Volwassewordende)	11
	a Laatadolessent	12
	b Jeugdige	12
1.2.5	Groot klas	13
1.3	PROBLEEMSTELLING	16
1.4	DOELFORMULERING	19
1.4.1	Aanloop tot die doelformulering	19
1.4.2	Doelformulering	21
1.5	METODE VAN ONDERSOEK	24
1.5.1	Metodologiese benadering	25
1.5.2	Metodologiese werkswyse	27
1.5.2.1	Literatuurstudie	27
1.5.2.2	Verkennde studie	27
	a Vraelyste	28
	b Onderhoudvoering	28
1.6	SAMEVATTING EN PROGRAMAANKONDIGING	29
1.7	EERSTE PROBLEEMSTELLING	30

HOOFSTUK 2

'n HISTORIES-ANTROPOLOGIESE PERSPEKTIEF OP SWART ONDERWYS

2.1	INLEIDING	31
2.1.1	Die historisiteit van die mensheid	31
2.2	'n KURSORIESE OORSIG VAN DIE ONTWIKKELING VAN SWART ONDERWYS EN GESKIEDENISONDERRIG IN SUID-AFRIKA	32
2.2.1	Die Ontstaan van swart onderwys in Suid-Afrika	32
2.2.2	Ontwikkeling van geskiedenisonderrig aan swart leerlinge	35
2.2.2.1	'n Kursories-historiese oorsig van geskiedenisonderrig aan swart skole	35
2.2.2.2	'n Kursories-historiese oorsig van die aard en wese van Geskiedenis as skoolvak	38/
2.2.2.3	'n Kursories-historiese oorsig van die doel van geskiedenisonderrig op skool	39
2.3	'n ANTROPOLOGIESE PERSPEKTIEF OP SWART-GEORIËNTEERDE ONDERWYS	42
2.3.1	Inleiding	42
2.3.2	Relevante fasette van 'n antropologiese perspektief van swartmense	47
2.3.2.1	Belewing van swart-wees-in-die-wêreld	49
2.3.2.2	Enkele opvoedingsverwagtings wat die swartman van die skool koester	56
2.3.2.3	Gevoelsgerigtheid	59
2.3.2.4	Mensgerigtheid	61
2.3.2.5	Groepsgebondenheid	63
2.4	SAMEVATTING	68
2.5	TWEEDE PROBLEEMSTELLING	69

HOOFSTUK 3

DIE IDENTIFISERING VAN SPESIFIEKE PROBLEME BY DIE HUIDIGE
GESKIEDENISONDERRIG IN SENIOR SEKONDÊRE SWART SKOLE

3.1	INLEIDING	70
3.2	DIE KONTEKSTUALISERING VAN DIE GESKIEDENIS- ONDERRIGPROBLEEM UIT RELEVANTE LITERATUUR	71
3.2.1	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die betrokkenes se sosio-ekonomiese omstandighede	72
3.2.1.1	Gebrek aan ondersteuning vanuit die gemeenskap:	74
	a Finansiële posisie van die ge- meenskap	74
	b Ouerbetrokkenheid	76
	c Tradisionele invloed van die gemeenskap	76
3.2.1.2	Omgewingsomstandighede van betrok- kenes:	77
	a Demografiese probleme	78
	b Ouergesag	80
3.2.2	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die betrokkenes se politieke bele- wings	83
3.2.3	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die betrokkenes se religieus-kulturele beskouing	88
3.2.4	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die betrokkenes se self-persepsie	95
3.2.5	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die betrokkenes se onderrig- en leer- omgewing	99
	3.2.5.1 Fisiese geriewe	99
	3.2.5.2 Handboeke	100
	3.2.5.3 Onderrigprobleme rondom die persoon van die onderwyser	102

3.2.5.4	Onderrigprobleme vanuit onderwyser-leerling-samesyn	104
3.2.5.5	Onderrigprobleme rondom die medium van onderrig	106
3.2.5.6	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die groot klas-situasie	108
3.2.5.7	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die vak, Geskiedenis, self	110
3.3	DIE "VERWOORDING" VAN DIE GESKIEDENISONDERRIG-PROBLEME VAN DIE BETROKKNES VANUIT VRAELYSTE	112
3.3.1	Ter Inleiding	112
3.3.2	Sosio-ekonomiese belewings	115
3.3.2.1	Vervoerprobleme	116
3.3.2.2	Huislike pligte en verantwoordelikhede in die gesin	116
3.3.2.3	Finansiële posisie van die swart gesin	117
3.3.2.4	Gebrek aan verantwoordelikhede van leerlinge se kant	117
3.3.2.5	Die toestande in swart woonbuurtes	118
3.3.3	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die huislike omstandighede van leerlinge	119
3.3.3.1	Ouerbelangstelling	119
3.3.3.2	Onvoldoende tyd om te studeer	121
3.3.3.3	Probleme tuis	123
3.3.4	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die onderrig- en leeromgewing	125
3.3.4.1	Die geskiedenisklas	125
3.3.4.2	Hulpmiddels	127
3.3.4.3	Die skryfbord	128
3.3.4.4	Oorvol geskiedenisklasse	128
3.3.5	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die onderwyser-leerling-verhouding	131
3.3.6	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die leerlinge se negatiewe beskouings en ervarings van hulle onderwysers	136

3.3.7	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die vak, Geskiedenis, self	139
3.3.8	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die onderrig- en leermedia	145
3.3.9	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die selfaktiwiteite van leerlinge	149
3.3.10	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die onderrigmetodes van die onderwyser	152
3.3.11	Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die betrokkenes se kulturaliteit	157
3.4	SLOTOPMERKING	161
3.5	DERDE PROBLEEMSTELLING	162

HOOFSTUK 4

'n GROOTKLASONDERRIGSTRATEGIE IN GESKIEDENIS VIR SWART SEKONDÊRE SKOLE

4.1	INLEIDING	163
4.2	'n FUNDAMENTEEL-DIDAKTIESE FUNDERING VAN DIE GROOTKLASONDERRIGSTRATEGIE	165
4.2.1	Inleiding	165
4.2.2	Fundamentele begroning van die grootklasonderrigstrategie	167
4.2.2.1	Die leerling openbaar 'n hulpbehoewendheid	168
4.2.2.2	Die hulpbehoewende leerling rig hom tot die hulverlenende onderwyser	169
4.2.2.3	Die onderwyser aanvaar die verantwoordelikheid tot steungewing aan die leerling	170
4.2.2.4	Die onderwyser selekteer uit die werklikheid die ter sake inhoud of elementare	171
4.2.2.5	Die onderwyser rig hom tot die leerlinge en bied steungewende onderrig aan leerlinge	173

4.2.2.6	Die leerlinge ervaar onderrig as 'n oproep tot leerhandeling ter bemeestering van hulle hulpbehoewendheid	174
4.2.2.7	Die leerling gaan oor tot aktiewe leerhandeling	176
4.2.2.8	Die leerlinge verwerf nuwe insigte en 'n nuwe of meer geskikte verhouding tot die werklikheid	177
4.2.3	Didaktiese begronding van die grootklasonderrigstrategie	178
4.2.3.1	Tempo-differensiasie-beginsel	179
4.2.3.2	Selfontdekkingsbeginsel	180
4.2.3.3	Balansbeginsel	180
4.2.3.4	Ekspressie- of uitdrukkingsbeginsel	181
4.2.3.5	Sistematiese en ordeningsbeginsel	183
4.2.3.6	Die dinamiese beginsel	183
4.2.3.7	Kenniseksplousiewe beginsel	184
4.2.4	Samevattend	184
4.3	DIE ENKAPTIESE VERVLEGTINGSVERBAND TUSSEN DIE ONDERRIGSTRATEGIE EN DIE LESPLAN, -ONTWERP EN -STRUKTUUR	185
4.3.1	Inleiding	185
4.3.2	Lesbeplanning	186
4.3.3	Die lesontwerp	187
4.3.4	Komponente van die lesstruktuur	188
4.3.4.1	Pre-konfrontasie-lesfase	190
a	Die probleem-identifiseringsfase	190
b	Die prognostiese fase	191
c	Doelstellings	193
d	Doelformulering	193
e	Strategiebepaling	194
4.3.4.2	Die konfrontasie-lesfase	196
a	Operasionele begeleidingsmoment	196

	b	Stimuleringsmoment	197
	c	Kontakmoment	198
	d	Bemeesteringsmoment	199
	e	Onderhandelingsmoment	200
4.3.4.3		Die post-konfrontasie-lesfase	200
4.4		DIE BESKRYWING VAN DIE BASKET-ONDERRIGSTRATEGIE AS 'n ONDERRIGSTRATEGIE VIR GROOT KLASSE AAN SWART SKOLE	201
4.4.1		Inleiding	201
4.4.2		Die voorbereiding van die onderwyser	205
4.4.3		Die toepassing van die BASKET-onderrigstrategie in geskiedenis in 'n groot-klasonderrigsituasie	207
	4.4.3.1	Begripleesmoment (B)	209
	4.4.3.2	Aanbiedingsmoment (A)	213
	4.4.3.3	Self-vindmoment (S)	217
	4.4.3.4	Konstrueringsmoment (K)	222
	4.4.3.5	Evalueringsmoment (E)	225
	4.4.3.6	Taakstellingsmoment (T)	228
4.5		SAMEVATTING EN VIERDE PROBLEEMSTELLING	230

HOOFSTUK 5

DIE EVALUERING VAN DIE BASKET-ONDERRIGSTRATEGIE AAN DIE HAND VAN DIE DIDAKTIESE BEGINSELLEER

5.1		INLEIDING	233
5.2		DIDAKTIES-PEDAGOGIESE VERANTWOORDING VAN GROOT-KLASONDERRIG	236
5.2.1		Bevindings aangaande leesvermoë van leerlinge in 'n groot klas	237
5.2.2		Bevindings aangaande individualisering in 'n groot klas	239
5.2.3		Bevindings aangaande verbale en kognitiewe interaksies tussen onderwyser en leerlinge in 'n groot klas	241
5.2.4		Bevindings aangaande leerlinge se vermoë en die onderwyser se onderwyspraktyke in 'n groot klas	242

5.2.5	Bevindings aangaande groeppvorming en effektiewe gebruik van tyd in 'n groot klas	243
5.2.6	Bevindings aangaande leerlinge se pres- tasies in 'n grootklassituasie	244
5.2.7	Bevindings aangaande die onderwyser se houding in 'n grootklassituasie	245
5.2.8	Bevindings aangaande klasgrootte in die sekondêre skool en die finansiële implikasie daarvan	246
5.3	EVALUERING VAN DIE BASKET-ONDERRIGSTRATEGIE AAN DIE HAND VAN DIE DIDAKTIESE BEGINSELLEER	247
5.3.1	Doelgerigtheid	248
5.3.2	Planmatigheid	251
5.3.3	Motivering	253
5.3.4	Individualisering	255
5.3.5	Sosialisering	257
5.3.6	Selfwerksaamheid	258
5.3.7	Belewing	260
5.3.8	Geheelsiening	261
5.3.9	Bemeestering	262
5.3.10	Evaluering	263
5.4	SAMEVATTING EN VYFDE PROBLEEMSTELLING	264

HOOFSTUK 6

BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

6.1	INLEIDING	266
6.2	BEVINDINGS AANGAANDE DIE ONDERRIG VAN GESKIE- DENIS AAN SWART SEKONDÊRE SKOLE	266
6.2.1	Bevindings aangaande omstandighede van algemene aard	267
6.2.2	Bevindings aangaande omstandighede van besondere aard in die vak Ge- skiedenis	268
6.3	AANBEVELINGS AANGAANDE DIE ONDERRIG VAN GE- SKIEDENIS IN GROOT KLASSE AAN SWART SKOLE	269

BIBLIOGRAFIE	272
BYLAE A	293
BYLAE B	298
BYLAE C	301
BYLAE D	307
BYLAE E	312

* 'n ONDERSOEK NA 'n GESKIEDENISONDERRIGSTRATEGIE VIR
GROOT KLASSE IN SWART ONDERWYS

* DEUR: Gert Johannes Thirion

* GRAAD: Philosophiae Doctor in Opvoedkunde

* PROMOTOR: Prof. Dr. P.D.G. Steyn

OPSOMMING

In die kontemporêre maatskaplike bestel, waarin die swartmense in die Republiek van Suid-Afrika hulle tans bevind, word die eise om gelyke onderwysgeleentheid en gelykwaardige onderwys aan die owerhede al hoe groter. Die geweldige toename in leerlingtalle, die gebrek aan goed-gekwalfiseerde swart onderwysers, asook 'n gebrek aan fisiese onderwysgeriewe, bring mee dat owerhede dit moeilik vind om aan hierdie eise te voldoen.

Die groot aantal leerlinge in klasse was en is steeds 'n probleem wat in die algemeen deur onderwysers maar in die besonder die geskiedenisonderwyser, ervaar word. Dit is 'n realiteit wat vir die volgende dekade of twee werklikheid sal bly aangesien die tekort aan gekwalfiseerde onderwysers en genoeg goed-toegeruste fisiese fasiliteite vir 'n geruime tyd sal voortduur.

Om die swart geskiedenisonderwyser in die interim tydperk te help om die grootklasprobleem die hoof te bied, is daar na

'n onderrigstrategie vir 'n groot klas gekyk waardeur effektiewe onderrig moontlik gemaak kan word. Om daarby uit te kom, is 'n antropologiese skou op swart-georiënteerde onderwys as vertrekpunt geneem waardeur die relevante fasette van swartmense se belewing en verwagtings van die werklikheid en hulle menswees, van nader beskou is. Met dit as basis vir verdere besinning, is daar gelet op probleme waarmee swart geskiedenisonderwys te kampe het. Probleme wat uit vraelys te verkry is, het die realiteit van hierdie probleme bevestig en die behoefte aan 'n grootklas-onderrigstrategie duidelik uitgewys.

'n Fundamenteel-didaktiese begroning van 'n grootklas-onderrigstrategie is gedoen sodat 'n vaste basis verkry kan word waarop sodanige strategie gebou kan word. Daar is verder ook op die enkaptiese vervlegtingsverband tussen die onderrigstrategie en die lesplan, -ontwerp en -struktuur gewys.

In die beskrywing van die strategie is die aard van die besondere en algemene probleme van die swart geskiedenisleerling en -onderwyser voortdurend in gedagte gehou. Die strategie is dan ook so beplan dat dit hierdie probleme spesifiek aanspreek. Daarna is daar op die didakties-pedagogiese verantwoordings van onderrig in 'n grootklassituasie gelet. Ten slotte is hierdie onderrigstrategie aan die hand van die didaktiese beginselleer geëvalueer.

* 'n ONDERSOEK NA 'n GESKIEDENISONDERRIGSTRATEGIE VIR
GROOT KLASSE IN SWART ONDERWYS

* BY: Gert Johannes Thirion

* DEGREE: Philosophiae Doctor in Education

* PROMOTER: Prof. Dr. P.D.G. Steyn

SUMMARY

Within the context of a changed socio-cultural climate, the demands by Blacks in the Republic of South Africa, for equality of opportunity with regard to education and equal education, are increasingly being heard.

The unprecedented increase in student numbers, the lack of suitably qualified black teachers, as well as the availability and quality of physical facilities, makes it difficult to meet those demands.

Large classes is a problem faced by teachers in general and the history teacher in particular. This situation is unlikely to change dramatically in the near future especially in the light of the problems mentioned above.

To enable black history teachers to function effectively, despite large classes, we examined a teaching strategy designed to improve the effectiveness of teaching within the problem situation. To this end an anthropological perspective on black education was adopted. Within this context relevant aspects of black expectations and the black experience of reality was focussed on. This served as a basis for examining the problems experienced by black history teachers. In order to identify these problems, if any, use was

made of a questionnaire. The results obtained underlined the need for a teaching strategy suitable for large classes.

Fundamental-didactic principles were examined in order to provide a sound base for the development of the strategy.

In describing the strategy the nature of specific and general problems, encountered by pupils in — and teachers of history was constantly kept in mind. The strategy is, in fact, designed to alleviate these problems.

The literature on large class teaching was examined. The evidence supported the feasibility of large class teaching as defined in the present study.

Finally the teaching strategy was evaluated by using one set of didactic principles as criteria.

**"TO KNOW HOW TO TEACH IS THE
GREAT ART OF TEACHING."**

HOOFSTUK 1

TEMATOLOGIESE ONTLEDING EN METODOLOGIESE VERANTWOORDING

1.1 INLEIDING

Na die verskyning van die RGN-verslag in 1981 het die fokus al sterker begin val op die onderwyssituasie in Suid-Afrika en meer spesifiek op swart onderwys. (Van As in Behr (red) 1985 :175). Die dilemma waarin swart onderwys sigself bevind, is aan die orde van die dag gestel, soos blyk uit talle debatte wat op kongresse, in koerante en in die Suid-Afrikaanse parlement gevoer is. Hierdie saak is ewe-eens geaksentueer weens die nuwe politieke bedeling waarin Suid-Afrika hom bevind. Leiers van anderskleuriges en in die besonder swart leiers het hul sterk uitgespreek vir 'n beter bedeling vir swart onderwys (Weideman en Swanepoel 1982:1 en 8).

Gelyke onderwysgeleenthede alleen, soos in die RGN-verslag uiteengesit, sal nie swart onderwys uit sy dilemma verlos nie, aangesien dit ook met vele ander probleme te kampe het wat aandag sal moet geniet. Die interne probleme waarmee swart skole vandag worstel, is reële probleme wat vir 'n geruime tyd nog kan voortduur en nie deur gelyke onderwysgeleenthede onmiddellik uit die weg geruim kan word nie. In die diversiteit van die swart skool se problematiek tree die klassituasie, waar doeltreffende onderrig moet plaasvind, as een van die problematiese faktore na vore.

Dit is in hierdie didakties-pedagogiese situasie, waar dit gaan om die onderrigende ontsluiting van leerstof, dat die swart opvoeder hom magteloos staar teen probleme, soos onder andere groot klasse, gebrekkige fasiliteite, ens. (Odendaal 1986:15-35). Nie net die onderwyser nie, maar ook die swart

leerling in hierdie situasie, beleef belemmerings wat die verwerkliking van sy moontlikhede kniehalter. Die dualistiese problematiek in Swart onderwys noodsaak dat daar dieper na die leersituasie, leergebeure en -handelinge in swart onderwys gekyk moet word, want:

"Wanneer oor die kind en sy leeraktiwiteite besin word, is dit logies dat ook die onderwysersoptrede, as inisiërende handelinge (onderstreping G.J.T.) in die onderrigleergebeure deeglik aandag sal geniet" (Coetzee 1978:1)

Die aksent gaan in die onderhawige studie nie soseer op die kind gesentreer wees nie, maar op die onderwysende handelinge van die onderwyser waardeur die leerinhoud op so 'n wyse aangebied en ontsluit kan word dat die leerlinge die aangebode problematiek as die moeite werd sal beskou om sy eie te maak (Meerkotter 1980:2).

Die eiesoortige aard van die verskillende vakke dwing die onderwyser om verskeie benaderings, metodes en strategieë te volg om die inhoudelike te verwerklik en vas te lê. Daarom bly onderwyserbetrokkenheid onweerlegbaar deel van die opvoedingsgebeure. Sommige denkers aksentueer leerlingdeelname omdat hulle redeneer dat:

"the teacher's job becomes less and less to teach, and more and more to create a setting in which the pupil can learn and develop." (Magau 1983:2)

'n Ander noodroep wat vandag al luider begin opklink, is dat daar in die kurrikulum klem gelê moet word op probleemoplossingmetodes as inhoud, eerder as op die vakinhoud (Van Niekerk in Behr (red) 1985:155).

BURSTON (in Magau 1983:2) huldig ook hierdie opvatting as hy skryf:

"It is argued that pupils at school, including young ones, should in the case of history, be given some training in historical methodology and, by the use of sources and other first-hand evidence, establish or 'discover' the facts for themselves."

Hoe hierdie metodes en metodologie daar uitsien, hang van elke onderwyser af. Die probleem vir die swart onderwyser is egter dat sy probleem meer intens gemaak word deur groot klasse en gebrekkige fasiliteite en hulpmiddels.

Dit is dan ook die bedoeling met hierdie studie om die fokus na die onderrigsituasie en veral die onderrigstrategie van die swart onderwyser te verplaas en om dit te beperk by die onderrig van veral geskiedenis aan Swart skole. Alhoewel ROS-SOUW (1977:1), onder andere, noem dat die praktiese uitvoerbaarheid van sillabusse onderwysers dwing om dikwels metodes te volg wat nie net die vak benadeel nie, maar ook teenstrydig is met opvoedkundige beginsels, word dit as 'n aparte studieveld beskou en sal daar slegs op die praktiese klaskamersituasie gekonsentreer word.

1.2 TEMATOLOGIESE ONTLEDING EN BEGRIPSVERHELDERING

Die verheldering van sekere begrippe blyk vooraf noodsaaklik te wees sodat by die nadere studie van die probleem 'n eenvormige betekenisduiding nagestreef kan word en 'n geheelbeeld gevorm kan word oor die poging tot navorsing wat hierdie ondersoek ten doel het (Naude 1984:2).

1.2.1 ONDERSOEK

Die begrip "ondersoek" word deur die H.A.T. verklaar en omskryf as "noukeurige navorsing, nagaan in verband met 'n voorwerp of vraagstuk, ens." Die klem val dus hier op "noukeurig navorsing" wat verder deur die H.A.T. verklaar

word as 'n "noukeurige ondersoek, kritiese en deurtastende ondersoek ook deur middel van proefnemings, om nuwe feite te ontdek, bestaande gevolgtrekkings te hersien en praktiese toepassing te vind vir teorieë, wette, e.d.m." Die begrip "ondersoek" het gevolglik in hierdie studie ten doel die noukeurige, kritiese en deurtastende verkenning en navorsing van onderrigprobleme in swart skole, om gevolgtrekkings te maak en 'n praktiese toepassing te vind om grootklasonderrig te verwerklik.

1.2.2 GESKIEDENISONDERRIGSTRATEGIE

In die ontleding en verheldering van die begrip "geskiedenis-onderrigstrategie" val die klem nie soseer op die term "geskiedenis" as op "onderrigstrategie" nie. Weens die eie aard en universaliteit van hierdie besondere vak, blyk dit noodsaaklik te wees om die studiegebied tot die van die vak af te baken. Die term "geskiedenis" is afgelei van die Griekse woord "historia" wat gedefinieer kan word as "knowledge acquired through investigation" (Magau 1983:8) of wat letterlik beteken "ondersoek" (Rossouw 1977:5). Die woord "geskiedenis" dui 'n vak of dissipline aan wat oor die mens en die samelewing se verlede handel en wat in werklikheid "die ware verhaal van 'n gebeurtenis" beteken. Dit is afgelei van die Duitse woord "geschenen" wat "om te gebeur" of "om te geskied" beteken (Vgl. Van Jaarsveld en Rademeyer 1977:1). Die belangrikheid van die onderrig van Geskiedenis as vak op skool is daarin geleë dat dit die ware verhaal van gebeurtenisse weergee, om nie net die verlede te verstaan nie maar ook om die huidige beter te begryp en om 'n beter toekoms te beplan (Magau 1983:8). HUIZENGA (in Coetzee 1976:10) sien die diepere betekenis van Geskiedenis raak as hy dit definieer as

"... die geestelike vorm waarin 'n kultuur homself re-

kenskap gee van sy verlede."

Die vormingswaarde van die vak blyk dus duidelik in die geestelike vorming van die leerling en miskien des te meer in die geval van die swart leerling in 'n moderne Suid-Afrika in 'n tydperk van verandering soos hierdie, want:

"Black history in its extreme form is an instrument of black consciousness and rejection of an inferior role."
(Ballard 1974:39)

Die fokuspunt van hierdie studie is "onderrigstrategie". "On-derrig" verwys na die onderrighandeling en bemoeienis van die opvoeder in die leersituasie, die ingryping in die kind se lewe om daardeur stuwings en rigtings aan te dui. Volgens die H.A.T. dui die term op voorlig, op die hoogte bring, leer, onderwys, ens. Dit word daarom duidelik in verband gebring met die oordra van kennis. In die opvoedingsituasie in die klaskamer waar onderwysende lering plaasvind, is hierdie konsep ook onlosmaaklik verbind met opvoeding, omhoogleiding en volwassewording. VAN RENSBURG et al. (1981:105) meld onder andere die volgende oor die verheldering van die konsep "onderrig":

"Onderrig (of instruksie) is enger en meer spesifiek as onderwys. Onderrig is 'n onderdeel van onderwys, bv. waar gepraat word van vakonderrig (onderwys van die vak) word dikwels eerder verwys na onderrig of instruksie in 'n bepaalde vak ... Onderrig is veral die werkzaamheid van die skoolse opvoeder."

GAGNE (in Paxton 1984:110) definieer "instruction" (onderrig) as:

"all of the events which may have a direct effect on the learning of a human being ..."

Strategie is 'n begrip met 'n meer militêre konnotasie, maar kan hedendaags vry algemeen ook gebruik word wanneer na on-

derwyshandelinge van die onderwyser in die klassituasie verwys word. Die H.A.T. omskryf die begrip as "kuns om troepe, skepe, e.d.m. op die voordeligste wyse te beweeg en te gebruik" terwyl The Concise Oxford Dictionary dit definieer as 'n "art of so moving or disposing of troops or ships as to impose upon the enemy the place and time and conditions for fighting prefered by oneself" (onderstreping G.J.T.). Omdat die onderwyser die leerling en leerinhoud in die leersituasie in "konfrontasie" bring met mekaar, is hy gedwing om weë (strategieë) te vind, "prefered by one(him-)self" om die bemeestering van die leerstof deur die leerling te bewerkstellig. Dit is duidelik dat sekere metodes aan die onderwyser gegee of voorgehou word, maar dat hy in die konfrontasieproses tussen leerstof en leerling die strategie sal uitwerk volgens die besondere behoeftes, gesitueerdheid en vermoëns van die leerlinge tot die suksesvolste bemeestering van die gekonfronteerde inhoude.

CAWOOD, STRYDOM en VAN LOGGERENBERG (1981:23) omskryf 'n onderwysstrategie as volg:

"'n Onderwysstrategie is 'n globaal gestruktureerde plan vir 'n les of 'n reeks lesse".

Hulle noem verder dat daar by die aanvang van die onderriggebeure 'n reeks faktore in gedagte gehou moet word om hierdie strategie te verwerklik, bv. die doel, kennisinhoud, keuse van metode, aktiwiteitsmedia en evaluering van die onderwysgebeure.

GALTON (in Legrand (red) 1979:191) gaan nog verder en onderskei tussen drie vorme van strategieë as hy beweer:

"Strategies are of three kinds; organizational, covering grouping and seating arrangements, curricula, dealing with timetables and the selection of content within a

subject and teaching to do with the general method of presentation, (didactic or enquiry)" (eie onderstreping),

SADLER (1983:61) onderskei op sy beurt weer tussen "simple and complex strategies" in sy definisie as hy skryf:

"A strategy (or sequence of moves) is defined as simple if it is composed of a number of straightforward steps; ... Complex strategies involve multiple decision points because alternative courses of action are possible."

Hy beskou 'n strategie verder ook as "a sequence of moves", wat daarop dui dat daar 'n opeenvolging in die verloop van gebeure in die strategie self moet wees.

CLARK en STARR (1976:6) het 'n duidelike onderskeid tussen metode en strategie probeer vind met hul omskrywing van die twee konsepte, nl.

"Method in teaching concerns the way the teacher organizes and uses techniques of teaching, subject matter, teaching tools and teaching materials to reach teaching objectives",

en verder aangaande strategie:

"By teaching strategy we mean the general approach to a relatively large goal. A strategy, then, includes the selection of suitable subject matter for instruction as well as the methods of instruction."

RAPER (1986:2) gee op heel eenvoudige wyse 'n gepaste definisie van 'n strategie soos van toepassing in die onderrigsituasie as hy dit beskou as die voertuie wat die onderwyser gebruik om sodoende die belangstelling van die kinders te stimuleer en om denkvaardighede by hulle te ontwikkel.

COETZEE (1978:47) probeer op gepaste wyse die militêre konotasie te herlei na die opvoedingssituasie as sy verklaar:

"Die term strategie ontlok op baie paslike wyse die gedagte aan doelgerigtheid, planmatigheid, vindingrykheid en beheer wat 'n onderwyser aan die dag behoort te lê om sy klas vol kinders te mobiliseer sodat hulle doelgerig, gemotiveerd en planmatig onder sy leiding sal optree sodat bepaalde didaktiese doelwitte met hulle bereik kan word. Tereg word verwys na die bestuur van krygsmaneuvers as 'n kuns; netso word die beoefening van onderwys ook 'the art of teaching' genoem".

Dit blyk onmiddellik duidelik dat daar tog onderskei moet word tussen "strategie" en "metode", aangesien daar slegs gepraat word van die metodes wat onderwysers aanwend in 'n lessituasie.

Die konsep "metode" is afgelei van die Latynse methodus en die Griekse methodos (meta + hodos) wat beteken "die weg waarlangs" (Van Rensburg et al. 1981:91). Dit impliseer dat dit op 'n spesifieke benaderingswyse gerig is waardeur bepaalde oogmerke, wat vooropgestel is, bereik kan word, byvoorbeeld 'n spesifieke metode soos die heuristiese, induktiewe, ens.

'n Metode dui dus op die wetenskaplik gefundeerde werkswyse, gebaseer op die filosofiese grondslag wat die onderwyser in sy onderrigbemoeyenis toepas (Vgl. Van Loggerenberg en Jooste 1973:153-158). VAN DER STOEP en VAN DER STOEP (1975:251) huldig ook hierdie siening:

"(dit) gee antwoord op die vraag hoe die onderrig moet plaasvind ..."

en gaan verder voort:

"Die metode van 'n onderwyser vir 'n spesifieke les dui op 'n spesifieke didaktiese ontwerp wat gegrond is op metodologiese beginsels wat didakties verantwoordbaar moet wees"

Vanuit hierdie siening van die konsep "metode" kan die aanna-

me nou gemaak word dat 'n strategie 'n uitgewerkte plan met 'n wetenskaplike onderbou is wat die pad vorm waarlangs die opvoeder wil/moet beweeg tot die verwerkliking van sy onder- rigdoel deur die gebruikmaking van wetenskaplik gefundeerde onderrigmetodes.

Die volgende term wat verhelder word, is "swart onderwys".

1.2.3 SWART ONDERWYS

Die Suid-Afrikaanse onderwysopset, in sy geheel betrag, is sekerlik een van die weinige ter wêreld waarby onderwys grootliks op 'n rassegrondslag plaasvind, met ander woorde, waarby die velkleur van die leerling die tipe skool wat hy mag bywoon, bepaal. As direkte uitvloeisel hiervan bestaan daar dan tans vier prominente onderwysbedelings in Suid-Afrika gegrond op kultuur- en etnisiteit soos blanke-, kleurling- asook indiër- en swart onderwys.

Hieruit blyk dit dat onderwys, soos dit tans in Suid-Afrika figureer, duidelik op kultuur- en rassegrondslag gefundeer is. Die problematiek rondom onderwysaangeleenthede in die eersgenoemde drie etniese groepe is nie so intens as die van die laasgenoemde groep nie, as in aanmerking geneem word dat laasgenoemde ook te kampe het met probleme gegrond op kultu- rele, taal, onderlinge etniese en geografiese verskille (Vgl. Naude 1984:19-20, Ballard 1974:39). ALBERTYN (1977:357) be- skryf die Suid- Afrikaanse bevolkingsituasie treffend as:

"'n Mosaiek van Volke - 'n wye verskeidenheid van Volks- groepe van verskillende kleur, geloof, opvoeding, taal, gewoontes, ontwikkelingspeil ..."

Die historiese ontwikkeling van toestande en veral op swart onderwysgebied, sal in 'n latere hoofstuk aangeraak word.

Wanneer die konsep "swart onderwys" egter van nader betrag word, word die diversiteit en besonderheid daarvan nie altyd onmiddellik begryp nie. "Swart" is 'n enge begrip in die oë van veral die buitewêreld, omdat alle inwoners wat nie blank, kleurling of asiër is nie as "swart" geklassifiseer word. Van nader beskou, en veral in Suid-Afrika, het dit egter 'n veel omvangryker betekenis. Hoewel "swart" in die Suid-Afrikaanse gemeenskap oor die algemeen dieselfde betekenis as in die buiteland dra, word egter in Suid-Afrika ook onderskei tussen die verskillende etniese groepe onder die swart bevolking omdat die behoud van eie identiteit, taal, kultuur, gewoontes, waardes en norme as samebindende en behoudende faktore van die onderskeie groepe gerespekteer en gehandhaaf word. Die dilemma waarin bogenoemde, veral in die onderwys, die Suid-Afrikaanse swart bevolking laat beland het, sal ook later aandag geniet.

Uit die voorafgaande bespreking kan die begrip 'swart' in die Suid-Afrikaanse konteks beskryf word as alle inwoners in Suid-Afrika wat op grond van ras, kleur, taal, kultuur en gewoontes nie blank, kleurling of asiër is nie.

Swart onderwys is op sy beurt, daardie onderwys wat hierdie inwoners ontvang aan inrigtings wat direk onder die toesig en gesag van die staat en by name die Departement van Onderwys en Opleiding staan. Dit het die oorhoofse beheer en bestuur van swart onderwys in die hele Republiek van Suid-Afrika onder sy jurisduksie.

1.2.4 SWART LEERLING/OPVOEDELING

Wanneer daar in 'n didakties-pedagogiese situasie na 'n leerling verwys word, word hierdie persoon onmiddellik gesien as die opvoedeling, die volwassewordende, wagtend op begeleiding

van die opvoeder tot volwassenheid.

In die konteks van swart onderwys is dit nodig om helderheid te verkry oor die volgende begrippe:

1.2.4.1 Leerling (volwassewordende)

In die wetenskapsbeoefening verkies die wetenskaplike om eerder nie terme soos "onvolwassene", "nie-volwassene" of "opvoedeling" te gebruik nie, maar wel "volwassewordende", daarom sal die konsep "leerling" ook in hierdie konteks beskou word.

In hierdie studie word die swart leerling ook beskou as 'n volwassewordende wat hom/haar in óf die primêre óf sekondêre skool bevind:

"... aangesien die fisiese, effektiewe en kognitiewe wordingsgebeure van die laerskoolkind en die identiteitsoeke asook die morele en religieuse waardesoekes van die hoërskoolkind (laat-stadium van kindwees) voor oë gehou word" (Naude 1984:21).

Dit is die kind op-weg-wees-na-volwassenheid onder begeleiding van die onderwyser-opvoeder in die skoolopvoedingsituasie. Dit is ook die persoon in sy opweg-wees na die verwerking van 'n eie persoonlikheid en menswees deur steunverwagtings van sy opvoeder.

STEYN (1980:8) skryf in hierdie verband soos volg:

"(dit) ... dui op die ryke en kleurvolle openbaring van die onontrafelbare geheimenis wat in elke mens skuil."

By nadere beskouing blyk dit ook noodsaaklik om die begrip "leerling" of "volwassewordende" tot verdere ontleding te voer, veral in die swart skool. NAUDE (1984:21-23) merk in hierdie verband op dat 'n onderskeid getref kan word tussen laat-adolesent en jeugdige.

(a) LAAT-ADOLESSENT: Die laat-adolesent openbaar sekere kenmerkende eienskappe wat hom in wese onderskei van ander jeugdige. Hy is as kind-mens, as volwassewordende heeltemal anders as die grootmens (volwassene) en mag derhalwe nie as volwassene gesien of behandel word nie. (Thirion 1981:8). Hy gaan deur 'n aantal verskillende fases en ontwikkelingsperiodes (Pretorius 1977:16) wat hom tot omtrent sy agtiende jaar uniek maak (Naude 1984:22). Dit word algemeen aanvaar dat hy dan tot volle volwassenheid gedy het en dat hy aan die eise van volwassenheid voldoen het. VREY (1979:176) huldig ook hierdie siening en maak 'n duidelike onderskeid tussen sekondêre leerling (volwassene-wordende) en die jeugdige. Hierdie siening word weerspieël in 'n vierde termbespreking van die term "kind" deur STEYN (1978:6).

(b) JEUGDIGE: Die vroeg-volwassene onderskei homself van die volwassewordende op grond daarvan dat hy reeds die terrein van volwassenheid betree het en verantwoordelikheid daarvoor aanvaar het. Volgens OBERHOLZER (in Naude 1984:22) is die jeugdige die volwassewordende wat die terrein van mondigheid betree het en doelgerig sy weg wil gaan.

Oor die algemeen vind die jeugdige homself in die laat-adolessensietydperk wat strek vanaf 18 tot 22 jaar. (Vrey 1979:175). Uit hoofde van die besondere posisie waarin hy homself bevind, openbaar hy buitengewone handelings, beskouings en denke, soos byvoorbeeld oorhaastige en ywerige optrede wat tot botsing met die gemeenskap kan lei, gefrustreerdheid, ontevredenheid en opstandigheid (Naude 1984:22; Vrey 1979:205). Die houding van die jeugdige en sy sienswyse is treffend saamgevat in die woorde van 'n jeugoortreder:

"You can't live, if there's nothing to push against"
(Bottelheim in Vrey 1979:205).

Uit bogaande blyk dit dat die volwasseedende (laat-adolesent) te onderskei is van die jeugdige (vroegvolwassene) en dat elkeen sy besondere geaardheid en houdings openbaar. Ver al die jeugdige, as vroegvolwassene, openbaar 'n mate van onsekerheid wat probleme vir die gemeenskap skep of kan skep. Hierdie feit is vandag werklikheid vir die swart opvoeder aangesien baie swart jeugdige hul vandag nog op die skoolbanke bevind. So is in 'n voorlopige ondersoek die volgende toestand, by drie swart skole in Bloemfontein se swart woonbuurt, gevind aangaande ouderdomsverskille in die Senior Sekondêre Skool:

	ST. 8	ST. 9	ST. 10
Skool M - Ouderdom: Jongste	14	15	16
	Oudste	19	21
Skool S - Ouderdom: Jongste	13	14	17
	Oudste	20	20
Skool L - Ouderdom: Jongste	-	16	21
	Oudste	-	21

(Volgens 1986-statistiek)

Dieselfde toestande is aan Tsonga-skole in Gazankulu gevind waar die ouderdomme van st. 8-leerlinge van vyftien tot drie en twintig jaar gewissel het (Mashau 1983:12). In Kwandebele was 11,2% van die senior sekondêre leerlinge ouer as 21 jaar (Piek 1979:142).

In sy navorsingsprojek het MAGAU (1983:139) met 'n groep St. 10-leerlinge waarvan die ouderdom tussen 17 en 22 gewissel het gewerk.

1.2.5 GROOT KLAS

Die definieering van die konsep is ietwat kontroversieel. Skrywers is baie huiwerig om hul hieroor uit te laat. Alhoe-

wel Suid-Afrikaners tot nou toe huiwerig was om 'n definisie of beskrywing vir die begrip 'groot klas' daar te stel, het die Amerikaners al gepoog om te bepaal wanneer 'n klas as "groot" of as "klein" bestempel kan word.

Reeds in 1963 is 'n ondersoek in die VSA deur HUBBARD gedoen. Hy het bevind dat

"teachers considered a class of 30 to be the 'breaking point' " (Haddad 1978:1)

In 'n steekproef wat ook in 1963 deur die National Education Association uitgevoer is, het die respondente gevoel dat 'n klasgrootte nie 24 moet oorskry nie (in Haddad 1978:2). In 1968 het VINCENT (in Haddad 1978:9) 'n definisie vir klasgrootte probeer gee:

"In the secondary school 'large' would be '16 students or more' and 'small' would be 'less than 16'. At the elementary level 'very small' is 'less than 16', 'medium small' is '16-25' and 'large' is 'more than 25'."

Die Amerikaanse skrywers, soos DIXON (1980), GLASS et al. (1983), SMITH et al. (1980), gaan dus van die standpunt uit dat 'n klas van meer as 30 leerlinge as 'n groot klas gedefinieer kan word. Hierdie siening, hoewel dit nie direk op skrif gestel is nie, word grootliks deur skole in Suid-Afrika gehuldig as by implikasie aanvaar word dat die gewenste onderwyser-leerling-verhouding op 30:1 gestel word (Weideman en Swanepoel 1982:213).

Dit blyk 'n idealisties-realistiese beskouing te wees aangesien die klasgroottes in verskillende vakke, veral in Sekondêre Skole geweldig wissel en dat hierdie idealistiese verhouding nie gehandhaaf kan word nie. So is byvoorbeeld by nadere ondersoek bevind dat aan twee Bloemfonteinse swart

Sekondêre Skole die gemiddelde leerlingtal per klas in die vak Geskiedenis die volgende onderwyser-leerling-verhouding weerspieël het:

Sekondere Skool A:	ST. 8	ST. 9	ST. 10
	68:1	55:1	74:1

Sekondêre Skool B:	80:1	92:1	78:1
--------------------	------	------	------

GUNNING (onderhoud: 1986) noem dat hy al by skole Geskiedenis klasse aangetref het waarvan die aantal leerlinge meer as eenhonderd was.

Volgens 'n resente ondersoek deur die Financial Mail (2 Mei 1986:37) is bevind dat die huidige gemiddelde onderwyser-leerling-verhouding binne die klaskamer 40:1 is, wat dubbel die van sy blanke eweknie van 18,9:1 is.

In vergelyking met skole buite die Republiek van Suid-Afrika, vind ons dat die verhouding van onderwyser tot leerlinge byvoorbeeld in die Ciskeise skole tot so hoog is as 94:1 by die Nclevana-laerskool (Nyikana 1981:68). In Kwandebele is die gemiddeld 35:1 (Piek 1979:201), teenoor skole in Uganda met 'n gemiddeld van 35:1 (Jolly 1966:100), skole in Noord-Wallis 19:1 (Nash 1980:61), en in die Federale Republiek van Duitsland nie hoër nie as 34:1. (Information Office of the Government of the Federal Republic of Germany 1975:390). Dit is 'n weerspieëling van die feit dat swart skole in Suidelike Afrika met die probleem van groot klasse en waar die onderwyser-leerling-verhouding besonder hoog is, te kampe het.

In 1969 was die onderwyser-leerling-verhouding in swart skole tot so hoog as 60:1 (Robertson 1974:170) maar het toe stadig afgeneem na 49:1 tans (Odendaal 1986:20; Weideman en Swane-

poel 1982:213).

Uit bostaande blyk dit dat, alhoewel geen definisie of bepaling met betrekking tot die aantal leerlinge in 'n klas bestaan, om as "groot" gedefinieer te word nie, bevind die meeste swart skole in die Republiek van Suid-Afrika hulle in 'n posisie waarin die aantal leerlinge in 'n betrokke klas dit regverdig om van abnormale groot klasse te praat.

1.3 PROBLEEMSTELLING

In die voorafgaande paragrafe is daar reeds na sekere probleme en vraagstukke, wat tans in veral die swart onderwysituasie bestaan, verwys. Die belangstelling in die studie van die geformuleerde onderwerp is juis gaande gemaak as gevolg van noue kontak tussen skrywer en swart onderwysers en -skole, asook die kennisname van die aktuele probleme van groot klasse waarin die swart onderwyser 'n didakties-pedagogiese en effektiewe leersituasie moet skep.

Die probleme in swart onderwys het veral hul ontstaan te danke aan die uitgangspunte wat aanvaar is sonder om die werklike problematiek van die swart onderwyser en leerling in aanmerking te neem. So is die algemeen aanvaarbare uitgangspunt van onderrig dat klem op die klein groepie of die individu val waardeur daar op die gewone manier met elke leerling kontak gemaak word. Die Westerse denke en uitgangspunt is dat die individu ten koste van die groep op die voorgrond geplaas moet word. Die werklikheid is dat hierdie uitgangspunt nie summier in swart skole aanvaar kan word nie, aangesien die omstandighede en probleme wat deur die groot aantal leerlinge in die skole veroorsaak word, vir die volgende deka-de(s) nog kan voortduur.

Alhoewel dit eintlik 'n aksiomatiese aanvaarding is dat effektiewe onderrig in 'n groot klas onmoontlik is, is dit 'n realiteit waarmee rekening gehou moet word en moet daar na 'n moontlike strategie gesoek word om die swart onderwyser uit die dilemma te help. Dit is 'n probleem wat allerweë besef word, maar ongelukkig word die resultate van swart skole, wat swak met die van ander onderwysdepartemente vergelyk, eerder toegeskryf aan die onderwyser se onvermoë om te kan onderrig. Dit blyk uit talle opmerkings, soos onder andere die van 'n Streekdirekteur wat beweer het:

"... one factor responsible for poor results was that teachers were still teaching traditionally." (Magau 1983:4)

Omdat Geskiedenis 'n "storie" is, klou baie onderwysers nog naorstigtelik vas aan die tradisionele verhaalm metode waardeur leerlingpassiwiteit bevorder word. Hierdeur ontstaan 'n verdere aantal probleme wat effektiewe leer benadeel.

NYIKANA (1981:109) het in sy navorsing gevind dat "faulty teacher training" ook uitgesonder kan word as 'n rede waarom die uitvalsyfer aan Ciskeise skole so hoog is. Onderwysers ontvang vandag opleiding wat op die ideale klasgrootte gerig is. Die omstandighede in swart skole verskil in die meeste gevalle van die ideale klasgrootte maar desnieteenstaande ontvang onderwysers nie opleiding in 'n anderse strategie, waardeur die groot klasse in swart skole hanteer kan word en effektiewe onderrig en leer kan plaasvind, nie. Nou kan die vraag gevra word of hierdie "faulty teacher training" nie indirek verwys na die onversoenbaarheid van teorie (opleiding van onderwysers) met die praktyk (die werklike groot klaskamersituasie) nie.

Die gebrek aan opleiding in 'n anderse strategie het tot ge-

volg

"... that most teachers in our schools place too much emphasis on the non-creative aspect of learning, ... inclined to spoonfeed, and this does not motivate their students to discover facts themselves. Students were also not given the opportunity of expressing their views about the subject content ... No originality, comprehension and insight are shown by the pupils." (Magau 1983:5-6)

Dit kan op hierdie stadium genoem word dat daar geensins geimpliseer word dat 'n gebrek in opleiding enigsins veroorsaak dat alle swart onderwysers swak onderwysers is nie. Intendeel, SERETLO (in Nicols 1982:272) beweer die teendeel, naamlik

"We really had some good teachers who really stimulated interests for science in us ..."

'n Verdere aanvaarde uitgangspunt in onderwysersopleiding is dat fasiliteite en fisiese omstandighede by skole aan Eerste Wêreld-kwaliteite voldoen. Opleiding is hierop gerig en so word die swart aspirant-onderwyser in hierdie media en hulpmiddels opgelei terwyl die fisiese omstandighede en fasiliteite in baie swart skole in werklikheid totaal verskillend is, byvoorbeeld, 'n gebrek aan truprojektors, goed toegeruste biblioteke, klankskyfie-reekse, ens.

Die vraag ontstaan nou of dit moontlik en regverdig is om van die onderwyser en leerlinge te verwag om weg te doen met tradisionele onderwysmetodes (wat tog aan die aspirant-onderwyser voorgehou is as goeie metodes van "onderrig"), om kreatiwiteit in 'n groot klas te verwerklik (as daar nie aan hulle voorgehou is "hoe?" nie), om leerlinge in 'n klas van 80 tot selfontdekking aan te moedig (as daar nie aan hulle praktiese demonstrasies gegee is oor "hoe?" nie) en as daardie leerlinge nie begrip en insig kan toon nie (as 'n sillabus, 'n

massa leerlinge en onkunde dit nie toelaat nie). Is dit regverdig om hoë eise en verwagtings aan beide onderwyser en leerling te stel, as klasgroottes tussen 50 en 90 wissel sonder om oplossings en strategieë voor te hou of aan die hand te doen?

Opsommend, die probleem wat hierdie studie belig, is dat geskiedenisonderrig in swart skole se totale uitgangspunt en aanpakwyse nie in die werklike problematiek van die swart onderwyser en leerling gefundeer is nie. Die oplossing waarna in hierdie studie gesoek gaan word, is 'n strategie wat die swart onderwyser in 'n grootklassituasie kan aanwend om effektiewe geskiedenisonderrig en -leer te verwerklik.

1.4 DOELFORMULERING

1.4.1 AANLOOP TOT DIE DOELFORMULERING

In die ware sin van die woord beteken opvoeding die doelbewuste tegemoettrede van die volwassene met die volwassewordende, met die uitdruklike doel om hom (die volwassewordende) op die pad tot volwaardige volwassenheid te help lei en te lei (Gunter 1968:19). Hierdie tegemoettrede vind juis plaas om die volwassewordende ten goede te beïnvloed, volwaardig volwasse te maak, om 'n seleksie van die effektiewe wêreld te maak, (Gunter 1968:19-21) maar ook die ontsluiting van gegewe inhoude ter verwerkliking van die pedagogiese fundamentalia deur die effektiewe ontsluiting van leerinhoud waarin die wordingstand van die leerder geakkomodeer word. (Meerkotter 1980:2)

Hierdie steungewende opvoedingsbemoeyenis van die volwassene is gesitueer in die oeropvoedingsituasie, die gesin, maar

het later oorgevloei na ander instellings soos die skool, waar die vormsisteme van die kultuur- of lewensinhoud in aanvang geneem het en voortgesit is (Van der Stoep en van der Stoep 1975:25). Hieruit gebore vind ons dat die opvoedings-taak van die skool, onder andere, ook primêr die oordra van kennisinhoud is om sodoende die kind (leerder)

"te lei tot groter ontsluiting van sy Godgegewe potensiaal - om hom met kennis, gesindhede en vaardighede toe te rus sodat hy sy plek in die samelewing behoorlik kan volstaan" (Cawood et al. 1981:21-22)

Die problematiek van hierdie kennisoordraging is nie meer soseer "wat" of "hoe" nie, aangesien tientalle metodes al deur die wetenskaplikes daargestel is, maar eerder hoe om die bestaande metodes aan te wend tot effektiewe onderrig. Hieroor is GOSDEN (in Magau 1983:3) ook besorg as hy in besonder oor geskiedenisonderrig beweer:

"It is essentially a problem of resurrection - how to make the dead live, the intangible tangible, the past present"

Die noodsaaklikheid van effektiewe kennisoordraging spruit uit die kind se onvermoë om die leerinhoud wat in die skool aan hom gebied word

"... nie (te) kan eien as behorende tot werklike en aktuele lewensvraagstukke nie" (Meerkotter 1980:9)

In die verband merk MEERKOTTER (1980:10) pertinent op dat hierdie probleem in die Republiek van Suid-Afrika soveel te meer geïntensiveer word, aangesien die meeste Derde Wêreld-kindere se huislike agtergrond so radikaal van die Westerse skoolopset verskil dat die gaping tussen die voorskoolse wêreld en die skoolse wêreld moeilik oorbrugbaar is. Hierdie probleme van die Derde Wêreld-kind is verder geïntensiveer deur, eerstens, die al hoe ingewikkelder kennis-, sosiale en

politieke verhoudings van ontwikkelde tegnokratiese gemeenskappe, en tweedens, die verwagtings wat deur verskillende persone, groepe en instansies aan die kind ten opsigte van sy rolvervulling in die snel bewegende samelewing gestel word (Meerkotter 1980:14). As gevolg hiervan word nie net die opvoedingsverantwoordelikheid van die onderwyser al groter nie, maar ook sy didaktiese verantwoordelikheid om effektiewe kennisoordraging te bewerkstellig.

Die implikasie hiervan blyk tweërlei van aard te wees. Aan die een kant is daar die "hulpbehoewende-kind" en "hulp-verwaggende-kind" wat staatmaak op die leiding en hulp van die onderwyser-opvoeder om tot breër insigte te kom en te verstaan en aan die anderkant is daar die "hulp-verlenende-onderwyser" wat, ten einde inhoude korrek en effektief te kan oordra, 'n strategie volgens die kind se eie aard en wese moet bepaal (Vgl. Van der Stoep en Van der Stoep 1975:25), veral in die swart onderrigopset.

1.4.2 DOELFORMULERING

Aangesien hierdie studie nie statisties-eksak is nie, word 'n hipotesevorming nie oorweeg nie.

Die navorsingsdoel is om 'n onderrigstrategie te fundeer en te formuleer wat die onderrig en leer van die inhoude van die skoolvak Geskiedenis, in swart onderwys effektief sal laat plaasvind.

Die fundering en formulering impliseer dat die onderrigstrategie, eerstens moet aansluit by die lewens- en wêreldbeskouing van die swartmense as ouers, onderwysers en kinders (Vgl. Hoofstuk 2). Tweedens moet so 'n strategie die probleme wat deur die onderwyser en kinders in die klasse ervaar word, kan

ondervang of verlig (Vgl. Hoofstuk 3). Derdens, die strategie moet in huidige omstandighede sonder bykomende koste en apparaat op eenvoudige wyse geïmplementeer kan word. Vierdens behoort die onderrigstrategie die eie, anderse aard van die skoolvak, Geskiedenis, en die onderrig van die vak in die besonder te dien.

Een van die begeertes van die mens is om kennis te bekom. Dit kan duidelik uit die meeste menslike handeling waargeneem word. Hierdie begeerte is al meer te sien in die swart gemeenskappe waar leerlinge in toenemende mate tot swart opvoedkundige instansies toegelaat word (Behr 1978:181). Volgens statistiek van die Departement van Onderwys en Opleiding (Jaarverslag RP65/1985:151) het die sekondêre skoolgetalle tussen 1973 en 1983 van 181 064 tot 683 185 toegeneem en blyk dit dat hierdie groei jaarliks 'n reële toename toon. In 1981 was die toename 42 796, in 1983, 68 036. (Die Nasionale State uitgesluit) (Jaarverslag RP65/1984:151). Volgens VREY (1984 :6) word 'n fenomenale toename van 808 800 swart leerlinge in Suid-Afrika vanaf 1985 tot 1989 verwag wat, in vergelyking met die 1983-syfers van die Jaarverslag (RP65/1984: 151), 'n toename van 1 262 282 leerlinge in ses jaar beteken.

Die toekomstige groei van swart leerlinggetalle wek kommer as in aanmerking geneem word dat volgens beramings wat gemaak is, daar sewe en 'n halfmiljoen swart leerlinge in die jaar 2000 op die skoolbanke sal wees (Weideman en Swanepoel 1982 :161). Hierdie reële groei in leerlinggetalle vereis dat die huidige onderwyskorps van 94 474 vergroot moet word tot ten minste 214 490 om 'n gesonde onderwyser-leerling-verhouding te kan handhaaf (Weideman en Swanepoel 1982:180).

Aangesien baie swart skole hul vandag alreeds in 'n posisie

bevind waar klasse oorvol is en onderrig aan besondere groot klasse moet plaasvind, dui alles daarop dat hierdie toestand vir 'n geruime tyd nog in swart skole sal voortduur. Dit moet egter baie pertinent gestel word dat grootklasonderrig nie goedgepraat wil word nie. Ook is dit nie die bedoeling om aan swartmense 'n minder goeie of tweederangse bedeling toe te sê nie. Bogenoemde werklikhede dui egter daarop dat hierdie ongelukkige toestande by swart skole nog vir 'n aantal jare sal voortduur. Al sou gelyke standaarde ingefaseer word, sal baie swart onderwysers vanweë beperkte hulpbronne in skole met groot klasse moet werk. Die doel van hierdie studie is om 'n onderrigstrategie te formuleer sodat hierdie onderwysers hierdie ongelukkige toestand kan hanteer.

Wanneer die werklike toestand in oënskou geneem word, word dit duidelik waarom 'n grootklasonderrigstrategie 'n noodsaaklikheid vir swart onderwysers geword het.

Alhoewel daar 'n realistiese onderwyser-leerling-verhouding van 30:1 per skool gestel word, bevind swart skole hul egter in die posisie dat 'n onrealistiese verhouding van 49:1 gehandhaaf word (Odendaal 1984:20; Behr 1978:184). Hierdie verhoudingsgetalle is heel tentatief en onrealisties, aangesien hierdie verhouding die gemiddelde en nie die werklike klasgroottes weerspieël nie. So is by 'n voorlopige ondersoek bevind dat die werklike verhouding tussen die onderwyser-leerling, nl. 49:1 eintlik in kontras staan teenoor die klasgroottes in die vak, Geskiedenis, aan twee Bloemfonteinse Sekondêre Skole (Vgl. par. 1.2.5).

Uit bostaande is dit duidelik dat grootklasonderrig 'n werklikheid in die Suid-Afrikaanse swart skole is en dit nie in die nabye toekoms op konvensionele wyse opgelos kan word nie. So het VOS (1985:44) bevind dat, om die ideale onderwyser-

kind-verhouding te bewerkstellig, daar net in Kwazulu alleen onmiddellik 2 700 Sekondêre onderwysers benodig word, terwyl die totale groei van onderwysersgetalle in die hele Republiek, Transkei ingesluit, in 1983 slegs 7 508 was (Jaarverslag RP65/1985:150).

Bogenoemde probleme, tesame met die feit dat veral die vak, Geskiedenis, hom leen tot die tradisionele "verhaalm metode" wat bydra tot die sg. "passiewe luisterskool", aangehelp deur groot getalle, noop 'n ondersoek na 'n moontlike strategie wat swart leerkragte kan volg om Geskiedenis doeltreffend en effektief aan groot klasse te onderrig.

1.5 METODE VAN ONDERSOEK

Weens die sinverdorwenheid van die mens het hy tot onvolledigheid verval en is hy in werklikheid van nature 'n onvolledige wese en is die aard van sy handeling ook uiteraard tot onvolledigheid gedoem (Meerkotter 1980:23). Hieruit vloei voort ook die realiteit dat die werklikheid nooit tot sy volheid deur die mens gebring, bedink of beskryf kan word nie. Die taak van die wetenskaplike word uiteraard ook hierdeur geïntensiveer, aangesien sy taak tot wetenskaplikheid juis hierin opgesluit lê dat "enige teorie wat opgeteken word deeglik verantwoord" moet word wat

"in baie opsigte 'n ingewikkelde aangeleentheid" is
(Van der Stoep en Louw 1979:1).

Die deeglike verantwoording behels ook die aan die lig bring van die verwysingsraamwerk, nie as 'n saak van vooroordeling nie, maar as 'n rigtingbepalende aangeleentheid (Knorr-Cetina 1981:viii). Skrywer se verwysingsraamwerk kan niks anders wees as die van 'n blank-Calvinisties-georiënteerde Suid-Afrikaner nie.

Die wetenskap is 'n dinamiese sisteem waarmee vanuit bepaalde paradigmas (voorveronderstellinge) vertrek word om 'n geheel van begronde stellings oor die werklikheid te beskryf (Van Dyk 1984:29)

In sy onvolledigheid moet die wetenskaplike hom dus beywer om in sy beskrywing van die werklikheid die ware beskrywing van die fenomeen daar te stel sodat dit

"... in alle opsigte ooreenkom met die werklikheid soos hy is" (Van der Stoep en Louw 1979:1).

LANDMAN (in Meerkotter 1980:23) meld in hierdie verband dat die navorser daarna moet streef

"om onbevooroordeeld, logies en werklikheidsgetrou te wees".

Bogenoemde impliseer dat die skrywer die probleem in sy werklikheid sal moet ondersoek, die eie aard en wese daarvan moet peil en beskryf en dan op wetenskaplike wyse moontlike antwoorde daarop probeer vind. Om dit te kan doen sal van wetenskaplike metode(s) gebruik gemaak moet word.

Om hierdie blootlegging van die probleem te bewerkstellig en die oplossing daarvan te vind, moet dit eers geïdentifiseer, gekwantifiseer en geanaliseer word (Nyikana 1981:4) Om dit te kan doen, gaan die volgende werkswyses gevolg word:

1.5.1 METODOLOGIESE BENADERING

Die term "metodologies" word deur MOUTON (red.) (1985:16) so verklaar:

"... die logika onderliggend aan die implementering van wetenskaplike metodes in die bestudering van die werklikheid."

STEYN (1980:18) se siening hieromtrent is dieselfde as MOUTON s'n omdat hy ook die begrip definieer as:

"... die logika onderliggend aan die toepassing van wetenskaplike metodes .."

Navorsers spreek hulle baie duidelik uit dat wetenskaplike metodes aangewend moet word om die werklikheid soos dit is te bestudeer.

Weens die wese en die aard van hierdie studie sal daar deurgaans gepoog word om die onderriggebeure soos dit in die klaskamer vergestalt word, te beskryf en te verklaar en sal gepoog word om weg te bly van vooroordele en interpretasies wat mag voortspruit uit die lewensopvatlike (Meerkotter 1980:24). Dit wil nie impliseer dat die suiwer fenomenologiese denkstappe alleen gevolg gaan word nie, maar dat verskeie metodes ook aangewend sal word om die probleem te ontdek, te verklaar en op te los. STEYN (1980:18) skryf soos volg in hierdie verband:

"Wanneer suiwer van die fenomenologiese metode gebruik gemaak word, beteken dit dat alles 'begronde' moet wees. Om ... alle uitsprake te begronde, (daarom op 'n suiwer fenomenologiese werkswyse aanspraak te kan maak) sal haas 'n onmoontlike taak wees"

Hoewel die fenomenologiese metode ingedagte gehou word, wil hierdie studie hom geensins tot die fenomenologiese werkswyse verbind nie. Dit wil hom eerder oopstel tot die aanwending van alle ander moontlike metodes en werkswyses wat tot die oplossing en verklaring van die probleem sal lei.

1.5.2 METODOLOGIESE WERKSWYSE

In voorafgaande paragrafe is gepoog om aan te dui wat die navorser se eie verwysingsraamwerk is en wat sy metodologiese benadering is. Vervolgens is dit nodig om aan te dui watter werkswyse in hierdie studie gevolg gaan word.

1.5.2.1 Literatuurstudie

Die sinvolheid van literatuurstudie is daarin geleë dat dit die navorser help om tot die brandpunt van sy ondersoek te kom om sodoende die fenomeen van nader te beskou soos dit deur ander wetenskaplikes bestudeer, ontleed, beskou en verklaar is. Om 'n kritiese evaluering van die verskillende uitgangspunte en beskouings van navorsers/skrywers te doen, kan baie bydra tot hierdie studie. Daar sal dus, sover moontlik, relevante literatuur op primêre en sekondêre vlak, geraadpleeg word. Hoewel die sienings en beskouinge van die onderskeie skrywers moontlik ge-evalueer, aanvaar of verwerp gaan word, impliseer dit nie dat in hierdie studie slegs een spesifieke skool/rigting van denke nagevolg gaan word nie.

Die probleem wat ondervind is met literatuur aangaande die onderwerp van hierdie ondersoek, is dat weinig navorsing daarvoor al gedoen is. Volgens bestaande literatuur en navorsing, is werk op hierdie terrein om doeltreffende onderrig aan abnormale groot klasse te bewerkstellig, hoofsaaklik op tersiêre vlak gedoen .

1.5.2.2 Verkennende studie

Die implikasie van bogenoemde probleme is dat hierdie studie 'n ander werkswyse vereis om die relatief onbekende terrein

van grootklasonderrig aan swart skole te verken om nuwe insigte oor die verskynsel bloot te lê. Hierdie "verkennende studie" impliseer dat 'n veldnavorsingsstudie oor die probleem, soos dit tans aan swart skole ondervind word, gedoen moet word en dat die werklikheid deur bepaalde werkswyses ontbloot moet word. Dit impliseer die volgende werkswyses in hierdie studie gevolg moet word (Mouton (red.). 1985:43).

(a) VRAELYTE: Die navorsing van hierdie studie sal grootliks deur vraelyste gedoen word. Vraelyste sal aan 'n aantal geskiedenisonderwysers en -leerlinge verskaf word waardeur eerstens die werklike problematiek van die huidige grootklas-situasie geïdentifiseer gaan word, om tweedens die werkswyses en strategieë van onderwysers te bepaal en bloot te lê, om derdens die probleme van leerlinge in groot klasse na vore te bring en om vierdens eksterne bydraende faktore te identifiseer, byvoorbeeld sillabusse, handboeke, onderwyserkwalifikasies, ens.

Dit beteken dat in die hantering van data vanuit die vraelyste daar analities te werk gegaan sal word en alle data getabuleer en geanaliseer sal word om die volle spektrum van die onderskeie faktore en probleme wat na vore gebring word, te bepaal.

Vanuit die gevolgtrekkings en bevindings van die vraelyste sal daar gepoog word om 'n nuwe onderrigstrategie te formuleer en te fundeer.

(b) ONDERHOUDVOERING: Navorsing op hierdie gebied sal nie volledig wees indien daar nie ook onderhoude met vakadviseurs en onderwysers gevoer word nie. Hierdie onderhoude sal ten doel hê, om eerstens die probleme wat aan skole ondervind word vanuit 'n ander hoek te bekyk, om tweedens te bepaal hoe

die siening vanuit die onderhoudvoering korreleer met die probleme wat deur die vraelyste blootgelê is en, om derdens, van vakadviseurs en onderwysers te probeer bepaal of daar nuwe gedagtes en idees na vore gebring kan word nie.

1.6 SAMEVATTING EN PROGRAMAANKONDIGING

Uit hoofde van die titel van hierdie studie, gaan dit hier hoofsaaklik oor 'n aspek van die werklikheid wat deurskou moet word. Dit het die onderriggebeure in die grootklas-klasskamersituasie as fokuspunt. Hierdie faset is en bly die vertrekpunt, maar dan word die aandag spesifiek gefokus op die verwerking van pedagogies-didaktiese gebeure in die groot klas en die implikasies daarvan in die onderrigbemoënis van die onderwyser. Impliserend is dit derhalwe van die uiterste belang dat hierdie verskynsel soos dit tans in swart skole geopenbaar word, tot sy volle konsekwensies belig sal word.

Nadat daar in die eerste gedeelte van hierdie hoofstuk 'n saaklike tematologiese ontleding en omskrywing van begrippe gegee is, is dit voorts nodig om ook 'n aanduiding te gee van die verdere verloop van die voorgestelde program.

In Hoofstuk 2 word 'n ontleding gedoen van die historiese ontwikkeling van die huidige geskiedenisonderrigsituasie aan swart skole. In Hoofstuk 3 sal die aandag grootliks gefokus word op die probleme soos dit enersyds deur die geskiedenis- onderwyser ervaar en beleef word en andersyds soos dit deur die swart leerling beleef en ervaar word.

In Hoofstuk 4 word 'n "strategie" uitgewerk en bespreek.

In Hoofstuk 5 word daar verder gekyk na die verwerkliking van sekere didakties-pedagogiese beginsels indien die voorgestelde strategie nagevolg sou word. Die didakties-pedagogiese verantwoordbaarheid dien hier die kriteria te wees om die sukses van die strategie te bevestig al dan nie.

In Hoofstuk 6 volg die bevindinge van die studie en word aanbevelings vir verdere navorsing gedoen.

1.7 EERSTE PROBLEEMSTELLING

Allereers moet daar duidelikheid verkry word oor die historiese ontwikkeling van swart onderwys in Suid-Afrika en dan later meer in besonder die historiese verloop in die ontwikkeling van geskiedenisonderrig aan swart skole. Hieruit vloei voort die noodsaaklikheid om die filosofiese fundering van 'n swart georiënteerde onderwys te beskryf om sodoende 'n vaste basis te verkry waarvan alle verdere redenasie kan plaasvind en begrond word.

HOOFSTUK 2

'n HISTORIES-ANTROPOLOGIESE PERSPEKTIEF OP SWART ONDERWYS

2.1 INLEIDING

2.1.1 DIE HISTORISITEIT VAN DIE MENSHEID

Die betekenis en waarde van die historisiteit van die mens kan nooit bevraagteken word nie. Die mens word gebore in 'n historiese situasie, aangesien elke gebeurtenis en situasie waarin die mens hom na geboorte bevind, begroot is deur historiese gebeure. Hy is en bly dus lewenslang deel van die historiese werklikheid en kan nooit daarvan ontsnap nie. Meer nog, hierdie historiese gebondheid van die mens is 'n essensiële vereiste vir die mens om nie net sy huidige nie, maar ook sy toekomstige gesitueerdheid in die werklikheid te verstaan en te begryp (Malie 1967:11). NEL (in Duminy et al. 1967:122-123) is baie duidelik hieromtrent:

'Every deed that I execute does not only point to my past world-relations but to my future. My past determines my present situation, landscape and horizon, but also my future. Therefore man's choices and decision in his activeness in his situation within his landscape and horizon are co-determined by his historicity.'

Uit bogaande blyk dit dat dit vir die mens noodsaaklik is om sy verlede te ken en te verstaan, om sy huidige bestaan te begryp en te verwerklik en sy toekoms sinvol te verwesenlik. Deur die onderwysende bemoeienis poog die opvoeder daarom om die historiese verloop en gebeure aan die leerling oor te dra om sy huidige situasies te verstaan en te waardeer en toekomsverwagtings daar te stel.

Aangesien hierdie studie nie oor die historiese gebeure en situasies handel nie, maar wel oor die onderwysende aspek van gebeure en situasies, is dit noodsaaklik om 'n kort historiese oorsig van die aspek, nl. onderwys, hier te gee om uiteindelik swart onderwys in sy huidige konteks te kan verstaan en te evalueer.

2.2 'n KURSORIESE OORSIG VAN DIE ONTWIKKELING VAN SWART ONDERWYS EN GESKIEDENISONDERRIG IN SUID-AFRIKA

2.2.1 DIE ONTSTAAN VAN SWART ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

Formele skoolonderrig in Suid-Afrika is byna net so oud soos die volksplanting self, want slegs ses jaar na die koms van Jan van Riebeeck na die Kaap is die eerste skool op 17 April 1658 gestig (Du Toit 1976:3, Behr en Macmillan 1971:357). Interessant omtrent hierdie eerste skool was dat dit met die volgende uitsluitlike doel gestig is:

"to enable the slaves of the Company to learn the Dutch language and to receive religious instruction." (Behr en Macmillan 1971:357)

Dit beteken dat swart onderwys nog voor Blanke onderwys sy beslag in Suid-Afrika verkry het want die eerste skool vir blanke kinders het eers in 1663 sy beslag gekry (Du Toit 1976:3). Reeds so vroeg as 1663 vind ons ook die eerste spore van integrasie op onderwysgebied toe die destydse onderwyser (Back) vir die blanke skool, "gekleurde" kinders naas blankes in sy skool opgeneem het, maar dat reaksie daarteen in 1676 op tou gesit is (Du Toit 1976:3) wat in dieselfde jaar daartoe gelei het

"dat geen slawekinders in die skool vir Blankes opgeneem mag word nie." (Du Toit 1976:4)

Hottentotte is ook so vroeg as 1661 tot die onderwys toegelaat (Behr en Macmillan 1971:357), maar later het die onderskeie sendinggenootskappe die taak van die onderwys aan Hottentotte self onderneem (Vgl. Van Zyl 1972:19-22), terwyl onderwys aan bruin en swart kinders amper uitsluitlik ook deur die sendinggenootskappe behartig is (Du Toit 1976:51, Luthuli 1985:53). VAN ZYL (1972:23) noem dat die eerste skool uitsluitlik vir die swart kind reeds so vroeg as 1799 sy beslag gekry het, toe dr. J.J. van der Kemp 'n skool naby Nqika (Gaika) se woonplek geopen het.

Uit die vroegste geskiedenis van onderwys in Suid-Afrika kan daar verskeie afleidings gemaak word. So vind ons eerstens dat, alhoewel die V.O.I.C. aanvanklik verantwoordelik was vir die daarstelling van die eerste swart skole, die beheer daarvan later oorgeneem is deur die sendinggenootskappe van oorsee (Vgl. Pelser 1966:60, Luthuli 1982:80-83, Behr en Macmillan 1971:359-373).

Tweedens was die doel van onderwys aanvanklik om swart kinders die Hollandse taal aan te leer (Du Toit 1976:3) en bykomend daartoe ook godsdiensonderrig (Behr en Macmillan 1971:357). Na die tweede Britse besetting van die Kaap is daar in 1812, op versoek van die Engelssprekende slawe-eienaars, ook 'n Engels-mediumskool vir slawe opgerig, waar die uitsluitlike doel van onderwys taalvaardigheid was (Vgl. Du Toit 1976:51). Derdens vind ons dat, weens die grootskaalse sending-skole onder die swart bevolking, die klem verskuif is na die godsdiensaspek in die onderwys, alhoewel taalonderrig en landbouonderrig ook aandag geniet het (Behr en Macmillan 1971:361). Vierdens het dr. Verwoerd destyds 'n belangrike aspek in verband met die destydse sendingskole geopper toe hy verklaar het:

"Die gevolge was onvermydelik: eerstens, daar was geen koördinasie van skoolbelange met gemeenskapsbelange nie, en tweedens, daar was geen koördinasie van skoolonderrig met die breë landsbeleid nie. Die natuurlike ontwikkeling van 'n sendingskool na gemeenskapskool kan dus, uit die aard van die saak, nie volg nie" (Pelser 1966:60)

Hierdie diversiteit in die onderrig van swart kinders as gevolg van die verskeie denominasies het vir etlike dekades voortgeduur, selfs in die latere Boere-Republieke voordat owerhede staatsbeheer en -kontrole van swart onderwys nodig geag het. GEERE (1960:189) wys daarop dat sending- en kerkgenootskappe selfs na Uniewording nog die belangrikste bydrae tot swart onderwys gelewer het. Die doel van swart onderwys was steeds die kerstening van die swart persoon met godsdiensonderrig, lees- en skryfvaardigheid as die kern van die leerplan. Ander doelstellings, byvoorbeeld volwassenheid en die verwerkliking van alle daarmee gepaardgaande essensies, is buite rekening gelaat en verwaarloos. In die Rapport van die Kommissie insake Naturelle-onderwys 1919, word daar egter op die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van die morele, sosiale en ekonomiese omstandighede van die Swartes gewys.

"That the general aim of a Native school should be to improve the moral, social and economic conditions of the Native people among whom it is situated." (Geere 1960:189)

Die belangrikheid van swart onderwys sou voortaan allerweë meer aandag geniet soos onder andere blyk uit die aanstelling van die Eiselen Kommissie in 1949 (Behr 1978:165-168) en die daarmee gepaardgaande aanbevelings en, miskien die heel belangrikste, die Bantoe-onderwyswet Nr. 47 van 1953 met al sy implikasies vir toekomstige swart onderwys (Vgl. Ruperti 1974:150-152, Geere 1960:192-194, Behr 1978:168-171, Robertson 1974:157-161). Een van die belangrikste aspekte van hierdie wet was dat swart onderwys vir die eerste keer direk onder

die beheer van die staat gekom het en derhalwe die verantwoordelikheid van die staat geword het - 'n stap wat volgens LUTHULI (1985:155) groot teenkanting van die swart bevolking uitgelok het.

Daar moet egter gelet word op die feit dat die voorafgaande nie impliseer dat owerhede voor die tydperk nie betrokke was by swart onderwys nie; intendeel, van die vroegste tye af was die betrokkenheid daar - veral finansiële steun - maar direkte beheer en volle verantwoordelikheid het in 'n groot mate ontbreek (Vgl. Engelbrecht 1960:210).

Dit is egter vervolgens belangrik om ook kortliks op die ontwikkeling van geskiedenisonderrig aan swart kinders te let.

2.2.2 ONTWIKKELING VAN GESKIEDENISONDERRIG AAN SWART LEERLINGE

2.2.2.1 'n Kursories-historiese oorsig van geskiedenisonderrig aan swart skole

In teenstelling met die feit dat daar met 'n redelike mate van sekerheid gesê kan word in watter jaar die eerste onderrig plaasgevind het en wanneer daar met die onderrig van 'n vak, soos byvoorbeeld 'n taal (Hollands), lees, skryf of godsdienisonderrig begin is, (Vgl. Geere 1960:189) is dit egter meer problematies om die ontstaan van geskiedenisonderrig te bepaal en in besonder geskiedenisonderrig aan swart skole.

Geskiedenisonderrig is tradisioneel so oud soos die swart mens self, want vanaf die vroegste tye het die ouer lede van die stam die stamkultuur, wat geskiedkundige oorvertellings ingesluit het, aan die jonger geslag oorgelewer (Vgl. Van Zyl 1972:16-18, Luthuli 1981:48). Dit is belangrik om daarop te

let dat veral verandering met groot agterdog en selfs met vyandigheid bejeën is, omdat dit 'n gevaar vir die voortsetting van die identiteit van die gemeenskap ingehou het (Vgl. Manganyi 1973:19). Tog het daar geskiedenisfasette langs hierdie weg verlore geraak, want:

"It can be said that every time a lucid and informed old African dies, a whole part of the historical landscape of his country is abolished. The old customs break down and the old men, keepers of traditions, vanish."
(Coetzee 1966:97)

Hierdie tradisionele wyse van onderrig word ook tot 'n groot mate in die inisiasieskole aangetref (Vgl. Duminy 1967:99). Volgens VAN JAARSVELD (1974:3) het geskiedenis op skool sy verskyning aan die begin van die 19de eeu met die Bataafse Tydperk gemaak toe dit aan private Hollandse skole en later publieke Engelse skole gedoseer is. Hoewel dit in wese geskiedenis was, met die klem op die geskiedenis van Engeland, was dit egter 'n onderdeel van Beskrywende Aardrykskunde. Interessant is dat die doseer van Geskiedenis in latere jare na 1902 voorlopig deur die Milner-regime verbied was omdat dit glo tot "rassehaat" sou lei (Van Jaarsveld 1974:3). Geskiedskrywers meld egter nie of die vak, Geskiedenis, net aan blanke leerlinge of ook swart leerlinge gedoseer is nie.

GEERE (1960:189) wys egter daarop dat daar alreeds in 1886 in Natal, in 1904 in Transvaal, in 1921 in Kaapland en in 1924 in die Oranje-Vrystaat aangepaste leerplanne vir naturelle-onderwys bestaan het en dat die laerskoolleerplan onder andere Geskiedenis as vak ingesluit het. Die noodsaaklikheid van geskiedenisonderrig aan swart leerlinge word egter baie duidelik uitgespel in die leerplanne wat in 1938 deur die Transvaalse Onderwysdepartement vir swart skole daargestel is. Daarin staan onder meer die volgende:

"Die omvang van die laer Naturelle-onderwys is baie groter aangesien die kind nie alleen sy eie sosiale erfgoed - vir sover dit van wesenlike waarde is - terdeë moet verstaan nie, maar tewens die noodsaaklikhede van die Blanke beskawing, wat vreemd is aan sy eie huislike lewe, geleer moet word." (Geere 1960:191)

Werklike erns (staatserns) is eers in 1949 met swart onderwys gemaak met die aanstelling van die Eiselen-kommissie wat ondersoek moes instel na

".... education for Natives as an independent race, in which their past and present, their inherent racial qualities, their distinctive characteristics and attitude, and their needs under ever-changing social conditions" (Behr 1978:165)

in ag geneem moes word. D'AETH (1979:3) spreek hierdie mening ook duidelik uit, nie net ten opsigte van Suid-Afrika nie, maar ook ten opsigte van opvoeding in die hele Afrika, as hy beweer:

"... but they (Syllabi G.J.T.) are closely related to more general issues, such as how the system of formal education should be related to the traditional culture, including its religious and spiritual values and the social relationships of family and society ..."

Hieruit blyk dit duidelik dat die swart leerling nie net geregtig was op die onderrig van geskiedenis in die algemeen nie, maar ook op sy eie volksgeskiedenis in die besonder - 'n aspek waarteen veral buitelandse skrywers (Vgl. Robertson 1974:157-158) hulle sterk uitspreek.

Swart onderwys het sy finale beslag in 1953 met die Bantoe-onderwyswet (Wet Nr. 47 van 1953) gekry toe dit daardeur onder die toesig en beheer van die staat geplaas is (Geere 1960:193-194) en Geskiedenis, as onderafdeling van Sosiale Studies deel van die kurrikulum vir Vorms 11-111 gewettig is (Behr en Macmillan 1971:410)

2.2.2.2 'n Kursories-historiese oorsig van die aard en wese
van Geskiedenis as skoolvak

Wat die aard en wese van geskiedenis betref is wyd-uiteenlopende menings gehuldig en is dit duidelik waarneembaar in die verskillende sienings van skrywers omtrent die begrip "geskiedenis". Onder andere beweer CLARK (1967:1):

"History is the record of what has happened in the past, of anything that has ever happened in the past, however long ago or however recently."

CARR (1973:30) beskou dit weer as 'n aanhoudende dialoog tussen hede en verlede, terwyl DANIELS (1966:3) geskiedenis sien as:

".... the memory of human group experience. If forgotten or ignored, we cease in that measure to be human."

VAN JAARVELD (1974:18) gaan egter verder deur op die tweeledigheid van die begrip te wys, nl.

"(a) wat werklik geskied het en (b) die ware verhaal van wat werklik geskied het. Onder geskiedenis verstaan ons dan 'n 'ondersoek na (a) wat werklik geskied het en (b) die 'ken' of 'wete' daarvan in die vorm van 'n verhaal of verslag wat 'kennis' of 'wetenskap' genoem word."

Die Oos-Duitsers het egter 'n baie ruimer beskrywing van die konsep "geskiedenis" wat baie nou aan 'n ideologie verbind is:

"Die Geschichte ist der einheitliche und gesetzmässige Prozesz der Entwicklung des Menschen und seiner gesellschaftlichen Verhältnisse innerhalb bestimmter räumlicher und zeitlicher Grenzen. Ihre Grundlage ist die steigende Beherrschung der Natur, die Entwicklung der Produktivkräfte der Gesellschaft. Sie ist damit zugleich die Geschichte der Entwicklung der physischen, moralischen und intellektuellen u.a. Fähigkeiten der Menschen durch ihre eigene schöpferische Tat." (Van der Merwe 1971:116)

MARWICK (1983:17) is van mening dat geskiedenis:

"... can connote the entire human past as it is actually happened. ... History, secondly and more usefully, connotes man's attempt to describe and interpret that past: it is, ..., 'the attempt to discover on the basis of fragmentary evidence the significant things about the past'."

Die Dept. Onderwys en Opleiding beskou geskiedenis as:

" ... a systematic study of the past. It is a study based on evidence: a selection of facts and events that are arranged, interpreted and explained." (Syllabis for History Standard 6 1986:1)

Omdat vele beskrywings van die begrip "geskiedenis" hier weergegee kan word, aangesien geen geskikte definisie daarvan bestaan nie, is dit egter voldoende om hier met die gedagte van VAN JAARSVELD (1974:21) te volstaan:

"Die geskiedenis handel oor sowel die individu as die gemeenskap. ... die geskiedenis handel oor die gedagtes, strewes, emosies en dade van mense wat in 'n gemeenskap lewe, met ander woorde, oor die menslike ervaring in die verlede."

2.2.2.3 'n Kursories-historiese oorsig van die doel van geskiedenisonderrig op skool

Die doel hier is nie om 'n breedvoerige uiteensetting van die doel van geskiedenisonderrig te gee nie (Vgl. Van Jaarsveld & Rademeyer 1977:74-104), maar om eerder slegs die ontwikkeling van die doel van die onderrig van die vak op skool kortliks aan te raak.

'n Baie groot probleem van swart onderwys in die verlede was die vaagheid van doelstellingformulering. Hierdie vaagheid

en onsekerheid ten opsigte van doelstellings in swart onderwys het selfs tot so laat as 1951 geheers (Van Zyl 1972: 110) en was daarom 'n bepalende faktor in die aard en wese van die verskillende vakke waarin hulle onderrig ontvang het. Dit verklaar ook in 'n mate waarom sekere vakke of onderdele daarvan, soos Volksgeskiedenis, nie aan die swartmense onderrig is nie. Sir George Grey se beskawingsbeleid was juis daarop gemik om die tradisionele uit te wis en sou daarom nie die geskiedenis van die swart volke aan skole kon toelaat nie (Van Zyl 1972:110). Hoewel Geskiedenis reeds so vroeg as 1886 in Natalse laerskoolleerplanne ingevoer is, (Geere 1960:189) is dit na 1902 weer voorlopig verbied omdat dit "rassehaat" sou bevorder (Van Jaarsveld 1974:3). Die doel van geskiedenisonderrig sou teoreties eers sy beslag in 1938 kry (Geere 1960:191) en finaal na 1949 geformuleer word (Behr 1978:165).

Die algemene doel van onderwys, naamlik voorbereiding van die kind vir die volwasse lewe binne sy gemeenskap, geld ewe-eens vir die swart kind en is hoegenaamd nie om die swartmense fisies van die blanke te skei nie. Hierdie doel van die opvoeding is in die verlede veral deur swart leiers in Afrika in hul standpunte gerugsteun soos dit in die Nuffield-rapport 1953; in die Addis Ababa-konferensie van 1961 en in die toespraak van Ki-Terbo van Bo-Volta tydens die laasgenoemde konferensie weerspieël word (Vgl. Van Zyl 1972:247, Duminy 1967: 19).

In hierdie uitsprake tree die onderrig in die kulturele en volkseie baie sterk na vore soos byvoorbeeld tydens die Addis Ababa-konferensie (1961) gestel:

"....., there is a major concern that curricula and teaching materials be adapted to African conditions and interests."

Verder is dit ook baie duidelik uit Prof. Ki-Terbo se toespraak:

".... education in Africa must be African; it must rest on a foundation of specifically African culture and be based on special requirements of African progress in all fields."

Aansluitend by hierdie uitsprake is die van BURNS in 1965:

"As the students of Africa, they need to be thoroughly grounded in a firm knowledge of their own cultural heritage" (in Van Zyl 1972:248)

Kennis van die verlede, d.w.s. geskiedenis, is en bly volgens bogenoemde persone ook vir die swartman noodsaaklik te wees en regverdig sodoende geskiedenisonderrig aan swart skole met 'n spesifieke doel voor oë.

Vervolgens is dit nodig om vas te stel wat die doel van geskiedenisonderrig aan leerlinge is.

LEOPOLD VON RANKE (in Marwick 1983:54) het 'n baie simplistiese doel van geskiedenis daargestel, naamlik:

"The aim of history is not to please, nor to give practical maxims of conduct, not to arouse the emotions, but knowledge pure and simple."

Die enger opvoedkundige doelstellings is egter oor die hoof gesien en die vormingswaarde daarvan nie in ag geneem nie. Vir VAN JAARVELD en RADEMEYER (1977:95-104) gaan dit nie net om kennis ter wille van die kennis nie, maar ook om die dieperliggende waarde daarvan, soos die verbreding van die kind se tyds-, werklikheids- en waardehorison, die beligting van die eietydse probleme en staatsburgerlike verantwoordelikheid in lewensskoling (Vgl. ook Rossouw 1977:17-40). Nou aansluitend by hierdie siening van VAN JAARVELD en RADEMEYER (Vgl.

ook Stuart en Pretorius 1984:12-14) is die van die Departement van Onderwys en Opleiding rakende die doel van geskiedenisonderrig aan swart leerlinge: (Vgl. St. 6-syllabus 1986: 1-2). Dit sluit onder meer kortliks die volgende doelstellings in:

Algemene doelstellings, soos die ontwikkeling van die persoon, 'n sin vir goeie burgerskap, goeie houdings en gesindhede, begrip en waardering van hulle en ander se kultuur en 'n begrip van Geskiedenis as 'n dissipline.

Besondere doelstellings, soos begrip van die belangrikheid van historiese gebeure in hulle konteks, historiese begrippe en terminologie, die veranderlike staat van historiese kennis, die aanleer van positiewe gesindhede en waardes ten opsigte van die studie van die verlede.

Uit voorafgaande blyk dit baie duidelik dat Geskiedenis nie net ten doel het die oordrag van kennis nie, maar ook die geestelike vorming en ingesteldheid van die leerling tot goeie burgerskap met die nodige begrip vir ander, vir vreedsame naasbestaan en waardering van dit wat volkseie en volksvreemd is.

2.3 'n ANTROPOLOGIESE PERSPEKTIEF OP SWART-GEORIENTEERDE ONDERWYS

2.3.1 INLEIDING

Reeds in 1930 het BROOKS (in Duminy 1967:17) beweer dat daar nie 'n Afrika-opvoedingsfilosofie bestaan wat dit van ander onderskei nie. ROSS (in Duminy 1967:17) is ook hierdie mening toegedaan en word deur vele ander skrywers ondersteun wat van mening is dat swart onderwys nie op 'n eiesoortige en kenmerkende lewens- en wêreldbeskouing van die swartman gegrond en gefundeer behoort te wees nie. So word bv. LUTHULI

skerp deur MORROW (1982:81-105) gekritiseer oor sy standpunte oor 'n swart opvoedingsfilosofie.

THERON (1984:57) en MORRIS (1984:57-59) ondersteun die gedagte van MORROW

"... that there is no seperate Black philosophy ..."

ENSLIN (1981:37) huldig op haar beurt 'n teenstrydige siening dat die universaliteit in die opvoedingsfilosofie erken moet word. Teenoor bogenoemde sienings staan die van swart opvoedkundiges, soos LUTHULI (1985:5) wat die noodsaaklikheid van 'n diversiteit en noodsaaklikheid van 'n swart opvoedingsfilosofie bepleit omdat die swartmense oor 'n eie lewens- en wêreldbeskouing beskik, wat hul opvoeding ten grondslag lê en waardeur die behoeftes en aspirasies van die swartmense bevredig word (Vgl. Luthuli 1981:14).

In die lewens- en wêreldbeskouing of lewensfilosofie van mense lê die verskille tussen groepe van mense juis ingebed. Hieruit kan 'n mens se waarderende, kennende en handelende omgang met die werklikheid afgelei word (Van Zyl 1975:195) of die vraag na die diepere betekenis, doel en waarde van die lewe bespeur word (Van Rensburg 1984:92). HINTON (1979:93) is meer simplisties omtrent sy siening as hy dit bondig saamvat:

"Philosophies of life are opinions."

ROELOFSE et al. (1983:115) gee 'n omvattende omskrywing van lewensfilosofie en raak onder andere aspekte soos die fundamentele oortuigings van die mens, sy houding, oorsprong, aard en keuses, en nog vele ander aspekte wat op die uniekheid van elke groep se lewensfilosofie dui, aan.

Vanuit die lewensfilosofie vloei die opvoedingsfilosofie voort, aangesien ouers hulle kinders teen die agtergrond van hulle lewens- en wêreldbeskouings opvoed. Hieroor is BEYERS NEL (in Fouche 1982:164) baie duidelik as hy verklaar:

"... in the final analysis means education for (the inculcation of) a particular philosophy of life."

MOORE (1977:8) stem heelhartig hiermee saam. BEYERS NEL (1981:29) som hulle siening kernagtig soos volg op:

"A philosophy of education is a philosophy for education.."

NEL (1980:401) sluit hom hierby aan omdat hy glo dat die opvoedingsfilosofie die opvoedingsdoelstellings bepaal, terwyl die doelstellings meer die keusetoeepaslikheid en verloop van die menslike aktiwiteite in die opvoedingsituasie bepaal (Luthuli 1981:10).

Net soos die filosofie van die opvoeding van een denkskool na 'n ander kan verskil, kan die filosofie oor die opvoeding ook van een groep na 'n ander verskil. Hierdie verskille is veral tussen kultuurgroepe met groot verskille duidelik 'waarneembaar, bv. die kommunistiese en Christelike beskouings aangaande die opvoeding (Vgl. Van Wyk 1977:77-108).

Die lewensfilosofie en filosofie oor die opvoeding lê die opvoeding van 'n volk ten grondslag:

".. it should come from the people for whom it is designed." (Luthuli 1984:5)

Om hierdie rede voel LUTHULI (1984:5) en BURNS (in Duminy 1967:20) dat die swart skool se hele kurrikulum meer swartgeoriënteerd moet wees. In hierdie standpunte word hulle ondersteun deur VILAKAZI (1983:11-13), KGWARE (1973:15), as-

ook DAVIS (1975:xi) en DENNISON (1983:80) wat almal voel dat die grootste tekortkoming in swart onderwys die feit is dat dit nie swart-georiënteerd of -gefundeerd is nie. Swart leerlinge het die reg om opgevoed te word

"... in accordance with the wishes of their parents."
(Dennison 1983:80)

Jare gelede het Amerikaanse opvoeders hierdie waarheid omtrent die Negers besef en hulle sterk daarvoor uitgespreek (Vgl. Steyn 1986:31-37). RUPERTI (1976:13) is daarom van mening dat indien universele norme op die swart onderwysbenadering toegepas word, haas elkeen deur die huidige stelsel oortree word.

Die huidige blanke onderwysstelsel is 'n Europese model wat aangepas is vir swart onderwys (Coetzee 1985:164) met die gevolg dat die algemene kultureel-gesentreerde onderwys wat met die behoefte en lewe van die swartmense verband hou (Vgl. Allison 1960:5) nie bestaan nie (Vgl. ook Hale in Jones 1980:223).

Uit voorafgaande blyk dit duidelik dat die kultuur van 'n bevolkingsgroep 'n groot invloed op sy opvoeding het omdat kultuur die resultaat van menslike skeppingsaktiwiteite is (Nau-de 1984:41). Dit is 'n komplekse samestelling van aanvaarde gedragspatrone - die somtotaal en organisasie van 'n groep se wyse van dink, voel en handel (Vgl. Kroeber en Kluckhohn in Unisa Studiegids 1973:13) - wat deur 'n bepaalde groep mense gedeel word (Popenoe 1986:52).

Kulturaliteit is histories bepaald omdat die eie kultuurgoed as meet- en rigsgnoere in die hede en toekoms aangewend kan en behoort te word (Van Rensburg et al. 1981:84). Hierdie waardes uit die verlede word onder andere ook deur die vak, Ge-

skiedenis, aan die leerlinge oorgedra. Die waarde van Geskiedenis as skoolvak, waardeur kennis tot verandering bewerkstellig kan word, blyk duidelik uit die feit dat dit een van die weinige vakke is wat deur die voorstanders van "Volksonderwys" of "People's Education" gekies is om hul doelwitte te bereik (Vgl. The New Nation: Mei 1986:1, The Cape Times:Junie 1986:7, The Natal Witness:Mei 1986:3 en City Press:Junie 1986:9).

Uit bostaande is dit duidelik dat daar nou sekere bepalende aspekte in 'n Swart-georiënteerde onderwys-benadering te bespeur is. NEL (1980:394) noem veral drie aspekte, nl. meetbare, soos familiegroottes, nie-meetbare maar waarneembaar, soos waardes en houdings en intuïtiewe aspekte, soos "effective styles". Dit bring kultuurverskille tussen mense mee. Daarom is dit nodig om die kultuurverskille in die bepaling van onderwys te erken (Luthuli 1984:11, Beyers Nel 1981:29). SOLE (1983:90) en NXUMALO (1984:37) stem hiermee saam, want ten laaste is die kind in die sosiale, kulturele en historiese milieu van sy mense ingedompel en is hy die draer van die kultuur (Piek 1979:165).

Wanneer daar nie in die opvoedingsbehoefte van 'n volk bevredig word nie, ontstaan reaksies teen die bestaande stelsel. So het "Volksonderwys" as 'n stelsel ontstaan, waardeur swartmense hul van die bestaande stelsel wil losmaak (Breier 1986:6, Nyaka 1986:8) met die uitdruklike doel

"... to formulate an alternative education system to Bantu Education, Christian National Education and Ethnic Education." (The Sowetan Mei 1986:17)

Hieruit is dit glashelder dat Volksonderwys gerig is teen alle stelsels met 'n apartheidskonnotasie en nie teen 'n eiesoortige onderwysbenadering nie. Die doelstellings van die "Education Charter" weerspieël die behoefte van 'n eiesoort-

tige onderwysbenadering baie duidelik:

- "* Enables the oppressed to understand the evils of the apartheid system and prepares them for participation in a non-racial, democratic system;
- * Eliminates the capitalist norms of competition and individualism and stunting intellectual development while it encourage collective input and participation by all, as well as stimulating critical techniques and analysis;
- * Eliminates illiteracy, discrimination and exploitation of any person by another;
- * Equips and trains all sections of our people to participate actively and creatively in the struggle to obtain people's power in order to establish a non-racial, democratic South Africa;
- * Allows students, parents, teachers and workers to be mobilised into appropriate organisational structures which enable them to enhance the struggle for people's power and to participate actively in the management of people's education in all its forms;
- * Enables workers to resist exploitation and oppression at their workplace." (Sunday Times 1986:2)

Volksonderwys dra 'n boodskap wat nie summier geïgnoreer kan word nie. Daar sal na die diepere betekenis wat daar agter skuil, gekyk moet word. 'n Oplossing van die huidige probleme in swart onderwys lê miskien verskuil in PODBREY (1986:7) se aanbeveling:

"There is only one way out of our present predicament. We must change our entire approach to the teaching of history."

2.3.2 RELEVANTE FASETTE VAN 'n ANTROPOLOGIESE PERSPEKTIEF VAN SWARTMENSE

In die voorafgaande paragrafe is daar gepoog om te bewys dat elke persoon oor 'n lewensfilosofie beskik, dat daar by elke groep of gemeenskap 'n eie filosofie aangaande die opvoeding bestaan en dat elke groep die reg het om aanspraak te maak op 'n eiesoortige onderwysbenadering. So is, by monde van swart opvoedkundiges gevind dat die swartman in Suid-Afrika die reg het op 'n onderwysbenadering wat anders daar uitsien as die

van die ander kultuurgroepe soos die blanke. Daarom bestaan daar regverdiging om van swart-georiënteerde onderwysbenadering te praat.

Hierdie verskille tussen die verskillende kultuurgroepe se onderwys, berus dan ook grootliks op die bepaalde lewens- en wêreldbeskouings van elke groep en meer bepaald op die filosofie oor die onderwys van elke groep. Die problematiek by die beskrywing van so 'n filosofie is geweldig groot aangesien dit 'n studie op sigself is wat deur verskeie faktore bepaal word. So, byvoorbeeld, noem DAVIS (1975: 39) sewe aspekte wat in gedagte gehou moet word by so 'n studie maar wat vir die doel van hierdie studie nie ter sake is nie.

Wat die ontwikkeling en beskrywing van so 'n filosofie oor die opvoeding soveel te meer problematies, kompleks en kontroversieel maak, is die rasse-krisis in die huidige onderwysopset (Davis 1975:38).

Daarom word in hierdie studie nie belang gestel in die beskrywing van 'n swart opvoedingsfilosofie nie. Sekere aspekte in die swart man se lewens- en wêreldbeskouing wat hierdie filosofie ten grondslag lê is meer aktueel en daarom sal daar uit 'n baie groot aantal moontlike faktore slegs enkele, wat 'n prominente rol in swart onderwys en by die bepaling van 'n onderrigstrategie kan speel, ontleed en bespreek word. Hieruit sal dan noodwendig voortvloei die verwagting wat die swartman aan onderwys stel en wat tot nou toe nog nie bevredigend in sy onderwysopset ingevoer is nie. Voorts is dit dan belangrik om eers hierdie verwagtings van die swartman van nader te beskou en dan daaruit voortvloeiend die faktore, onderliggend aan 'n eie filosofie oor die opvoeding, te identifiseer.

Die verwagtings wat die blanke van die skool in Suid-Afrika koester, is uitgespel omdat hy van die skool, as 'n vennoot in die opvoedingsbemoëienis, verwag om sy kind tot volwaardige volwassenheid op elke terrein te lei, om gehoorsaam aan die norme en waardes van die gemeenskap te wees en om met verantwoordelikheid en waardigheid sy plek in die gemeenskap te kan inneem. Die vraag ontstaan egter of die verwagtings wat die swartman van die skool koester ewe duidelik is. Word hierdie verwagtings in die huidige onderwysbenadering vir swart leerlinge bevredig?

As gevolg van die kompleksiteit van die antwoorde op hierdie vrae, wat indringende studie verg, gaan daar slegs gepoog word om in die breë raamwerk en verskeidenheid na moontlike antwoorde te soek. Om dit te kan bedink is dit nodig om die werklikheid in oënskou te neem.

2.3.2.1 Beleving van swart-wees-in-die-wêreld

Die eerste ontologiese kategorie, naamlik "dasein" of "in-die wêreld-wees" is o.a. die beginpunt van die opvoedkunde, omdat "dasein" as 'n ontologiese struktuur "didaskhein" impliseer, want dit is deur onderrig dat die mens in die wêreld betrokke en bevange raak. Hierdie "in-die-wêreld-wees" impliseer dat die mens nie net betrokke-in-die-wêreld moet wees nie, maar ook dat hy in sy betrokkenheid homself sal ken, asook sy vermoë tot waartoe hy in die wêreld betrokke moet wees. 'n Bewustheid van die self maar ook van die groep, asook die leefwyse van die persoon en groep, is dus ter sprake.

MANGANYI (1973:5) is baie pertinent omtrent die "in-die-wêreld-wees" van die swartman as hy in hierdie verband opmerk:

"'Being-black-in-the-world' is concerned with the controversy surrounding the concept, 'African Personality'... which could be said to understand the concept as referring to a life style."

LEOPOLD SENGHOR van Senegal het dit raak beskryf en gedefinieer in terme van Negritude, naamlik:

"It is ... a certain active presence in the world, or better, in the universe." (in Manganyi 1973:36)

Hoewel baie skrywers, veral historici, "African personality" en "Negritude" sien as die politieke en sosiale bewuswording van die swartman, is die belangrikheid daarvan ook geleë in die feit dat die swartman bewus geraak het van sy eiesoortigheid, sy "dasein" wat anders is as die van die blanke westerling. Daarom skryf MANGANYI (1973:40):

"There has undoubtedly been a black, or more specifically African mode of being-in-the-world ..."

Voorts sê hy:

"There is a black mode of being-in-the-world."
(Manganyi 1973:33)

Hierdie besef van andersheid het ook oorgespoel na die opvoedingsterrein en het veral swart skrywers hul stem al duideliker hier laat hoor. So skryf VILAKAZI (1983:12) byvoorbeeld:

"The aim of African education, therefore, would be to enable Africans to strike roots again into the African soil, re-establish the essence and authenticity of African societies based on the experience of living as free men and women in an African environment."

Die swartman in Afrika vra 'n eiesoortige onderwys wat sal aanpas by die inwoners van Afrika en wat sal voldoen aan die eise van die Afrikane. Hoewel die Westerse onderwysstelsel

daarop ingestel is om waardes en norme te versterk, bevredig dit nie die verwagtings van die swartmense nie, want:

"... the inherited Western educational system, ..., inculcates and reinforces a value-system different from that of these nations." (Akinpelu 1985:120)

Een van die redes wat hiervoor aangevoer kan word is die feit dat daar in die Westerse onderwysbenadering 'n baie groot premie geplaas word op die ontwikkeling van die individu, terwyl die klem in die Afrika-onderwysopset eerder op die gemeenskap, waarvan die individu lid is, geplaas word. (Akinpelu 1985:120). Aansluitend hierby is ook die feit dat die swartman al meer begin besef dat sy onderwys deur blankes beheer en voorgeskryf (Mphahlele 1983:73) word. Hierdeur word die swart kultuur en tradisie geïgnoreer. Dit gee daartoe aanleiding dat die uitkoms van die huidige swart onderwys persone is wat:

"... one foot in the Western culture and the other foot in traditional Black cultures." (Nel 1980:397) het.

Hierdie situasie sal en moet noodwendig aanleiding gee tot konflik. Om te verhoed dat hierdie konflik in felheid gaan toeneem, sal die blanke beleidmakers in Suid-Afrika die uniekheid, die "being-black-in-the-world"-bewustheid van die swart volke in Suid-Afrika moet begryp en daarvoor ruimte maak in die kurrikulum, of die swart opvoedkundige leiers toelaat om 'n Swart-georiënteerde onderwysbenadering vir swartes daar te stel, want:

"... it becomes clear that the philosophy of education in the realm of Black schools has a unique and important function." (Beyers Nel 1981:32)

Voorts is dit egter nodig om kortliks aandag te gee aan hierdie "being-black-in-the-world"-bewustheid van die swartman om sodoende meer helderheid te verkry oor die "uniekheid" van

die swartman.

Om die bogenoemde sienswyse van die swartman beter te verstaan, is dit nodig om na sekere aspekte daarvan te kyk waaraan die swartman, en in meer besonder die swart opvoedkundige, waarde heg. Hierdie aspekte, hoewel dit ook in die Westerse en blanke samelewings aangetref word, het 'n eie Afrika- of swart-beskouing wat dit van die van die blanke onderskei. Die miskenning daarvan in die onderwysbenadering van swartes gee aanleiding tot reaksies en konflikte waardeur die swartes hulself beskou as persone

"... held slaves to the syllabus." (Mphahlele 1983:73)

Die hele onderwysbenadering word gesien as 'n benadering,

"(where) ... Blacks are allowed to remain victims of the ideology of apartheid." (Dhlomo 1983:30)

Wat beteken die "swart-syn" van die swartman vir homself? Hierdie vraag kan alleenlik beantwoord word as die beskouinge van die swartman, aangaande sy relasie tot sy liggaamlike, ander mense, dinge en tyd, in gedagte gehou word want dit is juis hierdie bestaansondervindinge van die swartmense wat hul "andersheid" in vergelyking met die blankes die duidelikste na vore bring.

MANGANZI (1973:49) verklaar duidelik dat die "body image" 'n bepalende rol in die swartmense se "dasein" speel want elke individu ontwikkel 'n persoonlike beeld (konsep) van sy liggaam. Hy sien dan ook hierin die individuele selfbeeld en sosiologiese selfbeeld waardeur die swartman:

"... begins to know, through various subtle ways, that his black body is unwholesome; that the white body is the societal standard of wholesomeness." (Manganyi 1973 :8)

Dit het baie te make met die ondervindinge en belewinge van "being-black-in-the-world" en "being-white-in-the-world". Die oorsaak hiervan word grootliks toegeskryf aan die ontwikkeling van 'n sosiologiese liggaamsbeeld as gevolg van vroeër sosialisering-ondervindinge volgens blanke standaarde, wat vir hom negatief was en waardeur die swartman 'n negatiewe self-evalueringskonsep ontwikkel het.

As reaksie hierteen, het 'n swart bewussyn begin ontwikkel wat uiting gevind het in terme soos "African personality", "Negritude" en "Black is beautiful". Desnieteenstaande het hierdie liggaamsbeeld of "body image" van die swartman steeds negatief gebly wat frustrasies by hom tot gevolg gehad het.

"It is possible that the reaction to this frustration will be rejection and aggression, and the whole system of values will be discarded." (Gerber en Newman 1980:7)

Dit het daartoe aanleiding gegee dat die swartmense hulle al meer van die blanke gedistansieer het deur verwysings soos "Us and Them". Gevolglik het hulle deur die jare 'n minderwaardigheidsbeeld van hulself ontwikkel omdat die swart persoon geleidelik bewus begin word het van die feit dat die blanke persoon hom as minderwaardig beskou het (Manganyi 1973 :8). Dit het nodig geword dat hul deur 'n unieke onderwysbenadering van minderwaardigheid tot waardigheid gehelp moet word.

Rakende die swartmense se verhouding tot ander mense, word daar ook 'n duidelike benaderingsverskil teenoor blankes aangetref:

"The white approach is characterised by the primacy of the individual (individualisme) while the black approach was characterised by the primacy of the community."
(Manganyi 1973:30)

Die rede hiervoor is dat die swartmense van Afrika die belang van die gemeenskap hoër ag as die van die individu (Akinpelu 1985:114) omdat individualisme ongelykheid tussen mense in die gemeenskap teweeg bring.

Wat hul verhouding tot voorwerpe en dinge betref, koppel die swartmense dit baie nou aan materialisme, kultuur en die voorwerpe se estetiese en gebruikswaarde, aangesien

"... attitudes towards objects (also material culture) are fundamentally determined by the general cultural ethos of a community, namely whether it be individualistic, capitalistic or communalistic." (Manganyi 1973:31)

Hierdie verhoudings word veral verder beïnvloed wanneer mense hul waardigheid en selfrespek ontsê is en daardeur nie by magte is nie

"... to activate the spiritual care (not necessarily religious) of their selfhood." (Manganyi 1973:31)

Wanneer hierdie verstandelike of intellektuele dimensie nie geaktiveer word of is nie, vind 'n werklike versteuring plaas in die verhouding van die mens tot dinge en voorwerpe. Hierdie versteurde verhouding is juis sigbaar in situasies waar die meer ontasbare waardes verlaag word tot 'n minderwaardige status. Omdat die blankes se kultuur as 'n meerderwaardige kultuur beskou is, is sukses in die verlede as die blankes se prerogatief beskou en het dit 'n wit norm geword, terwyl die verhouding tussen die suksesvolle swartman en dinge

"... (material culture) moved from the purely aesthetic - utilitarian level to the distinctly pathological compensatory level." (Manganyi 1973:32)

Die gevolg hiervan is dat, in plaas daarvan dat 'n bestaansverhouding ontstaan het tussen die swartman en voorwerpe waarby hy die besluitnemer is, dit skyn asof in sy dialoog met die voorwerpe hulle die besluitnemers is, aangesien dit deur die blanke kultuur gerugsteun word. Daarom voel swart geleerdes soos MANGANYI (1973:32) soos volg:

"The development of a favourable man-object relationship will require a regeneration of community-feeling; the active promotion of creative, experiential and attitudinal values which are not consonant with individualism and materialism."

Tyd is vir die swartman werklikheid alleenlik in terme van die oorspronklike verhouding daarvan met ruimte want daardeur word sy lewensruimte geskep. 'n Persoon behoort vry te wees om sy lewensruimte te skep op die basis van die openlike appél van tyd. Dit impliseer vryheid: vryheid om die persoonlike potensiaal te verwerklik wat alleen in "geborge-in-vryheid" verwerklik kan word.

As gevolg van die gebrek aan "geborge-in-vryheid" by die swartman, het sy bestaan al meer betekenisloos vir hom geword. Individuele ondernemingsgees asook 'n begeerte om iets te bereik, het sinneloos geword. Hulle het begin lewe:

"... as though they were immortal, as though death were a fiction." (Manganyi 1973:33)

Toekomsbeplanning het vir hulle betekenis verloor omdat hulle al meer en meer bekommerd begin raak het oor politieke beheer as oor persoonlike beheer. In sy navorsing het DANZIGER (in Gerber en Newman 1980:105) gevind dat daar 'n betekenisvolle afname in tydsgerigte beplanning onder 'n groep swartes was. 'n Interessante bevinding van hom was verder dat die tydsbegrip en ontsnapping van die werklikheid minder by vrouens as

mans was, omdat die invloed van die amptelike beleid op die beroepsaspirasies van die vrouens minder as op die van die mans was. Die gevolg hiervan, volgens BRETT (in Gerber en Newman 1980:105), is dat die swartman aspirasies begin verloor, hom begin onttrek van besluitneming en rasionele beplanning. Hieruit kan afgelei word dat verlede en toekoms vir die swartman nie meer veel saak maak nie en dat hy hom begin toespits op slegs die "nou".

Uit bostaande wil dit blyk dat die "dasein" van die swartman, vanuit sy oogpunt uniek is en op 'n unieke wyse voltrek word, omdat sy belewing van die werklikheid te onderskei is van die van die blanke en dat daar 'n sug van sy kant is om sy "dasein" te beleef.

2.3.2.2 Enkele opvoedingsverwagtings wat die swartman van die skool koester

Gesien in die lig van die sosiale, politieke en ekonomiese posisie waarin die swartmense in Suid-Afrika hulle bevind, is dit interessant om daarop te let dat hulle verwagtings van die skool grotendeels om hierdie drie aspekte gesentreer is (Hartshorne 1983:6, Mphahlele 1983:75), want dit is juis op hierdie terreine waar hulle voel dat hulle menswaardigheid aangetas en bedreig word. In hul opvoedingsverwagtings is daar 'n aanklank van hierdie aspekte, omdat daar voortdurend die vrees by hulle bestaan om nooit tot opvoedingswerklikheid te kom nie ...

"... if the educational systems for Blacks are allowed to remain victims of the ideology of apartheid."
(Dhlomo 1983:30)

Die apartheidsideologie van die blanke het tot op hede die meeste daartoe bygedra dat die opvoedingseise wat die swart-

man aan die skool stel nog nie na sy wense bevredig is nie, want:

"... socially it means tensions between the educationally privileged and the deprived; for the individual it means loss of dignity and opportunity"
(Hartshorne 1983:6)

Dit is daarom nodig om voortdurend in gedagte te hou dat die swartmense se verwagtings van die skool deur die apartheids-ideologie beïnvloed word en dat dit vanuit hierdie perspektief betrag moet word en dat die ideologiese aard van die swart opvoeding nie geïgnoreer kan word nie want:

"... 'Black' education can only be defined from the ideological perspective." (Vilakazi 1983:12)

Dit blyk uit bogenoemde aanhaling van Vilakazi dat die ideologiese of politieke aspek vandag 'n baie belangrike rol in die onderwys van die swartmense speel. Hierdie aspek kom sterk na vore wanneer die skoolsillabusse, veral dié van Geskiedenis, krities deur die swart opvoedkundiges ontleed word. Die aanklag word voortdurend voor die deur van kurrikulum samestellers gelê dat:

"... the book is heavily ideological."
(Buckland 1986:11)

Aangesien dit meestal blankes is wat die kurrikulum samestellers is, beteken dit:

"... that the Blacks have always had an educational environment which was attended not to their needs but to those of the Whites." (Mphahlele 1983:73)

Voortvloeiend hieruit het 'n gevoel by die swartmense ontstaan dat die huidige onderwysopset nie aan hul eise voldoen nie. Die huidige onderwysopset voldoen glad nie aan die ver-

wagting om die denke te ontwikkel nie, met die gevolg dat die vorming van vrydenkende individue slegs illusies is, omdat hulle hulself nie teen propaganda kan verdedig nie. (Buckland 1986:11).

Meneer X, 'n anonieme respondent, het in 'n onderhoud ook hierdie aspek van vryheid van denke sterk beklemtoon en gevoel dat geen onderwysopset tot sy reg kan kom as die leerlinge en personeel nie die vryheid van spraak en denke geniet nie. Hierdie reg word as 'n bestaansreg deur die swartes besef (Manganyi 1973:22). Hulle beroep hulle daarom daarop omdat baie van hulle, volgens VIKTOR FRANKL (in Manganyi 1973:22), redeneer dat alle mense die reg het en vry is

"... to take a stand toward these conditions."

Die implikasie van hierdie tekortkoming en bykomende faktore in die onderwysopset van die swartes is vërreikend, aangesien ander verwagtings hierdeur beïnvloed en aangetas word. So sien HORTON (in Akinpelu 1985:90) onderwys juis as:

"... an 'enabling agency' by which the Africans could restore their self-confidence, and make those who doubted 'the humanity of Africans ... begin to revise their views and learn to respect Africans'."

Vandaar die teenkanting vanuit sommige oorde teen die huidige voorskriftelikheid in swart onderwys omdat die swartmense na 'n onderwysstelsel vra wat die swart kind kan ondersteun in die uitbouing van selfrespek (Vilakazi 1983:13), die verwerwing van 'n toekomsidentiteit (Gerber en Newman 1980:80), self-verwerkliking (Manganyi 1973:53), 'n goeie selfbeeld (Hale in Jones 1980:233) en 'n eie waardigheid (White en Johnson in Jones 1980:277).

Die verwesenliking van bogenoemde verwagtings is vir die swartmense moeilik omdat die onderwys van die swart kinders in 'n atmosfeer plaasvind waarin:

"Black education is characterized by a litany of inter-related problems." (Dhlomo 1983:24)

'n Ander verwagting wat die swartman van die opvoeding koes-ter, is dié van gelykheid - en nie net individuele en kultu-rele gelykheid nie, maar gelykheid op elke lewensterrein, en met die erkenning van die uniekheid daarvan. (Blyden in Akin-pelu 1985:94).

Die hedendaagse oproep om gelyke onderwysgeleenthede is sig-self voldoende bewys dat die verwagtinge van gelyke beregti-ging en behandeling in die onderwysopset tot dusver nog nie tot sy reg in Suid-Afrika gekom het nie. Voortvloeiend hieruit is 'n negatiewe houding wat by baie leerlinge gewek is, naamlik:

"(to) dislike Bantu Education and considered it inferior and a symbol of their position in the wider society."
(Gerber en Newman 1980:141)

Hierdie reaksie uit die swart gemeenskap manifesteer vandag in 'n nuwe onderwysbenadering, bekend as "Volksonderwys" of "People's Education" wat 'n aspek in swart-georiënteerde on-derwys is. Dit kan 'n bepalende rol in toekomstige onderwys en onderwysbenaderings speel.

2.3.2.3 Gevoelsgerigtheid

In die blanke samelewing word algemeen aanvaar dat leerlinge op soek is na sekere dinge, soos geborgenheid, identiteit, assosiasie, ens. en dat dit grootliks die taak van die opvoe-dingsinstansies, waarvan die skool een is, om sekerheid en

vastigheid by hulle te bewerkstellig (Pretorius 1981:149-160). Net so bevind die swart leerlinge hulle in 'n posisie waar hulle soekend is na sekere waardes en norme wat alleen bereik kan word indien sekere aspekte wat in die lewens- en wêreld- beskouing van die swart mense gesetel is, in aanmerking geneem word en wat wesentlik van dié van die blankes verskil.

HALE (in Jones 1980:226), DIXON en FOSTER (1971:19) noem 'n baie belangrike aspek wat in gedagte gehou moet word, nl.

"Many research studies have found Black children to be more feeling-orientated, people-orientated and more proficient at nonverbal communication than white children."

Hulle sê verder:

"Research has suggested that White children are very object-orientated ... In contrast, research with Black children has found them to be very people-orientated."

Hieruit blyk dit dat swart kinders baie sterk gevoelsmense is. VILAKAZI (1983:12) verklaar dan ook onomwonde:

"... the African person is not only homo sapiens, but much more importantly homo compasio - human compassionate man."

Die persoonlike gevoel speel 'n baie belangrike rol by die swart leerling en daarom sal negatiewe elemente in sy opvoedingsgang hom dieper raak as wat algemeen deur die blanke besef word, omdat die gevoelslewe baie dieper in die swartmense geleë is en hulle filosofies daarom anders daaroor redeneer. Vir die blanke gaan die syn oor die denke; hoe hy dink, bepaal sy sinswyse. Daarenteen plaas die swartmense die gevoel eerste:

"I feel, therefore I think, therefore I am!"

(Dixon and Foster 1971:18)

Dit is om hierdie rede dat die swart persoon voorskrifte sal verwerp wat die mag van die denke beklemtoon ten koste van die mag van die gevoel. Die gevoel is die mag wat die individu in staat stel om hom met alles in sy onmiddellike omgewing te vereenselwig ...

"Because his knowledge always tends to transcend the objective learning material to include the spiritual world and he needs the 'feeling' or 'soul' to assist him in experiencing the learning material as meaningful to him as a person. (Nel 1980:40)

Dit is veral in die opvoeding waar die affektiewe, of gevoel van die swart leerling, 'n baie belangrike rol speel, aangesien hy staatmaak op die gevoel om die leerstof sinvol te ervaar en sy eie te maak. Dit blyk dat hierdie aspek in die onderwys erken en verwerklik moet word om sinvolle onderwys te bewerkstellig.

Hulle vra die erkenning van die eie en respek vir die gevoel. Die bitterheid wat tans onder die swartmense in Suid-Afrika heers, kan toegeskryf word aan hulle gekrenkte gevoel as gevolg van die miskende en ondergeskikte politieke, ekonomiese, opvoedkundige en sosiale posisie (Beyers Nel 1984:24-34).

2.3.2.4 Mensgerigtheid

Verder is dit duidelik dat die Swart leerlinge baie mens-georiënteerd is. Hierdie mensgerigtheid is deel van die swart kultuur omdat die groot families menslike interaksie in die swart gesinne en gemeenskappe verhoog (Naude 1984:52). So is daar ook deur navorsing bevind dat 'n swart dogtertjie eerder met 'n baba as met 'n pop speel, terwyl dit nie by die blanke die geval is nie. Dit illustreer dan ook dat die blanke kind meer objek- as mens-georiënteerd is. Persoonlike

interaksie met mense is vir die swartmense 'n belangrike aspek omdat dit juis daarin is dat die idee geleë is

"... of caring for others' welfare."

(Akinpelu 1985:116)

'n Besondere, resente, terloopse bevinding wat die mensgerigtheid van die swart leerling onderskraag, is dié van KEKANA (1986(a):5). Hy het naamlik die moontlike aanwending van die videofilm in geskiedenisonderrig aan swart skole ondersoek. Nadat hy die videofilm "The history of the Black people in South Africa" aan twintig sekondêre skoolleerlinge vertoon het, het hy tien vragies aan die leerlinge gestel om die leerlinge te evalueer met betrekking tot die gebruikswaarde van die video in swart skole:

Sy laaste vragie was:

"Write a general criticism of the film."

waarop nege leerlinge 'n bevredigende antwoord kon gee. 'n Interessante antwoord wat op die swart kind se mensgerigtheid dui en wat terloops hieruit voorgekom het, was:

"The film is not good to teach us because it is fast and make us to sleep, I think it is better if we are taught by teachers."

Hierdie medemensgerigtheid kom ook duidelik voor in die huidige voorkeur wat aan 'n politieke stelsel van Afrika-sosialisme verleen word. Sommige van die basiese beginsels, soos deur Nyerere uiteengesit, bevat baie duidelik hierdie aspek, naamlik

"(1) work by everyone and exploitation by none; (2) fair sharing of the sources which are produced by joint efforts; ..." (Akinpelu 1985:115)

Hierdie mensgerigtheid van die swartmense gee aanleiding tot baie belangrike aspekte in hul lewens- en wêreldbeskouing wat veral in die opvoeding nie oor die hoof gesien kan word nie, nl. sosiaal-georiënteerdheid, groepsgebondenheid en solidariteit asook dat individualiteit 'n baie geringer rol by die swartmense speel as by die blankes (Nobles in Jones 1980:29).

Wanneer bogenoemde faktore, veral in die geval van die swartmense, bestudeer word, moet dit gesien word teen die agtergrond van hul politieke, sosiale, ekonomiese en omgewingsomstandighede, want dit is juis hierdie aspekte wat die bepaalde faktore in die stigting van hulle lewens- en wêreldbeskouings is. Volgens prof. Orr van die Los Angeles universiteit (Onderhoud:1986), is die bedreiging van die swartmense op hierdie terreine verantwoordelik vir die solidariteit en groepsgebondenheid by die swartmense van Suid-Afrika.

2.3.2.5 Groepsgebondenheid

a Groepsgevoel

Baie nou aansluitend en gebonde aan bogenoemde aspek, is die groepsgevoel wat by die swartmense te bespeur is. Hoewel die sosiale aangetrokkenheid tot mekaar sterk spreek, openbaar die swart mense ook 'n sterk groepsgebondenheid en solidariteitsgevoel wat duidelik manifesteer in die swartbewussynsgroepe wat vandag algemeen onder die swart volke aangetref word (Manganyi 1973:19).

Kenmerkend hiervan is ook dat individualisme ten koste van groepskonformiteit onderdruk word. Hierdie groepsgebondenheid kan volgens NEL (1980:399) as 'n moontlike dryfveer gebruik word om die swart kinders te motiveer om te leer en op alle lewensterreine te ontwikkel. COLE et al. (1971:55) het

egter in 'n ondersoek in Libië bevind dat alhoewel kinders begerig was om onderwys te ontvang, hulle by hul terugkeer na die gemeenskap 'n baie sterk gevoel gehad het dat veral twee aspek in die gemeenskapslewe benadeel is deur die Westerse onderrigstelsel, nl. kommunikasie met die familie en veral:

"... that they do not feel a sense of belonging"

asook dat huislike- en gemeenskapsverhoudinge daardeur benadeel is.

Groepsgebondenheid kom die duidelikste na vore in die tradisionele samelewings waar die individu aangewese is op die gemeenskap en omgekeerd (D'Aeth 1979:51,68). In die meeste gevalle het selfs die huisgesin minder invloed op die individu as die groep waarvan hy lid is, aangesien die individu (moet) besef dat persoonlike verwesenliking en mobiliteit alleen bereik kan word deur die groep en dat alle aktiwiteite daarom groepgerigte en nie persoonlik-gerigte doelwitte moet weerspieël (Gerber en Newman 1980:81,116). So sien 'n swart student wat 'n brug ontwerp het, die "mooi brug" in terme van:

"... those who share his struggle",

terwyl die blanke student

"... still considers his decisions primarily in terms of the individual and only secondarily in terms of others."
(Dixon and Foster 1971:15)

Die Westerse demokratiese stelsel het teenreaksie in sy sigbaarste vorm ontlok in die sogenaamde "Ujamaa"-stelsel wat veral sy beslag in Tanzanië gevind het. Hierdie stelsel, of

"familyhood" is in sy wese 'n ekstreme vorm van sosialisme waarin die basiese beginsel van gemeenskaps- en groepsbelange ten koste van individuele belange vooropgestel word as die sogenaamde "extended family":

"... a distributive system, sharing the resources on the basis of caring for others' welfare." (Akinpelu 1985:114-116)

Dit is in ooreenstemming met die bevindings van DIXON en FOSTER (1971:15) dat die prestasie en meegaande gevolge van 'n taak nie in terme van persoonlike gewin gesien word nie, maar eerder in die lig van wat dit vir die voorspoed van die gemeenskap inhou. Hieruit spreek dit weer eens duidelik dat individualiteit baie minder gewig dra vir die swartman as vir die blanke. Hierdeur wil nie voorgegee word dat die swartmense geen waarde aan individualisme heg nie, maar eerder dat die klem daarvan in die gemeenskaplike lewe op 'n ander aspek van die lewe geplaas word as by die blanke. Vir die swartmense lê individualiteit daarin dat hy 'n integrale deel van die gemeenskap is en dat sy individuele bevrediging verkry word in sy bydrae tot die gemeenskaplike rykdom (Akinpelu 1985: 116).

"Self-centeredness and 'rugged individualism' should be de-emphasized in favour of a consciousness that stresses the individual's awareness of the relationship and consequences of his actions to the group."

(Dixon en Foster 1971:13)

b Solidariteitsgevoel

Vervat in hierdie "ujamaa"-konsep is ook verskuil die verwantskapsolidariteit wat ewe-eens verweefd is met die sosiale en groepsgebondenheid van die swartman (Alant et al. 1981: 188). Solidariteit onder die swartmense is besig om vandag al hoe sneller toe te neem. Solidariteit spruit gewoonlik

uit 'n sosio-politiese teelaarde voort aangesien mense, veral die swartmense in Suider-Afrika, bedreigd voel op die sosio-politieke lewensterreine. MANGANYI (1973:19) waarsku egter dat die solidariteitsgevoel van die swart mense in Suid-Afrika nie net gesien moet word as 'n negatiewe reaksie teen die blankes nie, alhoewel dit in 'n groot mate as 'n reaksie op blanke bewustheid en solidariteit (rassisme) gesien kan word. Bykomend tot hierdie gedagte moet ook gevoeg word die feit dat die Westerse demokrasie die swartman wou individualiseer en hom sodoende losmaak van die gees van kommunalisme wat eie aan sy tradisie is. Materialisme, wat ook deur die blanke op die swartman "afgedwing" is, het die sosiale en groepsverbandenheid geskaad. Daarom het solidariteit ook vir hulle die nuwe betekenis van besorgdheid oor ander laat herleef. Daarom moet swart bewustheid of solidariteit verstaan word as 'n uiting van 'n nuwe soort verantwoordelikheid wat alle terreine van hul sosio-politieke bestaan omsluit (Manganyi 1973: 20-21).

c Sosiaal-gerigtheid

Met betrekking tot hulle sosiale posisie, verklaar DU BOIS (1978:75) die volgende:

"We must realize definitely that not only is he affected by all the varying social forces that act on any nation at his stage of advancement, but that in addition to these there is reacting upon him the mighty power of a peculiar and unusual social environment which affects to some extent every other social force."

Die gevolg hiervan is dat die swart kinders wat uit hierdie sosiale omgewing kom eintlik kinders is wat blootgestel is aan twee wêrelde, nl. die van die blanke en die van die swart mense. Botsende elemente kom in hulle volwassewording voor. BLYDEN (in Akinpelu 1985:95) sien hierdie botsende elemente as teenstellend met ...

"... the very aim of education which is to develop the native qualities of the individual for the progress of his society."

'n Duidelike uitspraak ten gunste van die sosiaal-georiënteerdheid van die swartmense, kom van pres. Nyerere se siening omtrent Afrika-sosialisme, aangesien dit 'n ingebore karaktereienskap van die swartman van Afrika is. Net soos demokrasie 'n gewetenshandeling is, is sosialisme ook 'n gewetensaksie, omdat dit 'n natuurlike ontwikkeling is van die individu wat in 'n uitgebreide familie-stelsel opgroei. Dit is kenmerkend van die swartman. Hierdie stelsel beskou die belange van die gemeenskaplike samelewing belangriker as dié van die individu (Akinpelu 1985:114-115). So verklaar MANGANYI (1973:30) dan ook dat die uitgangspunt van hierdie stelsel een is waar die "primacy of the community" vooropgestel word, terwyl WILLIAMS en EL-KHAWAS (in Nel 1980:39) asook DIXON en FOSTER (1971:13) hulle sterk uitspreek teen individualisering in die swart gemeenskap as hulle skryf:

"Therefore, the self and individualism must be de-emphasized in favour of a group consciousness, solidarity, co-hesiveness ..."

Die doelstellings van Volksonderwys (People's Education) onderstreep hierdie feit:

"The emphasis in People's Education is not on individualism ... but puts the stress on the context, encouraging collective input ..." (Le Grange 1986:4)

Die volgende gedagte ondersteun dit:

"A person must realise that he owes his education to the people. It is not to be used for self-advancement only." (Tuck 1986:7)

NOBLES (in Jones 1980:29) het bevind dat die individu in die swart gemeenskap nie alleen kan bestaan as hy nie in die gemeenskap opgeneem is nie en dat hy alleen in terme van die

beroep bewus van homself kan raak, asook van sy verantwoordelikheid teenoor ander:

"The individual did not exist unless he was corporate or communal: he was simply an intergral part of the collective unity."

GERBER en NEWMAN (1980:3, 105) is duidelik hieromtrent, naamlik dat die individu in terme van sy verhouding met die gemeenskap moet dink, voel en handel en dat die toekoms gesien moet word eerder in sosiaal-gemeenskaplike as in persoonlike terme. Vandaar die oproep van die swartmense om 'n onderwysbedeling waarin die sosiale doelwitte van saamleef en saamwerk tot die gemeenskaplike voorspoed bepleit word en klem geplaas word op koöperatiewe pogings tot voordeel van die hele gemeenskap as gelykes (Johnson in Jones 1980:262).

Sosiale etiket is dan ook 'n dominerende faktor in die opvoeding van die swart kind. Die volwassenes is veral baie gesteld op die wyse waarop kinders optree in hul sosiale omgang met hul gelykes en meerderes. Die invloed van die Westerse sosiale gebruike en gewoontes, wat soms radikaal van dié van die swartmense s'n verskil, word dan ook tereg beskou as:

"... oppressive and demanding, giving little in return."
(Cole et al. 1971:54)

2.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die geskiedkundige ontwikkeling van swart onderwys histories van nader beskou, asook die ontwikkeling van die vak, Geskiedenis, aan swart skole. Vanuit die antropologiese beskouing van swart onderwys het dit duidelik

geblyk dat die swart opvoedkundiges oor die wêreld dit eens is dat die onderwys van die swartmense soewerein in eie kring is en dat daar hedendaags 'n al hoe groter eis om 'n swart-georiënteerde onderwysbenadering vanuit die swart intelligensia uitgaan. Belangrik is dit om hier te noem dat hulle nie om 'n minderwaardige onderwys teenoor die van die blanke vra nie, maar een wat ooreenkom met die lewens- en wêreldbeskouing van die swartmense. Voorts moet dit aan hulle opvoedingseise voldoen, sodat daar met reg en trots, nes in die geval van 'n Amerikaanse, Engelse, Duitse, Japannese of Tanzaniese onderwysbenadering, van 'n swart Suid-Afrikaanse onderwysbenadering gepraat kan word. In 'n hoogs ontwikkelde Amerika is dit juis die Neger-opvoedkundiges wat lankal om 'n Neger-georiënteerde onderwys vra (Davis 1975:9-15) omdat

"Black cultural traditions are not things dead and gone; they live on in black people and can act as guides to educational thought and action." (Davis 1975:xi)

Dit blyk dus noodsaaklik dat die onderwysbepalers in swart onderwys sekere aspekte van die swartmense se kultuur, lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingseise sal moet bestudeer om 'n onderwysbenadering daar te stel wat die swart mense se verwagtings sal bevredig.

2.5 TWEEDE PROBLEEMSTELLING

Vervolgens is dit nodig om te bepaal wat die huidige stand van sake in swart skole is deur sekere probleme uit te lig wat effektiewe onderrig, spesifiek geskiedenisonderrig, tot nadeel strek. Daar sal ook aandag gegee word aan hoe die huidige situasie vergelyk met die verwagte situasie, soos bespreek in Hoofstuk 2. Om dit te bereik sal daar gekyk word na reeds gedane navorsing in die algemeen om daarna vraelyste van leerlinge en onderwysers te ontleed om probleme in swart skole in Bloemfontein, in die besonder, te bepaal.

HOOFSTUK 3

DIE IDENTIFISERING VAN SPESIFIEKE PROBLEME BY DIE HUIDIGE GESKIEDENISONDERRIG IN SENIOR SEKONDÊRE SWART SKOLE

3.1 INLEIDING

Die opvoedingstaak van die skool is onderrig en hulpverlening aan leerlinge, en om hul karakter so te ontwikkel dat hulle eendag waardige burgers sal wees. Die praktyk om die opvoedingsdoel te bereik wissel van kultuur tot kultuur, van volk tot volk en van gemeenskap tot gemeenskap (Van der Stoep 1973 :6). Almal voed op, maar nou is dit ook waar dat die opvoeders, en by name die onderwysers, rekening moet hou met 'n magdom opvoedingsfaktore en sorg moet dra dat hul oor genoegsame kennis daarvan sal beskik om betekenisvolle opvoeding te verseker. Dit stel onteenseglik hoë eise aan die onderwyser wat sy onderrigtaak, om die kind tot sinvolle omhoogleiding te bring, as 'n lewensroeping sien.

Die onderwyser en leerling is voortdurend in dialoog met mekaar in die klaskamer, waardeur die onderwyser sin gee aan die leerinhoud deur die onderrigbedrywighede. Dit is dan ook die bedoeling dat hierdie onderrigbedrywighede binne, sowel as buite die klaskamer, so min as moontlik spanningsvry, onderbrekend en ontwrigtend moet verloop. Die onderwyser is voortdurend daarop ingestel om hierdie spanningsveld wat in die leersituasie mag ontstaan, te ontlaai of faktore wat daartoe mag bydra, uit te skakel of tot die minimum te beperk tot in soverre dit binne sy vermoë is. Om dit te kan bereik, probeer die onderwyser om die uniekheid van elke leerling, sy omstandighede en vermoë te begryp en te verstaan en om positiewe waardes, norme, gedragswyses en lewensinhoud aan die

leerling oor te dra (Conradie 1986:122-123).

Die leerling, aan die ander kant, is op die onderwysende opvoeding aangewys om tot gedying en ontsluiting van sy eie moontlikhede te kom. Hy is hulpbehoewend en hulpsoekend, omdat hy in 'n wêreld leef waaraan hy betekenis moet gee (Engelbrecht et al. 1983:26-27). As gevolg van die eiesoortige fundering van die skool (Schoeman 1975:56), die soewereiniteit in eie kring (Fourie 1973:107), struktuur en funksie daarvan (Stone 1972:90) kan die leerling, as een komponent van die onderrig-leersituasie, met reg aanspraak maak op spanningsvrye en betekenisvolle onderwys. Sover dit binne die vermoë van die onderwyser en die skool is, word daar gepoog om eg-pedagogiese beskerming, steungewing en begeleiding aan die leerlinge te bied.

Vir die leerling in die swart skole in Suid-Afrika, dien die skool en sy leerinhoud as buffer teen die koel, vreemde, gemassafiseerde en tegnologiese milieu van die moderne lewe waarin hy hom bevind (Conradie 1986:128). Ongelukkig het die swart skool nie gespaar gebly van aanslae van binne en buite die skool nie en is die onderrigbemoeyenis van die onderwyser soveel te meer bemoeilik deur interne faktore wat daartoe aanleiding gegee het dat baie swartes onderwys in Suid-Afrika as "gutter education" (Loewe 1986:12) begin beskou het. Voorts is dit noodsaaklik om veral na spesifieke faktore, wat verhinder dat effektiewe onderrig in swart Sekondêre skole kan plaasvind, te kyk. Daar moet vasgestel word hoe daar later te werk gegaan kan word om doeltreffende onderrig te verwesenlik.

3.2 DIE KONTEKSTUALISERING VAN DIE GESKIEDENISONDERRIGPROBLEEM UIT RELEVANTE LITERATUUR

Wanneer daar na probleme in die onderwys verwys word, moet daar gewaak word teen die gedagte dat dit veral die swart onderwys in Suid-Afrika is wat alleen met 'n magdom van probleme te kampe het. SPIER (1986:1) stel dit heel duidelik dat die onderwysprobleme in die wêreld so erg geraak het dat daar al van 'n "global crisis" in die opvoeding gepraat kan word. So word daar wêreldwyd, maar ook in Suid-Afrika, en meer in besonder in swart onderwys, probleme ondervind waarna daar voortdurend gekyk moet word. Daar behoort voortdurend besin te word oor hoe dit die hoof gebied kan word om effektiewe onderwys moontlik te maak.

In teenstelling met blanke onderwys, het swart onderwys met intenser en eiesoortige probleme te kampe waarmee rekening gehou moet word. Vir die doel van hierdie studie word die faktore wat belemmerend inwerk op doeltreffende geskiedenisonderrig in swart Senior Sekondêre Skole, in die volgende afdeling bespreek:

3.2.1 ONDERRIGPROBLEME VOORTVLŒEIEND VANUIT DIE BETROK- KENES SE SOSIO-EKONOMIESE OMSTANDIGHEDE

Dit is vandag 'n algemene verskynsel dat probleme griewe veroorsaak en dat hierdie griewe tot uiting kom in politieke optrede en uitsprake. Wanneer politieke griewe van nader beskou word, word dit duidelik dat baie daarvan van ekonomiese, sosiale en kulturele aard is (Spier 1986:2). Sodra daar 'n gebrek aan die bevrediging van hierdie behoeftes is, verkry dit 'n politieke inslag en het dit konflik tot gevolg. Hierdie konflik vind vandag al hoe meer beslag in swart skole en daarom is dit nodig om die invloed van die sosio-ekonomiese posisie van die swartmense van nader te beskou en te bepaal tot welke mate dit 'n invloed kan hê op die onderrig van die leerlinge.

In die meeste swart skole in Suid-Afrika vind ons kinders wat as gevolg van die sosio-ekonomiese omstandighede van hulle ouers met een of ander probleem of afwyking te kampe, het. Hierdie probleme of afwykings is die direkte oorsaak van die onderrigprobleme waarmee onderwysers moet worstel. Selfs die onderwyser is hiervan nie gespaar nie. Sy sosio-ekonomiese omstandighede veroorsaak dat hy soms honger, swak geklee, onvoorbereid, moeg, ens. leerlinge moet onderrig. So ondervind beide partye onderrig- en leerprobleme wat eintlik uniek aan die swart skool is.

Die sosio-ekonomiese omstandighede waarin die meeste swartmense in Suid-Afrika hul bevind, kan hoofsaaklik toegeskryf word aan faktore soos verstedeliking, opleiding, regeringsbeleid en bevolkingsontploffing.

Weens die verstedeliking van die swart bevolking het stedelike invloede al sterker op die gemeenskappe begin inwerk. So byvoorbeeld het dit tot gevolg gehad dat die groot opvoedende krag van die huisgesin begin verbrokkel het en mense in baie hoër mate geïndividualiseerd geraak het (Conradie 1986:74).

Die groot konsentrasie van mense om stede het swak behuising tot gevolg gehad terwyl, die ekonomiese eise wat aan ouers in stedelike gebiede gestel is so hoog was dat albei ouers gedwing is om tot die arbeidsmark toe te tree. Dit het weer aanleiding gegee tot kinderverwaarlosing, terwyl ouergesag daardeur benadeel is (Gerber en Newman 1980:48-49).

As stedeling het hy 'n massamens geword, vervreemd van sy stamverband en het hy ook die prooi geword van volksvreemde elemente (Naude 1984:42). So het die verstedelike swartmense se nuwe kultuurpatroon vir hom 'n omgewingsfaktor geword waarby hy hom noodwendig moet oriënteer. Hierdie nuwe kul-

tuurpatroon verg ook van hom om vir die toekoms opgelei te word en appelleer so op die onderriggebeure van die swart kind.

Voortvloeiend vanuit die sosio-ekonomiese omstandighede van die swartmense, is daar sekere faktore wat die onderrig-leerhandeling in die swart skole beïnvloed.

3.2.1.1 Gebrek aan ondersteuning vanuit die gemeenskap

Die gemeenskap verwag van die onderwys om hom te dien. Die redakteur van Educamus (April 1983:3) spreek homself duidelik hieromtrent uit:

"Onderwys dien 'n gemeenskap en daarom moet die skool die gemeenskap waarin hy geplaas is in enger of wyer kring dien ..." (in Conradie 1986:284)

Die skool kan ook met reg van die gemeenskap eis om hom te ondersteun. Reeds in die Cingo-kommissie se verslag van 1962 het die oproep weerklink:

"Die ouers en die gemeenskap moet so naby as moontlik skakel met die skool - ..." (Nell en Smit 1976:159)

Die swart gemeenskappe voldoen nie altyd genoegsaam aan hierdie eis van skole nie, as gevolg van die sosio-ekonomiese omstandighede waarin hulle hulself bevind. ODENDAAL (1986:8) het die volgende redes, waarom hulle nie altyd genoegsame steun vir die skool gee nie, geïdentifiseer:

(a) Finansiële posisie van die gemeenskap:

Oor die algemeen is die swart gemeenskap verarm en bly ouers in gebreke om 'n bydrae tot die onderwysituasie te maak. As

gevolg van die gebrek aan geld kan die ouers nie finansieel bydra tot die aankoop van onderrig- en leermiddels, die nodige skryfbehoeftes en handboeke nie. So het een respondent byvoorbeeld genoem dat drie leerlinge in sy skool een handboek saam moet gebruik. Omdat baie leerlinge sonder handboeke is, kan selfstandige studie tuis, werkopdragte en take nie na behore uitgewerk word nie, met die gevolg dat baie werk in die klas afgehandel moet word. Die leerlinge ondervind ook die probleem om hulle goed voor te berei vir lesse, gereeld hersiening te doen en hulle deeglik vir toetse voor te berei. Die onderrigklas van die onderwyser word swaarder en hy ondervind probleme om sy leerplan na behore deur te werk.

SPIER (1986:12) noem dat die groot huisgesinne dit vir ouers onmoontlik maak om finansieel tot die opvoeding van hul kinders by te dra en moet die skool tot 'n mate hierdeur geriewe, media en onderrighulpmiddels inboet, waardeur effektiewe leer en onderrig erg benadeel word. So is 'n gebrek aan hulpmiddels een van die groot klagtes van onderwysers.

Voortvloeiend uit die gebrek aan voldoende fondse is ook die omstandighede tuis waarin die leerling hom met sy studie bevind. So is die leerling gedwing om tussen ander huisgenote sy skoolwerk te doen aangesien die meeste wonings in die swart woonbuurtes maar klein en beknop is. Die afwesigheid van elektrisiteit noop die leerling om sy huiswerk by swak lig te doen of soms agterweë te laat. Armoede veroorsaak ook dat baie kinders honger en karig gekleed die skool moet bywoon. Hierdie milieu-gestremde leerling ondervind aanpassings-, leer- en vorderingsprobleme wat nadelig op die onderrigsituasie inwerk. Hierdie omstandighede werk stremmend op die onderrigsituasie in, aangesien dit spanning vir beide partye meebring en motivering teenwerk.

(b) Ouerbetrokkenheid:

ODENDAAL (1986:8) het gevind dat onderwysers bekommerd is oor die feit dat ouers nalaat om toe te sien dat hulle kinders hul tuiswerk doen en die skool gereeld bywoon. Dit kan grootliks daaraan toegeskryf word dat dit juis 'n kenmerk van die swart gemeenskap is dat 'n groot persentasie ouers, weens die verloop van historiese gebeure, nie aan die skoolmilieu blootgestel was nie (Meiring 1986:3). Dit is vir die ouers daarom moeilik om tuis die opvoedkundige milieu, wat as stimulus vir leer kan dien, te skep. Die leemte wat tussen hierdie ouers en hul kinders, wat met moderne leerinhoud ge-konfronteer word, bestaan, gee weer aanleiding tot konflik en is nadelig vir die onderrigsituasie.

Baie ouers heg min waarde aan opvoeding en dra geensins by tot positiewe motivering van leerlinge nie (Odendaal 1986:8). Voortvloeiend hieruit is dat die onderwysers min waardering ontvang vir wat hulle in die skool verrig en dat kritiek meestal die enigste reaksie van die ouers se kant is. Dit is te verstane dat sulke omstandighede die gemotiveerde en ywerige onderwyser tot minder aktiwiteite sal aanspoor om hom teen kritiek te vrywaar.

Die afwesigheid van die ouers, as gevolg van werksverpligtinge, gee daartoe aanleiding dat kinders aan hulself oorge-laai is om hul tuiswerk te doen. Afgesien hiervan is die sielkundige uitwerking daarvan geweldig groot en ondervind die leerling in die skool juis leerprobleme wat hieruit voortspruit (Wyne et al. 1974:20-26).

(c) Tradisionele invloed van die gemeenskap:

ODENDAAL (1986:8) het gevind dat sterk tradisionele gebruike

nie bevorderlik vir die onderwys is nie. Die kind se tradisionele rol as onderdanige teenoor die onderwyser se rol as volwasse gesagsfiguur lei byvoorbeeld tot passiwiteit aan die kant van leerlinge en laat geen interaksie toe nie. Dit laat leerlinge selfs nie toe om tuis, in die teenwoordigheid van volwassenes, by 'n tafel te sit en tuiswerk doen nie.

In die klaskamer, waar die onderwyser die verteenwoordiger van die tradisionele gemeenskap is, kan daar leerlinge wees wat al tot 'n baie groot mate Westerse gebruike en gewoontes aanvaar het, of omgekeerd. Die kultuurgaping tussen die twee groepe kan so groot wees dat hulle mekaar nie in die onderrigsituasie kan begryp en vind nie. Die sterk tradisionele gebruike het dus 'n nadelige uitwerking op die ontwikkeling van gesonde pedagogiese verhoudings in die klaskamer. Die stakings by skole is juis deur studente aan 'n gebrek aan wetersydse begrip, vertroue en liefde toegeskryf (Naude 1984: 163).

3.2.1.2 Omgewingsomstandighede van betrokkenes

Die omgewing waarin die swart leerlinge opgroei en woon, asook omstandighede binne daardie omgewing, het onteenseglik 'n invloed op die onderriggebeure in die skool. In reaksie op 'n vraag oor onderrigprobleme aan swart skole het meer as 75% van die onderwysers wat as deeltydse derdejaarstudente aan die Vista-universiteit studeer, die omgewingsomstandighede waarin swart leerlinge hul bevind, as 'n nadelige rede aangevoer vir die swak onderrigsituasie in die klaskamer. Die meeste van hierdie probleme, soos deur hulle genoem, soos "distance from school, shops in vicinity, hunger children, tired children, level of readiness, needy children, noisy environment" spruit hoofsaaklik voort vanuit die swart gesin se swak sosio-ekonomiese posisie en is almal faktore wat verhoed

dat gesonde leer en onderrig in die klaskamer kan plaasvind.

(a) Demografiese probleme:

DHLOMO (1983:25) noem die volgende probleem wat baie swart leerlinge ondervind, nl.

"... great distances and inconvenience in attending schools which are thinly spread in relation to population."

KOENDERMAN (1983:70) sluit hierby aan as hy die groter kompleksiteit van die probleem aanstip dat, as gevolg van die afstand wat hulle van die skole woon, en

" ... for reasons of poverty, many youngsters are out of school for long periods ..."

Die invloed van hierdie probleem op die onderrigsituasie is deur navorsing bevestig. Volgens die navorsingsbevindings het swart leerlinge dit as 'n besliste rede aangevoer vir die hoë druipsyfer van swart matrikulante (Simon and Beard 1985: 81). Effektiewe onderrig kon nog nooit plaasvind in klasse waar leerlinge óf afwesig óf laat vir lesse opdaag nie.

Wanneer die onmiddellike omgewing waarin die swart leerling opgroei van nader beskou word, is dit duidelik dat dit in die geheel 'n indirekte, maar besliste invloed op die onderrig-en leersituasie in die skool moet hê. Dit is 'n leefwêreld wat gekenmerk word deur armoede en brutaliteit en wat as volg deur 'n leerling van Soweto beskryf is:

"Dirty, corrugated windowed simblances of streets, dirty urchins half naked running about the streets every hour of the day and several of the night. Bedraggled old men and women along the streets, some selling dry shrunken fruits. Small nearly collapsing houses, others with planks for window panes, doors that creak as if their hinges never knew oil in their lifetime. Evenings that are darker than an Ethiopian because of the smoke issu-

ing from innumerable braziers. Busses full of cramped, tired, uncomfortable labourers one after the other deliver the breadwinners of hundreds of families to find wives' red eyed because of smoke, bending over braziers preparing a scanty supper." (Gerber en Newman 1980:36)

Dit is 'n algemene tekening van die fisiese en sosiale struktuur van die Suid-Afrikaanse swart woonbuurte soos dit deur 'n swart kind van Soweto gesien word. WYNE et al. (1974:48) noem dat die selfbeeld van die swart leerling hierdeur geskaad en benadeel word, omdat hy nie by magte is om hierdie omgewing waarin hy hom bevind, te beheer nie. So kan hy nie die betekenisvolheid van sy bestaan insien nie, want:

"The black man, even if he knows who he is, may conclude he has no significance if he is unable to influence his environment."

Benewens hierdie swak fisiese omgewing waarin hulle woon, is die huise benede standaard met 'n gebrek aan elektrisiteit en water. Soms is hulle oorbewoon (Botha et al. 1982:11-12) met geen ruimte vir die leerling vir privaatheid of studieruimte nie (White en Kiely 1985:164). Een leerling beskryf die huis waarin hy woon soos volg:

"The things that we live in are not houses but segmented cocoons with four small rooms in which I cannot move freely." (Gerber en Newman 1980:36)

Hierdie omgewingsomstandighede van die swart leerling kan nie summier deur die skool geïgnoreer word nie en moet in gedagte gehou word in die onderrig- en leersituasie. GORDON (1986:71) stel dit duidelik:

"Individuals interact reciprocally with their environment, initially the crucial environments are the home and the school. The influence of the home is not a simple one characterized by the child's relationships with other householders, but it is complicated by a wide range of outside agencies ..."

Die leerlinge word deur dié omgewing beïnvloed. Hierdie omgewingsgestremdheid van die swart leerling moet noodwendig inwerk op sy vordering op skool, sy gesindheid teenoor die onderwysowerheid en uiteindelik teenoor sy tradisionele geestesklimaat (Conradie 1986:92). Hulle raak ongemotiveerd en verloor belangstelling in die voorbereiding van hul toekoms (Mashau 1983:83). Dit suur deur na die klaskamersituasie waar die leeraktiwiteite nie meer uitdagend vir hulle is nie en waar hulle soms, tot nadeel van die res van die klas, 'n oorlas van hulself maak deur swak gedrag en dissipline.

Voortvloeiend vanuit hierdie omgewingsgestremdheid van die swart leerlinge, is ander probleme wat onderrig in die skool kan belemmer, soos byvoorbeeld gesagsprobleme.

(b) Ouergesag:

Die ekonomiese posisie van swart ouers het nie alleen sosio-ekonomiese en maatskaplike probleme tot gevolg nie, maar dit het ook die gesag van die swart ouers aangetas en tot 'n groot mate afgebreek. Dit het opsigself meegebring dat dissipline en gesag baie min betekenis vir die swart leerling inhou en dat selfs die gesag van die skool nie veel vir hom beteken nie.

Die situasie het in swart skole ontstaan dat die onderwysers as gesagsdraers die jeug wat gesag verwerp in die lessituasie ontmoet. Die leerlinge weier soms om die gesag van die onderwyser te aanvaar. Die gesagsposisie van die onderwyser is in sekere opsigte totaal ondermyn. 'n Toestand het ontwikkel dat onderwysers soms na leerlinge moet luister. Dit is baie duidelik weerspieël in die Meimaand-onluste in Bloemfonteinse swart woonbuurtes toe leerlinge swart onderwysers by skole aangehou het en geweier het dat hul die skoolterrein verlaat.

Die huidige ekonomiese opset in Suid-Afrika dwing vele swart ouers om vir lang tye, of die grootste deel van die dag, van die huis afwesig te wees. Dit veroorsaak dat daar baie min interaksie tussen ouers en hulle kinders bestaan. Daarom is baie swart ouers in stede min betrokke by hulle kinders se opvoeding (Coetzee 1986:165).

Afgesien hiervan is daar by die huidige ouergemeenskap 'n groot mate van ongeletterdheid, met die gevolg dat die ouers nie net alleen by magte is om hulle kinders met tuiswerk te help nie, maar ook dat hulle en hul skoolgaande kinders eintlik in twee verskillende wêreldes lewe (Coetzee 1986:165)

So was die ekonomiese toestand

"... a primary factor in disrupting social relationships." (Gerber en Newman 1980:48)

Die gedagte het al in die swart gemeenskappe posgevat dat

"Rearing children there (in the town) was supposed to mean loss of parental control with disastrous consequences for the child's morality." (Gerber en Newman 1980:49)

As gevolg van die moeilike werksomstandighede van die vader, asook die eise wat die ekonomie aan hom stel, is hy nie altyd in staat om hom as die ware gesagsfiguur te handhaaf nie. Waar die vader nie meer as gesagsfiguur kan optree nie, kan angs, konflikte en selfs 'n mate van onrustigheid na vore tree (Naude 1984:99-100). Vanuit verklarings oor die Soweto-onluste het dit duidelik na vore gekom dat

"... not only did the students reject the authority of their parents, but that they blamed their parents' pas-

sivity and submissiveness for their own present predicament." (Gerber en Newman 1980:145)

Die swart ouers het in gebreke gebly om sekere behoeftes by die leerlinge te bevredig, daarom die konflik tussen ouers en kinders. Navorsing het getoon dat daar 'n baie groot behoefte by swart kinders bestaan aan ouergesag, -leiding, -begrip en -dissipline (Groenewald et al. 1986:71), maar dat die ouers se onvermoë om hierdie behoefte te bevredig, die verwagtings van die swart kind gekelder het.

Hierdie verwerping van ouerlike gesag en respek vir ouers raak in dieselfde mate die onderwyser se gesag en outoriteit. Dit affekteer ook die leerlinge se aanpassing by die skool, sy bereidheid om verantwoordelikheid vir sy skoolwerk op te neem, om opdragte te gehoorsaam en op leiding te reageer (Gerber en Newman 1980:57).

Omdat die meeste swart kinders feitlik in die afwesigheid van hul ouers opgroei, het dit aanleiding gegee tot 'n gevoel van valse onafhanklikheid by die kind. Dit het eintlik die noodsaaklikheid van onafhanklikheid op die kind afgedwing want die hele dag lank is hy aan homself oorgelaat om te doen wat hy wil. Sodoende het 'n verset by hom teen ouerlike gesag begin ontwikkel en het hy beheer en gesag van enige aard begin verwerp.

Wanneer hy skoolgaande ouderdom bereik, het die onafhankheidsgevoel al so ver by hom ontwikkel dat hy dit nie kan verdra om voorgesê te word wat om te doen nie (Gerber en Newman 1980:51). Hierdie toestand bemoeilik die taak van die onderwysers vanaf die vroegste skooljare en neem toe soos die kind in die skool vorder. Vandaar ook die reg wat leerlinge hul toe-eien om klasse en eksamens te boikot wanneer hulle daardeur bedreigd voel of dit hulle nie aanstaan nie.

Die assosiasiebehoefte wat deur die ouers se afwesigheid veroorsaak word, word bevredig deur die kind se assosiasie met die portuurgroep en is volgens GERBER en NEWMAN (1980:145)

"... a powerful socializer, both in the streets and in the schools."

So het die portuurgroepe vandag 'n baie belangrike en sterk drukgroep in die sosialiserings- en beheerproses geword. Hierdie situasie word ook binne die skool se verband aange-tref. Konfliktsituasies kan na vore tree indien daar nie met begrip opgetree word nie. Die onderwyser kry ook met hierdie situasie in die klaskamer en in sy lesse te doen en daarom kan dit ook bydra tot 'n onderrigprobleem in veral 'n vak soos Geskiedenis.

Dit is daarom vir die geskiedenisonderwyser noodsaaklik om kennis te neem en kennis te dra van probleme wat vanuit die sosio-ekonomiese omstandighede van die betrokkenes voortvloei omdat dit 'n effek op doeltreffende onderwys in die klaskamer kan hê.

3.2.2 ONDERRIGPROBLEME VOORTVLOEIEND VANUIT DIE BETROKKE- NES SE POLITIEKE BELEWINGS

Weens die wese van die inhoud van die vak, Geskiedenis, ondervind onderwysers baie onderrigprobleme omdat die politieke beskouings van die swart leerlinge nie in ooreenstemming met die inhoud van die leerplan is nie. Daarby gebruik vele leerlinge die inhoud om agitاسie aan te blaas, verhoudinge te versteur en om eie politieke oogmerke te bereik. Die onderrigprobleem wat hieruit voortvloei, is dat klasse in politieke debatte en -verdagnakery ontaard en daar van weinig effek-tiewe onderrig sprake kan wees.

Politiek-geïnspireerde, ideologiese eise en druk is tans besig om 'n felle aanslag teen die bestaande onderrigopset van die swart gemeenskap van Suid-Afrika te loods. In die sogenaamde "Volksonderwys" of "People's Education" lê die frustrasies en politieke belewinge van 'n paar dekades opgesluit wat stadig na die oppervlak deursypel.

GARDINER (in The Natal Witness 6.2.86:4) is heel duidelik hieromtrent as hy die volgende omtrent die noodsaaklikheid van "Volksonderwys" sê:

"Teachers need a political education and need to find this through community organisations, political mass movements such as the UDF and others ..."

Hy kwalifiseer dit verder:

"People's Education presupposes a radical alteration of educational structures as people have known them over the past 20 to 25 years - which have been the most disabling time in helping people to question anything."

Die politieke inslag van Volksonderwys kom des te duideliker na vore in die "Education Charter" se sespunt-doelwitplan van "People's Education" (Sunday Times 30.3.86:2).

Hier moet in gedagte gehou word dat swart leerlinge teen hierdie milieu sy skoolopvoeding ontvang en inderwaarheid deel daarvan is. Elke dag beleef hy die politieke frustrasies van die swart gemeenskap en neem hy ook kennis van die politieke aspirasies van die gemeenskap. Soms word die swart leerlinge deur radikales gebruik om politieke oogmerke te bereik en word hulle teen hul wil in politieke situasies ingeforseer. So groei die leerling op as die produk van die revolutionêre aanslag teen die staat. Hierdie toestande vanuit die gemeenskap het na die skool oorgespoel en ook die onderrigsituasie nie onaangeraak gelaat nie. Veral die vak Ge-

skiedenis het die teiken geword en eis Volksonderwys die radikale wysiging van die Geskiedenisleerplan sodat die swart leerling

"... will be taught their own history." (Nyaka 1986:8)

CONRADIE (1986:96) noem dat dit die resultaat is van dertig jaar se protes teen die huidige onderwysstelsel. Hierdie protes van swart leerlinge was van die begin af gemik teen alles wat met die blanke oorheersers identifiseerbaar is, bv. Afrikaans as die taal van die onderdrukker, asook die verwerping van die Christendom as die godsdiens van die onderdrukker (Webb 1986:155).

Die "Swart mag"-idee word op imponerende wyse deurgevoer na selfs die primêre leerlinge, met die gevolg dat hulle reeds op 'n vroeë ouderdom 'n idee het van die gesamentlike doelstellings van die swart gemeenskap waarna hulle moet strewe deur gesamentlike optredes soos klipgooiery, boikotte, betogings, en so meer (Conradie 1986:56).

Weens die politieke belewing van die swart leerlinge buite die skool het probleme vanuit die politieke veld ook die skool en klaskamer ingedring. "Bantoe-onderwys" is grootliks deur die swartmense en leerlinge verwerp omdat hulle dit as minderwaardig beskou. Hulle het dit gesien as 'n simbool van hul posisie in die breë gemeenskap (Gerber en Newman 1980:141), as 'n stelsel "doctored for a political motive-to-maintain white dominance" (Eastern Province Herald 24.6.86:8). PAXTON stel dit sê:

"... a government devised system to keep Blacks inferior ... (1984:37-59) ... a way of perpetuating and consolidating apartheid in South Africa ..." (1984:70)

In die plek van die huidige stelsel vra hulle nou 'n

"free equal dynamic education system ...
... fair and just and that met the needs of every individual..." (The Argus 25.3.86:10)

Dit is daarop gemik dat alle vakke vanuit die swart perspektief aangebied moet word (Schutte 1986:9). Dit raak opsigself die wese van geskiedenisonderrig en veroorsaak onderrigprobleme in die klas omdat die huidige geskiedenisillabusse in swart skole nie aan die verwagtinge van swartmense voldoen nie, want:

"The history taught in schools doesn't say why the African National Congress and other political, organisations were banned, why some people are in exile or why Nelson Mandela and others are detained." (Nyaka 1986:8)

Die onbereidwilligheid van die owerhede om aan hierdie eise van die swartmense toe te gee, het daartoe aanleiding gegee dat hulle die sillabusse van swart onderwys al hoe meer in 'n politiques-ideologiese lig begin beskou het. MPHAHLELE (1983:74) noem pertinent dat die ideologies-geïnspireerde sillabusse een van die groot negatiewe aspekte in swart onderwys is.

Die swart leerlinge en onderwysers kom vandag al hoe meer onder hierdie besef omdat dit tot hul deurdring dat 'n groot deel van die geskiedenis wat hulle op skool leer:

"... supports one power interest at the expense of another! This is sometimes achieved through falsification or lies, but more often through one-sided interpretations of reality which ignore or deny the possibility of other interpretations." (Buckland 1986:11)

Hierdie stelling blyk die waarheid te weerspieël indien daar gelet word op die opmerking van GILIOMEE (1986:2), medeskrywer van 'n nuwe reeks geskiedenis-handboeke, nl.

"Its Std VI-VIII books were rejected by both TED and DET and the publisher has no real hope that their Std IX and X books will enjoy a better fate."

Bogenoemde omstandighede dra daartoe by dat onderwyser met negatief-georiënteerde leerlinge in sy klas sit wat sonder enige motivering geskiedenis, wat hy verag en verwerp, moet leer.

Leerlinge begin hoë premies plaas op die swart geskiedenis en dit bring spanning in die lessituasie, asook tussen leerlinge en owerhede. So het dit 'n onderrigprobleem meegebring waarmee die onderwyser rekening moet hou in die onderrigsituasie.

Die skakeling van swart onderwys met sake soos die teenwoordigheid van die weermag in woonbuurtes, die verbanning van studenteorganisasies soos COSAS, die vrylating van aangehoue studente, leerlinge, ouers en onderwysers, die opheffing van die noodtoestand, ens. het 'n nuwe situasie geskep waarin onderrig- en opvoedkundige sake vasgevang is in politieke eise (Spier 1986:2). Dit is dan hierdie eise wat nie net probleme vir die kind en onderwyser alleen nie, maar ook vir die onderrigsituasie in geheel, meebring.

Die spanning van politieke drukgroepe op leerlinge in die skool, plaas ekstra spanning op leerlinge en onderwysers terwyl dit aan die radikale element in die skool die geleentheid bied om klasse te ontwig en wanorde en ontwigting teweeg te bring. Die leerlinge word die reg ontnem om in 'n ontspanne atmosfeer onderrig te ontvang en die vryheid van spraak te beoefen. Selfs die onderwyser is hierin vasgevang, want:

"In the classroom he is faced by a new generation of young people who are increasingly socially and politically aware, who are exposed to the influence

of the mass media, who question established norms and values, sometimes violently." (Boyce 1983:52)

Dit het 'n groot invloed op die onderwyser se onderrigstrategie, aangesien hy, omdat hy onveilig voel, begin om besprekings te vermy en vrae te ontmoedig. Daarom soek hy sekuriteit in die handboek-metode omdat hy elke lesperiode net wil oorleef.

Die onderrigsituasie word ook al meer problematies aangesien leerlinge weet wat hulle wil hê. Hulle plaas daarom meer druk op die onderwysers om dit aan hulle te gee en hulle met hulle probleme by te staan (Koenderman 1983:69), terwyl die onderwyser in sy benarde posisie hom hiervan weerhou en hom inderwaarheid onttrek van hierdie eis van sy leerlinge. Hieruit voortvloeiend is die skade wat dit aan die selfbeeld van die onderwyser berokken en die minderwaardigheidsposisie waarin hy geplaas word.

3.2.3 ONDERRIGPROBLEME VOORTVLOEIEND VANUIT DIE BETROK- KENES SE RELIGIEUS-KULTURELE BESKOUIING

In die swart skole is daar nog steeds 'n groot aantal onderwysers wat sterk op die tradisionele religieuse en kulturele beskouing van die swartmense steun, terwyl 'n groot persentasie onderwysers al die Westerse kultuur aangeneem het. Dieselfde geld vir die leerlinge met die gevolg dat die situasie in sommige onderrigopsette ontstaan waar tradisioneel-georiënteerde onderwysers die Westers-georiënteerde leerlinge moet onderrig en omgekeerd. Sodoende word die konflikpotensiaal verhoog en vind onderwyser en leerling dit moeilik om mekaar te vind en te verstaan.

Hierby het Suid-Afrika te doen met 'n groot verskeidenheid kulturele groepe wat in 'n moderne infra-struktuur geakkom-

modeer is. Die verskynsel openbaar hom ook dat 'n baie groot aantal swartes met een voet in 'n moderne en hoogsontwikkelde gemeenskap staan en met die ander in hul tradisionele swart gemeenskap (Nel 1980:396, Coetzee 1986:165).

CLAASSEN (1986:51) het bevind dat die swart student aan tersiêre inrigtings nog sterk aan kulturele norme en gebruike, wat eie aan die swartmense is, vaskleef en dat reaksie op skending van hierdie norme en gebruike negatiewe reaksies by hulle ontlok het. VAN DER MERWE (1984:123) het tot die slot som gekom dat die kultuur van die swartman in ontwikkelingswerk nie tot sy reg gekom het nie en verklaar verder dat die miskenning van die kultuur in die onderwysontwikkeling 'n ernstige saak is wat tot kulturele disfunksie by die betrokke bevolking lei.

Die erkenning van die eie kultuur van die Swartmense in hulle onderwys blyk 'n noodsaaklikheid te wees. Die belangrikheid daarvan is ook deur die De Lange-kommissie onderskryf in hulle aanbeveling, nl.

"... recognition of what is common as well as what is diverse in the religious and cultural way of life ..."
(Spier 1986:5)

Die belangrikheid van die religieus-kulturele aspek in swart onderwys blyk duidelik, maar ewe belangrik is die beskouing van die swart onderwyser en leerling hieromtrent. Indien die beskouinge van sekere onderwysers en leerlinge verskil van die ander s'n of van die gesagvoerders, kan dit tot ernstige onderrigprobleme in die skool in die algemeen, maar in die lessituasie in die besonder, aanleiding gee.

Die religieus-kulturele beskouinge van die swart onderwyser en -leerling omvat 'n geweldige groot terrein. Daarom word

daar nie gepoog om hier 'n grondige beskrywing daarvan te gee nie maar om slegs oorsigtelik daarna te kyk.

Tradisioneel het voorvader-geesteaanbidding die kern van die swartman se godsdiens gevorm en was dit die bepalende aspek of 'n persoon geloof het al dan nie. Die religie van die swartman is gebaseer op sy eie lewensopvatting, sy sosiale begrippe en begrippe wat vir hom reg en verkeerd is (Meintjies 1965:13). Daarom is daar 'n duidelike verskil tussen die godsdiens wat hulle bely en wat hulle in die praktyk uitleef en beoefen (Naude 1984:92).

Onder die Westerse invloed van die blanke het daar wysigings in hulle religieuse beskouings ingetree en tot 'n groot mate verwarring en teenstrydighede veroorsaak.

NAUDE (1984:170) het egter bevind dat daar heelwat tweedejaar studente was wat nog sterk aan voorouer-geeste glo. So het een student onder andere die volgende rede gegee vir die geloof in voorouer-geeste:

"They are the people who provided us with primary education and through their knowledge we are able to educate our children culturally." (Naude 1984:95)

'n Ander student sien in voorvader-geeste die versorgende bemoeienis met hulle

"... through ancestors they were able to ask for anything they wanted, e.g. rain and they would get it." (Naude 1984:96)

Die wesentlikheid van voorvader-geesaanbidding onder swartmense bestaan nog. In die verband skryf LUTHULI (1981:39):

"Among many Blacks - even the most sophisticated - evidence points to Christianity and ancestorworship existing side by side."

Die onderrigsituasie word problematies sodra die verwesterde onderwyser voorvader-geesaanbidding sien as 'n nuttelose ritueel, terwyl sommige van sy leerlinge sterk daaraan glo. Dit geld veral vir die leerlinge uit die platteland wat deur die onderwyser uit die stad onderrig word.

Dit is egter ook waar dat die kerstening van die swartmense meegebring het dat baie jeugdige vandag nie meer in voorvader-geeste en -aanbidding glo nie aangesien hulle niks werkliks vir die mens kan doen nie. So het NAUDE (1984:97) die volgende reaksie by 'n student gevind toe die hom sterk teen voorvader-geeste uitgespreek het:

"They were once human as I am, doing mistakes and committing sins, their death does not change them into angels (or Super human) and according to the Bible one can only worship one Master (God)"

Kerstening het meegebring dat, alhoewel die meeste swart kinders aan een of ander denominasie verbonde is, baie nog aan voorvader-aanbidding glo. Gevolglik word baie gevalle van dubbele standaarde nog aangetref. In die verband merk SWANEPOEL (in Conradie 1986:100) die volgende op:

"Sekere waardes word nie absoluut aanvaar nie. Om byvoorbeeld iets van 'n medestamlid eiegeregtelik vir jouself toe te eien, word as diefstal beskou, maar om van 'n vyand te steel of om 'n misdad te pleeg wat verborge bly word nie as verkeerd beskou nie."

Die moderne swart leerling wat hom in groot stede bevind, begin al hoe meer 'n negatiewe religieuse beskouing huldig veral soverre dit die Christelike godsdiens betref. So sien hulle die groot verskeidenheid sektegroepe as die arm man se manier om geld te bekom. Verder sien hulle Sondag as die dag dat:

"... the Africans show clearly their flouting of what they call the White man's religion. The White man under the pretext of civilising the African turned them into tools through Christianity. Luckily most African's are beginning to realise the futility of praying to a White God as is evident from the fact that more and more All-African Churches are being formed and that more and more Africans stay away from Churches on Sundays."
(Gerber en Newman 1980:42)

In die huidige politieke klimaat verwerp baie leerlinge die Christelike godsdiens as die godsdiens van die blanke en veroorsaak dit dat dele van die geskiedenis, as dit om die Christelike godsdiens gaan, spanning meebring omdat dit beteken dat hulle van die godsdiens van die blanke onderdrukker moet leer.

Die Christelike geloof word al meer gesien as die godsdiens van die onderdrukker. Daarom dat "People's Education" dit ook pertinent stel dat onder andere veral gekonsentreer sal word op

"... detailed methodology of introducing authentic South African history and proper religious instruction." (The New Nation 6.5.86:1)

'n Aspek wat nie in swart onderwys sommer geïgnoreer kan word nie, is die geloof van die swartmense in die magiese en die belangrike plek wat dit in die swartmense se religie inneem. So merk MEINTJIES (1965:69) die volgende hieromtrent op:

"Die rituele uitinge verbonde aan die begrip van persoonlike supernaturalisme, waarin die besef van 'n Opperwese en ander bonatuurlike wesens en die voortbestaan van die siel weerspieël word, openbaar dikwels 'n element wat wys na 'n geloofsbeskouing aangaande magiese kragte wat bepaalde handeling beïnvloed."

Nie alleen erken hulle die bestaan van 'n Opperwese en voor-

ouer-geeste nie, maar ook die bestaan van bonatuurlike wesens soos byvoorbeeld die tokkelossie en persone soos die toordokter of "sangoma" met bonatuurlike kragte. Die invloed van, byvoorbeeld die toordokter in selfs die skool, spreek duidelik uit die geval waar 'n 12-jarige skooldogter as 'n sangoma gekwalifiseer het en daar op 14 Junie 1978 die volgende berig in POST verskyn het:

"Her profession is even recognised by her class teacher Mrs. Ann Qoboza, wife of POST's editor, Mr. Percy Qoboza, and her schoolmates who show respect for her profession by not calling her by her name!" (Nel 1980:398)

In hulle oë beskik hierdie dogter oor bonatuurlike kragte wat kontak tussen hulle en die geeste kan bewerkstellig. Skrywer het ook gevind dat 83% van die onderwysers in sy derdejaar-Opvoedkundeklas beslis in die toordokter glo.

Wanneer die huidige geskiedenisleerplanne die mag van die toordokters of voorvader-geeste as skadeloos en nutteloos afmaak, kan dit onderrigprobleme skep veral as die tradisionele inslag nog sterk aanwesig is.

Die belangrike rol wat die religieus-kulturele beskouing in die onderwys van 'n bepaalde gemeenskap speel, word allerweë besef (Van der Merwe 1984:122). Daar word voortdurend beroepe op die owerhede gedoen om die kultuur en geestelike besit, die betrokke gemeenskappe by die samestelling van kurfikula in gedagte te hou. Die swart onderwys is glad nie hiervan uitgesluit nie, want:

"Black culture, like all cultures, constitutes the learned behaviour of people by means of which, in a particular manner, they endeavor to embrace the world, to take what they can of it; and to give it what they are able to themselves." (Davis 1975:112)

Elke bevolkingsgroep of gemeenskap het 'n sekere religieus-

kulturele beskouing wat eie en uniek is en wat 'n integrale deel van sy opvoeding behoort te vorm. Die individu sowel as die gemeenskap se kulturele beskouings moet gerespekteer en erken word en nie as minderwaardig en onbelangrik geag word nie, want volgens LUTHULI (1985:23) is kultuur juis

"... ways of behaviour which are associated with any permanent need or function in a social life!"
(Onderstreping: G.J.T.)

Die religieus-kulturele beskouing van die swart persoon weerspieël dus sy behoefte en funksie in die gemeenskap.

Die dilemma waarin die Swartes in Suid-Afrika hulle bevind is dat 'n baie groot deel van hulle al tot 'n mate verwesters het en daarom met een voet in die Westerse kultuur en die ander in die swart kultuur staan. Die swart jeugdige bevind hulle dan ook in die besonder netelige posisie, want hulle word in 'n groot mate beïnvloed deur die volgende:

"... his tribal and traditional past is manifested in its modified form, the highly industrialized Western technology of the dominant Whites and the African urban proletarian communities fostered by the enforced segregation of the races." (Gerber en Newman 1980:78)

Dit het meegebring dat die swart jeug sekere beskouings ontwikkel het en waarmee rekening gehou moet word in die onderrigsituasie. Wat verder belangrik is, is die waarde-verwarring wat ontstaan het tussen die jeug en hul ouers met die gevolg dat baie ouers nie meer weet watter waardes om aan hul kinders te leer nie.

Owerhede sal hierdie religieus-kulturele beskouings in die toekoms in ag moet neem in die samestelling van leerplanne. Veral waar Geskiedenis die tradisionele beskouings aansny, sal die Westerse siening moet plekmaak vir die Afrika-sie-

ning (Sonn 1986:10), en sal onderwysers in die lessituasie dit ook nie uit die oog kan verloor nie.

3.2.4 ONDERRIGPROBLEME VOORTVLOEIEND VANUIT DIE BETROKKE- NES SE SELF-PERSEPSIE

Dit is 'n algemeen-aanvaarde feit dat 'n kind met 'n swak selfbeeld, swak op skool presteer. Dit veroorsaak vele probleme in die onderrig-leergebeure. Die omstandighede waarin die swart leerlinge hulle bevind en waaraan hulle blootgestel is, veroorsaak dat baie van hulle 'n baie swak selfbeeld het en die onderwyser daarom in sy lessituasie leerlinge met swak selfbeelde met leerstof moet konfronteer.

Elke mens het die reg om self iemand te wees en 'n eie identiteit te besit waardeur hy hom van ander mense kan onderskei. So onderskei die swartman hom as 'n unieke wese wat ook die reg het om self iemand te wees met 'n eie identiteit wat hom van die blanke onderskei sonder om, as gevolg van sy kultuur of velkleur, minderwaardig teenoor sy blanke eweknie te wees.

LANDMAN en GOUS (1969:57) beweer onomwonde dat elke persoon die geleentheid gegun moet word om homself te identifiseer kragtens sy eie ervaring en kennis. In dié verband merk SCHROENN (in Conradie 1986:90) op dat die daarstelling van ideale 'n belangrike rol speel in die begrip van self-iemand-wees, aangesien dit hom vorm tot die uiteindelijke bereiking van self-iemand-te-wees wat oor behoorlike volwassenheid beskik. So streef elke persoon, blank of swart, daarna om 'n menswaardige persoon te wees. Dit word in 'n baie groot mate bepaal deur die selfbeeld en selfkonsep wat die persoon vanaf sy vroegste jare ontwikkel het. Dit is ook die begeerte van die swart kind om "iemand-te-wil-wees" en "iemand-te-wil-

word".

Ongelukkig is daar sekere dinge in die samelewing en gemeenskap wat tot nadeel van die selfbeeldvorming van die swart-kind opereer en probleme, ook in die skool, meebring om iemand-te-wil-wees en iemand-te-wil-word.

As gevolg van die verloop van die geskiedenis het die swartman saamgewerk met die blanke om die swart liggaam te devalueer en so het 'n negatiewe sienswyse aangaande om-swart-te-wees ontstaan. So beweer GULE (1985:21):

"Blackness, which is to be found in the body, creates a negative interaction between the individual and the world because the body is one's centre of interaction with the world."

Om-swart-te-wees het 'n diskwalifikasie vir volkome interaksie met die wêreld geword en het aanleiding tot 'n negatiewe persoonlikheidssiening gegee en sodoende 'n swak selfbeeld by die swart persoon laat ontwikkel. MAGWAZA en BHANA (1985:158) noem dat die psigologiese en sosiale implikasies van selfpersepsie lankal reeds in die opvoedkundige veld erken word en dat dit ook die taak van die skool is om rekening hiermee te hou. SMITH (in Jones 1980:346) het dan ook bevind dat die swart jeug 'n baie swak selfbeeld het en daarom 'n negatiewe begrip van werk en uitkyk op die lewe het. Die noodkreet van 'n leerling in Soweto getuig hiervan in haar beskouing van die Afrikaan:

"Oh, what a curse to be an African in a township, to be a tool, an instrument, a possession without rights."
(Gerber en Newman 1980:45)

Die onderrigprobleem wat hieruit vloei, is duidelik. Die

swart leerling sien homself as 'n nuttelose instrument sonder enige regte. Die vraag oor die toekoms kan hom tot passiwiteit, rusteloosheid en aggressie aanspoor om vir sy regte te stry.

Die velkleur van die Swartman was en is grootliks verantwoordelik vir sy swak self-persepsie. So het die idee deur die jare by swartmense ontwikkel dat die swart liggaam alles wat sleg is verteenwoordig en daarom minderwaardig teenoor die blanke is. MANGANYI (1973:29) bevestig dit as hy skryf:

"... where the member of the community often label each other as 'black boy', 'black-assed', 'black-bastard' and other black-oriented appellations. The child is repeatedly exposed to the idea that blacks perceive black as being bad or as denoting negative traits."

Hy beskou homself minderwaardig teenoor die blanke en skryf sukses toe aan om-wit-te-wees. So merk MPHABLELE (1982:75) in die verband op:

"Even if you can identify with their objectives, your white colleagues represent power."

MANGANYI (1973:32) stel dit meer pertinent:

"One of the results was that success being a white prerogative, also became white by definition."

Die onderrigprobleem wat SMITH (in Jones 1980:347) hierin sien is dat

"... black youth saw themselves as defeated before they even started."

MPHABLELE (1983:75) vra homself die vraag af:

"... what quality there can be in education in a context of vast political and social inequalities?"

Die toestand van moedeloosheid en die minderwaardigheidsposisie waarin hulle hulself bevind, ondersteun deur 'n swak selfbeeld, werk swak motivering aan die hand en bemoeilik die onderrigtaak in die klaskamer omdat die swart kind nie die sin en betekenis kan insien om ywerig te wees en te presteer nie.

Reaksies teen die swak selfbeeld het tot uiting gekom in die sogenaamde Swart-bewussynsorganisasies (Conradie 1986:82-83) asook in boikotte in die jongste tyd. Volksonderwys word bepleit waardeur hulle van die sogenaamde "gutter education" ontslae wil raak, omdat hulle juis daarin die oorsaak van die swak self-persepsie van menige swart leerling, asook 'n oproep tot gelyke, onderwys sien.

MAGWAZA en BHANA (1985:160) het 'n baie belangrike probleem in die swart Sekondêre Skool ontdek toe hulle navorsing gedoen het oor self-persepsie by swart leerlinge. Hulle het bevind dat die leerlinge se reaksie in die klas in 'n groot mate bepaal word deur hulle beskouings van die onderwyser. Hulle bevinding was dat 'n betekenisvolle aantal leerlinge nie tevrede met hulle onderwyser was nie en dat 'n negatiewe selfbeeld en beskouing van die onderwyser die oorsake was vir onderpresteerders. Dit blyk dus dat die onderwyser in swart skole, deur verdere kwalifikasies en spesialisering, hul beeld by die leerlinge sal moet verbeter.

NAUDE het in sy navorsing bevind dat die swart jeugdige ook iemand is wat hunker na kinderlike waardigheid en respek (1984:105), medemenslikheid en menswaardigheid (1984:109), aanvaar wil word (1984:117), liefde verwag (1984:118) en begrip verwag (1984:130). Indien hierdie essensies vir menswaardigheid nie in die algemeen bevredig word nie, lei dit tot die stigting van 'n swak self-persepsie wat op sy beurt tot probleme in die onderrigsituasie aanleiding gee.

3.2.5 ONDERRIGPROBLEME VOORTVLOEIEND VANUIT DIE BETROKKE- NES SE ONDERRIG- EN LEEROMGEWING

Die duidelikste en mees sigbare probleme in die onderrigsituasie aan swart skole spruit voort vanuit die onderrigsituasie en leeromgewing van die betrokkenes.

3.2.5.1 Fisiese geriewe:

Dit word algemeen aanvaar dat doeltreffende onderwys onmoontlik is sonder hulpmiddels en fisiese geriewe. Die gebrek aan fisiese geriewe en hulpmiddels kan vandag as van die belangrikste oorsake beskou word waarom effektiewe onderrig aan baie swart skole in 'n groot deel van Afrika (Kaluba 1986:159) nie kan plaasvind nie.

ODENDAAL (1986:18) noem 'n hele lys swak fisiese geriewe wat oor die algemeen as probleme by swart skole geïdentifiseer is. So het sy gevind dat die belangrikste fisiese gebreke baie stukkende vensters (64%), ongeverfde mure (70%), sementvloere (86%), geen plafonne nie (64%), uiters ontoereikende swartborde (43%), geen kaste nie (50%), geen hulpmiddels of stimuli teen die mure nie (70%), geen toiletgeriewe nie (43%) en 'n stoflaag oor alles is (64%).

Die leermilieu wat hierdeur geskep is, is dus oorheersend 'n neerdrukkende en vervalende een, waar onderwysers nie die basiese middele tot hul beskikking het om leerlinge te stimuleer nie.

MPHAHLELE (1983:74) en DHLOMO (1983:25) noem ook die volgende as van die grootste probleme in Zoeloe-onderwys:

"an inadequate physical stock of classrooms, laboratories and other facilities"

VAN DER MERWE (1986:105) is hiermee eens dat dit 'n algemene probleem is wat deur finansiële omstandighede veroorsaak word, aangesien ongeveer 93% van die begroting aan onderwysersalarisse bestee word.

Die gebrek aan elektrisiteit by skole blyk 'n ewe belangrike probleem te wees (Meiring 1986:3 en Coetzee 1986:165) want daardeur word onderwysers verhinder om van media, soos die oorhoofse projektor, ens. gebruik te maak. Wat moderne onder- rigtoerusting, veral in Geskiedenis betref, maak MALIE (1967: 96) die volgende opmerking:

"The equipment is inadequate with the result that many schools are not in a position to use visual aids in their teaching of history."

Die gevolg hiervan blyk duidelik dat die swart onderwyser die gesproke en geskrewe woord as sy basiese instrumente moet gebruik om geskiedenis te onderrig. Dit is 'n baie groot probleem want

"... history teaching inevitably bristles with words which go beyond the experience of pupils."
(Burston et al. in Malie 1967:97)

Daarom moet die geskiedenisonderwyser ook van, onder andere, visuele onderrigmedia gebruik maak. Soos ook in die geval van 'n swak huislike omgewing, is 'n swak klaskameromgewing

"... not physically conducive to study and are not mentally stimulating." (Dhlomo 1983:25)

3.2.5.2 Handboeke:

Wanneer 'n leerling nie 'n handboek het nie of een met maats moet deel, lei dit tot 'n situasie waarin die leerlinge óf versuim om opdragte uit te voer, te leer of voor te berei, óf

dit slegs gedeeltelik doen. Dit bring eerstens konflik tussen onderwysers en leerlinge mee wat spanning veroorsaak; tweedens vertraag dit die tempo van werk met die gevolg dat leerplanne nie heel uitgevoer kan word nie; derdens strem dit die voorde- ring van die leerlinge en vierdens veroorsaak dit dat leer- linge gedemotiveerd raak, belangstelling begin verloor en kom- pensasie begin soek in boikot-aksies teen skoolbywoning en ek- saminerings.

Dit is duidelik dat die probleme rondom handboeke van velerlei aard is. Toestande in swart skole is kommerwekkend, alhoewel owerhede vandag alles in die stryd werp om dit te oorbrug.

So het ODENDAAL (1986:19) gevind dat by + 78% van die skole wat sy betrek het, minder as die helfte van die leerlinge handboeke gehad het. Dit verplig onderwysers om die handboeke op te som, of om op die bord te skryf sodat leerlinge dit kan afskryf. Dit is tydrowend en die werk vorder stadig terwyl die gevaar ook nog bestaan dat leerlinge verkeerd kan afskryf of nie kan klaarkry nie (Webb 1986:166).

MALIE (1967:172) spreek die gevoel uit dat die handboeke wat wel gebruik word dikwels óf nie geskik óf nie van goeie gehal- te is nie, aangesien dit

"... are written for the Bantu by writers of other race groups."

Volgens PAXTON (1984:58) beweer 'n swart student die volgende oor handboeke:

"... textbooks are very difficult to learn from since he felt that the language used in them to be very stilted."

ODENDAAL (1986:19) bevind dat swart onderwysers oor die alge-

meen voel dat die vlak van handboeke nie by die taalvaardigheidsvlak van die leerlinge pas nie. Drie en tagtig persent van hulle het beweer dat leerlinge bv. geskiedenisboeke nie begryp nie. Hierby kom nog die beswaar dat die inhoude eerder geskik is vir blanke leerlinge. (sien par. 3.2.5.7). Die situasie rondom handboeke,

"... does not encourage the Bantu child to approach his textbook with enthusiasm." (Malie 1967:172)

3.2.5.3 Onderrigprobleme rondom die persoon van die onderwyser

Die onderwyser kan die oorsaak van die sukses of mislukking van 'n les wees. Daarom word daar baie hoë eise aan 'n goeie onderwyser gestel. As die onderwyser faal, faal effektiewe leer en word die leerling nadelig beïnvloed en gee dit weer aanleiding tot probleme. Vervolgens gaan daar gekyk word na onderrigprobleme wat voortvloei uit die onderwysers en leerlinge se unieke posisie in swart Sekondêre Skole.

'n Tendens in swart skole wat tans heelwat onderrigprobleme meebring, is die jeugdigheid van die onderwyskorps. Van die 333 sekondêre skool-onderwysers wat ODENDAAL (1986:23) betrek het, was 51,05% tussen die ouderdom van 20-30 jaar, 12,9% tussen 31-40 jaar en 'n skrale 20,7% bo die ouderdom van 40 jaar. Dit het die probleem tot gevolg dat baie jong onderwysers hul vandag in klasse bevind waar selfs st. 7-leerlinge ouer as hulself is (Kyk Hoofstuk 1, par. 1.2.4.1). Dit bring gesagsprobleme mee wat spanning veroorsaak en effektiewe onderrig benadeel.

Nou aansluitend hierby is die onervarendheid van die onderwyserskorps, aangesien volgens ODENDAAL (1986:23), 64% van die onderwysers minder as 10 jaar onderwyservaring het. ODENDAAL

(1986:23-24) noem ook verder dat daar 'n besliste korrelasie tussen ouderdom en ervaring aan die een kant en taalvaardigheid aan die ander kant is. Dit op sigself skeep onderrigprobleme, aangesien die inhoudelike daarom nie effektief aan die leerlinge oorgedra kan word nie.

Hierdie probleme word intenser as in ag geneem word dat daar 'n geweldige tekort aan swart onderwysers is (Kyk Hoofstuk 1 par. 1.2.5). Dit veroorsaak dat klaskamers oorvol is (Kyk par. 3.2.5.6). So noem CONRADIE (1986:93) dat hyself Wiskunde- en Aardrykskundeklasse besoek het met oor die eenhonderd leerlinge wat in twee en dertig banke moes sit. Dissipline in so 'n oorvol klas blyk 'n werklike probleem te wees en waar daar nie dissipline is nie, kan effektiewe onderrig nie plaasvind nie. 'n Leerling het in die verband opgemerk:

"When teacher learn we not leason (listen, G.J.T.) to her/him we beasy (busy, G.J.T.) doing unnecessary things." (Simon en Beard 1985:81)

Bydraend tot al die vooraf-genoemde probleme is die gehalte van opgeleide onderwysers. Hierdie gebrek aan goed gekwalifiseerde onderwysers en die vernuwing van sillabusse dra daartoe by dat onderwysers nie altyd vertrouwd is met die leerinhoud wat hulle aanbied nie (Conradie 1986:43). Dit bring mee dat

"... the standard of education in our Secondary Schools is equal to the ability of our teachers."(Allison 1960:9)

Hierdie toestand word verder aangehelp deur vakvaardigheidsvlak, aangesien + 75% van alle onderwysers nie oor 'n voldoende vlak van vakvaardigheid beskik nie (Meiring 1986:3). In die hoog tegnologiese tyd waarin baie swart leerlinge opgroei, beskik baie leerlinge soms oor meer kennis van 'n bepaalde onderwerp wat kan meebring dat selfbeeld-, gesags-, minderwaardigheids-, dissipline- en verhoudingsprobleme in die klaskamer

kan ontstaan. Die volgende verklarings van leerlinge omskryf die probleme wat ontstaan:

"'We have a lack of qualified teachers, maybe you'll find that the teacher is not qualified for that particular subject he is teaching. How can somebody explain to others something he does not know?'

'some teachers are not feet (fit, G.J.T.) for teaching, they just teaching with sjambok.'" (Simon en Beard 1985: 81)

As gevolg van die tekort aan onderwysers is hulle onderriglas soveel groter. Dit gee aanleiding tot onderrigprobleme soos, ontoereikende voorbereiding deur onderwysers en leerlinge vir die volgende standerd of skoolfase, die voorbereiding van notas is tydrowend en die leerlinge is op te veel verskillende vorderingsvlakke wat baie individuele aandag aan te veel leerlinge noodsaak. Dit veroorsaak dat onderwysers nie spesialiseer nie, want hulle moet soms vakke buite hul spesialiteitsgebied aanbied (Odendaal 1986:21).

3.2.5.4 Onderrigprobleme vanuit onderwyser-leerling-samesyn

ALLISON (1960:11) noem dat te veel leerlinge wat nog nie ryp genoeg is nie tot die sekondêre skool toegelaat word. Dit veroorsaak dat hierdie leerlinge aldaar probleme ondervind en dat hulself probleme in die onderrigsituasie veroorsaak deurdat hulle nie die pas kan volhou nie en sodoende die onderwyser se onderrigpas vertraag. Dit en in 'n groot mate swak onderrig, gee aanleiding tot:

"... a strongly-maintained tradition of rote learning, ritualistic approaches to education, and a high degree of passive dependence on teachers." (Dhlomo 1983:25)

'n Baie groot persentasie onderwysers ondervind hierdie probleem dat leerlinge nie genoegsame samewerking gee nie, met

die gevolg dat hulle met die volgende probleme in die onderrigsituasie te kampe het:

- " - leerlinge is ongedissiplineerd en opstandig
 - hulle doen geen voorbereiding of tuiswerk nie
 - hulle is ongemotiveerd
 - hulle is passief, kommunikeer nie, werk nie saam nie
 - hulle gee geen aandag nie"
- (Odendaal 1986:22-23)

Sodoende vind weinig interaksie plaas en vind eenrigting kommunikasie in die onderrigsituasie plaas. Hierdie probleme en vele ander het ook 'n negatiewe uitwerking, selfs op die goeie onderwyser se motivering (Odendaal 1986:24). HARTSHORNE (in Boyce 1983:52) beskryf die onderwyser en sy posisie in die sekondêre skool soos volg:

"The teacher in the secondary school is in a vulnerable position, as he is often underequipped for his task and is trying to teach beyond the level for which he has been prepared, both academically and professionally; he is engaged in what I have called elsewhere 'survival teaching'"

Hy gaan voort om op die probleme wat hieruit voortvloei te wys.

"This is damaging to his self-respect and lowers his status in the eyes of his pupils and their parents ... In the classroom he is faced by a new generation of young people who are increasingly socially and politically aware, who are exposed to the influence of the mass media, who question established norms and values, sometimes violently. Because the teacher is insecure, he tries to avoid discussion and discourage questions ... is not usually receptive to new ideas, approaches or techniques."

Dit blyk dat die onderrigprobleme waarmee die swart onderwyser en leerling te kampe het, legio is.

3.2.5.5 Onderrigprobleme rondom die medium van onderrig

DUMINY (1974:457) stel die noodsaaklikheid van taal vir 'n kind se skoolonderrig baie duidelik en eenvoudig as hy sê:

"... daar is maar een ideale toestand en dit is dat die moedertaal ook die voertaal vir die kind se onderrig sal wees."

Die pedagogiese belangrikheid van bovermelde stelling word duideliker indien in gedagte gehou word dat die kind vanaf geboorte in dialoog met sy wêreld wil tree om betekenis en sin daaraan te gee. Dit geskied alleenlik deur die moedertaal wat vir 'n groot deel sy verdere denke, gevoelens, wilsaksies, optredes, ens. bepaal. Dit is deur die moedertaal dat geestelike kontak tussen volwassene en kind ontstaan waardeur hy, die kind, die denksisteme, denkgewoontes en taalgewoontes van die volwassene oorneem (Duminy 1974:459).

VAN DER STOEP en VAN DER STOEP (1973:123) sluit hierby aan as hulle die volgende onomwonde stel:

"... it is important to note that we are not concerned merely with language as a medium of communication, but with language as a decisive factor of perception, experience and objectification towards all of which the child is directed in the living world." (Onderstreping G.J.T)

Wanneer moedertaalonderrig nie tot sy reg kom nie, beteken dit dat voorafgenoemde essensies vir effektiewe ontwikkeling en onderrig nie tot hul volle konsekwensies deurgevoer kan word nie. Probleme soos gebrekkige kommunikasie, begripsverwarring, swak kennisoordraging, swak uitdrukkingsvermoë, moedeloosheid, ongemotiveerdheid, leerprobleme en dissipline, is slegs 'n paar. DUMINY (1974:462) noem egter 'n verdere baie belangrike probleem:

"Word hierdie ongewenste didaktiese situasie langdurig op die kind geforseer, dan kry mens die verskynsel dat sy totaliteit van skoolervaring uitdrukking begin kry in die skooltaal terwyl sy buiteskoolse 'leuens'ervaring gevestig bly in die moedertaal. Die resultaat is gewoonlik 'n beperkte taalontwikkeling in sowel die moedertaal as die vreemde taal." (Onderstreping G.J.T.)

Op aandrang van die swartmense self, het Engels die amptelike onderrigmedium in alle swart skole vanaf ongeveer st. III tot st. X geword. As in ag geneem word dat Engels vir baie swart leerlinge 'n derde taal is en baie eers op skool met Engels kennis maak, dan is dit te verstane waarom Engels, as onderrigmedium, 'n onderrigprobleem in swart skole is.

CLAASSEN (1986:60) het in 'n ondersoek by kollegestudente gevind dat, alhoewel hulle dosente Engels as 'n struikelblok vir hul akademiese vordering sien, hulleself dit nie as 'n struikelblok ervaar nie. ODENDAAL (1986:20-21) het weer bevind dat die meeste leerlinge nie by magte is om Engels as medium van onderrig te verstaan nie. So het 21,6% onderwyserrespondente te kenne gegee dat die st. 3-leerlinge nie handboeke sonder hulp kan verstaan nie. ODENDAAL (1986:32) noem dat 60,4% van die respondente nie die geskiedenis-handboek verstaan nie omdat hulle nog nie Engels as medium van onderrig bemeester het nie. Die probleem wat hieruit voortvloei is dat leerlinge nie sekere vakterme kan begryp nie, nie selfstandig en onafhanklik kan studeer nie, terwyl baie ouers nie in staat is om hom by te staan nie (Conradie 1986:92).

VAN DER MERWE (1986:104) merk ook op dat onderrig aan swart skole uitsluitlik deur persone wat 'n ander moedertaal het as Engels behartig word en dat baie onderwysers dit self nie verder as st. 8 in die onderrigtaal gebring het nie. Hierdie toestand noop onderwysers om maar terug te keer tot onderrig in die moedertaal. So het 86,5% onderwysers erken dat hulle

die vakinhoud in die moedertaal onderrig omdat dit ook vir hulle, as onderwysers, moeilik is om in die onderrigmedium tot die begripsvlak van die leerlinge te daal (Odendaal 1986:20-21).

Die probleem voortvloeiend uit die onderrigmedium, is die onbemeesterde medium van onderrig waardeur kommunikasie en interaksie in die klaskamer beperk word en die onderwyser gedwing word om hom tot papegaaiagtige herhaling en inprenting te wend met die gevolg dat allerlei ongewenste leerpatrone van jongs af vasgelê word. Dit kan as verbalisme aangedui word (Duminy 1974:462).

Omdat die onderwyser ook opvoeder en omhoogleier van sy leerlinge is, word sy taak in hierdie verband ook bemoeilik. Aangesien opvoeding in die klaskamer in en deur die onderrigproses plaasvind, het die onderrigmedium ook 'n onderrigprobleem in hierdie opset geword en sal die swart opvoeder dit moeilik vind om die leerlinge tot die besef te bring dat

"... the most immediate, the most adequate exponent of the soul of a people is its language ... If the African is to keep and develop his own soul, and is to become a separate personality, his education must not begin by inoculating him with a foreign civilization, ..."
(Van Zyl 1972:242)

Die gees van patriotisme en nasionalisme vereis dit dat geskiedenis deur die moedertaal onderrig moet word (Malie 1967:93).

3.2.5.6 Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die groot klassituasie

Die individualiseringsbeginsel is een van die didaktiese beginsels wat as baie belangrik in die onderrigsituasie geag word (Duminy en Söhnge 1981:26-33) en waarna elke onderwys

streef. Die handhawing van hierdie didaktiese beginsel word moeiliker na mate die aantal leerlinge in klasse toeneem.

Toestande in menige swart skool is kommerwekkend wat die klasgroottes betref. (Kyk Hoofstuk 1 par. 1.2.5). Die fisiese grootte van die klaskamers veroorsaak dat slegs 'n sekere aantal banke ingepas kan word, met die gevolg dat daar by party skole tot 5 leerlinge 'n tweesitplek bank moet deel (Odendaal 1986:18). CONRADIE (1986:93) het ook gevind dat in 'n sekere skool ten minste vier leerlinge in 'n Wiskundeklas 'n bank moes deel. Die onderrigprobleme voortvloeiend hieruit is legio en maak effektiewe onderrig baie moeilik.

Dit is te verstane dat leerlinge in so 'n oorvol klaskamer nie by magte is om behoorlike aandag te gee nie, aangesien die higiëniese omstandighede in so 'n klas geensins 'n bydraende faktor tot op-en-wakker, deelnemende leerlinge kan wees nie. Leerlinge hou hul ook onderlangs met beuselagtighede en katterkwaad besig wat konsentrasie en aandag-afleidend is. Dit is ook haas ondenkbaar dat leerlinge in staat sal wees om skriftelike werk in die klas te kan doen, om nie eens van toetse te praat nie.

So word toegewyde studie van geskiedenis ontmoedig en leerlinge eintlik oorreed om die vak as 'n dooie vak, bestaande uit feite wat gememoriseer moet word, te sien. So verloor baie leerlinge belangstelling in die vak en veroorsaak dat die onderwyser sy liefde en genot wat hý uit sy vak geput het, verloor.

In die onderrigsituasie kan die onderwyser nie meer persoonlike aandag aan leerlinge met probleme gee nie en dit verhoed ook dat hy in sy vak kan spesialiseer. Die groot aantal leerlinge bemoeilik die kontrolering van skriftelike werk omdat

die onderwyser dit moeilik vind om nasienwerk betyds af te handel (Van der Merwe 1986:105). In toetsing konsentreer die onderwyser op eenwoord-vragies en word die opstel-vraagtipies verwaarloos. Die gevolg is dat leerlinge se insig nooit getoets word nie. Die rede hiervoor is dat die entoesiasme by die onderwyser gedemp word en hy belangstelling in sy vak en leerling begin verloor.

"The total effect of large number is to kill the enthusiasm of the teacher in the subject." (Malie 1967:96)

'n Geskiedenisonderwyser met 'n gebrek aan entoesiasme strek tot die vak se nadeel aangesien so 'n onderwyser van Geskiedenis baie goue 'n "dooie" vak kan maak. Groot klasse veroorsaak ook dat 'n onderwyser nie meer langer in 'n posisie is om hoër geestelike waardes in die leerlinge, deur die bestudering van geskiedenis, te ontwikkel nie.

Nie net die swart onderwyser nie, maar ook die leerlinge besef die probleme wat groot klasse meebring. So het SIMON en BEARD (1985:81) gevind dat leerlinge dit as 'n besliste rede genoem het vir swak matriekuitslae.

3.2.5.7 Onderrigprobleme voortvloeiend vanuit die vak, Geskiedenis, self

Een van die mees algemene probleme wat bykans by elke skool aangetref word, is die negatiewe gesindhede van leerlinge teenoor die vak Geskiedenis. Hierdie probleem het heelwat in intensiteit in swart skole toegeneem omdat

"... black education has become politicised."

(Spier 1986:2)

Swartmense verwerp bestaande Geskiedenisleerplanne omdat dit

nie vanuit die swartman se perspektief aangebied word nie (Brynard 1986:5).

CLAASSEN (1986:33) het bevind dat die swak geskiedenisuitslae onder meer toegeskryf kan word aan die onwilligheid van studente om die voorgeskrewe interpretasie van die Suid-Afrikaanse geskiedenisafdeling te aanvaar. GILIOMEER (1986:34) beweer weer:

"In their view history is part of class ideology which is designed first and foremost for control over the working people."

Hy gaan verder voort:

"Our major criticism of the existing syllabuses that they overemphasized political, constitutional and diplomatic history and that they reflect an essentially 'white' perspective on this history of the country, are valid here again." (Giliomeer 1986:1)

FARRANT (1985:29) sien hierdie probleem weer as 'n krisis wat in baie ander lande ondervind word as hy verklaar:

"A crisis in the schools of some countries is being caused by irrelevant curricula, ..."

COETZEE (1966:96) sluit by Giliomeer en Farrant aan as hy die negatiewe gesindhede van swart leerlinge soos volg probeer verklaar

"the Bantu would employ history as a component part of their political struggle -"

Dit is om hierdie redes dat veral groot dele van die Suid-Afrikaanse geskiedenis, soos die Groot Trek geen betekenis en relevansie vir hulle inhoud nie (Malie 1967:172). Hierby het sommige respondente ook beweer dat 'n kennis van geskiedenis in die algemeen baie min praktiese waarde buite die klaskamer

het (Paxton 1984:49,54).

Die onderrigprobleem voortvloeiend hieruit blyk duidelik een te wees waar die onderwyser met negatief-gesinde leerlinge te make het en selfs situasies waar klasse in politieke-debatte ontaard wat nadelig vir volkereverhoudings in Suid-Afrika is. Belangeloosheid kan 'n baie groot probleem wees, terwyl daar geen sprake kan wees van liefde vir die vak nie. Die gevolg hiervan is swak uitslae wat antagonisme aan die hand werk en 'n vlaag van negatiewe propaganda binne sowel as buite die klas tot gevolg kan hê.

Hierdie houding van leerlinge kan nou tot gevolg hê dat baie van die tegnieke nie tot insigte lei nie omdat dit nie didakties tot hul reg kan kom nie; individualisering nie kan plaasvind nie, geen terugvoer kan van leerlinge gekry word nie, min of geen inisiatief en deelname kan van die leerlinge se kant aangemoedig word nie en daar is van toepassing in 'n lewendige kommunikasiesituasie geen sprake nie (Van der Merwe 1986:110).

Vervolgens is dit nodig om die onderrigprobleme vanuit die vraelyste na te speur en te bepaal tot watter relevansie genoemde probleme nog is.

3.3 DIE 'VERWOORDING' VAN DIE GESKIEDENISONDERRIGPROBLEME VAN DIE BETROKKENES VANUIT VRAELYSTE

3.3.1 TER INLEIDING

In die voorafgaande paragrafe is gepoog om, aan die hand van literatuurstudie, 'n oorsig te gee van die onderrigprobleme wat in swart skole deur beide onderwysers en leerlinge ervaar word. Daar is ook op die nadelige uitwerking daarvan op die

onderrigsituasie gelet.

Aan die hand van vraelyste aan leerlinge en onderwysers gaan daar in hierdie afdeling gepoog word om die huidige geskiedenis-onderrigprobleme aan swart sekondêre skole, aan die lig te bring. Ten einde 'n evaluering van die huidige geskiedenis-onderrigsituasie aan swart skole te kan doen, is die ses sekondêre skole, onder beheer van die Departement van Onderwys en Opleiding, in die Bloemfonteinse swart woongebied betrek. Uit elke skool is daar op ewekansige wyse een st. 8- en een st. 9-klas geneem (Kyk Bylae C, Tabel 3). As gevolg van die boikotaksies en werklas van die st. 10-leerlinge in hul voorbereiding vir die eindeksamens, is hulle, op versoek van inspekteurs en direkteurs, van hierdie ondersoek uitgesluit. Altesaam 299 st. 8-leerlinge en 287 st. 9-leerlinge wat Geskiedenis as vak neem, en 17 geskiedenisonderwysers het by die betrokke skole, vraelyste voltooi (Kyk Bylae A en Bylae B). Van hierdie leerlinge is 302 seuns en 284 dogters waarvan die ouderdomme wissel tussen 15 jaar en 23+ jaar (Kyk Bylae C, Tabelle 1 en 2).

Weens die noodtoestand en onveilige toestande in die swart woongebiede en skole, is vraelyste met behulp van die Streekdirekteur van Onderwys en Opleiding in die Vrystaat, die Assistent-direkteure en swart skole-inspekteurs by die betrokke skole aan skoolhoofde afgelewer wat dit op hul beurt aan die Departementshoofde in Geskiedenis gegee het wat weer die betrokke geskiedenisonderwysers versoek het om die vraelyste deur die leerlinge te laat voltooi.

Omstandighede buite beheer van skrywer het verhoed dat vraelyste deur homself of ander medewerkers op behoorlik wetenskaplike wyse afgeneem en ingevul kon word. Dit kan dan ook

noodwendig aanleiding gee tot reaksies op vraelyste wat nie die leerlinge se werklike gevoel weerspieël nie omdat die teenwoordigheid van die onderwyser, die noodtoestand in Suid-Afrika, vrees vir intimidasie, vrees om as politiek-andersdenkende geïdentifiseer te mag word en negatiewe gesindheid teenoor die blankes en/of Departement van Onderwys en Opvoeding (Vraelys 412 en 416) baie leerlinge moontlik tot meer populêre en aanvaarbare reaksies kon aangespoor het. Hierdie moontlikhede word egter voortdurend in gedagte gehou.

Baie positiewe, sowel as negatiewe aspekte is deur die vraelyste na vore gebring, maar dit moet voortdurend in gedagte gehou word dat die persentasies wat genoem word, slegs betrekking het op daardie leerlinge en onderwysers wat die vraelyste voltooi het. Globaal gesien, beteken dit dat, in verhouding met die hele sekondêre skool en alle ander vakke, die persentasies heelwat hoër of laer kan wees. Uit die bevindinge van hierdie vraelyste word dus nie 'n veralgemening ten opsigte van alle swart sekondêre skole in Suid-Afrika of alle vakke in die sekondêre skole gemaak nie. Die bevindings voortvloeiend vanuit die vraelyste kan alleen ten opsigte van swart sekondêre skole in die Bloemfonteinse woonbuurtes of omgewing veralgemeen word en ook net ten opsigte van Geskiedenis. Moontlike veralgemenings mag wel moontlik wees en kan daarom deur verdere navorsing in aanmerking geneem word.

Heelwat faktore en probleme wat wissel van minder ernstig tot ernstig rakende die effektiewe onderrig van Geskiedenis, is deur die vraelyste aan die lig gebring. Derhalwe word dit gerade geag om hierdie probleme en faktore wat 'n direkte invloed op die onderrig van Geskiedenis het, van nader te beskou. Die inligting wat bekom is uit die vraelyste, is opgesom in Bylae C, D en E.

3.3.2 SOSIO-EKONOMIESE BELEWINGS

'n Essensiële vereiste om effektiewe geskiedenisonderrig in 'n klas te bewerkstellig, is getroue en stiptelike klasbywoning. Die sosio-maatskaplike posisie waarin swart leerlinge hul meestal bevind, veroorsaak dat verskeie faktore baie van hulle verhinder om betyds of gereeld die skool by te woon. Wanneer die kaart (Fig. 1 op volgende bladsy) bestudeer word, onderskryf die ligging van die Sekondêre skole in die Bloemfonteinse swart woonbuurtes hierdie feit, want in 'n baie groot en ou woonbuurt is daar, afgesien van die privaatskool, St. Bernards, slegs twee sekondêre skole wat deur leerlinge in hierdie gebied bygewoon kan word. Hierdie twee skole, Sehunelo en Lekhulong, is daarenteen aan die verste kant van die woonbuurt en direk langs mekaar geleë.

Die naaste skool, Vulamasango, met 'n oorheersende Xhosa-leerlingbevolking, is $4\frac{1}{2}$ kilometer vanaf voorafgemelde skole geleë, terwyl Moemedi en Lereko met 'n oorheersend Suid-Sotho-leerlingbevolking, 3 kilometer vanaf Valumasango geleë is. In hierdie woonbuurt, Kasiganong, is die skole meer eweredig verspreid en nie so ver van mekaar geleë nie. Insiggewend is dit om daarop te let dat 46,7% van die respondente verder as 3 kilometer van hul naaste skool woon (Bylae C, Tabel 5), terwyl 38,4% van hulle beweer dat hulle probleme ondervind om skool betyds by te woon (Bylae C, Tabel 6).

Die afstand wat die respondente van die skool woon, gee weer aanleiding tot 'n hele aantal probleme wat meehelp tot swak skoolbywoning of swak stiptelikheid. Afgesien van vele redes wat geopper is, het die respondente veral die volgende aangevoer (in volgorde van belangrikheid):

MANGAUNG

- a. Lekhufong
- b. Sehunelo
- c. Vufamasango
- d. Moemedi
- e. Lereko
- f. Ikaefelo

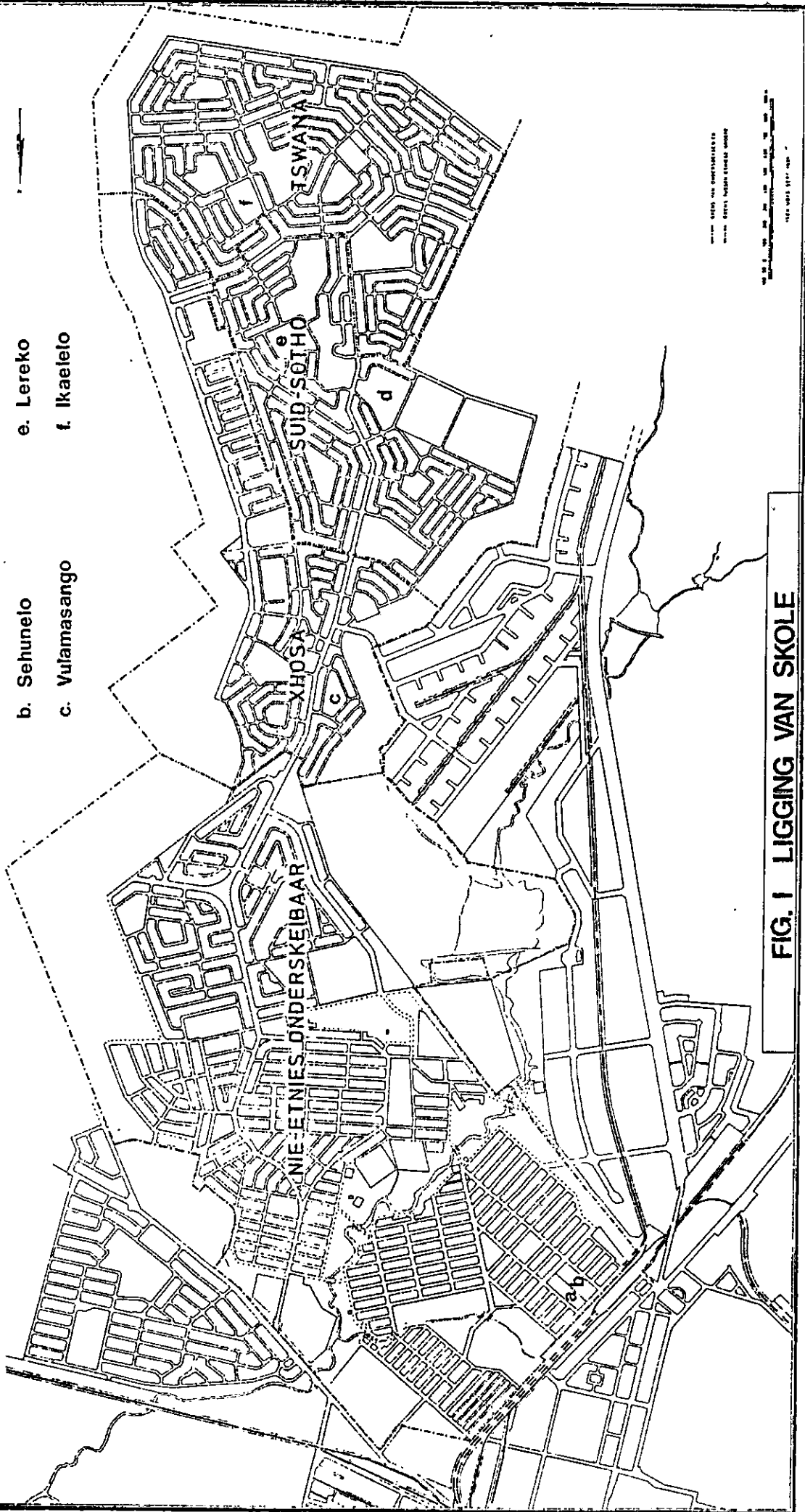


FIG. 1 LIGGING VAN SKOLE

3.3.2.1 Vervoerprobleme

Die oorgrote meerderheid respondente het probleme, wat met vervoer verband hou, genoem as redes waarom hulle laat by die skool opdaag. Hierdie probleme laat 'n gevoel van moedeloosheid by die leerlinge om skool by te woon. So verklaar baie ..

"Because the bus sometimes come late and it is hopeless for me to come to school". (Vraelys 208)

Ander beseef soms die nutteloosheid om vir 'n bus te wag en kla:

"So we suffer because of our transport, we have to stand for long periods of time at the busstop and we don't find a bus in time." (Vraelys 241)

Ander skryf weer die vervoerprobleem aan die busbestuurders toe, naamlik:

"Some drivers are too lazy to drive the bus as fast as they can." (Vraelys 252)

Party gaan so ver om te beweer:

"I fail to attend school in time because the bus is sometimes late, sometimes we have accidents and sometimes the drivers are drunk and fail to drive properly." (Vraelys 425)

3.3.2.2 Huislike pligte en verantwoordelikhede in die gesin

'n Algemene verskynsel wat by die swartmense aangetref word, is dat kinders oor die algemeen sekere huishoudelike pligte en verantwoordelikhede het. Hierdie toestand is grootliks veroorsaak deur die feit dat beide ouers werk en nie self die huishoudelike take kan verrig nie en die kinders, veral die sekondêre leerlinge, en in die besonder die meisies, hierdie take moet verrig. Aangesien sekere take slegs in die oggende verrig kan en moet word, veroorsaak dit dat baie nie betyds

vir skool kan wees nie. Respondente het hier onder andere genoem: die aflewering van baba-sussies by creche (vraelyste 460, 464, 552), algemene huishoudelike take soos huis-skoonmaak, kosmaak, asook die versorging van bejaardes en dan ook nog die gebrek aan fasiliteite tuis (Vraelys 142).

3.3.2.3 Finansiële posisie van die swart gesin

Die finansiële posisie van vele swart gesinne noop baie leerlinge om ver afstande na skole te voet af te lê. Hierdeur word meer probleme geskep wat bydra tot laatkommery by die skool en selfs ander ernstige probleme. So vat een dogter haar probleme soos volg saam:

"Financial problems, and boys on the way, they are tormenting me." (Vraelys 170)

Dit beteken dat leerlinge nie net laat by die skool opdaag nie maar dat hulle ook moeg en soms ontsteld klasse moet bywoon en sodoende nie kan konsentreer en meedoen soos hulle moet nie.

3.3.2.4 Gebrek aan verantwoordelikheid van leerlinge se kant

'n Redelik-algemene probleem wat respondente ook aangevoer het waarom hul nie betyds by die skool kan wees nie, is hul traagheid en luiheid om self te sorg dat hulle betyds is. So noem 'n hele aantal dat hulle gereeld verslaap en soms te lui is om op te staan omdat hulle te laat wakker gebly het.

"Because during the evening I study and after that I watch TV until it ends and I consequently wake up late in the morning." (Vraelys 565)

en

"Because I go to sleep late every night, and in the morning I wake up late and consequently I am late."
(Vraelys 491)

Hieruit voortvloeiend is dat sommige leerlinge selfs die dag moeg begin (Vraelys 221 en 199) en dat baie gedurende die les in die klas slaap (Vraelys 504 en 316).

Dit kan tot 'n groot mate toegeskryf word aan ouerlike afwesigheid en toesig, asook belangstelling wat sodoende 'n laat-maar-gaan-houding by die kind laat ontwikkel. Dit gee aanleiding tot algehele afwesigheid van skool wat dit vir die onderwyser problematies maak om effektiewe onderrig te bewerkstellig.

3.3.2.5 Die toestande in swart woonbuurtes

As gevolg van die noodtoestand in Suid-Afrika het die polisie se teenwoordigheid en -optrede vir baie leerlinge probleme meegebring. Dit het selfs onskuldige leerlinge gedwing om, uit vrees vir die polisie, van die skool weg te bly.

"If there is unrest or riots and I go to school, I may be in trouble or I may be arrested by police because they don't know who is rioting." (Vraelys 372)

'n Ander se vrees blyk heel duidelik as hy verklaar:

"Because when I'm late I have to go back home or else I'll be beaten or punished by the police." (Vraelys 100)

Die weersin van 'n ander word in sy misnoë weerspieël:

"I become apprehensive when I come early in the morning because the police accused us for been late at school." (Vraelys 172)

Hierdie situasie veroorsaak weer eens dat gespanne en frustreerde leerlinge klasse moet bywoon omdat hulle 'n gevoel ontwikkel dat:

"... the police threatened them like slaves." (Vraelys 557)

Uit voorafgaande paragrawe blyk dit dat die probleme wat leerlinge ondervind om betyds by die skool te wees, nie vir die onderrigsituasie bevorderlik is nie en spanning en frustrasie meebring - iets wat die onderwyser in gedagte moet hou wanneer hy onderrig. Demografiese faktore en aanverwante probleme het 'n direkte en indirekte invloed op die onderrigsituasie in swart skole en moet voortdurend deur die onderwyser in sy onderrigstrategie in gedagte gehou word.

3.3.3 ONDERRIGPROBLEME VOORTVLOEIEND VANUIT DIE HUISLIKE OMSTANDIGHEDE VAN LEERLINGE

In die voorafgaande paragrawe is daar reeds verwys na die huislike omstandighede van swart leerlinge wat meebring dat hulle nie die skool getrou en betyds kan bywoon nie en die invloed daarvan op die onderrig- en leersituasie. Voorts is dit eweneens belangrik om te kyk hoe hierdie omstandighede ook nadelig op die leerling se leeraktiwiteite inwerk en daarom indirek 'n invloed uitoefen op die effektiewe onderrig van Geskiedenis op skool.

3.3.3.1 Ouerbelangstelling

'n Groot persentasie van leerlinge, nl. 22%, se ouers toon weinig belangstelling in hulle skoolwerk (Bylae C, Tabel 32). Hierdie groep leerlinge kan vir die onderwyser onderrigprobleme meebring, aangesien leerlinge by wie ouerbelangstelling ontbreek, probleme ontwikkel. Hierdie probleme kan ontwrigtend op die onderrig-leersituasie inwerk. PISTORIUS (1976: 186) noem dat die kind wat sonder ouerbelangstelling moet klaarkom, se selfvertroue en waagmoed geskaad en ondermyn word. Die leerling raak ongemotiveerd, aangesien hy besef dat daar niemand is wat omgee hoe hy/sy presteer nie. Hy raak

emosioneel ontwrig, onstabiel en 'n ontplooiingsvertraging tree in, want die gebrek aan ouerbelangstelling laat 'n gevoel van onsekerheid by hom ontstaan. Dit lei tot 'n swak selfbeeld en sy selfvertroue word geskaad wat weer leerprobleme aan die hand werk.

So tree 'n toestand van doelloosheid in, want die traak-mynie-agtige houding bring mee dat hy/sy van 'n strewe na die behoorlike gestroop word. Die doelloosheid syfer deur na die onderrig-leersituasie in die klaskamer en skeep probleme, nie net vir die kind en sy klasmaats nie, maar ook vir die onderwyser. VENTER (1972:80) sien dan ook in hierdie verwaarlosing van die kind deur die ouers die oorsaak van die onbeheerbaarheid van kinders wat wanorde ten grondslag lê.

Waar ouerbelangstelling by sommige leerlinge ontbreek, is daar ook die gebrek aan die nodige roetine en dissipline. Sulke leerlinge kan nie konsekwente aandag aan hul skoolwerk wy nie en verwaarloos hul werk.

'n Ander baie belangrike onderrigprobleem wat ook uit die gebrek aan ouerbelangstelling vloei, is die taalagterstand wat die leerling ondervind. Hierdeur ondervind hy 'n gebrek aan die nodige begrip wanneer hy lees, asook 'n gebrek aan uitdrukkingsvermoë omdat die ouer weinig met die kind oor sy skoolwerk kommunikeer en uitvra. In 'n vak soos Geskiedenis is hierdie vermoëns baie belangrik en noodsaaklik om effektiewe onderrig te laat slaag.

In die swart gemeenskap is ouerbelangloosheid groot aangesien baie ouers weens ekonomiese redes nie veel belangstelling in hulle kinders kan toon nie. Die feit dat baie swart ouers nie in hulle kinders se skoolwerk belangstel nie, blyk duidelik

uit die feit dat baie leerlinge opgemerk het dat ouers hulle gebruik om inkopies te gaan doen (Vraelys 583), in besighede soos shebeens (Vraelys 155) te help, en selfs dat ouers beswaar teen hulle skoolgaan maak.

"She discouraged me by telling me that girls of my age are now married. I'm too old for school." (Vraelys 296)

terwyl ander se ouers oor die gebruik van kerse kla wanneer hulle kinders laat wil studeer (Vgl. Vraelys 50 en 55).

3.3.3.2 Onvoldoende tyd om te studeer

Onvoldoende studeertyd tuis is een van die groot probleme wat respondente uitgewys het, want 56% het beweer dat hulle nie voldoende tyd tuis het om te studeer nie (Bylae C, Tabel 31). Die redes wat hulle hiervoor aanvoer, is onder andere die volgende (volgorde van belangrikheid):

geraas, huislike pligte, radio en TV, te veel mense tuis, gebrek aan ligte, drank, werk, buitemuurse aktiwiteite, geen studeerplek, vriende, arm ouers.

Uit bogenoemde redes blyk dit dat die omstandighede tuis nie bevorderlik vir deeglike studie is nie. Die groot aantal huisgenote in die klein huisie, gebrek aan elektrisiteit, studiefasiliteite en huislike pligte laat die leerlinge geen ander keuse as om onvoorbereid vir onderrig, toetse en eksamens skool toe te gaan nie. Dit blyk ook duidelik vanuit die onderwysers se reaksie, omdat 23% van mening is dat leerlinge baie selde voorbereid klas toe kom, want

"At times you tell pupils to prepare for a test and after marking it, you find that they have failed. This shows they did not prepare." (Onderwyservraelys: 5)

Baie onderwysers huldig die algemene siening:

"... they are lazy to study." (Onderwyservraelys:8)

Dit is te verstane dat swak resultate tot wanhoop en belangeloosheid aanleiding sal gee wat in die onderrig-leersituasie soveel meer van die onderwyser verg om sy les te laat slaag. Ongedane leeswerk veroorsaak verdere spanning in die klas terwyl vordering van die leerling en werktempo van die hele klas aan bande gelê word. Sodoende word gesonde pedagogiese verhoudings versteur en klasatmosfeer vertroebel omdat tug op een of ander wyse ingebring moet word.

Dit gee ook aanleiding dat leerlinge nie 'n intensiewe studie van hul vak kan maak nie, maar slegs oorsigtelik deur notas blaai. So merk 'n onderwyser dan ook in hierdie verband op:

"... they depend solely on the notes." (Onderwyservraelys :8)

Die ambisieuse en intelligente leerlinge word soms so geleenthede ontnem en ontmoedig om spontaan leiding in klasgesprekke en -besprekings te neem. Dit gee aanleiding tot 'n gebrek aan selfvertroue om onafhanklik te studeer wat die taak van die onderwyser meer veeleisend maak.

Hoewel geen persoon melding daarvan gemaak het nie, kan bogenoemde faktore ook oneerlikheid by leerlinge bevorder deur mekaar se werk af te skryf. Dit lei tot 'n verkeerde besef van wat reg en verkeerd is. Sy verantwoordelike sin werd geknou en versteur daardeur die vertrouensverhouding tussen hom en sy onderwyser.

3.3.3.3 Probleme tuis

Sommige onderwysers het "unidentifiable home conditions" (Onderwyservraelys: 9) en "home affairs (that) affect them" (Onderwyservraelys:11) as redes aangevoer vir die swak leerlingsamewerking in die klas. Hierdie toestande tuis is reeds in die vorige paragraaf bespreek omdat leerlinge dit beskou as oorsake waarom hulle nie voldoende tyd tuis het vir studie nie. Belangrik om hier te noem is die invloed wat die televi-sie vandag al op die swart kind het. Sewentig leerlinge het die invloed van televisie as 'n probleem in hul tuisstudieprogram gesien, omdat dit baie van hul tyd in beslag neem. Dit veroorsaak dat hulle tot laat wakker bly met die gevolg dat hulle die volgende dag óf verslaap óf laat vir skool is, óf te moeg is om in die klas op te let.

'n Ander belangrike huislike omstandigheid wat leerlinge genoem het, was dat hul ouers drinkers is en hulle daardeur geleenthede om te studeer, ontnem word.

"Because my parents drink and they fight everyday" (Vraelys 225) "... and make unnecessary noise" (Vraelys 407)

'n Dogter het selfs gewag gemaak van die volgende:

... my dad drinks alcohol and sometimes he disturbs me." (Vraelys 409)

Die onenigheid wat deur besope ouers veroorsaak word het ook vele probleme tot gevolg wat tot in die lessituasie deursypel.

'n Verdere belangrike probleem tuis is die finansiële posisie van ouers. Hoewel respondente nie direk hierna gevra is nie, het heel party dit as 'n probleem geopper. Dit veroorsaak dat die gesin in swak huislike omstandighede, in 'n swak huis en

omgewing moet woon, karig moet eet en dat die leerling soms honger skool toe moet gaan (Vraelys 252). Selfs die feit dat die ouers nie finansieël by magte is om skooldrag vir hulle kinders te kan bekostig nie, het tot gevolg dat sommige leerlinge van die skool wegbly (Vraelyste 201 en 202).

Dat die grootste meerderheid swart gesinne finansieël swak daaraan toe is, blyk uit 'n studie oor die swart woongebied, Botshabelo, wat binne die ekonomiese streek van Bloemfontein val. Daarin is bevind dat die gemiddelde inkomste per huishouding R428,18 per maand is en dat die mediaanwaarde daarvan slegs R199,53 per maand beloop (Mullins 1986:97). Hierdie syfer is nog swakker as die broodlyninkomste vir swartmense, wat deur die Buro vir Ekonomiese ondersoek (Pretorius en Van der Merwe 1985) op R316,54 per maand, bepaal is. Uit 'n ander resente navorsing, wat deur die Universiteit van Suid-Afrika se Buro vir Marknavorsing gedoen is, is tot die gevolgtrekking gekom dat die armste gekleurdes in Bloemfontein woon (Die Volksblad 9.2.87:3).

Die invloed van die swak finansiële posisie van die swartgesin op die onderrig-leersituasie kan eers beseef word wanneer die gevolge daarvan vir die kind begryp word. Party respondente word verhinder om saans te studeer.

"Because my parents at home are poor, I have no time to read because they don't have money to buy candles."
(Vraelys 243)

'n Ander sê weer:

"... don't have candles. Sometimes we do not have money for transport ..." (Vraelys 556)

Die gevolge van die swak finansiële posisie van die swart gesin op die onderrigsituasie is geensins bevorderlik nie, want die onderwyser kry te make met swak geklede leerlinge wat let-

terlik teen die natuurelemente moet veg, honger en ondervoede kinders, asook leerlinge wat nie by magte is om die nodige skryfbehoeftes te kan bekom nie. Dit lei tot sieklike leerlinge, wat afwesigheid veroorsaak, honger leerlinge wat nie kan konsentreer nie, leerlinge met 'n swak selfbeeld wat hul op verkeerde wyses wil handhaaf en leerlinge wat soms die skool en die owerhede blameer vir die "lyding" wat hy as kind moet verduur om geletterdheid te bekom.

Die invloed van die finansiële posisie op die sukses van leerlinge is duidelik aangetoon in navorsing wat in Amerika gedoen is. Daar is gevind dat die uitsaksyfer in die lae inkomstegroepe 22,3% en in die hoë inkomstegroepe slegs 7,0% is (Newsweek, June 1986:7). Dit is dan genoegsame rede om te aanvaar dat die ekonomiese posisie van die swart gemeenskap ook in 'n mate bydra tot die groot uitsaksyfer onder swart leerlinge en dat swart onderwysers deeglik hiervan kennis moet neem.

In die voorafgaande paragrawe is daar na die oorsake van onderrigprobleme vanuit die huislike omgewing gekyk. Voorts is dit nodig om na enkele onderrigprobleme voortvloeiend uit die skoolsituasie self, te kyk.

3.3.4 ONDERRIGPROBLEME VOORTVLOEIEND VANUIT DIE ONDERRIG- EN LEEROMGEWING

3.3.4.1 Die geskiedenisklas

DANNHAUSER (1986:102) merk op:

"The ideal history classroom must satisfy the needs of the teacher using it."

Aangesien die onderwyser tot 'n groot mate in hierdie behoefte self kan voorsien, is dit soveel belangriker dat die geskiede-

nisklaskamer die behoeftes van die leerling moet bevredig. Die geskiedenislokaal is dan ook 'n bepalende faktor in die kweek van liefde vir die vak en handhawing daarvan by leerlinge. GILLMER en THIRION (1986:92) meld dan ook in die verband dat 'n onderwyser as gevolg hiervan soms sukkel om leerlinge se houding en gesindheid in die vak te ontwikkel aangesien

"A negative attitude by pupils often leads to poor results and has adverse results on class spirit and enthusiasm."

Hierdie negatiewe gesindheid, swak gees en entoesiasme word veral tot 'n groot mate bepaal deur die leerlinge se onderrig-en leeromgewing en die gees wat daaruit straal. Dit beteken dat die sukses van Geskiedenis tot 'n groot mate bepaal word deur die voorkoms, atmosfeer en toerusting in 'n geskiedenis-klassamer.

By nadere beskouing van die posisie van die swart leerlinge is dit duidelik dat heelwat onderrigprobleme hieruit voortvloei en effektiewe geskiedenisonderrig baie bemoeilik.

'n Tendens wat vanuit die vraelyste duidelik blyk, is dat daar geen geskiedenis-klassamer by swart skole bestaan nie. (Onderwyservraelys:16). Dit beteken dat onderwysers, en nie leerlinge nie, van een klas na 'n ander moet beweeg en hul hulpmiddels moet saamdra (Onderwyservraelys:10). Die gevolg hiervan is dat die onderwyser verhinder word om 'n geskiedenis-atmosfeer in sy klas te skep. Bykomend tot bogenoemde probleem is die feit dat klaskamers nie met historiese materiaal en hulpmiddels versier kan word nie. Dit word deur die leerlinge bevestig, want 83,4% (Bylae C, Tabel 13) het aangedui dat daar geen materiaal of hulpmiddels in hulle geskiedenis-klassamer is nie.

'n Verdere rede wat hiervoor aangevoer word, is:

"... irresponsible pupils destroy any educational property if it is left behind in the classroom." (Onderwyservraelyste:7 en 8)

In die onderrig- en leersituasie veroorsaak dit dat leerlinge 'n klaskamer met kaal mure moet betree, wat geensins vir hulle 'n positiewe boodskap van die te aangebode vak dra nie. Hulle belangstelling word nooit deur materiaal of hulpmiddels gestimuleer nie en die vak bly vir hulle "dood". Hulle kan geïrriteerd, belangeloos en ongemotiveerd raak om aan klasbesprekings deel te neem. Die onderwyserrespondente reken egter dat, alhoewel hulle nie baie goeie samewerking verleen nie, hulle tot 'n mate samewerking verleen (Bylae D, Tabel 25).

3.3.4.2 Hulpmiddels

'n Oninteressante klaskamer kan vir nóg die onderwys nóg die leerling 'n stimulus wees om Geskiedenis te onderrig en te leer (Onderwyservraelys:3). Die onderwyser en leerling word verder in die onderrig-leersituasie gestrem deur die gebrek aan hulpmiddels. So het 47% van die onderwyserrespondente (Bylae D, Tabel 30) laat blyk dat hulle selde of ooit hulpmiddels in 'n geskiedenisles gebruik, terwyl die ander 53% se hulpmiddels beperk is tot kaarte en/of 'n paar prente wat daarenteen selde tot hulle beskikking is (Bylae D, Tabel 31). Die redes wat vir hierdie toestande aangevoer word, is dat die skool nie oor hulpmiddels beskik nie en

"We don't have enough funds to get most aids." (Onderwyservraelys:17)

As Bylae D, Tabel 21 bestudeer word, blyk die ernstige toestand, betreffende hulpmiddels en media by swart skole baie duidelik. Daarvolgens het 35% van die skole minder as drie

onderrigmedia, 41% minder as vyf, 12% vyf tot ses en slegs 12% meer as sewe, waarvan kaarte, bulletinborde, die fotostaatmasjien en die bandmasjien die mees gewildste is. Leerlinge wat op hierdie vraag gereageer het, het net kaarte en/of prente aangetoon wat as hulpmiddels deur onderwysers aangewend word (Bylae B, Vraag 3.9).

In antwoord op 'n vraag oor die probleme wat die onderwyser in die lessituasie ondervind (Kyk Bylae A, Vraag 6.19), was die swak toestand van die klaskamer (Onderwyservraelys:3) en die tekort aan hulpmiddels van die belangrikste probleme wat geopper is, terwyl leerlinge dit ook genoem het (Vraelyste 537 en 5).

3.3.4.3 Die skryfbord

Die skryfbord bly 'n essensiële onderrighulpmiddel in Geskiedenisonderrig. Al die skole beskik oor skryfborde en 82% van die onderwyserrespondente het positief gereageer oor die toestand van die skryfborde (Bylae D, Tabel 19). Van die leerlingrespondente het 93% (Bylae C, Tabel 2.9) beweer dat hulle onderwysers die skryfborde gereeld tot baie gereeld gebruik vir notas, opsommings, sketse, toetse, tydens lesaanbiedings en kaarte (Vraelyste: 329, 222, 229).

3.3.4.4 Oorvol geskiedenisklasse

Een van die belangrikste faktore wat 'n nadelige invloed op die onderrig-leersituasie van die swart onderwysers en leerlinge het, is die oorvol klaskamers.

Wanneer die geskiedenisklasse se groottes van nader beskou word, is dit opvallend dat die klasgroottes van 42 tot 75 leerlinge per klas wissel (Bylae C, Tabel 36). Dit gee aan-

leiding tot 'n situasie waar

"... 3 pupils sit at a desk that is made for two pupils."
(Onderwyservraelys:3)

Die gevolg is dat

"The class is too full, no space in front to put either the table or the cupboard." (Onderwyservraelys:8)

Die nadelige invloed van oorvol klaskamers op die onderrigleersituasie kan nie betwyfel word nie. Dit gee aanleiding daartoe dat die onderwyser nie al sy leerlinge kan leer ken nie. Slegs 35% van die onderwysers het laat blyk dat hulle al hulle leerlinge leer ken terwyl 41% selfs nie eers die helfte van die leerlinge ken nie (Bylae D, Tabel 22). Slegs 36.2% van die leerlinge dink dat hulle onderwysers almal se name ken terwyl 30% van mening is dat baie onderwysers minder as 'n kwart van hulle leerlinge ken (Bylae C, Tabel 22). VAN VUUREN et al. (1980:71-73) is baie duidelik omtrent die noodsaaklikheid dat die onderwyser sy kinders moet ken voordat opvoedingsbystand verleen kan word.

'n Volgende onderrigprobleem wat uit oorvol klasse vloei, is dat die onderwyser swak interpersoonlike kontak met sy klas het. Die vraelyste toon dat 24% van die onderwyserrespondente voel dat hulle met minder as die helfte van die klas kontak in 'n lesperiode maak, 41% met minder as driekwart van die klas terwyl 35% van die respondente voel dat hulle wel met almal kontak in 'n les bewerkstellig (Bylae D, Tabel 24). Een het dit as volg gemotiveer:

"... almost half of the class in most cases seem to be lost ..." (Onderwyservraelys:6)

'n Ander vat die probleem soos volg saam:

"The number is too big to pay individual attention."
(Onderwyservraelys:3)

Die onderrigprobleem wat hieruit voortvloei, is dat die onderwyser nie die kind se omstandighede en sy leerprobleme ken nie en daarom nie kan help om dit te oorbrug nie. Die onderwyser en kind ervaar daarom probleme om in die geskiedenisonderrig-en -leersituasie historiese betekenis aan die teenswoordige gebeure teen die agtergrond van die verlede te gee.

'n Oorbevolkte klaskamer veroorsaak dat goeie dissipline in die klas daaronder ly en doeltreffende onderrig daardeur benadeel word. Dit is veral die leerlinge wat van mening is dat oorvol klasse geraas veroorsaak wat steurend op die onderrig-leersituasie inwerk (Vraelyste: 111, 112 en 563).

Die feit dat die onderwyser interpersoonlike kontak met baie leerlinge verloor en dissiplinêre probleme ondervind, gee aanleiding tot onbetrokkenheid. Gevolglik raak leerlinge verveeld. So merk leerlinge in hierdie verband op:

"He makes us drowsy and he also bores us." (Vraelys 293)
en

"As the teacher of history comes in we become bored."
(Vraelys 351)

Die gevolg hiervan is dat leerlinge die onderwyser as 'n swak en onbevoegde persoon beskou, wat weer die vertrouens- en gesagsverhoudings tussen onderwyser en leerling vertroebel. Die leerlinge se beskouing van die onderwyser se bevoegdheid blyk duidelik uit die volgende opmerkings:

"He is not even able to give us a picture of the lesson."
(Vraelys 219)
en

"He is very weak in history. I think he was forced to teach history." (Vraelys 180)

Die uitkoms hiervan is dat leerlinge die blaam vir hul swak prestasie aan die onderwyser toeskryf en verwyte na hom slinger (Vraelys 316).

3.3.5 ONDERRIGPROBLEME VOORTVLOEIEND VANUIT DIE ONDERWYSER-
LEERLING-VERHOUDING

GUNTER (1982:48-52) stel dit onomwonde dat 'n opvoedingssituasie nie verwerklik kan word as een van die komponente van die verhoudingstrukture ontbreek nie. LANDMAN (in Van Vuuren 1983:73) bevestig dat kennis van die kind absoluut noodsaaklik is, as hy verklaar:

"... support-giving demands not only fundamental but also the fullest possible knowledge of the child. Educational assistance must not be grounded on one-sided knowledge ..."

Om hierdie kennis, wát die aard daarvan ook mag wees, te bekom, is die totstandkoming van 'n verhouding noodsaaklik wat impliseer dat mens en mens of mens en objek

"... intimately mutually involved." (Viljoen en Pienaar 1971:43) moet wees.

Om gesonde opvoedingsverhoudings te bewerkstellig, is 'n intieme en wedersydse betrokkenheid tussen opvoeder en opvoeding noodsaaklik. Dit is die ideale toestand waarna almal mik maar of dit altyd bereik word, bly 'n ope vraag. Omstandighede in swart skole, asook faktore in en buite die skool, skep omstandighede en situasies waarin hierdie verhouding nie altyd bewerkstellig of moeilik bewerkstellig kan word nie. Sodoende ontstaan onderrigprobleme wat die meeste swart onderwysers nie kan of weet hoe om te hanteer nie.

Wat die algemene verhouding van die leerlinge tot hulle geskiedenisonderwysers betref, is 94,2% die mening toegedaan dat hulle in 'n goeie tot baie goeie verhouding tot hulle onderwysers staan (Bylae C, Tabel 8). Wanneer die kenverhouding van nader beskou word, is dit heel duidelik uit die vraelyste dat dit tot 'n groot mate nie in swart Skole verwerklik word

nie.

Hoewel die oorgrote meerderheid, nl. 94,4% van die leerlinge hulle geskiedenisonderwysers se vanne ken, is dit ietwat verstommend dat 5,6% van hulle teen Oktobermaand nog nie weet wat hulle onderwysers se vanne is nie (Bylae C, Tabel 9). Omtrent 60% ken nie hulle onderwysers se voorname nie (Bylae C, Tabel 10), terwyl 73,5% nie weet waar hulle onderwysers woon nie (Bylae C, Tabel 11). Leerlinge het verskeie redes vir hierdie toedrag van sake aangevoer. So verklaar 'n baie groot persentasie:

"He did not introduce himself to us. We just call him by his surname as we hear some teachers call him." (Vraelys 510)

en

"Because the teacher in the beginning of the year did not introduce himself to the children." (Vraelys 340)

Uit talle vraelyste blyk dit duidelik dat die onderwyser dit nagelaat het om 'n kenverhouding met sy leerlinge te bewerkstellig. Baie leerlinge lê die beskuldiging voor die deur van die onderwyser:

"The History teacher is not interested in the pupils to know them and to know their names." (Vraelys 485)

Ander het weer die gevoel dat die onderwyser weier om inligting aangaande homself aan die leerlinge te openbaar (Vraelys- te 478 en 491), terwyl ander voel dat die rede, waarom hulle mekaar nie ken nie, is

"Because I meet her at the school and she doesn't have a student friend in school." (Vraelys 437)

Heelwat leerlinge het ook gevoel dat dit nie nodig is om mekaar te ken nie:

"Because I am not too closely related to him." (Vraelys 253)

"He is not my relative." (Vraelys 320)

"Because he is not my father." (Vraelys 71)

Afgesien hiervan is 'n gevoel by die leerlinge te bespeur dat hulle nie voldoende tyd gegun word om hulle onderwyser te leer ken nie (Vergelyk Vraelyste 258 en 251). Die omstandighede na skool is verdere faktore wat hiertoe bydra want, as gevolg van 'n gebrek aan meer kontak na ure, soos tydens buitemuurse aktiwiteite, is die skoolure die enigste tyd wanneer die onderwyser en sy leerlinge mekaar ontmoet en dan ook vir slegs 'n beperkte tyd:

"It's because we don't spend that much time together, we only meet for 35 minutes or an hour when its a double period." (Vraelys 100)

Dit het nadelige gevolge, want baie kinders openbaar 'n behoefte om ander dinge as skoolwerk met die onderwyser te bespreek. So het 'n hele aantal leerlinge opgemerk dat, weens die gebrek aan tyd en die feit dat hulle so min met die onderwyser kontak het,

"My teacher just gives me a lesson and goes. I don't get any chance to say something to him." (Vraelys 342)

"... we don't have enough time for general discussions with him." (Vraelys 577)

Die erkenning van die andersheid van ander leerlinge en die onderwyser kom ook duidelik na vore, maar ongelukkig word hierdie andersheid juis gesien as die rede waarom hulle mekaar nie ken nie.

"I don't know him well because we are different in almost all respects." (Vraelys 168)

Die noodsaaklikheid om mekaar te ken, juis as gevolg van die andersheid van die ander, word nie besef nie. Daarenteen is daar eerder negatiewe aspekte by die leerlinge te bespeur wat die totstandkoming van 'n kenverhouding baie nadelig beïnvloed

en/of verhinder. So openbaar party leerlinge geensins 'n wil om sy onderwyser te ken nie en beskou dit as sinneloos.

"Because I don't want to interfere with his home affairs and I am too shy to ask him and I think it is useless to know him well." (Vraelys 314)

Vir baie leerlinge gaan dit slegs om die vak wat die onderwyser doseer en hoe om kennis van die vak te bekom.

"I am not interested to know his name. I am interested in the things that he teaches me, to know him is not necessary. The important thing is what he teaches you and what you understand." (Vraelys 35).

"In fact, I don't want to know him very well but what I would like to know is more about his lesson and the method he uses to make it easy." (Vraelys 576)

'n Negatiewe tendens wat vanuit die vraelyste te bespeur is, is dat leerlinge vrese het om die onderwyser te ken. Baie leerlinge is bang vir die onderwyser self en is nie bereid om hom oor homself uit te vra nie (Vraelys 506 en 334). Die huidige omstandighede wat tans in swart woonbuurtes heers, regverdig hierdie vrese van swart leerlinge omdat hulle bang is dat, indien hy die onderwyser sou uitvra om hom beter te leer ken, hy later aanspreeklik gehou kan word vir dinge wat by die onderwyser se huis mag plaasvind.

"I am afraid of asking her because its not safe to do so. She might suspect me if something happens at her house." (Vraelys 121)

'n Ander is meer prontuit hieromtrent, naamlik:

"Sometimes they think you will get to his home and burn him and his family." (Vraelys 442)

Dit is miskien te verstane dat swart leerlinge algaande negatiewe houdinge teenoor onderwysers begin aankweek het en eintlik weier om in 'n wedersydse kenrelasie te staan.

So merk 'n onderwyser in hierdie verband op:

"They just sit dumb. Even though questions are asked directly to them, they've adopted a don't care attitude."
(Onderwyservraelys:16)

Dit is ook uit die vraelyste duidelik dat die onmag van die leerlinge en onderwysers om 'n kenrelasie tot stand te bring veroorsaak dat die vertrouens- en gesagsrelasie ook nie in die onderrig- en leersituasie verwerklik kan word nie. Die gesagsposisie van die onderwysers word verwerp omdat leerlinge hulle beskuldig van lafhartigheid.

"He acts very cowardly to my attitude." (Vraelys 337)

"Because she is a cowardly teacher." (Vraelys 104)

Die swart leerlinge openbaar ook tekens van 'n swak vertrouensrelasie met hul onderwyser, want afgesien van die onwilligheid vanaf leerling- en onderwyserskant om 'n kenrelasie te bewerkstellig (Vraelys 478 en 491), is daar 'n neiging van die leerlinge se kant om geen vertrouwe in die onderwyser se onderrig te hê nie. So beweer een reguit:

"... some facts are not the same as the facts that the teacher uses. I don't understand why the teacher changes that in the textbook she uses ..." (Vraelys 107)

Die sinloosheid van die samesyn met die onderwyser in die klas word weerspieël uit die opmerking van heelwat leerlinge, naamlik

"... he had no time to tell me his first names. His aim is to teach History not himself." (Vraelys 204)

"We have no time to talk about our relationships" (Vraelys 580)

Die gevolge van so 'n onderrig-leersituasie is dat leerlinge verveeld, ongemotiveerd en passief in die klas sal wees,

"Because at first I didn't understand him while teaching and this really made me bored." (Vraelys 219)¹

"I am always upset during History period." (Vraelys 225)

Dit is duidelik dat, hoewel die verhoudingstrukture nie by swart skole ontbreek nie, daar in heelwat onderrig- en leersituasies in sommige swart skole 'n gebrek aan gesonde interpersoonlike verhoudings bestaan en dat opvoedende onderwys aan daardie leerlinge daardeur moeilik verwerklik word. So noem onderwysers die frustrasies van leerlinge (Onderwyservraelys :2) en die traak-my-nie-agtige-houding (Onderwyservraelys:16) as oorsake wat opvoedende onderwys uiters bemoeilik.

3.3.6 ONDERRIGPROBLEME VOORTVLOEIEND VANUIT DIE LEERLINGE SE NEGATIEWE BESKOUINGS EN ERVARINGS VAN HULLE ONDERWYSERS

Die belangrikheid van die beeld wat die leerling van sy onderwyser dra, is 'n faktor wat 'n bepalende rol kan speel in die kind se gesindheid ten opsigte daarvan in die algemeen, maar ook in besonder ten opsigte van sy skoolvakke. Hierdie beskouings bepaal die entoesiasme waarmee die leerlinge hulle vakke benader, die samewerking en aandag wat hulle by die aanbieding en onderrig daarvan verleen en die toewyding daarvan by die bestudering daarvan tuis en in die skool. 'n Algemene tendens wat by leerlinge te bespeur is, is dat die vak van die onderwyser wat gewild en 'n goeie beeld by die leerlinge het, die meeste aandag geniet en dat leerlingsamewerking maksimaal in die onderrig-leersituasie verwerklik word.

LANDMAN et al.(1981:11-12) beskryf hierdie beeld van die onderwyser, soos die kinders dit ervaar, soos volg:

"Of importance, first, is his equilibrium (mental balance /levelheadedness) in other words, his calm determination and his ability to make decisions. ... Secondly the teacher indicates his being a person through his benevolence

(consideration, friendliness, sympathy, courtesy) with which he encounters his pupils. ... Thirdly, the outward appearance of the teacher is of significance. The teacher must realize that for the duration of the school day he is under the critical examination of his pupils. His appearance, his clothes, his actions are interpreted by the pupils as revelations of the quality of person he is, ... The pupils demand style from their teacher ..."

LANDMAN beskou hierdie persoonlikheidseienskappe baie belangrik vir die opvoedende onderrigleersituasie. Indien die omstandighede in die swart sekondêre skole van nader beskou word, is dit opvallend dat in heelwat gevalle daar bekommernis bestaan oor die beeld wat sommige leerlinge van hulle onderwysers koester.

Wanneer die beeld, wat die leerlinge van hul onderwysers skets van nader beskou word, is dit veral ten opsigte van die tweede gedagte van LANDMAN dat onderwysers tekort skiet en 'n swak beeld uitstraal. Die buie van sommige onderwysers blyk 'n steen des aanstoots vir baie leerlinge te wees.

"Sometimes she becomes good (friendly) and sometimes she becomes very bad (unfriendly) ..." (Vraelys 137)

Die wisselende gemoedstoestand van die onderwyser blyk duidelik uit 'n dogter se opmerking:

"Because sometimes he was very exited but sometimes he didn't greet us." (Vraelys 48)

Dit veroorsaak dat leerlinge 'n onwilligheid openbaar om hul onderwyser beter te leer ken, want so beweer een:

"I don't know my History teacher well because the one day he is friendly and the following day he is not friendly." (Vraelys 246)

Hierdie onwilligheid by die leerlinge word vergroot deur die kortgebondenheid van die onderwyser want

"Because my teacher is very short tempered. -I don't even like to talk to her." (Vraelys 129)

en

"Perhaps when we voice out questions or simply even our grievances he shows his short-temperesness and his reluctance." (Vraelys 335)

As gevolg hiervan kom leerlinge ook tot die gevolgtrekking dat hulle onderwysers swak maniere openbaar, want:

"The teacher always enters the classroom without greeting us ..." (Vraelys 172)

Volgens STEYN et al. (1983:191-193) verwerklik die onderwyser die een essensie, naamlik terugkeer tot opvoedings-assosiasie van die verloopstruktuur baie moeilik.

Volgens die vraelysrespondente is die onderwyser se opvoedingsaksies vir die leerlinge "just teaching" (Vraelyste 361 en 208). 'n Gebrek aan verantwoordelikeheidsin kom ook duidelik na vore, want afgesien van gereelde afwesigheid van skool (Vraelyste 542 en 25) en afwesigheid uit die klas gedurende 'n les (Vraelys 181) vind minder opvoedkundige gebeure ook in die klas plaas, naamlik

"... he is teaching us vulgar words in our class and sometimes dodged his periods and beat us for no reason." (Vraelys 435)

Dit is 'n toestand wat vandag onaanvaarbaar vir opvoedkundige inrigtings soos die skool is.

Dit blyk dat die beeld van die onderwyser en sy optrede teenoor leerlinge 'n groot en nadelige invloed op die onderrigleergebeure het en laat 'n leemte in die gesags-, ken- en vertrouensverhoudings tussen onderwyser en leerling wat noodsaaklik vir onderrig is.

Die ontoereikende verwerkliking van bovermelde verhoudings is

daaraan toe te skryf dat sommige onderwysers slegs aan leerlinge, van wie hy/sy hou, aandag gee.

"... having a teacher who doesn't care about other pupils he just cares about those he favours." (Vraelys 168)

'n Interessante verskynsel wat 78 leerlingrespondente spontaan aangetoon het, is dat die onderwysers baie grappe in die klas vertel of leerlinge op een of ander manier amuseer. Waaroor dit handel is nie genoem nie, maar dit wil voorkom asof die leerling daarvan hou en dit geniet (Vergelyk Bylae B, Vraag 4.9). 'n Moontlike rede hiervoor kan wees dat dit, veral in hierdie tyd, die spanning in die leerlinge ontlaai.

3.3.7 ONDERRIGPROBLEME VOORTVLOEIEND VANUIT DIE VAK, GESKIEDENIS, SELF

Wanneer die doel van geskiedenisonderrig in die skool van nader beskou word, is dit duidelik dat owerhede en historici onder andere dit eens is dat dit vir 'n volk belangrik is om kennis van sy verlede te hê om sy toekoms te verseker. VAN JAARSVELD en RADEMEYER (1977:95) gee 'n raak beskrywing daarvan as hulle die doel van geskiedenisonderrig omskryf as die

"verbreding van die kind se tyds-, werklikheids- en waardehorison."

Hierin kan die onmiddellike en verwyderde doelwitte van die vak saamgevat word. Wanneer die redes, waarom leerlinge die vak bestudeer, ontleed word, kan daaruit afleidings gemaak word tot welke mate die geskiedenisonderwyser daarin geslaag het om die doel van geskiedenisonderrig in sy klas te verwirklik en die leerlinge daarvan te oortuig.

Respondente het wyd uiteenlopende redes geopper wat wissel van baie positief aanvaarbaar, soos

"... to be responsible for your country." (Vraelys 318)
of

"To be loyal to state and nation." (Vraelys 5)

tot moeilik verantwoordbare reaksies, soos

"Because I want to know the untruths that they teach us about our people." (Vraelys 565)

Van die totale aantal respondente het 27,5% genoem dat hulle graag meer van die verlede wil weet terwyl 'n klein persentasie daaruit die hede wil verklaar. Opvallend is egter die feit dat die leerlinge toekomsverwagtings koester wat hulle deur die kennis van geskiedenis wil verwerklik. Dit wil egter voorkom asof hierdie verwagtings geheel-en-al polities van aard is. So het 83 leerlinge te kenne gegee dat hulle eendag 'n regsberoep wil volg terwyl 'n groot aantal, deur hul kennis van geskiedenis 'n parlementêre loopbaan wil volg of Suid-Afrika polities wil verander.

Uit bogenoemde tendens blyk dit dat swart leerlinge 'n sterk politieke bewussyn het en elke geleentheid aangryp om politieke aspirasies te bereik. Dit is te verstane dat geskiedkundige gebeure heftige reaksies van sulke leerlinge sal uitlok of aanhits. So blyk dit ook duidelik uit sommige respondente se antwoorde dat geskiedenis vir hulle van die probleme van die swartmense vertel (Vraelys 417), hoe die Boere hulle land afgevat het (Vraelys 125) en

"Why Blacks suffer." (Vraelys 440)

Daarom dat baie, in die kennisskat van geskiedenis, die mag opgesluit sien

"to change South Africa politically." (Vraelys 26)

Die onderrig-leerprobleem wat hieruit voortvloei is dat sommige leerlinge glo dat onderwysers nie feite nie, maar leuens

aan hul voorhou, omdat:

"(he) is not allowed to tell the truth." (Vraelys 371)

Daar is weinig vertroue in óf die onderwyser óf die vakinhoud met die gevolg dat die sin en betekenis van geskiedenis vir sommige leerlinge verlore gaan (Vraelys 107). So probeer leerlinge dan ook om doelbewus die onderwyser verkêerd te verstaan (Vraelys 556) omdat hulle nie gefïnteresseerd is nie, met die gevolg dat sommige in die klas sit en slaap (Vraelys 316), ander maak geraas (Vraelys 362), sommige luister nie (Vraelys 544) en stel nie belang om vrae te vra nie (Vraelys 391). Vir hierdie groep leerlinge is 'n polities-gefundeerde onderwysbenadering die ideaal. Hulle vra

"People Education before Pupil Education." (Vraelys 454)

'n Ewe belangrike aspek wat saam met bogenoemde 'n nadelige invloed op die onderrig- en leersituasie in die geskiedenislessituasie het, is die feit dat heelwat respondente die opmerking gemaak het dat hulle 'n afkeer in Geskiedenis het (Vraelys 116), maar dat hulle geforseer is om dit te neem (Vraelys 43) omdat ander vakke, soos Wiskunde en Wetenskap, vir hulle te moeilik is (Vraelyste 345 en 371). Die redes hiervoor kan moontlik wees dat hulle, eerstens, self nie weet waarom hulle Geskiedenis gekies het nie (Vraelyste 470 en 501) en tweedens, dat hulle geen voorligting en hulp in die keuse van Geskiedenis gehad het nie (Vraelys 54). Sommige noem dat hulleself nie weet waarom hulle Geskiedenis vir hulle leergang gekies het nie (Vraelyste 470 en 501).

Die gevolge van bogenoemde situasie in 'n klas kan baie probleme tot gevolg hê, want eerstens vind leerlinge die vak te moeilik (Vraelys 246) en raak hulle ongemotiveerd omdat weinig sukses smaak. Dit gee weer aanleiding tot 'n gees van laks-

heid om huiswerk te doen, voor te berei, skool by te woon en meelewend in die onderrig-leersituasie te wees.

Die invloed hiervan op die onderwyser kan ook nie geïgnoreer word nie. Afgesien van vele frustrasies, 'n gevoel van mislukking, ens. begin die onderwyser ook om onbewustelik sekere aspekte in sy onderrig te verwaarloos. So noem een dat:

"The behaviour of others is such that I must concentrate on those I know to be hard workers." (Onderwyservraelys :6)

terwyl 'n ander geen huiswerk aan leerlinge gee nie want dit dien geen doel vir hom nie, behalwe dat:

"... (it) taxes my temper." (Vraelys 2)

Baie respondente het ook heelwat kritiek teen die inhoud van die geskiedenisleerplan geopper, omdat dit nie aan hulle verwagtings en eise voldoen nie. So het slegs 45,7% van die respondente aangetoon dat die inhoud van die geskiedenisleerplan aan hulle verwagtings voldoen (Bylae C, Tabel 7). Verskeie redes is hiervoor deur die respondente aangevoer waarvan die belangrikste die volgende is:

- * te min oor die tradisie en kultuur van die swartmense en te veel oor die Europese Geskiedenis
- * die leerplan dek grootliks die blankes se geskiedenis en nie die swart leiers s'n nie
- * handboeke is deur blankes geskryf en die geskiedenis deur hulle geïnterpreteer

Die onderwysresponente stem tot 'n groot mate hiermee saam en die algemene gevoel is dat daar te min dekking in die sillabus aan swart geskiedenis verleen is.

"I feel that there should be more of the history of Blacks in the syllabus, especially the Black South Africans." (Onderwyservraelys:5)

Daar word ook gesê:

"Too much emphasis is placed on European History." (Onderwyservraelys:16)

"The Black political parties are not covered." (Onderwyservraelys:15)

Die huidige sillabus ontlok by baie die gevoel dat:

"It is being structured so as to develop a Black man into a carbon copy of western culture." (Onderwyservraelys:8)

By die identifisering van irrelevante dele in die sillabus is dit opvallend dat baie leerlinge die blanke geskiedenis en die dele wat die swart volke raak, as die onnodige dele genoem het. So het die st. 8-groep die volgende dele genoem (in volgorde van irrelevantheid):

- * Napoleontiese geskiedenis
- * Europese geskiedenis
- * Coup D'Etat en Kongres van Vienna
- * Britse beleid aan die Kaap
- * Die blanke Suid-Afrikaanse geskiedenis
- * Die Industriële Revolusie

terwyl die st. 9-groep se siening ongeveer met die van die St. 8-groep ooreenstem, naamlik:

- * Die unifikasie van Italië
- * Verdeling van Afrika
- * Basoetoe-oorloë
- * Industriële Revolusie
- * Die blanke Suid-Afrikaanse geskiedenis
- * Unifikasie van Duitsland

Die Europese geskiedenis hou vir die swart leerling geen betekenis, volgens sy huidige beskouings, in nie, terwyl die Suid-Afrikaanse geskiedenis beskou word as die geskiedenis van die onderdrukker en verslawers:

"We are oppressed and suppressed by the Boers." (Vraelys 452)

"Some of the black people are slaves ..." (Vraelys 550)

Op 'n meer versigtige manier het 'n onderwyser opgemerk:

"I feel South African History needs addition of Black Historical figures." (Onderwyservraelys:16)

Wanneer die onderwysers se besware (Vergelyk Bylae A, Vraag 3.3) ontleed word, is dit opvallend dat die inhoud van die sillabus as die grootste probleem in die onderrigsituasie geopper is (Vergelyk Onderwyservraelyste:3 en 5).

Een en sewentig persent van die onderwyserrespondente voel dat die sillabusinhoud te Europees van aard is (Bylae D, Tabel 15).

Uit bogenoemde blyk dit dat die kurrikulumsamestellers by die kurrikulumontwikkeling en -ontwerp nie heeltemal suksesvol was om aan een belangrike vereiste van kurrikulumontwikkeling te voldoen nie, nl. situasie-analise. KRUGER (1980:35) stel dit as 'n voorvereiste en merk in die verband op:

"Die vertrekpunt by alle kurrikulumontwerp behoort 'n haarfyn analise van die determinante van die onderhawige sowel as die te bereikte situasie te wees. Hierdie analise sluit die verantwoording ten aansien van die elementêre kurrikulumvrae, naamlik die vrae wat?, aan wie?, hoekom?, wanneer? en hoe? in.

DE LANGE (1981:134) is eweneens duidelik hieromtrent as hy be-
weer

"Curriculating agents should take note of the needs and demands of society ..."

'n Versuim om aan hierdie vereiste van kurrikulumontwerp te voldoen, lei noodwendig tot vooraf gemelde negatiewe houdings by leerlinge en onderwysers en werk deur na die onderrigsituasie wat alleen tot nadeel van die leerlinge en die vak strek.

3.3.8 ONDERRIGPROBLEME VOORTVLOEIEND VANUIT DIE ONDERRIG- EN LEERMEDIA

Die noodsaaklikheid van effektiewe kommunikasie in die onderrig-leersituasie word allerweë as uiters belangrik geag om doeltreffende onderrig te verwerklik. Daarom word moedertaal-onderrig as die hoeksteen van onderwys geag omdat dit die medium is waardeur en waarin die onderwyser en leerling hulle die beste en duidelikste kan uitdruk en verstaanbaar maak. KRUGER et al. (1983:78) merk in die verband op:

"Through the use of the mother tongue in the teaching situation the most spontaneous linkage is found between what the teacher wants to impart and what the child knows, feels and believes. The mother tongue also contains many implicit and explicit linkages to the child's physical environment ... and idiomatic expressions ..."

Deur die moedertaal is hy in staat om oor dinge te kommunikeer wat abstrak en nie konkreet teenwoordig is nie. Via die moedertaal kan die leerder dit wat nie meer bestaan nie of wat net in die verbeelding bestaan, beskryf. Hy is by magte om sy gevoel, denke en oortuigings verstaanbaar uit te druk en om hom ten opsigte van die moeiliker leerinhoud van sy skoolwerk en eise wat aan hom gestel is, te oriënteer.

In Suider-Afrika is Engels nie die moedertaal van die swartmense nie. Die algemene verskynsel bestaan egter dat alle skole onder die beheer van die Departement van Onderwys en Opvoeding Engels op versoek van die swart leiers self as onderrigmedium vanaf st. 2 gebruik (Reagan en Ntshoe 1987:4-5).

Die probleme wat Engels as onderrigmedium meebring, is legio en vir baie leerlinge en/of onderwysers 'n groot probleem. Volgens 'n senior amptenaar van die Departement van Onderwys en Opleiding is dit een van die grootste struikelblokke vir die swart leerlinge in hul strewe na sukses (Du Preez:onderhoud 1986). Ses en sewentig persent van die onderwyserrespondeente meen dat Engels as 'n onderrigmedium moeilik tot baie moeilik vir die leerlinge is (Bylae D, Tabel 26) omdat leerling nie Engels verstaan nie (Onderwyservraelyste:1,7,8,13). Hulle verwag dat die onderwyser begrippe in die moedertaal moet verduidelik (Onderwysvraelyste: 8,12), lesse herhaal moet word (Onderwyservraelys:9) en dat hulle geneig is om vrae en antwoorde in hul moedertaal te stel en te verskaf (Onderwyservraelys:4). Een het die Engelse taalvaardigheid van die swart leerlinge as volg beskryf:

"Their standard of English is very, very, very low." (Onderwyservraelys:2)

Die gevolg is dat, aangesien Engels 'n tweede en soms 'n derde taal is, leerlinge

"cannot conceptualise some terms." (Onderwyservraelys:10)

So is sommige onderwysers van mening dat:

"As long as English is the medium of instruction the rate of failures in history is likely to increase." (Onderwyservraelys:8)

Een het selfs so ver gegaan om te beweer dat:

"I would change to Afrikaans if I had the power to. They are weak and don't understand a thing if you use English strictly. They understand quickly if you use Afrikaans." (Onderwyservraelys:11)

Die gevolg is dat die oorwegende reaksie van onderwysers is dat hulle wel die moedertaal gebruik om begrippe en aspekte

aan leerlinge te verduidelik en om hulle te help om te memoriseer (Bylae D, Tabel 27).

Alhoewel daar nie 'n direkte vraag aan die leerlingresponente aangaande die gebruik van Engels as onderrigmedium gestel is nie, het 63 leerlinge Engels spontaan as 'n groot probleem genoem (Vergelyk Bylae B, Vraag 5.9).

"We have problems with English because they use terms in textbooks and history only in English. It is too difficult because it is not our language. We don't do it in Sotho, why English people do it with their language and they don't find it difficult, but we do it in English and have difficulty with the language." (Vraelys 409)

Dit is haas onmoontlik om te glo dat leerlinge wat probleme met Engels ondervind, enige sukses kan behaal. Dis ooglopend dat leerlinge nie die onderwyser kan verstaan of reg verstaan nie, dat hulle nie kan leer nie omdat hulle nie verstaan wat hulle lees nie. Die vakinhoud bly vir hom leeg en sinneloos omdat konsepte en begrippe vir hom te moeilik is om sin en betekenis daaraan te gee. 'n Ernstige gevolg is dat leerlinge as gevolg van die vele onderrig en leerprobleme, Geskiedenis druipe en die vak daardeur meer ongewild raak.

Die probleem wat leerlinge met Engels in die onderrig-leersituasie het, word ook met handboeke ervaar. Van die onderwyserresponente het 47% beweer dat die feit dat handboeke in Engels geskryf is, probleme vir die leerlinge meebring, want

"... some concepts are difficult for pupils to understand." (Onderwyservraelys:8)

"It is difficult for them to understand the subject content because they first have to understand English which is also difficult." (Onderwyservraelys:13)

By die identifisering van probleme, het leerlingresponente ook sekere voorgeskrewe handboeke geïdentifiseer as te moeilik

verstaanbaar vir hulle (Vergelyk Vraelyste 22 en 5). Die grootste probleme voortvloeiend hieruit, volgens die onderwysersrespondente, is die wat die leerlinge het om konsepte te verstaan. Die gevolg hiervan is dat verkeerde interpretasies en vertolking van gebeure die leerlinge tot verkeerde insigte en gevolgtrekkings kan bring (Vraelys 141).

'n Ander probleem wat swart onderwysers met die voorgeskrewe handboeke ondervind, is:

"White opinion prevails in the approach to historical facts." (Onderwyservraelys:4)

'n Meer ernstige aanklag is:

"there is a lot of biased interpretations and prejudice, sometime the author tends to be subjective in his interpretations." (Onderwyservraelys:8)

en dat

"The black perspective is under emphasized." (Onderwyser-vraelys:10)

Dit gee ook aanleiding tot 'n wanopvatting en vooroordeel by sommige leerlinge, naamlik

"The untruth appearing in the subject. The brain washing subject lessons like S.A. History. Example: The conflict between Blacks and Boers." (Vraelys 24)

By die ontleding van die onderwyserrespondente se antwoorde oor die inhoudelike van die geskiedenisillabus (Bylae A, Vraag 4.6) is dit duidelik dat die huidige handboeke nie aan die verwagtings en eise van die swart onderwyser en -leerling voldoen nie.

Bo en behalwe die bogenoemde probleme wat met die huidige handboeke ondervind word, is dit interessant om te verneem dat 53% van die onderwysers 'n tekort aan handboeke ondervind (Bylae D, Tabel 12), terwyl 32% van die leerlingrespondente nie

'n handboek besit nie (Bylae C, Tabel 16) en dit daarom as 'n probleem in hul bestudering van die vak ondervind.

Dit sou 'n onredelike eis van die onderwyser wees om van die leerlinge te verwag om huiswerk te doen of om vir lesse en toetse voor te berei sonder 'n handboek. Die tekort aan handboeke, tesame met die feit dat notas op beperkte wyse aan sommige leerlinge voorsien word (Onderwyservraelys: 10 en Bylae D, Tabel 17, Bylae C, Tabel 19) skep 'n toestand waarin leerlinge soms swak of glad nie voorbereid na 'n toets- of eksamen lokaal moet gaan.

Die onderrig- en leerprobleme wat die handboek vir die swart leerling tot gevolg het, kan kortliks as volg saamgevat word:

Die leerling raak geïrriteerd, omdat hulle nie die handboeke kan verstaan nie. Huiswerk en take word nie gedoen nie, omdat leerlinge nie handboeke het nie of dit nie kan reg gebruik en verstaan nie. Negatiewe gesindhede ontstaan deur verkeerde en wanvertolkings van die inhoud en belangstelling kwyn, omdat daar nie aan hulle verwagtings en eise in die inhoud voldoen word nie.

3.3.9 ONDERRIGPROBLEME VOORTVLOEIEND VANUIT DIE SELFAKTIWITEITE VAN LEERLINGE

Die pedagogiese belangrikheid en waarde van leerling-selfaktiwiteit word duidelik deur AVENANT (1986:99-100) uiteengesit en onderstreep. Hieruit blyk dit dat selfaktiwiteit die sleutel tot suksesvolle onderrig en leer is, want die leerling alleen

"... must succeed in remembering the subject-matter by self-exertion, exercises and repetition." (Avenant 1986: 99)

Die kind moet gelei word om self waar te neem, self te dink, eie gevoelens op te wek, self tot wilsaktiwiteit te kom en self te soek en na te speur. Hieruit is dit duidelik dat selfaktiwiteite:

"... lichamelijke vormen aannemen ... bv. in Handenarbeid maar kan evengoed geestelijk van aard zijn b.v. bij denken en willen." (Aarts 1969:167)

DUMINY en SÜHNKE (1981:89) stem saam met AARTS:

"Selfaktiwiteit word daar aangetref waar die lerende kind op sy eie vindingrykheid aangewys word: waar die kind die soeker word, die veroweraar, die ontdekker, die skepper."

Die onderwyser moet vir die leerlinge geleenthede tot selfaktiwiteite skep. Dit gee aanleiding tot 'n gesonde onderrig-situasie waarin effektiewe opvoedende onderrig kan plaasvind. Indien die onderwyser die selfaktiwiteitsbeginsel agterweë laat, skep hy 'n toestand van passiwiteit, omdat hy te veel help, antwoorde verskaf, voorskryf of monoloë voer. Die leerlinge raak besluitloos, willoos en belangeloos en verwag dat die onderwyser hulle met die lepel moet voer waardeur hulle napers sonder visie, vaste standpunte, inisiatief sonder enige insig word.

Alhoewel 82% van die onderwyserresponente aangedui het dat hulle self-aktiwiteittake aan leerlinge gee, het 18% egter beweer dat hulle selde aan hierdie didaktiese beginsel voldoen (Bylae D, Tabel 18). 'n Verskeidenheid selfaktiwiteite is deur hulle genoem, naamlik: groepsbesprekings, kaartwerk, huiswerk en vrae, geskiedenisake, navorsing in biblioteek en leeswerk, en geskiedenis-simposium tussen klasse.

Tot welke mate van sukses hierdie selfaktiwiteite verwerklik word, kan afgelei word uit die feit dat 17,1% van die responente nie eers 'n werkboek het om take en opdragte te voltooi

nie (Bylae C, Tabel 18). Baie respondente het prontuit verklaar:

"Our History teacher doesn't give us any assignments or tasks." (Vraelyste 3 en 140),

terwyl ander weer beweer dat hulle

"... picked up the paper on the floor and used it." (Vraelys 55)

Baie leerlinge, wat wel werkboeke het, het dit duidelik laat deurskemer dat hulle werkboeke eintlik 'n boek vir alle vakke en vir allerhande gebruike aangewend word, naamlik

"Anything concerning school work." (Vraelys 189)

"I mixed all subjects." (Vraelyste 293 en 202)

Hoewel onderwyserrespondente ook navorsing en leeswerk in die biblioteek as 'n selfaktiwiteitstaak genoem het, is dit interessant om daarop te let dat alhoewel alle skole oor 'n biblioteek beskik (Bylae C, Tabel 14), meer as 50% van die leerlinge nooit die biblioteek besoek nie, 22,4% selde en slegs 33% gereeld (Bylae C, Tabel 15). Dit is veral die st. 9-groep wat oor die gebrek aan biblioteekboeke gekla het, naamlik

"There are not sufficient books to make a reference to." (Vraelyste 14 en 321)

"Poor library." (Vraelyste 310 en 316)

en

"... in our area we do not have enough libraries to acquire more knowledge." (Vraelys 230)

Uit die leerlinge se response wil dit voorkom asof hulle redelike lees- en voorbereidingswerk tuis doen (Bylae C, Tabel 25).

Alhoewel die onderwyserrespondente tot 'n mate met die leerlinge saamstem (Bylae D, Tabel 35), is dit tog opvallend dat baie onderwysers kla dat leerlinge hulle nie vir nuwe lesse en

toetse voorberei nie, want

"At times you tell pupils to prepare for a test but after marking it, you find that they have failed. This shows they did not prepare." (Onderwyservraelys:5)

en

"But the majority fail the tests because they are lazy to study and secondly they depend solely on the notes." (Onderwyservraelys:8)

Uit bogenoemde opmerking wil dit voorkom asof 'n groot aantal leerlinge weinig leeswerk self onderneem en slegs met aantekeninge van die onderwyser tevrede is. Die probleem van baie swart leerlinge blyk duidelik uit 'n ander respondent se opmerking, naamlik:

"Many of them are not prepared to do independent work. They want to be spoon-fed." (Onderwyservraelys:16)

Gemeet aan eise en kenmerke van selfwerkzaamheid blyk dit dat hierdie beginsel in swart onderwys, nog nie veel tot sy reg gekom het nie. Die gevolg is noodwendig die teenoorgestelde van die positiewe gevolge wat DUMINY en SÜHNKE (1981:89) en AARTS (1969:167) voorhou.

3.3.10 ONDERRIGPROBLEME VOORTVLOEIEND VANUIT DIE ONDERRIGMETODES VAN DIE ONDERWYSER

Lesbeplanning, doelwitformulering, leerstofkeuse en seleksie is almal baie belangrik om 'n suksesvolle les aan te bied, maar die manier van oordrag of die wyse waarop die onderwyser met die leerlinge gaan kommunikeer, is bepalend vir die onder- rig- en leersukses (Jacobsen et al. 1981:127). Kortom, die metode waarvolgens die onderwyser die leerstof aan die leer- linge gaan oordra, gaan tot 'n groot mate die sukses van die les bepaal. STRYDOM en HELM (1981:45) verduidelik 'n onder- wysmetode as:

"... die handelswyse van 'n dosent om oordrag van inhoud

aan 'n student te bewerkstellig met die oog op suksesvolle leer."

Metodes is wetenskaplik gefundeer en verskaf wetenskaplike wyses of weë tot kommunikasie in die onderrig-leersituasie. Dit beteken egter nie dat daar geen enkele metode by die doseer van 'n vak en, in hierdie geval Geskiedenis, die toets van onfeilbaarheid deurstaan het nie. Die onderwyser is genoodsaak om nie alleen die verskillende onderrigmetodes uit te toets om vas te stel of hy sukses daarmee sal hê nie, maar hy moet ook metodes kombineer. Deur goeie en korrekte metodes aan te wend, kan 'n onderwyser sy onderrig verbeter en effektiewe onderrig en leer bewerkstellig (Steyn et al. 1982:29).

'n Vak soos Geskiedenis leen homself tot die aanwending van populêre onderrigmetodes, soos byvoorbeeld, die verhaalm metode. Die goeie onderwyser sal hom egter nie verslaaf aan die populêre metode(s) nie, maar sal by elke lesbeplanning en -voorbereiding sekere faktore in gedagte hou voordat hy op sy besondere metode(s) en/of tegnieke besluit, byvoorbeeld:

- i. die kronologiese ouderdom van die klas, hulle rypheid, vaardigheid en vorige ervaring;
 - ii. die intelligensie-peil van die klas;
 - iii. die doel wat met die les beoog word;
 - iv. die aard van die leerstof;
 - v. die persoonlikheid van die onderwyser
- (Van Jaarsveld en Rademeyer 1973:124).

Die voortdurende veranderde omstandighede in die onderrig-leersituasie vereis dat die didaktiese argetipe verouder moet word sodat die onderwyser by magte sal wees

"... to reveal reality to the child in the teaching-learning situation." (Kruger et al. 1983:96)

Effektiewe onderwys vereis dat die onderwyser 'n konstante en delikate aanpassing by al die metodiese variante moet maak omdat daar geen volmaakte formule wat die onderwyser kan toepas, bestaan nie.

Die aard van Geskiedenis leen homself tot die aanwending van onderwyser-gesentreerde metodes in plaas van leerling-gesentreerde metodes (Cohen en Manion 1985:91). In swart onderwys blyk dit ook waar te wees, omdat 65% van die onderwysrespondente grootliks net die verhaalm metode in die aanbieding van geskiedenis gebruik, terwyl 'n verdere 6% die handboekmetode gebruik (Bylae D, Tabel 32). Die eensydige onderrigmetode van die onderwyser is heel duidelik uit die redes wat aangevoer word waarom hulle die verhaalm metode gebruik, naamlik

"After all, History is essentially a story." (Onderwyservraelys:2)

'n Meer negatiewe siening is:

"It is the fastest and it helps to complete the work programme in time." (Onderwyservraelys:4)

'n Ander een sien daarin die oplossing van die leerlinge se onwilligheid om saam te werk as hy beweer:

"They are not co-operative enough. They seldom do the work as instructed." (Onderwyservraelys:16)

'n Ander beskou dit as die maklikste uitweg om inligting en kennis aan die leerlinge oor te dra (Onderwyservraelys:11).

Van die 17 onderwyserrespondente het slegs een aangedui dat hy die probleemoplossingsmetode gebruik, twee die besprekingsmetode, een die drilm metode en slegs vyf die vraag-en-antwoord metode. Die rede hiervoor is kortom deur 'n onderwysstudent

saamgevat:

"I don't dare to ask a question because I can't maintain order when everyone starts to answer the question on his own." (Thito 1985:onderhoud)

Wanorde skyn 'n groot probleem te wees wanneer die onderwysers leerlingdeelname wil bewerkstellig. Daarom wend hulle hulself eerder tot onderwyser-gesentreerde onderrigmetodes om orde te behou. Die leerlingresponente het in hul response ook die gewildheid van die verhaal-en handboekmetodes uitgewys.

"He just stands in front and talks about that chapter, .. He is a talker not a teacher." (Vraelys 168)

"The teacher comes with a prepared lesson and tells us the story and writes a telegram on the blackboard." (Vraelys 314)

Die handboekmetode word ook heel dikwels gebruik - soms tot ergernis van die leerlinge:

"He usually translates directly from the textbook and then it is as if you read it yourself without understanding." (Vraelys 219)

Sommige onderwysers gaan soms nog verder:

"He conducts a lesson by reading out of other history books and corrects what he did not like." (Vraelys 502)

Meer positiewe opmerkings was daar ook:

"He reads to us from a textbook, after that he explains it in simple English so that we can understand very quickly." (Vraelys 84)

Dat die aanwending van hierdie metodes nie baie suksesvol en gewild by die leerlinge is nie, kom ook duidelik na vore uit hulle reaksies daarop: een merk op dat sy onderwyser geen reaksies toon nie (Vraelys 513), 'n ander beskou sy onderwyser as baie swak en is van mening dat hy geforseer was om Geskiedenis te onderrig (Vraelys 180) terwyl nog 'n leerling sy onderwyseres baie vervelig vind, want:

"When she teaches, I sometimes want to sleep because she bores me." (Vraelys 121)

Die onsuksesvolheid van die aanwending van die onderrigmetodes en die integrering van verskillende metodes is ook duidelik waarneembaar uit leerlingreaksies:

"He just teaches and he doesn't ask questions, ... (Vraelys 323)

"Sometimes he writes on the chalkboard but mostly he comes and stands in front and talks or teaches without writing." (Vraelys 340)

Die gevolg van die aanwending van verkeerde onderrigmetodes is reeds uit bogemelde aanhalings duidelik. Die leerlinge ontwikkel 'n negatiewe houding en gesindheid teenoor die onderwyser, hulle raak verveeld, gebruik die geskiedenisperiode om te slaap, trek die geloofwaardigheid van die onderwyser in twyfel, verloor respek en agting vir hom en verloor sodoende ook belangstelling in die vak wat hy doseer, omdat hy dit reduceer tot 'n storie wat hy kleurloos en oninteressant opdis.

Wat die doeltreffendheid van die huidige metodes betref wat geskiedenisonderwysers aanwend, het 59% van die onderwyser-respondente beweer dat dit onvoldoende is (Bylae D, Tabel 34). Die redes wat die respondente hiervoor aanvoer, is onder andere die volgende (Onderwyservraelys-nommer verskyn agterna):

- * "They meet the demands of teaching History halfway.." (6)
- * "Individualization is rather difficult because we have too many pupils in one class." (8)
- * "Advanced teaching aids like monitors, slides are not available." (8)
- * "The threat of examinations forces teachers not to broaden their scope. Only 'facts' are emphasized." (10)
- * "Better methods need to be devised for the Black child in a country faced with internal problems like ours." (11)
- * "They do not prepare students to have interest in History but only for passing." (14)
- * "It is because they are not effective without the relevant aids." (16)

Dit is veral die laaste drie respondente se redes wat die andersheid van swart onderwys en hul omstandigheid beklemtoon en 'n anderse benadering vra om effektiewe onderrig in swart skole te bewerkstellig. Hoewel die metodes nie die blaam kry nie, is die strategie waarvolgens dit tans aangewend word problematies, aangesien die huidige opset in swart skole en gebrek aan fasiliteite en hulpmiddels, die partye in die onderrig-leersituasie onbevredig laat in die normale aanwending van die huidig erkende onderwysmetodes.

3.3.11 ONDERRIGPROBLEME VOORTVLOEIEND VANUIT DIE BETROKKENES SE KULTURALITEIT

RIPINGA (1980:98-99) noem, as een van die kriteria vir die evaluering van die kurrikulum, dat dit moet voldoen aan die besondere karakter, behoeftes en strewes van 'n volk met sy individuele kultuur, geestelike waardes, tradisies en die uitlewing daarvan in die intellektuele, morele, godsdienstige, sosiale, politieke en ekonomiese sfere.

BARROW (1983:24) huldig dieselfde siening as RIPINGA, want hy merk in hierdie verband op:

"If an observer looks at the curriculum of the school in any society, he will find, either stated or implied, a set of educational objectives, a body of subject matter, a list of exercises or activities to be performed, ... These things comprising the curriculum are always, in every society, derived from the culture ... The curriculum is socially and historically located, and culturally determined. Curriculum does not develop in a vacuum but proceeds on the basis of beliefs ... about how people learn, what human beings should be like, what society is."

In elke gemeenskap speel die kulturele aspek 'n rol en poog kurrikuleerders om dit nie by die ontwerp van 'n kurrikulum, buite rekening te laat nie. In Geskiedenis probeer onderwy-

sers om die kultuuraspek uit te lig en by die leerlinge te bevorder.

Afgesien van die besondere posisie waarin swart onderwys hom in Suid-Afrika bevind, voel 65% van die onderwyserrespondente dat kultuur en tradisie nog 'n rol in swart onderwys speel. (Bylae D, Tabel 37). Die aandrang op "People's Education" is vir hulle die bewys daarvan (Onderwyservraelys:1), terwyl

"Pupils tend to want to understand historical facts on the background of their traditional life." (Onderwyser-vraelys:4)

Die geloof in voorvaders blyk nog 'n rol te speel by die hedendaagse swart leerling en onderwyser, want een merk op:

"We believe in our ancestors as having an influence on our living." (Onderwyservraelys:8)

Hy laat die tradisionele gebruike, gewoontes en geloof deur-skemer:

"And according to tribal custom the land is not a private property but a communal property." (Onderwyservraelys:8)

Die problematiese posisie waarin die hedendaagse swart leerlinge hulle bevind, word ook uitgespel, want op kulturele en tradisionele terreine bevind hulle hulself in twee wêrelde, wat verwarring en wanopvatting tot gevolg kan hê.

"In formal education it (tradition, G.J.T.) does not (play a role, G.J.T.) but in informal education it does because at home tradition still exists." (Onderwyservraelys:16)

Die rol wat kultuur en tradisie nog te speel het in swart onderwys, word beseft as 64% van die onderwyserrespondente voel dat daar meer van die swartmense se geskiedenis in die sil-labus ingesluit behoort te word, want:

"It is important that the tradition must not be left to die, it must be enriched." (Onderwyservraelys:3)

Tradisie is ook vir die swartmense 'n integrale deel van hul volk se bestaan en daarom moet die huidige geslag meer van hulle tradisionele agtergrond weet (Onderwyservraelys:8). Kennis van hulle verlede kan hulle aanspoor om meer geïnteresseerd in opvoeding te raak en:

"Maybe they will feel motivated to study history as they regard the present history as propaganda." (Onderwyservraelys:11)

Word die siening van die leerlinge oor die inhoud van die huidige sillabusse ontleed, word gevind dat 39,1% van die respondente se verwagtings nie deur die inhoud bevredig word nie (Bylae C, Tabel 17), en dat 45,2% van hulle van mening is dat die inhoud nie ooreenstem met die gemeenskap se sienswyse nie (Bylae C, Tabel 33).

Al die bogenoemde sienings van beide die onderwysers en leerlinge word bevestig deur hulle reaksies op dieselfde stelling (Bylae A, Vraag 12 en Bylae B, Vraag 8) waarop 65% van die onderwyserrespondente (Bylae D, Tabel 40) en 71,7% van die leerlingrespondente (Bylae C, Tabel 35) positief gereageer het. Die gevoel is daar dat:

"As part of one's culture, the child must be made to be proud of his culture. Culture is a heritage that had to be mentioned." (Onderwyservraelys:3)

As rede vir hul positiewe reaksie het die oorgrote meerderheid leerlinge kennis van hul tradisie en kultuur genoem:

"We must learn our culture and tradition because a 'Nation' without a culture is like a tree without roots." (Vraelys 127)

Die gebrek aan die bevordering van die tradisionele en kulturele en die gebrek aan te min swart geskiedenis, ontlok by

baie leerlinge negatiewe reaksies wat baie na aan propaganda (Vraelyste 103 en 111) en radikalisme (Vraelyste 148, 430 en 478) grens. Die boikotte en opstande by swart skole getuig hiervan en swart leerlinge raak verbitterd oor die "wit" geskiedenis wat hulle moet leer.

"Because we are not Europeans we are Blacks, we are interested in Africa because we are Africans." (Vraelys 582)

Hieruit ontwikkel 'n haatgevoel teenoor die blanke en word verwytdend na die blanke as verdrukkers (Vraelys 400) en verslawers van die swartmense verwys (Vraelys 550). Die gevolg hiervan is dat geskiedenisonderrig- en leersituasies vir die swart leerlinge betekenis verloor, vanweë

"The untruth appearing in the subject. The brain washing" (Vraelys 24)

Sodoende begin leerlinge perspektief te verloor en word die egtheid en betroubaarheid van die inhoud van handboeke en kennis van die onderwysers in twyfel getrek (Vraelys 125).

Hulle kan nie die noodsaaklikheid van die kennis van ander volke se geskiedenis insien nie (Vraelys 233). Daaruit moet noodwendig 'n gebrek aan insig voortvloei (Vraelys 206). Weens die misplaasde siening wat sommige leerlinge oor geskiedenis huldig, voel hulle bedreig deur die huidige landsomstandighede. Hulle blameer die owerhede dat hulle nie vry is om enige iets oor die politiek te sê nie (Vraelys 14). Hierdie toestand het reeds na die onderrig-leersituasie oorgespoel, want:

"During history period we are not at liberty to give our view. Mostly people fear to victimized, so it leads to deterioration. Pupils seldom ask questions although they don't understand." (Vraelys 371)

Dit wil voorkom asof die leerlinge nie meer kan onderskei tussen propaganda en politieke geskiedenis nie. Sommige leerlinge

vrees dat hulle gebrandmerk sal word omdat hulle Geskiedenis as vak neem:

"... in times of the riots we history studente (we) are first looked upon to be the cause." (Vraelys 10)

"... when there are the boycotts at school, some pupils believe that they are led by the History students." (Vraelys 30)

Hierdie omstandighede vertraag nie alleen die akkulturasie en enkulturasieprosesse nie, maar verhinder dit tot 'n baie groot mate omdat die verlede van die swartmense die leerlinge soms met wraak en soms met weersin vul as gevolg van die blankes se beleid en optredes teenoor hulle voorsate. Sodoende wil baie eerder hul verlede vergeet omdat hulle hul voorouers as onopgevoede mense beskou (Vraelyste 222 en 223). Hulle streef daarna om eerder soos die blankes te wil wees (Vraelys 444).

3.4 SLOTOPMERKING

In die voorafgaande paragrafe is daar gepoog om die onderrig- en leerprobleme in die vak Geskiedenis, na te speur soos die swart leerlinge en onderwysers dit in die alledaagse omstandighede belewe. Die omvang kan en is heelwat groter as wat dit hier beskryf is, maar aandag is slegs aan die belangrikstes, wat 'n invloed kan hê op 'n doeltreffende onderrigstrategie, verleen. Daar is egter ook kennis geneem van positiewe aspekte in die leerlinge en onderwysers se response.

Die moeilike taak van die swart onderwyser en die onbenydenswaardige posisie van swart leerlinge word eers besef wanneer die probleem en faktore wat 'n nadelige invloed op die onderrigleersituasie het, van nader beskou en ontleed word (Vergelyk Bylae E, Tabel 1 en 2).

Dit spel ook o.a. die noodsaaklikheid uit vir die daarstelling van 'n strategie wat onderwysers kan aanwend, om hul onderrig met die minste probleme effektief te laat geskied.

3.5 DERDE PROBLEEMSTELLING

Deur die jare is heelwat wetenskaplike onderrigmetodes daargestel wat geskiedenisonderwysers kan aanwend. Dit is weë waardeur die onderwyser sy doel wil bereik. Die probleem waarmee vele onderwysers gekonfronteer word, is nie hoe om die metode toe te pas nie, maar wel watter strategie hulle kan volg om, met behulp van hierdie metodes, effektief te onderrig.

In die volgende hoofstuk gaan daar gepoog word om 'n strategie aan die hand van bestaande onderrigmetodes daar te stel wat swart leerkragte kan gebruik om Geskiedenis effektief aan groot klasse te onderrig.

HOOFSTUK 4

'n GROOTKLASONDERRIGSTRATEGIE IN GESKIEDENIS VIR SWART SEKONDÊRE SKOLE

4.1 INLEIDING

Daar kan kwalik vandag nog enige twyfel bestaan oor die noodsaaklikheid van onderwys as een wyse van opheffing van die swart gemeenskap in Suider-Afrika (Vos en Barnard 1984:214). Dit is dan ook die erns van die Suid-Afrikaanse Regering om reg hieraan te laat geskied - so spreek die RGN-verslag van 1981 van die opregte bedoelings en besorgdheid van die regering oor die huidige en toekomstige onderrig van die swartmense in Suid-Afrika (RGN: Hoofverslag).

Weens die snelle vermeerdering van swart leerlinge (Van der Walt 1987:4) en die agterstand met die voorsiening van skoolfasiliteite en goedgekwalifiseerde onderwysers, is dit nodig om probleme en leemtes in swart onderwys te identifiseer en moontlike oplossings daarvoor te vind. Een van die vele probleme wat swart skole ondervind, is dat onderrig en leer tans in grootklasverband moet plaasvind. Vele ander en aanverwante probleme veroorsaak dat effektiewe leer nie in sulke klasse kan plaasvind nie.

In die vorige hoofstukke is daar gepoog om vanuit bestaande literatuur en vraelyste hierdie probleme te belig. Die gevolgtrekkings waartoe daar geraak kan word, is dat die swart onderwyser en leerlinge hulle soms in unieke situasies bevind en daarom verdien om hulp en aandag te geniet, sodat effektiewe onderrig en leer ook in hulle omstandighede moontlik gemaak kan word.

Die didaktiese onderrigssituasie in swart skole moet doelgerig deur die onderwyser beplan word om die leerder of leerling sinvol te betrek, waardeur 'n onderrig-leersituasie met sy direkte en indirekte relasies bewerkstellig kan word. Dit is deur hierdie relasies dat die leerder aktief en direk deur middel van onderrigmedia by die les betrek word. NELL en SMIT (1976:378) wys daarop dat geweldige nuwe eise hierdeur aan die onderwyser gestel word om nuwe metodes, tegnieke en weë te vind om onderrig en leer sinvol te maak. CAMPBELL en CAMPBELL (1978:2) beskou die klaskamergebeure in hierdie verband as

"... characterised by basic principles of group dynamics, pupil involvement, elimination of subject boundaries, and emphasis on interpersonal attitudes, values, and relationships."

Onderrig- en leergebeure is gerig op doeltreffende oordra van kennis op die effektiëste wyses. Om dié rede word daar voortdurend na oplossings gekyk en is toekomsbeplanning, hervorming, aanpassing en verandering ten opsigte van die opvoedingspraktyk en -teorie voortdurend nodig. STEYN (1981:292-293) noem dat daar ongelukkig deur sekere pragmatiese denkers kitsoplossing vir die probleme van die opvoeding aangebied word wat nie die eise van pedagogiese kriteria kan deurstaan nie en uiteindelik in 'n -isme verval.

Onderwys is toekomsgerig en daarom is dit van dringende belang om steeds na veranderde onderwysstrategieë (STEYN 1981:293) en die denkwyses in die verskillende vakke te kyk. BRUNER (in Campbell and Campbell 1978:2) merk in dié verband soos volg op:

"There is nothing more central to a discipline than its way of thinking. There is nothing more important in its teaching than to provide the child the earliest opportunity to learn that way of thinking - the forms of connection, the attitudes, hopes, jokes and frustrations

that go with it!. In a word, the best introduction to a subject is the subject itself."

Uit bogenoemde inleidende opmerking blyk dit duidelik dat die eise van sinvolle onderrig en leer deeglike beplanning vereis. Die huidige omstandighede waarin swart onderwysers en leerlinge hul bevind, intensiveer hierdie eise en noodsaak wetenskaplik-gefundeerde ondersoek en navorsing in die didaktiese onderrigsituasie in swart skole. Die uniekheid van die klasgroottes en omstandighede waarin die onderrig- én eergebeure ongelukkig moet plaasvind, noop die onderwyser om 'n bepaalde strategie vir hom uit te werk om effektief te onderrig, en die eiesoortige probleme optimaal uit te skakel.

4.2 'n FUNDAMENTEEL-DIDAKTIESE FUNDERING VAN DIE GROOTKLASONDER- RIGSTRATEGIE

4.2.1 INLEIDING

In die didaktiese situasie word die volwasse-wordende in sy soeke om betekenis te vind, deur die volwassene gelei en begelei. Die volwasse-wordende is 'n soekende wat deur selfsoeke en selfvind die verborgenhede van die werklikheid, onder begeleiding van die volwassene, ontdek. Dit is daarom noodsaaklik dat die volwassene in die didaktiese situasie so optree of toestande so manipuleer dat die volwasse-wordende self as enkeling as deel van groot groepe tot soeke en deur selfsoeke dit wat die volwassene reeds gevind het, self vind (Maarschalk 1974:98).

Die verwesenliking van die doelwitte wat die volwassene vir die volwasse-wordende daarstel, kan verwesenlik word deur bepaalde onderrig-leermodelle wat in 'n spesifieke strategie aangewend kan word.

Die ostensiewe model (Coetzee 1978:50) en die heuristiese model van MAARSCHALK (1977:9-80) is van die mees resente strategieë wat in die teenswoordige didaktiese situasie in normaal-grootte klasse aangewend word. Die abnormaal-grootte klasse in swart skole, noop die aandag te rig op 'n strategie om die volwasse-wordende in die didaktiese situasie, deur selfsoeke en selfvind so te lei dat hulle ook sin en betekenis kan ervaar in die werklikheid wat aan hulle geopenbaar word.

Weens die aard van 'n groot klas en die onderrigprobleme, is dit nodig dat die onderrigstrategie 'n baie groot selfvindakomponent sal insluit. Dit is verstaanbaar dat die strategie vir grootklasonderrig tot 'n groot mate op die heuristiek sal steun, want

"... die lerende kind raak vertrou met die werk waarmee nuwe kennis (werklikheid) steeds ontsluit kan word, kortom, hy leer 'n heuristiese lewensstyl wat hom goed te pas kom in 'n snelveranderende wêreld." (Maarschalk 1974:100)

In 'n vereenvoudigde voorstelling dui MAARSCHALK (1974:49) die drie hoof verloopmomente in die heuristiek aan, naamlik wonder, soeke en vind. GOUS (1969:28) lê klem op vyf perspektiewe, naamlik, laatleer, leer, betekeniswêreld-as-opgawe, vormings- en behoorlikheidsperspektiewe. In die grootklasonderrigstrategie, wat later in paragraaf 4.5 bespreek sal word, figureer die soek-, vind- en ervaaraspekte ook baie sterk en lei dit die leerlinge, net soos in die heuristiek, na die Eureka-belewing waardeur effektiewe leer bewerkstellig kan word.

Vervolgens is dit nodig om grootklasonderrig te begrond voordat daar tot die bespreking van 'n grootklasonderrigstrategie oorgegaan kan word.

4.2.2 FUNDAMENTELE BEGRONDING VAN DIE GROOTKLASONDERRIGSTRATEGIE

Die leerling in die onderrig-leersituasie is 'n onvervreembare subjek van denke, keuse, wilsbeslissing en handeling. As modus van kindwees is die kind kind-in-nood, 'n afhanklike, hulpbehoewende en hulpvraende subjek, wat nie sonder die hulp en steungewende begeleiding van volwassenes reg kan kom nie (Gunter 1977:73).

As enkeling in die groot klas, is die leerling soveel te meer hulpvraend en hulpsoekend. In sy "verlorenheid" in die groot groep vra hy vir steun en leiding. Dit raak vir hom 'n probleem omdat die onderwyser, weens die groot aantal leerlinge, nie altyd hierdie steun en leiding kan bied nie.

Die leerling is 'n wese met leermoontlikhede. As onvoltooide subjek is hy in sy soeke, hulpvraendheid en hulpbehoewendheid egter toegerus met aangebore gawes wat geaktualiseer kan word (Langeveld 1963:36). Hierdie aktualisering van aangebore gawes en vermoëns geskied deur die onderwysende bemoeienis van die onderwyser langs en deur goeddeurdenkte onderrigmetodes en -strategieë omdat hy deur voorlewing en voorligting beïnvloedbaar is. Die grootklassituasie verhinder die doeltreffende aanwending van beproefde onderrigmetodes omdat dit nie altyd sukses verseker nie, bv. die vraag-en-antwoordmetode wat soms chaos tot gevolg kan hê omdat alle leerlinge saam wil antwoord óf die verhaalmetode wat leerlingpassiwiteit bevorder. Die kind is nie alleen net beïnvloedbaar nie, maar is bereid en hunker daarna om deel te neem aan menslike bedrywighede (Van Zyl 1975:96), maar die probleem is dat, om hierdie moontlikhede te verwerklik en geleenthede in 'n groot klas te skep, bra skraal is en die leerling daardeur koud en

onbevredigd gelaat word.

Dit is belangrik om die fundamentele uitkyk op die didaktiese handeling in die onderrigstrategie van nader te beskou en te poog om die verloopmomente daarin bloot te lê.

4.2.2.1 Die leerling openbaar 'n hulpbehoewendheid

Die kind openbaar in sy relasie met die werklikheid 'n hulpbehoewendheid. Hy is verstandelik nog onselfstandig en as sodanig afhanklik van die leiding en begeleiding van die onderwyser. Die kind in die groot klas is ook afhanklik van leiding en begeleiding. Met die "gewone" en "normale" onderrigstrategie is dit moeilik om individuele begeleiding te verskaf en hom in sy hulpbehoewendheid te steun (Gous 1969: 63). VAN VUUREN (Red.)(1980:57) noem dan ook dat die kind nie alleen hulpbehoewend is nie, maar ook na hulp soek. Daarom wend hy hom tot die volwassene. Hierdie bereidwilligheid om sy opvoeders (onderwysers) te aanvaar, dui op sy hunkering na geborgenheid ten einde die eksplorاسie in 'n ongeborge wêreld te waag (Van Zyl 1975:95, Gous 1969:42).

Wanneer die onderwyser by die aanvang van sy les die kind van veiligheid voorsien, is hy, die kind, verseker van hierdie geborgenheid en stel hy die leerlinge in staat om die ongeborge wêreld van die feite-vak, Geskiedenis, te eksploiteer met die vaste wete dat hy

"... is going to return to the presence of the educator again at a later stage ..." (Landman et al. 1982:25)

In die gewone klassituasie ervaar die leerlinge die nabyheid en warmte van hul onderwyser wat hulle aanspoor om saam met die onderwyser wagent na feite te soek. Die groot getalle in

die grootklassituasie bring afstand in hierdie warmte en nabyheid van die onderwyser. Ongeborgenheid en onveiligheid in die leerlinge gee aanleiding tot 'n terughou-houding wat betrokkenheid in die les teëwerk.

Die hulpbehoewende leerling wat deur die massa leerlinge verswelg word, moet hulpverlening verkry. Die leerlinge moet hulle volle aandag aan hulle opdragte kan gee en na die wêreld kan uitgaan om dit, sonder enige bevangenhêid, te eksploreer.

4.2.2.2 Die hulpbehoewende leerling rig hom tot die hulpverlenende onderwyser

In die onderrigssituasie moet die geleentheid vir die leerlinge geskep word om hul tot die volwassene (onderwyser) te rig en hom aan te spreek vir leiding en begeleiding. Die leerlinge beleef hulle wêreld as 'n bedreigde ruimte en openbaar daardeur 'n behoefte om hierdie wêreld in verhouding tot die volwassene (onderwyser) te verken en te belewe (Gous 1969:62-63). Omdat die leerling onafhanklik wil word, vra hy hulp en daarom is hy bereid om hulp te aanvaar. Wanneer die leerling onafhanklik werk moet doen, is dit die bedoeling van die onderwyser om hom tot selfstandige denke te lei en hom te ontvoog sodat hy later in staat sal wees om selfstandig met begrip te kan leer. Die individu in die grootklassituasie moet dus aangespreek en gehelp word om te soek, te vind en te ervaar. Die leerling rig hom daarom, wanneer hy onveilig voel, tot die onderwyser vir hulp en leiding omdat hy in die eerste instansie geborge voel in die teenwoordigheid van sy onderwyser. In die teenwoordigheid van die onderwyser kan hy onbevange die onbekende ondersoek, ontdek en beleef. Die probleem in die grootklassituasie is egter dat die individu

maklik deur die groep verswelg kan word en die onderwyser dit baie moeilik vind om die individu aan te spreek en te begelei (Gous 1969:42) indien onderwysers nie daadwerlik aan 'n anderse strategie werk nie.

4.2.2.3 Die onderwyser aanvaar die verantwoordelikheid tot steungewing aan die leerling

Wanneer die leerlinge die onderwyser aanspreek (met hulle hulpbehoewende houding) vir hulp, antwoord die onderwyser deur sy onderrighandelinge (Vgl. Gous 1969:43). Hy spreek hulle aan en konfronteer hulle met opdragte en take met 'n bepaalde leerdoel.

Die onderwyser sal hom nie van die onderrigsituasie kan losmaak nie, maar eerder daarna streef om altyd byderhand te wees om die kind te aktiveer tot effektiewe leerhandelinge (Gunter 1977:48). Die onderwyshandeling van die onderwyser is daarop ingestel om leerlinge te help om sekere dinge te ontdek, te ken, te kan doen en om vir hulleself te leer dink. Op hierdie manier verleen die onderwyser steun aan die leerlinge om die leerstof te bemeester om daardeur elke keer 'n stap nader aan intellektuele selfstandigheid te vorder. So-doende aanvaar hy elke kind met sy gawes en tekortkominge (Gunter 1968:41) deur aan die individuele leerling steun te verleen.

In die grootklassituasie is dit vir die onderwyser moeilik om deur onderrighandelinge op die leerlinge se soeke na hulp te antwoord, omdat die individuele gawes en tekortkominge van die leerlinge vir hom tot 'n groot mate verborge bly. Weens die omvangrykheid van die individuele "nood" in die grootklas situasie, bly die onderwyser onmagtig om aan elke individu hulp en steunte verleen. Hy kan nie orals en altyd begelei

nie, met die gevolg dat leerlinge wat nie direkte begeleiding nodig het nie, teen hul eie tempo voortsnel, gou klaarkry en dan verveeld raak (Gous 1969:42), terwyl hy ook nie die swak leerder individueel kan begelei nie.

Desnieteenstaande hierdie probleme kan die onderwyser hom nie distansieer van sy verantwoordelikheid nie. Dit is sy plig om toenemend verantwoordelikheid vir die kind binne die veld van die didaskein te aanvaar. Hy mag en kan nie die grootklassituasie as 'n ongewenste omstandigheid beskou wat hom van hierdie verantwoordelikheid ontsê nie maar, is genoodsaak om aan moontlike oplossings te dink.

4.2.2.4 Die onderwyser selekteer uit die werklikheid die ter sake inhoud of elementare

Die volwassene (ook die leerling) is voortdurend besig om sy wêreld deur nadenke, objektivering en konstituering te herkommel waardeur daar voortdurend verandering en uitbreiding van sy intensionele wêreld plaasvind. Daarin moet hy hom voortdurend heroriënteer. Dit geskied deur sekere sektore van die werklikheid deur middel van ordening, ondersoek en hergroepering te orden en te rangskik (Gous 1969:66).

In die skool vind die ontsluiting van en toetrede tot die werklikheid binne 'n formele en geformaliseerde struktuur plaas wat die herkonstituering van die werklikheidsstruktuur impliseer. Dit dwing nie net die onderwyser om 'n duidelike beeld van die oorspronklike werklikheidsstruktuur te hê nie, maar ook om oor die moontlike didakties-pedagogiese aktualiseringsvorme, leerstofordening en -seleksie en metodiese beginsels te besin (Gous 1969:67).

DE LANGE (in Maarschalk 1974:105) meld ook dat dit die taak

van die volwassene (onderwyser) is om uit sy volwasse betrokkenheid op die wêreld (werklikheid), dit is, uit sy volwasse leefwêreld as betekeniswêreld, die ter sake 'inhoud' te selekteer. In die onderrig-leersituasie bly dit ewe-eens die taak van die onderwyser om die inhoudelike van die vak tot die elementare te selekteer.

In die normale grootte klas geskied selektering van die leerstof deur die kind gemaak, grootliks in ooreenstemming met die individuele vermoëns wat tot 'n groot mate aan die onderwyser bekend is. In die grootklassituasie is dit moeilik vanweë die feit dat minder van die individuele vermoëns van die leerlinge aan die onderwyser bekend is. Inteendeel, volgens die leerlingrespondente, blyk dit dat slegs die slim leerlinge se vermoëns gedeeltelik aan die onderwyser bekend is. Verder is die veelheid van individuele vermoëns 'n probleem wat seleksie bemoeilik en die onderwyser in die duister gelaat word om te besluit tot welke mate daartoe geselekteer moet word.

Die belangrikheid van seleksie van die vakinhoudelike is daarin geleë dat die onderwyser dit tot die fundamentele, byvoorbeeld burgerlike verantwoordelikheid, kan laat penetreer, waardeur die leerlinge tot volwaardige volwassenheid begelei en gelei kan word.

Die leerlinge in die grootklassituasie moet egter ook deur die elementare tot die fundamentele begelei word, aangesien hulle ook 'n greep op die werklikheid op sy weg na volwassenheid wil verkry. Die mate van sukses deur tot die fundamentele te penetreer, word verder deur die grootklassituasie bemoeilik, aangesien die onderwyser moeilik in persoonlike verhoudings met leerlinge kan tree om dit daardeur te bepaal en te evalueer.

4.2.2.5 Die onderwyser rig hom tot die leerlinge en bied steungewende onderrig aan leerlinge

In die onderrig-leersituasie rig die onderwyser hom tot die leerlinge om begeleidende onderrig te gee. Daarom loop die onderwyser sy deelname in die onderrigleersituasie denkend vooruit en antisipeer hy die toekomstige deelname van die leerling (Gous 1969:44). Die effektiewe onderwyshandeling word verder in 'n persoonlike ontmoetingsituasie verrig waar die onderwyser en leerlinge wedersyds op mekaar gerig is en hou hy gesprek met die leerlinge om die hoogs moontlike niveau te laat gedy. Baie begeleidingsprobleme doen hulle egter in die onderrigsituasie voor. Net soos in die "gewone" klassituasie, rig leerling en onderwyser in groot klasse hul wedersyds op mekaar, maar die persoonlike ontmoetingsituasie word, as gevolg van die groot getalle, baie moeiliker werklik. Die onderwyser spreek sy leerlinge aan deur onderrighandelinge binne 'n goed beplande onderrigstrategie. Deur die onderrighandelings verleen die onderwyser steun aan die leerlinge deur hulle te aktiveer tot egte belangstelling in die leerstof en tot 'n effektiewe leerhandeling wat op deeglike bemeestering daarvan, en daarmee op 'n goeie begrip en insig by die leerlinge, uitloop (Gunter 1977:50). Komplimenterend tot die aktivering van leerlinge, tree die onderwyser ook sy leerlinge tegemoet deur die metodiese aanwending van goedgekose middele in 'n goedbeplande strategie.

Die tegemoetreding van die onderwyser in die grootklassituasie is gerig op steungewing, waardeur hy ook effektiewe onderrig wil verseker. Die omstandighede waaronder dit geskied, verskil van die gewone klassituasie. Hy is verplig om sy onderrigmetodes en -strategieë by hierdie omstandighede aan te pas, wat weer verskillend en miskien nie so suksesvol soos onder normale omstandighede sal wees nie. Die onderwyser wil

egter steun aan die leerlinge verleen waardeur hulle betekenis aan die werklikheid kan heg sodat hulle die werklikheid betekenisvol kan beleef.

4.2.2.6 Die leerlinge ervaar onderrig as 'n oproep tot leerhandeling ter bemeestering van hulle hulpbehoewendheid

Die leerling is 'n wese met leermoontlikhede en in sy "leer-behoewende belewing" vra hy nie net daarna nie, maar openbaar hy ook in die grootklassituasie die bereidheid om onderrig te word en hunker hy daarna om deel te neem aan die onderrigleergebeure. Omdat hy selfstandig en volwasse wil word, aanvaar hy die steun van sy onderwyser. GUNTER (1977:43) onderskryf hierdie hunkering van die leerling as hy beweer dat die leerling self iemand kan word en ook graag wil word. Daarom eis sy onderwyser van hom om in die grootklasonderrigsituasie self te doen wat hy kan en verleen hy hulp aan die leerling in soverre hy homself nog nie kan help nie. In hierdie onderrighandeling van die onderwyser sien die leerling die selfverowering van volwassenheid en selfstandigheid (Gous 1969:103).

Die ontvoogding van sy hulpbehoewendheid word deur die onderrig- en leerhandelings bewerkstellig, omdat die leerling so-doende 'n greep op 'n verwarrende hoeveelheid verkry (Van Zyl 1975:96) waardeur hy:

"... learn to know his present situation, learn to master skills to change his situation ..." (Van Vuuren et al. 1980:52)

Aansluitend hierby verklaar GUNTER (1968:44):

"... om die kind so te help en te lei dat hy geleidelik sowel die vermoë as die goeie wete sal ontwikkel om in elke situasie, ... reg en goed te oordeel, te beslís, te kies en te handel, ..."

In die onderrigssituasie probeer die onderwyser om die kind geleidelik onder sy toesig te ontvoog deur die leerling die geleentheid te gee om, sonder die hulp van die onderwyser selfstandig, verantwoordelik en korrek te dink, te kies, te beslis en te handel. As enkeling in die groot klas hunker die leerling ook na ontvoogding, maar hier ontmoet hy en geniet hy die teenwoordigheid van sy onderwyser minder as in 'n normale grootte klas. Hy moet eintlik meer dikwels sonder die hulp en leiding van die onderwyser selfstandig en korrek dink met die wete dat sy hereniging met sy onderwyser nie altyd bewerkstellig kan word nie. Omdat die leerling die onderrig-handeling van die onderwyser ervaar as 'n doelbewuste wyse om hom alleen te laat, ervaar hy dit terselfdertyd as 'n leerhandeling waardeur hy homself van sy hulpbehoewendheid kan bevry. STEYN et al. (1985:147) huldig dieselfde gedagte, naamlik:

"Children want to become able to do things on their own; they strive by own efforts after mastering the necessary skills, learning the needed facts and acquiring the indispensable attitudes."

In die groot klas kan die leerling ook nie altyd met sekerheid sê dat hy sy hulpbehoewendheid deur die leerhandeling bemeester het nie. Sodoende openbaar die leerling in die groot klas hom egter ook as 'n emansiperende wese, omdat hy gedurig besig is om hom in sy meedoen en eksplorاسie te probeer bevry van die bemoeiings van die onderwyser wat hy later nie meer as noodsaaklik ag nie (De Vries 1978:68).

GOUS (1969:95) sien dit derhalwe as die reg en die plig van die volwassene (onderwyser) om toenemende aanvaarding van verantwoordelikheid van die kind binne die veld van die didaskein te eis en te verwag. Sodoende word die leerling in 'n posisie gestel om self te besluit en verantwoordelikheid te aanvaar vir sy toetrede tot die werklikheid en dat die

onderwyser se begeleidende hulp nie meer nodig is nie.

4.2.2.7 Die leerling gaan oor tot aktiewe leerhandeling

Een van die groot probleme van grootklasonderrig, is dat 'n groot aantal leerlinge gedurende die les passief bly (Vgl. Hoofstuk 3). Kontrasterend hieruit konstateer STEYN et al. (1985:142) onomwonde dat die leerling

"... is a dynamic participant who exercises and works on his own to make the learning content presented to him his own."

Die leerling, ook in die grootklassituasie, is 'n handelende wese en as sodanig altyd gerig op iets (werk) en iemand (onderwyser). Dit verwys per se na 'n ontmoetingsituasie, want effektiewe onderwyshandeling of -daad word voltrek in 'n persoonlike ontmoetingsituasie. Die onderwyser spreek sy leerlinge aan deur sy onderrighandelings en die leerlinge antwoord daarop deur hulle leerhandelinge (Gunter 1977:49-50). Sodoende word die leerlinge geaktiveer om die leerinhoud te-gemoet te tree deur hul op die leerhandeling te rig en dit te voltrek. LANGEVELD (1965:103) verwys na die aktivering van die leerhandeling as:

"Door deel te hebben aan de omgang met anderen, ... meedoen met anderen, ..., door nadoen, door proberen zelf te kiezen."

Deur aktiewe leerhandeling raak die leerling geleidelik bewus van die verskeidenheid moontlikhede en kan hy ook skeppend en doenend meedoen. Die grootklassituasie voorsien nie altyd in hierdie behoefte nie, omdat die leerlinge moeilik vanaf die begin van die les tot aktiewe leerhandelinge gebring kan word en omdat die leerling 'n eksplorerende wese is (Langeveld 1963:44 en De Vries 1978:68), moet die geleentheid aan hom gebied word om self en soekend na oplossings op vrae te soek en so nuwe insigte en verhoudings met die werklikheid te ver-

werf. Weens die moeilike situasies wat dit vir die onderwyser in die grootklassituasie meebring, geskied daar nie altyd reg aan hierdie aspek van die leerling se ontwikkeling nie en gaan die leerling soms moeilik oor tot aktiewe leerhandeling. Vandaar die passiewe houdings van baie leerlinge in grootklassituasies indien 'n spesifieke strategie in sulke omstandighede nie toegepas word nie.

4.2.2.8 Die leerlinge verwerf nuwe insigte en 'n nuwe of meer geskikte verhouding tot die werklikheid

Die taak van die onderwyser is, onder andere, om die gaping tussen die kind-leefwêreld en die volwasse werklikheid te oorbrug. So bring die onderwyser bv. die gekompliseerde inhoud van politieke sake binne die bereik van die leerlinge deur die vereenvoudiging daarvan in Geskiedenis. Dit bring mee dat die leerlinge die teenswoordige politieke en historiese aspekte beter verstaan. Hierdeur word die leerlinge in staat gestel om die kunsmatige werklikheid, wat deur die verskillende skoolvakke teweeg gebring word, te ken en te verstaan en dit te antisipeer deur betekenis aan die werklikheid self te heg (Steyn et al. 1985:204).

Die leerling in die grootklassituasie bly ook 'n soeker na die sin van die werklikheid, die sin van eie bestaan en die sin van die dinge en mense wat op sy weg kom. So wil hy 'n greep op die werklikheid verower sodat hy sinvol en selfstandig kan lewe. Daarom is die lerende kind altyd gerig op die verkryging van nuwe kennis en insigte en nuwe verhoudings tot die werklikheid (Vgl. Gous 1969:45). So verklaar LANGEVELD (1963:44) dat die leerling:

"... gaat op de wereld in, gaat op dinge in de mensen af, ontmoet ze, manipuleert er aan en er mee, ondergaat hun wijzen-van-zijn met openheid en leert deze wijze van zijn kennen."

So gee hy betekenis aan die wêreld omdat hy deur die werklikheid uitgenooi word om betekenis daaraan te gee (Vgl. Gous 1969:55). Die onderwyser moet in sy onderrig-leerstrategie die leerlinge aktiveer om deur effektiewe leerhandeling die leerstof met goeie begrip en insig te bemeester. Sodra die leerinhoud in die opvoedingsituasie aldus bemeester word, verwerf die leerling nuwe verhoudings met die werklikheid soos wedersydse aanvaarding, gesonde gesagsverhoudings, wedersydse liefde, respek en vertroue, 'n goeie kenverhouding, asook 'n wedersydse aktiewe deelname deur samehandeling met die oog op die verwesenliking van 'n bepaalde doel (Gunter 1977:52).

Die verwerwing van nuwe insigte en verhoudings met die werklikheid, geskied baie moeiliker in die grootklassituasie, aangesien die leerling-selfwerkzaamheid maklik in leerling-passiwiteit verander, terwyl die klem op passiewe assimilasië in plaas van aktiewe verwerking val. Die leerling word moeiliker geaktiveer en is versigtig om nuwe interpersoonlike verhoudings te aanvaar.

Beide die leerling en die onderwyser in die grootklassituasie bevind hulle in 'n onderrig-leersituasie wat hoër eise aan hulle stel om opvoedende onderwys te verwerklik. Hoewel dieselfde behoeftes en begeertes by die leerling in die groot klas, as by die een in die gewone klas, bestaan, is bevrediging daarvan intenser, wat 'n andersoortige benadering vereis om die leerhandeling te verwerklik.

4.2.3 DIDAKTIESE BEGRONDING VAN DIE GROOTKLASONDERRIGSTRATEGIE

Die grootklasonderrigstrategie vind sy beslag in die didaktiese situasie en daarom is dit ook in die didaktiese grond. Vervolgens is dit nodig om dit vanuit sekere algemene

en besondere didaktiese eise van nader te beskou.

4.2.3.1 Tempo-differensiasie-beginsel

Tempo is 'n integrerende deel van die didaktiese situasie. Daarom moet die tempo, wat in die onderrigsituasie die spoed van die vooruitgang en die ritme daarvan bepaal, aan sekere eise voldoen. So noem VAN DER STOEP en LOUW (1979:56) dat 'n bepaalde peil van beheersing binne 'n bepaalde tydsverloop bereik moet word en dat die tempo, waarop die onderwyser in die didaktiese situasie besluit, 'n besondere betekenis vir die kind se lewenstempo moet hê.

In die didaktiese situasie bepaal die onderwyser die tempo, maar hierdie tempo kan verander na gelang die onderwyser sy metodes en strategieë verander (Maarschalk 1974:262). VAN DER STOEP, (Red.)(1980:116) bevestig dit en beweer dat die tempo gedurende die les ook voortdurend sal wissel, afhangende die fase van die les.

In die grootklasonderrigstrategie word die tempo in die onderrigsituasie ook deur die verloopsmoment van die les bepaal. Die tempo sal stadiger wees in die verloopsmomente waar moeilike onderafdelings behandel word en waar die onderwyser noodwendig die tempo sal vertraag deur vraagstelling en herhaling (Vgl. Strydom en Helm 1981:63). In die grootklasonderrigsituasie is tempo-differensiasie 'n aspek wat groot probleme kan verskaf, aangesien vraagstelling, hetsy van onderwyser of die leerlinge, die tempo van die les kan vertraag. As gevolg van die groot aantal leerlinge by wie vrae oor onduidelikheid in die lesaanbieding kan ontstaan, kan dit veroorsaak dat die tempo so vertraag word dat die les nooit volledig afgehandel kan word nie. Die onderwyser sal dus bedag moet wees op die tempo-differensiasie-beginsel in die be-

planning van sy les vir 'n groot klas.

4.2.3.2 Selfontdekkingsbeginsel

Een van die belangrikste aktualiseringsbeginsels in die onderrigstrategie is selfontdekking. Dit is 'n natuurlike drang en neiging van leerlinge om die onbekende te ontdek en te kom:

"... tot het zelf-ontdekken van de geheime, die de dingen in zich verborgen houden." (Aarts 1969:165)

Die onderwyser moet hom daarom voortdurend afvra wat die leerlinge self kan vind en ontdek, hoeveel of wat hulle geleer moet word sodat hulle kan voortgaan met hulle ontdekking. In die grootklasonderrigstrategie moet aan leerlinge hierdie selfsoek- en selfvind-geleentheid gebied word omdat die onderwyser nie al die feite in sy aanbieding behoort oor te dra nie en genoeg vir die leerlinge behoort te laat om deur selfontdekking inligting te ontdek. AARTS (1969:166) stel dit baie duidelik as hy skryf:

"De onderwijzer moet niet meer uitleggen niet meer voordoen dan nodig is om de leerling zelf ... te laten ontdekken."

Selfontdekking impliseer ondubbelsinnig dat daar aksie van die leerlinge sal wees en dat daar ook voldoen word aan die aktiwiteitsbeginsel, omdat die leerlinge voortdurend in 'n aktiwiteit betrokke is, bv. lees, beantwoording van vrae, selfsoek en selfvind, ens.

4.2.3.3 Balansbeginsel

CAWOOD et al. (1981:153) beweer dat balans een van die algemene didaktiese beginsels is wat rigting aandui vir 'n moontlike herstigting van die didaktiese situasie, soos ons dit in

die alledaagse leefwêreld leer ken het. Deur hierdie herhaling poog die onderwyser om bepaalde tekorte of ontoereikendhede by sy leerlinge aan te vul. Om te verhoed dat hy een of ander aspek van die didaktiese sal oorbeklemtoon, handhaaf hy die beginsel van balans. Dit behoort duidelik beslag te vind in 'n grootklasonderrigstrategie, omdat die onderwyser voortdurend die ewewig tussen tyd (die aanwending daarvan), vorm (die wisseling daarvan) en inhoud (die keuse daarvan) moet bewerkstellig (Vgl. Van der Stoep en Louw 1979:57). Daar moet ook in so 'n strategie 'n harmoniese afwisseling, byvoorbeeld vanaf lees na formele onderrig na selfvind-aktiwiteite en groepwerk, plaasvind. 'n Verantwoordbare balans in gesprek tussen onderwyser en leerling, moet plaasvind, omdat elkeen sy regmatige aandeel en bydrae moet lewer. Ewewig behoort altyd te bestaan tussen die onderwyser se doen en die leerlinge se doen, omdat elkeen 'n geleentheid in die lesverloopsmomente gebied word om 'n primêre doenrol te speel. Die grootklasonderrigsituasie moet self 'n balans in die onderrig- en leeraktiwiteite verseker, omdat die aard daarvan die harmoniese verwerkliking daarvan verseker.

Balansversteuring in die grootklassituasie is egter baie moontlik. Die groot aantal leerlinge kan deur vroeë, gedagtewisselings of praatjies die balans in die verskillende onderrig-leeraktiwiteite versteur. Versteuring in die balans in die onderrig-leeraktiwiteite lei weer tot 'n versteuring in die harmonieuse en gebalanseerde wyse waarop die werklikheid vir die leerlinge ontsluit moet word. GOUS (1969:98) noem dat dit weer tot gevolg het dat hulle wordingsgerig daardeur skeef en eensydig gedy.

4.2.3.4 Ekspresie- of uitdrukkingsbeginsel

Ekspresie is die uitdrukking van 'n innerlike ervaring. Dit

kan op verskeie wyses plaasvind, waarvan verbale uitdrukking deur middel van die taal, sowel mondeling as skriftelik, as van die belangrikste geag word. AARTS (1969:204) noem dat hierdie uitdrukkingsvorme vry of gebonde kan wees. In die gebonde uitdrukkingsvorm is die leerlinge gebondé aan opdragte van die onderwyser. Dit hou verband met die inhoud, asook die wyse van uitdrukking (Gous 1969:53).

Leerlinge het 'n natuurlike uitdrukkingsdrang en daarom mag dit nie misken of onderdruk word nie. Daardeur verskerp die leerlinge hulle waarneming en dien dit vir die onderwyser as aanwysing tot welke mate die kind die inhoude geassimileer het en op welke wyse dit verwerk is. Ten einde die uitdrukkingsdrang van die leerlinge te bevredig, moet die onderwyser in die onderrigstrategie die uitingsdrang van die leerlinge aktiveer en die leerlinge daarin lei.

In die grootklassituasie kan maklik nie genoegsame geleentheid aan die leerlinge gebied word om uiting aan hierdie drang, mondeling en skriftelik, te gee nie. Die tydsfaktor verhoed dat leerlinge hulle ten volle kan uitdruk, aangesien die tydsbeperking van die geskiedenisperiode nie toelaat dat elke leerling 'n geleentheid daartoe kry nie. Die feit bestaan egter dat leerlinge in die grootklassituasie ook 'n drang en behoefte tot 'n mindere of meerdere mate van gekontroleerde uitdrukking het, want

"al doende leert men." (Aarts 1969:206)

GOUS (1969:55) voel sterk oor die uitdrukkingsbeginsel, want die leerlinge beleef die werklikheid daardeur. So verkry die werklikheid vir die leerlinge betekenis, onthou hulle beter en is hulle in staat om 'n eie standpunt in die wêreld in te neem.

4.2.3.5 Sistematiese en ordeningsbeginsel

CAWOOD et al. (1981:153) beskou hierdie beginsel as een van die besondere didaktiese beginsels. Daar bestaan vir die leerlinge nog nie kategoriale vorderingsisteme, vakke of wetenskappe nie, omdat hulle nog nie self tot die essensieel werklike van die wêreld kan deurdring nie (Gous 1969:63) maar wat vir hulle ontsluit moet word (Gous 1969:94). Ten einde sistematiek en ordening in die onderrigstrategie te bewerkstellig, moet die onderwyser deur sy houding en vaardigheid 'n vlotheid in die didaktiese situasie bewerkstellig. Daardeur word die tyd en leerlinge se aandeel daaraan afgegrens, sodat ritme verwerklik kan word (Vgl. Van der Stoep en Louw 1979:59).

Deur die sistematiese ordening van die leerstof word sin aan die inhoud gegee. Dit vergemaklik die assimilasieproses en gee aan die onderwyser die geleentheid om die leerstof op sistematiese wyse oor te dra, vas te lê en selfs te evalueer. In die "gewone" klas kan elke leerling deur die sistematisering en ordening by die les betrek word. Die leerling in die grootklassituasie het ook 'n behoefte om deel aan die leeraktiwiteite te hê, maar dit is moeiliker, aangesien sy aandag beperk word deur die aantal leerlinge in sy klas.

Vanaf die aanvang van die les tot die aan die einde daarvan, gaan dit om sistematisering en ordening van inhoud, vorm, aktiwiteite, tyd, ens. Dit is duidelik dat hierdie beginsel besonder nou saamhang met die beplanningsbeginsel van die grootklasonderrigsituasie.

4.2.3.6 Die dinamiese beginsel

Die didaktiese situasie is uiters dinamies van aard. Die on-

derwyser se inset en entoetiesme is bepalend vir die leerlinge se inset en entoetiesme. Die dinamiek van die onderwyser is belangrik vir die bereiking van resultate, want die dinamiese optrede van die onderwyser ontlok by die leerlinge 'n ewe dinamiese aanpak (Van der Stoep en Louw 1979:58).

Hoewel die grootklasonderrigsituasie ook dinamies van aard is, is die neiging egter daar dat die onderwyser dinamies (aktief) is terwyl die leerlinge passief (onaktief) bly. Die dinamiek van die leerstof in die aanbieding daarvan kan in tempo wissel wat die kennisoordraging vertraag en/of beperk (Vgl. Van Gelder se leeraktiwiteite in Gous 1969:92-93).

4.2.3.7 Kenniseksplosiewe beginsel

Alle metodes en strategieë is gerig op die maksimale en effektiefste bemeestering van die inhoudelike. Die doel van die grootklasonderrig is ook daarop gerig om maksimale feitelike kennis aan 'n groot aantal leerlinge binne dieselfde onderrigsituasie oor te dra. Dit wil meehelp dat 'n kennisontploffing by die leerlinge sal plaasvind. Om dit te bewerkstellig poog die onderwyser om die feitlike kennis op 'n sistematiese, geordende en betekenisvolle wyse aan die leerling oor te dra.

Leerlinge het 'n behoefte aan kennis en openbaar die neiging om dit te bekom. Die ongunstige omstandighede wat gewoonlik in die groot klasse geskep word, veroorsaak dat die passiewe houding wat baie leerlinge ontwikkel, hierdie beginsel in die verwerkliking daarvan aan bande lê.

4.2.4 SAMEVATTEND

Die leerlinge in die grootklassituasie het dieselfde behoef-

tes wat 'n leerling in die "gewone" grootte klas het. Die wyse waarop hierdie behoeftes deur die onderwyser bevredig word vereis egter dat hy anders te werk moet gaan, omdat die intensiteit van die behoeftes deur die grootklassituasie verhoog word. Die grootklasonderrigstrategie plaas daarom 'n gewigte taak op die skouers van die onderwyser om effektiewe onderrig en leer te bewerkstellig.

4.3 DIE ENKAPTIESE VERVLEGTINGSVERBAND TUSSEN DIE ONDERRIGSTRATEGIE EN DIE LESPLAN, -ONTWERP EN -STRUKTUUR

4.3.1 INLEIDING

Kurrikuleerders is dit eens dat die besondere eise en behoeftes van die gemeenskap by die ontwerp van kurrikula in aanmerking geneem moet word (Pratt 1980:80-84). Omdat die sillabusse vanuit die kurrikula voortvloei, is dit eweneens noodsaaklik om by die uitoering van die sillabusse nie net die eise en behoeftes van die gemeenskap in berekening te bring nie, maar ook om die besondere aard, omstandighede en vermoëns van die leerlinge in gedagte te hou (Strydom en Helm 1981:8-9). So verklaar die RGN se werkkomitee oor kurrikulumontwikkeling (1981:30) byvoorbeeld oor die omstandighede van die leerlinge:

"Children from a poor environment are usually culturally poor and lacking in vocabulary and concepts."

Hierdie beginsel is veral in die swart gemeenskappe van soveel meer belang en die onderwyser moet dit voortdurend handhaaf ten einde effektiewe onderrig en leer te bewerkstellig. Die anderse omstandigheid, posisie en aard van die swart leerling (Vgl. Hoofstuk 3) stel eise aan die swart onderwyser om 'n uniekheid in die onderrigleersituasie, deur middel van onderrigleerstrategieë, te weeg te bring. Die onderrig-

strategieë wat hy gaan volg, is by uitstek sy keuse, waarvan die BASKET-strategie 'n voorgestelde een is, aangesien dit die gebied is waarop die kurrikulumontwerper die minste voorskriftelik is (Pratt 1980:296).

Dit dui onmiddellik op die taak van die onderwyser, as "bestuurder" van die onderrigleergebeure, om 'n geborge en stimulerende leerklimaat en -omstandigheid in die klaskamer te skep. Ten einde dit te kan bereik, moet hy homself grootliks verbind tot die daarstelling van 'n goedbeplande lesontwerp aan die hand van 'n goedgefundeerde lesstruktuur (Calitz in Degenaar 1982:129). Die belangrikheid van 'n goedbeplande les en lesontwerp is daarin geleë dat dit 'n noodsaaklikheid en vereiste vir 'n doelmatige onderrigstrategie is, omdat die bepaling en ontwerp van die strategie reeds hierin begrond word. Die onderwyser moet hom reeds in die aanvanklike beplanning en ontwerp van sy les van die betrokke onderrigstrategie, wat hy gaan volg, vergewis, aangesien die onderrigstrategie 'n deurslaggewende rol in sy lesontwerp en -beplanning gaan speel.

Die belangrikheid van elke komponent in die lesstruktuur verdien dus vervolgens 'n kort bespreking om daardeur tot die bespreking van 'n onderrig-leerstrategie in Geskiedenis vir groot klasse te kom.

4.3.2 LESBEPLANNING

Dit is van kardinale belang dat die onderwyser voldoende kennis van lesbeplanning sal hê, omdat dit as die eerste stap in die onderrigleergebeure van die grootste belang is. STEYN et al. (1983:56) merk in hierdie verband op:

"The importance of lesson planning cannot be over-emphasized, ..."

Dit beteken dat die onderwyser oor heelwat voorkennis sal beskik aangaande die aard, posisie en vermoëns van sy leerlinge sodat hy in staat sal wees om 'n behoorlike analise daarvan te kan maak. Hierdie analise sal bepaal watter metodes, hulpmiddels en strategieë hy in die lesaanbieding, asook die keuse van leerstof, gaan volg.

Dit is op sigself nie 'n waarborg dat die les 'n sukses sal wees nie, aangesien 'n groot aantal veranderlikes, soos onderrigdeterminante, leerlingveranderlikes, beplanningveranderlikes, leergeleenthede, leerhandelinge en onderwysbevoegdhede, 'n rol speel in die lessukses (Calitz in Degenaar (Red.) 1982:131). Indien die onderwyser egter hierdie veranderlikes in sy lesbeplanning in gedagte hou, kan hy tot 'n groot mate lessukses verseker. Dit beteken dat hy deeglik rekening moet hou met onvoorspelbaarhede, sodat hy harmonie tussen vorm en inhoud in die spesifieke klassituasie kan skep (Van der Stoep (Red.) 1980:144-145).

4.3.3 DIE LESONTWERP

Die lesbeplanning kan spontaan oorgaan tot die lesontwerp waartydens die onderwyser die leerinhoud selekteer en orden tot die elementare. Die belangrikheid van hierdie fase berus op die aanname van die ontsluitingshandeling waardeur die leerinhoud aan die leerlinge bekend gestel en oorgedra gaan word.

Een van die faktore wat die onderwyser in berekening moet bring, is sy onderrigstrategie (Calitz in Degenaar (Red.) 1982:132). Hierdie onderrigstrategie word grootliks bepaal deur die metodes wat die onderwyser gaan volg, die aard en struktuur van die vak self, die leerling(e) self en die pedagogies-didaktiese kategorieë en kriteria (Van der Stoep red. 1980:149). Omdat die lesontwerpfase baie plooibaar en

veranderlik is, moet die onderwyser altyd kognitief soepel wees om sekere funksies, soos die voorbereidings-, aanbiedings-, aktiverende, organiserende en kontroleringsfunksies te kan verwerklik (Van der Stoep en Van Dyk 1980:270).

4.3.4 KOMPONENTE VAN DIE LESSTRUKTUUR

Wanneer daar van 'n les gepraat word, word daar na 'n handeling, 'n aksie tussen mense verwys wat intensioneel bewerkstellig en tot werklikheid deurgevoer word. Dit is geen toevallige handeling nie, maar 'n aksie wat volgens 'n bepaalde struktuur begin, verloop en afsluit. Hierdie struktuur van die les sal, volgens VAN DER STOEP et al. (1973:6),

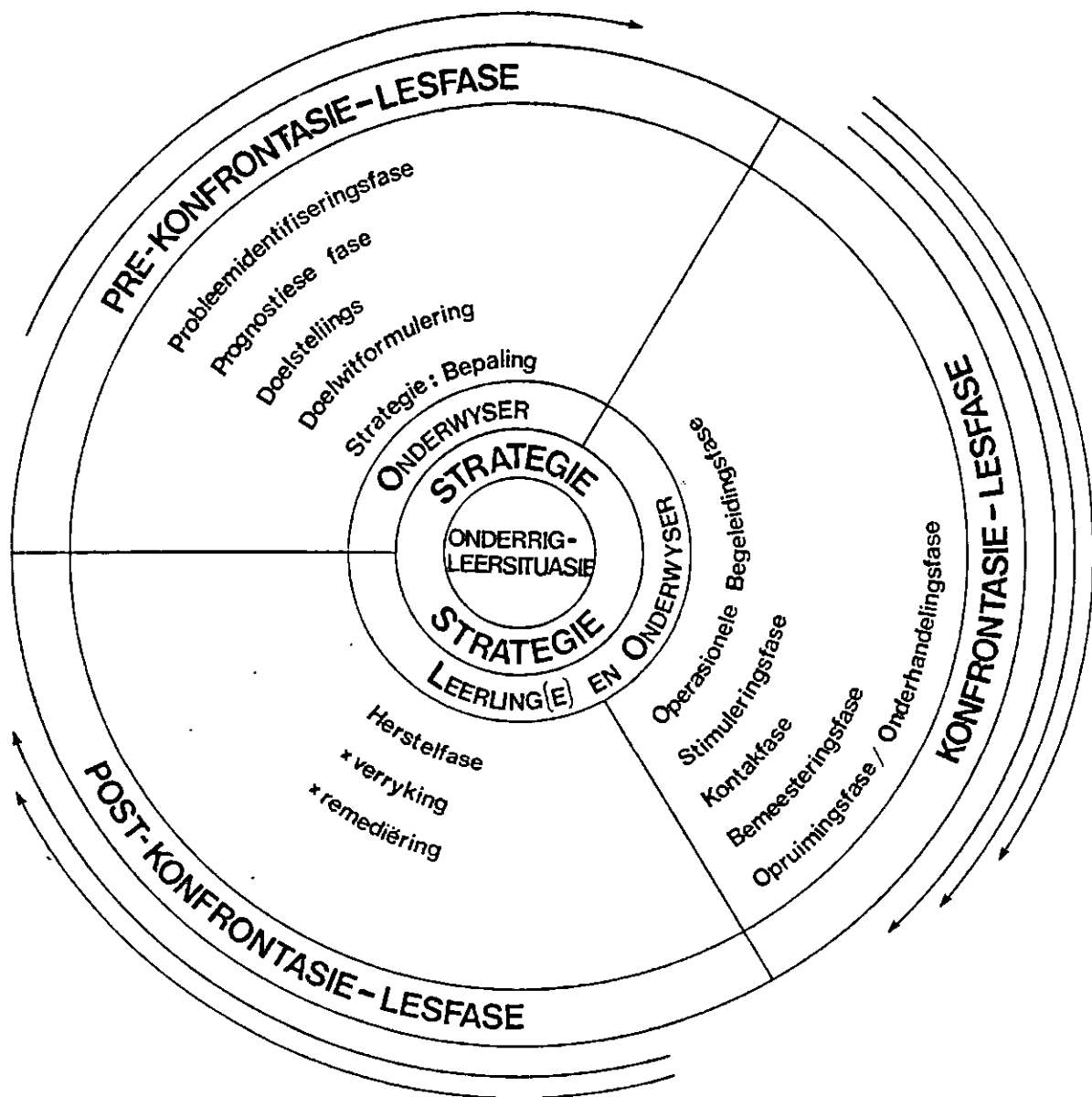
"... die basiese gegewendhede omvat wat 'n bepaalde plan of ontwerp vir die onderwys tot les verklaar."

Die onderwysende handeling van die onderwyser roep die leerlinge ook op om selfhandelend in die onderrig-leersituasie te reageer. Hierdie leerlinghandeling geskied ook binne die struktuur van die les, en is daarom ook beplan en saamgevat in die metodes en veral die strategieë wat die onderwyser in sy lesaanbieding gaan volg. CLARK en STARR (1976:9) het selfs die noodsaaklikheid van 'n struktuur in die onderrigstrategie ingesien en 'n vyfpunt patroon daargestel wat baie ooreenstem met die lesstruktuur in sy geheel.

Didaktici verdeel die lesstruktuur in fases. CALITZ (in Degenaar (Red.) 1982:133) verdeel die lesstruktuur in die pre-interaktiewe lesfase, die interaktiewe lesfase en die post-interaktiewe fase met hul onderskeie veranderlikes terwyl VAN DER STOEP (Red.) (1980:152-160) 'n sewe-punt struktuur daarstel. HERBART (in Duminy en Söhnge 1981:118) en sy volgelinge het die belangrikheid van so 'n struktuur bevestig toe hulle dit beklemtoon het dat alle lesse in 'n vaste patroon moes inpas

en dat 'n les vyf vaste aantal voorafbepaalde fases, bekend as Herbart se Formele Leertrappe, moet deurloop.

Vir die doel van hierdie studie word by bogenoemde didaktici aangesluit, met die volgende fases in die lesstruktuur waarop die onderrigstrategie, soos afgelei van die gevegstrategie, wat in 4.3.4 bespreek word, gebou gaan word. Hierdie kernfasette van die lesstruktuur kan aan die hand van die onderstaande skematiese voorstelling toegelig word.



4.3.4.1 Pre-konfrontasie-lesfase

Vir die onderwyserstrategieet is hierdie faset van die les die belangrikste, aangesien die grondslag vir die sukses van sy les hier gelê word. Dit is vir hom noodsaaklik om met sekere veranderlikes en determinante rekening te hou voordat hy kan oorgaan tot sy lesbeplanning, -ontwerp en -aanbieding. Die volgende aspekte is hier belangrik:

(a) Die probleem-identifiseringsfase

Voordat 'n onderwyser in die pre-konfrontasiefase sy voorbereiding kan begin, sy doelstellings en doelwitte kan formuleer en sy les begin beplan, is dit vir homself uiters belangrik om self eers die probleem wat hy wil oplos of laat oplos, te identifiseer. Alhoewel elke les om 'n bepaalde tema handel, beteken dit nie dat hierdie tema vir die kinders 'n bepaalde probleem daar gaan stel nie, aangesien dit nie noodwendig in hulle belangstellings- of belewingswêreld figuureer nie. Dit het slegs geldigheid vir hulle sover as wat dit nog 'n aspek van die inhoud is wat bemeester moet word. Die leerinhoud op sigself vorm ook geen probleem vir die leerlinge nie, tensy die onderwyser in staat is om daarvan 'n probleem te maak (Calitz in Degenaar (Red.) 1982:135). So is die koms van die Britse Setlaars nie vir die leerlinge 'n probleem nie, maar wel waarvandaan die oorwegend Engelse georiënteerdheid van die Oos-Kaap kom, waarom die eerste plaaslike koerant in die Oos-Kaap gestig is, ens. waardeur die leerlinge bewus word van feite waardeur vrae gestel en beantwoord kan word (Vgl. ook Liebenberg 1971:32).

Die voorafstelling dui op die belangrikheid van die identifisering van die probleem deur die onderwyser self voordat hy met sy lesontwerp en -beplanning kan begin. Die wyse waarop

die onderwyser hierdie probleem formuleer, is volgens VAN DER STOEP (red.) (1980:40) die belangrikste saak waaraan bo enige twyfel besondere aandag verleen moet word. Hy moet daartoe kan kom om die probleem so te formuleer dat dit sinvol, aangrypend en bevragend in die onderwyssituasie sal funksioneer, waardeur die leerlinge sal voel dat tekorte in hul kennis kat aangevul word (Van der Stoep en Louw 1979:57-58).

Nadat die onderwyser die lesprobleem(e) vir homself geïdentifiseer het, kan hy voortgaan met die doelformulering, doelwitstelling en strategie-beplanning, aangesien dit vir hom voortaan as wegwyser in sy lesaanbieding sal dien.

(b) Die prognostiese fase

Die belangrikheid van die onderrigleerstrategie wat die onderwyser gaan volg, tree sterk na vore in die prognostiese of analitiese fase van die lesbeplanning en -voorbereiding. Hierdie fase verwys na die geheel van persoonlike, sosiale en skoolse situasionele gegewens wat 'n invloed kan uitoefen op die onderrig-leergebeure (Calitz in Degenaar (Red.) 1982: 133). Hierdie fase is veral vir die swart onderwysers belangrik omdat die onderrig-leermilieu van die swart leerlinge tot eiesoortige omstandighede en probleme lei waarvoor didaktici nog nie oplossings gevind het of voorsiening in literatuur gemaak het nie.

Die faktore wat die swart leerling se onderrig-leermilieu bepaal, is bepalend in die strategieë wat die onderwyser moet volg om effektiewe leer in groot klasse te bewerkstellig. STRYDOM en HELM (1981:9) noem die volgende veranderlikes waarmee die onderwyser rekening moet hou:

- i) Fisiese gesteldheid van die lokaal, naamlik meublement,

- apparaat, hulpmiddels, beligting, ventilasie, ens.;
- ii) Steurende invloede binne en buite die klaslokaal;
 - iii) Fisiese en psigiese gesteldheid van die leerlinge wat hul sitposisies, aktiwiteite, atmosfeer, bereidheidspeil en gereedheidspeil, kennispeil, belangstelling, ens. insluit.

STEYN et al. (1983:55) voeg hierby ook nog die intelligensie van die groep, aktiwiteite van die voorafgaande periode en die een wat gaan volg en die groepering van leerlinge, terwyl VAN DER STOEP en VAN DER STOEP (1975:275) 'n nog omvattender lys van faktore gee wat onder andere ook die volgende insluit te wete die aantal leerlinge in die klas, die homogeniteit of heterogeniteit van die groep, die beste metode van onderrig, tyd, ens.

CALITZ (in Degenaar (Red.) 1982:133) verwys na hierdie fase as die uitreevlak van die leerlinge waarin die onderwyser homself moet vergewis van die aard, grootte en samestelling van die klas, die vlak van kennis van leerlinge, hul intellektuele vermoëns, gesindheid, motivering, taalbeheer, leer-tempo en studiegewoontes.

Wanneer die bogenoemde veranderlikes in die onderrig-leer-milieu van die swart leerlinge betrag word, is dit duidelik dat die swart leerlinge hulle in 'n eiesoortige posisie bevind wat hoë eise aan die kundigheid van die onderwyser stel om 'n strategie daar te stel om onderrig en leer effektief te bewerkstellig. Omdat die swart onderwyser onmagtig is om verandering in die onderrig-leer-milieu van die swart leerlinge teweeg te bring (Vgl. Hoofstuk 3), is dit nodig dat daar, al is dit op kontroversiële wyse, 'n strategie gestel moet word om hul in 'n grootklassituasie in staat te stel om doeltreffend te onderrig.

(c) Doelstellings

Nadat die onderwyser die probleem geïdentifiseer het en 'n situasie- of prognostiese analise gemaak het, is hy in staat om die doelstelling(s) van sy les te bepaal of sy les aan te pas by sy opvoedings- en onderwysdoelstellings. Doelstellings is oogmerke wat die onderwyser vir hom stel (Taylor en Young 1984:203) om met sy leerlinge oor 'n tydperk, 'n jaar of selfs skoolfase, te bereik. STEYN et al. (1983:57) merk in dié verband op:

"An aim is therefore general and long term, resulting from the objectives which are specific and immediate."

Opvoedkundiges is dit eens dat geen opvoedingsituasie, primêr of sekondêr, sonder die drie komponente, naamlik volwassene, volwasse wordende en doel, kan bestaan nie (Van der Stoep en Louw 1984:157). Die belangrikheid van die doelstelling in die bepaling van die onderrig-leerstrategie in 'n grootklas-situasie is daarin geleë dat dit ook verband hou met die onderwys en hoedat die interaktiewe onderrighandeling van die onderwyser en leerhandeling van die leerlinge optimaal rondom die leerinhoud as gemeenskaplike veld van betrokkenheid sal verloop (Calitz in Degenaar (Red.) 1982:134). VAN DER VYVER (1986:59) is ook heel duidelik hieromtrent as hy beweer dat die leerling beter leer en onthou en dat hy ook beter gemotiveerd is as hy weet WAT hy besig is om te leer en WAARHEEN hy op pad is.

(d) Doelwitformulering

Wanneer 'n onderwyser 'n les voorberei, moet hy bepaal wat hy met die les wil bereik, terwyl hy sy uiteindelijke opvoedings- en onderwysdoel in gedagte moet hou. Dit is daarom aan die waarneembare leerhandeling van die leerlinge wat aan die

einde van elke les bereik moet word, gekoppel. In die geheel is doelwitte daarop gemik om die leerlinge van kennis te voorsien, sodat hulle in staat sal wees om die leerhandelinge, in terme van waarneembare aktiwiteite, soos opnoem, klassifiseer, ens. te kan formuleer.

Dit is duidelik dat enige onderrig-leerhandeling 'n doelwit het en nie daarsonder kan figureer nie. Die onderwyser se hele les is gemik op die bereiking van die lesdoelwitte. Hoe hierdie lesdoelwitte bereik gaan word, verg beplanning van die onderwyser. Die wyse of strategie waarvolgens die leerhandelinge in sigbare leerlingaktiwiteite tot uiting gebring word, bepaal die gehalte en die mate waartoe die leerlinge die inhoudelike verstaan, begryp en sy eie maak het.

Die belangrikheid van doelwitformulering vir die goedbeplande onderrigstrategie blyk uit STEYN et al. (1983:57) se opmerking:

"If no objective is set, the teaching proceeds in an unplanned unsystematized manner."

(e) Strategiebepaling

Die probleem waarvoor onderwysers te staan kom, is hoe om sy opvoedings- en onderwysdoelstellings en doelwitte te bereik en die geïdentifiseerde probleem op te los. Tradisioneel besluit onderwysers gewoonlik op die populêrste en aanvaarbaarste onderrigmetode(s) om as instrument(e) te dien om hul oogmerke te bereik. VAN DER STOEP en VAN DER STOEP (1975: 251) verwys hierna as die beantwoording van die vraag hoe die onderrig moet plaasvind. Dit is derhalwe noodsaaklik dat onderwysers deeglike kennis van al die verskillende onderrigmetodes sal hê. Alhoewel baie goeie metodes vandag in lesaanbiedings gebruik word, beteken dit nie dat 'n spesifieke

goeie metode altyd suksesvol sal wees (Oosthuizen 1982:20) nie. 'n Minder goeie metode, bv. die handboekmetode, kan, indien dit op 'n spesifieke wyse aangewend word, soms meer suksesvol wees as 'n goeie metode, bv. die vraag-en-antwoord-metode. Goeie onderrigmetodes is volop, maar daar bestaan nie net een volmaakte of korrekte manier van onderrig nie. Metodes moet saam of aanvullend tot mekaar gebruik word.

Aangesien die huidige onderrigmetodes wetenskaplik gefundeer is, is dit die taak van die onderwysers om hierdie toerusting op só 'n wyse aan te wend in 'n spesifieke omstandigheid sodat dit vir albei partye tot die grootste voordeel sal strek. Dit is in hierdie stadium van die lesbeplanning noodsaaklik dat die onderwyser sal besluit oor watter metodes hy gaan gebruik, maar veral hoe hy dit gaan aanwend na aanleiding van die besondere behoeftes van sy klas, soos dit in die prognostiese fase na vore gekom het. Die onderwyser moet in der waarheid 'n aanvalstrategie, met die wapens (metodes) tot sy beskikking uitwerk, asook wysigings/veranderings indien sy oorspronklike strategie sou misluk. Dit is in sy strategiebeplanning dat hy moet besluit waar om watter metode aan te wend om optimale en effektiewe leer en onderrig te verseker. Die metode van onderrig alleen verseker nie die sukses van die les nie, maar wel hoe hierdie metode aangewend en deur ander metodes aangevul word. Hierdie gedagte is soveel belangriker vir klasse waar abnormale omstandighede heers, byvoorbeeld in swart skole (Vgl. Hoofstuk 3).

Die groot aantal leerlinge per geskiedenisklas is 'n realiteit in swart skole wat nie summier geïgnoreer mag word nie. Die invloed van interne en eksterne faktore op die swart onderrig-leersituasie, verg soveel te meer die aandag van didaktici om 'n strategie waarvolgens leerlinge doeltreffend onderrig kan ontvang daar te stel. Alhoewel dit uit die

voorafgaande paragrawe duidelik is dat elke onderwyser sy eie bepaalde onderrigstrategie moet bepaal, die swart geskiedenis onderwyser as gevolg van eiesoortigheid van probleme 'n besondere strategie moet vind waardeur sy probleme in die groot klassituasie uitgeskakel of tot 'n minimum beperk kan word.

4.3.4.2 Die konfrontasie-lesfase

Die beplanning en voorbereiding van die onderwyser moet in hierdie fase oorgaan in 'n dinamiese, interaktiewe onderrig-handeling en leerhandeling van die leerlinge. LANDMAN et al. (1982:71) verwys hierna as die verloopstruktuur wat deur NEL (in Degenaar (red.) 1982:135) beskryf word as die ontwikkeling van 'n les volgens bepaalde konstruksie. Alhoewel hierdie konstruksie vir alle lesse didakties aanvaarbaar is, waarborg dit nie die lessukses nie. Die wyse en hoe die onderwyser die leerstof gaan aanbied en oordra tot die leerlinge binne die konstruksie, gaan die sukses van die les tot 'n baie groter mate bepaal. In hierdie konstruksie wil skrywer hom bepaal tot die volgende verloopsmomente om die vervlegting daarvan met die onderrigstrategie vir die grootklas aan te dui:

- * operasionele begeleidingsmoment,
- * stimuleringsmoment,
- * kontakmoment,
- * bemeesteringsmoment en
- * opruimingsmoment/onderhandelingsmoment

(a) Operasionele begeleidingsmoment

LOUW (in Van der Stoep (Red.) 1980:171), CALITZ (in Degenaar (Red.) 1982:136) en DUMINY en SÖHNKE (1981:118) verwys na hierdie lesmoment as die inleidingsmoment of -fase. Gedurende

hierdie lesmoment openbaar die onderwyser sy onderrigbereidheid en die leerlinge hulle leerbereidheid, terwyl die aktualisering van die leerlinge se voorkennis, wat relevant vir die nuwe tema is, hier plaasvind. Die operasionele begeleidingsmoment het ten doel om die leerlinge maksimaal ontvanklik en gereed te maak vir die les wat gaan volg.

Hier moet die onderwyser bepaal hoe hy die leerlinge tot orde gaan roep en hulle voorkennis gaan oproep, bv. deur vrae oor reeds verworwe kennis te stel, klasgesprekke te lei, leerlinge oor eie ervaring te laat gesels of om leerlinge 'n kort oorsig oor gedane werk te laat gee. Dit is onmiddellik duidelik dat veranderlikes, soos klasgrootte, leerlinge se ontwikkelingspeil, ens. 'n belangrike rol in die wyse, en hoe dit gaan plaasvind, speel.

Om leerlinge in 'n groot klas oor eie ervarings te laat praat of klasgesprekke te voer, gaan te tydrowend wees, aangesien die lestempo in hierdie fase juis vinnig en stimulerend moet wees. Die onderwyser moet in die grootklassituasie dus 'n strategie uitwerk om hierdie lesmoment suksesvol te laat verloop. Dit kan hy doen deur byvoorbeeld die onderwerp antiserend aan die orde te stel, omdat hy toekomsgerig is en hy ook rekening moet hou met die leerlinge wat graag self iemand wil word (Calitz in Degenaar (Red.) 1982:186). 'n Voorgestelde strategie sal later in hierdie hoofstuk bespreek word.

(b) Stimuleringsmoment

Hierdie moment sluit baie nou by die vorige moment aan en vloei eintlik daaruit voort. In die algemeen word dit beskryf as die inleidingsfase van die les: Gedurende hierdie moment moet die leerlinge gemotiveer en ingestel word om die nuwe inhoud met entoesiasme en uitdaging aan te pak. Die leerlinge

moet geaktiveer word tot bereidheid om mee te doen aan alle aktiwiteite in die klas. Die formulering en bekendmaking van die probleem moet so stimulerend wees dat die leerlinge die bereidwilligheid openbaar om dit te wil oplos. Die belangrikheid van die identifisering en formulering van die probleem deur die onderwyser in die pre-konfrontasie-fase blyk hier baie duidelik. Daarom mag dit nie deur 'n swak strategiese benadering benadeel of verongeluk word nie.

Die probleem van die onderwyser in die groot klas is intenser om hierdie faset van die les te verwerklik, aangesien die heterogeniteit, dissipline en bekwaamheidsvlak van die leerlinge 'n groot diversiteit vertoon. Die strategie wat hy gaan volg, sal dus deur diesulke veranderlikes in die groot klassituasie bepaal word.

(c) Kontakmoment

Dit is vir die onderwyser belangrik om te onthou dat dit die leerlinge is wat in konfrontasie met die leerstof is. Dit is hulle wat in die konfrontasie die leerstof moet bemeester en nie die onderwyser nie. Die onderwyser moet as leier die weg aandui, die strategie bepaal waarlangs die leerlinge moet beweeg om seëvierend uit hierdie konfrontasie te kan tree. Indien die onderwyser al die middels en metodes tot sy beskikking sonder die leerlinge gaan aanwend, sal hy miskien die leerstof bemeester en die leerlinge as die verloorders nalaat (Holt 1979:79). Die sukses van die verskuiwing van onderwysergerigte na leerlinggerigte onderwys in Bophuthatswana bevestig die noodsaaklikheid dat onderwys kindsentries en nie onderwysersentries moet wees nie (Smit 1986:52, Vgl. ook Collet 1980:6-17, Basson en Walker 1984:174-177, Republic of Bophuthatswana 1978:8-14).

Die strategie wat die onderwyser gaan volg, is bepalend vir hoe die leermetodes, hulpmiddels en leerstof aangewend gaan word sodat dit tot voordeel van die leerlinge sal strek. Die sukses van die les word tot 'n groot mate bepaal deur die oomblik waarmee die leerlinge met die nuwe leerstof kontak maak. Die didaktiese beginsels, leerwyses en onderwys- en leermitdele en wyse waarop die onderwyser dit in sy onderrigstrategie gaan toepas en aanwend, is van groot belang en moet daarom met die grootste sorg in die strategie ingebou word. Sodoende sal die onderwyser verseker dat die optimale leerwins by die leerlinge verkry word.

(d) Bemeesteringsmoment

Deur die leerlinge slegs in kontak en konfrontasie met die leerstof te bring, is nie alleen genoegsaam om te verseker dat effektiewe leer sal plaasvind nie. Die onderwyser moet veral daarna streef om tydens hierdie lesverloopsmoment die leerlinge so te lei en te aktiveer dat hul die "AHA"-beleving sal ervaar. Nie net die kognitiewe domein nie, maar ook die affektiewe en psigomotoriese domeine moet gepenetreer word, sodat die leerlinge nie net intellektuele bemeestering sal ervaar nie, maar dit ook gevoelsmatig en fisiek sal beleef (Cawood et al. 1982:201).

Die bemeesteringsmoment is die versekeringspremie dat die leerling die leerwerk met insig baasgeraak het. Daarom moet die onderwyser in sy onderrigstrategie ook voorsiening maak om maatreëls te tref om volledige bemeestering te verseker. Die inoefening van insigte ten opsigte van nuut verworwe kennis word gerealiseer en funksioneel aan die hand van opdragte van die onderwyser toegepas (Van der Stoep (Red.) 1980:189). Sodoende kan die onderwyser kontrole van die verworwe insigte uitoefen.

(e) Onderhandelingsmoment

Nadat die leerlinge die werk bemeester het, bly die taak van die onderwyser om deur evaluering 'n onderhandelingsmoment met die leerlinge in te gaan, om vas te stel tot welke mate die leerlinge die leerstof bemeester het en hy in sy vooropgestelde doelwitte geslaag het.

Die strategie wat die onderwyser gaan volg, sal die betroubaarheid van sy evalueringstitkomst bepaal.

Die onderwyser moet byvoorbeeld antwoordgerigte neigings, waar leerlinge die antwoord najaag voordat hul die probleem oorweeg het, tydens informele evalueringseleenthede teenwerk deur meer prosesbewus tydens vraagstelling te wees. CAWOOD et al. (1982:230) gee 'n aantal tegnieke wat die onderwyser in 'n verantwoordelike strategie tydens evaluering in die klaskamer kan gebruik.

Sodra die onderhandelingsmoment tussen onderwyser en leerlinge afgeloop het weet beide tot welke mate die les 'n sukses was en watter dele of aspekte verdere aandag of remediëring of selfs verryking verg (Calitz in Degenaar (Red.) 1982 :138).

4.3.4.3 Die post-konfrontasie-lesfase

Die post-konfrontasie-lesfase, alhoewel nie losstaande van die konfrontasie-lesfase nie, is 'n lesfase wat nie noodwendig in elke les teenwoordig kan of hoef te wees nie. Dit sluit remediëring en/of verryking in. Dit vereis op sigself 'n ander strategie, aangesien die groepe klein tot gemiddeld kan wees en daarom nie as deel van 'n grootklasonderrigstrategie gereken kan word nie. Om hierdie rede word dit vir die doel van hierdie studie nie verder bespreek nie, maar ook nie

geïgnoreer nie.

4.4 DIE BESKRYWING VAN DIE BASKET-ONDERRIGSTRATEGIE AS 'n ONDERRIGSTRATEGIE VIR GROOT KLASSE AAN SWART SKOLE

4.4.1 INLEIDING

Onderrig op skool is opvoeding en opvoeding is toekomsgerig. Alle onderrigaksies is daarom ook toekomsgerig. Toekomsprojeksies oor die opvoedende onderrig is gevolglik 'n saak van dringende belang wat steeds veranderde onderrigstrategieë verg (Steyn 1981:293). Die veranderde omstandighede aan swart skole noodsaak dat daar ook vir hul veranderde omstandighede strategieë gevind sal word om effektiewe onderrig te verwerklik.

Aangesien swart geskiedenisonderwysers aan grootklasse onderrig moet gee, moet daar na 'n grootklasonderrigstrategie vir hulle gesoek word. Daar is op die BASKET-onderrigstrategie besluit, omdat dit een moontlike wyse is om probleme in die grootklassituasie die hoof te bied.

Omdat die grootklasonderrigstrategie sterk op selfsoek en -vind steun, is die heuristiese aspekte (wonder, soek, vind) sterk daarin teenwoordig.

Die strategie is ontwerp om elke didaktiese nood wat as "hulpbehoewendheid" (Vgl. 4.2.2.1) tot en met "verwerwing van nuwe insigte" (Vgl. 4.2.2.8) verwoord is, te ondervang en verder voort te bou op die verskillende didaktiese begrotingsbeginsels (Vgl. 4.2.3.1 - 4.2.3.7). Die strategie word uiteraard gebou op die algemeen-didaktiese beginsels van lesbeplanning, lesontwerp en lesstruktuur (Vgl. 4.3.2 - 4.3.4.3).

Skematies kan hierdie strategie uit die BASKET-akroniem soos volg voorgestel word:

BASKET-STRATEGIE

Begriplees	B }	Soek	--> ontsluiting
Aanbieding	A }		
Selfvind	S }	Vind	--> toetreding
Konstruering	K }		
Evaluering	E }	Ervaar	--> vorming
Taakstelling	T }		

Die BASKET-onderdigstrategie is dus gerig op een van die veranderde omstandighede, naamlik groot geskiedenisklasse. Dit beweeg weg van die onderdiggedagte dat effektiewe onderdig slegs in klein of normale grootte klasse kan plaasvind. HAMACHEK (1985:311) is ook van mening:

"Good teaching is done in more than one way."

JOHNSON (in Jones 1980:264) huldig dieselfde siening as hy vra dat swart opvoeders voorstanders van onderdigstrategieë moet wees, wat akademiese resultate by swart leerlinge bewerkstellig en wat hul vermoëns

"to speak, read, write and think," ontwikkel.

DE CORTE (1976:43) voeg egter hierby ook die belangrikheid van insig, want volgens BRUNER (in De Corte 1976: 43) kan

"... any subject ... be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development,"

Hierdeur kom hulle tot insigtelike leer sonder om hulle met die memorisering van omvangryke ensiklopediese feitlikhede te oorlaai waardeur hulle aan eise, waaraan hulle nie kan voldoen nie, blootgestel word.

In die kontemporêre onderrigsituasies is gevind dat onderwysers 70% tot 90% van die tyd praat (Macdonald 1981:131) en dat 96% van alle vrae in die onderrigsituasie deur hulle gevra word (Vaughan and Mark-Lawson 1986:142). Dit dui op 'n onderwyser-gesentreerde onderrigsituasie.

Die ALT-model van De Corte (in Taylor 1982:186), vir die normale grootte klas, is op leerling-klaskamerleer gerig. Die BASKET-onderrigstrategie is op sy beurt ook op effektiewe onderrig en leer in grootklassituasies gerig. Die onderrigstrategie plaas die klem op leerlingdeelname en -leer.

Die intensiteit van leerlingdeelname sal bepaal word deur die onderwyser se voorbereiding en beplanning en die skepping en voorsiening van vrugbare momente waarin die kontaminasie van sy eie aanbiedingsvorm, die leergereedheid van die kind en sy singewing aan die inhoud, tot 'n nuwe geheel saamvloei en nuwe situasies vir leerlinge vrugbaar word. In hierdie verband het Leonardo da Vinci reeds teen die jaar 1500 opgemerk:

"Just as eating against one's will is injurious to health, so study without a liking for it spoils the memory, and it retains nothing it takes in." (in Cornwall 1978:47)

Hieruit is dit duidelik dat die leerling aan die onderrigleeraktiwiteite moet meedoën en sekere bydraes moet lewer, aangesien sinvolle leer nie slegs deur middel van verbale mededeling kan geskied nie (Snyman 1983:28). Die leerlinge moet in die onderrigstrategie tot kreatiewe denke en selfvind gestimuleer word om daardeur hulle vakkennis te verbreed. Die BASKET-onderrigstrategie impliseer 'n onderrigstrategie wat minder onderwysend en meer leer-gebaseerd is.

Verskeie onderrig- en leermodelle, soos die QAIT-model van SLAVIN (1986:241), die MURDER-strategie van DONSEREAU (Harold and Spielberger 1979:5-7), die REAP-stelsel van EANET en MANZO (in Starr 1983:495) en die G-I-model van SHARON en LAZAROWITZ (Sharan 1980:250) is gerig op die aktiewe en kreatiewe deelname van leerlinge in die les. Dit bevorder ook leerlinggesentreerde onderrig en leer (Hartley 1986: 120). Schmidt (1983:13-14) akkommodeer ook hierdie komponente in die sewe-stop-strategie in sy "problem-based learning"-strategie. Die kernverloopsmomente in bogenoemde strategieë is pertinent sigbaar in die BASKET-onderrigstrategie. Daar word later meer spesifiek na die verbande tussen hierdie komponente verwys.

Wanneer, eerstens, die metodes wat die swart onderwyser in die geskiedenisklas gebruik (Bylae D, Tabel 32) en, tweedens, die strategie wat toegepas word (Onderwyservraelyste 4, 6, 8, 15 en 16) onder die loep geneem word, is dit veelseggend om daarop te let dat dit die volgende impliseer: die vertelmetode word oorheersend deur 65% van die onderwyserrespondente gebruik (Bylae D, Tabel 32) en die strategieë wat aangewend word, beperk leerlingdeelname en -aktiwiteite tot 'n minimum. 'n Rede wat hiervoor aangevoer is, is om dissipline te handhaaf (Monare: onderhoud 1987) omdat leerlingdeelname in 'n groot klas wanorde tot gevolg het.

In paragraaf 4.3 is daar gepoog om die enkaptiese vervlegtheid van die onderrigstrategie uit die lesstruktuur aan te toon. Dit is daarom nodig om, met die beskrywing van die BASKET-onderrigstrategie, op die invloed of belangrikheid van die strategie in die vooraanbiedingsfase te let.

4.4.2 DIE VOORBEREIDING VAN DIE ONDERWYSER

WHITE (1983:53) stel dit baie duidelik dat suksesvolle onder-
rig gefundeer is in die kwaliteit van die lesvoorbereiding en
-beplanning wanneer die onderwyser sy vaardighede aan die
orde stel om doeltreffende onderrig en leer te verseker. DE
CORTE (1976:43) sluit hierby aan as hy bevestig dat program-
mering (struktuur, ordening en aanbiedingsvorm) uiters be-
langrik is om die leerlinge na die materiële en formele on-
derwysdoelstellings te lei (Vgl. De Corte 1973:22-23). Dit
verg baie vaardighede van die onderwyser en eis deeglikheid
van hom in die versigtige voorbereiding van onderrigmateriaal
vir sy les waardeur hy sal verseker dat sy leerlinge

"... (will) know exactly the methods and procedures they
must follow in order to get the best results." (Moor
1986:40)

Om daarin te kan slaag om die leerling positief in klaskamer-
leer te beïnvloed, spreek TAYLOR (1982:187) sy oortuiging uit
dat dit reeds in die beplanningsfase begin waar die onderwy-
ser as die besluitnemer en organiseerder die interaksies en
aktiwiteite in die onderrig-leersituasie bepaal. Daar is se-
kere essensiële dinge wat die onderwyser in gedagte moet hou
om alle leerlinge in die grootklassituasie te stimuleer tot
samewerking, selfvind, denkskoling, ens. In die BASKET-on-
derrigstrategie moet die onderwyser reeds in die beplannings-
en voorbereidingsfase vir hom van onder andere die volgende
vyf aspekte vergewis:

* Hoe kan ek by al die leerlinge in die groot geskiedenis-
klas 'n atmosfeer vir sukses skep? Dit impliseer dat hy
reeds by die aanvangsfase van die les sy strategie so
moet toepas dat hy suksesverwagtinge by die leerlinge
sal skep.

- * Hoe kan ek reproduktiewe of papegaaier-leer vermy? Dit kan hy poog om te bereik deur die leerlinge so te lei en aan te moedig om probleme self op te los, waardeur hulle die inhoud insigtelik sal bemeester.
- * Hoe kan ek die leerlinge help om alternatiewe metodes te vind om probleme op te los? Die BASKET-onderrigstrategie bied juis aan die onderwyser geleentheid om, in die selfvindmoment, individueel aandag aan groepe leerlinge (veral die stadige leerders) te skenk waardeur alternatiewe wyses of metodes aan hulle voorgedra kan word. So doende word die probleem vanuit 'n ander oogpunt benader en behoort dit tot beter begrip te lei.
- * Hoe kan ek verseker dat die leerlinge, en nie die onderwyser nie, oplossings tot 'n geheel konstrueer? In hierdie fase verseker die BASKET-strategie dat die leerlinge onder leiding van die onderwyser die dele tot die geheel herlei, deur hulle oplossings tot die geheelsamestelling van die les te gee.
- * Wat is die onderwyser se aandeel in die les en wat is die leerlinge se aandeel? In die reduksie van die feite tot primêre en sekondêre feite, en die giet van die primêre feite in 'n struktuur wat tydens die aanbiedingsmoment van die BASKET-strategie aan die leerlinge oorge-dra word, verseker die onderwyser dat hy sy lessituasie in 'n onderwyser-gesentreerde lesing sal laat ontwikkel.

Nadat die onderwyser hom van bogenoemde aspekte vergewis het, moet hy bepaal watter tipe leeraktiwiteite, hulpmiddels, metodes, ens. die beste by die breë raamwerk van die BASKET-strategie sal inskakel. Hierdie besondere aktiwiteite maak die skepping van die vrugbare momente (Vgl. Liebenberg 1971: 31) moontlik waardeur die leerlinge tot insigtelike leer kom sonder om hulle met memorisering en duplisering van 'n magdom

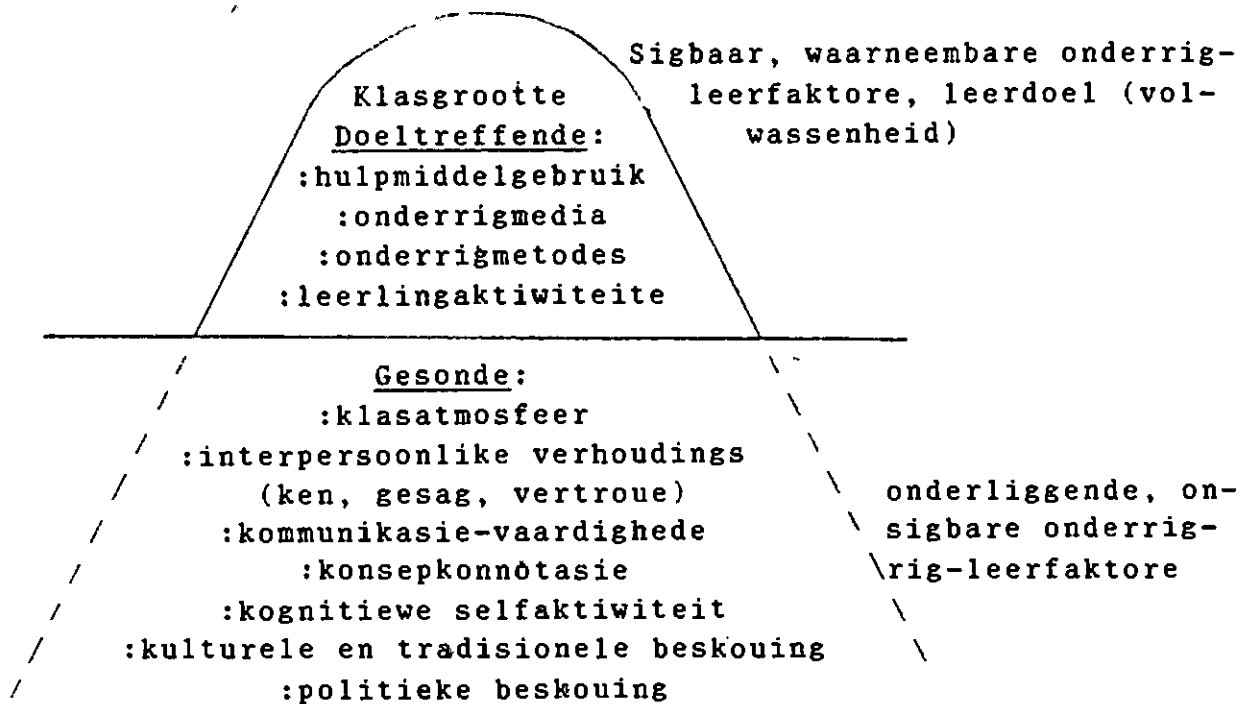
feite te oorlaai.

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat die BASKET-strategie deeglike voorbereiding en beplanning van die onderwyser verg indien hy sy groot geskiedenisklas effektief wil onderrig. Sodra hierdie faset afgehandel is, kan daar tot die praktiese toepassing in paragraaf 4.4.4 oorgegaan word. Daar moet egter gelet word op die feit dat die BASKET-onderrigstrategie daarop gerig is om die onderrig-leerprobleme, in 'n grootklassituasie in die vak, Geskiedenis, tot 'n minimum te beperk.

4.4.3 DIE TOEPASSING VAN DIE BASKET-ONDERRIGSTRATEGIE IN GESKIEDENIS IN 'n GROOTKLASONDERRIGSITUASIE

Die omstandighede wat in die klassituasie in swart skole heers, teweeg gebring deur probleme soos bespreek in hoofstuk 3, gee aanleiding tot twee soorte onderskeibare probleme, nl. 'n aantal duidelik waarneembare en 'n aantal moeilik waarneembare onderrig-leerfaktore. Wanneer hierdie onderrig-leerprobleme van nader beskou word, moet dit in terme van die opvoedingsverskynsel benader word.

In die fundamenteel-pedagogiese beskouing is die waarneembare onderrig-leerfaktore slegs die punt van die ysberg en hou dit nie net verband met die sigbare onderrig-leerfaktore nie, maar ook met die verskuilde of verskanste onderrig-leerfaktore. Diagrammaties kan die onderskeibare onderrig-leerfaktore soos volg verbeeld word:



Hierdie sigbare en verborge onderrig-leerfaktore blyk essensies van die opvoedingsverskynsel te wees, te wete die verhoudingstrukture, aktiwiteitstruktuur en die verloopstruktuur. Volgens LANDMAN et al. (1982:71) is die verwerking van al die essensies in die opvoedingsverskynsel noodsaaklik om effektiewe opvoedende onderwys te bewerkstellig. Ontoereikende verwerking van die essensies lei oral en altyd (by alle kulture) tot onderrig-leerprobleme.

'n Onderrigstrategie, en daarom ook die BASKET-onderrigstrategie, is grootliks op die beperking van onderrig-leerprobleme gerig. Daardeur wil die onderwyser poog om sover moontlik 'n gesonde fisiese, onderrig- en leeromgewing te skep waarin en waardeur effektiewe onderrig en leer kan plaasvind (Vgl. Wulf en Shave 1984:99). Sodoende word gesonde kommunikasieverhoudings bewerkstellig (Vgl. Botha en Van Rensburg 1985:75-76), entoesiasme by leerlinge en onderwyser bevorder (Vgl. Ryan en Cooper 1984:316) waardeur beter verstandhoudings te weeg gebring word (Vgl. Barnes 1982:31, Jaff 1981:19, Esslinger 1978:8, Van Parreren 1971:21-23). Die vraende en

soekende leerling soek voortdurend na oplossings en duidelikhede wat deur die metodes en onderrigstrategie# bevredig moet word. LIPMAN et al. (1980:12) noem dat 'n onvoldoende bevrediging hiervan tot vrees en die ervaring van betekenisloosheid by leerlinge lei, wat effektiewe onderrig en leer kniehalter (Vgl. ook Edwards in Craft 1984:83). Omdat die BASKET-onderrigstrategie bedoel is om leerlinge in 'n grootklas-situasie doeltreffend te onderrig, is dit gerig op die beperking van daardie probleme, eie aan 'n grootklassituasie.

Vervolgens is dit nodig om die verloopsmomente van die BASKET onderrigstrategie te bespreek en aan te toon hoedat hierdie strategie poog om die probleme, soos in Hoofstuk 3, par. 3.2.5.6 geïdentifiseer, tot 'n minimum te beperk.

4.4.3.1 Begripleesmoment (B)

Die eerste verloopmoment van die BASKET-onderrigstrategie is die begripleesmoment. Die doel hiervan is om die leerlinge in die inhoud in te lei of "oop te maak" (ontsluit) vir die inhoud sodat hulle daarvoor ingestel kan raak.

ROBINSON (in Starr 1983:492) voel eweneens sterk hieroor as hy sê:

"The student must learn to read with an active attitude of seeking what is important and subordinating what is merely explanatory."

Sodoende lei die onderwyser die leerling tot effektiewe lees en hoe om sleutelwoorde en frases te vind (Vgl. Dreyer 1982:14). Die belangrikheid van begriplees word allerwe# besef. In die MURDER-strategie van DANSEREAU (in Hartley 1986:120) is die tweede stap juis "reading for understanding important and difficult ideas", terwyl MOOR (1986:37) en CLARK en STARR

(1976:280) meer bepaald wat geskiedenisonderrig betref, beweert dat onderwysers ernstiger pogings moet aanwend om hulle leerlinge te leer om met begrip te lees.

Die beplanning van hierdie verloopmoment in die voorbereiding van die les is noodsaaklik, want doellose lees is niksseggend en tydverspillend. Hierdie moment van die strategie omsluit ook ander leskomponente wat verwerklik moet word (Vgl. par. 4.3.4). Omdat die leerlinge reeds in pare van twee of drie in 'n bank sit (Vgl. ook Hopson en Scally 1981:161) en handboeke nie eintlik meer 'n probleem in swart sekondêre skole blyk te wees nie (Vgl. Bylae C, Tabel 16) is die praktiese organisasie van leerlinge nie 'n probleem vir die onderwyser nie. Hy moet egter seker maak en toesien dat daar wel ten minste een handboek per groepie beskikbaar is.

Reeds in hierdie eerste verloopmoment van die BASKET-onderrigstrategie word 'n hele aantal probleme wat swart onderwysers en leerlinge teenswoordig ondervind, ondervang. So is die leerlinge in die abnormale grootklas onmiddellik in groepe georganiseer en is die handboekprobleem opgelos. Deurdat die groepies selde uit meer as vier sal bestaan, is persoonlike kontak tussen die leerlinge bewerkstellig en leerlinge bykans almal by die lesaktiwiteite betrek. Sodoende ontwikkel beter intergroepsverhoudinge, aangesien elke lid die groep se belange op die hart dra.

Interpersoonlike verhouding en kontak tussen die leerlinge en onderwyser word ook bewerkstellig, aangesien die onderwyser nou die geleentheid het om persoonlike aandag aan leerlinge te gee. Die leerlinge het ook die geleentheid om by konsepverduideliking, die onderwyser te versoek om moeilike begrippe in hul moedertaal te verhelder. Hierdeur word valse en verkeerde betekenis wat aan begrippe geheg kan word, die

hoof gebied.

Die eerste stap in hierdie verloopsmoment is om vir die leerlinge 'n paragraaf in hulle handboeke aan te dui wat hulle moet lees. Dit word baie oordeelkundig ten opsigte van tyd en inhoud gedoen, omdat die ander lesstruktuurmomente hieruit moet voortvloei. 'n Spesifieke opdrag, in die vorm van 'n vraag, word aan die klas gegee. Dit moet vanuit die paragraaf beantwoord kan word, maar wat ook direk gaan aanleiding gee tot die probleemstelling en doelwitformulering van die les.

Die leerlinge begin dus die les met pare-lees. Dit het volgens PUMFREY (1986:89) die waarde

"that (it) utilizes the potentials of ... children ..."

Dit lei daartoe dat leerlinge, en veral in hierdie geval swart leerlinge, wat met 'n vreemde taal sukkel, vloeiend met begrip leer lees. Onmiddellik word orde geskep en elke leerling aktief betrokke gemaak omdat die onderwyser in 'n toesighoudende en hulpverlenende hoedanigheid tussen leerlinge begin deurbeweeg. MONARE (onderhoud 1987) het beweer dat hy tans ten minste die eerste tien minute van elke les moet afstaan om die leerlinge tot orde te roep en dat hy ongeveer 'n kwart van die hele periode aan ordehandhawing moet wy. Deur pare-lees word die leerlinge aan die begin van die lessituasie geaktiveer tot positiewe verwagtings waardeur 'n verwysingsraamwerk, waarbinne suksesvolle begrip van die leerstof kan volg, geskep word (Van der Vyver 1986:61).

Die wyse waarop die begripslees plaasvind, kan wissel vanaf een spesifieke paragraaf na enkele inleidende sinne by afdelings of paragrawe of 'n inleidende en 'n slotparagraaf. MOOR (1986:38) het gevind dat hierdie sogenaamde "skim-reading",

nadat hulle dit in hulle pare bespreek het, later die leerlinge in staat stel om hoofstukke of paragrawe met verdiepte insig te lees en die belangrike punte daarvan neer te skryf. Die onderwyser tree as monitor op om hulp te verleen en die leerlinge te help om 'n vinnige antwoord op die inleidende vraag te kry en te verhoed dat te veel tyd verspeel word.

Sodra die leerlinge na 'n paar minute terugvoering lewer, gaan die onderwyser voort om uit die leerlinge se antwoorde op die inleidende vraag probleme te identifiseer en dadelik in samewerking met die leerlinge doelwitte hieruit te formuleer.

'n Belangrike aspek wat reeds in hierdie verloopsmoment van die BASKET-strategie na vore kom, is die sogenaamde "peer-teaching". GRAYSTONE (1979:70) sien dit as 'n belangrike aspek in sy RBL-metode terwyl SHARAN (1980:266 en 250) van mening is dat dit meer effektief as klassikale onderrig is. Hy het dit pertinent in sy G-I-model toegepas, terwyl SCHMUCK en SCHMUCK (1979:9) die invloed daarvan op die vorming van die groepproses in die klaskamer beklemtoon. COLLIER (1985:7) glo dat dit 'n groter geleentheid en wyer veld vir leerlinge bied om te analiseer en onafhanklike denke te bevorder. WAGNER (1982:215-218) meld dat dit reeds vir 'n geruime tyd as 'n onderrigwyse in die VSA toegepas word, terwyl AVALOS (1980:48) daarop wys dat die IMPACT-projek aangetoon het dat leerling-tutors hul maats effektief in die leersituasie kan bystaan.

Sommige swart onderwysers pas hierdie onderrigwyse teenswoordig in hulle geskiedenisklasse toe (Onderwyservraelys: 9), terwyl leerlinge ook hiervan melding maak (Vraelyste 179, 204, 213 en 222). Dit is dus 'n terrein wat met vrug deur die geskiedenisonderwyser ontgin kan word.

4.4.3.2 Aanbiedingsmoment (A)

Die aanbiedingsmoment van die BASKET-onderrigstrategie is die verloopsmoment waar die onderwyser weer volle beheer van die hele klas oorneem en die aandag op hom fokus. Die onderwyser gaan hier oor tot formele lesaanbieding waarin hy op die primêre feite en uitleg van die les konsentreer. Die oordra van feite geskied deur die aanwending van verskeie onderrigmedia, hulpmiddels en -metodes.

TAYLOR (1982:189) stel dit pertinent dat die leerlinge se beleving van betekenisvolle leer een aspek is wat meehelp om hulle aandag te behou. Daarom moet hulle deur probleemstelling aktief en betrokke in die leeraktiwiteit gehou word. Die belangrikheid van die BASKET-onderrigstrategie kan geensins in die aanbieding van die leerstof gering geag word nie, want dit verseker betekenisvolle leer aan die leerlinge.

Die inhoudelike wat hier aangebied gaan word, word bepaal deur die onderwyser se vermoë om die feitelike te reduseer en te struktureer tot feite-in-'n-potensiële-betekenisstruktuur-vir-die-kind (Trümpelmann 1986:4). SLAVIN (1986:241) en WILLEMS (1981:11) lê klem op die georganiseerde, gesistematiseerde en gestruktureerde wyse waarop kennis aan leerlinge aangebied word, omdat hulle daardeur die sin vind van dit wat aan hulle oorgedra word. Vir die BASKET-onderrigsituasie word die geskiedenisfeite verder gestruktureer tot primêre en sekondêre feite. Die primêre feite sluit grootliks die hoof-trekke/gebeure van die stuk geskiedenis in wat behandel moet word, maar wat 'n logiese geheel vorm (Starr 1983:499).

Op grond van die leerlinge se voorkennis, word die primêre feite deur middel van die geskikste onderrigmetodes en -media aan leerlinge binne 'n bepaalde tydsbestek oorgedra. Die doel

is om slegs 'n breë geskiedenisagtergrond oor die nuwe werk aan die leerlinge voor te hou waarin hulle self, deur middel van selfwerkzaamheid en self-vind, die sekondêre feite in die self-vindkomponent van die strategie moet invul. AVALOS (1980 :49) het in haar ondersoek bevind:

"... the teacher minimises the 'fact-giving' aspects of teaching and the students are encouraged to solve problems through their own activity."

Hierdeur word die leerlinge aangemoedig om te dink (Holt 1979 :68, Lipman et al. 1980:13) en kry hulle ook die geleentheid om saam met die onderwyser die probleem .

"... which results in ideas and suppositions about the structure of the problem." (Schmidt 1983:13) te analiseer.

Op hierdie wyse word sekere probleme van grootklasonderrig hokgeslaan, want die onderwyser het die geleentheid hier om hulpmiddels aan te wend en van die beste onderrigmetodes te gebruik. Deur bv. die vraag-en-antwoordmetode of groepwerk-dinkskrum te gebruik, verseker hy dat kontak met die klas bewerkstellig en behou word. Hier het hy weer eens die geleentheid om interpersoonlike verhoudings aan te moedig en uit te bou.

Die leerlinge kan in hierdie stadium op die primêre feite uitbrei deur vrae te vra en te beantwoord en selfs notas neer te skryf wat later vir hulle in die self-vind-komponent tot nut kan wees. 'n Belangrike oogmerk vir die onderwyser in die aanbiedingsmoment, afgesien van die oordra van die primêre feite, is om die leerlinge so te lei dat hulle later self vanuit die primêre feite probleme of vrae wat hulle in die self-vindkomponent wil oplos en vind sal begin formuleer. Hierdeur word aktiewe denke bevorder en ontwikkel sodat elke leerling later krities en onafhanklik kan dink en redeneer.

WILLEMS (1981:9) stel dit duidelik as hy die taak van die onderwyser in probleemoplossings soos volg beskryf:

"It is the teacher's duty to anticipate during teaching the situations to be faced by the learner, in order to determine the nature of the cue to be taught."

Die leerlinge openbaar weer die houding dat, indien hulle iets wil weet

"... they will be more likely to exert the necessary effort to learn it." (Slavin 1986: 243)

Deur die leerlinge aan te moedig om in hierdie verloopsmoment te dink en self verwagtings vir die volgende verloopsmoment te skep, word hulle geleer om goeie luister-gewoontes aan te kweek (Moor 1986:39) waardeur dissiplinêre probleme in die groot klas beperk en leerlingaktiwiteite verhoog kan word.

Terwyl die onderwyser besig is met sy aanbieding, ontplooi 'n gestruktureerde raamwerk van die primêre feite op die skoolbord wat ooreenstem met die primêre feite wat op die leerlinge se self-vindtaakvorm verskyn wat aan die einde van die aanbiedingsmoment aan elke leerling uitgedeel word. Dit sal die leerlinge in staat stel om 'n geheelbeeld van die les te behou wanneer hulle besig is om in die self-vindkomponent sekondêre feite te konstrueer om by die primêre feite aan te pas en sin te maak.

Die tweede verloopsmoment van die BASKET-strategie kom ooreen met die tweede fase van die eksemplariese onderrigmetode wat uitdruklik ten doel het om nie die leerlinge onnodiglik met 'n magdom van historiese feitelikhede wat hulle moet memoriseer, te oorspoel nie (Liebenberg 1971:31).

Op hierdie stadium van die les het die onderwyser alreeds verseker dat hy deur sy aanbieding, herhaling en dril die

leerlinge van 'n breë raamwerk van die les voorsien het waaroor hulle reeds gedagtes, bv. in 'n toets kan wissel. Sodra die onderwyser oortuig voel dat die primêre feite deur die leerlinge verstaan, begryp en ingeneem is, deel hy die selfvindtaakvorms aan die leerlinge uit. Hy kon dit ook vroeër gedoen het, bv. gedurende herhaling, dril of tydens die vaslegging van primêre feite. Op die selfvindtaakvorm verskyn daardie primêre feite wat die onderwyser in gestruktureerde vorm, in die aanbiedingsmoment behandel het. Spasies verskyn onder of langs elke primêre feit waar leerling die sekondêre feite wat hulle deur groepwerk moet vind, gaan invul, bv. "Natal word in 1843 geannekseer".

- 1.1 Redes: 1.1.1
- 1.1.2
- 1.1.3 ensovoorts.

Die uitleg van die selfvindtaakvorm sal van die vindingrykheid en kreatiwiteit van elke onderwyser afhang.

Die selfvindtaakvorm is 'n direkte weerspieëling van die onderwyser se voorbereiding, beplanning, reduksie van die leerstof en organisasie vir die geskiedenisles. MOOR (1986:40) wys daarop dat die onderwyser se probleemstelling so moet wees dat hy die leerlinge moet help

"to get into the answer."

Dit het 'n drieledige doel in die onderrig-leersituasie, aangesien dit eerstens die individuele leerlingdeelname verhoog omdat elkeen moet meewerk om deur selfvind die opdragte te voltooi. Tweedens word die leerlinge se werkboeke hierdeur saamgestel of aangevul. Derdens dien dit as die hoofbron wat die leerlinge kan gebruik by hersiening of voorbereiding vir

eksamens.

Die uitleg van die self-vindtaakvorm is s6 dat die leerlinge sonder veel inmenging van die onderwyser self kan voortgaan met die volgende verloopsmoment van die BASKET-strategie, naamlik die self-vindkomponent.

4.4.3.3 Self-vindmoment (S)

In die self-vindmoment word die leerlinge van die onderwyser tydelik gedissosieer en ontvoog om in hulle onderskeie groepe die onvolledige self-vindtaakvorm te voltooi. Elke leerling het sy eie taakvorm, maar as gevolg van een handboek of bron per groep, los hulle die probleme as 'n span op en elkeen voltooi sy eie vorm. Sodoende word die probleem van passiewe leerlingdeelname tot 'n baie groot mate uitgeskakel en verhoed dit dat leerlinge deur verveling dissiplineprobleme veroorsaak. Hierdeur behou hy ook kontrole oor die klas, kan hy individualiseer deur groepies individueel te besoek en hulp en leiding te verleen. Die simpatieke houding en hulp van die onderwyser is vir goeie interpersoonlike verhoudings bevorderlik en is 'n bydraende faktor tot 'n gesonde klasatmosfeer. Die sukseservaring in die groepies lei tot sterker sosiale verhoudings en solidariteitsgevoelens waardeur leerlingbetrokkenheid verhoog word. Omdat die leerling tot selfdenke aangemoedig word, leer hy om meer krities maar meer objektief na die geskiedkundige gebeure te kyk. Daardeur kan die negatiewe gesindhede, wat tans by swart leerlinge ten opsigte van die inhoud van die huidige leerplanne bestaan, uit die weg geruim word.

Omdat hulle vrylik met hulle maats in die groepies kommunikeer, het hulle die geleentheid om hulle maats te vra om moeilike begrippe in hulle moedertaal te verklaar of om die hulp van die onderwyser in te roep omdat hulle weet dat die

onderwyser altyd daar is om hulp en leiding te verleen. Sodoende word die taalprobleem tot 'n groot mate aangespreek en word 'n groter mate van begrip in die leerproses ondervind.

GAGNE (in Snyman 1983:32) verwys ook na self-vind as 'begeleidende ontdekking' as hy sê:

"There is considerable evidence that 'guided discovery' is an effective technique in bringing about problem solving."

Dit verwys ondubbelsinnig daarna dat, alhoewel die leerlinge die aktiwiteite in die klas oorneem, die onderwyser hom nie geheel en al gaan onttrek nie. Inteendeel, hy het 'n uiters belangrike rol as begeleier, hulpverlener, raadgewer en monitor te verrig en moet voortdurend deur die klas beweeg en soek na waar hy kan hulp verleen om probleme op te los.

Hierdie verloopsmoment is 'n kreatiwiteitsfase waar leerlinge aangespoor word om kreatief op 'n hoër kognitiewe vlak te redeneer, terwyl die ander twee domeine van die leerlinge, naamlik die gevoels- en psigo-motoriese, ook aangespreek word (Vgl. Jacobsen et al. 1981:24-28). Sodoende bekom die leerlinge kennis wat baie ooreenstem met VAN PARREREN (1971:9-14) se leerprosesse, naamlik insigbevorderende leer, verwerwing van feitekennis, memoriseer en dinamiese leer. Hierdie verloopsmoment bevat ook verder 'n baie sterk element van BRUNER (in De Wet et al. 1981:108) se leerteorie, naamlik dat voorkennis saam met die nuwe inligting verwerk word sodat dit op nuwe leertake toegepas kan word. Die gestruktureerdheid van die kennisfeite op die self-vindtaakvorm leer die leerlinge verder om te leer hoe die verskillende geskiedkundige gebeure met mekaar verband hou (De Wet 1981:109). Daardeur word die leerlinge in staat gestel om paragrawe met insig te bemeester sonder om oorlaai te word met 'n magdom minder belangrike inligting (Vgl. Liebenberg 1971:32). Hierdeur word 'n verdere probleem wat swart leerlinge in geskiedenisonderrig ondervind,

hok geslaan, naamlik die skrywe van paragrawe (Engelbrecht: onderhoud 1986). Die gestruktureerde en gesistematiseerde vorm waarop die primêre en sekondêre feite op die self-vindtaakvorm uiteengesit is, dien as leidraad vir die leerlinge om 'n paragraaf of lang vraag te konstrueer.

Dit is vir die onderwyser belangrik om te onthou dat hierdie komponent van die strategie so aangebied moet word dat die leerlinge se verbeelding geprikkel word en nie om dit heeltemal te vervang nie. DAVIS (in Snyman 1983:33) noem dat die self-vindbenadering kreatiewe denke moet stimuleer en dat selfs die mees kreatiewe persoon nog nuwe insigte moet kan verkry. Die belangrikheid en sukses van kreatiwiteit in die leerproses is bewys deur die Molteno-projek, soos toegepas in skole in Bophuthatswana, waar klem op die kind se kreatiewe leergenoet gelê is (Evans 1986:51).

Aangesien die leerlinge op hierdie stadium reeds met kennis (primêre feite) toegerus is, kan hulle onmiddellik begin om deur self-vind hulle opdragte (sekondêre feite) soos dit op die self-vindtaakvorm verskyn, uit te voer. Alhoewel alle leerlinge dieselfde taak het om uit te voer, kan elke leerling dit teen sy eie pas voltooi (Vgl. Elliot 1978:61). Om die skrande en kreatiewe leerlinge te stimuleer kan die onderwyser 'n spesiale opdrag aan die einde van die self-vindtaakvorm formuleer waardeur hulle bv. van ander bronne, bv. boeke uit die klasbiblioteek of artikels in tydskrifte, gebruik maak wat as verrykende aktiwiteit kan dien. Hierdeur word die "feit-gewing"-aspekte van onderrig tot die minimum beperk en leerlinge aangemoedig om probleme deur hul eie aktiwiteite op te los (Avalos 1980:49).

Aangesien die leerlinge in groepe van twee, drie of vier moet werk, kry hulle die geleentheid om dit met die maats te be-

spreek.

Dit stem ooreen met COLLIER (1985:9) se sindikaatmetode, waarby die leerlinge as sindikate, dit is as 'n span, saamwerk om antwoorde op 'n reeks probleme, in die afwesigheid van die tutor, self op te los. SLAVIN (1986:242) is van mening dat die leerstof vir baie leerlinge eers betekenis kry wanneer hulle dit met hulle maats bespreek het.

Die sosiale klimaat wat hierdeur ontstaan, is een van samewerking en is leerling- en taakgerig. Algaande kulmineer hierdie betekenisgewing en die taakgerigte gesindhede van leerlinge in insigtelike leer waardeur die leerlinge die sin en betekenis van elke geskiedkundige gebeurtenis as deel van 'n groter gebeurtenis ervaar. Hierdeur kan die probleem wat die leerlinge ervaar, naamlik dat die geskiedenisleerplan irrelevante dele, soos byvoorbeeld die Unifikasie van Italië of Duitsland en die Industriële Revolusie bevat, die nek ingeslaan word.

Deurdad die leerlinge self moet lees en in die meeste gevalle onder "toesig" en in teenwoordigheid van hulle maats, word die leesvaardigheid en begripsontwikkeling van die leerlinge ook in hierdie komponent ondervang. Die intensiteit van hierdie probleem word beseft as die resultate van 'n leesvaardigheidstoets van eerstejaarstudente van die Universiteit Vista, waar 60% van die totale aantal studente 'n leesvaardigheidsspeil in Engels van onder tien jaar ouderdom het, in oënskyn geneem word (Badenhorst: onderhoud 1987).

Dissipline mag hier blyk 'n probleem te word, maar indien daar bv. 72 leerlinge in 'n geskiedenisklas is en 3 leerlinge in 'n bank sit, kan daar maar net omtrent 24 leerlinge op 'n slag gedemp praat. Die onderwyser is ook op hierdie stadium

in 'n posisie om orde te handhaaf.

Terwyl die leerlinge na die sekondêre feite soek, leer hulle terselfdertyd hoe die paragrawe in die handboek georganiseer is, hoe om sleutelwoorde op te spoor, asook die verband tussen idees en/of gebeure. DREYER (1982:14) wys daarop dat, aangesien die leerlinge self moet doen, hulle verplig word om met aandag en begrip te lees. Daarom is dit dan ook 'n doelwit van hierdie strategie, en meer spesifiek hierdie faset van die strategie, om die leerlinge te leer:

"... to read with an active attitude of seeking what is important and subordinating what is merely explanatory."
(Starr 1983:492)

Dit bly egter belangrik dat die leerlinge sal weet WAT hy besig is om te leer en WAARHEEN hy op pad is. Die onderwyser moet dus in hierdie verloopsmoment voortdurend help om dit by die leerlinge tuis te bring, want daardeur sal die leerlinge voel dat hy saam met sy onderwyser in die oplossing van probleme betrokke is. CORNWALL (1978:49) reken dat dit 'n sterk aansporingswyse is waardeur die leerling se vertroue versterk kan word en waardeur effektiewe leer bewerkstellig kan word.

Die korrekte gebruik van die handboek word verder in hierdie moment van die strategie beklemtoon. Dit help die onderwyser om weg te kom van die neiging om die handboekmetode te gebruik om voorleeswerk te doen. KEKANA (1986:15) voel dat die geskiedenis-handboek juis te dikwels die onderrig-leeraktiwiteite domineer en bepaal wat en hoe geleer moet word. In die BASKET-onderrigstrategie verkry die handboek sy regmatige plek as naslaanwerk en nie as plaasvervanger-onderwyser nie. Wanneer die leerlinge die korrekte gebruik van die handboek aangeleer het, skakel dit nie net die probleem dat leerlinge net die aantekeninge gebruik om te leer uit nie (Bylae E, Tabel 2), maar leer dit die leerlinge dat meer inligting om-

trent sy vak in boeke gevind word en dat die biblioteek by die skool hiervoor daargestel is. Algaande word die navorsingsdissipline, wat tot nou toe nog nie sterk by die swart leerlinge ontwikkel is nie, aangespreek (Vgl. Bylae C, Tabel 15). In werklikheid is die leerlinge in die self-vindmoment met navorsing in die klein besig.

Na 'n voorafbeplande tyd, word die klas tot orde geroep en word daar onder die leiding van die onderwyser oorgegaan tot die volgende verloopsmoment van die onderrig-strategie, naamlik die konstrueringsmoment.

4.4.3.4 Konstrueringsmoment (K)

Nadat die leerling die self-vindprobleme opgelos het, moet hulle in hierdie moment kan rekenskap gee van dit wat as taak aan hulle in die self-vindkomponent gestel is. Daar word nou weer teruggegaan na die meer "formele" onderrigsituasie waartydens die klas die geleentheid kry om die sekondêre feite wat hulle, hetsy deur 'n klasgesprek of deur 'n onderrigmetode, bv. vraag-en-antwoord gevind het, tot 'n geheel met die primêre feite te konstrueer.

Hierdie komponent het dus ten doel om die leerlinge in die grootklassituasie die geleentheid te gee om saam met die onderwyser die les in sy geheel saam te vat en af te rond. Aangesien alle leerlinge 'n voltooide self-vindtaakvorm voor hulle het, is dit die taak van die onderwyser om, eerstens, toe te sien dat die sekondêre feite wat die leerlinge deur selfwerkzaamheid gevind het reg is en, om tweedens, vanuit die primêre en sekondêre 'n sinvolle geheel van die les te konstrueer. Dit doen hy deur middel van bv. transparante wat vooraf voltooi is en wat ontplooi word soos die leskonstruering in hierdie moment ontplooi word.

Hierdeur word verwagtings en belangstelling by die leerlinge gewek omdat hulle graag wil weet of hulle suksesvol was. Interpersoonlike kontak en verhoudings word ook in hierdie komponent tussen die partye in die lessituasie bevorder, terwyl dissipline van die klas onder die direkte beheer van die onderwyser bly. Die passiewe gees wat kenmerkend van 'n groot aantal leerlinge in 'n grootklassituasie is, word ook hierdeur verminder, aangesien die onderwyser deur goeie vraagstelling en -verspreiding leerlinge tot 'n groot mate kan betrek.

Die inherente beleving van sukses lei tot die AHA-beleving waardeur die leerlinge se selfvertroue en selfbeeld positief beïnvloed word en waardeur die negatiewe gesindhede ten opsigte van sekere dele van die leerplan, bv. die Groot Trek, beperk word.

Deur probleme en take saam suksesvol op te los, leer die leerlinge om saam te werk en te besef dat elkeen 'n plig en 'n taak in die groepie van twee of drie in die bank het. Dit bring hulle tot die besef dat hulle, as lede van 'n groter gemeenskap, 'n taak en plig het om te vervul.

In die kontrueringsmoment gaan dit dus om die deel van verworwe kennis en feite wat gedurende die self-vindmoment opgespoor is. SCHMIDT (1983:14) voel dat die leerlinge die geleentheid gegee moet word om mekaar in te lig aangaande hul individuele of groepie se bevindinge waardeur hulle hulle kennis kan aanvul of korrigeer indien dit verkeerd is. So word die verworwe kennis stof tot denke en verwerf hulle nuwe insigte deur dit te beredeneer en uit te brei. Alhoewel die onderwyser die beheer van die leersituasie oorgeneem het, reageer hy hoofsaaklik op die leerlinge se terugvoering en gee terugvoering van sy kant deur bv. addisionele verduide-

liking en/of verdere inligting (Vgl. Taylor 1982:187). Hierdeur word die leerlinge gelei om die inhoud van die les te verstaan. GADAMAR (in Kneller 1984:77) sien die begrip en verstaan van die inhoud nie net as reproduksie nie, maar as

"... a productive attitude as well ..."

Daarom is dialoog veral in hierdie verloopsmoment 'n baie belangrike aspek in die onderrigleersituasie. Indien die gesprek of dialoog tussen die onderwyser en leerling in hierdie fase suksesvol is, is die sukses van die les ook verseker. Hierdeur kom die leerling ook agter in welke mate hy suksesvol was met sy lees, verstaan, vertolk en interpretasie (Vgl. Van der Vyver 1986:59).

Aangesien dit vir elke groep of leerling onmoontlik is om terugvoering te lewer, gaan die onderwyser selektief met die keuse van groepe te werk. Hierdeur verseker hy dat nie net een groep terugvoering gee nie, maar dat ook die swakker groepe op makliker terugvoerings reageer. Die terugvoering-tegniek kan ook afgewissel word (Vgl. Sharan 1980:250). Elke respons word egter aanvaar en die nodige erkenning daaraan verleen. Die leerlinge moet ook verantwoordelik gestel word om self raak te sien tot welke mate hy die verlangde resultate behaal het. SWANEPOEL (1986:54) sien terugvoering as 'n gesprekstategie. Die onderwyser sal homself dus vergewis van watter soort vrae wanneer gevra word. Hieruit blyk dit duidelik dat terugvoering nie net die verantwoordelikheid van die leerlinge is nie, maar dat die onderwyser ewe eens 'n taak in die verband het (Vgl. Taylor 1982:190).

Terugvoering geskied nie net in gespreksvorm nie. Inteendeel die hoofdoelwit is in hierdie moment om die feitlikhede te konstrueer en om te verseker dat die struktuur van die geheel

(les) volledig voltooi is. Die onderwyser en leerlinge sal dus, na aanleiding van die struktuur van die primêre feite, soos dit deur die lesaanbiedingsfase op die skoolbord verskyn het, saam hierdie struktuur voltooi om 'n sinvolle geheel te bewerkstellig. In dié verband beklemtoon BRUNER (in Trümpelmann 1986:1)

"... dat die begryping van die struktuur van 'n vak (ook 'n les G.J.T.) die bemeestering van relasies moontlik maak en so die moontlikheid dat kennis oorgedra kan word 'n werklikheid maak."

Die belangrikheid van die strukturering van die inhoud blyk baie duidelik, aangesien groter duidelikheid en konsekwentheid daardeur veronderstel word en singewing daardeur bewerkstellig word (Vgl. Trümpelmann 1986:2 en 4).

Hiermee wil nie die idee geskep word dat die geskiedenisonderwyser in strukturalisme moet verval nie. Inteendeel, daar moet eerder na 'n struktuur-analise gereik word sodat die opvoedingshandelings saam met die onderrighandelings rasioneel deursigtig en sinryk gemaak kan word om sukses te verseker (Landman et al. 1975:14). STUART (1986:131-148) wys pertinent op die betekenis, waarde en rol van die inhoudelike struktuur van 'n vakdissipline in skoolvakkurrikulering wat ook op die lesinhoud van toepassing gemaak kan word. Konstruering kan in voorkoms wissel en kan die vorm van sinvolle diagramme en skemas aanneem. Die belangrikheid van die leerlinge se terugvoer moet egter nie hierdeur verswelg word nie.

4.4.3.5 Evalueringsmoment (E)

Wanneer die onderwyser oortuig is dat die konstrueringsmoment bevredigend afgehandel is, gaan hy voort om die leerlinge se insig en begrip van die essensies van die leerstof te toets

of om die leerlinge se eie denke, skepping, handeling of bewingse oor die les te evalueer (Vgl. Van der Stoep en Louw 1979:239). Met ander woorde, die onderwyser moet die kwaliteit van die onderrig-leergebeure, ook in die grootklassituasie bepaal. CALITZ (in Degenaar (Red.) 1982:138) sien dit as die uitspreek van 'n waarde-oordeel in verband met die leerlinge se beheersing van die leerinhoud.

Die oorheersende doel met hierdie moment in die onderrigstrategie, is dus om die leerlinge se insig in die inhoudkerne te peil. Hierdeur kan die onderwyser bepaal tot welke mate die inhoud begryp en verstaan is. Die gereedheidspeil van die leerling met die volgende les word ook aangegaan (Vgl. Romiszowski 1981:366). Met ander woorde,

"evaluation is centrally concerned with the making of judgements" (Cohen en Manion 1985:243)

Hierdeur kan die onderwyser bepaal of die lesdoelwitte bereik is, waar moontlike leerlakunes is en hoe daar tydig geremedieer kan word. DE CORTE (1976:45) voeg hierby ook die gedagte van:

"... verbetering van de middelen om de doelstellinge te bereiken, ..."

Uit bogenoemde blyk dit dat die evalueringmoment veral 'n diagnostiese karakter openbaar - nie net om leemtes op te spoor nie, maar ook om suksesse aan te toon en te bevestig (Clark en Starr 1976:10).

Evaluering is 'n integrale deel van doeltreffende onderrig en verdien daarom om deeglik beplan te word. Indien dit afgeskep word, kan dit spanning by beide onderwyser en leerling veroorsaak, terwyl die teendeel ook waar is, nl. dat goedbeplande evaluering opgewondenheid by onderwyser en leerling

weegbring (Vgl. White 1983:54). Die belangrikheid van die wyse waarop evaluering ná die les plaasvind, kan nie gering geag word nie.

In die grootklassituasie is dit vir die onderwyser baie moeiliker om 'n groot aantal leerlinge in die evalueringmoment te betrek. Indien vrae aan individuele leerlinge gestel word sal slegs 'n derde of slegs 'n kwart van hulle betrek kan word. Daar word derhalwe aanbeveel dat die groeplike leerlinge in elke skoolbank as 'n eenheid by evaluering beskou moet word en dat daar van die twee of drie leerlinge verwag word om saam op evalueringvrae te reageer. Hoewel een leerling as die segsman gaan optree, vervul die ander een of twee die rol van raadgevers en mag, as hulle voel die segsman nie genoegsaam reageer, vrylik bydraes lewer om die respons so volledig moontlik te maak.

Hierdeur word die groeps- of solidariteitseienskap wat by swartmense te bespeur is (Vgl. Alant et al, 1981:176, Hoofstuk 2, par 2.3.4.4) erken. Hierdie eienskap word ook hierdeur verder uitgebou en versterk en leerlinge word aangemoedig om op 'n hoër kognitiewe vlak te dink. Dissipline word behou, aangesien leerlinge gretig sal wees om te bepaal of die groep se respons reg en aanvaarbaar gaan wees en/of daar nie feite bygevoeg kan word nie. Omdat leerlinge as 'n groep moet reageer, behou die onderwyser hulle aandag en word die maksimum "trefpunte" om al die leerlinge by een respons te betrek, van bv. 60 tot 20 verminder, met 'n redelike groot mate van versekering, dat almal by die evalueringssessie betrokke is. Hierdie wyse van les-evaluering is al deur skrywer in 'n Opvoedkunde-klas toegepas.

Aangesien die primêre en sekondêre feite reeds op die selfvindtaakvorm op hierdie stadium voor die leerlinge uitgespel

is, is daar nie veel sin daarin om evalueringsvrae wat kronologies-feitlik is, te vra nie. Die BASKET-strategie beklemtoon dat insigtelike vrae gestel sal word om die insig van die leerlinge te bepaal, waardeur die leerlinge geaktiveer sal word om self verantwoording vir die kwaliteit van hulle insigte in die feitlikhede van die nuwe leerstof te aanvaar.

Die wyses waarvolgens die evalueringsvrae gestel gaan word, hang van die vindingrykheid van die onderwyser en die metodes wat hy gaan gebruik af.

Dit is egter belangrik dat die onderwyser sy evalueringsvrae so sal differensieer dat dit by die individuele leerlinge se moontlikhede sal aanpas. Dit is gebaseer op die beginsels van differensiasie en individualisering.

4.4.3.6 Taakstellingsmoment (T)

Alle taakstellings is ook goed beplan en moet betekenisvol vir die leerlinge wees. OOSTHUIZEN (1981:60) waarsku teen die sinnelose oorlaai van leerlinge met werk waardeur hul gesindhede wat in die les bewerkstellig is, afgebreek en vernietig kan word. Die leerlinge moet taakstelling as 'n uitvloeisel van die konstruerings- en evalueringsmoment sien en beskou. Hulle moet gretig wees om die opdrag te gaan uitvoer, omdat die uitvoering en/of oplossing van die probleem vir hulle tot nuwe insigte sal lei.

Taakstelling hou ook vir die leerlinge opvoedkundige waardes in wat deur die onderwyser se optrede ondersteun of vernietig kan word. In hierdie verband noem KRUGER et al. (1983: 174-175) onder andere selfkiewiteit, onafhanklike werk, studegewoontes, selfdissipline, ens.

Die taakstellingsmoment in die onderrigstrategie in 'n swart sekondêre skool is heelwat meer problematies as in 'n blanke skool. Verskeie eksterne (buite-skoolse) faktore doem hierdie faset tot 'n mislukking indien dit nie met groot sorg en nougesetheid gehanteer word nie (Vgl. Hoofstuk 3, par.3.3.2). As gevolg van hierdie faktore, moet die onderwyser daarna strewende om taakstellings aan die leerling met diskressie te hanteer en opdragte of take aan hulle gee om, ten aansien van die eksterne faktore, te kan uitvoer. VAN DER VYVER (1986: 60) meld dat "huiswerk" in die suggestopedagogiek, min van leerlinge verwag, omdat hierdeur gesuggereer word dat dit ook aangenaam moet wees om deel hieraan te hê. Hy beveel daarom selfs die minimum handeling van leerlinge aan, naamlik om die materiaal van die dag net een keer vlugtig deur te kyk net voordat hulle gaan slaap en selfs pas nadat hulle ontwaak het. Kontrole hieroor gaan baie moeilik wees indien die leerlinge nie enige sigbare take verrig nie, maar die hoeveelheid huiswerk wat leerlinge in 'n groot klas moet doen, kan eweneens problematies vir die onderwyser wees. Hy moet daarom sorg dra dat die huiswerk wat hy in die taakstellingsmoment aan die leerlinge gaan gee, van so 'n aard sal wees dat die nasien daarvan nie 'n groot las vir hom sal wees nie. Een manier is bv. om 'n paar veelkeuse-vrae wat met 'n masker gemerk kan word, saam te stel. 'n Ander moontlikheid is om die antwoorde van die korrekte kombinasies so te laat val om 'n woord te vorm, bv. BACE, BABE, ens. wat die nasien ook vergemaklik.

Hierdeur word die leerling nou ook op homself aangewys om sy eie kennis sonder die hulp van sy maat te openbaar. Hierdie take kan vrae bevat wat hom van negatiewe gesindhede teenoor die vak kan bevry en waardeur politieke oortuigings verhelder en verbreed kan word. Sekere take kan ook meehelp tot die oordra van kulturele waardes en tradisies (Vgl. Farrant 1985:

40, Reagan en Ntshoe 1987:5-6, Smit 1986:147 en Picken 1986:60). Die onderwyser sal dus daaraan moet dink om in die taakstellingsmoment sy opdrag sò te formuleer dat dit by die uitvoering daarvan in sigbare handeling van die leerlinge kan ontplooi.

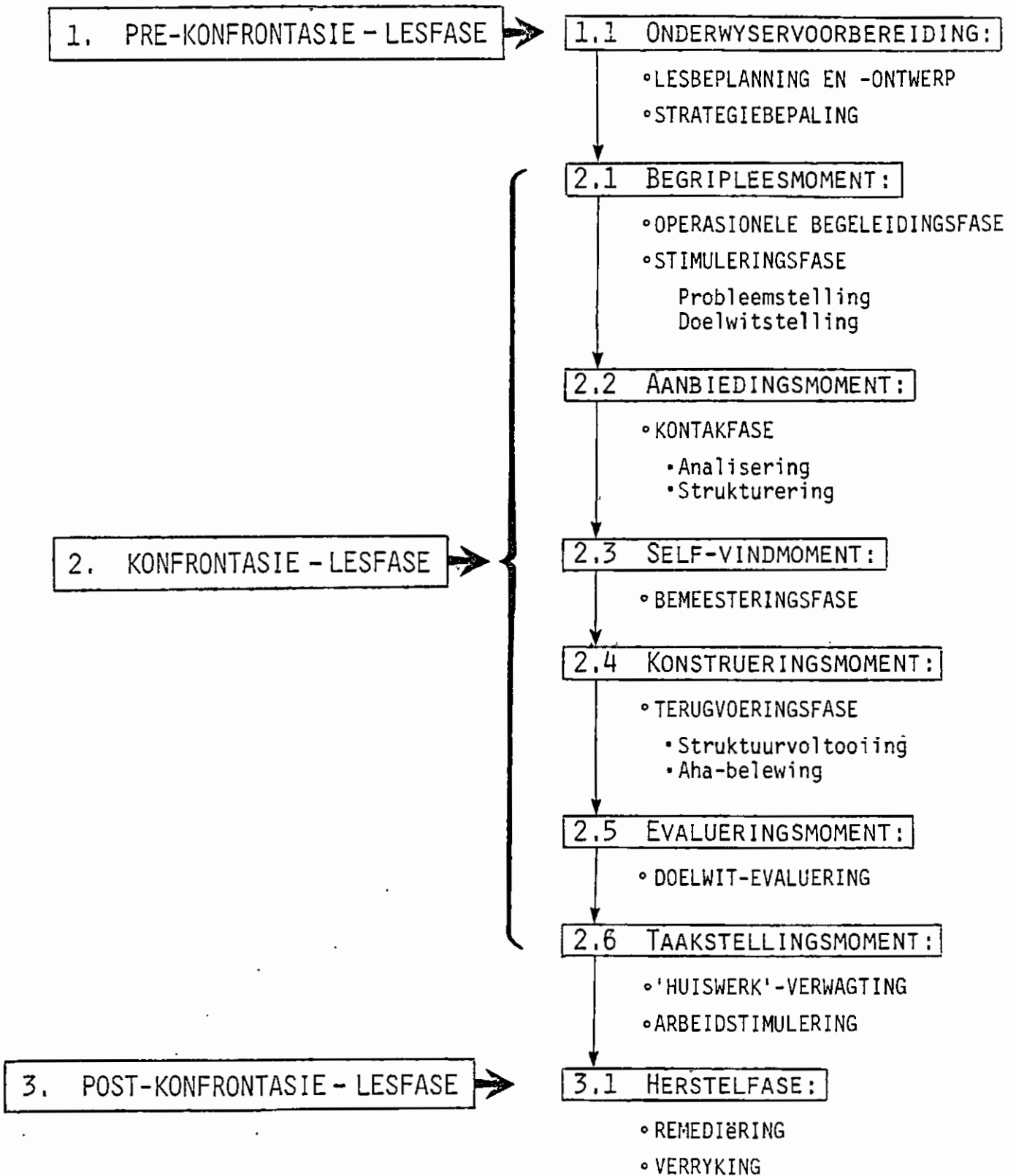
'n Taak aan die einde van die taakvorm, wat gedurende die self-vindmoment voltooi word, dien ter selfdertyd as 'n samevatting van die les en rig die leerlinge sodoende op die kernfasette van die behandelde inhoude. Die gevolg is dat die leerlinge aan die einde van 'n skooljaar oor 'n goedbeplande en volledige werkboek sal beskik wat al die relevansies van die geskiedenisillabus van die betrokke jaar bevat en wat as 'n stukkie "wetenskaplike" navorsingswerk beskou kan word.

Samevattend kan die vervlegtheid van die BASKET-onderrigstrategie met die lesstruktuurmomente diagrammaties soos volg voorgestel word (Sien p. 231).

4.5 SAMEVATTING EN VIERDE PROBLEEMSTELLING

Onderrigstrategieë verander van les tot les en van vak tot vak. Die BASKET-strategie is maar een van vele moontlike onderrigstrategieë wat vir grootklasonderrig aangewend kan word. Hiermee is gepoog om 'n riglyn vir die swart geskiedenisonderwysers neer te lê waarvolgens hulle hulle sekondêre leerlinge in die oorvol geskiedenisklasse kan onderrig. Dit bly egter hulle taak om in die BASKET-onderrigstrategie variasies van metodes, hulpmiddels en onderrigvaardighede aan te wend.

In die begroning en bespreking van die BASKET-onderrigstrategie is daar nie na die voor- en nadele gekyk nie. Daar is ook nie 'n didakties-pedagogiese evaluering van die strategie



of die toepasbaarheid en plek daarvan in die sekondêre skool verwys nie. In die volgende hoofstuk gaan daar in besonder gekyk word of daar didakties-pedagogiese verantwoordbaarheid vir 'n grootklasonderrigstrategie bestaan en of die voor- en nadele van so 'n strategie aan sekere didaktiese beginsels voldoen.

HOOFSTUK 5

DIE EVALUERING VAN DIE BASKET-ONDERRIGSTRATEGIE AAN DIE HAND VAN DIE DIDAKTIESE BEGINSELLEER

5.1 INLEIDING

Die grootklasonderrigsituasie aan swart skole is 'n werklikheid in die onderwys van swart leerlinge. Weens die groot agterstand in gekwalifiseerde onderwysers is dit 'n realiteit waarmee vir die volgende dekade of twee rekening gehou moet word. Daar word algemeen aanvaar dat grootklassituasies nie tot die maksimale voordeel van beide leerlinge of onderwyser strek nie en dat effektiewe onderwys beswaarlik in so 'n onderrigsituasie bewerkstellig kan word.

Dit is egter nie net die swart skole in die RSA wat hiermee te kampe het nie. In vele ontwikkelende lande is die omstandighede net so haglik of selfs hagliker as hier te lande. So byvoorbeeld was die onderwyser-leerlingverhouding in 1981 in Bangladesh 1-120 en in Soedan 1-155 (Sharpes 1986:246). Wetenskaplikes in die ontwikkelde lande het daarom hierdie probleem aangespreek en probeer bepaal wat die uitwerking van die grootklassituasie op die prestasies van leerlinge is. In Amerika het GLASS et al. (1982) 'n reuse navorsingsprojek hieromtrent van stapel gestuur. In Australië het LARKIN en KEEVES (1984) soortgelyke navorsing gedoen, BURSTALL in Frankryk (in Burstall 1979:31), MARKLUND in Swede (in Cullen 1979:30) en DAVIES (1970) in Wallis, asook MAHLER en NEUMANN (1986) in Israel, terwyl ander Amerikaners, soos SHAPSON, WRIGHT, EASON en FITZGERALD (1980:141) en SMITH, COHEN en FILBY (1982) maar nog net 'n paar van die baie bekende navorsers op die gebied van grootklasonderrig is.

Oor die bevindings van bogenoemde en vele ander navorsing, bestaan daar baie teenstrydighede. BURSTALL (1979:28) reken dat die resultate van navorsing aan bande gelê is deur die navorsers se enge konsentrasie op

"... a very narrow band of educational outcomes."

Die geneigdheid om die leerlinge se gemiddelde tellings op gestandaardiseerde aanlegtoetse as die enkele maatstaf te gebruik, was die rede waarom GLASS en SMITH (in Burstall 1979: 30) in 1978 tot die volgende slotsom geraak het:

"The problem with class size is the research. It is unclear."

Een van die groot onduidelikhede tussen navorsers, is die vraag: wanneer is 'n klas groot en wanneer is dit klein? MAHLER en NEUMANN (1986:53) beskou alles meer as 16 leerlinge as 'n groot klas, VINCENT (in Haddad 1978:9) reken 25 en meer leerlinge as 'n groot klas, SMITH en GLASS (1980:427) sien 20 leerlinge as die maksimum vir 'n klein klassie, terwyl SHAPSON et al. (1980:145) 23 leerlinge in 'n klas nog as klein beskou. JACKSON (1983:74) stel die getal van 'n klein klassie op tussen 20 tot 24 leerlinge en DAVIES (1970:88) ag 25 leerlinge per klas as ideaal.

Die grootste teenstrydighede in die navorsing van bogenoemde en ander navorsers is te vinde in die uitwerking en invloed op die leerlinge se prestasies in die klas. Die Amerikaners, GLASS, COHEN, SMITH en FILBY (1982) en SHAPSON, WRIGHT en FITZGERALD (1980) is voorstanders van klein klasse vir doeltreffende onderrig en spel vele nadele ten opsigte van grootklasonderrig uit. Teenoor hulle het die Australianers, veral LARKIN en KEEVES, (1984) standpunt ingeneem dat grootklasonderrig in die sekondêre skool hoegenaamd geen invloed op leerlinge se prestasies het nie. Hulle stem egter saam dat

klasse in die primêre skool en vir remediëringsonderwys klein moet wees, aangesien leerlinge hier individuele aandag nodig het (Larkin en Keeves 1984:9). BOURKE (1986:265-266) ondersteun bogenoemde skrywers, want in sy navorsing het hy bevind dat leerlinge se vermoëns en onderwyspraktyke 'n invloed op hulle prestasies het en dat klasgrootte weinig invloed op leerlingprestasies het.

Algaande het die gedagte by navorsers, soos CULLEN (1979:30) en BURSTALL (1979:33) begin posvat, dat daar in navorsing weg van leerlinggetalle in 'n klas, beweeg moet word. Navorsing moet eerder poog om die kwaliteit van die klaskamerlewe en die effektiwiteit van partikuliere onderwysstyle in oënskou te neem. Vir hulle bestaan daar nie iets soos 'n "optimale" klasgrootte nie en kan die probleme wat in 'n groot klaservaar word, eerder toegeskryf word aan die leerlinge se houdings en die onderwysers se houdings en onderwyspraktyke (Larkin en Keeves 1984:10; Glass en Smith 1982:50).

SHAPSON (1980:151) sluit hom sterk by hulle aan as hy vra dat klem in die toekoms geplaas word ...

"... on providing teachers with training in specific instructional strategies most appropriate for different class size."

HADDAD (1978:13) is van mening dat die opleiding van onderwysers vir grootklasonderrigstrategieë maklik, indien nie makliker nie, is as die opleiding van onderwysers in onderrigstrategieë vir klein klassies. Die onderwysers moet gehelp word om die geleenthede wat die klasgrootte vir leer bied, reg te gebruik, terwyl hulle ook bewus gemaak moet word aangaande die regte gebruik van onderrigmateriale en -tegnieke in 'n grootklasonderrigsituasie.

Daar moet verder ook vasgestel word watter leerling-aktiwiteite en -gedrag en onderwyspraktyke in kleiner klasse teenwoordig is, maar wat in groter klasse ontbreek (Larkin en Keeves 1984:4).

Tot op hede is navorsingbevindinge egter baie teenstrydig, met die gevolg dat die resultate steeds onseker is en probleme onopgelos bly. Daarom is dit moeilik om 'n opvoeder te vind wat glo dat leerlinge beter in 'n groot klas as in 'n klein klassie leer. Die oorgrote meerderheid glo:

"As class-size increases, achievement decreases."
(Smith and Glass 1980:419)

BURSTALL (1979:29) het, daarenteen standpunt teenoor hierdie siening ingeneem en beweer saam met BOURKE (1986:265) en LARKIN en KEEVES (1984:8) dat die grootte van die klas geen effek op leerlinge se prestasies het nie. Indien dit waar is, is dit nodig om verder vas te stel of grootklasonderrig op didakties-pedagogies verantwoordbare wyse kan plaasvind.

5.2 DIDAKTIES-PEDAGOGIESE VERANTWOORDING VAN GROOTKLASONDERRIG

Met die ontwikkeling van moderne onderwystegnologie begin daar algaande bewyse na die voorgrond tree dat 'n klas se grootte nie veel invloed op die onderrig-leergebeure in die onderwysituasie uitoefen nie. In 'n vergelykende studie is daar gevind dat leerlinge in Japan in klasse met 40 tot 43 leerlinge, beter in wiskunde geprester het as die leerlinge in Amerika in klasse van 20 tot 26 leerlinge (Naweek-Volksblad 1987:13). In 'n wetenskaplik-verantwoordbare ondersoek het BOURKE (1986:561) gevind dat wanneer die verhouding tussen die klas se grootte en die gemiddelde klasprestasie vergelyk word, die korrelasie positief, maar onbeduidend is.

In 'n studie in Zimbabwe, het CHIVORE (1986:230) bevind dat swart studente in hulle opleiding onderrigmetodes wat van grootgroepbespreking gebruik maak en in groepsverband plaasvind, verkies. In 'n voorkeur rangorde van 19 items verskyn, onder andere: groepbesprekings (1), navorsingstake (2), projekwerk (4) en seminare in groot groepe (10) onder die eerstes, terwyl, behalwe onderrig in klein groepe (3) ander aktiwiteite wat meer individueel van aard is, soos vraag-en-antwoordmetode (11), eksperimentering (6) en individuele bibliotekwerk (13) laer op die voorkeurelys lê.

Sou die bevindings van BOURKE, LARKIN en KEEVES in Australië en van BURSTALL in Swede, van nader beskou word, kan grootklasonderrig verantwoord word. Dit is derhalwe belangrik om enkele didakties-pedagogiese implikasies van grootklasonderrig in oënskou te neem en die verantwoordbaarheid daarvan te evalueer.

Voorts gaan daar slegs na enkele aspekte verwys word wat grootklasonderrig pedagogies-didakties verantwoord. Dit word nie daarmee geïmpliseer dat dit nie ook baie nadele het nie. Die gedagte is egter om die positiewe elemente in groot klasse, wat deur die korrekte onderwyspraktyke bewerkstellig kan word, te belig. Ten einde daarin te kan slaag, word gesteun op die bevindings van navorsing wat reeds in hierdie verband gedoen is.

5.2.1 BEVINDINGES AANGAANDE LEESVERMOË VAN LEERLINGE IN 'n GROOT KLAS

Lees en begrip of begriplees, is een van die belangrikste, indien nie die belangrikste komponente in die onderrig-leersituasie nie. Lees met begrip stel die leerlinge in staat om veral 'n vak soos Geskiedenis, met insig te lees en te ver-

staan. Die noodsaaklikheid daarvan word ook allerweë beseef en in navorsing word daar pertinent daaraan aandag gegee en daarna verwys. Onderwysers moet daarom ook in hul onderrigstrategieë aan hierdie komponent aandag gee en die wyse waarop dit moet plaasvind, volgens die omstandighede waarin hulle verkeer varieer.

PUMFREY (1986:89-92) het ondersoek ingestel na "pare-lees", waardeur die leerlinge se leesvermoë verhoog kan word. Hierdie gedagte van PUMFREY is heel geskik vir 'n grootklasonderrigsituasie in Geskiedenis waar individuele lees nie maklik verwerklik kan word nie. Deur pare-lees, wat ook 'n komponent van die BASKET-strategie is, beweer PUMFREY (1986:82), raak die leerlinge intensioneel by die teks betrokke waardeur leesvlotheid en begrip bevorder word. Deur in die teenwoordigheid van 'n ander persoon te lees, raak die leerlinge kognitief en affektief betrokke en word leerlinge gemotiveer. Deur pare-lees toe te pas, het PUMFREY (1986:92) gevind dat die eksperimentele groep drie maal soveel vordering in leesakkuraatheid en twee en 'n half maal soveel vordering in leesbegrip gemaak het.

SHAPSON et al. (1980:150) versterk bogenoemde argument van PUMFREY. In hulle navorsing het hulle tot die gevolgtrekking gekom dat daar geen betekenisvolle verskil in die lees en woordeskat van leerlinge in groot en klein klasse is nie. LARKIN en KEEVES (1984:8) reken daarom dat kleiner klasse vir lees eerder vir die primêre skool-leerlinge belangrik is. Selfs in die primêre skool, het Church (in Haddad 1978:5) gevind, is leerlinge in groot klasse se leesouderdom een jaar hoër as dié van hul maats in klein klasse. Aansluitend hierby het LITTLE en DAVIE (in Larkin en Keeves 1984:8) ontdek dat leerlinge in groot klasse beter vaar in leestoetse as leerlinge in klein klassies (Vgl. ook Haddad 1978:5). FLINKER

(in Haddad 1978:5) het die Metro-prestasietoets in lees en Wiskunde in twee klasse toegepas. Hy het tot die gevolgtrekking gekom dat die groot klas se gemiddelde prestasies en vordering in bogenoemde twee vakke betekenisvol beter was. In 1975 het RYAN en GREENFIELD (in Larkin en Keeves 1984:8) 'n hele aantal studies gedoen waarin bewys is dat groot klasse beter leesvaardighede by leerlinge ontwikkel het.

Uit bogenoemde navorsing blyk dit duidelik dat die grootklas-situasie wel tot voordeel van die leerlinge se lees- en begripsontwikkeling kan strek.

5.2.2 BEVINDINGS AANGAANDE INDIVIDUALISERING IN 'N GROOT KLAS

Een van die ernstigste besware wat teen grootklasonderrig ingebring word, is dat individualisering nie verwerklik kan word nie. Dit is egter belangrik om daarop te let dat die gedagte hiermee nie is dat geen of baie min individuele kontak in die groot klas plaasvind nie. Inteendeel, dit is byna onmoontlik om hierdie didaktiese beginsel geheel-en-al uit die onderrig-leersituasie te verwyder. BURSTALL (1979:31) noem in hierdie verband dat skrywers dit eens is dat die tyd wat onderwysers spandeer om met indidivuele leerlinge te werk nie van die van klein klasse verskil nie. GLASS et al.(in Bourke 1986:569) meen dat die tempo en hoeveelheid individuele interaksies wel verskil (Vgl. Burstall 1979:31).

HADDAD (1978:12-13) is baie meer uitgesproke hieroor. Hy is van mening dat die interaksies in meer geïndividualiseerde onderrig, beheer en gekontroleer word deur die wil en houdings van die onderwysers. Daarom verklaar hy:

"small classes in themselves do not guarantee more individualized programs."

(Mitchel et al. in Haddad 1978:13)

SHAPSON et al. (1980:150) het aangetoon dat nie alle onderwysers die geleentheid aangryp om in hul onderrig in klein klassies te individualiseer nie en dat 'n groot deel van die onderrig in klein klassies massa-georiënteerd is.

SAGNESS (in Glass et al.1982:26) het in sy beskouing op die negatiewe effekte van individualisering in klein klasse gekonsentreer. So beweer hy onder andere dat die vermindering van leerlinggetalle ernstige nie-akademiese gevolge het. Omdat die onderwyser meer individuele aandag aan leerlinge gee, moedig hy daardeur groter afhanklikheid by leerlinge aan, "leer" hy hulle om 'n houding te ontwikkel van "Die wêreld sorg vir my". Daardeur verdof hul vermoëns om persoonlike inisiatief te ontwikkel. Die nadelige gevolg hiervan is 'n afname in motivering en dissipline by die jongmense. GLASS et al.(1982:26) omskryf SAGNESS se beskouing oor die beginsel van onderrig en individualisering in kleiner klassies trefvend as

"... the consequent erosion of a sense of individual responsibility."

Individualisering in groot klasse is moontlik, want groot klasse leen hulself tot 'n verskeidenheid van onderrigstrategieë. HADDAD (1978:13) meen dat een van die vele strategieë waardeur individualisering bereik kan word, die "contract method" is. "Peer teaching" volgens hom, kan 'n groot klas ook in 'n netwerk van produktiewe sosiale interaksies omskep.

Die huidige onderrigstrategie van groepwerk verhoog die individuele interaksies tussen onderwyser en leerlinge en bewerkstellig sodoende individualisering selfs, in 'n groot klas. Die mate waartoe hierdie beginsel in 'n groot klas verwerklik word, hang ten nouste saam met die onderwyser se vermoë en gewilligheid daartoe om dit te laat slaag.

5.2.3 BEVINDINGS AANGAANDE VERBALE EN KOGNITIEWE INTERAKSIES
TUSSEN ONDERWYSER EN LEERLINGE IN 'n GROOT KLAS

Die bevindinge van MAHLER en NEUMANN (1986:52) dui daarop dat wanneer die grootte van 'n klas toeneem, daal 'n proporsie van die leerlinge se verbale aktiwiteite. Verder het hulle bevind dat, afgesien van die klas se grootte, die aantal interaksies van die onderwyser afneem soos die kinders se kognitiewe vlak styg. Dit is daarom nodig om in die opleiding van onderwysers aan die behoefte om die kognitiewe vlak van leerlinge in hulle onderrig te verhoog, te voorsien en daardeur hulle eie verbale aktiwiteite te verminder.

BOURKE (1986:566) het ook gevind dat kleiner klassies minder interaksies en 'n hoër prestasievlak het.

In teenstelling met bogenoemde navorsers stel SHAPSON et al. (1980:150) dit baie duidelik dat die klasgrootte geen effek op die onderwyser se verbale interaksies met sy leerlinge het nie. Die verskil is daarin geleë dat die onderwyser die individuele leerlinge in die klein klassie meermale persoonlik aanspreek en dat die leerlinge in die groot klas net minder individuele interaksie per periode met die onderwyser het. Die feite is dat persoonlike interaksies wel tussen onderwyser en leerlinge in 'n grootklassituasie 'n werklikheid is en dat die onderwysers nie noodwendig hulle onderrigstyle of onderrigmetodes verander nie (Shapson et al. 1980:150).

LARKIN en KEEVES (1984:24) is egter die mening toegedaan dat die teenwoordigheid van 'n klomp leerlinge in 'n groot klas tot 'n groter interaksie met die onderwyser lei, omdat die groter aantal leerlinge meer vrae kan vra en ander kan aanspoor tot groter deelname.

Verbale en kognitiewe interaksies is net so deel van groot-klasonderrig as onderrig in klein klassies, maar dit stel anderse eise aan die onderwyser waarin, deur opleiding, voorsien moet word.

5.2.4 BEVINDINGS AANGAANDE LEERLINGE SE VERMOËN EN DIE ONDERWYSER SE ONDERWYSPRAKTYKE IN 'n GROOT KLAS

In 1968 het WOODSON (in Larkin en Keeves 1984:8) opgemerk dat 'n klas se grootte geen invloed op die gemiddelde en bo-gemiddelde leerling se vermoëns het nie, maar dat die ondergemiddelde leerling wel voordeel uit kleiner klassies trek. Dit is om hierdie rede dat BOURKE (1986:565) beweer dat leerlinge se vermoëns wel klasgroottes bepaal, omdat leerlinge met groter vermoëns in groot klasse saam is. Daar bestaan daarom 'n baie besliste verband tussen die leerlinge se vermoëns en die onderwyspraktyke van die onderwyser, omdat onderwysers verskillende metodes volgens die leerlinge se vermoëns gebruik (Bourke 1986:568).

Hierdeur word ook anderse eise aan die leerlinge gestel wat hul werkwyse direk en indirek beïnvloed. So het LARKIN en KEEVES (1984:23) gevind dat leerlinge in groot klasse meer van notaboeke gebruik maak, die onderwyser minder vermaan en berispe, hy meer nougeset by die afskryf van huiswerk is, die handboek meer dikwels gebruik en leerlinge aanmoedig om hulle werkgewoontes versigtiger te oorweeg.

Die onderwyser se eie, individuele styl is dus een van die hoof faktore wat die klaskameraktiwiteite bepaal, omdat die onderwyser sy onderrigpraktyk, op grond van die prestasievlak van die klas en skoolfaktore en nie as gevolg van die klas se grootte nie, verander (Bourke 1986:565).

Groot klasse bied ook positiewe uitdagings aan die onderwyser en leerlinge, waardeur effektiewe onderrig en leer bewerkstellig kan word. Die groot aantal leerlinge in 'n groot klas is op sigself van groot inherente waarde vir die individuele leerling, aangesien leerlinge die geleentheid kry om met ander leerlinge wat onder andere hoër verwagtings het, te vereenselwig en daardeur hul eie beroeps- en opvoedingsaspirasies versnel (Larkin en Keeves 1984:79).

5.2.5 BEVINDINGS AANGAANDE GROEPVORMING EN EFFEKTIEWE GEBRUIK VAN TYD IN 'n GROOT KLAS

In klein klassies onderrig die onderwyser meestal die klas as 'n geheel. In teenstelling daarmee is die neiging daar dat onderwysers groot klasse in groepe onderrig. Daar is bevind dat die gevolg van die strategieë wat die onderwysers in hulle klasse toepas insiggewend is, naamlik dat klassikale onderrig in klein klassies hoër prestasies en groeponderrig in groot klasse, lae prestasies tot gevolg het.

SHAPSON et al. (1986:566) spreek hulle sterk teen groeppvorming uit, aangesien dit, volgens hulle, tot 'n fragmentasie van die les en oneffektiewe gebruik van die onderwyser se onderrigtyd en verduideliking lei. Die laer prestasies van groepe teenoor leerlinge in klein klassies word grootliks hieraan toegeskryf.

LARKIN en KEEVES (1984:23) wys daarop dat tyd vrugbaarder in 'n groot klas aangewend word, want tyd wat leerlinge gebruik om te skryf en tyd wat tussen-in gemors word, is baie minder in 'n groot klas. Omdat onderwysers groot klem op onafhanklike werkgewoontes lê, word min tyd vermors. KEEVES (in Larkin en Keeves 1984:23) het in 1972 opgemerk dat onderwysers in groot klasse 'n hoër vlak van arbeidsaamheid nastreef en

daarom meer effektief onderrig.

BURSTALL (1979:31) het tot dieselfde gevolgtrekking gekom in haar ondersoek in Swede. Die tyd wat die onderwyser gebruik om te onderrig of met groepe of individue te werk, word nie deur die klas se grootte beïnvloed nie en omgekeerd. Hieruit blyk dit dat tyd in die grootklassituasie ewe effektief benut en aangewend word en kan word as in die klein klasse.

5.2.6 BEVINDINGS AANGAANDE LEERLINGE SE PRESTASIES IN 'n GROOT KLASSITUASIE

Daar word vandag algemeen aanvaar dat leerlinge beter in klein klassies presteer as in groot klasse, omdat hulle beter geleenthede daartoe het. MARKLUND (in Cullen 1979:30) en BURSTALL (1979:29) is egter albei die mening toegedaan dat, hoe groter die klas, hoe hoër die prestasie-vlak van die leerlinge is. BURSTALL (1979:30) noem in hierdie verband 'n baie belangrike aspek, naamlik dat stadige leerders of leerlinge met swakker vermoëns in die klein klassies bevoordeel word ten koste van die sterker leerlinge.

In Australië het LARKIN en KEEVES (1984:8-9) bevind dat leerlinge wat wiskunde en natuurwetenskap bestudeer, beter presteer in groot klasse, terwyl KEEVES in 1972 self bevind het dat hoe groter die klas is, hoe groter die prestasies gedurende die jaar is. Dit skryf hy toe aan die standaard van kontrole wat uitgeoefen word, die hoë vlak van arbeidsaamheid en effektiewe onderrig wat in groot klasse aangetref is.

HADDAD (1978:5-14) noem 'n hele aantal navorsingsprojekte wat daarop dui dat leerlinge se prestasies beter in groot klasse is as in klein klassies. MADDEN het in 1968 gevind dat leerlinge in 'n groot klas beter in wiskunde vaar as in kleiner

klasse.

Volgens HADDAD (1978:5-14) het FARRELL en SCHIEFELBEIN in 1974 in Chili vasgestel dat leerlinge in groot klasse neig om beter as die in kleiner klasse te vaar, terwyl JOHNSON en SCRIVER in 1967 en BIEKER in 1970 geen betekenisvolle verskil in leerlinge se prestasies in die twee onderskeie klasse gevind het nie.

Deur die korrekte benadering, strategie en gesindheid teenoor 'n groot klas te openbaar, kan die onderwyser daarin slaag om, soos in 'n klein klassie, effektiewe onderrig te verseker.

5.2.7 BEVINDINGS AANGAANDE DIE ONDERWYSER SE HOUDING IN 'n GROOTKLASSITUASIE

Die onderwyser se houding is van wesentlike belang in die verhouding tussen klasgrootte en leerlingprestasies. 'n Onderwyser met 'n onbuigsame "massa-georiënteerde" benadering, kan dit byvoorbeeld baie moeilik vind om sy onderrigstyl by veranderde omstandighede aan te pas.

CULLEN (1979:31) beweer ook dat 'n onderwyser,

"... with a hostile attitude to large classes might have a negative effect on pupil achievement in such a class."

Daar is bevind (Burstall 1979:32) dat daar 'n sterk verband tussen die onderwyser se houding en klasgrootte bestaan. 'n Aansienlik groter aantal onderwysers in klein klassies het 'n "positiewer" houding teenoor hulle leerlinge as die onderwysers in groot klasse. So het SHAPSON et al. (1980:146) gevind dat reëls strenger in groot klasse toegepas word, leerlinge se beweging beperk word, evaluering meer formeel en tydrowend is en dat nasienwerk soms uitgestel word as gevolg

van die hoeveelheid daarvan. HADDAD (1978:3) maak egter 'n teenstrydige opmerking met SHAPSON et al. as hy beweer dat 'n groot klas eintlik kleiner emosionele en intellektuele eise aan die onderwyser stel. Daarom openbaar die onderwyser in die groot klas 'n meer outoritêre houding om dissipline te handhaaf.

LARKIN en KEEVES (1984:25) toon aan dat die onderwyser in die grootklassituasie 'n ernstiger houding openbaar om sy leerlinge te lei oor hoe om hulle tyd reg te gebruik en hoe om hulle werk aan te pak. Daarom word huiswerk baie ernstiger in groot klasse as in klein klassies opgeneem. Dit word streng en gereeld gemonitor en baie dikwels vind amptelike verslag daaroor plaas. Sodoende word die leerlinge ook aangemoedig om selfstandig en onafhanklik te handel. Hulle beweer ook dat onderwysers in groot klasse leerlinge meer aanprys, minder berispe en meer ondersteuning aan hulle leerlinge gee (Larkin en Keeves 1984:24).

Hoewel die onderwyser meer outoritêr in die groot klas optree om dissipline en orde te handhaaf, is dit egter moontlik om warmte en toegeneentheid uit te straal, waardeur persoonlike waardering bewerkstellig en effektiewe leer bevorder kan word.

5.2.8 BEVINDINGS AANGAANDE KLASGROOTTE IN DIE SEKONDÊRE SKOOL EN DIE FINANSIËLE IMPLIKASIE DAARVAN

THORNDIKE (in Larkin en Keeves 1984:8) het in 1973 bevind dat die verslag van 'n klas se kindertal 'n beperkte invloed op die leerlinge se prestasies het. 'n Algemene gevoel onder baie navorsers is dat die voordele van 'n klein klas beperk word tot die meer hulpelose leerlinge. In 'n groot klas word die sosiale omgewing vir leer waarin die geleentheid vir ef-

fektiewe leer deur die onderwyser geskep word, tot stand gebring. Hierdie geleentheid en sosiale omgewing word tot 'n groot mate deur die onderwyser se metodologiese benadering bepaal.

HABERMAN en LARSON (in Haddad 1978:10) het ook gevind dat daar geen betekenisvolle verskil in die metodologie van onderwysers in klein en groot klasse bestaan nie. LARKIN en KEEVES (1984:24) stem saam dat die onderwyser nie sy onder-rigmetodes wissel as die klas se grootte wissel nie, want die onderwyser se eie onderwysstyl is die bepalende faktor in die klaskameraktiwiteite.

Die aantal leerlinge per klas het in die laaste instansie 'n finansiële implikasie. Omdat een onderwyser vir baie leerlinge verantwoordelik gestel word, hou dit 'n finansiële voordeel vir owerheid, onderwyser en leerling in. HADDAD (1978:14) reken dat die geld wat op hierdie manier gespaar word, gebruik kan word om boeke en hulpmiddels aan te koop, maar ook om beter gekwalifiseerde en gemotiveerde onderwysers op te lei.

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat navorsingsresultate grootklasonderrig pedagogies-didakties kan verantwoord indien onderwysers.

"with training in specific instruction strategies ..."
(Shapson et al.. 1980:151) voorsien word.

5.3 EVALUERING VAN DIE BASKET-ONDERRIGSTRATEGIE AAN DIE HAND VAN DIE DIDAKTIESE BEGINSELLEER

Die belangrikheid van die plek van die didaktiese beginsel-

leer in die denke oor opvoeding en onderwys, word hoog deur CAWOOD et al. (1982:2-3) geag. Hulle reken dat dit 'n brug tussen opvoedkunde en onderwyspraktyk moet slaan en 'n weegskaalfunksie vir onderwyspraktyk-evaluering moet vervul. Hieruit blyk dit alreeds duidelik wat 'n didaktiese beginsel is, naamlik dat dit riglyne vir doeltreffende onderwys is en nie wette of reëls nie (Vgl. Duminy en Söhnge 1981:22).

VAN DER STOEP en LOUW (1979:54) sien didaktiese beginsels as riglyne wat in besondere en algemene sin rigting gee aan 'n moontlike herstigting van die didaktiese situasie, soos ons dit in die alledaagse leefwêreld leer ken het.

Verskeie didaktici, soos BEVELANDER (1965:12), SWARTZ (in Cawood et al. 1982:1), VAN DER STOEP en LOUW (1979:54-60), CAWOOD et al. (1981:154-157) en STRYDOM (in Cawood et al. 1982:13) om maar 'n paar te noem, het klassifikasies gemaak van wat hulle as die vernaamste beginsels beskou. Die diversiteit van beginsels is opvallend. Daarom is dit gerade geag om vir die doel van hierdie studie Swartz se klassifikasie, soos deur CAWOOD et al. (1982:17-24) beskryf, as didaktiese evalueringkriteria vir die BASKET-onderrigstrategie te gebruik. Die belangrikheid van ander didaktiese beginsels word egter nie hierdeur misken nie, maar die universum daarvan is te groot en onbepaald.

5.3.1 DOELGERIGTHEID

Suksesvolle onderwys vereis dat 'n bepaalde doel bereik moet word. Doeltreffende onderwys veronderstel doelgerigtheid en doelhelderheid aangaande die einddoel, asook verderliggende, funksionele en onmiddellike doelstellings (Thirion 1985:5).

Doelgerigtheid dien as rigsnoer of kompas in enige poging om

'n sukses van 'n les te maak en enige poging om onderrig te verbeter. Wanneer die onderwyser presies weet wat hy met 'n bepaalde les wil bereik, kan hy 'n hoë peil van doelgerigtheid bereik. Die sorg waarmee hy sy les beplan het en die wyse waarop hy die les se tydsindeling gemaak het, bepaal die graad van doelgerigtheid daarvan. Alhoewel doelnastrewing in die eerste plek tot vakinhoudelike taakstelling strek, gaan dit in die tweede plek om liefde vir die vak oor te dra. Die hoogste peil van doelgerigtheid word bereik wanneer die leerlinge beïnvloed word deur die onderwyser se siening van die einddoel - deur die ideale en vergesigte van opvoedende onderwys (Cawood et al. 1982:30).

Doelgerigtheid blyk dus 'n vereiste vir elke onderwyshandeling te wees en elke aktiwiteit in die onderrig-leersituasie moet op die doel gerig wees. In sy strategieëbepaling moet die onderwyser homself voortdurend afvra of die aktiwiteite in elke verloopsmoment die doel sal nastreef.

Elke verloopsmoment van die BASKET-onderrigstrategie is doelgerig en streef daarna om die leerlinge by die uiteindelijke doel van die les te bring. Met ander woorde, elke verloopsmoment het 'n funksionele doelstelling, 'n onmiddellike doelstelling, verderliggende doelstelling en 'n einddoel.

In die begriplesmoment is die funksionele doelstelling daarop gerig om die leerlinge krities te leer lees, sodat hulle daardeur 'n beter begrip en nuwe insigte kan verwerf (onmiddellike doel). Met hierdie nuut verwerwe kennis neem hulle deel aan die doelwit- en probleemformulering van die les. Gedurende die aanbiedingsmoment aktiveer die onderwyser die leerlinge om te dink (funksionele doel) deur feite en inligting wat die leerling moet onthou aan hom oor te dra (onmiddellike doel), waardeur hy hoop om 'n gesonder gesindheid by

hulle te ontwikkel (verderliggende doel). Wanneer die leerlinge in die self-vindmoment besig is, is die funksionele doelstelling van die onderwyser om in hom 'n sin vir navorsing te ontwikkel, terwyl die onmiddellike doelstelling gerig is op die verwerwing van insigte en gewoontes wat uiteindelik tot goeie burgerskap kan lei (verderliggende doelstelling). Die konstrueringsmoment is gerig op kritiese denke (funksionele doelstelling), waardeur die leerlinge leer om vaardighede, soos sistematisering en reduksie, te ontwikkel (onmiddellike doelstelling). Hierdeur ontwikkel die leerlinge gesonde oordeel en insig (verderliggende doelstellings). Die evalueringsmoment laat die leerlinge krities dink en leer hulle om te studeer, indien hulle sukses wil behaal (funksionele doel). Hierdeur leer die leerlinge om 'n gesonde oordeel en waardebeplanning van gebeure te maak wat goeie gesindhede by hulle ontwikkel (onmiddellike doelstelling). Sukses bring motivering mee en het tot gevolg die ontwikkeling en uitbouing van 'n gesonde gees en beter menseverhoudings (verderliggende doelstelling).

Die taakstellingsmoment het ten doel om die leerlinge onafhanklik te leer studeer, onafhanklik te word en uiteindelik sò 'n liefde vir Geskiedenis te ontwikkel (Funksionele doelstelling). Doelgerigte taakstelling wek belangstelling by die leerlinge, waardeur hulle gesindhede teenoor die vak en mede-landsburger verander (onmiddellike doelstelling). Wanneer die onderwyser sulke positiewe gesindhede en houdings by die leerlinge bewerkstellig het, het hy geslaag in die karakterbou van die leerlinge en hulle tot goeie burgerskap gelei. Sodoende het hy reg aan die kultuurontwikkeling van die leerlinge laat geskied, sodat hulle met gesonde menseverhoudings tot die gemeenskap kan toetree (verderliggende doelstellings).

Die BASKET-onderrigstrategie is 'n onderwys- en opvoedingsdoelgerigte strategie wat die einddoel van opvoedende onder- rig en leer nastreef, naamlik volwaardige volwassenheid.

5.3.2 PLANMATIGHEID

Beplanning is 'n noodsaaklike onderrigfunksie van die onderwyser. Die onderrigaktiwiteite eis van die onderwyser insig en begrip van die verskillende fasette van die onderrigbeplanning om die onderrighandeling suksesvol te laat verloop. Beplanning is 'n vaardigheid waarna elke onderwyser behoort te strewe, want hierdeur openbaar die onderwyser sy onderrigleierskap waardeur hy sy leerlinge ondersteun en help en waardeur hy sy doelwitte op makro-, meso- en mikrovlak kan bereik (Vgl. Cawood et al. 1982:65-66).

In die bespreking van die vervlegtheid van die onderrigstrategie met die lesstruktuur en die beskrywing van die BASKET-onderrigstrategie, is daar klem gelê op die beplanningsaspek in die pre-konfrontasiefase (Vgl. Hoofstuk 4, par. 4.3 en 4.4). Die sukses van die BASKET-onderrigstrategie is gegrond op die beplanning van die onderrig-leersituasie, omdat die doelbereiking van die les daardeur bepaal word.

In die pre-konfrontasie-lesfase beplan en orden die onderwyser die konfrontasie-lesfase waardeur elke lesverloopmoment deeglik deur dink en elke onderrig- en leerhandeling beplan word. Reeds in hierdie stadium van die lesvoorbereiding en -beplanning is dit noodsaaklik dat hy aandag sal gee aan die onderrig-leeraksies in die herstelfase van die les, naamlik watter verrykende of remediërende onderrig-leeraksies aangewend moet word.

In die pre-konfrontasie-lesfase beplan die onderwyser dus

elke aspek van die les rakende die inhoud (reduksie tot primêre en sekondêre feite), die lesfases, ordening van die leerstof, hulpmiddels, metodes, huiswerk, klaswerk, tydsindeling, leerlingaktiwiteite, ens.

In die begrip leesmoment beplan die onderwyser watter deel die leerling moet lees, op watter vraag hulle 'n antwoord moet kan verstrek, hoeveel tyd hy vir hierdie aktiwiteit gaan toelaat, wat sy rol gaan wees, watter vrae gaan hy stel om tot die probleemstelling te kom, hoe hy die probleem en doelwitte gaan formuleer, ens.

In die aanbiedingsmoment beplan hy hoe om die leerlinge operasioneel te begelei sodat hy daardeur hulle aandag kan verkry en behou en om hulle so te motiveer om die leerstof "aggressief" te ontmoet te tree. Die onderwyser beplan ook op welke wyse hy die leerlinge voortdurend kan stimuleer, watter feite of leerstof hy gaan oordra, hoe hy die inhoud gaan struktureer om sin te maak en om 'n geheel te vorm en hoe hy te werk gaan om tot die volgende verloopmoment oor te gaan sonder om die vloei in sy onderrighandelinge te versteur.

Die self-vindmoment vereis die meeste beplanning van die onderwyser, aangesien die deeglike beplanning van die leerlingaktiwiteite en die onderwyser se rol die sukses van nie alleen hierdie fase van die les sal verseker nie, maar van die hele les as sodanig.

In die konstrueringsmoment beplan die onderwyser hoedat die konstruering van bestaande kennis en verworwe kennis van die leerlinge tot 'n geheel gekonstrueer gaan word, wat die leerlinge se rol en sy rol gaan wees en watter werkswyse en aktiwiteite hier gevolg gaan word. Wanneer die evalueringsmoment betree word, word die afloop van die les so beplan dat

die vrae en aktiwiteite die leerling met 'n taakverwagting laat, omdat hulle deur die onderwyser daartoe gestimuleer word. In die taakstellingsmoment beplan die onderwyser die opdrag só dat dit arbeidstimulering aan die hand sal werk. Hierdeur moedig die onderwyser beplande werk- en studiemetodes aan, omdat leerlinge die voorbeeld, gees en gesindheid van sy onderrigleier navolg (Cawood et al. 1982:64).

5.3.3 MOTIVERING

Die handhawing van die motiveringsbeginsel bepaal in 'n groot mate die sukses of mislukking van die onderrig-leerhandeling. Dit impliseer dat die onderwyser insig en kennis moet hê van die noodsaaklikheid om die leerling te wen en hom tot maksimale inspanning en intensiewe aandag oorgehaal te kry. Die belangrikheid van die wyse waarlangs dit bewerkstellig kan word, word hierdeur geïmpliseer, naamlik langs intrinsieke en ekstrasieke wyse. 'n Gemotiveerde leerling leer uit vrye wil, bied volgehoue aandag en bly besield betrokke by die leertaak. Dit bly belangrik dat die onderwyser hierdie beginsel in elke lesverloopmoment sal bevorder om effektiewe leer te bewerkstellig.

Die BASKET-onderrigstrategie is in sy geheel daarop gerig om weg te breek van klassikale onderrig waardeur die leerlinge in 'n groot klas meestal tot ongemotiveerdheid en belangeloosheid "gedwing" word. In die begripsleesmoment word die leerlinge gemotiveer om deur die leesaktiwiteit 'n oplossing op 'n eenvoudige vragie te bied, waardeur hulle die geleentheid gegun word om saam met hulle onderwyser die lesprobleem en doelwitte te formuleer. Intrinsiek beleef hulle die gevoel dat hulle ook 'n bydrae tot die lesprobleem en doelwit gelewer het en dat hulle saam aan die oplossing daarvan moet werk. Weens die feit dat dit ook ontspanningslees is, word

die leerlinge gemotiveer om goeie leesgewoontes aan te kweek.

In die aanbiedingsmoment motiveer die onderwyser voortdurend die leerlinge om aandag te gee en mee te doen deur sy interessante onderrigaktiwiteite, metodes, hulpmiddels en persoonlike optredes en opmerkings. Sodoende bewerkstellig hy gesonde verhoudings wat leerlinge aktiveer en motiveer om hul heelhartige samewerking te gee. Gedurende die self-vindmoment kan leerlinge maklik hul gemotiveerdheid verloor, indien die onderwyser nie deeglik vir hierdie beginsel beplan het nie. Die vorm en wyse van opdragte, omdat dit doelgerig saamgestel is, laat leerlinge sukses smaak en motiveer hulle tot samewerking. Die simpatieke leiding wat die onderwyser in hierdie lesmoment moet openbaar, wek empatie en warmte wat leerlinge veilig laat voel en moedig hulle aan om sukses te bereik.

Wanneer die leerlinge die verworwe kennis in die konstrueringsmoment prakties aanwend, bring dit intrinsieke sowel as ekstrasieke motivering mee, aangesien suksesbeleving en positiewe opmerkings vanaf die onderwyser stimulerend en bydraend tot die vorming van 'n gemotiveerde leerlingkorps is. Die korrekte hantering van die evalueringsmoment verseker dat die leerlinge gemotiveerd raak en bly. By die oplossing en bemeestering van bv. 'n insig-vraag, word die leerlinge intrinsiek gemotiveer omdat hulle sukses smaak in die bemeestering daarvan, terwyl 'n goeie punt in 'n klein "kitstoetsie" ekstrasiek die leerlinge aanmoedig tot groter insette.

Die taakstellingsmoment motiveer uit die aard van die saak, die leerlinge, aangesien dit een van die hoofdoelstellings van die onderwyser is wanneer hy die BASKET-strategie beplan. Die taak wat die leerlinge ontvang, is juis so gestel dat die

leerlinge met verwagting daarna uitsien en om dit te gaan oplos. Die belangrikheid van die motiveringsbeginsel word dus allerweë as uiters belangrik in die BASKET-onderrigstrategie beskou.

5.3.4 INDIVIDUALISERING

Vandag word allerweë aanvaar dat elke leerling 'n unieke wese is, met 'n eie persoonlikheid en daarom van ander leerlinge verskil betreffende besondere aanlegte, belangstellings, vermoëns en behoeftes (Cawood et al. 1982:104). Die onderwyser moet voortdurend hiermee rekening hou om doeltreffende en effektiewe onderwys te verseker. Die grootklassituasie maak dit vir die onderwyser moeilik om aan hierdie eis te voldoen. Een van die grootste besware wat navorsers teen grootklasonderrig ingebring het, was juis dat individualisering nie tot sy reg kom nie (Glass et al. 1982:26, Haddad 1978:12).

Aangesien dit 'n aanvaarde feit is, poog die BASKET-onderrigstrategie om sover moontlik reg aan hierdie beginsel te laat geskied, want in elke verloopsmoment het die onderwyser, tot 'n mindere of meerdere mate, die geleentheid om individueel met die leerlinge kontak te maak.

Individualisering word in die begriplesmoment bewerkstellig deurdat die onderwyser in die klas rondbeweeg en persoonlike aandag aan die swakker leerlinge verleen deur begeleidende vraagstelling (of uitwysing). Wanneer probleem- en doelwitformulering plaasvind, word leerlinge individueel betrek deur vraagstelling en aansporing.

In die aanbiedingsmoment vind individualisering tot 'n mindere mate plaas, maar individuele kontak met leerlinge word nogtans deur vrae, verduidelikings of aktiwiteite, soos bv.

aanduiding van 'n plek op die kaart, ens. met leerlinge bewerkstellig. Die grootste mate van individualisering vind egter in die self-vindmoment plaas, aangesien die onderwyser hier nie net 'n toesighoudende nie, maar ook 'n hulpverlenende rol het om te vervul. Terwyl die leerlinge in hul groepies van twee of drie, in hulle bank besig is, besoek die onderwyser veral die leerlinge wat lees-, leer- en begripsprobleme het en verleen sodoende individuele aandag aan hulle. Alhoewel nie al die leerlinge in een lesuur persoonlik bereik kan word nie, word persoonlike kontak, wat tot nou toe in swart skole kwalik bestaan (Vgl. Bylaag D, Tabel 24), binne 'n week of twee bewerkstellig. Individualisering word egter weer verskraal met die aanbreek van die konstrueringsmoment waar dit minder persoonlik van aard is maar steeds individueel bly. Leerlinge se deelname in die voltooiing van die konstruksie van die les, deur die bybring van die sekondêre feite wat hulle in die self-vindkomponent moes opspoor, vereis individuele respons wat individualisering impliseer. Deur die evalueringsvrae in die evalueringsmoment, verskraal die intensiteit van individualisering verder, aangesien die kontak meer formeel is en lei tot die "ontvoogding" van die leerling van die onderwyser se hulp en bystand in die taakstellingsmoment.

Indien 'n intensiteitskurwe van die individuele betrokkenheid van die onderwyser by die leerling getrek sou word, sou dit aantoon dat individualisering in die onderrig-leersituasie van die eerste verloopsmoment toeneem tot 'n hoogtepunt in die self-vindkomponent, maar dat dit vandaar weer begin afneem en uiteindelik by die taakstellingsmoment ontknoop. Dit vertoon daarom 'n sterk ooreenkoms en verband met die verloopstruktuur van LANDMAN et al. (1982:71).

Dit is dus duidelik dat die BASKET-onderrigstrategie individualisering in die grootklasonderrigsituasie nastreef en toe-

pas.

5.3,5 SOSIALISERING

Een van die doelstellings van opvoedende onderwys is om die leerlinge tot sosiale aanvaarbaarheid te lei, om eendag sy plek in die gemeenskap te kan inneem en om in harmonie en vrede met sy medemens te leef en te werk. Dit bly daarom die taak en plig van die onderwyser om hierdie beginsel in elke lesaktiwiteit en leshandeling te bevorder, sodat die leerling tot beter menseverhoudings, samewerking en dissipline gelei kan word. CLARK en STARR (1976:192) sien die belangrikheid van sosialisering in die klaskamer soos volg:

"A classroom with a positive social climate will be characterized by pupils who know and accept each other and are accepted by the teacher, who work together, who understand the group goals, who know and accept what their own roles and responsibilities are in working toward the group goals, and who take satisfaction in their roles."
(onderstreping G.J.T.)

Dit is dus vir die onderwyser noodsaaklik om kennis te hê van sosialiseringsspatrone en kundig te wees in kommunikasievaardighede en gesprekmetodes (Vgl. Cawood et al. 1982:132-141).

Hoewel leerlinge in 'n grootklassituasie 'n groter sosiale mobiliteit as leerlinge in die kleiner klassies beleef, bestaan probleme soos groepvorming, verswelging van die individu, na-ywer om individuele aansien en belange te beskerm, ens. in groot klasse. Die kundigheid en vaardigheid van die onderwyser sal bepaal tot welke mate dit hand-uit kan ruk of beheer kan word.

Afgesien van die feit dat die BASKET-onderrigstrategie vir 'n groot klas bedoel is, kom die verwerkliking van die sosiale beginsel ook tot sy reg in die verloopsmomente van die stra-

tegie. In die begripleesmoment en die self-vindmoment kry die leerlinge die geleentheid om hulle met hulle maats te assosieer en saam 'n probleem aan te pak en op te los. Elkeen kom hierdeur onder die besef van sy verantwoordelikheid, aandeel en plig om mee te help in die oplossing van die probleem. Die sukses van hulle poging lei tot 'n sterker groepsgevoel wat rolbevrediging tot gevolg het. Die periodieke kontak met die onderwyser tydens hierdie twee momente wek die gevoel van aanvaarding deur die onderwyser.

Gedurende die aanbiedingsmoment en die konstrueringsmoment kry die leerlinge die geleentheid om as 'n klas hulle kragte saam te snoer om die gemeenskaplike doel, naamlik bemeestering van die leerstof, te bereik. Die konfrontasie met leerstof en onderwyser en die suksesvolle bemeestering daarvan versterk interpersoonlike toegeneëtheid, waardeur wedersydse aanvaarding uitgebou en versterk word en 'n gesonde en aangename atmosfeer en omgewing bewerkstellig word.

5.3.6 SELFWERKSAAMHEID

'n Kenmerk van doeltreffende onderwys is 'n situasie waarin leerlinge aktief en doenend besig is om te leer. Die leerlinge self is besig om take en opdragte uit te voer, waardeur hulle deur selfstandige en skeppende aktiwiteite 'n bydrae lewer (Vgl. Botha 1981:117). 'n Voorvereiste hiervoor is egter dat hierdie effektiewe leerlingaktiwiteite deur die onderwyser teweeg gebring moet word om doelgerigtheid en planmatigheid in sy onderrig te verseker (Cawood et al. 1982:21). Aspekte soos probleemoplossing, selfontdekking, projekwerk, ens. sal dus deel uitmaak van sy onderrigbemoediening, terwyl die leiding van die onderwyser 'n onmisbare element in hierdie leerlingaktiwiteite is (Thirion 1985:6). In hierdie aktiwiteite van selfwerkzaamheid sien CAWOOD et al. (1982:21)

'n verset teen die luisterskool waarin die onderwyser optree asof sy alleen-aktiwiteite die waarborg vir leeraktiwiteite is.

Die grootklassituasie oefen tot 'n mate druk op die onderwyser uit om ter handhawing van dissipline óf 'n monoloogles te gee óf swaar op leerlingselfaktiwiteite te steun sodat hy los kan wees om orde te handhaaf. Die BASKET-onderrigstrategie probeer 'n gesonde balans tussen die onderwyser- en leerlingaktiwiteite te skep sonder om die een of ander totaal uit die onderrigleeraktiwiteit te sluit. Die leerling-selfwerkzaamheidsbeginsel word in die begriplesmoment tot 'n mate toegepas, maar word verwerklik in die self-vindmoment en taakstellingsmoment waar daar van leerlinge verwag word om aktief doenend betrokke te wees by die onderrig-leersituasie. In die eerste verloopmoment moet die leerlinge 'n vraag of vrae beantwoord of 'n probleem formuleer - dit hang van die onderwyser af - terwyl spesifieke selfwerkzaamheidsaktiwiteite waardeur die leerlinge probleme deur self-vind moet oplos, in die derde en sesde verloopmoment plaasvind. 'n Mate van selfaktiwiteite kan met kundigheid ook in die konstrueringsmoment, bv. deur groter groepwerk, toegepas word, terwyl die evalueringsmoment hom ook tot selfwerkzaamheid kan lei deur bv. die voltooiing van 'n geskiedeniskaart, 'n kort toetsie, of selfs deur van die leerlinge te verwag om 'n goeie vraag oor die les op te stel waaruit hul insig in die les duidelik sal blyk.

Die gesonde balans tussen onderwyser- en leerlingdeelname in die onderrigsituasie in 'n groot klas, wat deur die BASKET-onderrigstrategie geskep word, verg egter deeglike voorbereiding en beplanning van die onderwyser.

5.3.7 BELEWING

Die taak van die onderwyser is om die werklikheid vir die leerlinge deur die leerstofinhoud te ontsluit. Dit doen hy gewoonlik deur verduideliking, demonstrasie, veraanskouliking deur middel van die gebruik van media, aktualiteit en ervaring. Werklikheidsontsluiting beteken dus nie die woord-vir-woord oordra van die leerstof in die leerplan nie, maar die skep van bereidheidwilligheid, aandag, belangstelling en betrokkenheid by die leerinhoud (Cawood et al. 1982:172).

Deur die kundigheid om aansluiting te kan vind by aktuele gebeurtenisse of lewensegte situasies, die aanwending van metodes, tegnieke en hulp- en leermiddels, voer die onderwyser die leerlinge mee om die barre geskiedkundige gebeure te belewe en betrokke te raak by die onderrig-leeraktiwiteite.

In die begrupleesmoment kan die onderwyser bv. 'n gedeelte of paragrafie laat lees wat verband hou met die leerlinge se milieu wat hulle harte sal aanspreek en hulle daardeur sal beweeg om by die leerproses betrokke te raak. Die onderwyser se kundigheid rakende vertelling, gebruik van media en hulpmiddels en om gepaste en bevorderlike assosiasies te bewerkstellig tussen die aktuele en geskiedkundige gebeure (Vgl. Giliomee 1986:22-23, Trümpelmann 1987:92), is essensies wat van die aanbiedings-, self-vind-, konstruerings- en taakstelingsmomente, 'n sukses sal maak. Die moontlikhede om die leerlinge deur bogenoemde aktiwiteite van die onderwyser, die geskiedkundige gebeure te belewe, is legio, maar vereis weer eens deeglike voorbereiding en beplanning van die onderwyser.

GILIOME (1986:19-35) se plurale benadering in Geskiedenis, asook Trümpelmann (1987:89-95) se benadering om politieke ge-

letterdheid by swart leerlinge te bewerkstellig, bied groot moontlikhede aan die onderwyser om hierdie didaktiese beginsel in die BASKET-onderrigstrategie te verwerklik en sodoende doeltreffende leer te bewerkstellig.

5.3.8 GEHEELSIENING

Die essensiële beginsel van geheelsiening is om voortdurend die verband tussen die dele en geheel in die leeraktiwiteit te erken. Die onderwyser moet daarom voortdurend in sy lesaanbieding na verbande tussen die dele en die geheel, of na sisteme wat met mekaar verband hou soek (Cawood et al.1982: 22). Dit beteken dat hy die leerlinge so moet lei dat hulle sin in die leerstof sal vind en alle gebeure altyd in verband met die geheel sal ervaar.

Weens die omvattendheid van geskiedkundige gebeure, asook die vervlegtheid daarvan, moet die onderwyser so ver as moontlik poog om kennis vanuit die geheelsituasie aan die leerlinge oor te dra.

Die BASKET-onderrigstrategie het die beginsel van geheelsiening ten doel. Die doel met die aanbieding van die primêre feite in die aanbiedingsmoment is om die geheelstruktuur van die les aan die leerlinge bekend te stel en te leer. Die voltooiing van take-opdragte in die self-vindmoment en in die konstrueringsmoment, voltooi die geheelbeeld van die geskiedkundige gebeure vir die leerlinge. In die taakstellingsmoment kan die geheelbeeld met takies verder uitgebou word.

Die onderwysmedia, hulpmiddels en metodes dien hier instrumente te wees om die geheelbeeld te verwerklik.

5.3.9 BEMEESTERING

CAWOOD et al. (1982:23) sien bemeesting as die didaktiese beginsel wat op insig in die noodsaaklikheid gerig is om maatreëls te tref om volle bemeesting of vaslegging te verseker en om vergeet en afleer by leerlinge te bestry. Bemeesting kan op verskeie maniere bewerkstellig word (Vgl. Thirion 1985:7) en dien as 'n sterk motiveringsmiddel tot verdere deelname. Die onderwyser moet dus elke moontlike wyse van bemeesting, as gevolg van die uniekheid van elke kind, met die grootste omsigtigheid hanteer. Wanneer 'n leerling voel dat hy 'n opdrag of taak bemeester het, moet die onderwyser hierdie "meesterskap" erken om hom daardeur tot verdere aktiwiteite aan te spoor.

Die BASKET-strategie bied vele geleenthede waar die leerlinge die geleenthede gegun word om leerstof te bemeester. In die aanbiedingsmoment kan hulle hul lees- en begripvaardigheid bemeester, 'n antwoord op die onderwyser se vraag vind, of selfs die lesprobleem formuleer. Deur korrekte antwoorde op die onderwyser se vrae gedurende die aanbiedingsmoment en die evalueringsmoment te gee, raak hulle "meesters" van die feite. Die grootste mate van bemeesting word ervaar wanneer hulle in die self-vindmoment die opdragte/take kan voltooi en die resultaat van hul pogings in die konstrueringsmoment op die spel kan plaas. Die mate waartoe die leerlinge hierdie beginsel in die taakstellingsmoment gaan verwesenlik, gaan grootliks van die opdrag/taak self afhang.

Die onderwyser moet egter sorg dra dat die leerlinge nie by die voorlopige bemeesting van die lesinhoud eindig nie, maar dat hulle tot die volledige bemeesting daarvan geleesal word. Dit is om afleer en vergeet te bestry. Maatreëls om volledige bemeesting te bewerkstellig is onder andere

beklinkingsmaatreëls en vasleggingsmaatreëls (Vgl. Cawood et al. 1982:203-204).

5.3.10 EVALUERING

Evaluering impliseer nie per se net toetsing of eksaminering nie, maar het 'n ruimer betekenis, naamlik om te ken en waardeur verskille en ooreenkomste waargeneem, beskryf en beoordeel kan word. Dit is daarom nie net die taak van die onderwyser om sy onmiddellike doelstellings alleen te bereik nie, maar ook verderliggende doelstellings. Evaluering is juis die instrument en kompas wat vir hom aandui tot welke mate sy doelstelling deur die onderrigleerproses verwerklik is.

Evaluering is nie die sluitsteen vir alle onderrig nie, maar is 'n voortdurende gebeurlikheid van die begin van die les tot aan die einde daarvan - selfs van die begin van 'n jaar tot aan die einde daarvan.

MURSELL (in Cawood et al. 1982:214) merk in hierdie verband tereg op as hy sê:

"as 'n mens onderrig, evalueer jy en as jy evalueer, onderrig jy."

Die belangrikheid van evaluering kan nooit bevraagteken of van 'n onderrigleersituasie uitgesluit word nie.

Die evalueringsbeginsel kom tot sy wesentlike reg in die BASKET-onderrigstrategie, want in elke verloopsmoment vind evaluering pertinent plaas en bereik sy hoogtepunt in die evalueringsmoment. Selfs hier eindig dit nie, want in die taakstellingsmoment ontvang die leerling verdere evalueringstake/-opdragte.

Die evaluering in die eerste vier verloopsmomente is deurlopend en het veral ten doel voorlopige bemeestering, maar ont-plooi later, aan die einde van die les, in 'n doelbewuste, volledige bemeesteringsproses.

Wanneer dié tien beginsels as kriteria gebruik word ten op-sigte van die BASKET-onderrigstrategie, blyk dit dat die strategie, wanneer korrek toegepas, betreffende die meeste beginsels, in 'n groot mate aan die evalueringsmaatstawwe voldoen.

5.4 SAMEVATTING EN VYFDE PROBLEEMSTELLING

Navorsing het getoon dat onderrig ook in groot klasse effek-tief kan plaasvind, maar dat die strategieë en tegnieke wat die onderwyser gebruik, van dié verskil wat in klein of nor-maal grootte klasse gebruik word. Die BASKET-onderrigstra-tegie het dan ook ten doel om die swart geskiedenisonderwyser in staat te stel om die groot aantal leerlinge in sy klas doeltreffend te onderrig.

Die BASKET-onderrigstrategie pas ook redelik goed in by die huidige ongelukkige omstandighede in die swart geskiedenis-onderrigsituasie. Daar kan vir duidelikheidshalwe na slegs 'n paar verwys word. Volgens die vraelyste besit 68,3% van die leerlinge handboeke (Bylae C, Tabel 6) en is die moont-likheid baie groot dat die drie of vier leerlinge in een bank wel ten minste een handboek sal hê. Volgens die leerlinge se respons in Bylae C ontvang hulle notas (Tabel 19), het hulle werkboeke (Tabel 18), berei hulle vir die les voor (Tabel 25) en handhaaf hulle 'n goeie verhouding met die onderwyser (Ta-bel 8). Hulle gebruik egter die biblioteek baie swak (Tabel 15) en daar is 'n groot leemte in die gebruik van hulpmiddels deur die onderwyser (Tabel 13). Die omstandighede gee daar-

toe aanleiding dat hulle voel dat 48,1% van die onderwysers die les uit die handboek deur voorlesing gee (Tabel 30) en nooit aan hulle leiding gee oor hoe om geskiedenis korrek te bestudeer nie.

Uit Bylae D blyk dit ook dat leerlinge oor die algemeen aantekeninge ontvang (Tabel 17) en daar daarom geen probleem is om die taakvorms wat hulle in hul werksboeke kan plak aan leerlinge te voorsien nie. Dit is ook duidelik dat byna alle onderwysers die een of ander selfaktiwiteitstake en huiswerk aan leerlinge gee (Tabel 18 en 36). Ongelukkig is die vorm van selfaktiwiteite en huiswerk nie bekend nie. Dit is egter duidelik dat die BASKET-onderrigstrategie die onderwyser tot hulp kan wees met die oplossing van sy probleme. Gereelde kontak in die verloopsmomente kan hom help om sy leerlinge beter te leer ken (Vgl. Bylae D, Tabel 22), individualisering tot 'n mate te verwerklik (Bylae D, Tabel 23), weg te breek van die luisterskoolmetodes (Bylae D, Tabel 32) en om 'n bepaalde strategie in sy lesaanbiedings te volg.

Dit is egter nodig om nou ook te kyk wat uit hierdie navorsing na vore gekom het en watter aanbevelings daar in hierdie verband, asook vir toekomstige navorsing, gemaak kan word.

HOOFSTUK 6

BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

Die moontlikheid dat 'n onderrigsituasie sonder probleme gevind kan word, is uiters onwaarskynlik, omdat elke situasie met sy eiesoortige probleme te make het. Algemene probleme in die onderrigsituasie wissel van klaskamer tot klaskamer, maar besondere probleme wissel van streek tot streek en veral in die RSA van bevolkingsgroep tot bevolkingsgroep.

Die eie aard en omstandighede waarin die swart bevolking hulle in die RSA bevind het, en steeds bevind, skep eiesoortige onderrigprobleme in hulle skole en ook in die onderskeie vakke. In baie vakke stem die probleme ooreen, maar 'n eiesoortigheid by elkeen word ook gou duidelik. So, byvoorbeeld, ondervind die vak, Geskiedenis, ook gemeenskaplike en eiesoortige probleme waarmee die onderwyser rekening moet hou om effektiewe onderrig te verseker.

6.2 BEVINDINGS AANGAANDE DIE ONDERRIG VAN GESKIEDENIS AAN SWART SEKONDÊRE SKOLE

Aangesien die probleme, waarmee swart onderwysers en leerlinge in hulle skole te kampe het, reeds in Hoofstuk 3 volledig bespreek is, word nou slegs kortliks 'n paar algemene en besondere probleme wat met die onderrig van Geskiedenis ervaar word, uitgelig omdat gemeen word dat dit die kern van die huidige probleemsituasies in skole is.

6.2.1 BEVINDINGS AANGAANDE OMSTANDIGHEDE VAN ALGEMENE AARD

6.2.1.1 Seker een van die algemeenste probleme wat ten opsigte van swart onderwys geopper word, is dat klasse oorvol is. Uit die navorsing het die onderwysers dit hoog op die lys geplaas (Bylae E, Tabel 2), terwyl die leerlinge dit minder belangrik geag het (Bylae E, Tabel 1) en baie selfs van mening is dat hulle klasse nie te groot vir doeltreffende onderrig is nie. (Bylae C, Tabel 27). Dit is egter duidelik dat die geskiedenis-klasse in swart sekondêre skole abnormaal groot is. Die gevolg hiervan is dat leerlinge voel dat hulle onderwysers slegs vir die leerlinge voor in die klas omgee, terwyl die onderwysers die oorbevolking van die klas vir die swak leer- en onderrigomstandighede in die klaskamer verantwoordelik hou (Bylae E, Tabel 1 en 2).

6.2.1.2 Die belangrikste probleem, wat deur beide die onderwysers en die leerlinge aangewys is, is Engels as onderrigmedium. Leerlinge het hul gebrek aan kennis en insig in geskiedenis toegeskryf aan die feit dat die verduideliking van historiese terme en konsepte nie vir hulle duidelik is nie en daarom in die meeste gevalle onverstaanbaar bly. Die Engelse handboeke en aantekeninge is vir hulle te moeilik om te verstaan. Daarom ondervind hulle Geskiedenis in sy geheel as baie moeilik (Bylae E, Tabel 1). Die onderwyser skryf die feit dat leerlinge lank neem om die inhoud te verstaan toe aan Engels as onderrigmedium (Bylae E, Tabel 2).

6.2.1.3 'n Verdere probleem wat leerlinge en onderwysers geopper het, is dat daar 'n gebrek aan biblioteekboeke en ander naslaanwerke is. Dit kan as rede aangevoer word waarom so min leerlinge van die biblioteek gebruik maak (Vgl. Bylae C, Tabel 15). Die onderwysers vra ook vir beter biblioteekfasiliteite, want die gevolg van die gebrek aan 'n goed toegeruste

biblioteek is dat leerlinge net op die handboek steun as enigste bron van inligting. Dit gee aanleiding tot verdere probleme dat leerlinge 'n gebrekkige agtergrondskennis het, net die aantekeninge gebruik om te studeer, dat hul redenasievermoë daardeur beperk word en hulle daarom minder aktief in die lessituasie raak (Bylae E, Tabel 2).

6.2.1.4 Onderwysers het die gebrek aan toerusting en hulpmiddels as 'n verdere probleem geopper. Dit is duidelik uit die vraelyste dat die onderwysers, as gevolg van 'n gebrek hieraan terugval op die tradisionele metodes van onderrig, soos die vertel-, die handboek- en die vraag-en-antwoordmetode waardeur die oorgrote meerderheid leerlinge passief gelaat word.

6.2.2 BEVINDINGS AANGAANDE OMSTANDIGHEDE VAN BESONDERE AARD IN DIE VAK GESKIEDENIS

Die vak, Geskiedenis, self het besondere probleme waarmee die swart leerling en onderwyser te kampe het in die swart onderrigsituasie teweeg gebring. Hierdie besondere probleme spruit uit die behoeftes van die swart leerling en onderwyser en wat om bevrediging vra voordat effektiewe onderrig in 'n gesonde en positiewe atmosfeer kan plaasvind.

6.2.2.1 Uit die studie is bevind dat die sensitiefste probleem waarmee swart leerlinge en onderwysers in Geskiedenis te kampe het, die inhoud van die vak self is. Die swart leerlinge toon 'n afkeer in die "White History" wat hulle uit handboeke wat deur blanke skrywers geskryf is leer, en daarom volgens hulle subjektief geïnterpreteer is. Die handboeke is te Westers-georiënteerd en voldoen nie aan hulle verwagtings nie. Hulle vra vir meer tradisionele swart-gerigte geskiedenis maar ook meer kontemporêre geskiedenis van swart leiers

en bewegings, soos die ANC en die UDF. 'n Houding het algaande by die swart leerlinge ontwikkel om nie meer met die handboeke en onderwysers saam te stem nie.

6.2.2.2 'n Ernstige probleem wat die leerlinge in die geskiedenisklas ervaar, is die gevoel dat hul vryheid van spraak, oor huidige omstandighede wat by die geskiedenis aansluit, aan bande gelê word. 'n Vrees bestaan by leerlinge om in die klas te praat oor huidige gebeure, omdat hulle bang is dat hulle daardeur aangehou kan word. Dit belemmer betrokkenheid by die les, verhoed klasgesprek en bevorder passiwiteit by die leerlinge.

6.2.2.3 Navorsing het verder aan die lig gebring dat grootklas-onderrig moontlik is en dat leerlinggetalle nie noodwendig 'n negatiewe invloed op doeltreffende onderrig het nie (Vgl. Hoofstuk 5, par. 5.2.6). 'n Grootklassituasie in swart skole is 'n realiteit en effektiewe onderrig en leer kan, deur onder sekere omstandighede die regte onderrigstrategie aan te wend, verwerklik word.

6.2.2.4 Uit die navorsing het dit geblyk dat swart leerlinge oor die algemeen 'n baie groot liefde vir Geskiedenis openbaar (Bylae C, Tabel 7). Hierdie gesindheid en liefde kan deur die regte hulp en leiding ontwikkel word, waardeur goeie swart burgers vir die toekoms gevorm kan word om vreedsame naasbestaan in die RSA te verseker.

6.3 AANBEVELINGS AANGAANDE DIE ONDERRIG VAN GESKIEDENIS IN GROOT KLASSE AAN SWART SKOLE

6.3.1 Dit word aanbeveel dat onderwyser-opleidingsinstansies ernstige aandag aan onderwysersopleiding in grootklas-onderrigstrategie sal gee. Daar moet groter klem op strategie-bepaling as op onderrigmetodes geplaas word.

- 6.3.2 Ernstige aandag moet aan die inhoud van die geskiedenis-kernkurrikula geskenk word, sodat groter balans tussen die inhoud en die verwagtings en eise van die swart gemeenskap te weeg gebring kan word.
- 6.3.3 Groter aandag moet aan die aanwending van geskiedenis om politieke geletterdheid by die swart leerling te bewerkstellig, gegee word (Vgl. in hierdie verband Trümpelmann 1986: 1-10, Trümpelmann 1987:89-95).
- 6.3.4 Die tekort aan onderrigmedia en -hulpmiddels aan swart skole vra spesiale aandag. Dit word aanbeveel dat elke geskiedenisklas ten minste van 'n oorhoofse projektor voorsien sal word, aangesien dit 'n belangrike rol speel/kan speel in die toepassing van 'n grootklasonderrigstrategie.
- 6.3.5 Effektiewe onderrig en leer vereis 'n goed toegeruste biblioteek. Daarom word dit aanbeveel dat groter aandag aan die aankoop van naslaanwerke, waaruit leerlinge opdragte kan doen, gegee word. Die handboeke wat leerlinge in die lesing self gebruik, kan deel van die boekery uitmaak.
- 6.3.6 Dit word aanbeveel dat ernstige aandag geskenk sal word aan die vryheid van keuse van die medium van onderrig van geskiedenis. Die ernstige gevolge van Engels as amptelike onderrigmedium word allerweë besef. Die invloed van 'n vreemde taal as onderrigmedium is jare gelede al deur Nicholas Hans (in Barnard 1978:33) as volg opgesom:

"Educators who boldly undertake to impose a foreign language as the medium of instruction run the risk of losing the fruits of all their efforts by producing a generation with a superficial verbal knowledge unconnected with its surroundings and previous experience. This danger is especially great when the mother tongue and the school language belong to different linguistic groups."

Onderwysers moet die vryheid gegee word om verduidelikings en die onderrig in dié taal waardeur die leerlinge die konsepte, terme en inhoud die maklikste kan verstaan, te doen.

6.3.6 In verdere navorsing kan daar aandag aan die volgende aspekte in swart onderwys geskenk word:

- * Is grootklasonderrigstrategieë inderdaad effektief?
- * Is swartmense eerlik ten gunste van 'n onderwysbenadering waarin die individu en/of individuele belange ten koste van die groep en/of die groep se belange beklemtoon word?
- * Hoe kan versoening in die kurrikulum tussen blanke en swart geskiedenis bewerkstellig word om effektiewe geskiedenisonderrig aan swart skole te verseker?
- * Die wesenlike uitwerking van die afwesigheid van die moedertaal, in die onderrigsituasie in senior skoolfasies aan swart skole.
- * 'n Interaksie-analise van 'n grootklassituasie in Suid-Afrikaanse swart skole aan die hand van Gresse se kognitiewe verbale interaksie-instrument en/of Flanders se interaksieteorie.

Die terrein vir navorsing op die gebied van swart onderwys lê nog redelik braak ... en wag om ontgin te word!

BIBLIOGRAFIE

AARTS, J.: 1969. Beknopt Leerboek der Algemeen didactiek voor de tweede leerkring. Eindhoven. L.C.G. Malmberg's-Hertogenbosch.

AKINPELU, J.A.: 1985. An introduction to Philosophy of Education. Hong Kong. Macmillan Publishers.

ALANT, C.J., LAMONT, A.M., MARITZ, F.A. en VAN EEDEN, I.J.: 1981. Oor samelewings en samelewingsseksistensie. Johannesburg. McGraw-Hill Boekmaatskappy.

ALBERTYN, C.F. (red.): 1977. Ensiklopedie van die Wêreld. Deel 9 Stellenbosch. C.F. Albertyn (Edms.) Bpk.

ALLISON, A.A.: 1960. The objectives, nature and standard of secondary school education, in Bantoe-Onderwysblad. Volume 6. Februarie 1960.

ARGUS, THE.: 1986. Students want new education system. 25 Maart 1986.

AVALOS, B.: 1980. Teacher effectiveness: research in the Third World highlights of a review, in Comparative Education. Vol. 16, No. 1. March 1980.

AVENANT, P.J.: 1986. Guide-lines for successful teaching. Durban. Butterworths.

BALLARD, M. (Ed).: 1974. New movements in the study of history. London, Indiana University Press.

BARNARD, S.S.: 1978. Vergelykende Opvoedkunde vir onderwysstudente. Durban, Butterworths.

BARNES, D.: 1982. From communication to curriculum. Middlesex, Penguin Books.

BARROW, R.: 1983. Common Sense and the Curriculum. London. George Allen & Unwin (Publishers) Ltd.

BASSON, R.B. en WALKER, G.R.: 1984. A model for curriculum development in Black primary schooling in South Africa, in South African Journal of Education. Vol. 4, Nr. 4. November 1984.

BEHR, A.L.: 1978. New perspectives in South African education. Durban. Butterworths.

BEHR, A.L. (Red.): 1985. 'n Nuwe onderwysbedeling vir die R.S.A. Referate gelewer by die vier-en-twintigste kongres van S.A.V.B.O. Pretoria.

- BEHR, A.L. en MACMILLAN, R.G.: 1971. Education in South Africa. Pretoria. J.L. van Schaik Ltd.
- BEVELANDER, C., FOKKEMA, D. en NIEUWENHUIS, H.: 1965. Algemene Didactiek. Deel v. Groningen, J.B. Wolters.
- BEYERS-NEL, C.F.: 1984. Educating for ..., in Paidonomia. Volume 12, Number 1. June 1984.
- BEYERS-NEL, C.F.: 1970. Some aspects of adulthood as seen in philosophical-pedagogical perspective with reference to the Zulu's new image of man. Inaugural address delivered at the University of Zululand on 16 June 1970, KwaDlangezwa
- BEYERS-NEL, C.F.: 1981. The function of the Philosophy of Education in Black Schools in Southern Africa (Part 1) in Educamus, Volume xxvii, Number 1. February 1981.
- BEYERS-NEL, C.F.: 1981. The function of the Philosophy of Education in Black Schools in Southern Africa (Part II) in Educamus, Volume xxvii, Number 2. March 1981.
- BOTHA, H., VAN RENSBURG, C.J.J.: 1985. Kommunikasie 'n miskende essensie van opvoeding, in Educare. Jaargang 14.1, Volume 14.1. 1985.
- BOTHA, S.W.B.: 1981. Die geskiedeniswerkboek in die Primêre Skool, in Die Unie. Jaargang 18, Nr. 4. Oktober 1981.
- BOTHA, W.J. VAN H., VOS, J.A. en VIVIER, D.J.: 1982. Mangaung Hernuwing. Bloemfontein, Instituut vir Sosiale en Ekonomiese Navorsing, UOVS.
- BOURKE, S.: 1986. How smaller is better: Some relationships between class size, teaching practices, and student achievement, in American Educational Research Journal. Vol. 23, No. 4. Winter 1986.
- BOYCE, N.: 1983. The schooling backlog, in Energos. Braamfontein, Independent Mailing Services (Pty.) Ltd.
- BREIER, D.: 1986. New education formula would raise patriotism, in Sunday Tribune. 3 August 1986.
- BROWN, I.C.: 1973. Understanding Race Relations. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- BRYNARD, K.: 1986. Swartes vra volksonderwys: Leerplan verwerp, in Die Vaderland. 6 Mei 1986.

BUCKLAND, P.: 1986. Ideology dressed as Science, in Matlhasedi. Education Bulletin, Volume 4, Number 2. Mafikeng, University of Bophuthatswana.

BURSTALL, C.: 1979. Time to mend the nets: a commentary on the outcomes of class-size research, in Trends. Volume 3. 1979.

CAMPBELL, E.M. en CAMPBELL, W.J.: 1978. A comparative study of teaching styles in the state secondary schools of New Zealand and Queensland, in The Australian Journal of Education. Volume 22, Number 1. March 1978.

CAPE TIMES, THE.: 1986. 'Tell of black heroes', 19 June 1986.

CARR, E.H.: 1973. What is history?. Middlesex, Penguin Books.

CAWOOD, J., MULLER, F.B. en SWARTZ, J.F.A.: 1982. Grondbeginsels van die didaktiek. Goodwood, Nasou Beperk.

CAWOOD, J., STRYDOM, A.H. en VAN LOGGERENBERG, N.T.: 1981. Doel-treffende Onderwys. Goodwood, Nasou Beperk.

CHISHOLM, L. en RANDALL, P.: 1983. Which history of which education? A critique of Metagogics, in Perspectives in Education. Volume 7, Number 2. October 1983.

CHIVORE, B.R.S.: 1986. Teacher education in post-independent Zimbabwe: problems and possible solutions, in Journal of Education for Teaching. Vol. 12, No. 3. 1986.

CITY PRESS: 1986. Step by step: The classroom revolution, 15 June 1986.

CLAASSEN, J.C.: 1986. Aspekte van Multikulturele onderwys en die implikasies daarvan vir 'n Blanke dosent aan 'n Onderwyserskollege vir Swartes. Ongepubliseerde M.Ed.-skripsie. Bloemfontein, UOVS.

CLARK, G.K.: 1967. The critical historian. London, Heineman.

CLARK, L.H. en STARR, I.S.: 1976. Secondary School teaching methods. Third edition. New York, Macmillan Publishing Co.

COERTZE, P.J. (Red.): 1960. Inleiding tot die Algemene Volkekunde Johannesburg, Voortrekkerpers Bpk.

COETZEE, C.G.: 1966. Bantu and the study of history, in Historia. Volume 11. 1966.

COETZEE, E.: 1986. Addisionele strukture vir akademiese ondersteuning aan leerlinge in ontwikkelende samelewings, in Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. Volume 6, Nommer 3. Augustus 1986.

- COETZEE, M.: 1978. Kwalitatiewe aspekte van die Heurostentiese verloop. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Johannesburg, RAU.
- COETZEE, W.J.: 1976. Geskiedenis op skool, in Die Skoolblad. Deel 65, Nr. 5. Mei 1976.
- COHEN, L. en MANION, L.: 1985. A guide to Teaching Practice. London, Methuen.
- COLE, M., GAY, J., GLICK, J.A. en SHARP, D.W.: 1971. The cultural context of learning and thinking: An exploration in experimental anthropology. London, Methuen & Co. Ltd.
- COLLET, R.J.: 1980. The Molteno Project. Evaluation Report 1980. Grahamstown, Rhodes University.
- COLLIER, K.G.: 1985. Teaching methods in Higher Education: 'The changing scene, with special reference to small-group work, in Higher Education Research and Development. Vol. 4, No. 1. 1985.
- CONRADIE, B.J.: 1986. 'n Analise van die verwerking van die pedagogiese bedrywigheidsstrukture in Senior Sekondêre swart onderwys. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif. Bloemfontein, Vista Universiteit.
- CORNWALL, M.G.: 1978. A new approach to Higher Education: Project orientation, in Journal for Higher Education, 2(3) Autumn, 1978.
- CRAFT, M.: 1984. Education and cultural pluralism. London, The Falmer Press.
- CULLEN, B.D.: 1979. Lessons from class size research: an economist's perspective, in Trends. Volume 4. 1979.
- D'AETH, R.: 1979. Education and development in the Third World. Westmead, England, Saxon House.
- DANIËLS, R.V.: 1966. Studying history how and why. New Jersey, Printice-Hall Inc.
- DANNHAUSER, M.M.: 1986. History: Content and Method. Study guide for Senior Secondary Students. Pretoria, Vista University.
- DAVIES, T.I.: 1970. School organisation. London, Pergamon Press.
- DAVIS, A.(Jnr.): 1975. Racial crisis in public education: A quest for social order. New York, Vantage Press.
- DE CORTE, E.: 1976. Didactiese evaluatie van het onderwijs. Leuven, Universitaire Pers.

- DE CORTE, E.: 1973. Onderwijsdoelstellingen. Leuven, Universitaire Pers.
- DEGENAAR, J.P. en McFARLANE, L.R.: 1982. Opleiding in Vakdidaktiek. Pretoria, Universiteit van Suid-Afrika.
- DE LANGE, J.P. (Red.): 1981. Curriculum development. Report of the Work Committee. Human Sciences Research Council. Pretoria, Blitskopië (Pty) Ltd.
- DENNISON, W.F.: 1983. Reconciling the irreconcilable: Declining secondary school rolls and the organisation of the system, in Oxford Review of Education. Volume 9, Number 2. 1983.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN OPLEIDING: 1983. Jaarverslag. 1983. Pretoria, Staatsdrukker.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING: 1986. Syllabus for History Standard 6. Pretoria, Aurora Printers.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING: 1981. Syllabus for History Standard 9 and 10. Pretoria, Aurora Printers.
- DE VRIES, C.: 1978. Oriëntering in die Fundamentele Opvoedkunde. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk.
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. en VAN DER WESTHUIZEN, G.J.: 1981. Opvoedende leer. Pretoria, Butterworths.
- DHLOMO, O.: 1983. View from the homelands, in Energos. Braamfontein, Independent Mailing Services (Pty) Ltd.
- DIXON, A.: 1980. Small is beautiful when ..., in Forum. Volume 22, Number 3. Summer 1980.
- DIXON, V.J. en FOSTER, B.: 1971. Beyond Black and White: An Alternate America. Boston, Little, Brown and Company.
- DREYER, N.: 1982. Die saamstel en gebruik van diagramme en skemas in die aanbieding van Geskiedenis, in Gister en Vandag. No. 3. April 1982.
- DU BOIS, W.E.B.: 1978. On sociology and the black community. Chicago, The University of Chicago Press.
- DUMINY, P.A.: 1974. Moedertaal as voertaal, veral in ontwikkelende lande, in Tijdschrift voor Opvoedkunde. 1974-75 (20), Nr. 6.
- DUMINY, P.A. (Red.): 1967. Trends and challenges in the education of the South African Bantu. Pretoria, J.L. van Schaik Ltd.

- DUMINY, P.A. en SÖHNKE, W.F.: 1981. Didaktiek: Teorie en Praktyk. Johannesburg. Longman Penguin Suider-Afrika, (Edms) Beperk.
- DU PLOOY, J.L., GRIESSEL, G.J. en OBERHOLZER, M.O.: 1982. Fundamental Pedagogics for advanced students. Pretoria, HAUM.
- DU PLOOY, J.L. en KILLIAN, C.J.G.: 1981. Introduction to Fundamental Pedagogics. Pretoria, HAUM.
- DU TOIT, P.S.: 1976. Onderwys in Kaapland 1652 - 1975: 'n Historiese oorsig. Tweede, hersiene uitgawe. Pretoria. J.L. van Schaik Bpk.
- EASTERN PROVINCE HERALD: 1986. Education the key to a better future. 24 June 1986.
- FINANCIAL MAIL: 1986. The teaching profession: Divided and misruled. 2 May 1986.
- ELLIOT, J.: 1978. The politics of classroom organisation, in Forum for the discussion of New Trends in Education. Vol. 20, Nr. 2. Spring 1978.
- ENGELBRECHT, G.C.: 1960. Kort oorsig oor die geskiedenis van Bantoe-Onderwys in die O.V.S. vanaf 1823 tot 1960, in Bantu Educational Journal. Volume 6. Pretoria. May 1960.
- ENGELBRECHT, S.W.B., YSSEL, J.C., GRIESSEL, G.A.J., en VERSTER, T.L.: 1983. Education 1. Pretoria, Via Afrika.
- ENSLIN, P.: 1981. Reply to a philosophy of education for South Africa, in Perspectives in Education. Volume 5, Number 1, March 1981. Johannesburg, University of the Witwatersrand.
- ESSLINGER, D.: 1978. Praat en Luister, in Educa. November 1978.
- EVANS, B.: 1986. JCI se fundering van maatskaplike verantwoordelikheid: Bophuthatswana se program vir die verbetering van onderwys, 'n Omwenteling met geringe middele, in Die Mynwese. Nommer 2/4. 1986.
- FARRANT, J.S.: 1985. Principles and Practice of Education. New Edition, Singapore, Longman.
- FOUCHE, F.: 1982. Pedagogics: A philosophic method or a parasitic ideology? in South African Journal of Education. Volume 2, Number 4. 1982.
- FOURIE, J.J.: 1973. Tema en variasie en die opvoedingsleer. Bloemfontein, Sacum Beperk.

- FOWLER, H.W. en FOWLER, F.G.: 1960. The Concise Oxford Dictionary of Current English. Fourth edition. Oxford, Claredon Press.
- GEERE, C.F.C.: 1960. Die ontwikkeling van Bantoe-onderwys 1910 - 1960, in Bantoe-Onderwysblad. Volume 6. Mei 1960. Pretoria, Departement van Onderwys en Opleiding.
- GERBER, B.A. en NEWMAN, S.P.: 1980. Soweto's Children: The development of attitudes. London, Academic Press.
- GILIOMEER, H.: 1986. The case for a pluralist South African School history. 'n Referaat gelewer tydens konferensie van die Vereniging vir die opleiding van Geskiedenisonderwysers, R.A.U. 1 Oktober 1986.
- GILLMER, J.G. en THIRION, G.J.: 1986. Didactics: Study guide for History Subject Didactics. Pretoria, Vista University.
- GLASS, G.V., CAHEN, L.S., SMITH, M.L. en FILBY, N.N.: 1982. School class size: Research and policy. Beverly Hills, Sage Publications
- GORDON, A.: 1986. Environmental constraints and their effect on the academic achievement of urban black children in South Africa, in Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. Volume 6, Nommer 1. Februarie 1986.
- GOUS, S.J.: 1969. Verantwoording van die Didakties-Pedagogiese. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Pretoria. 1969.
- GRAYSTONE, J.A.: 1979. Resource - based learning, in Forum for the discussion of new trends in education. Vol. 21, Nr. 2. Spring 1979.
- GROENEWALD, H.J., BORNMANN, E., VAN ASWEGEN, A.H. en HOLTZHAUSEN, E.: 1986. The social learning needs of black adolescents, in RTV 1986. Informele uitsaai-ondersoek in perspektief, Volume 1, No. 2. 1986.
- GULE, K.: 1985. Positive self-concept, in Matlhasedi. Education bulletin. Volume 4, Number 2. Dec. 1985. Mafikeng, University Bophuthatswana.
- GUNTER, C.F.G.: 1982. Aspects of Educational Theory. Stellenbosch, University Publishers & Booksellers, (Pty) Ltd.
- GUNTER, C.F.G.: 1977. Aspekte van die teoretiese opvoedkunde. Hersiene Uitgawe. Stellenbosch. Universiteits-Uitgewers en -Boekhandelaars, (Edms) Bpk.

- GUNTER, C.F.G.: 1968. Aspekte van die teoretiese opvoedkunde. Vierde druk, Stellenbosch, Universiteits-Uitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk.
- GUNTER, C.F.G.: 1977. 'n Christelik georiënteerde opvoedingsfilosofie. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk.
- HADDAD, W.D.: 1978. Educational effects of class size, in World Bank Staff Working Paper, Number 280. Washington, D.C., The World Bank.
- HAMACHEK, D.E.: 1985. Psychology in Teaching, Learning and Growth. Boston, Allyn and Bacon, Inc.
- HAROLD, F. en SPIELBERGER, C.D.: 1979. Cognitive and affective learning strategies. New York, Academic Press.
- HARTLEY, J.: 1986. Improving study-skills, in British Educational Research Journal, Vol. 12, No. 2.
- HARTSHORNE, K.: 1983. Whither Black Education? in Energos. Braamfontein, Independent Mailing Services (Pty) Ltd.
- HINTON, M.: 1979. Comprehensive Schools: A christian's View. London, S.C.M. Press Ltd.
- HOLT, M.: 1979. Regenerating the curriculum. London, Routledge & Kegan Paul.
- HOPSON, B. en SCALLY, M.: 1981. Lifeskills teaching. London, McGraw-Hill Book Company.
- HUMAN SCIENCES RESEARCH COUNCIL: 1981. Curriculum development. Investigation into education. Report 6.
- INFORMATION OFFICE OF THE GOVERNMENT OF THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY: 1975. Facts about Germany. Wiesbaden, Franz Steiner Verslag.
- JACOBSEN, D., EGGEN, P., KAUCHAK, D. en DULANEY, C.: 1981. Methods for teaching: a Skills approach. Columbus, Charles E. Merrill Publishing Company.
- JACKSON, G.A.: 1983. Book Reviews, in Harvard Educational Review. Volume 53, Number 1. Februarie 1983.
- JAFF, R.: 1981. Education for Papagano, in Perspectives in Education. Volume 5, No. 1. March 1981.

JOLLY, A.: 1966. Planning education in developing countries - an economic study of manpower issues, with particular reference to Africa. Unpublished D.Ed.-thesis. Michigan, Yale Universiteit. Ongepubliseerde D.Ed.-proëfskrif.

JONES, R.L. (Red.): 1980. Black Psychology. 2nd Edition. New York, Harper and Row Publishers.

KALUBA, L.H.: 1986. Education in Zambia: the problem of access to schooling and the paradox of the private school solution, in Comparative Education. Volume 22, Number 2. 1986.

KEKANA, N.S.: 1986. The textbook in History teaching, in Gister en Vandag. Nr. 11. April 1986.

KEKANA, N.S.: 1986. The Video and History teaching. 'n Referaat tydens die Vereniging vir die opleiding van Geskiedenisonderwysers konferensie gehou by R.A.U. 1 Oktober 1986.

KGWARE, W.M.: 1973. Education and the changing scene in Black South Africa, in The Transvaal Educational News. Volume 70, Number 9. October 1973.

KNELLER, G.F.: 1984. Movements of thought in Modern Education. Los Angeles, John Wiley & Sons.

KNORR-CETINA, K.D.: 1981. The manufacture of knowledge. Oxford, Pergamon Press.

KOENDERMAN, T. (Red.): 1983. Energos. Braamfontein, Independent Mailing Services (Pty) Ltd.

KROEBER, en KLUCKHOHN.: 1987. Volkekunde 1. Gids 1. Pretoria, UNISA

KRUGER, M.M., OBERHOLZER, C.K., VAN SCHALKWYK, O.J. en WHITTLE, E.P.: 1983. Preparing to teach. Part 1, Cape Town, Juta & Co. Ltd.

KRUGER, R.A.: 1980. Beginnels en kriteria vir Kurrikulumontwerp. Pretoria, HAUM.

LANDMAN, W.A. en GOUS, S.J.: 1969. Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek. Johannesburg, Afrikaanse Pers-Boekhandel.

LANDMAN, W.A., KILLIAN, C.J.G., SWANEPOEL, E.M. en BODENSTEIN, H.C.A.: 1982. An introductory reader in fundamental pedagogics for the student and the teacher. Johannesburg, Juta & Co. Ltd.

LANDMAN, W.A., VAN ZYL, E.J. en ROOS, S.G.: 1975. Fundamenteel-pedagogiese essensies. Durban, Butterworths.

LANGVELD, M.J.: 1965. Beknopte theoretiese pedagogiek. Groningen, J.B. Wolters.

- LANGEVELD, M.J.: 1963. Ontwikkelings-psychologie. Groningen, J.B. Wolters.
- LARKIN, A.I. en KEEVES, J.P.: 1984. The class size question: A study at different levels of analysis. Hawthorn, Australian Council for Educational Research.
- LEGRAND, L. (Red.): 1979. Education research and new developments in Primary Education. Windsor, NFER Publishing Company.
- LE GRANGE, C.: 1986. People's Education. The challenging Alternative, in The Natal Witness. 2 June 1986.
- LIEBENBERG, C.R.: 1971. Die onderrig van geskiedenis aan Suid-Afrikaanse Sekondêre Skole. 'n Verkorte weergawe van 'n opname in die jaar 1966. Verslagnommer O-11. Pretoria, R.G.N.
- LIPMAN, M., SHARP, A.M. en OSCANYAN, F.S.: 1980. Philosophy in the classroom. Second edition. Philadelphia, Temple University Press.
- LOEWE, M.: 1986. Arousing the parents from passivity, in Weekly Mail. 3 April 1986.
- LUTHULI, P.C.: 1982. An introduction to Black-orientated education in South Africa. Durban, Butterworths.
- LUTHULI, P.C.: 1981. The philosophical foundations of Black education in South Africa. Durban, Butterworths.
- LUTHULI, P.C.: 1980. Towards building the philosophy of education that is related to the philosophy of life and practice relevant to the black community. Series A, November 3. Kwa Dlangezwa, University of Zululand.
- LUTHULI, P.C.: 1985. What ought to be in Black education. Durban, Butterworths.
- LUTHULI, P.C.: 1984. "What ought to be in education" with special reference to Blacks in South Africa, in Paidonomia. Volume 12, Number 1. June 1984. Empangeni, University of Zululand.
- MAARSCHALK, J.: 1974. Die didaktiese betekenis van die heuristiek. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Johannesburg, R.A.U.
- MAARSCHALK, J.: 1977. Die herostentiek as 'n didaktiese model. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Johannesburg, R.A.U.
- MACDONALD, A.M.: 1981. The effects of new science materials and in-service training on teaching styles in the Ciskei, South Africa. Unpublished doctoral dissertation, Oregon State University. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif.

MAGAU, T.L.: 1983. Strategies for promoting creativity in the teaching of History in Black Schools. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Johannesburg, R.A.U.

MAGWAZA, A. en BHANA, K.: 1985. Perception of self, teacher, and related variables among urban Zulu adolescents, in Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. Volume 5, Nommer 3. Augustus 1985.

MAHLER, S. en NEUMANN, L.: 1986. The class-size effect upon activity and cognitive dimensions of lessons in higher education, in Assessment and Evaluation in Higher Education. Vol. 11, No. 1. Spring 1986.

MALEFO, B.M.: 1986. Language in black education: The environment outside the school. Working document: Conference: The role of language in black education. WNNR-sentrum, Pretoria. 17-18 Februarie 1986.

MALIE, E.: 1967. The teaching of history in the Bantu Secondary High Schools of the Southern Transvaal Region. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria, UNISA.

MANGANYI, N.C.: 1973. Being-Black-in-the-World. Johannesburg, Ravan Press (Pty) Ltd.

MARWICK, A.: 1983. The nature of history. Hong Kong, Macmillan Press Ltd.

MASHAU, A.: 1983. Relationship between teacher involvement and study success in Tsonga Secondary Schools. Ongepubliseerde M.Ed. verhandeling. Pretoria, UNISA.

MEERKOTTER, D.A.: 1980. Inhoudgerigte leermotiewe en leerbereidheid. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Johannesburg, R.A.U.

MEINTJIES, B.J.J.: 1965. Die godsdienstige lewe van die Bantoe in Meadowlands. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Pretoria, Universiteit van Pretoria.

MEIRING, D.H.: 1986. Die bydrae van die SAUK tot formele onderwys soos gesien deur die Departement Onderwys en Opleiding in RTV 1986 Informele uitsaaidiens in perspektief. Volume 1, Nommer 2. 1986.

MISCHKE, A.: 1986. Kultuur-verskeidenheid stel ander eise, in Rapport Aktueel. 1 Junie 1986.

MOOR, R.: 1986. Study skills for FE teachers, in Journal for Higher Education. Vol. 10, No. 1. Spring 1986.

MOORE, T.W.: 1977. Educational Theory: An Introduction. London, Routledge & Kegan Paul.

MORRIS, C.: 1984. Black philosophy of education, in Perspectives in Education. Volume 8, Number 1. September 1984. Johannesburg, University of the Witwatersrand.

MORROW, W.: 1982. The voice of the people? in Perspectives in Education. Vol. 6, Nr. 2. September 1982.

MOUTON, J. (Red.): 1985. Metodologie van die geesteswetenskappe. Basiese begrippe. Pretoria, R.G.N.

MPHAHLELE, E.: 1983. The residue of history, in Energos. Braamfontein, Independent Mailing Services (Pty) Ltd.

MULLINS, E.N.: 1986. Die informele sektor van Bachabelo: 'n Geografiese benadering. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif, Bloemfontein, UOVS.

MUNDELL, P.: 1982. Parents, politics and participation in school policy, in Perspectives in Education. Volume 6, Number 2. September 1982.

NASH, R.: 1980. Schooling in rural societies. London, Methuen Co. Ltd.

NATAL WITNESS, THE: 1986. NECC to rewrite school courses. 29 May 1986.

NATIONAL EDUCATION COMMISSION: 1978. Education for 'Popagano'. Preliminary Report Republic of Bophuthatswana, April 1978.

NAUDE, R.W.C.: 1984. Die verwerking van die pedagogiese verhoudingstrukture in Swart Onderwys. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Pretoria, Vista Universiteit.

NAWEEK-VOLKSBLAD: 1987. V.S.A. leerlinge raak agter in Wiskunde, Saterdag 17 Januarie 1987.

NEW NATION, THE: 1986. New School system planned. 6 May 1986.

NEL, A.: 1980. Some reflections on the possibility of formulating a philosophy of education for black nations in Southern Africa, in Humanitas. Volume 6, Number 4.

NELL, W.L. en SMIT, T.C.: 1976. Opvoedkundige studies. Die Onderwystegnologie, in Die Unie. Jaargang 72, Nommer 9. Maart 1976.

NEWSWEEK: 1986. The economic factor. Nr. 23. June 9, 1986.

NICOLS, L. (Red.): 1982. Science in Africa. Interviews with thirty African Scientists. Washington D.C., Voice of America.

NXUMALO, O.E.H.M.: 1984. Man image and child image in traditional education in Southern Africa, in Paidónomia. Volume 12, Number 1. June 1984. University of Zululand.

NYAKA, S.: 1986. Alternative education rally, in Weekly Mail. 5 June 1986.

NYIKANA, H.K.: 1981. Pupil repetition in the Primary School of Ciskei. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Bloemfontein, UOFS.

ODENDAAL, M.S.: 1986. Die Milieu binne die skool. Referaat gelewer tydens die R.G.N.- Konferensie oor "The Role of Language in Black Schools". 17-18 Februarie 1986. Pretoria.

ODENDAAL, F.F. (Red.): 1983. Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. Tweede uitgawe. Derde druk. Johannesburg, Perskor-Uitgewery.

OOSTHUIZEN, C.: 1982. Understanding history method. Johannesburg, Educum Publishers.

PAXTON, P.A.: 1984. Didactical problems of adult Black Secondary School students. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria, UNISA.

PELSER, A.N.: 1966. Verwoerd aan die Woord. Pretoria, Afrikaanse Pers-Boekhandel.

PICKEN, S.D.B.: 1986. Two tasks of the ad hoc council for educational reform in social-cultural perspective, in Comparative Education. Volume 22, No. 1. 1986.

PIEK, G.C.: 1979. Onderwysstelselbeplanning in ontwikkelende lande met spesiale verwysing na die Kwandebele gebied. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Bloemfontein, UOVS.

PISTORIUS, P.: 1976. Kind in ons Midde. Kaapstad, Tafelberg-Uitgewers.

PODBREY, J.: 1986. We must dig for our roots or we're lost, in The Sunday Star TIMEOUT. 9 October 1986.

POPENOE, D.: 1986. Sociology. Sixth Edition. London, Printice-Hall.

PRATT, D.: 1980. Curriculum design and development. Washington, Harcourt Brace Javanovich Publishers.

PRETORIA NEWS: 1986. 'Negotiate history syllabuses', 16 July 1986

PRETORIUS, J.L.: 1977. Opvoedkundige Sielkunde. Goodwood, Nasou Beperk.

PRETORIUS, J.W.M.: 1981. Opvoeding, Samelwing, Jeug. 'n Sosio-pedagogiekleerboek. Pretoria, J.L. van Schaik.

PRETORIUS, W.S. en VAN DER MERWE, K.: 1985. Trends, Quaterly Statistical Analysis of Economic Trends. Stellenbosch, Buro vir Ekonomiese Navorsing, Universiteit van Stellenbosch.

PUMFREY, P.D.: 1986. Paired reading: promise and pitfalls, in Educational Research, Vol. 28, Nr. 2. June 1986.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING: 1981. Onderwysvoorsiening in die R.S.A. Onderzoek na die onderwys. Hoofverslag.

RAPER, M.: 1986. Games and Simulations in History teaching. Referaat gelewer tydens Konferensie van die Vereniging vir die opleiding van geskiedenisonderwysers, R.A.U. 1 Oktober 1986.

REAGAN, T.G. en NTSHOE, I.: 1987. Language policy and Black education in South Africa, in Journal of Research and Development in Education. Volume 20, Number 2. Winter 1987.

RIPINGA, S.S.: 1980. Adulthood in pedagogical perspective and its significance in designing a model for Black education. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, UNISA.

ROBERTSON, I.A.: 1974. Education in South Africa: a study in the influence of ideology on educational practice. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Michigan Harvard Universiteit.

ROELOFSE, J.J., DU PLOOY, J.L., GREYLING, D.J. en BODENSTEIN, H.C.A.: 1983. Blockbook for students in education: fundamental pedagogics. Pretoria, Aurora Printers, UNISA.

ROMISZOWSKI, A.J.: 1981. Designing Instructional Systems. London, Kogan Page.

ROSSOUW, P.R.: 1977. 'n Opvoedkundig-didaktiese ondersoek na die kurrikulum in Geskiedenis vir die Primêre Skool, met verwysing na sekere aspekte daarvan in die Oranje-Vrystaat. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Bloemfontein, UOVS.

RUPERTI, R.M.: 1974. Die onderwysstelsel in Suider-Afrika. Pretoria, J.L. van Schaik Beperk.

RUPERTI, R.M.: 1976. 'n Evaluering van Primêre en Sekondêre Bantoe-onderwys, in Woord en Daad. Junie 1976.

RYAN, K. en COOPER, J.M.: 1984. Those who can, teach. Fourth edition. Boston, Houghton Mifflin Company.

SADLER, D.R.: 1983. Evaluation and the Improvement of Academic Learning, in The Journal of Higher Education. Volume 54, Number 1. January/February 1983.

SCHOEMAN, P.G.: 1975. Grondslae en implikasies van 'n Christelike opvoedingsfilosofie. Bloemfontein, Sacum Beperk.

SCHMIDT, H.G.: 1983. Problem-based learning: National and discription, in Medical Education. No. 17.

SCHMUCK, R.A. en SCHMUCK, P.A.: 1979. Group processes in the classroom. Dubuque, Wm. C. Brown Company, Publishers.

SHAPSON, S.M., WRIGHT, E.N., EASON, G. en FITZGERALD, J.: 1980. An experimental study of the effects of class size, in American Educational Research Journal. Volume 17, Number 2. Spring 1980.

SHARAN, S.: 1980. Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations in Review of Educational Research. Vol. 50, No. 2. 1980.

SHARPES, D.K.: 1986. Teacher training and higher education in selected Islamic countries, in Journal of Education for Teaching. Vol. 12, No. 3. 1986.

SIMON, A. en BEARD, P.: 1985. Perceived reasons for high failure rates of a sample of Black matriculation pupils, in Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. Volume 5, Nummer 2. Mei 1985.

SLAVIN, R.E.: 1986. Educational Psychology: Theory into practice. Englewood Cliffs, Printice-Hall.

SMIT, F.: 1986. Afrika se onderwyskrisis, in Afrika Instituut Bulletin. Volume 26, No. 9. 1986.

SMITH, M.L. en GLASS, G.V.: 1980. Meta-analysis of Research on class size and its relationships to attitudes and instruction, in American Educational Research Journal. Volume 17, Number 4. Winter 1980.

SNYMAN, J.J.: 1983. Self-vind as komponent van probleemoplossing: 'n Luukse in die tersiêre onderrigleersituasie? in Bulletin vir Dosente. Jaargang 16, Nr. 1. Julie 1983, R.A.U.

SOLE, K.: 1983. The study of South African working class culture, in Perspectives in Education. Volume 7, No. 2. October 1983.

SONN, F.: 1986. Hoe het die helde dan geval? in Rapport. 1 Junie 1986.

SOWETAN, THE: 1986. Sosco, Nusas, Azaso rally, 28 May 1986.

SPIER, A. (Red.): 1986. Towards a community based System of Education, in Privatisation, Position Paper. No. 3. SYNCOM. September 1986.

STARR, R.: 1983. Teaching Study skills in History courses, in The History Teacher. Vol. 16, No. 4. August 1983.

STEYN, H.J.: 1986. Kultuurdifferentiasie in die onderwys in die Verenigde State van Amerika, in Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. Volume 6, Nommer 1. Februarie 1986.

STEYN, J.C.: 1981. Opvoeding en verandering: enkele perspektiewe in Die Unie. Junie 1981.

STEYN, P.D.G.: 1978. 'n Religieus-pedagogiese perspektief op die persoon-wees van die kind. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria, UNISA.

STEYN, P.D.G.: 1980. Die pedagogiese implikasies van 'Depersonalising' in die kontemporêre maatskaplike bestel. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Pretoria, UNISA.

STEYN, P.D.G., BISSCHOFF, T.C., BEHR, A.L. en VOS, A.J.: 1984. Education 3. The philosophical and historical foundations of education. Cape Town. Maskew Miller Longman (Pty) Ltd.

STEYN, P.J.N., BADENHORST, D.C. en YULE, R.M.: 1984. Onderrigmetodiek. Johannesburg. McGraw-Hill Boekmaatskappy.

STEYN, P.J.N., BADENHORST, D.C. en YULE, R.M.: 1983. Teaching Method. Johannesburg. McGraw-Hill Book Company.

STONE, H.J.S.: 1974. Struktuur en motief van die Onderwysstelsel: 'n studie in die Vergelykende Opvoedkunde. Gepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Bloemfontein, Sacum Beperk.

STRYDOM, A.H. en HELM, C.A.G.: 1981. Die suksesvolle dosent. Goodwood, Nasou Beperk.

STUART, J.F.: 1986. Die betekenis, waarde en rol van die inhoudelike struktuur, die kenleer en die eie aard van 'n vakdisipline in skoolvakkurrikulering, in Pedagogiekjoernaal. Vol. 7, Nr. 3. 1986.

STUART, J.F. en PRETORIUS, F.J.: 1984. Vakdidaktiek: Geskiedenis in die Sekondêre Skool. Pretoria, De Jager-HAUM Uitgewers.

SUNDAY TIMES: 1986. The charter, 30 March 1986.

SWANEPOEL, L.M.: 1986. Wie is wanneer aan die beurt: Beurtwisingstrategieë, in Tydskrif vir Taalonderrig van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Taalonderrig. Jaargang 20, Nr. 1. April 1986.

TAYLOR, C.A.: 1982. The child and teaching problems, in South African Journal of Education. Vol. 2, No. 4. 1982.

TAYLOR, C.A. en YOUNG, R.H.: 1984. 'n Werkskema vir die bepaling van doelstellings vir geskiedenisonderwys op skool, in Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. Volume 5, Nommer 4. November 1985

THERON, S.: 1984. The Voice of the people, in Perspectives in Education. Vol. 6, Nr. 2. September 1982.

THIRION, G.J.: 1985. Die geskiedeniswerkboek in die Senior Primêre Skool, in Die Vrystaatse Onderwyser. Deel 75, Nr. 3. Maart 1985.

THIRION, G.J.: 1981. 'n Prinsipiële-didaktiese ondersoek van enkele aspekte in die buitemuurse program van die Primêre Leerling met die oog op weerbaarmaking. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Bloemfontein, UOVS.

TRUMPPELMANN, M.H.: 1986. Geskiedenis en politieke geletterdheid, in Gister en Vandag. Nr. 11. April 1986.

TRUMPPELMANN, M.H.: 1987. Politieke geletterdheid: waarom en hoe? in Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. Vol. 7, Nr. 2. Mei 1987.

TUCH, T.: 1986. When the pupils rule ..., in Business Day. 28 May 1986.

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA: 1973. Volkekunde I. Gids I. Hersiene Uitgawe 1978, Pretoria, UNISA.

VAN DER MERWE, D.W.: 1971. Geskiedenis in Oos-Duitsland, in Historia. Sestiende jaargang, Nommer 2. Junie 1971.

VAN DER MERWE, J.: 1984. Kulturele prioriteite vir onderwys en ontwikkeling in QWAQWA, in Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. Volume 4, Nommer 3. Augustus 1984.

VAN DER MERWE, T.: 1986. Metodologie en die onderrig van Afrikaans. Referaat gelewer tydens die R.G.N. Konferensie oor "The role of Language in Black Schools." 17-18 Februarie 1986. Pretoria.

VAN DER MESCHT, A.J.B.: 1965. Bantoe-onderwys sedert die Wet op Bantoe-Onderwys, 1953. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Stellenbosch, Universiteit van Stellenbosch.

- VAN DER STOEP, F.: 1973. Didaktiese Grondvorme. Pretoria, Academica.
- VAN DER STOEP, F.: 1972. Didaskein. Johannesburg. McGraw-Hill.
- VAN DER STOEP, F. en LOUW, W.J.: 1984. Didactics. Pretoria. Academica.
- VAN DER STOEP, F. en LOUW, W.J.: 1979. Inleiding tot die didaktiese pedagogiek. Goodwood. Nasionale Boekdrukkery.
- VAN DER STOEP, F. en VAN DER STOEP, O.A.: 1973. Didactic Orientation. Johannesburg. McGraw-Hill Book Co.
- VAN DER STOEP, F. en VAN DER STOEP, O.A.: 1975. Didaktiese Oriëntasie. Pretoria. Academica.
- VAN DER STOEP, F. en VAN DYK, C.J.: 1980. Inleiding tot die vakdidaktiek. Johannesburg. Perskor-Uitgewery.
- VAN DER STOEP, F. (Red.), VAN DYK, C.J., LOUW, W.J. en SWART, A.: 1980. Die lesstruktuur. Johannesburg. McGraw-Hill Boekmaatskappy.
- VAN DER VYVER, D.H.: 1986. "Die onderrig van Engels aan Swart TV-kykers deur middel van die suggestopediese benadering, in RTV 1986 Volume 1, No. 2.
- VAN DER WALT, J.L. 1987. Struikelblokke in die weg van Swart ouers in Suid-Afrika om die nie-formele onderwys van hulle kinders optimaal te ondersteun en te begelei. Referaat gelewer by geleentheid van die SAVBO-kongres gehou te Universiteit van Durban-Westville, 21 tot 23 Januarie 1987.
- VAN DYK, C.J.: 1984. Vakdidaktiek. 'n Volwaardige vakdissipline of sub-vakdissipline, in THERON, P.F. en SMIT, H.V. Referate: Vakdidaktiek-simposium, 1-2 November 1984. Bloemfontein, UOVS.
- VAN JAARSVELD, F.A.: 1974. 'n Inleiding tot die studie van Geskiedenis. Elsie'srivier, Nasou Beperk.
- VAN JAARSVELD, F.A. en RADEMEYER, J.I.: 1977. Teorie en metodiek vir geskiedenisonderrig. Johannesburg. Perskor-uitgewery.
- VAN LOGGERENBERG, N.T. en JOOSTE, A.J.C.: 1973. Verantwoordelike Opvoeding. Bloemfontein. N.G. Sendingpers.
- VAN NIEKERK, P.A.: 1985. Kurrikulumstudie: 'n Ortopedagogiese perspektief in Pedagogiekjoernaal, Volume 6, Nommer 2. 1985. Pretoria.

- VAN PARREREN, C.F.: 1971. Leren op school. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- VAN RENSBURG, C.J.J., KILLIAN, C.J.G., en LANDMAN, W.A.: 1981. Fundamenteel-pedagogiese begripsverklarings - 'n inleidende oriëntering. Goodwood, Nasionale Drukkery.
- VAN VUUREN, J.C.G. (Red.): 1983. Orientation in Pedagogics. A study manual for beginners. Pretoria, UNISA.
- VAN WYK, J.H.: 1977. Kosmosentriese opvoedings- en opvoedkundige beskouings. Potchefstroom, Pro Rege.
- VAN ZYL, A.P.: 1972. Die geskiedenis, doelstellinge en organisasie van georganiseerde Bantoe-onderwys op skoolvlak in Suid-Afrika sedert 1910. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Bloemfontein, UOVS.
- VAN ZYL, P.: 1975. Opvoedkunde. Deel 2. Johannesburg. Boekhandel De Jong.
- VAN ZYL, P.: 1977. Opvoedkunde. Deel 3. Johannesburg. Boekhandel De Jong.
- VAUGHAN, M. en MARK-LAWSON, J.: 1986. The downgrading of the Humanities in French and English Secondary Education, in Comparative Education. Volume 22, No. 2. 1986.
- VENTER, A.: 1972. Jeugmisdaad: 'n Handleiding vir studente in die kriminologie. Pretoria, Wallachs Drukkerye (Edms) Bpk.
- VILAKAZI, A.: 1983. The dilemmas of African education, in Energos. Braamfontein, Independent Mailing Services (Pty) Ltd.
- VILJOEN, T.A. en PIENAAR, J.J.: 1971. Fundamental Pedagogics. Durban. Butterworths.
- VOLKSBLAD, DIE: 1987. Bloemfontein: Gekleurdes hier die armste. Maandag, 9 Februarie 1987.
- VOS, A.J.: 1985. Aspects of education in KwaZulu, in Paidonomia. Volume 13, No. 2. University of Zululand.
- VOS, A.J. en BARNARD, S.S.: 1985. Comparative and International Education for student teachers. Durban. Butterworths.
- VREY, J.D.: 1979. Die opvoedeling in sy self-aktualisering. Pretoria, UNISA.

VREY, C.T. (Red.): 1984. Education and manpower education (Blacks). No. 5. 1984. Research Institute for Education Planning. Bloemfontein, UOVS.

WAGNER, L.: 1982. Peer teaching: Historical perspectives. London. Greenwood Press.

WEBB, C.M.: 1986. The role of language in Black Education, Referaat gelewer tydens die R.G.N. Konferensie oor "The role of Language in Black Schools." 17-18 Februarie 1986. Pretoria RGN.

WEIDEMAN, A. en SWANEPOEL, J.J.: 1982. Geselekteerde kommentaar op die R.G.N.-verslag oor die onderwys: 1981-1982. Bloemfontein. Instituut vir Eietydse Geskiedenis, UOVS.

WHITE, D.: 1983. Teaching skills. Pretoria, Academica.

WHITE, D.R. en KIELY, J.H.: 1985. The drop-out phenomenon of senior secondary pupils in black schools, in Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. Volume 5, Nommer 3. Augustus 1985.

WILLEMS, J.: 1981. Problem-based (Group) Teaching: A cognitive science approach to using available knowledge, in Instructional Science. Vol. 10. (1981)

WRIGHT, E.N., EASON, G. en FITZGERALD, J.: 1980. An Experimental Study of the effects of Class size, in American Educational Research Journal. Volume 17, No. 2. Spring 1980.

WULF, K.M. en SCHAVE, B.: 1984. Curriculum Design: A handbook for educators. London Scott, Foresman and Company.

WYNE, M.D., WHITE, K.P. en COOP, R.H.: 1974. The Black self. New Jersey. Prentice-Hall Inc.

PERSOONLIKE ONDERHOUDE

BADENHORST, J.A. Dosent - Engels, Vista Universiteit, Bloemfontein.

BUCIBO, P.W. Departementshoof: Biologie, Moemedi Sekondêre Skool, Bloemfontein.

DU PREEZ, G.C. Assistent-Direkteur, Departement van Onderwys en Opleiding, Bloemfontein.

ENGELBRECHT, E. Departementshoof: Departement van Onderwys en Opleiding, Bloemfontein

GOUWS, C.G. Assistent-Direkteur: Vakhoof: Ekonomie, Departement van Onderwys en Opleiding, Pretoria.

GUNNING, N.R. Assistent-Direkteur: Vakhoof: Geskiedenis, Departement van Onderwys en Opleiding, Pretoria.

KHOALI, B. Senior Lektor: Afrikatale, Vista Universiteit, Bloemfontein.

LEDIMO, R.J. Skoolhoof: Gemeenskap Skool, Winburg.

MAKAE, P. Studente Adviseur: Vista Universiteit, Bloemfontein.

MMUSI, V.T.L. Onderwyseres: Moemedi Sekondêre Skool, Bloemfontein.

MOHAPI, T.S. Onderwyser: Lekhulong Sekondêre Skool, Bloemfontein.

MOKONE, P.J. Onderwyseres: Maboloka Primêre Skool, Bloemfontein.

MOLISAPOLI, K.M.C. Onderwyseres: Tswaelang Voorbereiding Skool, Bloemfontein.

MONARE, M.B. Onderwyser: Afrikaans en Aardrykskunde, Sehunelo Sekondêre Skool, Bloemfontein.

NKOANE, I.K. Senior Student: Vista Universiteit, Bloemfontein.

NTSHIE, S.T. Skoolhoof: Litsedi Primêre Skool, Bloemfontein.

NTHUNJA, T.N. Departementshoof: Afrikaans, Moemedi Sekondêre Skool, Bloemfontein.

ORR, G.J. Professor in the Department of Applied Linguistics, University of California, Los Angeles.

PHALA, I.S. Onderwyser: Ikaelelo Sekondêre Skool, Bloemfontein.

RABAJI, G.L. Departementshoof: Sehunelo Sekondêre Skool, Bloemfontein.

SANI, M.S. Onderwyser: Vulamasango Sekondêre Skool, Bloemfontein

THITO, M.P. Onderwyser: Sekondêre Skool, Onverwacht.

VAALTYN, M.E. Onderwyseres: Lereko Sekondêre Skool, Bloemfontein

QUESTIONNAIRE TO TEACHERS IN HISTORY

CODE:

2. PERSONAL

2.1 SEX

MALE	FEMALE
1	2

2.2 AGE

20 - 30y	30 - 40y	40 - 50y	ABOVE 50y
1	2	3	4

2.3 HISTORY CLASSES RESPONSIBLE FOR:

Std 8	Std 8-9	Std 8-9-10	Std 9	Std 9-10	Std 10
1	2	3	4	5	6

2.4 NUMBER OF PUPILS IN EACH CLASS:

2.4.1 STD 8

A	B	C	D	E

2.4.2 STD 9

A	B	C	D	E

2.4.3 STD 10

A	B	C	D	E

2.5 YOUR HIGHEST QUALIFICATION IN HISTORY

2.5.1 Your highest school qualification in History

Std 6	Std 7	Std 8	Std 9	Std 10
1	2	3	4	5

2.5.2 Your highest professional qualification in History

P.T.C.	J.S.T.C.	S.E.D.	H.E.D./U.E.D.
1	2	3	4

2.5.3 Your highest Academic qualification in History

BA 1st year	BA 2nd year	BA 3rd year	Hon.	MA/Ph.D
1	2	3	4	5

2.6 TEACHING EXPERIENCE IN YEARS

1

3. HISTORY SYLLABUS

3.1 How do you consider the content of the history syllabus?

VERY ADEQUATE	ADEQUATE	INADEQUATE
1	2	3

3.2 Give reason(s) for your answer in 3.1

.....

3.3 List the shortcomings, if any, of the history syllabus according to your views

.....

3.4 If there are irrelevant parts in the History syllabus according to your view, please list it.

.....

3.5 If you have identified irrelevant parts above, give reasons why you consider them to be irrelevant.

.....

4. TEXTBOOKS

4.1 Does every child possess a History textbook?

YES	NO
1	2

4.2 English, as a medium of instruction, gives the pupils ...

MANY PROBLEMS	FEW	NO PROBLEMS
1	2	3

4.3 Give, if any, reason(s) for your answer in 4.2

.....

4.4 How do you regard the prescribed History textbook?

VERY GOOD	GOOD	INFERIOR	NO BOOK
1	2	3	4

4.5 The content of the History textbook is ...

TOO EUROPEAN ORIENTATED	JUST ABOUT RIGHT	TOO BLACK ORIENTATEO
1	2	3

4.6 Give reason(s) for your answer in 4.5

.....

4.7 The proportion of content of the History of the Blacks in textbooks, should be ...

INCREASED	LEFT AS IT IS	DECREASED
1	2	3

4.8 Pupils receive notes in History ...

VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER
1	2	3	4

4.9 Pupils receive self-activity tasks or homework ...

VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER
1	2	3	4

5. THE HISTORY CLASSROOM

5.1 List or name those things on the walls of your History classroom.

.....

5.2 What is the condition of the chalkboard in your classroom?

VERY GOOD	GOOD	POOR	VERY POOR	NONE
1	2	3	4	5

5.3 If available, elaborate on your previous remarks in 5.2. Give reasons.

.....

5.4 Briefly, describe the general condition of your classroom.

.....

5.5 Is electricity available in your classroom?

YES	NO
1	2

5.6 Indicate the media available in your school to teach History

- Maps
- Overhead-projector
- Transparencies
- Wall charts
- Pictures
- Tape-recorder
- Sound projector
- News/Bulletin boards
- Slides and slide-projector
- Photostat-machine

FOR OFFICE USE ONLY	0-2	3-4	5-6	6-10
	1	2	3	4

6. LESSON SITUATION

6.1 Do you know the pupils in your History classes?

ALL OF THEM	75-99%	50-74%	25-49%	LESS THAN 25%
1	2	3	4	5

6.2 If not all pupils are known to you, give a reason or reasons for the situation.

.....

6.3 Do you apply the Principle of individualization in your class?

VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER
1	2	3	4

6.4 Give reason(s) for your answer in 6.3.

.....

6.5 If you try to involve your pupils in the History lesson, please describe how you go about it.

6.6 With what percentage of the class do you make contact during a History lesson?

100%	50-74%	25-49%	LESS THAN 25%
1	2	3	4

6.7 The willingness of the pupils to co-operate can be described as

VERY CO-OPERATIVE	CO-OPERATIVE	UNCO-OPERATIVE	VERY UNCO-OPERATIVE
1	2	3	4

6.8 Give reason(s) for your answer in 6.7

6.9 How do pupils experience English as a medium of instruction?

VERY DIFFICULT	DIFFICULT	EASY	VERY EASY
1	2	3	4

6.10 Give reason(s) for your answer in 6.9

6.11 How do you feel about English as a medium of instructing History?

6.12 Do you use mother-tongue to explain or teach History?

VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER
1	2	3	4

6.13 Give reason(s) for your answer in 6.12

6.14 Lesson preparation and presentation:

6.14.1 When you prepare for a lesson, you take home with you:

ONLY THE TEXTBOOK	NEEDED SYLLABUS AND TEXTBOOK	TEXTBOOK AND OTHER SOURCES	NO BOOKS
1	2	3	4

6.14.2 When you present a lesson in History, your textbook is

IN YOUR HAND	OPEN ON THE TABLE	CLOSED ON THE TABLE	IN YOUR BAG	AT HOME
1	2	3	4	5

6.15 Give reason(s) for your answer in 6.14.2

6.16 List the problems, if any, you experience in a History lesson preparation.

6.17 List different pupil self-activities you apply.

6.18 Describe how you try to motivate pupils in a History class.

6.19 List all the problems you experience in a History lesson situation

7. AIDS

7.1 How often do you use aids in a History lesson?

VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	VERY SELDOM	NEVER
1	2	3	4	5

7.2 How available are aids to you?

ALWAYS AVAILABLE	AVAILABLE	SELDOM AVAILABLE	NEVER AVAILABLE
1	2	3	4

7.3 Give reason(s) for your answer in 7.2.

7.4 List the aids you have used in History lessons in the past.

7.5 List the main problems you experience with aids in your school.

8. METHODS AND STRATEGIES IN HISTORY TEACHING

8.1 Name the method you most often use in History teaching.

NARRATIVE	TEXT-BOOK	PROBLEM SOLVING	DISCUSSION	QUESTION-&ANSWER	DRILL
1	2	3	4	5	6

8.2 Give reason(s) for your choice in 8.1.

8.3 Do you follow a specific strategy to make your lesson more effective?

YES	NO
1	2

8.4 If 'Yes', describe briefly the strategy followed.

8.5 How do you regard present History teaching methods used in Black schools?

VERY ADEQUATE	ADEQUATE	INADEQUATE	VERY INADEQUATE
1	2	3	4

8.6 Give reason(s) for your answer in 8.5.

9. PUPIL INVOLVEMENT AND PREPARATION

9.1 Do pupils prepare for lessons or tests?

VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER
1	2	3	4

9.2 Give reason(s) for your answer in 9.1.

9.3 Describe how you try to involve pupils in your lesson.

9.4 Do you give the pupils any homework to do?

YES	NO
1	2

9.5 Give reason(s) for your answer in 9.4.

9.6 If some pupils are unwilling to co-operate in a lesson, give reasons for their unco-operative behaviour.

10. INFLUENCE OF INTERNAL AND EXTERNAL FACTORS

10.1 List the external factors which may have an influence on History teaching in Black schools .

10.2 List the internal factors which may have an influence on History teaching in Black schools.

10.3 Which factor(s) do you regard as having most influence on History teaching?

11. TRADITION

11.1 Does tradition still play an important role in Black education?

YES	NO
1	2

11.2 To what extent does tradition play a role?

VERY GREAT	GREAT	LITTLE	VERY LITTLE	NONE
1	2	3	4	5

11.3 Give reason(s) for your answer in 11.2.

11.4 Do you want to see traditional Black History incorporated in the History syllabus?

VERY MUCH	MUCH	NOT VERY MUCH	NOT AT ALL
1	2	3	4

11.5 Give reason(s) for your answer in 11.4.

12. GENERAL

'History teaching in Black schools are too westernized, it should be more Black orientated, that is, it should be in accordance with the culture and tradition of the Blacks.

12.1 Do you agree with the above statement?

YES	NO
1	2

12.2 Give as many reasons as possible for your answer in 12.1.

12.3 Do you know how to accomodate older pupils (19 years and more) in your History class?

YES	NO
1	2

12.4 How do you regard the integration of various teaching methods in a History lesson?

VERY PROBLEMATIC	PROBLEMATIC	NOT PROBLEMATIC
1	2	3

12.5 Do you have a strategy according to which you teach History?

YES	NO
1	2

12.6 How do you feel about the following statement: 'In Black education the self and individualism must be de-emphasized in favour of a group consciousness.'

AGREE	UNCERTAIN	DISAGREE
1	2	3

12.7 Give reason(s) for your answer in 12.6.

THANK YOU FOR YOUR WILLINGNESS TO COMPLETE THIS QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE TO PUPILS IN HISTORY

CODE:

--	--	--

2. BACKGROUND

2.1 Sex

BOY	GIRL
1	2

2.2 Age

15y	16y	17y	18y	19y	20y	21y	22y	23+y
1	2	3	4	5	6	7	8	9

2.3 Standard

STD 8	STD 9	STD 10
1	2	3

2.4 Ethnic group

--

2.5 How far (approximately) do you stay from school?

WITHIN 1 KM	2 KM	3 KM	4 KM	FURTHER THAN 4 KM
1	2	3	4	5

2.6 Do you experience any problem to attend school in time?

YES	NO
1	2

2.7 If your answer is 'Yes', why?

.....

3. QUESTIONS REGARDING THE SUBJECT HISTORY

3.1 Give reasons why you take History as a subject.

.....

3.2 Do you like History?

VERY MUCH	DISLIKE	DISLIKE VERY MUCH
1	2	3

3.3 Give reason(s) for your answer in 3.2.

.....

3.4 The relationship between you and your teacher is ...

VERY GOOD	GOOD	BAD	VERY BAD
1	2	3	4

3.5 Do you know your History teacher's:

3.5.1

Surname

YES	NO
1	2

3.5.2

First name

YES	NO
1	2

3.5.3

Home address

YES	NO
1	2

3.6 If you do not know your History teacher well, give reasons why not.

.....

3.7 Your History teacher, according to you, knows his subject

VERY WELL	WELL	NOT VERY WELL	VERY LITTLE
1	2	3	4

3.8 Are there pictures, maps, etc. on the walls of your history class?

YES	NO
1	2

3.9 List them please.

.....

3.10 Name, if any, topics in your textbook you regard as not relevant or appropriate.

.....

3.11 Is there a library at your school?

YES	NO
1	2

3.12 If a library is available, do you use it with regard to History ...

VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER
1	2	3	4

4. TEXTBOOKS

4.1 Do you have your own History textbook?

YES	NO
1	2

4.2 If not, how is content presented to you?

4.3 If you have a textbook, does the content satisfy your expectations?

YES	NO
1	2

4.4 Do you have a workbook? (Homework book)

YES	NO
1	2

4.5 If not, how do you complete assignments or tasks?

4.6 If you have one, what is done in it?

4.7 Do you receive any notes from your teacher?

YES	NO
1	2

4.8 If you receive notes or other aids describe or list them.

4.9 How does your teacher try to get you interested in a History lesson?

4.10 If not, why do you think this is the case? List all possible reasons you can think of.

5. TEACHING METHODS OF YOUR HISTORY TEACHER

5.1 Describe very briefly how your History teacher conducts a lesson.

5.2 Is your teacher's explanation of the content ...

VERY ADEQUATE	ADEQUATE	INADEQUATE	VERY INADEQUATE
1	2	3	4

5.3 Give reason(s) for your answer in 5.2.

5.4 When teaching, does your teacher involve ...

EVERYONE IN CLASS	HALF OF CLASS	ONLY THOSE IN FRONT?
1	2	3

5.5 Do you think your History teacher knows every pupil in class by name?

ALL	ONLY 75%	ONLY 50%	ONLY 25%	LESS THAN 25%
1	2	3	4	5

5.6 Give reasons for your answer in 5.5.

5.7 Does your History teacher use aids in a lesson?

YES	NO
1	2

5.8 List those aids he used, if any.

5.9 List, as far as possible, all problems, even if you have mentioned them before, you experience as a pupil taking History.

6. THE LESSON SITUATION

6.1 Does your History teacher try to get the co-operation of ALL the pupils when presenting a lesson?

ALWAYS	OFTEN	SELDOM	VERY SELDOM
1	2	3	4

6.2 Give reasons for your answer in 6.1.

6.3 How prepared are you for a new History lesson?

VERY WELL	WELL	FAIRLY	NOT AT ALL
1	2	3	4

6.4 Give reasons for your answer in 6.3.

.....

6.5 Do you understand what your teacher tries to explain?

ALWAYS	OFTEN	SELDOM	NEVER
1	2	3	4

6.6 How many pupils are there in your History class?

6.7 Do you think there are too many pupils in a class to learn History effectively?

YES	NO
1	2

6.8 Is there a chalkboard in your History class?

YES	NO
1	2

6.9 How often does your teacher use the chalkboard in a lesson?

VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER
1	2	3	4

6.10 Describe briefly how your History teacher uses a chalkboard during a lesson.

.....

6.11 Does your teacher read from the textbook?

VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER
1	2	3	4

7. STUDY AT HOME

7.1 Do you have enough time to study at home?

TOO MUCH	JUST ENOUGH	SOME BUT NOT ENOUGH	NONE
1	2	3	4

7.2 If you do not have enough time to study at home, give reasons.

.....

7.3 Your parents' interest in your schoolwork is ...

VERY HIGH	HIGH	LOW	VERY LOW
1	2	3	4

7.4 List all those things that make it difficult to study at home.

.....

7.5 Is the content of your History course in line with your community's views on History?

YES	NO
1	2

7.6 Give reasons for your answer in 7.5.

.....

7.7 Do you receive any guidance at school how to study History?

YES	NO
1	2

7.8 If 'Yes', how?

.....

8. GENERAL

"History teaching is too westernized. It should be more Black orientated. That is according to the culture and tradition of the Blacks."

8.1 Do you agree with the above statement?

YES	NO
1	2

8.2 Give as many reasons as possible for your answer in 8.1.

.....

THANK YOU FOR YOUR WILLINGNESS
 TO COMPLETE THIS QUESTIONNAIRE

1.

SEX	BOYS	Z	GIRLS	Z	TOTAL	Z
Std 8	161	53,8	138	46,2	299	100
Std 9	141	47,2	146	48,8	287	100
Total	302	51,5	284	48,5	586	100

2.

AGE	15	16	17	18	19	20	21	22	23+	=n
Std 8 n	12	34	49	68	58	40	28	9	1	299
Z	4	11,3	16,3	22,5	20	13,3	9,3	3	0,3	100%
Std 9 n	4	18	35	50	77	49	50	10	7	287
Z	1,3	6,2	12,1	17,4	26,7	17,0	17,4	3,5	2,4	100%
Total n	16	52	84	118	135	89	78	19	8	586
Z	2,7	8,9	14,3	20,1	23,0	14,2	13,3	3,2	1,4	100%

3. STANDARD

SCHOOL	STD 8	Z	STD 9	Z
Lekhulong	49	16,4	36	12,5
Sehunelo	66	22,1	66	22,9
Lereko	40	13,4	70	24,5
Ikaelelo	38	12,7	30	10,5
Vulamasango	47	15,7	33	11,5
Moemedi	59	19,7	52	18,1
Total	299	100	287	100

4.

ETHNIC GROUP	LEKHU-LONG	SEHU-NELO	LEREKO	IKAE-LELO	VULAMA-SANGO	MOEMEDI
Southern Sotho	66	26	84	3	2	83
Tswana	9	95	9	62	1	17
Zulu	2	3	2	-	2	2
Xhosa	8	8	12	3	75	10
Ndebele	-	-	3	-	-	-
Other	-	-	-	-	-	-
Total	85	132	110	68	80	112

5. DISTANCE FROM SCHOOL

STD 8	n	Z	STD 9	n	Z	TOTAL	Z
Within 1km	90	30		89	31,1	179	30,6
2 km	80	26,7		54	18,8	134	22,9
3 km	57	19,1		38	13,2	95	16,3
4 km	36	20,1		52	18,1	88	15,0
4+ km	36	20,1		54	18,8	90	15,4

6. DO YOU EXPERIENCE ANY PROBLEM TO ATTEND SCHOOL IN TIME?

	YES	NO	TOTAL
Std 8 n	106	193	299
Z	35,5	64,5	100
Std 9 n	119	168	287
Z	41,5	58,5	100
Total n	225	361	586
Z	38,4	61,6	100

7. DO YOU LIKE HISTORY?

	VERY MUCH	MUCH	DISLIKE	DISLIKE VERY MUCH	NO RESPONSE
Std 8 n	211	68	11	5	4 = 299
Z	70,6	22,7	3,7	1,7	1,3 = 100
Std 9 n	198	60	20	7	2 = 287
Z	70	20,9	7,0	2,4	0,7 = 100
Total n	409	128	31	12	6 = 586
Z	69,8	21,8	5,3	2,1	1,0 = 100

8. THE RELATIONSHIP BETWEEN YOU AND YOUR TEACHER IS ...

		VERY GOOD	GOOD	BAD	VERY BAD	NO RESPONSE
Std 8	n	148	132	9	1	9 = 299
	%	49,3	44,1	3	0,3	3 = 100
Std 9	n	173	99	6	1	8 = 287
	%	60,3	34,5	2,0	0,4	2,8 = 100
Total	n	321	231	15	2	17 = 586
	%	54,8	39,4	2,6	0,3	2,9 = 100

9. DO YOU KNOW YOUR HISTORY TEACHER'S SURNAME?

		YES	NO	TOTAL
Std 8	n	276	23	299
	%	92,3	7,7	100
Std 9	n	277	10	287
	%	96,5	3,5	100
Total	n	553	33	586
	%	94,4	5,6	100

10. DO YOU KNOW YOUR HISTORY TEACHER'S FIRST NAME?

		YES	NO	NO RE- SPONSE	TOTAL
Std 8	n	92	201	6	299
	%	30,8	67,2	2,0	100
Std 9	n	141	146	0	287
	%	49,1	50,9	0	100
Total	n	233	347	6	586
	%	39,8	59,2	1,0	100

11. DO YOU KNOW YOUR HISTORY TEACHER'S HOME ADDRESS?

		YES	NO	TOTAL
Std 8	n	53	246	299
	%	17,7	82,3	100
Std 9	n	102	185	287
	%	35,5	64,5	100
Total	n	155	431	586
	%	26,5	73,5	100

12. YOUR HISTORY TEACHER, ACCORDING TO YOU, KNOWS HIS SUBJECT ...

		VERY WELL	WELL	NOT VERY WELL	VERY LITTLE	NO RE- SPONSE	TOTAL
Std 8	n	203	62	16	2	16	299
	%	67,8	20,7	5,4	0,7	5,4	100
Std 9	n	224	52	11	0	0	287
	%	78,0	18,1	3,9	0	0	100
Total	n	427	114	27	2	15	586
	%	72,9	19,5	4,6	0,3	3,7	100

13. ARE THERE PICTURES, MAPS, ETC. ON THE WALLS OF YOUR HISTORY CLASS?

		YES	NO	TOTAL
Std 8	n	80	219	299
	%	26,8	73,2	100
Std 9	n	17	270	287
	%	5,9	94,1	100
Total	n	97	489	586
	%	16,6	83,4	100

14. IS THERE A LIBRARY AT YOUR SCHOOL?

	YES	NO	TOTAL	%
Std 8	299	0	299	100
Std 9	287	0	287	100
Total	586	0	586	100

15. IF A LIBRARY IS AVAILABLE, DO YOU USE IT WITH REGARD TO HISTORY ...

		VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER	NO RE- SPONSE	TOTAL
Std 8	n	87	62	56	135	4	299
	%	29,0	20,7	18,7	45,3	1,3	100
Std 9	n	20	26	75	158	8	287
	%	7,0	9,0	26,1	55,1	2,8	100
Total	n	107	88	131	293	12	586
	%	18,4	15,0	22,4	50,1	2,1	100

16. DO YOU HAVE YOUR OWN HISTORY TEXTBOOK?

		YES	NO	TOTAL
Std 8	n	196	103	299
	%	65,5	34,5	100
Std 9	n	204	83	287
	%	71,0	29,0	100
Total	n	400	186	586
	%	68,3	31,7	100

17. IF YOU HAVE A TEXTBOOK, DOES THE CONTENT SATISFY YOUR EXPECTATIONS?

		YES	NO	NO RE- SPONSE	TOTAL
Std 8	n	154	106	39	299
	%	51,5	35,5	13,0	100
Std 9	n	114	123	44	287
	%	39,8	42,9	15,3	100
Total	n	268	229	83	586
	%	45,7	39,1	14,2	100

18. DO YOU HAVE A WORKBOOK (HOMEWORK BOOK)?

		YES	NO	TOTAL
Std 8	n	246	53	299
	%	82,3	17,7	100
Std 9	n	240	47	287
	%	83,6	16,4	100
Total	n	486	100	586
	%	82,9	17,1	100

19. DO YOU RECEIVE ANY NOTES FROM YOUR TEACHER?

		YES	NO	TOTAL
Std 8	n	278	21	299
	%	92,9	7,1	100
Std 9	n	238	49	287
	%	82,9	17,1	100
Total	n	516	70	586
	%	88,1	11,9	100

20. IS YOUR TEACHER'S EXPLANATION OF CONTENT ...

		VERY ADE- QUATE	ADEQUATE	INADE- QUATE	VERY IN- ADEQUATE	NO RE- SPONSE	TOTAL
Std 8	n	137	133	18	0	11	299
	%	45,8	44,5	6,0	0	3,7	100
Std 9	n	130	138	14	1	4	287
	%	45,3	48,1	4,8	0,4	1,4	100
Total	n	267	271	32	1	15	586
	%	45,6	46,2	5,5	0,2	2,5	100

21. WHEN TEACHING, DOES YOUR TEACHER INVOLVE ...

		EVERYONE IN CLASS	HALF OF CLASS	ONLY THOSE IN FRONT	NO RE- SPONSE	TOTAL
Std 8	n	259	31	0	9	299
	%	86,6	10,4	0	3,0	100
Std 9	n	201	75	7	4	287
	%	70,0	26,1	2,5	1,4	100
Total	n	460	106	7	13	586
	%	78,5	18,1	1,2	2,2	100

22. DO YOU THINK YOUR TEACHER KNOWS EVERY PUPIL IN CLASS BY NOW?

		ALL	ONLY 75%	ONLY 50%	ONLY 25%	LESS THAN 25%	NO RE- SPONSE	TOTAL
Std 8	n	105	31	26	55	33	49	299
	%	35,1	10,4	8,7	18,4	11,0	16,4	100
Std 9	n	107	49	43	31	56	2	287
	%	37,2	17,0	15,0	10,8	19,4	0,6	100
Total	n	212	80	69	86	89	51	586
	%	36,2	13,7	11,8	14,7	15,2	8,4	100

23. DOES YOUR HISTORY TEACHER USE AIDS IN A LESSON?

		YES	NO	NO RE- SPONSE	TOTAL
Std 8	n	155	144	0	299
	%	51,8	48,2	0	100
Std 9	n	142	141	4	287
	%	49,5	49,1	1,4	100
Total	n	297	285	4	586
	%	50,7	48,6	0,7	100

24. DOES YOUR TEACHER TRY TO GET THE CO-OPERATION OF ALL THE PUPILS?

		ALWAYS	OFTEN	SELDOM	VERY SELDOM	NO RE- SPONSE	TOTAL
Std 8	n	234	37	15	8	5	299
	%	78,2	12,4	5,0	2,7	1,7	100
Std 9	n	187	42	32	5	11	287
	%	65,2	14,7	11,1	1,7	7,3	100
Total	n	421	79	47	13	16	586
	%	71,8	13,4	8,0	2,2	2,6	100

25. HOW PREPARED ARE YOU FOR A NEW HISTORY LESSON?

		VERY WELL	WELL	FAIRLY	NOT AT ALL	NO RE- SPONSE	TOTAL
Std 8	n	120	89	34	37	19	299
	%	40,0	29,8	11,4	12,4	6,4	100
Std 9	n	77	118	44	41	7	287
	%	26,8	41,1	15,3	14,3	2,5	100
Total	n	197	207	78	78	26	586
	%	33,6	35,5	13,3	13,3	4,5	100

26. DO YOU UNDERSTAND WHAT YOUR TEACHER TRIES TO EXPLAIN?

		ALWAYS	OFTEN	SELDOM	NEVER	NO RESPONSE	TOTAL
Std 8	n	135	112	28	12	12	299
	%	45,2	37,4	9,4	4,0	4,0	100
Std 9	n	128	105	33	3	18	287
	%	44,6	36,6	11,5	1,0	6,3	100
Total	n	263	217	61	15	30	586
	%	44,9	37,0	10,4	25,6	5,1	100

27. DO YOU THINK THERE ARE TOO MANY PUPILS IN A CLASS TO LEARN HISTORY EFFECTIVELY?

		YES	NO	NO RE-SPONSE	TOTAL
Std 8	n	158	129	12	299
	%	52,8	43,2	4,0	100
Std 9	n	186	101	0	287
	%	64,8	35,2	0	100
Total	n	344	230	12	586
	%	58,7	39,2	2,1	100

28. IS THERE A CHALKBOARD IN YOUR HISTORY CLASS?

Std 8 - Std 9 Yes 299 + 287 = 586
 No 0 + 0 = 0

29. HOW OFTEN DOES YOUR TEACHER USE THE CHALKBOARD IN A LESSON?

		VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER	NO RESPONSE	TOTAL
Std 8	n	188	89	10	4	8	299
	%	62,9	29,8	3,3	1,3	2,7	100
Std 9	n	214	54	13	4	2	287
	%	74,6	18,8	4,5	1,4	0,7	100
Total	n	402	143	23	8	10	586
	%	68,6	24,4	3,9	1,4	1,7	100

30. DOES YOUR TEACHER READ FROM THE TEXTBOOK?

		VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER	NO RE-SPONSE	TOTAL
Std 8	n	122	72	40	34	10	299
	%	40,8	24,1	13,4	11,4	3,3	100
Std 9	n	35	54	76	117	5	287
	%	12,2	18,8	26,5	40,8	1,7	100
Total	n	157	126	116	151	15	586
	%	26,6	21,5	19,7	25,7	2,5	100

31. DO YOU HAVE ENOUGH TIME TO STUDY AT HOME?

		TOO MUCH	JUST ENOUGH	SOME BUT NOT ENOUGH	NONE	NO RE-SPONSE	TOTAL
Std 8	n	60	72	138	24	5	299
	%	20,1	24,1	46,1	8,0	1,7	100
Std 9	n	40	71	135	31	2	287
	%	13,8	24,7	47,0	10,8	0,7	100
Total	n	100	143	273	55	7	586
	%	17,1	24,4	46,6	9,4	1,2	100

32. YOUR PARENT'S INTEREST IN YOUR SCHOOLWORK IS ...

		VERY HIGH	HIGH	LOW	VERY LOW	NO RE-SPONSE	TOTAL
Std 8	n	146	92	41	17	3	299
	%	48,8	30,8	13,7	5,7	1,0	100
Std 9	n	114	104	47	24	6	287
	%	39,7	36,2	16,4	8,4	2,1	100
Total	n	260	196	88	41	9	586
	%	44,4	33,4	15,0	7,0	1,5	100

33. IS THE CONTENT OF YOUR HISTORY COURSE IN LINE WITH YOUR COMMUNITY'S VIEWS ON HISTORY?

		YES	NO	NO RESPONSE	TOTAL
Std 8	n	146	133	20	299
	%	48,8	44,4	6,8	100
Std 9	n	123	132	32	287
	%	42,9	46,0	11,1	100
Total	n	269	265	52	586
	%	45,9	45,2	8,9	100

34. DO YOU RECEIVE ANY GUIDANCE AT SCHOOL HOW TO STUDY HISTORY?

		YES	NO	NO RESPONSE	TOTAL
Std 8	n	130	169	10	299
	%	43,5	56,5	3,0	100
Std 9	n	112	170	5	287
	%	39,0	59,2	1,8	100
Total	n	242	339	15	586
	%	41,0	57,0	2,0	100

35. DO YOU AGREE WITH THE STATEMENT?

		YES	NO	NO RESPONSE	TOTAL
Std 8	n	209	75	15	299
	%	69,9	25,1	5,0	100
Std 9	n	211	58	18	287
	%	73,5	20,2	6,3	100
Total	n	420	133	33	586
	%	71,7	22,7	5,6	100

36. NUMBER OF PUPILS IN HISTORY CLASSES

SCHOOL	STD 8	STD 9
Lekhulong	53	42
Sehupelo	66	66
Lereko	62	72
Ikaelelo	67	44
Vulamosongo	73	49
Moemedi	75	72

1.

SEX:	MALE	FEMALE	TOTAL
n	14	3	17
%	82,4	17,6	100

2.

AGE	20 - 30	30 - 40	40 - 50	ABOVE 50	TOTAL
n	9	5	1	2	17
%	52,9	29,4	5,9	11,8	100

3. HISTORY CLASSES RESPONSIBLE FOR:

STD 6-7	STD 8	STD 8-9	STD 8-9-10	STD 9	STD 9-10	STD 10
8	6	0	1	2	2	2

4. NUMBER OF PUPILS IN STD 8 - CLASSES

A	B	C	D	E	F
38	50	62	68	69	118
-	37	67	64	65	-
-	-	59	-	73	-
-	-	-	-	58	-

5. NUMBER OF PUPILS IN STD 9 - CLASSES

A	B	C	D	E	F
-	-	28	28	32	56
-	-	49	51	31	56
-	-	-	51	49	-
-	-	-	-	48	-

6. NUMBER OF PUPILS IN STD 10 - CLASSES

A	B	C	D	E	F
-	-	28	28	32	56
-	-	49	51	31	56
-	-	-	51	49	-
-	-	-	-	48	-

7. HIGHEST SCHOOL QUALIFICATION

STD 6	STD 7	STD 8	STD 9	STD 10	NO RESPONSE	TOTAL
-	1	1	-	13	2	17
-	5,9	5,9	-	76,5	11,7	100%

8. HIGHEST PROFESSIONAL QUALIFICATION

PTC	J.S.T.C	S.E.D	HED/UED	NO RESPONSE	TOTAL
3	4	2	2	6	17
17,6	23,5	11,8	11,8	35,3	100%

9. HIGHEST ACADEMIC QUALIFICATION

BA 1 YEAR	BA 2 YEARS	BA 3 YEARS	Hons.	MA/PhD	NONE	TOTAL
3	1	9	-	-	4	17
17,7	5,9	52,9	-	-	23,5	100%

10. TEACHING EXPERIENCE IN YEARS

YEARS	-1	1	2	4	8	9	1	15	37
n	2	6	1	1	2	2	1	1	1

11. HOW DO YOU CONSIDER THE CONTENT OF THE HISTORY SYLLABUS?

VERY ADEQUATE	ADEQUATE	INADEQUATE	TOTAL
3 17,6	12 70,6	2 11,8	17 100%

12. DOES EVERY CHILD POSSESS A TEXTBOOK?

YES	NO	TOTAL
8 47	9 53	17 100%

13. ENGLISH, AS A MEDIUM OF INSTRUCTION, GIVES THE PUPILS ...

MANY PROBLEMS	FEW	NO PROBLEMS	TOTAL
8 47	8 47	1 6	17 100%

14. HOW DO YOU REGARD THE PRESCRIBED TEXTBOOK?

VERY GOOD	GOOD	INFERIOR	NO BOOK	NO RE- SPONSE	TOTAL
-	9 53	7 41	-	1 6	17 100%

15. THE CONTENT OF THE HISTORY BOOK IS ...

TOO EUROPEAN ORIENTATED	JUST ABOUT RIGHT	TOO BLACK ORIENTATED	TOTAL
12 71	5 29	-	17 100%

16. THE PROPORTION OF CONTENT OF THE HISTORY OF THE BLACKS IN TEXTBOOKS, SHOULD BE ...

INCREASED	LEFT AS IT IS	DECREASED	TOTAL
17 100	-	-	17 100%

17. PUPILS RECEIVE NOTES IN HISTORY ...

VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER	NO RESPONSE	TOTAL
6 35	8 47	2 12	-	1 6	17 100%

18. PUPILS RECEIVE SELF-ACTIVITY TASKS OR HOMEWORK ...

VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER	TOTAL
-	14 82	3 18	-	17 100%

19. CONDITION OF THE CHALKBOARD IN YOUR CLASSROOM?

VERY GOOD	GOOD	WEAK	VERY WEAK	NONE	TOTAL
3 18	11 64	2 12	1 6	-	17 100%

20. IS ELECTRICITY AVAILABLE IN YOUR CLASSROOM?

YES	NO	TOTAL
14 82	3 18	17 100%

21. MEDIA AVAILABLE IN YOUR SCHOOL TO TEACH HISTORY:

Maps	16
Overhead-projector	3
Transparencies	2
Wall charts	5
Pictures	7
Tape-recorder	4
Sound projector	3
News/Bulletin boards	7
Slides and slide-projector	1
Photostat-machine	7

0 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 10	TOTAL
6	7	2	2	17
35	41	12	12	100%

22. DO YOU KNOW THE PUPILS IN YOUR HISTORY CLASSES?

ALL OF THEM	75-99%	50-74%	25-49%	LESS THAN 25%	TOTAL
6	4	5	1	1	17
35	24	29	6	6	100%

23. DO YOU APPLY THE PRINCIPLE OF INDIVIDUALIZATION?

VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER	TOTAL
3	4	6	4	17
18	24	34	24	100%

24. WITH WHAT PERCENTAGE OF THE CLASS DO YOU MAKE CONTACT WITH DURING A HISTORY LESSON?

100%	50-74%	25-49%	LESS THAN 25%	TOTAL
6	7	3	1	17
35	41	18	6	100

25. THE WILLINGNESS OF THE PUPILS TO CO-OPERATE CAN BE DESCRIBED AS ...

VERY CO-OPERATIVE	CO-OPERATIVE	UNCO-OPERATIVE	VERY UNCO-OPERATIVE	TOTAL
2	13	2	-	17
12	76	12	-	100%

26. HOW DO YOUR PUPILS EXPERIENCE ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION?

VERY DIFFICULT	DIFFICULT	EASY	VERY EASY	TOTAL
2	11	4	-	17
12	64	24	-	100%

27. DO YOU USE MOTHER-TONGUE TO EXPLAIN HISTORY?

VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER	TOTAL
3	3	6	5	17
18	18	35	29	100%

28. WHEN YOU PREPARE FOR A LESSON, YOU TAKE HOME WITH YOU:

ONLY THE TEXTBOOK	NEEDED SYLABUS AND TEXTBOOK	TEXTBOOK AND OTHER SOURCES	NO BOOKS	TOTAL
1	4	12	-	17
6	23	71	-	100%

29. WHEN YOU PRESENT A LESSON IN HISTORY, YOUR TEXTBOOK IS ...

IN YOUR HAND	OPEN ON THE TABLE	CLOSED ON THE TABLE	IN YOUR BAG	AT HOME	TOTAL
-	6	8	1	2	17
-	35	47	6	12	100%

30. HOW OFTEN DO YOU USE AIDS IN A HISTORY LESSON?

VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	VERY SELDOM	NEVER	TOTAL
-	9	6	2	-	17
-	53	35	12	-	100%

31. HOW AVAILABLE ARE AIDS TO YOU?

ALWAYS AVAILABLE	AVAILABLE	SELDOM AVAILABLE	NEVER AVAILABLE	TOTAL
-	7	9	1	17
-	41	53	6	100%

32. NAME THE METHOD YOU MOST OFTEN USE IN HISTORY TEACHING.

NARRATIVE	TEXT-BOOK	PROBLEM-SOLVING	DISCUSSION	QUESTION & ANSWER	DRILL	TOTAL
11	1	1	2	5	1	17
65	6	6	12	29	6	100%

33. DO YOU FOLLOW A SPECIFIC STRATEGY TO MAKE YOUR LESSON EFFECTIVE?

YES	NO	TOTAL
8	9	17
47	53	100%

34. HOW DO YOU REGARD PRESENT HISTORY TEACHING METHODS USED IN BLACK SCHOOLS?

VERY ADEQUATE	ADEQUATE	INADEQUATE	VERY INADEQUATE	TOTAL
2	5	8	2	17
12	29	47	12	100%

35. DO PUPILS PREPARE FOR LESSONS OR TESTS?

VERY OFTEN	OFTEN	SELDOM	NEVER	TOTAL
3	10	4	-	17
18	59	23	-	100%

36. DO YOU GIVE THE PUPILS ANY HOMEWORK TO DO?

YES	NO	TOTAL
14	3	17
82	18	100%

37. DOES TRADITION STILL PLAY AN IMPORTANT ROLE IN BLACK EDUCATION?

YES	NO	TOTAL
7	10	17
41	59	100%

38. TO WHAT EXTENT DOES TRADITION PLAY A ROLE?

VERY GREAT	GREAT	LITTLE	VERY LITTLE	NONE	TOTAL
-	4	7	5	1	17
-	24	42	29	6	100%

39. DO YOU WANT TO SEE TRADITIONAL BLACK HISTORY INCORPORATED IN THE HISTORY SYLLABUS?

VERY MUCH	MUCH	NOT VERY MUCH	NOT AT ALL	TOTAL
4 23	7 41	3 18	3 18	17 100%

40. DO YOU AGREE THAT HISTORY IN BLACK SCHOOLS ARE TOO WESTERNIZED?

YES	NO	TOTAL
11 65	6 35	17 100%

41. DO YOU KNOW HOW TO ACCOMMODATE OLDER PUPILS IN YOUR HISTORY CLASS?

YES	NO	TOTAL
17 100	- -	17 100%

42. HOW DO YOU REGARD THE INTEGRATION OF VARIOUS TEACHING METHODS IN A HISTORY LESSON?

VERY PROBLEMATIC	PROBLEMATIC	NOT PROBLEMATIC	TOTAL
1 6	2 12	14 82	17 100%

43. DO YOU HAVE A STRATEGY ACCORDING TO WHICH YOU TEACH HISTORY?

YES	NO	NO RESPONSE	TOTAL
13 76	3 18	1 6	17 100%

44. HOW DO YOU FEEL ABOUT THE FOLLOWING STATEMENT?
"In Black education the self and individualism must be de-emphasized in favour of a group consciousness"

AGREE	UNCERTAIN	DISAGREE	NO RESPONSE	TOTAL
1 6	7 41	6 35	3 18	17 100%

TABLE 1: PROBLEMS PUPIL EXPERIENCES TAKING HISTORY

1. English as medium of instruction.
2. Historical terms and concepts.
3. Do not understand notes and textbooks.
4. Many names and dates.
5. Time.
6. Not allowed to talk about present situations and politics.
7. Lack of aids.
8. History is difficult.
9. Do not have a textbook.
10. Lack of library books.
11. White history.
12. Teacher can't explain events.
13. Too many in class.
14. I do not agree with textbook and teacher.
15. We learn about things we do not know.
16. No guidance about the importance of history.
17. I can't borrow an encyclopedia from the library.
18. The teacher often goes outside.
19. I am afraid I could be detained.
20. Feeling against Boers.
21. Lot of work.
22. Teacher cares only for those he favours.
23. Study methods are not sufficient.
24. We do not co-operate in a lesson.
25. Teacher reads from the textbook.

TABLE 2: TEACHER: PROBLEMS THE TEACHER EXPERIENCES IN A HISTORY LESSON SITUATION

1. English as medium of instruction.
2. Lack of equipment.
3. Shortage of textbooks.
4. Subjectivity in the interpretation of History.
5. Library facilities.
6. Condition in class is not conducive.
7. Overcrowding.
8. Pupils don't have necessary background knowledge.
9. Pupils take too long to understand.
10. Pupils read only the notes.
11. Scope of discussion is narrow.
12. Most of them are not conscientious and keen to study history.
13. Not all pupils take an active part in the lesson.
14. Pupils have no idea of social conditions.
15. Pupils rely on information from one book..
16. Explaining of terms in explaining an even.
17. Cramming by pupils.
18. Lack of insight and analysis.
19. Copying of work.
20. Shortage of proper films.