

**DIE IMPAK VAN FAKTORE WAT LEERFASILITERING EN DIE
MAKSIMALISERING VAN MENSLIKE POTENSIAAL ONDERDRUK**

DEUR

NADIA EMELIA HUMAN

**VERHANDELING VOORGELÊ TER VERVULLING VAN DIE VEREISTES VIR DIE
GRAAD**

MAGISTER EDUCATIONIS

IN DIE

DEPARTEMENT KURRIKULUMSTUDIES

VAN DIE

FAKULITEIT OPVOEDKUNDE

AAN DIE

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

STUDIELEIER: PROF DR. J G MAREE

PRETORIA

SEPTEMBER 2004

BEDANKINGS

Ek wil graag enkele persone opreg bedank vir die hulp en ondersteuning wat hulle tydens die navorsing en skryf van hierdie verhandeling aan my verleen het:

- My Hemelse Vader vir die wysheid en krag om die verslag aan te pak en te voltooi.
- Prof. Maree vir leiding en ondersteuning wat die studie betref.
- Kollegas en vriende vir die opregte belangstelling en ondersteuning tydens die skryf van die verhandeling.
- Mev. Marinda Terblanché vir die ondersteuning en geloof in die voltooiing van die studie.
- Mev. W. Beard vir die taalversorging.
- Die skool, personeel en leerlinge wat gedurende die navorsing hulle samewerking aan my verleen het.
- My familie vir die ondersteuning en aanmoediging en geloof wat die verslag betref.
- My ouers, Eerw. Robert en Cathy, my seuns, Orsun en Diego, vir die geduld, ondersteuning, motivering, geloof en gebed.

INHOUDSOPGAWE

BEDANKINGS	i
LYS VAN FIGURE, TABELLE EN BYLAES	vi
SUMMARY	vii
THE IMPACT OF FACTORS WHICH UNDERMINE THE FACILITATION OF LEARNING AND THE MAXIMISING OF HUMAN POTENTIAL	
KEYWORDS	ix
HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËNTERING	
1.1 ORIËNTERENDE PERSPEKTIEF	2
1.2 RELEVANSIE VAN STUDIE	3
1.3 NAVORSINGSVRAE	5
1.4 DOELSTELLINGS	5
1.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE	6
1.5.1 Literatuurstudie	6
1.5.2 Praktyknavorsing	7
1.6 BEGRIPSVERHELDING	7
1.6.1 Ekonomiese leefwerklikheid	8
1.6.2 Tegnologiese leefwerklikheid	8
1.6.3 Politiese leefwerklikheid	9
1.6.4 Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO)	10
1.6.5 Maksimalisering van menslike potensiaal	11
1.6.6 Fasilitering van leer	12
1.7 VERLOOP VAN DIE STUDIE	12
1.8 SAMEVATTING	13
HOOFSTUK 2: FAKTORE WAT IMPAKTEER OP DIE MAKSIMALISERING VAN MENSLIKE POTENSIAAL	
2.1 INLEIDING	14
2.2 FAKTORE WAT DIE ONDERWYS BEÏNVLOED	14
2.2.1 Die veranderende wêreld van werk as faktor	14
2.2.2 Tegnologiese veranderinge as faktor	17
2.2.3 Sosiale leefwerklikheidsveranderinge as faktor	17
2.2.4 Politiese veranderinge as faktor	19
2.3 UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS (UGO)	
2.3.1 Vennootskap en gedeelde verantwoordelikheid	31

2.3.2	Die impak van demokrasie op die onderwys	32
2.3.3	Leerdergesentreerdheid	33
2.3.4	Deurlopende assessering	34
2.4	SAMEVATTING	35
HOOFSTUK 3: KRITIESE UITEENSETTING VAN ENKELE LEERMODELLE AS NOOD- SAAKLIKE AGTERGRONDKENNIS VIR ONDERWYSERS OM LEER BETEKENISVOL VANUIT 'N PROFESSIONELE EN PERSOONLIKE HOEDANIGHEID TE FASILITEER		
3.1	INLEIDING	36
3.2	DIE OMSKRYWING VAN DIE KOMPLEKSITEIT VAN MENSLIKE POTENSIAAL	37
3.3	PERSEPSIES VAN LEER	40
3.4	LEERMODELLE WAT DIE TRANSFORMASIE VAN LEER ONDERSTEUN	42
3.4.1	Die funksionalistiese model van opvoeding	44
3.4.2	Die kliëntgesentreerde model van opvoeding	45
3.4.3	Die sosiale geregtelike model van opvoeding	45
3.4.4	Die liberale model van opvoeding	46
3.5	BEGELEIDE LEER VERSUS FASILITERING VAN LEER	48
3.5.1	Objektivitiese perspektief op leer	51
3.5.2	Die Konstruktivisme as leerteorie	53
3.6	SAMEVATTING	58
HOOFSTUK 4: 'n LEEROMGEWING EN MAKSIMALISERING VAN MENSLIKE POTENSIAAL		
4.1	INLEIDING	59
4.2	KLASSIEKE DIDAKTIESE BEGINSELS WAT AANSLUIT BY UITKOMS- GEBASEERDE ONDERWYS	60
4.3	DIE BESTUUR VAN DIE KLASKAMER: DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER	61
4.4	DIE ONDERWYSER AS EFFEKTIEWE UITKOMS- GEBASEERDE FASILITEERDER VAN LEER	65
4.5	DIE SKEP VAN 'N LEERGEORIËNTEERDE KLASKAMEROMGEWING	67
4.6	ONDERRIGSTRATEGIEË EN ONDERRIGMETODES	
4.6.1	Deduktiewe en induktiewe onderrigstrategieë	69
4.6.2	Koöperatiewe leer as onderrigstrategie	69
4.7	DIE ROL EN VERANTWOORDELIKHEID VAN DIE LEERDER IN DIE SKEP VAN 'N SINVOLLE LEERKLIMAAT	72
4.8	SAMEVATTING	73

HOOFSTUK 5: GEVALLESTUDIE AS NAVORSING

5.1	INLEIDING	74
5.1.1	Beskrywing van die navorsingsmetode	75
5.2	IDENTIFISERING VAN DATA-INSAMELINGSINSTRUMENT	76
5.3	ONTWERP EN VERLOOP VAN GEVALLESTUDIE	77
5.3.1	Lokaliteite (“Sites”)	77
5.3.2	Die skool as lokaliteit	78
5.3.3	Die gemeenskap waar die skool geleë is	78
5.3.4	Die impak van die veranderinge op die skool	79
5.4	DIE IDEALE SKOOLOPSET	80
5.4.1	Die skool wat as gevallestudie gebruik is	81
5.5	DIE KLASGROEP AS ONDERSOEKGROEP	89
5.5.1	Navorsingseenhede	91
5.5.2	Rol van die navorser	92
5.5.3	Insameling van data	93
5.6	DATA-INSAMELINGSINSTRUMENTE	93
5.6.1	Die navorser	93
5.6.2	Waarneming	93
5.6.3	Individuele profiele	94
5.6.4	Leerders se toekomsvisie	95
5.6.5	Reaksie van individuele onderwysers	97
5.6.6	Skriftelike reaksie van leerders op mondelinge vrae	98
5.7	DATAVERWERKING	99
5.7.1	Benadering en werkswyse	99
5.7.2	Kodering	99
5.7.3	Geloofwaardigheid, oordraagbaarheid en betroubaarheid	100
5.8	SAMEVATTING	100

**HOOFSTUK 6: DIE BETEKENIS VAN BEVINDINGE VIR LEERFASILITERING EN DIE
MAKSIMALISERING VAN MENSLIKE POTENSIAAL**

6.1	INLEIDING	102
6.2	BESKRYWING EN INTERPRETASIE VAN DATA	103
6.2.1	Databron 1: Waarnemingsdata	104
6.2.2	Databron 2: Profiele	105
6.2.3	Databron 3: Reaksies van kollegas	106
6.2.4	Databron 4: Vraelyste	106
6.3	SAMEVATTING	108

HOOFSTUK 7: OPSOMMING VAN ONDERSOEK EN BEVINDINGE

7.1	INLEIDING	109
7.1.1	HOOFSTUK 1	109
7.1.2	HOOFSTUK 2	110
7.1.3	HOOFSTUK 3	111
7.1.4	HOOFSTUK 4	111
7.1.5	HOOFSTUK 5	112
7.1.6	HOOFSTUK 6	113
7.2	GEVOLGTREKKINGS	114
7.3	AANBEVELINGS	115
7.4	TEKORTKOMINGE	116
7.5	SLOT	116

LITERATUURVERWYSINGS

BYLAES

LYS VAN FIGURE, TABELLE EN BYLAES

BLADSY

FIGUUR	3.1: Diagrammatiese voorstelling van die objektivistiese leersiklus	52
FIGUUR	3.2: Spiraalvormige leersiklus	55
TABEL	1: Data-insamelingsmodi en Navorsingstegniek	7
TABEL	2.1: Verskille tussen die ou en die nuwe onderwysbeleid	28
TABEL	3.1: Verskille tussen begeleide leer en die fasilitering van leer	50
TABEL	3.2: 'n Vergelyking tussen die objektivistiese perspektief en die konstruktivistiese perspektief op leer	57
BYLAE A:	Toestemmingsbrief vir navorsing – skool in gevallestudie	
BYLAE B:	Reaksies van kollegas op navorsingsvrae.....	122
	Reaksies van leerders op navorsingsvrae.....	127
	Waarneming van leerders.....	129
BYLAE C:	Vraelys aan leerders	

SUMMARY

THE IMPACT OF FACTORS WHICH UNDERMINE THE FACILITATION OF LEARNING AND THE MAXIMISING OF HUMAN POTENTIAL

The South African education system has experienced a paradigm shift from content-based education towards an outcomes-based education. The focus of outcomes-based education is a learner-centred approach. The criteria that learners should adhere to at the end of their school career are that they should be productive, successful lifelong learners. To achieve these criteria, learners should be able to maximise their own potential.

The world of work requires learners to easily adapt and function effectively in groups and to have the ability to achieve the set criteria. This means that the world of work demands productive, critical, independent learners who are able to express themselves and communicate effectively within social situations.

The question that arises is whether learners within the South African context have the ability to create opportunities to claim ownership and take responsibility for their own learning. The focus of this research is therefore on the role of maximising human potential as determined by the need of South African learners to be empowered and well prepared for the demands of the world of work.

The literature pertaining to the nature, phenomenon and process of maximising of human potential is briefly examined and the fundamentals are identified. Maximising of human potential is contextualised as a component of the educational phenomenon.

An observation study of two classgroups consisting of grade 8 and grade 10 learners respectively from the same school was undertaken in order to identify and determine whether learners within a realistic, diverse school setting are capable of maximising their own potential. Profiles were compiled to underline the socio-economic background of each learner and to serve as a mechanism to indicate and underline diversity in the classroom. Interviews with teachers and learners served as cross-validation of these results. The results revealed that learners from the school were demotivated with regard to maximising their potential.

As a qualitative study, the final results indicated trends that may be generalised to similar classrooms.

The phenomenon of maximising of human potential is based on the principle of outcomes-based education and should be the focus of learning in every classroom.

Guidelines and models for a facilitator training programme in maximising human potential are suggested.

The findings of the study indicate that by virtue of the fact that the teaching and learning process is to be approached from a new angle, teachers first need to have a changed perspective or execute a philosophical leap before they are able to maximise the potential of learners in the classroom. Recommendations for the future include, amongst others, that the teacher should be seen as a facilitator of opportunities for learner contributions; that because of the new and exciting demands made on the teacher by this approach, knowledge and expertise regarding maximising of human potential as didactic practice should be made available; that a longitudinal observation study of teachers who received such training, and their pupils, is undertaken as a follow-up study in order to evaluate the results of the training; and that further research is undertaken locally as well as in other countries where the maximising of human potential in language as learning phenomenon is already being practiced.

KEYWORDS

SLEUTELTERME

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| 1. Democracy | 1. Demokrasie |
| 2. Facilitation of learning | 2. Leerfasilitering |
| 3. World of work | 3. Wêreld van werk |
| 4. Outcomes-based education | 4. Uitkomsgebaseerde Onderwys |
| 5. Social influences | 5. Sosiale invloede |
| 6. Technological influences | 6. Tegnologiese invloede |
| 7. Political influences | 7. Politieke invloede |
| 8. Teaching strategies and methods | 8. Onderrigstrategieë en - metodes |
| 9. Human potential | 9. Menslike potensiaal |

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËTERING

1.1 ORIËTERENDE PERSPEKTIEF

Die kontemporêre Suid-Afrikaanse samelewing staan midde-in politieke, maatskaplike en sosiaal ekonomiese veranderinge en vernuwing. Die skool en onderwys word direk deur hierdie veranderinge en vernuwing aangespreek. Die skool en onderwys word as instansies gesien wat 'n diens aan die samelewing, die land en die arbeidsmark moet lewer en dit is belangrik vir onderwys, veral op skoolvlak, om op hoogte van veranderinge en ontwikkeling te wees.

Die realiteit van 'n veranderde hede asook 'n inligting- en tegnologiese georiënteerde toekoms rig 'n appèl op enige vorm van onderwys wat nie negeer durf word nie. Die implikasie is dat onderwys relevant sal moet bly deur leerders effektief voor te berei om aan veranderende toekomse te voldoen.

Om 'n leer-werkskultuur by die jeug te vestig, bly een van die mees tergende uitdagings vir alle betrokkenes by die opvoedingsproses.

Die eise wat deur opvoeders gestel word is dat 'n leerder betekenisvol moet leer deur 'n lewenslange leerder te wees. Die volgende aanhaling gee uitspraak oor bepaalde eise wat 'n appèl rig tot die onderwys in die huidige tydstep:

“If one accepts the idea that a fundamental challenge for educators today is to prepare people to anticipate change – to shape the future rather to accommodate to it” (Samoff 2001:5).

Om leerders vir 'n veranderde bestel toe te rus en te bemagtig om die toekoms te vorm, word daar dus 'n oproep aan die onderwys gedoen. Verder stel voorafgaande aanhaling die eise waaraan die onderwys moet voldoen indien daar verwag word dat leerders in die wêreld van die werksomgewing sal moet oorleef. Om laasgenoemde stelling te ondersteun, skryf Slabbert (1997a:1) die volgende:

“More and more insistingly future world demands competent people. People who are engaged in doing, in executing tasks in which their competence is reflected. But this is not enough. This will

barely help us to survive in our rapidly changing world. We need not only to survive but to be active contributors in the building of our future world.”

Die oorkoepelende doel van die opvoedende onderwys is om die leerders met die nodige vaardighede toe te rus en hulle te bemagtig om hul toekoms te struktureer. Aangesien die skool primêr 'n kennisinrigting is, impliseer dit dat die leerder hier selfstandig en vaardig gemaak sal word om hom eendag in 'n beroep te kan plaas vir 'n suksesvolle bestaan, nie net tot die voordeel van die individu nie, maar ook tot diens van die gemeenskap waarin hy hom bevind (Baird 1986:1).

'n Land se welvaart is afhanklik van 'n stewige veranderde onderwysstelsel wat voortdurende leerders wat werkskeppers kan wees, as werknemers in die ekonomie stuur. Die fokus val onmiddellik op die werkskeppingsindividue wat hul potensiaal maksimaal optimaliseer. Optimale kognitiewe ontwikkeling van elke leerling word vandag in 'n toenemende mate deur die tegnologiese samelewing vereis en in die lig hiervan moet die skool dus sy doelstelling op konkrete wyses inpas met die eise van die tyd. Die snelle ontwikkeling van die huidige samelewing op alle terreine vereis dat elke leerling sy totale moontlikhede as mens moet bereik.

Die skool en sy onderrigleiers moet alle moontlike hulp aan leerders bied om deur middel van optimale potensiaal 'n bydrae in die samelewing en ekonomiese groei te kan maak. Ten einde te verseker dat ontwikkeling en groei van die leerder voldoen aan die vereiste van die ekonomiese sektor, is dit belangrik om vas te stel wat hierdie vereistes is.

1.2 RELEVANSIE VAN DIE STUDIE

Op 24 Maart 1997 het die destydse Minister van Onderwys, Professor Sibusiso Bengu, die bekendstelling van Kurrikulum 2005 in die Parlement aangekondig (Botha 1999:52). Hierdie aankondiging was 'n belangrike mylpaal in 'n proses wat reeds twee jaar vroeër 'n aanvang geneem het en wat voortgesit sal word tot en met ten minste die jaar 2005 en heel moontlik daarna. Volgens wetgewing moes die nuwe Curriculum 2005 inpas by die voorgestelde NKR (Nasionale Kwalifikasieraamwerk). Alle onderwys en opleiding wat in Suid-Afrika aangebied word en wat op 'n kwalifikasie uitloop sou voortaan moes inpas op 'n sekere vlak en sektor van die NKR (Curriculum 2005 1997:3). Uitkomsgebaseerde Onderwys berus en fokus op die skep van leergeleenthede vir leerders, leergesentreerde onderrig en hoë verwagtinge vir alle leerders om suksesvol te wees. Leerdersgesentreerde onderrig beteken dat leerders nie net kennis moet verwerf nie, maar tydens die leerproses ook toepaslike vaardighede en houdings aanleer. Leerders moet aktiewe deelnemers in die leerproses word en moet verantwoordelikheid vir hul eie

leer aanvaar. Verder moet leerders die geleentheid kry om teen hulle eie pas, vlak en vermoëns te vorder.

Dit is dus belangrik vir die studie om op die maksimalisering van menslike potensiaal te fokus. 'n Verdere ondersteuning tot die relevansie van die studie word in die volgende aanhaling uit Curriculum 2005 (1997:5) gevind:

“All South Africans will be active, creative, critical thinkers, living productive and fulfilling lives.”

In die voorafgaande visie van die onderwysdepartement word die toekomstige burger uitgebeeld en dit bied ook ondersteuning aan die rede waarom hierdie studie relevant is. Om steun te bied aan laasgenoemde word in die *Values, Education & Democracy* (2000:10) bepaal dat die opvoedkundige stelsel veral moet fokus op die aanleer van demokratiese waardes en beginsels en dat die skoolopset die beste plek is waar leerders hierdie waardes kan aanleer. Die volgende ondersteun die voorafgaande stelling:

“In a democracy, public education is one of the major vehicles, by which the values of people are acquired by the children and young adults who make up our schools’ population.”

Verdere ondersteuning vir die relevansie van die studie word gevind in die snelle verandering op die gebiede soos politiek, ekonomie, arbeidsmark en gemeenskap. Om loopbaangerigte opleiding aan leerders te bied, is vir die werkgewers in die wêreld van werk 'n aktuele saak. In hierdie opsig geld die eise van toepaslikheid, werkgerigtheid en relevansie betreffende die wêreld van die werk. Om by laasgenoemde eise aan te sluit, moet die leemtes in die onderwysstelsel aangespreek word om te verseker dat leerders met die nodige lewensvaardighede aan die wêreld van werk gelewer word. De Wet, Monteith & Van der Westhuisen (1986:227) ondersteun voorafgaande stelling wanneer hy meen dat die onderwys 'n arbeidsintensiewe onderneming is en dat sy fokus daarom veral op die maksimalisering van die menslike potensiaal val sodat die leerder as lewenslange leerder in die snelveranderende wetenskaplike, tegnologiese en maatskaplike wêreld kan oorleef. Volgens Professor Kader Asmal, voormalige Minister van Onderwys, is *“Education systems throughout the world and through the passage of time, not simply vehicles for the transmission of knowledge, schools are the social institutions through which the principal identity of a nation is conveyed to successive generation of learners”* (*Values, Education & Democracy* 2000:10).

Om hierdie redes meen Professor Asmal dat:

“The moral fibre and value systems of our people are constituted and reconstituted in our schools, learning centres and institutions of higher learning which have an extremely important role to play

in supporting the development of our value systems and in establishing the regeneration of the ethical fibre of our society.”

Die *Department of National Education* (1997(a):2) wys daarop dat die veranderinge in die plaaslike onderwysstelsel daarop gerig is om meer Suid-Afrikane kompetent te maak. Hierdie veranderinge het ten doel die verhoging van vaardighede en leervlakke van die Suid-Afrikaanse leerders.

1.3 NAVORSINGSVRAE

In die lig van die voorafgaande kan die primêre navorsingsvrae van die studie as volg geformuleer word:

- Watter verband is daar tussen die maksimalisering van menslike potensiaal en die fasilitering van leer?
- Watter faktore beïnvloed maksimalisering van menslike potensiaal deur leerfasilitering?
- Hoe kan 'n leerfasiliteerder maksimalisering van menslike potensiaal in disfunksionele omstandighede bestuur?

1.4 DOELSTELLINGS

Die oorkoepelende doel van die studie is om 'n kwalitatiewe ondersoek in te stel na die maksimalisering van menslike potensiaal as verskynsel. Die tweede doel van die studie is om maksimalisering van menslike potensiaal as opvoedingsfenomeen en uitkoms van Uitkomsgebaseerde Onderwys te ondersoek. Die derde doel van die studie is om aan die hand van 'n gevallestudie vas te stel hoe maksimalisering van menslike potensiaal in die hedendaagse klaskamer voltrek word. Die verdere doel met die studie is om die belangrikheid van lewenslange leer en diepteleer as vorme van fasilitering van leer uit te wys. Onderwys sal deurgaans moet verander teneinde aan die verwagting te voldoen dat leerders krities dink, onafhanklik kan werk en tog in 'n span kan funksioneer om te kan oorleef in die wêreld van werk.

1.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE ¹

Die begrip “metodiek” is afgelei van die Griekse sinsnede wat na vertaling beteken “’n weg waarlangs, of wyse waarop iets gedoen word” (De la Rey 1993:17). Die begrip “metodologie” daarenteen is die wetenskap van metodes (Landman 1980:5). Landman (1980) meen dat die navorser van ’n toepaslike metode moet gebruik maak wat die werklikheidsaspek wat hy wil ondersoek vir hom toeganklik maak. In hierdie navorsing is daar nie slegs een navorsingsmetode gebruik nie, maar soos die behoefte ontstaan het, is verskillende metodes ondersoek en uiteindelik geïmplimenter ten einde die hipotese so wetenskaplik moontlik te verifieer. Die navorsingsmetodologie vir hierdie navorsing het hoofsaaklik in twee kategorieë gemanifesteer, naamlik literatuurstudie- en praktyknavorsing.

Vervolgens sal voorafgenoemde kategorieë afsonderlik behandel word.

1.5.1 Literatuurstudie

Landman(1980:18) beskou literatuurstudie as ’n fundamentele deel van die navorsing en meen dit vorm die basis van alle navorsing en dat dit ’n sinvolle wyse is om op die voorpunt en in die brandpunt van die navorsing te kom. De Wet, Monteith, Steyn & Venter (1981:40) beskou die bestudering van literatuur om die volgende redes as belangrik, naamlik:

- Om perspektief te verkry op die nuutste navorsingsbevindinge rondom die betrokke onderwerp.
- Om aanduiding te kry van die beste metodes, meetinstrumente en statistiek wat gebruik kan word.
- Om eie navorsingsresultate beter te kan interpreteer.
- Om die aktualiteit van navorsing van beoogde onderwerp te help peil.

Mertens (1998:34-35) ondersteun voorafgaande wanneer hy meen die oorkoepelende doel van literatuurstudie is dat dit lei tot die verheldering van die probleemstelling en hipoteseformulering. Met voorafgaande in gedagte kon die navorser aan die hand van hermeunistiese vrae

literatuurstudie doen. Met hermeunisties word bedoel “om uit te lê, sin te maak van iets, om te verklaar en om iets in perspektief te bring” (Maree 1992:19).

Met literatuurnavorsing kon die navorser vasstel wat die behoefte is wat die navorsingsprojek betref. Relevante terminologie en filosofiese ondersteuning vir die navorsingsprojek kon in die literatuur gevind word en was sodoende essensiële konsepte, teorieë en modelle wat die beoogde navorsing ten gronde gelê het.

1.5.2 Praktyknavorsing

‘n Kwalitatiewe navorsingsmetode was die weg waarlangs die navorsing in hierdie studie beweeg het (Muller 1999:2). Mertens (1998:34) beskou kwalitatiewe navorsing as ‘n “*multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject method.*” Hierby word bedoel dat kwalitatiewe navorsers dinge in hul natuurlike opset bestudeer en probeer daarvan sin te maak binne hulle natuurlike opset. Verskillende empiriese en kwalitatiewe metodes kan gebruik word om inligting in te samel, soos: gevallestudies, persoonlike ervarings, lewensverhale, onderhoude, waarnemings en vele meer (Mertens 1998:35). Die navorser van hierdie studie het op die volgende metodes van data-insameling besluit:

TABEL 1: DATA-INSAMELINGSMODI EN NAVORSINGSTEGNIEK

Data-insamelingsmodi	Navorsingstegniek
- Skriftelike beantwoording van leerders en kollegas op vrae.	- Inskakeling van ‘n vraelys.
- Reaksie van leerders op vrae gestel deur navorser.	- Voer van gestruktureerde onderhoude.
- Reaksie van onderwysers op vrae gestel deur navorser.	- Voer van gestruktureerde onderhoude.
- Waarneming van teikengroep deur navorser.	- Observasie

(Deur navorser saamgestel).

Redes vir die keuse van die kwalitatiewe metodes vind aansluiting by Mertens (1998:35) se “*basis for selection of qualitative methods*”, naamlik:

- Die navorser se siening oor die wêreld.
- Die aard van die navorsingsprobleem.

1.6. BEGRIPSVERHELDING

Die volgende relevante begrippe is tydens die navorsingsprojek geïdentifiseer en ondersteun hierdie studie:

1.6.1 Ekonomiese leefwerklikheid

Die onderwys is verantwoordelik daarvoor om in die mannekragbehoefte van die land te voorsien en daarom het die ekonomiese leefwerklikheidsveranderinge 'n direkte uitwerking op die onderwys. Met ekonomiese leefwerklikheid word bedoel ekonomiese onafhanklikheid, selfstandige salarisverdiening en finansiële stabiliteit. Dit is dus belangrik dat onderwys sy rol sal moet vervul om toetreders tot die wêreld van werk voor te berei om ekonomies selfstandig en onafhanklik te wees. Voorafgaande kan slegs bewerkstellig word as die onderwys sowel as die onderwyser tred hou met die eise van die wêreld van werk, want die kennis en vaardighede wat van die leerders in die arbeidsmark verwag word, word in die klaskamer vasgelê. Die belangrikheid daarvan dat die onderwys leerders gereed moet maak vir die leefwerklikheid word deur Darling-Hammond bevestig as *“People once able to earn high wages for routine forms of work are often unable to move into intellectually and interpersonally demanding jobs the economy has to offer”* (Darling-Hammond 1997:29).

Dit het belangrik geword dat die onderwys se fokus moet verander indien leerders die wêreld van werk betree en wil oorleef.

1.6.2 Tegnologiese leefwerklikheid

Met tegnologiese leefwerklikheid word bedoel die dramatiese ontwikkeling wat op die tegnologiese gebied plaasvind. Hier kan byvoorbeeld gedink word aan die tikmasjien wat vir die woordverwerker moes plek maak omdat skryfwerk vinniger en meer akkuraat gedoen moes word. Die woordverwerker moes op sy beurt spoedig plek maak vir die rekenaar wat inligting vinniger kon bekom en verwerk. Voorafgaande is maar een van die tegnologiese ontwikkelinge waarmee die individu gekonfronteer word. Nuwe horisonne word betree as gevolg van die tegnologiese veranderinge wat daagliks plaasvind. Die fokus van die onderwys word meervoudig en kompleks as gevolg van die magdom van beskikbare informasie wat deur die rekenaar bekom kan word en van die leerders in die klaskamer word verwag om deel te wees van die tegnologiese veranderinge, want *“We live in a technically advance society. Without accessing these new*

technology, we will be unable to compete internationally (Department of National Education 199(b):14).

1.6.3 Politieke leefwerklikheid

“Politieke” verwys min of meer na intieme daaglikse lewenservaring van die ou Grieke. Dit verwys ook na die woord “polis” of stadstaat wat ‘n geografiese eenheid was en waar daar ordelike lewe en veiligheid geheers het. Aristoteles het politiek as ‘n weg of middel beskou om die goeie lewe te verseker. Hy noem politiek die “*master science*” wat alle kennis insluit (De Kock, 2002). Om hierby aan te sluit word politieke leefwerklikheid as die belangrikste menslike aktiwiteit beskou, wat die lewe van individue en gemeenskappe bepaal. Om verdere ondersteuning aan te gee aan die mening van politieke leefwerklikheid beskryf Hyde (1992:141) politieke leefwerklikheid as die idees, instellings en aktiwiteite wat aanleiding gee tot die vormingsproses waarin reëls op ‘n gesagsvolle wyse vir ‘n bepaalde samelewing neergelê en afgedwing word. Kriegler (1993:712) beskou politieke leefwerklikheid as politieke kultuur en bedoel daarmee “*subjective attitudes and creeds that together govern political behaviour and give structure and order to the political process.*”

Vir die doel van die studie sal volstaan word by die beskouing dat politiek uit idees, instellings en aktiwiteite bestaan wat aanleiding gee tot ‘n proses waarin reëls op ‘n gesagsvolle wyse vir ‘n bepaalde samelewing neergelê en afgedwing word. Dit sluit ook die impak op die verskeie sektore van die samelewing in byvoorbeeld die onderwys. Vir hierdie studie is dit belangrik om te wys dat die onderwys nooit los staan van die politieke leefwerklikheid nie en dat die politieke bestel van die land wel ‘n invloed op die onderwys het.

1.6.4 Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO)

Die nuwe kurrikulum staan bekend as Uitkomsgebaseerde Onderwys en het ‘n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys en opleiding wat gevolglik leerdergesentreerd is (Spady 1998:6). Die klem is dus op wat die leerder behoort te weet, te verstaan, te kan doen en te kan word eerder as wat die onderwyser beoog om te bereik (Curriculum 2005, 1997(a):3). Dit beteken onder meer dat leerders tot die volgende in staat gestel moet word:

- nie net kennis moet verwerf nie, maar moet verstaan wat hulle leer;
- in die leerproses toepaslike vaardighede, houdings en waardes moet ontwikkel;
- aktiewe deelnemers van die leerproses moet word;
- verantwoordelikheid vir hul eie leer moet dra;
- die geleentheid moet kry om teen hulle eie pas, vlak en vermoëns te vorder.

Die kenmerke van die nuwe kurrikulum is onder meer die volgende:

- om onderwys en opleiding te integreer;
- om lewenslange leer vir alle landsburgers moontlik te maak;
- om op uitkomst eerder as inhoud te konsentreer;
- om alle leerders toe te rus met kennis, bevoegdhede en houdings wat nodig is om sukses te behaal nadat hulle die opleiding deurloop (voltooi) het;
- om denkende en bevoegde landsburgers vir die toekoms op te lei.

Die bemagtiging van leerders deur Uitkomsgebaseerde Onderwys gee aanleiding tot die begroning en ondersteuning van maksimalisering van menslike potensiaal as fokus in die georganiseerde onderwys (Curriculum 2005,1997(a):3). Om egter hulle volle potensiaal te optimaliseer moet leerders eers leer om betekenisvol te leer, want volgens die *Department of National Education* (1997(a):2) word leerders deur lewenslange leer en betekenisvolle leer bemagtig om uitstekende prestasies te lewer en hul optimale potensiaal te bereik.

Die beskrywing van hoe die toekomstige burger van Suid-Afrika behoort te lyk word in die voorafgaande visie van die Departement van Onderwys vervat en gee aanleiding tot die stelling dat basiese onderwys gerig sal moet wees op die maksimalisering van menslike potensiaal vir lewenslange leer. Die verkenning van die geldigheid van so stelling word in latere hoofstukke behandel.

1.6.5 Maksimalisering van menslike potensiaal

By die aanvang van die omskrywing van die begrip menslike potensiaal word daar vertrek van die gegewe dat die mens oor potensiaal beskik. Afgelei van Slabbert (1997(a):2)) word maksimalisering van menslike potensiaal gesien as “*the process whereby the human being continually exceeds him/herself in every possible way. Cultivating the mind, expanding senses, exploring consciousness, deeping relationships and serving others*” (Black & Black 1989:31 in Slabbert 1989:2).

Afgelei uit die voorafgaande word maksimalisering van menslike potensiaal gesien as ‘n proses:

- waardeur die mens op elke moontlike manier homself oorskry;
- waar die individu uitgedaag word om bo verwagtinge te presteer;
- waardeur denke, sintuie en die liggaam van die individu optimaal uitgedaag word om te presteer;
- waar die individu self op sy medemens fokus en daardeur tot verdieping van interpersoonlike verhoudings kom.

Verder meen Barba (1995:133) dat maksimalisering van menslike potensiaal beskryf kan word as

“A profound consequence of the image of man to shape their knowledge skills, values and discovering life in all its facets, making constructing sense of it all and then use what it has found to do something creatively new”.

Maksimalisering van menslike potensiaal word in hierdie studie as die volgende beskryf:

- die vorming van kennis, waardes en vaardighede;
- die selfontdekking van eie, persoonlike vermoëns;
- die kreatiewe sinvolle bestuur van die mens se eie persoonlike potensiaal;
- die betekenisgewing aan die wêreld en die mens se gesitueerdheid in die wêreld.

1.6.6 Fasilitering van leer

Pretorius (1994:10) beklemtoon dat die begrip van fasilitering relatief onlangs in die onderwys plek gevind het en skryf die volgende aangaande die jonkheid van die begrip fasilitering :

“Alhoewel die aktiwiteite wat gekoppel word aan fasilitering breedvoerig in die onderrigliteratuur beskryf word, ontbreek ‘n begripsverheldering van die term” (Pretorius 1994:10).

Woordeboeke gee wel ‘n verklaring van die begrip. Afgelei uit die woordeboeke wat nageslaan was, word fasilitering beskou as ‘n voorafbeplande handeling van uitdaging om ‘n gewensde reaksie uit te lok en daarna die nodige ondersteuning te gee sodat volgehou kan word om effektiewe leer te verseker. In Hoofstuk 3 van die studie word die begrip van fasilitering van leer in meer diepte bespreek.

Behandelde konsepte is veronderstel om as rigtingaanwysers vir die studie te dien en ook die verloop van die studie te bepaal. Ander verbandhoudende begrippe tot hierdie konsepte geniet aandag in die hoofstukke wat volg.

1.7 VERLOOP VAN DIE STUDIE

Na hierdie inleidende hoofstuk word in die volgende hoofstuk gekonsentreer op faktore wat impakteer op die maksimalisering van menslike potensiaal (Hoofstuk 2).

In Hoofstuk 3 word stilgestaan by ‘n kritiese uiteensetting van enkele leermodelle as noodsaaklike agtergrondkennis vir onderwysers om leer betekenisvol vanuit ‘n professionele en persoonlike hoedanigheid te fasiliteer. Verder meer ook om te illustreer dat die navorsing van generiese aard is en dat maksimalisering van potensiaal binne enige vakgebied belangrik is, veral vir toekomstige navorsing. Verbandhouende begrippe soos fasiliteerder en transformasie word ook in hierdie hoofstuk behandel.

In Hoofstuk 4 word gekonsentreer op die skep van ‘n leeromgewing vir die bevordering van menslike potensiaal. Verskillende klassieke didaktiese beginsels word aan die hand van beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys bespreek.

In Hoofstuk 5 word die gevallestudie as vorm van kwalitatiewe navorsing bespreek.

In Hoofstuk 6 word die analise en interpretasie van data gedoen.

In Hoofstuk 7 word 'n kort opsomming van bevindinge gegee en ook aanbevelings vir die toekoms gemaak.

1.8 SAMEVATTING

Die relevansie en belangrikheid van die studie word gevind in die veranderinge wat besig is om in die onderwys plaas te vind. Die hoofsaaklik doel van hierdie hoofstuk is eerstens om die aandag te vestig op die belangrikheid dat die fokus van die onderwys sal moet verander sodat leerders van die 21ste eeu kan oorleef in 'n konstante veranderende beroepswêreld. Tweedens is die doel om onderwysers as fasiliteerders van leer sodanig te bemagtig om leerders uit te lok, te ondersteun en te fasiliteer om hulle potensiaal te ontgin en uiteindelik te maksimaliseer. Relevante terme, konsepte en begrippe wat deur middel van literatuurstudie verduidelik is, ondersteun die hooftema van die studie en rus die onderwyser toe vir die enorme taak wat hy moet vervul. Die navorsingsmetodologie bied 'n weg vir die navorser om die navorsingsvrae te bewys, maar skeep uiteindelik ruimte vir verdere studies in die verband.

HOOFSTUK 2

FAKTORE WAT IMPAKTEER OP DIE MAKSIMALISERING VAN MENSLIKE POTENSIAAL

2.1 INLEIDING

Plato het reeds eeue gelede in sy definisie van onderwys getoon dat daar 'n besondere verband tussen die individu en sy gemeenskap bestaan. Volgens Plato het die onderwys gefaal as daar gestrewe word na eer, rykdom en plesier. Onderwys was geslaagd as die individu 'n gesonde oordeel kon fel van wat hy/sy sou kon bydra om die beste vir die gemeenskap te beteken. By nadere ontleding van Plato se stelling in terme van die hede, moet die onderwysers van vandag weer ernstig oor die doel en aard van die onderwysprofessie nadink.

Ekonomiese, wetenskaplike, tegnologiese en politieke veranderinge vereis dat individue met nuwe vaardighede, kennis en lewenshoudinge toegerus moet wees. Dit is die taak van die onderwys om leerders met die nodige vaardighede toe te rus om sy gemeenskap en homself te dien. Hierdie vaardighede moet verseker dat leerders in die wêreld van werk sal funksioneer en uiteindelik hulle volle potensiaal sal bereik. Alvorens vasgestel kan word hoe daar binne die onderwys verseker kan word dat leerders wel met die nodige vaardighede toegerus word, sal faktore wat 'n invloed op die onderwys het, kortliks bespreek word.

2.2 FAKTORE WAT ONDERWYS BEÏNVLOED

2.2.1 Die veranderende wêreld van werk as faktor

Een van die besondere uitdagings van onderwys is om by die dinamiese veranderinge wat oor die afgelope dekade in die wêreld van werk plaasgevind het, aan te pas. Darling-Hammond (1997:29) som hierdie veranderinge soos volg op:

“People once able to earn high wages for routine forms of work are often unable to move into intellectually and interpersonally demanding jobs the new economy has to offer.”

Aanpassings in die onderwys is noodsaaklik, want dit is die taak van georganiseerde onderwys om leerders oor 'n periode van minstens 12 jaar vir die leefwerklikheid gereed te maak. Deel van

hierdie leefwerklikheid is om ekonomies onafhanklik te wees. Ekonomiese onafhanklikheid beteken dat die leerders uiteindelik binne die ekonomiese leefwerklikheid kan funksioneer.

Om hierdie uitkoms 'n werklikheid te maak, kan die onderwys dus nie anders as om aandag te gee aan die werk van Delors (1996:71) in die Unesco-verslag, waarin geskryf is dat *“One of the most powerful influences on both the content and the structure of the education is exerted by the nature of work”*.

Hawkrigde (1999:1) ondersteun Delors (1996) soos volg: *“Each individual must be provided with the intellectual apparatus that enables him to acquire knowledge, skill and attitude that is needed for the workplace.”*

In die werk van Delors (1996) is dit nie net die intellektuele ontwikkeling en gepaardgaande vaardighede waarop klem gelê word nie, daar word ook verwys na die gereedmaking van leerders om in die gedurige veranderende leefwerklikheid te kan funksioneer. Die inhoud en struktuur van die kurrikulum word veral in die werk van Delors (1996) aangespreek om die leerders vir die gedurige veranderende leefwerklikheid voor te berei. Ondersteuning vir voorafgaande word gevind in *“Individuals must be innovative, capable of evolving, adapting to a rapidly changing world and assimilating change.”*

In die lig van hierdie stellings wil dit voorkom asof die wêreld van werk besondere eise aan voornemende werknemers stel ten opsigte van mega-lewensvaardighede. Slabbert (1997(b):177) beskryf mega-lewensvaardighede soos volg:

“Mega lifeskills are those competences that constitute the character of an individual and they are acquired through a highly conscious lived experience becoming an inseparable part of the human being.”

Die mega-lewensvaardighede waarna Slabbert (1997(b):177) verwys is:

- **Selfvertroue:** die vermoë om iets te kan doen.
- **Motivering:** die vermoë om iets te wil doen.
- **Inisiëring:** die vermoë om oor te gaan in aksie.
- **Poging:** die wil om hard te wil werk.

- **Deursettingsvermoëns:** deur te voltooi wat begin is.
- **Verantwoordelikheid:** om te doen wat reg is.
- **Onafhanklikheid:** om dit vir jousef te doen.

Hierdie mega-lewensvaardighede, meen Slabbert (1997(b)), is die gevolg van die meta-leerproses en die bemagtiging van die leerder om beheer te neem oor sy lewe en om die rykdom van sy potensiaal te ervaar en kreatief te optimaliseer.

As die leerder in die wêreld van werk wil oorleef, is dit belangrik dat hy oor voorafgaande lewensvaardighede moet beskik. Sodanige lewensvaardighede stel die leerder in staat om selfstandig te kan dink, onafhanklike besluite te kan neem en ook as lid van 'n span te kan funksioneer. Maar waarom hierdie besondere eise van selfstandige denke, besluitneming en funksionering in 'n span? Deur van sy mega-lewensvaardighede gebruik te maak, kan die individu in 'n span funksioneer want om in 'n span te kan funksioneer beteken om 'n positiewe interafhanklikheid te openbaar. Individue moet op mekaar aangewese wees om 'n gemeenskaplike doelstelling te bereik. Persoon-tot-persoon interaksie moet eerbiedig word. Individue moet mekaar onderskraag, aanmoedig en ondersteun asook rekenskap kan gee van persoonlike insette en die vordering van die groep in geheel. Individue moet goed met mekaar kan kommunikeer en moet leer om op 'n ondubbelsinnige manier boodskappe en idees oor te dra. Verbale en nie-verbale boodskappe moet ooreenstem. Die wêreld van werk vereis dat leerders oor die volgende besondere eienskappe moet beskik, naamlik:

- **Selfgedrewe wees:** moet intrinsiek gemotiveer wees en binne enige moeilike situasie of taak homself kan motiveer en handhaaf.
- **Aanpasbaar wees:** moet ontvanklik wees en steeds optimaal binne veranderde situasies kan funksioneer.
- **Energiek wees:** entoesiasies, ywerig en verantwoordelik 'n taak aanpak.
- **Kreatief wees:** inisiatief aan die dag lê en ook bereid wees om te waag.
- **Gefokus wees:** uitkomstgerig 'n taak aanpak en weet wat dit beteken om doelgerig te wees.
- **Deursettingsvermoë hê:** deur selfmotivering aanhou probeer.

Onderwys moet dus nie net aandag gee aan die kognitiewe ontwikkelingsfunksie nie, maar ook aan persoonlikheids- en gesindheidsvormingsfunksies.

Bo en behalwe al hierdie eise is dit ook belangrik dat individue onafhanklike lewenslange leerders moet wees, want *“above all the economy requires a habit of continuous learning”* (Darling-Hammond 1997:29). Voortdurende veranderinge van die leefwerklikheid dwing die mens om ‘n lewenslange leerder te bly, as lid van ‘n span te funksioneer en om sy potensiaal te optimaliseer. Die taak van die georganiseerde onderwys is om leerders bloot te stel aan die verwerwing van lewensvaardighede deur die proses van lewenslange leer en om uiteindelik hulle menslike potensiaal te maksimaliseer.

2.2.2 Tegnologiese veranderinge as faktor

Die impak van die tegnologiese veranderinge van die afgelope dekade op die uitdagings van die wêreld van werk en die persoonlike lewe van die mens stel verreikende eise aan die onderwys. Vaardighede, kennis en inligting is veronderstel om in die klaskamer vasgelê te word sodat leerders in die wêreld van werk kan oorleef. Omdat elke sektor van die samelewing deur tegnologiese veranderinge geraak word, word daar nuwe moontlikhede na die klaskamer gebring (Darling-Hammond 1997:29). Deur ‘n historiese verloop van die ontwikkeling op die gebied van tegnologie te illustreer kan die impak op die onderwys geïllustreer word. Aan die hand van die ontwikkeling van die tikmasjien word bewys dat tegnologie as faktor wat verandering in die onderwys vereis, aanvaar kan word.

Voordat die tikmasjien in gebruik geneem is, moes opdragte met die hand geskryf word (Higgs 1992:34). Met verloop van tyd is daar later van snelskrif gebruik gemaak wat in ‘n mate verseker het dat werkstukke vinniger as met die hand voltooi is. Die arbeidsmark en die wêreld van werk het egter apparatuur nodig gehad wat werkstukke vinniger en netjieser moes doen (Scanlon & O’Shea 2000:52). Deur die gebruikmaking van die tikmasjien was werkstukke meer akkuraat, vinniger en netjieser as handgeskrewe stukke. Tikmasjiene het oor die jare verbeter vanaf die meganiese tikmasjien tot die elektroniese tikmasjien wat werkstukke nog vinniger as die meganiese tikmasjien voltooi het. Desnieteenstaande vereis die veranderde ekonomiese wêreld beter en vinniger media en instrumente sodat inligting vinniger ontvang en verwerk kan word (Higgs 1992:34). Die tikmasjien moes spoedig vir die woordverwerker plek maak wat weer in vermoë ontwikkel het tot ‘n direkte kommunikasiemiddel, ook in die onderwys. Die woordverwerker moes op sy beurt plek maak vir die rekenaar. Deur gebruikmaking van die rekenaar kan daar ‘n oorweldigende hoeveelheid inligting vinniger bekom word, maar dit kan ook

die oningeligte gebruiker verward en moedeloos laat. Die internet het plaaslike gemeenskappe feitlik oornag midde-in die globaliseringsproses geplaas. Die effek hiervan op onderwys kan afgelei word uit Scanlon & O'Shea (2000:52) se stelling dat “*Computer-based simulations provide a powerful environment with which the individual can interact to discover principle and methods for problemsolving.*”

Die fokus van onderwys word meervoudig en kompleks as gevolg van die magdom beskikbare informasie wat deur die rekenaar bekom kan word en die veranderende beroepswêreld affekteer die kurrikulum in onderwys. Leerders moet aan relevante informasie en inhoud blootgestel word, want “*we live in a technically advanced society. Without accessing these new technologies we will be unable to compete internationally*” (Department of National Education 1997(b):14).

Die snelle verandering van die tegnologie bring nuwe moontlikhede na die klaskamer. Van die leerders word verwag om informasie te versamel, te klassifiseer en te assesser. Hiervoor is tegnologiese vaardighede en kennis nodig vir selfverryking en optimalisering van potensiaal (Higgs 1992:304).

Reeds binne die konteks van hierdie gegewe is dit duidelik dat die fokus en rol van die skool dramaties sal moet verander.

2.2.3 Sosiale leefwerklikheidsveranderinge as faktor

Sosiale leefwerklikheidsveranderinge word beïnvloed deur die ekonomiese veranderinge van 'n land, want as gevolg van die verwagtinge, die eise en die organisasie van die arbeidsmark word al hoe meer mense werkloos gelaat (Darling-Hammond 1997:29). Dié wat die arbeidsmark moet betree is baie keer nie geskool vir die eise van die nuwe arbeidsmark nie, aangesien “*The economy can no longer absorb many unskilled workers at decent wages, a lack of education is increasingly linked to crime and delinquency*” (Darling-Hammond 1997:29).

Daaglikse blootstelling aan die realiteite van werkloosheid of swak inkomste verander waardesisteme in die gesin en die gemeenskap (Darling-Hammond 1997:29). Gemeenskappe en gesinne wat deur werkloosheid en ekonomiese veranderinge in die land geraak word, wend hulle maklik tot misdaad. Aangesien die skool nie in isolasie funksioneer nie, is dit in die klaskamer waar die onderwyser met uiteenlopende waardesisteme en opvattinge gekonfronteer word. Dit juis in die klaskamer waar die onderwyser egter vasstel wat elke individu se sosio-ekonomiese status is en hoe dit hulle individuele waardesisteme raak. Die gemeenskap en sosiale milieu beïnvloed

die totale etos van 'n skool. In die omstandighede waar die leerders daaglik met die realiteit van bendegeweld, dwelm- en drankmisbruik, gesinsgeweld, kindermishandeling en MIV/Vigs moet saamlewe, word dit 'n werklikheid waarmee die onderwysers in die klaskamer rekening moet hou. Die transformasieproses in Suid-afrika het tot die gevolg dat 'n groot aantal leerders in 'n ander taal as hulle moedertaal onderrig ontvang (Cosser 1997:53). As gevolg hiervan word dit moeilik om positiewe waardes en norme sinvol aan die leerder voor te hou, aangesien kommunikasie belemmer word (Cosser 1997:54).

2.2.4 Politieke veranderinge as faktor

Onderwys en politiek is simbioties met mekaar gekoppel (Cosser 1997:53). Die blote feit dat die onderwys 'n subsisteem binne die politieke sisteem is, onderstreep voorafgaande feit. Hiermee word bedoel dat die onderwys verpolitiseer word of 'n vrywillige politieke slaaf is, daarom was die onderwys in die jare 1949-1990 die weerspieëling van die apartheidsregime se ideologie (Cosser 1997).

In Suid-Afrika was onderwys voor 1990 gedwing om onder die apartheidsideologie te funksioneer (Pretorius & Lemmer 1998:13). In 1949, 'n jaar nadat die Nasionale Party aan bewind gekom het, was 'n kommissie onder leiding van dr. W.W.M. Eiselen aangestel om 'n onderwysstelsel vir nie-blankes saam te stel (Cosser 1997:55). Hierdie onderwysstelsel moes die belangstellings, vermoëns en karakter van hierdie unieke, onafhanklike groep onderskryf. In 1951 het die kommissie sy bevindinge aan die regering voorgelê (Pretorius & Lemmer 1998). Die kommissie het die volgende voorgestel:

- Dat aparte onderwysstelsels vir blankes en nie-blankes asook aparte onderwysdepartemente daargestel moet word;
- Dat swart kinders se ouers self uniforms, handboeke en skool- en skryfbehoeftes moet voorsien terwyl blankes vanaf die staat handboeke sou ontvang in sekere provinsies;
- Dat skoolgaan verpligtend vir blanke kinders tot die ouderdom van 16 jaar moet wees, maar vir swart kinders sou skoolgaan opsioneel wees (Cosser 1997:53).

Hierdie voorstelle was nie net diskriminerend nie, dit het ook tot die geboorte van die "Bantu Education Act" gelei. Die "Bantu Education Act" het die basis van afsonderlike, diskriminerende onderwys geword en was tot en met 1994 aan die orde van die dag. Die gevolg was dat swart

leerders later in verzet teen die ideologie van die regering van die dag gekom het deur skoolboikotte van stapel te stuur en te weier om onderrig in Afrikaans te ontvang (Cosser 1997:53). Die kultuur van leer was ontwrig as gevolg van die verzetaksies en slagspreuke soos "*Liberation now, education later*". Die bevrydingstryd was bo die opvoeding gestel en voorafgaande slagspreuk het as motivering vir Junie 1986 se opstande en skoleboikot gedien. As gevolg van die groot internasionale aandag wat hierdie verzetaksies geniet het, het al hoe meer jeugdige hulle tot die bevrydingstryd gewend en is daar later na hulle verwys as die "*lost generation*" (Pretorius & Lemmer 1998:14). Baie jeugdige hulle lewens in die bevrydingstryd verloor of selfs die land verlaat. Die gevolg was dat die swart opvoeding in die land gebreke geleidelik het. Na die ontbanning van die ANC kon die 1976-1994 jare van "*liberation before education*" nie sonder meer verander word nie. Die afwesigheid van 'n leerkultuur in die meerderheid swart skole was 'n voldwonge feit (Cosser 1997:61).

Die gedemoraliseerde gemeenskappe het die erfenis van die demokratiese bestel geword – iets drasties sou gedoen moes word om die foute van die verlede reg te stel (Cosser 1997:61). Met die politieke filosofiese verskuiwing en die demokratisering van Suid-Afrika was die verwagting dat 'n onderwysstelsel daargestel sou word wat tot voordeel van die land en al sy mense sou wees – 'n onderwysstelsel met 'n visie om deure van leer en kultuur vir almal oop te maak (Cosser 1997:62). Hierdie onderwysstelsel moes uiteindelik verseker dat die ongerymdhede van die verlede uit die weggeruim word. Darling-Hammond (1997:30) meen dat daar na 'n onderwysstelsel gestrewe moet word "*that gives students access to social understanding, developed as they actually participate in a pluralistic community, talking together, making decisions and coming to understand multiple views.*"

Darling-Hammond (1997:30) se beskouing van die ideale demokratiese onderwys kan ook aangevul word deur die volgende:

- Respek vir onderskeid en verskeidenheid;
- Akkommodering van pluralistiese gemeenskappe;
- Bevordering van kollektiewe kommunikasie en besluitneming;
- Verbandlegging tussen leefwêreld en inhoud;
- Vryheid van uitdrukking, assosiasie en akademie;

- Skep van leergeleenthede, betekenisgewing en uitoefening van keuses;
- Bestuur van diversiteit.

Die Grondwet van Suid-Afrika 1994, veral Artikel 32(a) in die klousule vir menseregte, onderskryf Darling-Hammond (1997:30) se ideale demokratiese onderwys soos volg:

“Elke persoon se reg op basiese onderwys en op gelyke toegang tot onderwysinrigtings, waar dit uitvoerbaar is, onderwysinrigtings gebaseer op ‘n gemeenskaplike kultuur, taal of godsdienste tot stand te bring, met dien verstande dat daar geen diskriminasie op grond van ras mag wees nie” (Staatskoerant 1995:40).

Artikel 32(a) van die Grondwet, beskryf basiese onderwys in terme van leerbehoefte. Hierdie leerbehoefte sluit in oorlewingsvaardighede, waardes, gesindhede en optimalisering van potensiaal. Die fokus van leer is dan die verwerwing van kennis, vaardighede, waardes en gesindhedsvorming vir die oorlewing van die mens in die leefwerklikheid ondersteun (Staatskoerant 1995:40).

Die Wet op Hoër Onderwys (1997:16) verplig skole tot die volgende:

- om skole vir almal oop te stel;
-
- om optimale geleenthede aan almal te bied;
-
- om vryheid van godsdienste, akademie, taal en uitdrukking aan almal te gun.

Binne konteks van vorige gedeeltes bring die politieke veranderinge beginsels soos verantwoordelikheid, verantwoordbaarheid, respek vir ander se regte en individualiteit, selfstandige denke en integriteit in besluitneming, na die klaskamer en onderwys.

Dit is van die verwagtinge wat die nuwe Grondwet aan die burgers van Suid-Afrika stel. Deur onderwys behoort die burgers opgevoed te word om die Grondwet in die werklikheid te laat realiseer. Dit kan alleen gebeur as onderwys leerders reeds vanaf ‘n vroeë ouderdom blootstel aan die verwagtinge van die politieke bestel (Cosser 1997:55). As gevolg van die eise en verwagtinge van die politieke veranderinge behoort ‘n radikale herbesinning van plek, funksie en doel van onderwys gedoen te word. Dit is nie net die politieke veranderinge wat die onderwys

dwing om sy fokus te verander nie, maar ook faktore soos die wêreld van werk, sosiale diversiteit en tegnologiese veranderinge. Hierdie faktore dwing die onderwys om ten opsigte van sy kurrikulum, sy funksie, doel en taak te verander sodat leerders met die nodige oorlewingsvaardighede toegerus kan wees.

Die omvang van die veranderinge wat in die onderwys sal moet plaasvind word beskryf as 'n paradigmatische verskuiwing. (Spady 1998:1) verduidelik sy standpunt as volg:

“Paradigms are fundamentally about how we view and perceive our world and what we allow ourselves to see as true, possible and desirable. When shared and endorsed they shape the thinking patterns, beliefs and cultures of family groups, friendships, networks, formal organizations and even societies”.

Paradigma beteken nie net beleef en ervaring van ons leefwerklikheid nie, intendeel, paradigma word deur Jones & Maloy (1996:272) verduidelik as die hantering van *“issues of the time and place”*. Die tye en omstandighede wat aan die verander is, moet deur onderwys as instelling ondervang word, omdat verandering en onderwys interafhanklik is (Muller 1999:212). Die paradigmaverskuiwing in Suid-Afrika is gebaseer op Uitkomsgebaseerde Onderwys wat verbandhoudend is tot die konstruktivistiese leerteorie. Voordat Uitkomsgebaseerde Onderwys as nuwe onderwysstelsel bestudeer word, is dit belangrik om 'n kort oorsig te gee oor die veranderinge wat in die onderwys en opvoeding ten opsigte van leer plaasgevind het. Uit die onderstaande sal die interpretasie van paradigmaverskuiwing duideliker uiteengesit word.

Tot ongeveer 1960 is beskouings oor leer sterk deur die behavioriste beïnvloed. Die leerder het 'n passiewe rol gespeel terwyl die rol van die omgewing beklemtoon is. Tydens die vroeë sestigerjare het leerpsigoloë egter begin besef dat wat die leerder tydens leer doen, 'n belangrike rol speel in wat en hoeveel hy leer (Thomas 1986:223). Die gevolg was dat in die laat sestiger- en sewentigerjare die fokus van die leerder geleidelik verskuif het vanaf 'n passiewe toehoorder tot 'n aktiewe deelnemer aan die leergebeure. Hiermee is wegbeweeg van die behavioristiese benadering na 'n kognitiewe benadering tot leer soos weerspieël in werke van Ausubel, Bruner, Gagne en Flavell, waar die aktiewe, konstruktiewe en doelgerigte aard van leer 'n belangrike rol speel (Thomas 1986). Uit die kader van navorsing het dit egter duidelik geword dat leer meer as laasgenoemde behels, want dit het belangrik geword dat die leerder verantwoordelikheid vir sy eie leer moet aanvaar en 'n demokratiese vennootskap met die onderwyser moet sluit tydens die leergebeure.

Dewey (1933) het reeds in “*How to think*” die verskynsel van leerdergesentreerde leer aangespreek wanneer hy meen “*that teaching starts with the child and that the child is the ultimate agent of his/her own learning*”. Jones (1988) kom jare na Dewey (1933) en lewer ‘n besondere bydrae tot die nuwe beskouings van leer wanneer hy, net soos Dewey (1933), meen dat die leerder tydens leer verantwoordelikheid vir sy leer moet aanvaar en dit self moet reguleer. Verder meen Jones (1988) dat selfregulerende leer die leerder in staat stel om meta-kognitief, gemotiveerd en handelend by die leergebeure betrokke te raak.

Deur laasgenoemde handeling word die grondslag vir betekenisvolle leer en lewenslange leer gelê en kry die proses van leer ook betekenis binne konteks van die totaliteit van mensontwikkeling en potensiaalontwikkeling.

In die bydrae van Jones (1988) op die beskouing van leer word die grondslag van Uitkomsgebaseerde Onderwys weerspieël. Uitkomsgebaseerde Onderwys fokus op die skep van leergeleenthede wat leerders uitdaag om deel te neem, realistiese hoë verwagtinge om suksesvol te wees en die uitdaging aan die leerder om volgens sy potensiaal die leertaak te vervul. Uitkomsgebaseerde Onderwys word vervolgens binne hierdie konteks geplaas.

2.3 UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS (UGO)

Gedurende 1995 het die Departement van Onderwys ‘n kurrikulumontwikkelingsproses geïnisieer wat ten doel gehad het om die hele spektrum van onderwys en opleiding in Suid-Afrika te transformeer (*Department of National Education* 1996(b):1). Tydens die proses moes voorafbeplande en aanvaarde nasionale uitkomstebepaal en bereik word ten einde ‘n geïntegreerde en waarlik nasionale benadering tot onderwys en opleiding te verseker (Botha 1999:55). Onderwysers en ook leerders moet, met benadering, konsentreer op sekere voorafbepaalde uitkomstebepaal en bereik wat aan die einde van elke leerproses bereik moet word. Hierdie uitkomstebepaal deur toepaslike en werklike behoeftes en verseker ‘n intergrering van kennis, vaardighede, houdings en ingesteldhede wat leerders nodig het om tot denkende, bevoegde en verantwoordelike landsburgers te ontwikkel (*Department of National Education* 1997(a):3). Om die doel te kon bereik, is die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) ontwikkel wat die vlakke (‘levels’), sektore en tipe kwalifikasies en sertifikate wat in die onderwys en opleiding in die vooruitsig gestel word, spesifiseer (*Curriculum 2005* 1997(a):8). ‘n Uitkomsgerigte en vaardigheidsgerigte kurrikulum sou in lyn wees met die doelwitte van die NKR wees aangesien enige leerder wat kan demonstreer of die uitkomstebepaal op ‘n spesifieke vlak bemeester is, sou kon

beweeg na 'n volgende vlak (Curriculum 2005 1997(a):8). Die doelwitte van die NKR is onder meer dat meer leerders toegang tot onderwys, opleiding en erkende kwalifikasies verkry, 'n geïntegreerde benadering tot onderwys en opleiding bewerkstellig word en dat daar kwaliteit van dit wat die leerder bereik gewaarborg sou word (Curriculum 2005 1997 (a):8). In dié lig beskou, kan uitkomsgebaseerde onderwys dus meehelp om die doelwitte van die NKR te bereik (Botha 1999:55).

Volgens die *Department of National Education* (1997(b):3) word Uitkomsgebaseerde Onderwys filosofies begrond as 'n leerproses wat gefokus is op dit wat die leerders weet en kan doen na afloop van 'n onderwysfase. Vordering van die leerder word gemeet aan die mate waarin die leerder bepaalde vaardighede bemeester en demonstreer. Deur die bemeestering van vaardighede is Uitkomsgebaseerde Onderwys gefokus op die ontwikkeling van 'n denkende en probleemoplossende burger wat bemagtig moet word om aktief aan die ontwikkeling van die land deel te neem asook sy eie potensiaal te optimaliseer. In wese is Uitkomsgebaseerde Onderwys dus 'n buigbare wyse van bemagtiging en het dit verder ten doel om leerders toe te rus met kennis, bedingingsmag en lewensoriëntasie wat nodig is om sukses ná skool te behaal (*Department of National Education* 1997(b):21).

Uitkomsgebaseerde Onderwys word vergestalt in sewe kritiese uitkomst:

- Leerders sal probleme kan identifiseer en oplos met behulp van antwoorde wat op verantwoordelike besluite dui en kreatiewe denke impliseer – probleemoplossing.
- Leerders sal doeltreffend met ander in 'n span, groep, organisasie of gemeenskap kan saamwerk – spanwerk.
- Leerders sal hulself en hulle aktiwiteite verantwoordelik en doeltreffend kan organiseer en bestuur – doeltreffende selfbestuur.
- Leerders sal inligting versamel, ontleed, organiseer en krities evalueer – inligtingsprosessering.
- Leerders sal doeltreffend kan kommunikeer deur visuele, wiskundige en/of taalvaardighede in beide mondelinge en/of geskrewe aanbiedings te gebruik – doeltreffende kommunikasie.
- Leerders sal wetenskap en tegnologie doeltreffend en krities aanwend, sowel as verantwoordelikheid teenoor die omgewing en ander se gesondheid openbaar – verantwoordelike gebruik van wetenskap en tegnologie.

- Leerders sal begrip toon vir die feit dat die wêreld as 'n stel verwante stelsels funksioneer en snap dat kontekste vir probleemoplossing nie in isolasie bestaan nie – holistiese benadering (*Department of National Education 1997(b): 5-6*).

Curriculum 2005 is die sisteem waarbinne die realiteit van demokrasie en Uitkomsgebaseerde Onderwys voltrek behoort te word. *Curriculum 2005* berus fundamenteel op die bereiking van uitkomst en is leerdergesentreerd. Uitkomst word in twee kategorieë verdeel, naamlik die kritiese kruisvelduitkomst en die spesifieke uitkomst. Die kritiese uitkomst is volgens die ministeriële komitee verantwoordelik vir die ontwikkeling van die NKR, gedefinieer as: “*Their purpose is to lead to the development of conceptual skills and understanding which transcend the specific, gradually developing the learner’s capacity to transfer learning from one context to another*” (*Department of National Education 1997(b):6*). Die kritiese uitkomst is generiese kruiskurrikulêre uitkomst wat verseker dat leerders die vaardighede, kennis en waardes verwerf wat hulle in staat stel om hul eie sukses en welvaart sowel as die van hulle families, land, landsburgers en nasie te verseker. Die kritiese kruisvelduitkomst fokus volgens *Curriculum 2005* op die volgende:

- Die identifisering en die oplos van probleme.
- Die gebruikmaking van kritiese sowel as kreatiewe denke om besluite te neem; dit wil sê leerders moet by magte wees om onafhanklik te dink.
- Samewerking met ander, veral in 'n groep of in 'n span; dit wil sê interafhanklikheid is belangrik.
- Die verkryging, analisering en kritiese evaluering van inhoud.
- Effektiewe en doeltreffende kommunikasie met gebruikmaking van visuele, wiskundige en/of taalvaardighede tydens 'n mondelinge of in geskrewe vorm; dit wil sê leerders moet in staat kan wees om inhoude te onderhandel.
- Die effektiewe gebruikmaking van tegnologie en wetenskap asook die toon van respek teenoor die gesondheid van ander.
- Kulturele sensitiwiteit ten opsigte van 'n reeks sosiale gebeure; leerders se identiteit word versterk en bevorder.

- Ontwikkeling van entrepreneursgeleenthede sodat leerders bemagtig kan word en besef dat deur entrepreneursgeleenthede word werkskepping 'n moontlikheid.
- Ondersoek van onderwys- en leergeleenthede, refleksie en meta-leerstrategieë stel die leerder en onderwyser in staat om lewenslange leer te bevorder.
(Curriculum 2005 1997(b):14-15).

Om te verseker dat uitkomst wel bereik word, word daar in die senior fase agt leerareas deur *Curriculum 2005* geïdentifiseer. Elke leerarea het spesifieke leeruitkomst binne konteks van die leerarea. Een van die mikpunte met die samestelling van die leerareas was om weg te beweeg van die rigiede grense tussen die verskillende deeldisiplines en om gevolglik voorsiening te maak vir 'n geïntegreerde benadering tussen onderwys en opleiding (Curriculum 2005 1997(a):12-18).

Die leerareas wat hier ter sprake is, is die volgende:

- **Kommunikasie, geletterdheid en aanleer van tale.** Deur middel van taal kommunikeer individue met mekaar en hul wêreld.
- **Wiskunde en numeriese.** Hierdie is 'n manier om die wêreld te verstaan. Deur wiskundige probleme word logiese denke en probleemoplossings aangemoedig.
- **Menslike en sosiale wetenskappe.** Deur dié leerarea te bemeester, word interaksie van mense op 'n gesonde manier gemotiveer en word 'n Suid-Afrikaanse identiteit versterk.
- **Natuurwetenskap.** Hierdeur word leerders aangemoedig om die wêreld waarbinne hulle lewe, te verstaan en met respek te hanteer.
- **Kuns en kultuur.** Deur die ontwikkeling van kreatiwiteit en die ervaring van diverse kulture wat in Suid-Afrika bestaan, ontwikkel die individu as totaliteit en word ook 'n eie identiteit bevorder.
- **Ekonomiese en bestuurswetenskappe.** Deur die bemeestering van hierdie leerarea word alle Suid-Afrikaners ekonomies-aktiewe burgers wat gerig is op die ekonomiese vooruitgang van die land.

- **Lewensoriëntering.** Omdat ons in 'n vinnige veranderde samelewing lewe, is dit belangrik dat individue oorlewingsvaardighede sal moet aanleer.
- **Tegnologie.** Tegnologie het 'n onlosmaakbare deel van ons veranderde bestel geword en daarom is dit belangrik om aan te pas by die nuutste tegnologie sodat individue toegelaat kan word om internasionaal te kan meeding (*Department of National Education 1997(b):8*).

Die kritiese kruisvelduitkomste vloei oorkoepelend want die “*Critical Crossfield Outcomes are broad, generic and cross-curricular outcomes. These outcomes lay the foundation for developing more specific outcomes*” (Van der Horst & McDonald 2001:49).

Volgens die *Staatskoerant* No. 18051 van Junie 1997(15) verwys die spesifieke uitkomste na vaardighede, kennis en waardes wat leerders aan die einde van elke leerarea behoort te bemeester. Met die spesifieke uitkomste word die pas en die vlak van elke leerder in ag geneem. Spesifieke uitkomste is ontwikkel om aan te dui hoe die kritiese uitkomste van SAQA (Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid) in elk van die agt leerareas bereik sal kan word (*Curriculum 2005 1997(a):12-18*). In die *Curriculum 2005*-dokument word die assesseringskriteria beskryf. Die assesseringskriteria word in berekening gebring by die assessering van spesifieke uitkomste en ook by die kritiese kruisvelduitkomste in elke leerarea (*Staatskoerant 1997:16*).

Uit voorafgaande inligting kan tot die slotsom gekom word dat Uitkomsgebaseerde Onderwys die fokus van die onderwys heeltemal kom verander het en dat daar in die praktyk, wat die skoolopset betref, baie veranderinge sal moet plaasvind. Veranderinge wat onder andere aandag sal moet geniet is roosters. In die praktyk beteken dit dat die kontaktyd tussen onderwysers en leerders langer sal moet wees as voorheen. Kleiner klasgroepe sal kenmerkend moet word van die klaskamerpraktyk sodat groepwerk en spanwerk na reg voltrek kan word. Voorsiening moet ook gemaak word vir geskikte fasiliteite byvoorbeeld mediasentrums en rekenaarlokale waar inligting vir navorsing bekom kan word. Sillabusse en temas moet so gekies word dat daar by die verwysingsraamwerk van die leerder aangesluit word en die leerder hierdeur uitgelok word tot leer en uiteindelik potensiaaloptimalisering. Die aanwending van ondersteuningsmateriaal is van belang vir leerders wat veral probleme ondervind met die voertaal van die skool en wie se leerproses hierdeur gestrem word.

Voorafgaande aspekte is van die veranderinge wat in die praktyk sal moet plaasvind indien daar verwag word dat Uitkomsgebaseerde Onderwys suksesvol moet wees. Nog 'n belangrike aspek wat moet verander is die rol van die leerder. Waar die leerder in die ou onderwysstelsel 'n passiewe deelnemer aan die leergebeure was en onderrig gerig was op die bemeestering van

inhoude, word daar nou deur Uitkomsgebaseerde Onderwys verwag dat die leerder 'n aktiewe leerder word deur verantwoordelikheid vir sy leer te aanvaar, en sy eie unieke insette sal lewer sodat sy persoonlike ontwikkeling hierdeur uitgedaag word.

Die rol van die onderwyser verander ook. Waar die onderwyser in die verlede 'n monoloogvoerder was en die gang van die leerproses bepaal het, word daar nou van hom verwag om binne die nuwe onderwysbeleid in 'n vennootskap met die leerder te tree, sodat die leerder verantwoordelikheid vir sy eie leer moet neem. Individuele prestasie en hoë slaagsyfers was belangrik vir die onderwyser in die ou onderwysstelsel, terwyl daar by UGO verwag word dat groepwerk en interaksie tussen leerders moet plaasvind en koöperatiewe leer bevorder moet word. Die evalueringsmetodes wat in uitkomsgerigte onderwys gebruik word, is die assessering in groepe, selfassessering, deurlopende en onderwysassessering. Ander verskille tussen die ou en die nuwe onderwysbeleid word in Olivier (1998:15) se vergelyking gekategoriseer en georganiseer. Die mees prominente verskille tussen die ou en nuwe onderwysbeleid wat in Tabel 2.1 voorkom, sal bespreek word.

TABEL 2.1: VERSKILLE TUSSEN DIE OU EN DIE NUWE ONDERWYSBELEID

Onderwysgesentreerde onderwys	Leerdergesentreerde onderwys
Onderwysgesentreerd gerig op die bemeestering van inhoude.	Leerdergesentreerd gerig om uitkomste te bereik.
Onderwyser bepaal die gang van die leerproses.	Leerder verantwoordelik vir sy eie leer.
Individuele prestasie en hoë slaagsyfer is belangrik vir die onderwyser.	Interaksie en groepwerk is belangrik sowel as die stig van vennootskappe en toe-eïening van leer.
Formatiewe evaluering waar inhoud getoets word en eksamens as toetsing gebruik word.	Bevorderingstelsel en deurlopende assessering om seker te maak dat uitkomste bereik word.
Rigiede tydraamwerke.	Nuwe indeling van kontaktyd.

Olivier 1998:15

Die taak en die rol van die onderwyser word ook deur hierdie veranderinge geraak. Die veranderende taak en rol van die onderwyser is vervat in die dokument *Norms & Standards for Educators* (2000). Die onderwyser se taak en rol word vir die eerste keer omskryf en dit is binne hierdie konteks van verskeidenheid dat die rolle van die onderwyser gedefinieër word. Die rolle word as volg uiteengesit:

- **Die onderwyser as leermediator.** Die onderwyser sal leer fasiliteer op 'n manier wat sensitief is vir die diverse behoeftes van die leerders. Daar moet dus by die leefwerklikheid van elke

individu aangesluit word en elke leerder se potensiaal, ekonomiese status, waardes en moontlikhede moet deur die onderwyser in ag geneem word.

- **Die onderwyser as interpreteerder en ontwerper van leermateriaal en leerprogramme.** Van die onderwyser word verwag om bestaande leermateriaal te interpreteer en so te implementeer dat dit by die leerder se verwysingsraamwerk aansluit. Verder moet gepaste leerprogramme en leerinhoud aangebied word sodat elke leerder daarby baat sal vind. Die leerder moet uiteindelik vir die wêreld van werk voorberei word en vaardighede aanleer sodat dit bemerkbaar kan wees.
- **Die onderwyser as administrateur en bestuurder.** Klasorganisasie en administrasie is 'n taak wat die onderwyser effektief en doeltreffend sal moet uitvoer. Die klas sal op 'n demokratiese wyse geadministreer en bestuur word. Deur die voortlewing van demokratiese beginsels word respek vir ander en self bewerkstellig en word individuele identiteit uitgebou of versterk.
-
- **Die onderwyser as student, navorser en lewenslange leerder.** Deur deeglike en aanhoudende navorsing oor sy vakgebied en inhoud sal die onderwyser persoonlike en akademiese groei ervaar. Deur hierdie handeling van die onderwyser word die beginsel van lewenslange leer by die leerders tuisgebring en die onderwyser bring ook by die leerder tuis dat in die wêreld van werk, daar van individue verwag word om lewenslang te kan leer.
- **Die onderwyser as gemeenskapsleier en pastorale figuur.** Deur sy optrede en houding leef die onderwyser die beginsels van 'n demokratiese grondwet uit en verseker dat leerders verstaan wat dit behels om in 'n demokratiese land te woon. Verder verseker die skool as inrigting dat leerders bemagtig en verryk word. Deur verhoudingstigting met ouers en ander belangrike rolspelers in die gemeenskap skep die onderwyser begrip vir relevante gemeenskapsake. Hierdie vennootskappe wat die onderwyser sluit, dra by tot die groei en ontwikkeling van die leerder want dit verbind hom aan die leefwerklikheidseise.
- **Die onderwyser as vakspesialis.** As vakspesialis word verwag dat die onderwyser op hoogte van die nuutste ontwikkeling in sy eie sowel as ander vakgebiede sal wees. Verder word ook verwag dat inhoud met die nodige vaardigheid, kundigheid en kennis aan leerders oorgedra sal word. Deur kennisname van verskillende leerstrategieë en leermetodes versterk die onderwyser sy rol as leerspesialis. Deur voorafgaande handeling word die onderwyser in staat gestel om lewenslange leer en uiteindelik potensiaalmaksimalisering te bewerkstellig.

- **Die onderwyser as assessor.** As assessor behoort die onderwyser oor deeglike kennis te beskik ten opsigte van assessering. Portuur-, self- en groepassessering moet as evalueringmetode effektief deur die onderwyser geïmplementeer word. Assessering dien as refleksie op die leerproses en ook 'n proses wat groei en ontwikkeling ondersteun (*Norms & Standards for Educators* February 2000).

Die uitvoering van hierdie rolle berus op die volgende handeling:

- Die sluit van vennootskappe tussen onderwyser en leerders asook ander belangrike rolspelers in die opvoedingsproses. Die deel van verantwoordelikhede in die onderrig-leerproses sodat eienaarskap bewerkstelling kan word.
- Die uitlewing van demokratiese beginsels sodat leerders kan verstaan wat dit behels om in 'n demokratiese bestel te lewe.
- Die handhawing van leerdergesentreerde onderrig sodat die leerder se behoeftes en potensiaal aangespreek kan word.
- Deur gebruik te maak van deurlopende assessering word gereflekteer op die leergebeure en of uitkomst wel bereik word.

Deur bogenoemde handeling word die leerders as belangrike aandeelhouers in die leergebeure bemaagtig om uit hulle vennootskappe met ander aandeelhouers in die leergebeure te leer om sy potensiaal te ontdek en kontrole oor hul leerproses uit te oefen. Sy mega-lewensvaardighede word verskerp en stel hom in staat om sinvolle vennootskappe te sluit en goeie besluite te neem oor sy eie leer. Leer word vir die leerders sinvol en sodoende word hy in staat gestel om tot betekenisvolle en diepteleer te kom en sy potensiaal te optimaliseer.

Die konsep van 'n vennootskap met leerders kan problematies wees as dit nie binne konteks gedefinieer word nie.

2.3.1 Vennootskap en gedeelde verantwoordelikheid

In die veranderde bestel waarin die skool funksioneer word andersoortige vennootskappe gesluit, naamlik interne sowel as eksterne vennootskappe. Wat eksterne vennootskappe betref, word belangrike rolspelers soos die ouers en die gemeenskap deel van die leerders se leer en aanvaar

die rolspelers gedeelde verantwoordelikheid vir die leerders se leer. Om laasgenoemde stelling te ondersteun is die volgende belangrik:

“All different stakeholders in education such as the community, teachers, learners and parents share in the responsibility for learning. In OBE the different stakeholders must be co-operating partners in both curriculum development and implementation” (Department of National Education 1997(a):10).

Binne die skool is die vernaamste vennootskappe die verhoudings tussen die onderwysers, leerders, kollegas en die hoof. Binne die klaskamer sluit vennootskappe die deelname van onderwyser en leerder aan die leergebeure in. Die vennootskappe berus op gedeelde verantwoordelikheid en interafhanklikheid wat die leerproses betref. Gedeelde verantwoordelikheid is wanneer die onderwyser en die leerder saam leer en saam hul potensiaal ten volle ontwikkel. Arcaro (1995:15) beskryf gedeelde verantwoordelikheid as volg:

“Teachers provide the focus and the direction for learning. They have the vision for the learning process and the ability to get the learner to accept ownership of the vision as their own. This is referred to as shared responsibility.”

Gedeelde verantwoordelikheid kan deur die volgende handeling gekenmerk word:

- kommunikasie tussen onderwyser en leerder aangaande inhoud;
- die wyses van leerassessering.

Deur die handeling van gedeelde verantwoordelikheid word die leerder bemagtig om eienaarskap te neem van sy eie leer sodat leer 'n wyse van lewe kan word.

2.3.2. Die impak van demokrasie op die onderwys

Reeds in 1916 het Dewey op die verband tussen demokrasie en die onderwys gewys. In 1991 het Gunter (1991:60) daarop gewys dat die demokratiese lewenswyse die geskikste is vir die ontwikkeling van kinders. Hy noem die volgende as die onderskeidende kenmerke van demokrasie: samehorigheid; verantwoordelike deelname van elke lid; vryheid; gelykheid; eenheid-in-verskeidenheid; uiteraard dinamies; kritiese denke; bekwame leierskap; erkenning van gesag; openbare onderwys vir elke kind. Gravett (1993:6-12) meen egter dat, in die huidige klimaat van Suid-Afrika, daar 'n behoefte is aan “*opvoeding vir vrede*”. Hy verwys na respek vir kinders as

mense en na hul reg tot deelname aan besluitneming. Hy beklemtoon ook die rol van leerlingdeelname, groepwerk, 'n oop deelnemende onderrigproses, probleemoplossing en ervaringsgerigte metodes. Darling-Hammond (1997:29), die Grondwet van Suid-Afrika en die Wet op Hoër Onderwys (1997) sien demokrasie in die onderwys as die uitoefening van verantwoordelike vryheid, respek vir ander, selfstandige denke, integriteit in besluitneming, verantwoordelikheid en omgee vir ander. Volgens Stevens & Wood (1992:173) word demokrasie in terme van die volgende verduidelik:

“Democracy asks individuals to act as if social mobility were universally possible, status is to be known by individual effort and rewards are to accrue to those who try.”

Wanneer hierdie in die lig van die nuwe onderwysbeleid geïnterpreteer word, word daar verwag dat die klas verteenwoordigend van die sosio-ekonomiese klassifiseringsgroepe sal wees. Verder behoort individue so op te tree dat sosiale harmonie en verdraagsaamheid binne die klaskamer sigbaar sal wees. By implikasie beteken demokrasie die beskerming van die fundamentele regte van leerders in 'n veelvoudige, kulturele diverse klaskamer. Die onderwyser word verplig om deur sy houding, inhoud en optrede inklusiewe onderwys tasbaar te maak. Die vraag wat nou onwillekeurig gevra kan word, is of demokrasie in die klaskamer net die voorafgaande beteken. Wanneer demokrasie in verband met maksimalisering van menslike potensiaal gebring word, word dit in 'n ander lig beskou. Om die beginsel van demokrasie in die klaskamer te bevorder, asook potensiaal te maksimaliseer, kan die onderwyser van die volgende vier pilare gebruik maak:

- **Leer om te leer:** waar die kombinasie van kennis en vaardighede belangrik is.
- **Leer om te doen:** waar vaardighede wat verwerf is, toegepas word. By hierdie handeling word groepwerk en interaksie as uiters belangrik binne die klaskamer beskou.
- **Leer om te lewe:** waar die begrip en diversiteit getoon word, interafhanklikheid gemotiveer word en konflikthantering aangeleer word.
- **Leer om te wees:** waar persoonlikheidsontwikkeling en selfaktualisering gepropageer word (Delors 1996:11).

Voorafgaande pilare word beskou as pilare waarop demokratiese onderwys berus en wat gebruik word om leerders te motiveer om uiteindelik te groei en te ontwikkel.

2.3.3. Leerdergesentreerdheid

Op hierdie stadium is dit belangrik om eers die konsep leerdergesentreerdheid te verduidelik. Volgens McCowen, Driscoll & Roop (1996:9) is leerdergesentreerdheid:

“The perspective that couples a focus on individual learners (their heredity, experiences, perspectives, backgrounds, talents, interests and needs) with a focus on learning – the best available knowledge about learning and how it occurs and about teaching practices that are most effective in promoting the highest levels of motivation, learning and achievement for all learners.”

Voorafgaande benadruk die tweeledige fokus wat die onderwys en onderwyser in die klaskamer moet hê, naamlik dat leer by die individuele behoeftes van elke leerder in die klaskamer moet aansluit en gefokus moet wees op die aanmoediging van hoë vlakke van leer en sukses. Volgens McCowen et al (1996) word deur laasgenoemde definisie, vyf aspekte aangaande die leerder en leer aangeraak. Hierdie vyf aspekte is:

- Die leerder is uniek. In die leergebeure moet daar by die uniekheid van leerders aangesluit word en sodoende moet leerders gemotiveer om verantwoordelikheid vir hulle eie leer te neem.
- Leerders se unieke verskille sluit hulle emosionele toestand, pas van leer, leerstyle en fases van ontwikkeling, moontlikhede, talente en gevoelens van effektiwiteit in. Voorafgaande moet van kennis geneem word, voordat uitdagings en leergeleenthede aan leerders gebied word.
- Leer is 'n konstruktiewe proses wat plaasvind wanneer inhoud by die verwysingsraamwerk van leerders aanpas en daar van leefwerklikheidsvoorbeelde gebruik gemaak word.
- Leer geskied die beste in 'n positiewe leeromgewing, een wat kenmerkend is van positiewe interpersoonlike verhoudinge en interaksie waar die leerder gemaklik, ontspanne, gerespekter en aanvaar voel.
- Leer is 'n natuurlike proses. Leerders is van nature nuuskierig en geïnteresseerd in die bemeestering van hulle wêreld.

Om by voorafgaande aan te sluit, meen Olivier (1998:32) dat leerdergesentreerdheid beteken dat:

“Learners are included in educational decision-making processes, whether those decisions concern what learners focus on in their learning or what rules are established for the classroom.”

Met voorafgaande word bedoel dat leerders toegelaat moet word om self te besluit oor hul leer en toegelaat moet word om saam met die onderwyser oor die leer temas te onderhandel.

Die belangrikste fokus van Uitkomsgebaseerde Onderwys is dat leer leerdergesentreerd moet wees en dat daar veral op die individualiteit van leerders gelet moet word sodat betekenisvolle leer kan plaasvind en dat leerders uiteindelik tot maksimalisering van hul eie potensiaal kan kom. Met individualiteit word bedoel dat elke individu uniek is betreffende sy persoonlikheidsamestelling, vermoëns en potensiaal. Die mens het ook sy eie leerstyl, breinkapasiteit en intelligensie en daarom moet elke leerder anders binne die klasopset gehanteer word. Verder moet elke individu toegelaat word om sy eie potensiaal te ontdek en te ontwikkel. Dit beteken "*that all individual learners must be allowed to learn to their full potential*" (Van der Horst & McDonald 2001:7). Die betekenis wat aan laasgenoemde stelling geheg kan word, is dat beide die onderwyser en leerder hoë aspirasies vir suksesvolle leer moet koester en deur interaksie met mekaar word strategieë ontwikkel om hierdie gegewe 'n realiteit te maak.

2.3.4. Deurlopende assesseringsproses

Assessering van leer is 'n essensiële en intergrale element van Uitkomsgebaseerde Onderwys. Sonder geldige en betroubare assesseringsprosedures kan daar nie korrek vasgestel word of die leerder voldoende die uitkomstes bereik het, wat vir die leerprogram uiteengesit was nie (Van der Horst & McDonald 2001:175). Maar wat is assessering? Volgens Spady (2000:189) is assessering:

"A generic term for process of gathering information on the quality of a product, performance, or demonstration. Assessment typically implies the use of methods other than traditional paper and pencil testing."

Hiermee word bevestig dat assessering 'n aanduiding moet gee van wat die leerder aan die einde van elke leerprogram bemeester of geleer het en onderstreep ook dat assessering verskil van die tradisionele manier van toetsing, aangesien "*assessment a strategy for measuring knowledge, behaviour or performance, values or attitudes*" is (Van der Horst & McDonald 2001:178). Assessering in UGO is hoofsaaklik formatief van aard, wat beteken dat dit help om die leerder deur die leerproses te vorm en te ontwikkel (Spady 2000:190). Deur deurlopende assessering word leerders en onderwysers in staat gestel om op leer te reflekteer en vas te stel of die gewenste

uitkomst wel bereik is. Dit is ook 'n proses waar daar gefokus word op gedurige vordering en aanpassing van leerstrategieë om uiteindelik uitkomst te bereik. Assessering verseker dat die leerder self die pas bepaal waarteen hy/sy leer en is vormend van aard. Deur assessering word houdings, vaardighede, waardes, gedrag, kennis en vordering gemeet (Van der Horst & McDonald 2001:185). Formele toetsing, deurlopende assessering, postuurassessering en selfassessering word 'n wyse van lewenslange leer en potensiaalontwikkeling (Spady 2000:190).

Deur genoemde handeling word die leerder gehelp om verantwoordelikheid vir sy leer te aanvaar en word daar verder deur die leerder op die maksimalisering van sy eie potensiaal gefokus.

2.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is verskeie faktore geïdentifiseer wat vereis dat onderwys vanaf 'n outoritêre onderwysgesentreerde onderwysbenadering beweeg na 'n leerdergesentreerde onderwysbenadering waar die fokus is om die individu uit te daag om sy potensiaal maksimaal te ontgin. Die veranderinge wat tans in die onderwys plaasvind staan bekend as 'n paradigmatverskuiwing. Die paradigmatverskuiwing, wat noodsaaklik geword het, word veral deur die veranderde leefwerklikheid soos ekonomiese veranderinge, die wêreld van werk en veranderde tegnologiese omstandighede ondersteun.

Die skryf van 'n nuwe grondwet wat op demokratiese beginsels berus, lewer 'n bydrae op veranderinge wat die onderwyser in die klaskamer beleef ten opsigte van ingesteldheid, normes en waardes. Die vinnig veranderende tegnologie en dit wat verband hou met die arbeidsmark en selfversorging vereis "*above all a habit of continuous learning*" (Darling-Hammond 1997:29). Formele onderwysstelsels het lank die klem op die bemeestering van inhoud geplaas, maar in hierdie studie word met die veranderinge 'n ander tipe onderwys aangeraak. Die vier pilare waarop die onderwys moet berus moet die leerder vir die wêreld van werk voorberei. Vir die eerste keer word die individu met verantwoordelikheid gekonfronteer om weer self unieke vermoëns te leer ken en positief te gebruik in belang van sy eie lewe en dié van die samelewing. 'n Besondere eis wat aan die onderwyser gestel word is om te verseker dat leerders in die skool se potensiaal maksimaal uitgedaag word.

Binne die konteks van hierdie eise is dit noodsaaklik om na realisering van maksimalisering van menslike potensiaal in die onderwys in Suid-Afrika te kyk.

HOOFSTUK 3

KRITIESE UITEENSETTING VAN ENKELE LEERMODELLE AS NOODSAAKLIKE AGTERGRONDKENNIS VIR ONDERWYSERS OM LEER BETEKENISVOL VANUIT 'N PROFESSIONELE EN PERSOONLIKE HOEDANIGHEID TE FASILITEER

3.1 INLEIDING

Die veranderings wat in die wêreld van werk, tegnologie en gemeenskap plaasvind bring mee dat die eise wat aan die leerder gestel word, ook verander. Die eise wat aan die leerder gestel word, hou verband met die manier hoe daar geleer word. Die wyse waarop daar geleer word sal moet verander want reeds in Hoofstuk 2 is verduidelik waarom dit belangrik is dat die onderwys juis moet fokus op die maksimalisering van menslike potensiaal.

Die tradisionele manier van leer, naamlik “*plug-in, read, memorise and repeat*” is uitgedien, daarom meen Spady (1993:7) dat, naas die tradisionele manier van leer, daar ook twee ander maniere van leer is; die transionele (“*transitional*”) manier en die transformerende manier van leer.

Die verskil tussen die bogenoemde drie maniere van leer is as volg:

- Die **tradisionele** manier van leer was grootliks gefokus op die suksesse wat die leerder in die skool behaal;
- Die **transionele** (“*transitional*”) manier van leer fokus op die ontginning en integrering van hoë orde vaardighede, soos kritiese denke, probleemoplossing en effektiewe kommunikasie.
- Die **transformerende** manier van leer fokus op die suksesse van die leerder nadat hy/sy die skool verlaat het en is dus toekomsgerig (Spady 1993:8).

Om aansluiting te vind by die verskillende maniere van leer, is dit belangrik vir die studie om verbandhoudende konsepte soos die kompleksiteit van menslike potensiaal, die betekenisgewing van leer, begeleide leer en die fasilitering van leer as deel van die transformasie van leer te ondersoek. Die transformasie wat in leer plaasvind word verder uitgebrei deur verskillende leerbenaderings en bestudering van leermodelle asook deur die vasstelling van hoe die maksimalisering van menslike potensiaal bewerkstellig gaan word.

In hierdie hoofstuk sal aandag gegee word aan begripsverheldering van maksimalisering van menslike potensiaal met die nodige verbandlegging tussen betekenisvolle leer, diepteleer en lewenslange leer. Daarna sal die transformasie van leer asook die fasilitering van leer as wyses van realisering bespreek word.

3.2 DIE OMSKRYWING VAN DIE KOMPLEKSITEIT VAN MENSLIKE POTENSIAAL

By die aanvang van die omskrywing van die begrip “menslike potensiaal”, word daar vertrek van die gegewe dat die mens potensiaal het. Maar wat is menslike potensiaal eintlik?

De Kock (2002: gesprekvoering) noem die volgende aspekte as kenmerkend van menslike potensiaal:

- Die totaliteit van die mens as kreatiewe, emosionele en analiserende interpreteerder van sy leefwerklikheid.
- Die vermoë van die mens om te leer; konstruktivisties betekenis te gee aan sy leefwerklikheid.
- Die vermoë van die mens om te reflekteer.
- Die vermoë van die mens om te sosialiseer.
- Die vermoë van die mens om selfgedrewe te wees.
- Die vermoë van die mens om waardesisteme te skep.

Plug, Meyer, Louw & Gouws (1989:281) omskryf potensiaal as volg:

“Eienskappe van ‘n persoon wat dit vir hom moontlik maak om op ‘n latere stadium gedrag of eienskappe van ‘n sekere aard te toon. Die term word meestal gebruik vir eienskappe wat dit vir ‘n persoon moontlik maak om later besondere prestasies te behaal, byvoorbeeld om sukses in ‘n beroep te behaal.”

Slabbert (1997(b):31) sien potensiaal as:

- Die vermoë van die mens om sy eie gedrag te verander.
- Die vermoë van die mens om as argitek van sy eie bestemming op te tree.
- Die vermoë van die mens om betekenis aan sy wêreld te gee.
- Die vermoë van die mens om verhoudings te stig en dit te handhaaf.

Opsommend kan potensiaal gesien word as gegewe talente en vermoëns wat verskillende intelligensies in verskeidenheid van kombinasies en die gesitueerdheid van die persoon insluit, die vermoë van die mens om verandering en groei in sy lewe te bewerkstellig deur “*changing the inner attitudes of their minds and changing the outer aspects of their lives*” (Land & Jarman 1992:211).

Waarom is dit so belangrik dat die mens sy potensiaal moet optimaliseer?

Volgens Slabbert (1997(b):24) word die mens van die 21ste eeu deur leefwerklikheidsomstandighede gedwing “*to rediscover and maximise the potential within us through an unlimited quest for learning*”.

Die verband tussen die blootstelling en uitlokking van die leerder tot betekenisvolle leer en uiteindelik lewenslange leer en die maksimalisering van potensiaal word in die voorafgaande gedeelte benadruk, asook hoe potensiaal uitgedaag moet word. Die verband tussen lewenslange leer en maksimalisering van menslike potensiaal word verder onderstreep deur die verklaring van wat maksimalisering van menslike potensiaal is.

Maksimalisering van menslike potensiaal word beskryf as ‘n proses “*whereby the human being continually exceeds him/herself in every possible way. Cultivating the mind, expanding senses, exploring consciousness, deepening relationships and serving others*” (Black & Black 1989:31 in Slabbert 1997(b):2).

In aansluiting by Black & Black (1989:31 in Slabbert (1997(b)) beskryf Barba (1995:133) die maksimalisering van menslike potensiaal as “*a consequence of the image of man to shape their knowledge, skills, values and discovering life in all its facets, making constructing sense of it all and then use what it has found to do something creatively new.*”

In verdere aansluiting by Barba (1995) verbind Covey (1990:70) maksimalisering van potensiaal aan handeling soos kreatiwiteit, skeppendheid en positiwisme.

Afgelei uit die beskrywings van Black & Black (1989 in Slabbert 1997(b):2), Barba (1995) en Covey (1990), is maksimalisering van menslike potensiaal 'n omvattende proses van:

- die vorming van kennis, waardes en vaardighede;
-
- die selfontdekking van vermoëns;
-
- die betekenisgewing aan die wêreld en die mens se gesitueerdheid in die wêreld;
-
- die kreatiewe sinvolle bestuur van die mens se eie potensiaal.

Volgens Covey (1990:70) kan die maksimalisering van menslike potensiaal opsommend gesien word as *“the release of tremendous creative power and to be involved in meaningful change and developmental progress”*.

Voorafgaande gebeur nie vanself nie. Vele invloede soos byvoorbeeld gesitueerdheid en leefomstandighede van die leerder, kan verhoed dat die mens sy potensiaal positief kan ontgin. In die lig hiervan is dit dus belangrik, soos blyk uit die omskrywings van maksimalisering van menslike potensiaal, dat daar in die klaskamer op andersoortige handeling aanspraak gemaak moet word. Hierdie andersoortige handeling maak aanspraak op vennootskappe, kreatiwiteit, eienaarskap, die ontdekking en bestuur van eie potensiaal en verantwoordelikheid. Deur laasgenoemde handeling word die rol en taak wat die onderwyser in die klaskamer moet vervul, ingrypend geraak (Percivall, Land & Nevill 2000:40).

Alhoewel al sewe rolle soos uiteengesit deur *Norms & Standards for Educators* (February 2000) belangrik is vir die verwesenliking van betekenisvolle leer in die klaskamer, is dit belangrik vir die studie dat die rolle van fasiliteerder, mediator, navorser en assessor ekstra aandag geniet. Die hergeformuleerde beleid van die onderwys in Suid-Afrika ondersteun die konsep dat leerders se potensiaal geoptimaliseer moet word. Die kritiese en spesifieke uitkomst van UGO bevestig dat die optimalisering van menslike potensiaal die fokus moet wees, maar hoe werklik is dit in die dag-tot-dag program van die skool? Dit is belangrik dat die onderwyser moet beseft dat hy as navorser moet verseker dat leerinhoud so gekies en nagevors moet word dat daar by die leefwerklikheid en die verwysingsraamwerk van leerders aangesluit word.

Deur deeglike navorsing word die onderrigproses vergemaklik en kan leerders tot optimale leer uitgedaag word. As fasiliteerder van leer, daag die onderwyser die leerders uit om deel van die leergebeure te wees en as mediator bestuur die onderwyser op verskeie wyses die leerproses (*Norms & Standards for Educators* February 2000:8). As assessor fokus die onderwyser op leer en word die assesseringshandelinge deur die onderwyser geïnisieer en word leerders bemaagtig om mekaar, sowel as die onderwyser, te assesseer. Die assesseringsproses bied aan beide die onderwyser en leerder die geleentheid om op die onderrig- en leergebeure te reflekteer (*Curriculum 2005 1997(b):9*).

Die rolle wat die onderwyser in die klaskamer moet vervul kan as vertrekpunt dien vir die bereiking van betekenisvolle leer (*Curriculum 2005 1997(b):10*). Maar hoe verseker die professionele onderwyser uiteindelik dat die leerder sy volle potensiaal optimaliseer? Op hierdie stadium is dit noodsaaklik om die kompleksiteit van leer binne die verband van optimalisering van die leerder se potensiaal te ondersoek. Om die kompleksiteit van leer te verstaan, is dit belangrik om dit binne die raamwerk van die transformasie van leer te verduidelik. Die eerste aspek wat ondersoek word, is die persepsies van leer.

3.3 PERSEPSIES VAN LEER

Vir baie leerders en onderwysers is die persepsies van leer die assosiasie van 'n onderwyser, 'n klaskamer, 'n handboek en begeleiding. Saam met hierdie assosiasie gaan die persepsie dat leer die primêre verantwoordelikheid van die onderwyser is wat as begeleider van leer sal moet optree. Hierdie persepsie en assosiasie is oor dekades geskep. Die patroon van leer was "*read and memorize what the teacher assigns and then to repeat what we have learned in examinations*" (Kolb, Rubin & McIntyre 1979:37 soos uit Slabbert 1997(a):70).

Voorafgaande persepsie onderstreep die primêre rol van die onderwyser en ook begeleide leer. Verder skep hierdie persepsie egter 'n probleem aangesien ouers, leerders en onderwysers nou nog glo dat leer slegs plaasvind as inhoud wat in die klas geleer was, korrek in die eksamen weergegee word en dat "*learning the process of acquiring and remembering ideas and concepts*" (Slabbert 1988:4) is. Dat begeleide leer 'n manier van leer is word nie ontken nie, maar dat dit die enigste manier van leer is word bevraagteken. Later in die hoofstuk sal daar na ander leervorme gekyk word. Op hierdie stadium sal skrywers se interpretasies oor die verskynsel leer aangehaal word. Skrywers soos Gravett (1993:10) meen dat leer gedragsverandering tot gevolg het, maar beskou leer en verandering as verskillende verskynsels. Fisher (2000:97) sluit by Gravett (1993)

aan wanneer hy leer as 'n lewenslange aktiwiteit beskou waartydens die leerder se gedrag gewysig word om by die omgewing aan te pas.

Smith (1993:35) verklaar leer as:

- 'n Proses wat lewenslang duur en kan intensioneel of nie-intensioneel plaasvind;
- 'n Individuele en natuurlike proses;
- 'n Proses van verandering wat binne die menslike bewussyn plaasvind; en
- 'n Proses van menslike ontwikkeling.

Van der Stoep (1970:36) sien leer as 'n spontane handeling of verskynsel.

In Smith (1993:35) se werk word die voorafgaande skrywers se sieninge en menings saamgevat in die persepsie dat leer betrekking het op belewing en ervaring. Om te leer beteken om interaktief met die omgewing te wees (Smith 1993:35). Die idee dat leer plaasvind wanneer die individu beleef of ervaar, was reeds in die werk van Bandura (1977:45) aangespreek. Volgens Bandura (1977) leer die individu doeltreffend deur middel van persepsie en ervaring. Bandura se sentrale teoretiese aanname berus daarop dat leer die resultaat van interaksie met die omgewing en kognitiewe faktore is.

Dewey (1933:12) verklaar leer egter anders as voorafgaande skrywers. Vir Dewey (1933) het leer nie net oor die gedragsverandering of houdingsverandering gegaan nie, maar oor die feit dat leer as 'n leerdergesentreerde aktiwiteit beskou moet word waar die leerder toegelaat word om sy eie leer te konstrueer en waar die onderwyser nie alleen verantwoordelikheid vir die leerproses aanvaar nie, want

“When students conduct their own learning, discover their own answers and create their own interpretations, their learning is deeper, more comprehensive and longer lasting and learning that occurs actively leads to an ability to think critically” (Dewey 1933:12).

Met die bogenoemde gedeelte het Dewey reeds in 1933 die grondslag vir 21ste-eeuse konsepte gelê naamlik diepteleer, betekenisvolle leer en lewenslange leer wat uiteindelik maksimalisering van menslike potensiaal tot gevolg het. Dewey (1933) dra ook verder by tot die transformasie wat

belangrik is in leer deur die mening te onderstreep dat leer leerdergesentreerd moet wees en dat die leerder toegelaat moet word om verantwoordelikheid vir sy leer te aanvaar.

Om voorafgaande perspektiewe te ondersteun en verder die beginsel van transformasie van leer te beklemtoon, is dit belangrik vir die studie om na leermodelle te kyk wat gebruik kan word om betekenisvolle leer en maksimalisering van menslike potensiaal te bewerkstellig.

3.4 LEERMODELLE WAT DIE TRANSFORMASIE VAN LEER ONDERSTEUN

Vir dekades is verskillende leerbenaderings bestudeer. Hier kan veral gedink word aan die behaviouristiese, die gestalts- en kognitiewe leerbenaderings. Elk het op sy eie manier 'n besondere invalshoek ten opsigte van leer en die leerproses gebied, maar navorsing het nuwe insigte ten opsigte van leer opgelewer. Om by die behoeftes van die 21ste eeu aan te sluit, word 'n besondere klem op transformerende leerverandering gelê. Hierdie benadering daag ander leerbenaderinge uit wat te veel klem lê op kognitiewe ontwikkeling van die leerder en daarom meen die kundiges dat daar in hierdie benadering geargumenteer word vir 'n holistiese benadering van leer, "*which emphasizes the interconnection between the emotional, social, spiritual, physical and cognitive dimensions*" (Askew & Carnell 1998:1). Verder het die transformerende leerbenadering "*An affinity with humanism because it focuses on human experiences and recognizes the ability to choose and the potential for change and growth*" (Askew & Carnell 1998:1).

Die transformerende leerbenadering inisieer dat leefwerklikheidservaring die mens dwing om besluite te neem en verantwoordelikheid vir die besluite te aanvaar. Die vermoë om sinvolle besluite te neem word 'n bydraende faktor vir potensiale uitdaging en daarom is dit belangrik vir die transformerende leerbenadering dat die leerder dit as sy taak beskou om as 'n holistiese wese te strewe na self-aktualisering en selfverryking deur kontrole oor sy leer te hou, en as lewenslange leerder ruimte binne die leerproses vir selfrefleksie en selfbewustheid te skep (Spady 2000:50-58). Selfrefleksie en selfbewustheid is van die twee handeling wat baie belangrik vir die leerproses is, want dit stel die leerder in staat om sy eie leer te monitor en sy mega-lewensvaardighede te verskerp. Diepteleer en betekenisvolle leer asook lewenslange leer word verder deur laasgenoemde handeling bewerkstellig (Askew & Carnell 1998:2). Die leerervarings wat die leerder egter nodig het om selfverrykend en self-aktualiserend te wees, word nie net in die klaskamer gevind nie, maar ook in ander verskillende kontekste. Die kontekste waarbinne die holistiese leerproses kan plaasvind is die volgende:

- Die groep binne en buite die klas: Die onmiddellike terugvoering van ander word beskou as 'n waardevolle gedeelte van die leerproses. Verskillende persepsies en opinies verryk die leerproses en bevorder leer. Die hantering van konflik en teenstelling is waardevolle komponente vir betekenisvolle leer (Askew & Carnell 1998:2).
- Sosiaal: Deur selfrefleksie, refleksie op ervaringe en sosiale verhoudings word die leerder in staat gestel om individueel te groei en sy identiteit te herstruktureer, want "*our individual identity is socially constructed*" (Askew & Carnell 1998:23). Die refleksie op ervaring is 'n essensiële gedeelte van die leerproses. Sosiale veranderinge word teweeggebring as daar individuele veranderinge plaasvind (Darling-Hammond 1998:29). Die erkenning van diversiteit binne sosiale groepe is baie belangrik want die individu leer om te verstaan waaroor die demokratiese beginsels van die land gaan (Darling-Hammond 1998:30).
- Die leerproses: Deur die aksie-leerproses transformeer die individu en die groep. Deur die aksie-leerproses word die betekenis van ervaring verander want dit sluit begrip, konstruksie van betekenis, verbandlegging, beheer en die neem van aksie in. Leer behoort nooit op te hou nie en daarom is dit belangrik dat leer lewenslank moet plaasvind.

Die konteks waarin leer plaasvind gee die leerder die vryheid om te kies wat hy wil leer. Dit gee ook die leerder geleentheid om te groei, te ontwikkel en te verander. Dit sluit in "*taking risks and interacting with others*" (Askew & Carnell 1998:23). In die lig hiervan is dit dus belangrik dat die leerder moet waag sodat hy kan groei, verander en sy potensiaal kan maksimaliseer. Roth (1993:113) sien die leerproses as 'n kreatiewe proses wat risiko's vereis en om kreatief te wees beteken om oor potensiaal te beskik. Die transformerende leerbenadering erken dat elke leerder oor potensiaal beskik om te leer en argumenteer "*that in order to become self-actualized, all experiences can be perceived as opportunities for growth and reflection.*" (Askew & Carnell 1998:24). Omdat dit die uitgangspunt van die transformerende leerbenadering is dat leer holisties plaasvind, word elke aspek van die individu belangrik vir die leerproses. Dit sluit natuurlik ook die vele veranderlikes in waarmee die individu te make het soos keuses, risiko's, konflik en verhoudings. Die uitgangspunt dat die geestelike, emosionele, fisiese en sosiale net so belangrik vir die groei van die individu is, bring 'n nuwe dimensie tot die leerproses. Om 'n holistiese benadering tot leer te bewerkstellig, dit belangrik is om die verskillende dimensies van menslikheid in ag te neem. Om hierdie rede is Roth (1993:113) van mening dat "*For too long, the emotional and intuitive elements have been discounted in organizational learning, inhibiting full expression of human potential*".

In die werksomgewing is dit baie belangrik dat daar voldoende geluister en onderhandel word, dat konflik goed gehanteer en verskille positief opgelos word. Dit is hierdie emosionele handelinge wat leerders as toetreders tot die wêreld van die werksomgewing in staat stel om optimaal te funksioneer. Hierdie benadering onderstreep Roth (1993) se siening oor emosionele intelligensie asook die mening “*Emotions affect our learning and are themselves shaped by cultural ideas, practices and institutions. Emotions are in part socially constructed*” (Askew & Carnell 1998:28).

Die voorafgaande gedeelte beklemtoon die impak van die emosionele op die leerproses asook die interverwantskap van die samelewing op die emosies van die individu. Die emosionele belangrikheid vir die groei en ontwikkeling van die leerder het nie altyd aandag in die leerproses geniet nie omdat die persepsie was dat die leerder slegs leer as hy kan weergee wat hy in die klas geleer het en dat sy houding teenoor inhoude getuienis hiervan was.

Op hierdie stadium sal enkele leermodelle bestudeer word wat veral gefokus het op die tradisionele siening van leer. Die rede vir die identifisering van die volgende leermodelle is omdat daar in die studie die idee van transformasie van leer gekommunikeer word, sodat fasilitering van leer kan plaasvind en maksimalisering van potensiaal deur leer die uiteindelijke fokus van die leerproses sal wees. Van die modelle is die volgende:

3.4.1 Die funksionalistiese model

3.4.2 Die kliëntgesentreerde model

3.4.3 Die sosiale geregtelike model

3.4.4 Die liberale model

Vervolgens sal die genoemde modelle in meer diepte bespreek word:

3.4. 1. Die funksionalistiese model van opvoeding

Hierdie leermodel word beskou as een van die algemeenste leermodelle wat in skole, universiteite, kolleges en ander leerinstansies gebruik word. Die hoofdoel van hierdie leermodel is om spesifieke vaardighede, kennis en houdings vir leerders aan te leer wat deur die arbeidsmark en die staat gedefinieer word (Askew & Carnell 1998:85). Die funksionalistiese leermodel was gewild tot aan die einde van die laat 1950's toe daar na 'n meer progressiewe kindgesentreerde leerbenadering oorgegaan is. In essensie fokus hierdie leermodel op die kognitiewe waar die verwerwing van kennis belangrik is. Dit vind aanklank by die teoretiese beginsels van die kognitiewe leerbenadering.

Die model is gebaseer op die beginsel dat die onderwyser 'n kundige op sy gebied is en dat dit sy primêre rol is om leerders van inligting en kennis deur middel van didaktiese strategieë te voorsien. Die leerder word as 'n passiewe toehoorder gesien wat die inhoud van die kurrikulum gelate moet aanvaar. Diversiteit in die klaskamer word nie deur die leermodel aangeraak en uitgedaag nie aangesien die leerder opgevoed word volgens die persepsies van hul vermoëns (Askew & Carnell 1998:86). Omdat daar nie van die leerder verwag word om aktief deel te neem aan die leergebeure nie, word leerstrategieë, leerstyle en uiteindelik metaleer nie deur die funksionalistiese leerbenadering aangespreek nie. Die leefwerklikheid van die leerder, veral die sosiale konteks waarin die leerder beweeg, word ook nie deur hierdie model aangespreek nie (Larochelle, Bednarz & Garrison 1999:63).

3.4.2. Die kliëntgesentreerde model van opvoeding

Hierdie model is in die 1960's en 1970's ontwikkel en is geskoei op die ideale dat elke kind aangemoedig moet word om hul potensiaal maksimaal te ontwikkel (Steffi & Gale 1995:287). Die leerbehoefte van individuele kinders word deur hierdie leermodel aangespreek en die onderwyser as belangrike leerspesialis behoort die ervarings te voorsien wat by die individuele leerbehoefte van leerders aansluit. Leerders word aangemoedig om keuses te maak wat leerervarings betref, maar dit moet binne konteks van die kurrikulum gedoen word (Askew & Carnell 1998:86).

Verder meen die kliëntgesentreerde model dat leerders hul maksimale potensiaal kan bereik indien hulle die nodige leerervaringe in die klaskamer beleef. Prinsloo (1993:30) meen dat:

“Die sosiale konteks met sy ongelykhede en beperkinge waarbinne die leerder sy potensiaal kan optimaliseer word deur hierdie model misgekyk. Die model fokus nie op die verskillende kontekste waarbinne leer kan plaasvind nie en meen dat persoonlike betekenisgewing belangriker is as die leerkontekste”.

3.4.3. Die sosiale geregtelike model van opvoeding

Die model is veral gefokus op die sosiale veranderinge wat deur leer teweeggebring word. Die verskil is egter dat, waar die transformerende model voel dat veranderinge afhanklik is van individuele veranderinge, die filosowe van hierdie model van mening is dat individuele

veranderinge en verantwoordelikheid of selfrefleksie nie noodwendig sosiale veranderinge teweegbring nie (Askew & Carnell 1998:88). Net soos in die funksionalistiese model word onderrig en leer gesien as die oordra van kennis en inligting wat deur leerteoretici gekonstrueer is. Die onderwyser is die gewenste persoon om kennis aan die passiewe leerder oor te dra wat net soos in die funksionalistiese model die ontvanger van kennis is (Askew & Carnell 1998:91). Hierdie model verskil van die funksionalistiese model oor die doel waarom kennis oorgedra moet word. Volgens die sosiale geregtelike model word kennis oorgedra om leerders te bemagtig sodat verandering by die leerder kan plaasvind. In essensie kan die model gesien word as die verskaffing van kennis om verandering teweeg te bring (Larochelle et al 1999:64).

3.4.4. Die liberale model van opvoeding

Hierdie model was nooit praktyk gemaak in die hoofstroom van die onderwys nie alhoewel sommige onderwysers probeer het om onderliggende beginsels te inkorporeer. Volgens Steffi & Gale (1995) en Askew en Carnell (1998:87) is “*die model gebaseer op die idee dat ‘n groep mense magtiger as individue kan wees om veranderinge te bewerkstellig*”. Daar word verskuif vanaf individuele verantwoordelikheid om veranderinge te bewerkstellig, na groepe mense wat saam moet werk om gemeenskaplike sake in hul gemeenskappe te verander. In hierdie model word geargumenteer dat persoonlike betekenisgewing en konstruksie daarvan slegs binne die sosiale en politieke konteks verstaan kan word (Askew & Carnell 1998:92). Die sosiale en politieke kontekste is sentraal vir leer en die onderwyser as leerspesialis moet deur dialogvoering met sy leerders probeer om die begrip vir die wêreld aan te wakker. Hier kan in besonder gedink word aan Suid-Afrika tydens die apartheidsjare toe politieke oortuigings van segregasie van groepe tot politieke opstande en onrus gelei het waar onderrig en opvoeding opsy gestoot was om gemeenskaplike sake in die gemeenskap te verander. Die gevolg was onbeheersdheid en ontwrigting. Laasgenoemde het aanleiding gegee tot geen of ‘n negatiewe leerkuultuur. Jare na apartheid is die letsels van die bevrydingstryd nog in baie skole sigbaar (Cosser 1998:7). Die belangrikheid van die navorsing wat reeds gedoen is, word deur Askew & Carnell (1998:21) soos volg beskryf:

“Many writers who are currently focussing on learning are basing their work on assumptions which are similar to those made by the behaviourist, gestalt and the cognitive learning theories. Where appropriate we draw on their research and writing to support our arguments”.

Van die tradisionele leerbenaderings word in die vorige gedeelte benadruk, maar of dit nog relevant is vir die veranderende omstandighede, is 'n ander vraag. Dat leer met veranderinge gepaard gaan, word deur die transformerende leerbenadering beklemtoon, want "*learning brings about change, and change is an opportunity for learning*" (Cosser 1998:7). Veranderlikes wat ter sprake is sluit in keuses, groepe, konflik, die neem van risiko's, emosies en verhoudings. Indien maksimale leer die fokus is, is dit belangrik dat die fasiliteerder van leer bewustelik hierdie veranderlikes manipuleer in die formele leersituasie. Die vraag wat nou onwillekeurig gevra kan word, is hoe kan die fasiliteerder hierdie veranderlikes in die formele leersituasie manipuleer? Om voorafgaande vraag te beantwoord, gaan die konsep van fasilitering van leer binne konteks van die transformasie van leer bestudeer word sodat die verband tussen leer en maksimalisering van menslike potensiaal benadruk kan word.

Om steun aan die konsep fasilitering van leer te gee, gaan daar na verbandhoudende begrippe tot die fasilitering van leer gekyk word. Die begrippe wat hier ter sprake is, is fasiliteerder en mediator. Volgens die *Norms & Standards for Educators February 2000* word die rol van mediator gesien as 'n manier waarop die fasilitering van leer gehanteer moet word sodat dit sensitief is vir die diverse behoeftes van leerders en die klaskamer op demokratiese wyse bestuur en administreer word sodat effektiewe en betekenisvolle leer en groei in die klaskamer plaasvind. Om betekenisvolle leer en groeigeleenthede in die klaskamer te bevorder, meen Feuerstein, Hoffmann & Miller (1986:16) dat deur "*mediated learning*" word die leerder in staat gestel "*to acquire behavior patterns and learning sets which in turn become an important ingredient for maximising his/her potential*". Voorafgaande is egter slegs moontlik met die hulp van die fasiliteerder en mediator, wat deur sy eie "*intentions, culture and emotional investment, selects and organizes the world of stimuli for the learner*" (Feuerstein, Hoffmann & Miller 1986:16).

Volgens Rogers (1986:257) word daar na die fasiliteerder en mediator verwys as 'n empatiese wese wat deelnemers in die leerproses onvoorwaardelik aanvaar om persoonlike groei en ontwikkeling te bewerkstellig. Moller (1995:2) ondersteun die vorige skrywer deur 'n fasiliteerder te sien as 'n persoon wat leerders uitdaag om op 'n bewuste en aktiewe wyse te leer en te verander. Die fasiliteerder bied die leerder groei- en leergeleenthede. Die mediator op sy beurt bewerkstellig dat die groeigeleentheid 'n selfgerigte leergeleentheid deur ondersteuning word. Uit die omskrywing van die begrippe "fasiliteerder" en "mediator" word die volgende opgelet:

- 'n Fasiliteerder van leer is 'n skepper van leergeleenthede om leerders aktief en sinvol deur leer in konteks betrokke te kry.

- 'n Fasiliteerder van leer is 'n ondersteuner. Deur die leerder emosioneel en intellektueel te ondersteun word hy/sy 'n groeigeleentheid gebied.
- 'n Fasiliteerder van leer evalueer deurlopend die proses van leer.

Die rol van mediator berus op die fasilitering van leer wat 'n proses van uitdaging, uitlokking en ontlokking tot leer is, gevolg deur ondersteuning en aanmoediging (De Kock 1999). Clarke (1996:25) beskryf die mediatorsrol van die onderwyser as “*A task of the teacher to provide an appropriate level of support through talk and demonstration.*”

Deur die vorige gedeelte beperk Clarke (1996) die handeling van fasilitering tot praat en demonstreer. Leschinsky (1985:40) het egter reeds in die vroeë 1980's fasilitering van leer beskryf as “*an opportunity where the establishment of relationships with purpose of initiating learning is formed*”. Vir Leschinsky (1985) beteken fasilitering van leer nie net praat en demonstreer nie, dit skep 'n geleentheid waarbinne positiewe verhoudings gestig word. Slabbert (1997(a)) se beskrywing van fasilitering van leer is in ooreenstemming met De Kock (1999). Albei beskryf fasilitering van leer as 'n geleentheid wat geskep word vir uitdaging, ontlokking en uitlokking van leerders om by die leergebeure betrokke te raak. Afgelei uit die vorige besprekings van fasilitering binne konteks van leer in die klaskamer, word dit duidelik dat Leschinsky (1985), Clarke (1996), Slabbert (1997(a)) en De Kock (1999) die fasilitering van leer in twee fases sien, naamlik 'n inisiëringsfase en 'n ondersteuningsfase. Sodra die leerders hulle tot leergebeure verbind het, verander die handeling na ondersteuning, aanmoediging en verdere uitdaging. Wanneer die leerders betrokke raak by leergebeure, word daar vereis dat die fasiliteerder moet sorg dat dit wat geleer word, met mekaar gedeel word asook met die fasiliteerder. In hierdie fase word optimale leer verseker deur onderhandeling en nadenke. Onderhandeling en betekenisvolle leer word as uitkomst van uitkomsgebaseerde onderwys beskou.

Alvorens aandag gegee word aan onderhandeling en refleksie as deel van die mediators- en fasiliteerdersrol van die onderwyser, sal begeleide leer teenoor fasilitering van leer binne konteks van die transformasie van leer geplaas word.

3.5 BEGELEIDE LEER VERSUS FASILITERING VAN LEER

Deur begeleide leer en fasilitering van leer te vergelyk kan die konsep van transformasie van leer duideliker word. Reeds in 1980 was die aandag op twee maniere van leer gevestig. Die eerste manier is deur direkte konfrontasie met 'n situasie by wyse van fasilitering en die tweede manier is

direkte blootstelling aan stimuli by wyse van begeleide leer (Slabbert 1989:3). Volgens Feuerstein in Slabbert 1989:4) is begeleide leer *“The interactional process between developing human organism and an experienced, intentional adult who, by interposing himself between the child and external sources of stimulation to child by framing, selecting such a way to produce in him appropriate learning sets and habits”* (Slabbert 1989:4). Tydens begeleide leer word stimuli aan die leerder voorgehou en word hy nie direk daarmee gekonfronteer nie. Die gevaar is dat die leerder nie die stimuli sinvol interpreteer nie en ook nie sinvol in verband bring met die bestaande kennis nie, gevolglik leer die individu nie sinvol nie. Tydens begeleide leerervaringe word die leerder blootgestel aan die volgende:

- Bewustelike leer volgens 'n duidelike resemptatige proses van min ruimte vir uitdagings en laterale leer.
- Leer wat vanaf die spesifieke na die onbekende geskied.
- Leer wat afhanklik is van spesifieke inhoud. Nie enige inhoude kan gebruik word nie en die onderrig van meta-leerstrategieë word hierdeur belemmer.
- Leer wat slegs afhanklik is van spraak, gebare, waarneming, spel, modellering, trek van diagramme, ensovoorts om begeleide leerervaringe te bewerkstellig (Slabbert 1989:5).

In 1989 skryf Slabbert die volgende:

“Vanuit die definisie en eienskappe van begeleide leer kan afgelei word dat begeleide leer nie 'n vreemde vorm van onderrig is nie, maar dat begeleide leer reeds in die informele voorskoolse leersituasie tussen ouer en kind figureer. Dit blyk dus dat die onskatbare waarde van begeleide leer daarin geleë is dat dit slegs beperk kan word deur die verbeelding van die vakonderwyser” (Slabbert 1989:6).

Vyf jaar later kom daar egter ander wat die keuse van begeleide leer binne konteks van die sosiokonstruktivistiese denke geleidelik agterlaat en die fasilitering van leer as meer beskrywend van die taak van die onderwyser ondersoek (Slabbert 1994:5). Fasilitering van leer berus op die skep van leergeleenthede en leerdergesentreerde onderrig. Dit staan heeltemal in teenstelling met begeleide leer. Verder berus fasilitering van leer op die veronderstelling dat leerders maksimaal deur mega-lewensvaardighede kan optimaliseer. Deur fasilitering van leer verander die houdings van leerders teenoor leer en bly hulle nie afhanklike leerders nie, maar word hulle onafhanklike, lewenslange en kreatiewe leerders en denkers.

Deur begeleide leer en fasilitering van leer in tabel 3.1 langs mekaar te plaas, staan die verskille tussen hierdie twee onderrigvorme duidelik uit (Slabbert 1994:5):

TABEL 3.1: VERSKILLE TUSSEN BEGELEIDE LEER EN DIE FASILITERING VAN LEER

(Aspek) Aktiwiteit	Begeleide leer	Gefasiliteerde leer
Rol van die onderwyser	Onderwyser reflekteer direkte stimuli i.p.v. direkte konfrontasie met 'n probleem of situasie.	<ul style="list-style-type: none"> - Direkte konfrontasiesituasie. - Stel van die leertaak. - Stel van die probleem. - Stel van raamwerk waarbinne leertaak plaasvind. - Optimale leer as voorwaarde.
Eienskappe	Leer vanaf spesifieke na onbekende – leer geskied bewustelik.	Leertaak : Probleemstelling en probleemoplossing. Chaos na orde beginsel.
Uitkomste van leer	Kognitiewe funksionering van leerders gemodifiseer ongeag ouderdom, kultuur, skoling of beroep; norm-gerigte evaluering.	<ul style="list-style-type: none"> - Optimalisering van leer binne eie potensiaal. - Kriteria-gerigte evaluering. - Alle vlakke nl. sensoriese, kognitiewe en affektiewe vaardighede by leer betrokke; veelvoudige intelligensie uitgedaag. - Kreatiwiteitsvermoë van leerder word bevorder. - Verskeidenheid leerstyle beoefen. - Spontane leer bewerkstellig. - Verhoudings wêreld e.a. word leer moontlik gemaak.
Houding van leerders	Afhanklike leerders aangewese op eksterne leiding.	Leerders: <ul style="list-style-type: none"> - Assessering; self doen. - Onafhanklike leerders ken self betekenis aan inhoude toe. - Leerders leer self om betekenis te skep.

Saamgestel deur die outeur

Duidelike verskille in die wyses van onderrig word in Tabel 3.1 uitgewys. Elkeen van die maniere van onderrig se uitkomste is leer, maar die hoofdoel is dat leer uiteindelik tot maksimalisering van menslike potensiaal as uitkoms moet lei. Die leer waarna gestrewe moet word in Uitkoms-gebaseerde Onderwys is omvattend want vaardighede, kennis en houdings word hier ingesluit. Die gevolgtrekking is dat begeleide leer 'n plek in die onderwys het, maar as leerders se potensiaal nie uitgedaag word nie, is hierdie onderrigwyse beperkend. Die aard van fasilitering van leer bied

leerders geleentheid om uit nuuskierigheid en intrinsieke motivering hulle tot leer te verbind, want leerinhoud sluit by hul verwysingsraamwerke aan en die leerder bepaal self die pas waarteen daar geleer word. Verder word leerders toegelaat om te onderhandel en aandeelhouers van leer te word. Fasilitering van leer sluit nie begeleide leer uit nie, maar begeleide leer kry nuwe betekenis binne die nuwe onderwysparadigma as gevolg van die rolle van die onderwyser. Die onderwyser sal nie altyd 'n fasiliteerder in die leergebeure kan wees nie; leertemas sal bepaal wanneer die onderwyser leerders sal moet begelei of fasiliteer (Curriculum 2005 1997 (b)). Om voorafgaande onderrigwyses verder te verklaar word van die veronderstelling af uitgegaan dat begeleide leer stap vir stap getoets kan word en dat begeleide leer vanuit die objektivistiese leerbenadering beskou kan word, terwyl onafhanklike lewenslange leer aansluiting vind by die denke en die beginsels van konstruktivistiese leerteorie (Cooper 1993:16). Laasgenoemde ondersteun die beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys. Vir die doel van hierdie studie is dit belangrik dat hierdie twee teoretiese benaderings van leer van nader beskou word, want daaruit kan afgelei word hoe leer en die onderwys in wese verander het (Curzon 1990:38).

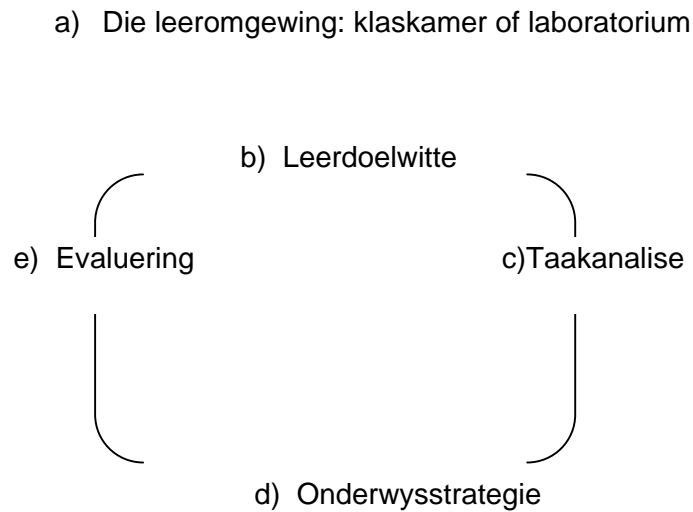
3.5.1 Objektivistiese perspektief op leer

Objektivistiese perspektief op leer is gegrond op die beginsel dat die werklikheid benader word as 'n volledige eksterne, gestruktureerde entiteit in terme van eienskappe en verhouding (Cooper 1993:16). Die doel van die objektivistiese perspektief op leer is om te streef na objektiewe, volkome en korrekte begrip van die werklikheid (De Jager 1997:37). Die objektivistiese perspektief op leer lê opgesluit in die feit dat dit gemeet en geanaliseer kan word. Verder beskryf Curzon (1990:35) die beginsel van die objektivistiese perspektief op leer soos volg:

“If something exists, it exists in some quantity and if it exists in some quantity, it can be measured and submitted to scientific analysis.”

'n Netjiese klinkklare afbakening van die praktyk word in die objektivistiese leersiklus beskryf. In sy diagram gee Curzon(1990:38) 'n voorstelling van die objektivistiese leersiklus.

FIGUUR 3.1: DIAGRAMMATIESE VOORSTELLING VAN DIE OBJEKTIVISTIESE LEERSIKLUS



Verduidelikings van die punte in bostaande diagram van die objektivistiese leersiklus:

a) Die leeromgewing

Die leeromgewing is die klaskamer waar onderwysers en leerders mekaar ontmoet. In die leeromgewing moet afleiers geminimaliseer word. Die ideale leeromgewing is een wat ingerig is om aan die volgende punte te voldoen:

- kennis te optimaliseer;
- 'n gekontroleerde klaskamer te wees;
- onderrigaktiwiteite en demonstrasies te ondersteun.

b) Die leerdoelwit

Die leerdoelwit is gerig op bemeestering van inhoude en is tot die leerder gerig. Alle leerders moet oor dieselfde basiese inligting beskik en hierdie inligting bemeester om dit toepaslik te kan gebruik (De Jager 1997:38). Basiese inligting wat hier ter sprake is, kan byvoorbeeld wenke wees om 'n begripsleesoefening effektief te beantwoord.

c) Die taakanalise

Volgens Bednar (1992:21) word die taakanalise gekonstrueer ten einde kennis in 'n vereenvoudige vorm aan te bied met 'n oormaat stimulerende aktiwiteit volgens die leerder se voorkennis. Inhoud

word op 'n eenvoudige manier aangebied deurdat die onderwyser deur verbandlegging en illustrasies leerders aan die inhoud blootstel.

d) Onderwysstrategie

'n Onderwysstrategie word ontwerp sodat die voorafbepaalde inligting op die mees doelgerigte en effektiewe wyse oorgedra kan word (Bednar 1992:21). Die leerders se ervaring speel 'n onbeduidende rol in die bepaling van die onderwysbenadering vir die strukturering van die werklikheid aangesien kennis iets is wat ekstern tot die leerder bestaan (De Jager 1997:39).

e) Evaluering

Evaluering word gebruik as bemeesteringsmeganisme ten einde te bepaal of eienskappe en verhoudings wat reeds bestaan met betrekking tot die waarde van die inhoud binne skoolverband bemeester is. Indien die prestasie van die leerder na wense is, verstaan die leerder die inhoud en het leer plaasgevind (Cooper 1993:139).

Samevattend oor die objektivistiese siening van leer word dit duidelik dat die leefwerklikheid nie noodwendig deel van die leerervaring is nie en dat persoonlike betekenisgewing aan sy leefwêreld nie deel van die leerproses is nie, maar dat inhoudsbemeestering los van die leerder se leefwêreld gesien word.

In teenstelling met die objektivistiese siening van leer word die konstruktivistiese siening van leer as volg beskou.

3.5.2 Die konstruktivisme as leerteorie

Leer word volgens die konstruktivistiese leerteorie beskou as 'n "*self-regulated process of resolving inner cognitive conflicts that often become apparent through concrete experiences, collaborative discourse and reflection of the learner*" (Brooks & Brooks 1993:7).

Leerdersgesentreerde leer is die fokus van fasilitering van leer asook Uitkomsgebaseerde Onderwys. Die konstruktivistiese leerteorie vind aanklank by laasgenoemde wanneer hulle duidelik stipuleer dat leerders aktief hul eie werklikheid moet konstrueer en daaraan persoonlike betekenis moet gee. Verder meen die konstruktiviste dat elke leerder sy eie persepsie het oor sy leefwerklikheid en dat leerders demokratiese vennote in die leergebeure is (De Jager 1997:48). As aandeelhouers in die leergebeure meen die konstruktiviste dat leerders bemagtig word om

konseptuele en funksionele voorstellings van hul leefwêreld te maak. Die bemagtiging van leerders skep die geleentheid vir betekenisvolle leer, kreatiwiteit en uiteindelik maksimalisering van menslike potensiaal (*Department of National Education 1997(c) :6*).

Uit die inleiding word dit duidelik dat die konstruktiviste in hul leerteorie propageer dat leerdergesentreerde leer belangrik is vir betekenisvolle leer en lewenslange leer, maar wat behels die konstruktivistiese leerteorie eintlik? Kort omskrywings van filosowe volg om die konstruktivistiese leerteorie te verduidelik.

Brooks & Brooks (1993:1) definieer konstruktivisme as *“Not a theory about teaching, but it is a theory about knowledge, learning and thinking.”*

Marlowe & Page (1998:10) verklaar konstruktivisme as *“A theory of learning about how we learn. The main proposition of constructivism is that learning means constructing, creating, inventing and developing our own knowledge.”*

Hierdie omskrywings van konstruktivisme ondersteun die siening dat die leerhandeling meer is as die weergee van inligting (De Jager 1997:41). Leer word geïnterpreteer as ‘n proses waar betekenis gekonstrueer word, inligting geanaliseer word en waar die leerder sy eie kennis ontwikkel en uiteindelik sy potensiaal maksimaliseer (Brooks & Brooks 1993:2).

Uit die vorige gedeelte word leer as ‘n selfgereguleerde handeling geïnterpreteer waar die leerder van metaleerstrategieë soos konkrete ervaring en refleksie gebruik maak om tot diepteleer en betekenisvolle leer te kom. As gevolg van introspeksie en selfregulering voel Merrill in De Jager (1997:41) dat gedurende leer *“There is no shared reality, learning is a personal interpretation of the world. Meaning is negotiated from multiple perspectives.”*

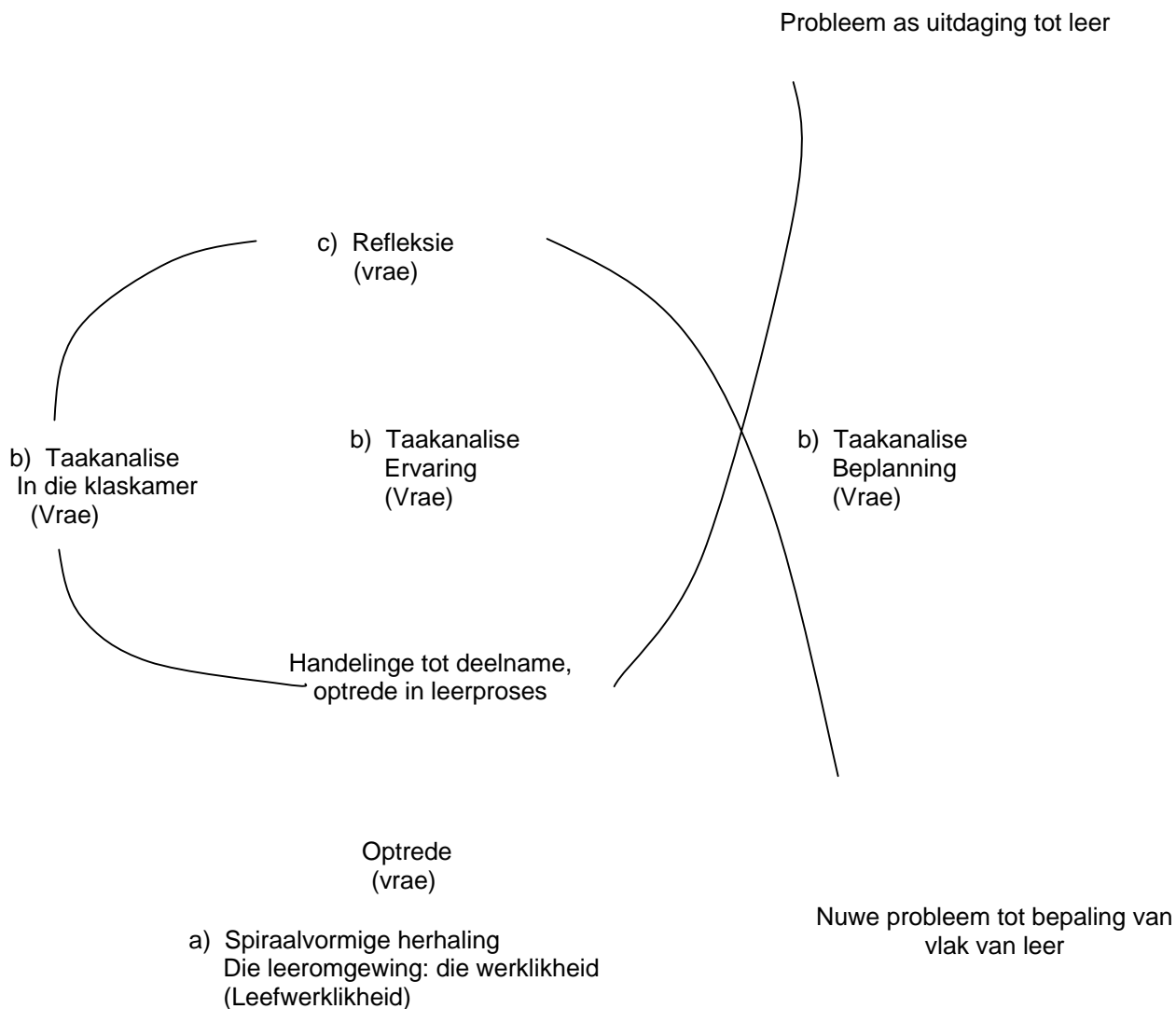
Omdat elke individu sy eie betekenis aan sy leefwerklikheid gee, word leer as ‘n onderhandelende interaksie gesien (Muller 1999:8). Hiermee word bedoel dat elke individu sy eie perspektief oor sy leefwerklikheid probeer regverdig en verdedig (Brooks & Brooks 1993:2). Betekenis word aan die werklikheid gegee en die werklikheid bestaan nie onafhanklik van die mens nie. Die konstruktiviste argumenteer dat:

- daar baie mense is om die werklikheid te interpreteer en te struktureer;
- daar verskillende perspektiewe vir ‘n gebeurtenis of konsep is;

- daar individuele konstruksie van kennis vanuit ervaring en voorkennis by die leerder bestaan (De Jager 1997:44).

Die essensie van die konstruktivistiese perspektief op leer is dat elke leerder 'n persepsie van die werklikheid het en sy eie gedagtes, houdings en waardes daarvolgens bepaal. Alles wat die mens weet is persoonlike interpretasies van sy leefwerklikheid (De Jager 1997:48). Hierdie persoonlike betekenisgewing van die werklikheid kan ook deur die sosiale gebondenheid waar die individu homself bevind, beïnvloed word. Om egter te wys hoe leer volgens die konstruktiviste verloop, hou De Jager (1997:44) die onderstaande spiraalvormige leersiklus as leerproses voor wat in kontras staan teenoor die leersiklus van die objektivistiese siening oor leer.

FIGUUR 3.2 SPIRAALVORMIGE LEERSIKLUS



Verduideliking van punte op die leersiklus is as volg :

a) Die leeromgewing

Waar die objektiviste die klaskamer as die leeromgewing beskou, word die werklikheid as leeromgewing deur die konstruktiviste aanvaar. Leerinhoud word direk na werklikheidsnuanses herlei (Brooks & Brooks 1993:6). Leer vind plaas in die werklikheid en daarom beskou die konstruktiviste die leerder nie bloot as verwerker van inligting nie, maar as 'n ontwikkelende en aktiewe kognitiewe verwerker van inligting deur ervaring (De Jager 1997:44). Tydens die leerproses bly uitkomste soos betekenisvolle leer, lewenslange leer en maksimalisering van potensiaal deurlopend die fokus.

b) Taakanalise

Tydens die taakanalise is elke leerder in beheer van sy eie leer en inhoude word holisties in die geheue as modelle van denke vanuit die ervaringsveld van die leerder georganiseer (Larochelle et al 1999:1). Hier maak die leerder gebruik van handeling soos waarneming, ervaring en beplanning om sy eie leer te evalueer. Laasgenoemde handeling bewerkstellig deelname, uitlokking en ontlokking tot leer en uiteindelik maksimalisering van menslike potensiaal (Marlow & Page 1998:10).

c) Refleksie

Deur hierdie metaleerstrategie vind selfregulerende leer plaas en kan die leerder bepaal waar die leemtes in sy leer is. Deur vraagstelling reflekteer die leerder op sy leer en kan hy sy leerstrategieë dienoreenkomstig aanpas (Brooks & Brooks 1993:4).

Net so kan die onderwyser as fasiliteerder deur middel van doelwitstelling en uitkomste die leerder ondersteun om sy leer te reguleer. Hierdie onderwysstrategieë verseker dat leerders en die onderwyser op die leerproses kan reflekteer en verbeter (De Jager 1997:44). Op hierdie stadium is dit egter belangrik om 'n kort opsomming te gee van wat die verskille die tussen die objektivistiese en konstruktivistiese leerteorieë is. Die objektivistiese leerteorie meen dat kennis die oordrag van inligting is en dat hierdie kennis ekstern tot die leerder bestaan en dat leer die weergee van feite uit 'n identiese, betroubare en stabiele werklikheid is – die konstruktiviste op hul beurt beskou kennis as die produk van selforganisasie en herorganisaie van die individu en leer is 'n interne, persoonlike interpretasie van die werklikheid deur ervaring en gebou op die voorkennis van die leerder (De Jager 1997:44). Ander meer opvallende verskille volg hiernaas.

'n Vergelyking tussen die objektivistiese en konstruktivistiese perspektiewe op leer in Tabel 3.2 wat reeds in 1997 deur De Jager gedoen is, is as volg:

TABEL 3.2: 'N VERGELYKING TUSSEN DIE OBJEKTIVISTIESE PERSPEKTIEF EN KONSTRUKTIVISTIESE PERSPEKTIEF OP LEER

	Objektivistiese perspektief	Konstruktivistiese perspektief
Beskouing van kennis	Kennis is oordrag van inligting wat onveranderlik en ekstern tot die leerder bestaan.	Weerspieël interne denkprosesse. Kennis is konseptuele strukture, die produk van selforganisasie en herorganisasie van die individu.
Beskouing van leer	Die weergee van feite uit 'n identiese, betroubare en stabiele werklikheid wat onvoorwaardelik waar of vals is.	Interne, persoonlike interpretasie van die werklikheid deur ervaring en gebou op die voorkennis van leerder.
Beskouing van verstaan	Die maatstaf van die leerder se prestasie in terme van die doelwitte.	Verstaan is die maatstaf van verbalisering, assimilasie en oordrag van kennis.
Beskouing van denke	Inligtingwerwing van feite, eenduidig afgebaken en 'n spieëlbeeld van die werklikheid.	Inligtingskonstruksie van ervaring; voortdurend instrumenteel en noodsaaklik vir interpretasie van die werklikheid.
Doel van onderwys	Konvergente oordrag van feite om onthou en gebruik te word ten opsigte van vooropgestelde leerdoelwitte.	Divergente verandering in kognitiewe denkhandelinge is grensloos.
Inhoud	Granulêre, liniêre gestruktureerde feite, begrippe, beginsels en prosedure. Almal kry dieselfde in die vorm van modelle van die werklikheid.	Modulêr en word nie vooraf gespesifiseer nie: die leerder moet self kennis konstrueer. 'n Kern mag wel aangedui word.
Evaluering	Volgens universele leerdoelwit (produk), kriteriumgerig, reproduksie van 'n konvergente werklikheid en kwantitatief.	Individuele proses om die leertaak te voltooi. Holisties, heuristies, portefeulje, kwalitatief en outentiek.
Die leerder	Moet kennis verwerf. Die leerder is 'n objek as middel tot 'n doel.	Leerder konstrueer aktief op sy eie werklikheid in sy persoonlike denke asof vanuit 'n deskundige se perspektief.
Die onderwyser	Outoritêr, om kennis oor te dra en gebeure te interpreteer vir die leerder sodanig dat die leerder spieëlbeelde vorm van die leergebeure.	Fasiliteerder, demokratiese vennootskap met leerder. Ondersteun die leerder om konseptuele en funksionele voorstellings van die eksterne wêreld te maak.
Leeromgewing	Feite en geïsoleerde omstandighede.	Alternatiewe bronne met nuwe data, veelvuldige perspektiewe, ryk in konteks.

De Jager (1997:44).

Tabel 3.2 beklemtoon verder die andersoortige handelinge waarop leer in die klaskamer aanspraak maak asook dat die betekenisgewing van leer sal moet verander. Die taak van die onderwyser in die klaskamer sal radikaal moet verander wanneer metakognitiewe leer, lewenslange en onafhanklike leer die uitkomst moet wees (*Department of National Education* 1997(c):8).

3.6 SAMEVATTING

Uit die bespreking word dit duidelik dat die manier hoe daar geleer word sal moet verander omdat die fokus van leer in die klaskamer maksimalisering van menslike potensiaal is. Deur leer te transformeer word die leerder uitgedaag om sy eie leerbenadering te verander sodat hy realisering van menslike potensiaal kan optimaliseer. Die realisering van menslike potensiaal word in onderwys sigbaar deur 'n proses waardeur die leerder se vermoëns om te kan doen, te wees en te deel uitgedaag word. Die rol van fasiliteerder stel die onderwyser in staat om groei- en leergeleenthede aan leerders te bied, maar die taak van die onderwyser eindig nie net by die skep van groeigeleenthede aan die leerder nie, want as mediator word die onderwyser verplig om leerders uit te lok en uit te daag om aan die leergebeure deel te neem. Ondersteuning en aanmoediging aan die leerders word ook as deel van die onderwyser se taak as mediator gesien. In die volgende hoofstuk word probeer om vas te stel hoe leerders in die leefwerklikheid tot voorafgaande vermoëns uitgedaag kan word.

Geraadpleegde literatuur maak dit duidelik dat die onderwyser en leerbehoefte van die werkgewer 'n definitiewe wegswaai van die algemeen vormende konteks waarbinne onderrig tradisioneel plaasgevind het, verteenwoordig.

Toerekenbaarheid en relevansie ten opsigte van die toekomstige wêreld van werk word as die belangrikste vereiste vir die onderwys beskou. Deur die gaping tussen die werksituasie en die skoolmilieu te vernou word 'n meer betenisvolle aandeel in die voorbereiding van die leerling vir die wêreld van werk verkry. Die onderwyser sal in sy onderrig relevante terminologie wat gebruik word in die werksituasie aan leerders moet voorhou. Hierdeur kan verseker word dat leerders toegerus en bemaagtig word om in die wêreld van werk te kan oorleef.

HOOFSTUK 4

‘N LEEROMGEWING EN MAKSIMALISERING VAN MENSLIKE POTENSIAAL

4.1 INLEIDING

Alternatiewe onderrigstrategieë moet gepropageer word, want uit die navorsing wat in hoofstukke 2 en 3 gedoen is, blyk dit duidelik dat leerders dit tans moeilik vind om hul potensiaal te maksimaliseer. Druk van buite die skoolopset beïnvloed die onderwysstelsel se poging om leerders vir effektiewe toetreding tot die arbeidsmark voor te berei. Maslow (1970:150) beskou dit as die doel van die skool om die leerder tot selfaktualisering te bring met sy siening van “*the full use of talents, capacities and potentialities*”.

Volgens Louw & Van der Stoep (1987:14) is die uiteindelijke doelstelling van alle opvoeding en onderrig by leerders in die idee van volwassenheid geleë wat eintlik aankondig dat die leerder toekomstgerig is. In die lig hiervan is dit die oproep aan skole om groter klem te plaas op die optimale potensiaal maksimalisering van die leerling as integrale deel van ware opvoeding. Onderrig behoort te konsentreer op die bevordering van vaardighede in die hantering van kennis eerder as op die blote memorisering daarvan. Die vermoë om selfstandig te kan dink en tog in ‘n span te kan saamwerk, onafhanklik te kan handel en krities te kan wees, is wesenlike kenmerke van volwassenheid (Leal 1993:12). Die onderrig van maksimalisering van potensiaal deur die fasilitering van leer word wyd bepleit en die noodsaaklikheid daarvan word soos volg gestel:

“Business will always prefer people who have broad-based skills — people who can think critically, who can adapt well to new situations and who can teach themselves. A person who is taught to think well, will always be able to adapt” (Smith 1993:193).

Te midde hiervan beweer Smith (1993:194) dat die programme wat in die skole gebruik word om denkvaardighede te ontwikkel in ‘n baie groot mate verskil van die vereistes wat vanuit die wêreld van werk ten opsigte van denkvaardighede gestel word. Volgens Spady (1993:10) speel die skool ‘n beslissende rol in dié verband en is dit die taak van die skool om leerders vir die wêreld van werk voor te berei. Hierdie aspek is reeds in ander hoofstukke aangeraak.

Die fokus van hierdie hoofstuk is die skep van ‘n leeromgewing wat bevorderlik is vir die ontwikkeling en maksimalisering van menslike potensiaal. Die hoofstuk sal die volgende formaat aanneem:

- Die bespreking van didaktiese beginsels wat aansluit by Uitkomsgebaseerde Onderwys.
- Die rol van die onderwyser met spesiale verwysing na die rolle soos uiteengesit deur die dokument *Norms & Standards for Educators*(February 2000).
- Die skep van 'n leergeoriënteerde klaskameromgewing.

4.2 KLASSIEKE DIDAKTIESE BEGINSELS WAT AANSLUIT BY UITKOMS- GEBASEERDE ONDERWYS

Louw & Van der Stoep (1987:48-55) meen dat onderrig sinvol gemaak kan word in die klaskamer en kan help om op die maksimalisering van menslike potensiaal te fokus deur die toepassing van die onderstaande didaktiese beginsels:

- **Simpatie**

In die onderrigsituasie het die woord simpatie 'n veel wyer betekenis as bloot saamvoel en betoning van meegevoel. Vanuit 'n didaktiese oogpunt beteken simpatie volgens Louw & Van der Stoep (1987:48) dat *“n Ouer of onderwyser die insig sal hê om 'n kind op te soek waar hy/sy is en nie sonder meer te aanvaar dat hy reeds op sy weg deur die wêreld sodanig gevorder het dat 'n mens met hom soos 'n grootmens kan werk nie.”*

Die ondersteunings- en mediatorsrol van die onderwyser word uit voorafgaande afgelei. Dat die pas van die leerder se leer in ag geneem moet word, is verder duidelik en die benaderingswyse van die onderwyser tot leerder word ook benadruk. Simpatie impliseer dus 'n bepaalde houding of benaderingswyse aan die kant van die onderwyser waardeur hy homself vir die leerder toeganklik maak. Alhoewel daar van die leerder se kant ook bereidwilligheid tot toenadering teenwoordig moet wees, blyk dit egter duidelik dat die onderwyser eerste verantwoordelikheid het vir die skep en bevordering van 'n klimaat van wedersydse toenadering asook die skep van 'n ondersteunende omgewing waarbinne die leerling veilig sal wees om te waag, risiko's te neem en sy potensiaal te maksimaliseer.

- **Duidelikheid**

Die onderrigsituasie moet spreek van duidelike doelgerigtheid. Die onderwyser moet klaarheid hê oor watter uitkomst deur die leerder bemeester moet word en watter leertemas gebruik gaan word om die beplande uitkomst te bereik. Hierteenoor skryf Spady (1993:15)

“If action is going to be based around outcomes, then the outcomes must be clearly defined in the first instance.”

Hiermee bedoel hy dat as daar van die leerders verwag word om te leer, moet daar duidelik aan hulle gestel word wat hulle moet leer en waarop hulle moet fokus. Met ander woorde daar moet duidelikheid wees oor die beoogde leeruitkoms.

- **Tempo**

Die pas waarteen die leerder sy uitkomst bemeester, bepaal die tempo waarteen die onderwyser werk, want binne Uitkomsgebaseerde Onderwys werk elke leerder teen sy eie pas. Die werktempo van die onderwyser oefen 'n groot invloed uit op die leerder se leertempo.

- **Balans**

Deur alles in die klaskamer onderhewig te maak aan gesag of vryheid word onewewigtige of onharmoniese onderwyssituasies geskep. Dit is dus belangrik dat die onderwyser sorg vir 'n balans wat dui op harmonie.

- **Beplanning**

Beplanning sluit die onderwyser se totale voorbereiding in, want aan die hand van die voorbereiding word duidelikheid deur die onderwyser gegee oor wat van die leerder verwag word. Aanpassings om leer vlot te laat verloop en leerders uit te daag word deur beplanning bewerkstellig.

- **Klasuitleg**

Die ordening van die klaskamer dra by tot betekenisvolle leer. Die onderwyser moet die klaskamer op so 'n wyse uitleg en orden dat uitkomst bereik kan word en leerders in staat gestel word om in groepe sowel as individueel te kan werk.

Voorafgaande didaktiese beginsels het prominent in die lesontwerp van die ou tradisionele manier van onderrig voorgekom, maar wat egter opvallend was is dat die didaktiese beginsels in Uitkomsgebaseerde Onderwys ook 'n plek vind vir groei en ontwikkeling van die leerder in die klaskamer. Om die klassieke didaktiese beginsels te ondersteun, is dit belangrik om die beginsels

volgens Spady (1993:15) te bestudeer. Die fokus van die beginsels is net soos die klassieke didaktiese beginsels om optimale leer en groei te bewerkstellig. Die “*principles*” soos Spady (1993:15) dit noem is die volgende, naamlik:

- “*Expanded opportunity*” — Hiermee word bedoel om praktiese ondersteuning vir leersukses te bied. Verder beteken dit om die aantal geleenthede wat leerder het om te leer uit te brei. Spady (1993:15) meen dat nie al die leerders op een geleentheid ‘n konsep sal verstaan en assimileer nie en daarom is dit belangrik dat daar strategieë in plek sal wees wat addisionele geleenthede aan leerders sal bied om suksesvol te leer.
- “*High expectations*” — Hiermee word bedoel dat leerders en onderwysers hoë verwagtinge moet koester om suksesvol te wees. Voorafgaande is ‘n fundamentele doel van Uitkomsgebaseerde Onderwys vir alle leerders. Volgens Spady (1993:19) gaan die beginsel van “*high expectations*” om die stel van hoë standaarde wat werk betref, sodat leerders kan beseft dat hul werk aan sekere standaarde moet voldoen voordat hulle dit inhandig, maar dat hulle wel die geleentheid sal kry om hul werk te verbeter.
- “*Design down*” beteken “*working back from the set of ultimate culminating outcomes that have been determined*” (Spady 1993:19). Hiermee word bedoel om terug te werk vanaf die eindpunt. Deur hierdie handeling van “*design down*” word die leerders voorberei om meer uitdagende en moeilike leertake te voltooi. Met hierdie raamwerk word die onderwyser aangemoedig om by die uitkomst te begin en van daar af terug te werk om sodoende ‘n meer komplekse beeld van leergebeure te kry.

Die rol van die onderwyser word ook in voorafgaande didaktiese beginsels vervat. Die vernaamste rolle wat die onderwyser sal moet vervul is dat hy as fasiliteerder sowel as skepper van leer- en groeigeleenthede sal moet optree. Die taak van die onderwyser is een van mediator. Hier moet die onderwyser veral inhoude kies, onderhandel en aanbied sodat by die leefwerklikheid van die leerder aangepas kan word. Die onderwyser as mediator moet ook die leerders uitlok, uitdaag en ondersteun tydens leer in die klaskamer. Maar hoe word leerders optimaal uitgedaag om aan leergebeure deel te neem in die klaskamer? ‘n Moontlike antwoord hierop kan wees deur die effektiewe bestuur van die klaskamer.

4.3 DIE BESTUUR VAN DIE KLASKAMER: DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER

Suid-Afrikaanse klaskamers is kompleks en dinamies (Van Der Horst & McDonald 2001:86). Die verwagting dat die onderwyser kritiese denke, probleemoplossings en koöperatiewe leer moet bewerkstellig, verg meer gesofistikeerde bestuur en organisasie van die klaskamer. Nuwe metodes van organisasie en bestuur moet geïmplementeer word, maar hierdie bestuursmetodes moet egter nie net fokus op die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys en die bereiking van uitkomst nie, maar dit moet ook leerders met verskillende moontlikhede, aanlegte, vermoëns, potensiaal, rasse en kulture akkommodeer (Pretorius & Lemmer 1998:1). In die lig hiervan is dit belangrik dat, met die implimentering van onderrigstrategieë, die onderwyser bewus sal bly van wat sy fokus met die onderrig is. Die behoefte vir kennis betreffende klaskamerbestuur en onderrig is opgesluit in die sewe rolle van die professionele onderwyser soos beskryf in die *Norms & Standards for Educators* van die *National Department of Education* (1998:53). Die rolle het reeds in die vorige hoofstukke die nodige aandag geniet, en dien as riglyn vir die effektiewe bestuur van die klaskamer. 'n Belangrike vraag is egter waarom dit belangrik is vir die onderwyser om sy klaskamer effektief te bestuur. In antwoord op hierdie vraag meen Van der Horst & McDonald (2001:91) dat

“Educators will fundamentally rethink how they view their professional practice. If educators will start reflecting upon challenging and refuting rather than accepting the structural conditions which develop their teaching, they will embark on a process of becoming different by thinking critically and creatively to pursue meanings that will enable them to make increasing sense of their instructional and classroom management.”

In die proses van refleksie deur die onderwyser is dit belangrik om vas te stel watter tipe klaskamer die onderwyser bestuur sodat leer geoptimaliseer kan word. Volgens Randolph & Evertson (1996: 96) in McCowen, Driscoll & Roop (1996) kan daar duidelik tussen die volgende twee tipes klaskamers onderskei word:

- 'n **Werkgeoriënteerde klaskamer**

Dit is daardie tipe klaskamer waar leerders deur die onderwyser begelei word, en waar die fokus veral produksie is. Leerders word gedwing om instruksies slaafs na te volg sodat hulle goed kan doen. Hierdie tipe klaskamer is gewoonlik stil en georden, omdat daar net van die leerders verwag word om rustig te sit en die werksopdragte te voltooi.

- **‘n Leergeoriënteerde klaskamer**

Dit is daardie tipe klaskamer waar leerders aangemoedig, uitgedaag en uitgelok word eerder as om begelei te word om aan leer deel te neem. Dit is binne ‘n leergeoriënteerde klaskamer waar die leerder toegelaat word om verantwoordelikheid vir sy leer te aanvaar en waar vennootskappe gewaardeer word. Effektiewe klaskamerbestuurders waardeer leer en kommunikeer dit deur hul aksies en optredes. Hierteenoor skryf Randolph & Evertson (in McCowen, Driscoll & Roop 1996) dat “*The educator who values learning views the classroom in terms of learning, not merely work taking place there.*” Dit is in hierdie tipe klaskamer waar die fokus die maksimalisering van menslike potensiaal is en waar daar veral gefokus word op konsepte soos gedeelde verantwoordelikheid, demokrasie en refleksie (Darling-Hammond 1997:29).

Die belangrikheid van die waarde van leer manifesteer in die kennis, vaardighede en houdings van leerders wat deur die onderwyser gefasiliteer word (Van der Horst & McDonald 2001:91). Die onderwyser as ‘n effektiewe uitkomsgebaseerde onderwyser fasiliteer nie net die ontwikkeling van kennis, vaardighede en houdings nie, maar weet ook hoe om leerders tot voorafgaande uitkomst te bring (Pretorius & Lemmer 1998:2). Om sy taak in die klaskamer te vergemaklik, meen Good & Brophy (1990:86) dat die onderwyser as fasiliteerder van leer oor die volgende kwaliteite moet beskik, naamlik:

- Die onderwyser moet spontaan, entoesiaties en buigsaam wees.
- Die onderwyser moet respek vir sy leerders hê. Onderwysers wat hulle klaskamers suksesvol bestuur, hou van hulle leerders en respekteer hulle ook.
- Die onderwyser moet verantwoordelikheid aanvaar vir leer. Deur hierdie handeling spoor onderwyser leerders aan om self verantwoordelik vir hul eie leer te wees.

Killen (1996:96) sluit by voorafgaande aan en noem die volgende kwaliteite ter ondersteuning, naamlik:

- Die onderwyser moedig leerders aan om aan leeraktiwiteite deel te neem. Deur eienaarskap te propageer, bied die onderwyser ‘n geleentheid aan leerders om besluite te neem oor leeraktiwiteite.

- Die onderwyser sluit by die individuele behoeftes van leerders aan. Individuele behoeftes sluit potensiaal, vermoëns, kennis en agtergrond van die leerders in. Deur van leefwerklikheidsvoorbeelde gebruik te maak sluit die onderwyser by die behoeftes van die leerders aan.
- Die onderwyser moet leerders aanmoedig om mekaar se opvattinge en opinies te respekteer en te aanvaar. Deur die klaskamer demokraties te bestuur word demokratiese beginsels soos aanvaarding, respek en andersheid aan leerders voorgehou.
- Die onderwyser moet kreatiwiteit en probleemoplossing bevorder. Deur kreatiewe en kritiese denke word die leerder in staat gestel om probleme op te los.

Voorafgaande is van die kwaliteite waaroor die onderwyser moet beskik indien hy sukses in sy klaskamer wil bereik. Om voorafgaande te ondersteun meen Van der Horst & McDonald (2001:99) dat:

“Clearly the way learners perceive educators as being trustworthy, predictable, credible and honest, there is a greater desire for participating in learning on the part of the learners.”

4.4 DIE ONDERWYSER AS EFFEKTIEWE UITKOMSGEBASEERDE FASILITEERDER VAN LEER

In Uitkomsgebaseerde Onderwys is die leerder nie ‘n passiewe ontvanger van kennis en inligting nie, maar wel ‘n verantwoordelike vennoot wat eienaarskap vir sy eie leer neem (Spady 1993:20). As gevolg hiervan is die leerder ‘n aktiewe deelnemer in die leerproses en is aksieleer tipies van die leerdergesentreerde benadering. Maar hoe kan aksieleer bevorder word en wat is die leerder se deelname hieraan? Daar is verskillende maniere hoe aksieleer in die klaskamer bevorder kan word, maar vir die doel van hierdie studie word die volgende sewe elemente, soos vervat in Dr. Hunter’s Mastery Teaching Model, voorgehou (Van der Horst & McDonald 2001:224). Die sewe onderstaande elemente is geïdentifiseer as bevorderlike aspekte vir suksesvolle onderrig en leer:

- **Die onderwyser moet afwagting en antisipasie by die leerders skep.** Afwagting en antisipasie skep nuuskierigheid by leerders wat wil weet wat kom volgende of wat volg in die betrokke les. Hierdie is die gedeelte in die aanbieding van die les waar die fasiliteerder die aandag van leerder vasvang. Maniere om dit te doen is om stimulerende vrae aan die leerders te stel (Van der Horst & McDonald 2001:225).

- **Die onderwyser beweeg na die leeruitkomste.** Hier word die leerders met die leeruitkomstes voorsien en daar word ook aan hulle voorgehou wat die doel van die les is. Deur aan die leerders voor te hou waaroor die les gaan, beweeg hulle vanaf afwagting en antisipasie na die leeruitkomste. Dit wil sê die leerder word elke keer voorberei vir die volgende stap in die leerproses. Die leeruitkomste gee die leerder om homself te vergewis wat van hom verwag word en watter hulpmiddels om te gebruik om uitkomste te bereik (Spady 1993:16).
- **Die onderwyser hou nuwe leermateriaal aan die leerder voor.** Wanneer nuwe materiaal aan die leerders voorgehou word, behoort dit goed deurdink te wees, goed georganiseer te wees en moet dit chronologies in 'n vasgestelde patroon aangebied word. Verbale en visuele voorstelling kan hier gebruik word om die leerders se aandag vas te vang.
- **Die onderwyser gebruik voorbeelde.** Deur die konstante gebruik van voorbeelde om dieselfde beginsel te verduidelik word dit makliker gemaak vir die leerder om te verstaan en te begryp. Wat hier van besondere belang is, is die gebruikmaking van leefwerklikheidsvoorbeelde. Hier evalueer die onderwyser die moeilikheidsgraad van voorbeelde wat gebruik om die inhoud te ondersteun.
- **Die onderwyser kyk of die leerder verstaan en begryp.** Deur die stel van vrae word leerders se begripsvermoë getoets en kan die vlak van begrip vasgestel word. Die onderwyser kan ook deur hierdie handeling vasstel of hy sukses met die les behaal het. Deur mondelinge beantwoording en geskrewe vorm kry die onderwyser 'n aanduiding van die leerder se begrip.
- **Die onderwyser rig die leerders om die teorie praktyk te maak.** Deur werksopdragte en leertake word die teoretiese beginsels van die les tot praktiese uitvoering gebring. Onmiddellike terugvoering van die opvoerder skep ruimte vir verbetering en refleksie van leerders op hul leer.
- **Onafhanklike probleemoplossing.** Dit motiveer leerders om aan die les deel te neem en op hulle eie te werk. Deur die leerder toe te laat om op sy eie te werk en self tot probleemoplossing te kom, skep die onderwyser eienaarskap en deelname by die leerder.

Voorafgaande elemente kan slegs suksesvol wees en tot sinvolle leer lei indien die onderwyser let op die reaksie van die leerder. Van der Horst & McDonald (2001:224) skryf die volgende:

“Even though the educator guides the learner, the focus is on the learner’s responses which provide clues for the educator’s guidance.”

Dit is dus belangrik om leerders uit te lok om deel te neem aan leer en om ook verantwoordelikheid vir sy leer te aanvaar. Maar hoe skep ‘n mens ‘n leergeoriënteerde omgewing wat uiteindelik tot die maksimalisering van menslike potensiaal lei? In die volgende punt word ‘n paar aspekte genoem wat kan help om ‘n sinvolle klaskameratmosfeer te skep.

4.5 DIE SKEP VAN ‘N LEERGEORIËNTEERDE KLASKAMEROMGEWING

‘n Positiewe klaskamer word nie per ongeluk ontwikkel en gehandhaaf nie, maar word gehandhaaf deur sorgvuldige beplanning en administrasie. Beplanning van die klaskameropset bemagtig die onderwyser om ongewenste gedrag van die leerder in die klaskamer te minimaliseer deur die klaskamer op so ‘n wyse in te rig en te organiseer dat dit vatbaar vir leer is. Dit gaan egter nie net oor die organisasie van die klaskamer nie en Van der Horst & McDonald (2001:97) maak die stelling dat *“Although the physical setting and the types of teaching activities used in many classrooms seem surprisingly similar, classrooms differ widely and a number of those differences can be attributed to classroom climate – that is psychological and social feelings or atmosphere that exist in each classroom.”*

‘n Gunstige klaskamerklimaat wat ondersteunend, ontspanne, gemaklik en vriendelik is, dra by tot ‘n positiewe leergeleentheid wat die leerder vry laat voel om te waag en deel te neem aan die leergebeure. Die klaskamerklimaat is nie die enigste aspek wat belangrik is vir die skep van ‘n gunstige en sinvolle leerklimate nie. Ander aspekte is die volgende:

- Die ekologie soos gebruik binne konteks van leer verwys na die fisiese aspekte van die klaskamer. Dit sluit dinge in soos die klaskamerruimte, leerfasiliteite en leermateriaal.
- Die milieu verwys binne konteks van leer na die interpersoonlike atmosfeer wat tussen die onderwyser en die leerder heers. As albei ‘n hōe mate van tevredenheid openbaar oor wat in die klaskamer plaasvind, sal die atmosfeer ‘n getuienis daarvan wees.
- Die sosiale sisteem verwys na die formele en informele reëls wat interpersoonlike verhoudings in die klaskamer rig. Ingesluit onder hierdie aspek is die onderwyser-leerder-verhouding, die

hoof-leerder-interaksie en die onderwyser-ouer-assosiasie. Voorafgaande vennootskappe onderstreep hoe leer plaasvind in die klaskamer.

- Die kultuur verwys na die waardes, oortuigings en norms wat in die klaskamer en skool bestaan. Die toegewydheid, die verwagtinge van die onderwyser en die manier waarop die onderwyser kritiek en lof gebruik is van die aspekte wat ondersteunend is vir 'n sinvolle klaskamer.

Die klaskameratmosfeer word grootliks deur die optredes van die onderwysers beïnvloed en ook hoe hulle hul magposisie hanteer. Om leerders in 'n positiewe klaskamerklimaat te onderrig beteken dat van die mag waaroor die onderwyser beskik, aan die leerders gedelegeer moet word want 'n demokratiese klasatmosfeer beteken dat die "*Educator and learners are happier and less stressed and there is a greater desire for participating in learning on the part of the learner*" (Van der Horst & McDonald 2001:99).

Groter deelname van leerders in die klaskamer is belangrik tydens die leergebeure en dit kan bewerkstellig word deur die manier waarop die onderwyser onderrig gee en die onderrigstrategieë waarvan die onderwyser gebruik maak. Daar sal vervolgens na twee onderrigstrategieë gekyk word om vas te stel hoe dit bydra tot 'n sinvolle klaskameratmosfeer.

4.6 ONDERRIGSTRATEGIEË EN ONDERRIGMETODES

Daar is verskillende persepsies en maniere oor hoe 'n onderwyser behoort te onderrig, maar omdat dit die fokus van hierdie studie is om maksimalisering van menslike potensiaal in die klaskamer te bewerkstellig, is dit belangrik dat daar net op relevante onderrigmetodes en strategieë gekonsentreer word. Op hierdie stadium is dit egter belangrik om vas te stel wat 'n strategie is. Behr (1971:70-72) verklaar 'n onderrigstrategie as "*A broad plan of action for teaching activities with a view to achieving an outcome.*"

Volgens Van der Horst & McDonald (2001:130) is 'n strategie 'n plan van aksie wat die onderwyser se benadering stipuleer wat hy wil neem om leeruitkomste te bereik. Voordat 'n onderrigstrategie gebruik word is dit egter belangrik dat die onderwyser weet watter spesifieke leeruitkomste hy wil bereik. Tesame met 'n onderrigstrategie gebruik die onderwyser 'n onderrigmetode. Van der Horst & McDonald (2001:130) staaf die voorafgaande deur te skryf:

“Therefore once you have decided on a strategy, you still have to select methods and techniques you will be using during each phase of your lesson.”

Onderrigmetodes is wyses waarop die onderwyser poog om beplande uitkomst te bereik. Op hierdie stadium sal twee welbekende onderrigstrategieë behandel word.

4.6.1 Deduktiewe en induktiewe onderrigstrategieë

Sedert die antieke tydperk was die deduktiewe en induktiewe strategieë dominante strategieë van die onderwys of van klaskameronderrig.

Die deduktiewe onderrigstrategie is gegrond op die beginsel dat daar van die bekende na die onbekende beweeg word. Leerders word onderrig om probleme op te los deur te beweeg van dit wat gegee of bekend is na dit wat onbekend is. Hierdie tipe onderrigstrategie word dikwels gebruik in die onderrig van wiskunde.

Die induktiewe onderrigstrategie is gegrond op die beginsel dat ‘n probleem opgelos moet word deur van die onbekende (die oplossing) na die bekende te beweeg. Induktiewe onderrigstrategie is belangrik indien leerders ontdekkings self wil aanpak en oplos en juis daarom meen Ferreira (1991:27) dat dit belangrik is dat hierdie tipe strategie in die klaskamer gebruik moet word. Kurrikulum 2005 benadruk ontdekkingsleer en daarom is die induktiewe manier van onderrig in die klaskamer belangrik vir die onderwyser wat daarop fokus om betekenisvolle leer te bevorder.

4.6.2 Koöperatiewe leer as ‘n onderrigstrategie

Koöperatiewe leer word deur Freiberg & Driscoll (1996:134) gedefinieer as *“Learners working together in a group small enough that everyone can participate on a collective task that has been clearly defined and without direct immediately supervision of the educator.”*

Koöperatiewe leer is nie net ‘n ander naam vir groepwerk nie, want dit sluit baie meer in as leerders wat eenvoudig in groepe saamwerk. Koöperatiewe leer kan as onderrigstrategie gesien word *“which stimulates peer interaction and learner to learner co-operation in the process of fostering successful learning by all”* (Van der Horst & McDonald 2001:134). Wat hierdie strategie verder besonder maak is die feit dat *“Learners’ participation through co-operative learning will not*

only lead to more meaningful learning taking place in classes, but will provide educators with a possible means of the question of how to teach large classes in the South African context." (Van der Horst & McDonald 2001:134).

Die onderwyser word in staat gestel om beheer oor die leerders in die klas uit te oefen en die onderwyser rus die leerders ook toe met koöperatiewe groepvaardighede sodat "*learners can gain appreciation for the different individuals and cultures found in our South African classrooms*". (Van der Horst & McDonald 2001:134). Deur koöperatiewe leer as onderrigstrategie te gebruik word die klaskamer 'n plek waar demokrasie uitgeleef word, waar leerders met hul ervarings en persepsies uit hul daaglike lewens ontmoet en bemoeienis met mekaar het (Van der Horst & McDonald 2001:134). Positiewe interafhanklikheid word deur koöperatiewe leer bewerkstellig, want dit is hier waar die leerders voel dat "*unless we are all successful, none of us is successful*" (Spady 1998:4). Maar hoe kan die onderwyser koöperatiewe leer 'n suksesvolle onderrigstrategie maak? 'n Moontlike antwoord is die rol wat die onderwyser in hierdie verband sal moet vervul. Daar word van die onderwyser verwag om die leeromgewing te beplan, te bestuur en te monitor sodat leerders suksesvol aan leer kan deelneem. Die onderwyser sal voorafgaande kan bewerkstellig deur die volgende aspekte toe te pas:

- groepe te vorm;
- die leeruitkomste aan die leerders voor te hou;
- die leerders van die nodige leerbronne en fasiliteite te voorsien;
- ondersteuning te bied indien dit nodig sou wees;
- die leergebeure te monitor en aantekeninge te maak oor sake wat aandag sal moet geniet na die groepsessie;
- leeruitkomste te assesser en leerders te help om mekaar te assesser en veral vas te stel hoe effektief hul in die groep met mekaar saamwerk, en
- om leerders te help om op hul leer te reflekteer.

Die leergebeure geskied nie altyd volgens die onderwyser se plan nie, want die onderwyser sal vind "*that there are many unexpected issues to attend to*" wanneer koöperatiewe leer as

onderrigstrategie gebruik word (Van der Horst & McDonald 2001:134). Die aspekte wat hier ter sprake is, is die volgende:

- Die samestelling van die groep en hoe die onderwyser die groepe saamstel bepaal die pas waarteen die leerders leer. 'n Groep kan byvoorbeeld saamgestel word uit swak, gemiddelde en sterk leerders.
- Vasstelling van watter leertemas groepwerk verg en watter individuele aandag nodig het. Nie alle leertemas word in groepsverband gedoen nie. In sy beplanning moet die onderwyser vasstel watter leertemas wel in groepe gedoen gaan word sodat daar sukses met koöperatiewe leer behaal kan word.
- Vasstelling van geskikte assesseringsmodelle wat leeruitkomste binne koöperatiewe leer suksesvol evalueer en ruimte laat vir refleksie van leer binne die groep.

Die koöperatiewe leerstrategie volgens Van der Horst & McDonald (2001) produseer 'n verskeidenheid van moontlike uitkomste die meeste van die tyd. Volgens die genoemde skrywers sluit die uitslae verbetering in akademiese prestasie, sosiale verhoudings, koöperatiewe werksvaardighede en selfwaardigheid in. Levin & Nolan (1996:34) ondersteun voorafgaande wanneer hulle meen koöperatiewe leer se oorkoepelende doel is om leerders vaardig te maak. As dit die uitkomste van koöperatiewe leer as onderrigstrategie is, wat is die rol en die verantwoordelikheid van die leerder in die verband? Hierdie vraag word beantwoord in die volgende punt.

4.7 DIE ROL EN VERANTWOORDELIKHEID VAN DIE LEERDER IN DIE SKEP VAN 'N SINVOLLE LEERKLIMAAT

Binne die konteks van die Uitkomsgebaseerde Onderwys het nie net die rol en verantwoordelikheid van die onderwyser verander nie, maar ook die rol en verantwoordelikheid van die leerders. Van die leerder word verwag om eienaarskap vir sy leer te neem en as volwaardige vennoot in die leerproses op te tree. Leerders word nie meer as passiewe ontvangers van kennis en inligting in die leerproses gesien nie, maar as aktiewe deelnemers wat aktief berokke is by sy leer. Die veranderde rol wat leerders sal moet inneem word die beste beskryf in die volgende "*students must be leaders of instruction*" (Clark & Starr 1996:332). Hierdie is die basis

vir leerderbemaagtiging wat hom in staat stel om kontrole uit te oefen oor sy eie leer en wat beteken dat die leerder die volgende verantwoordelikhede het:

- Om verantwoordelikheid te neem vir sy eie leer, om sy eie potensiaal te maksimaliseer en om die nodige vaardighede aan te leer om in 'n aanhoudend, veranderde wêreld te oorleef.
- Om sy eie leer te kontroleer en te monitor. Hiermee word bedoel dat die leerder oor die nodige leerstrategieë sal moet beskik ten einde kontrole oor sy eie leer uit te oefen.
- Om self addisionele inligting te verkry vir die oplos van probleme in sy leer. Dit is die verantwoordelikheid van die leerder om genoegsame inligting te gaan opsoek ten einde tot probleemoplossing te kom en om self bronne op te soek vir relevante inligting.
- Om verantwoordelikheid te neem vir praktykmaking van teoretiese beginsels. Dit is die verantwoordelikheid van die leerder om self teoretiese beginsels van lesse in die praktyk te maak en toe te pas in sy eie leer indien die leerder wil groei en ontwikkel (Slabbert 1997(a):108-109).

Clark & Starr (1996:332) sien die verantwoordelikhede van die leerder met betrekking tot die volgende vaardighede:

- Leerders moet dit as hul verantwoordelikheid sien om hulself beter toe te rus vir die wêreld van werk.
- Leerders moet dit as 'n verantwoordelikheid sien om beter burgers van die land te wees deur aan die demokratiese vereistes van die land te voldoen.
- Leerders moet dit as 'n verantwoordelikheid sien om hul sielkundige welstand te verbeter.
- Leerders moet dit as 'n verantwoordelikheid sien om effektiewe besluite ten opsigte van hul beroepe te maak.
- Leerders moet dit as 'n verantwoordelikheid sien om entrepreneurs te word.

4.8 SAMEVATTING

Om leerders tot maksimalisering van potensiaal te bring, is dit belangrik dat daar 'n geskikte leeromgewing deur die onderwyser geskep word – 'n leeromgewing wat simpatiek is vir die leefwerklikheid van die leerders en wat hulle ook in staat stel om te kan waag en optimaal aan die leergebeure deel te neem. Deur sy onderrigstrategieë skep die onderwyser vir homself riglyne om sy klaskamer effektief te administreer en te bestuur. 'n Klaskamer wat goed bestuur en gadministreer word, skep groei-en leergeleenthede vir leerders om sodoende hul potensiaal te maksimaliseer.

HOOFSTUK 5

GEVALLESTUDIE AS NAVORSING

5.1 INLEIDING

Die veranderde wêreld van werk, die sosiale omstandighede en die gemeenskaplikheids-werklikheid het 'n direkte invloed op dit wat in die klaskamer voltrek word. Die invloed van genoemde werklikhede was reeds in Hoofstuk 2 aangespreek asook die feit dat die onderwys sy fokus sal moet verander omdat daar in die klaskamer op andersoortige handelingse aanspraak gemaak word.

In hoofstuk drie het die navorser gepoog om te illustreer dat die nuwe handelingse en eise wat van die onderwys verwag word deur betekenisvolle leer en veral fasilitering van leer voltrek kan word. Daar moet egter besef word dat *“Every school is different, every class is different, every school day is different and every school culture is different”* (De Kock 2001).

Die andersheid en uniekheid van individue, kulture, skole en gemeenskappe word deur voorafgaande gedeelte benadruk. In die lig daarvan is die werklikheid dat daar van resepmatigheid van leer en roetine afgewyk moet word en eerder gefokus moet word op betekenisvolle leer en die maksimalisering van menslike potensiaal.

In hierdie gedeelte van die studie is 'n ondersoek geloods wat die aard van maksimalisering van menslike potensiaal as uitkoms van fasilitering van leer van nader beskou. Deur 'n gevallestudie word die navorsingsprobleem kwalitatief benader.

Omdat maksimalisering van potensiaal in onderrig en leer onlosmaaklik verbonde is aan die spesifieke klaskamerkultuur waaruit dit ontstaan, is dit nodig om die kultuur van twee klasgroepe binne een skoolopset waar te neem en die verskynsel so akkuraat moontlik binne hierdie konteks te beskryf.

Die analise van die data sal deurgaans subjektief plaasvind en geen buitebronne sal bygebring word om die bevindinge te rig nie. Die data wat ingesamel is sal enkel en alleen onthul wat in die klasgroepe verskyn het.

Bevindinge uit die ingesamelde data sal in hoofstuk ses fyner deurskou en beskryf word.

5.1.1 Beskrywing van die navorsingsmetode

Die maksimalisering van menslike potensiaal deur fasilitering van leer is in een lokaliteit (een skool) bestudeer, maar twee verskillende klasgroepe was van nader beskou. By die beplanning van hierdie gevallestudie is daar besluit om aan te sluit by die uitgangspunt van Miles & Huberman (1984:20), Lincoln & Guban (1983:1) en Maistry (2001:160) ten opsigte van kwalitatiewe navorsing wat beteken om die subjektiewe realiteit van die deelnemers op te neem en dat die navorser direk betrokke is by die navorsingsproses waar die subjektiewe werklikheid van die deelnemer nagevors word. Die belangrikheid van die subjektiewe werklikheid vir navorsing word deur Badenhorst (1995:23) ondersteun wanneer hy meen dat kwalitatiewe navorsing handel oor die subjektiewe beleving van 'n subjek of persoon. Verder in die studie is 'n narratiewe navorsingstegniek gebruik. Kelotermans & Ballet (1999:4) voer aan dat die narratiewe navorsingstegniek die navorser 'n interaktiewe perspektief gee op die konteks waarin die navorsing plaasvind. Gough (2001:109) ondersteun voorafgaande wanneer hy die volgende stelling maak:

“Narrative theory invites us to think of all discourse as taking the form of a story. The study of narrative therefore is the study of the ways humans experience the world.”

Volgens kwalitatiewe navorsing is dit raadsaam om 'n voorlopige konseptuele raamwerk te skep sowel as om spesifieke fokuspeunte te bepaal voordat die gevallestudie 'n aanvang neem. Miles & Huberman (1984:27) meen dat 'n saak soms wel gemaak kan word vir 'n bykans ongestruktureerde, induktiewe benadering teenoor 'n sterk voorafgestruktureerde ontwerp. Die ideaal lê volgens hulle moontlik êrens tussen hierdie twee pole, afhange van die spesifieke navorsingsopdrag. Hierdie skrywers meen daarbenewens dat daar by alle navorsers voorkeure, prioriteite en keuses bestaan of ontstaan gedurende navorsing en dat dit verkieslik is dat hierdie sake vanaf die staanspoor eksplisiet uitgespel word.

Die navorser het die volgende vrae geformuleer:

- Op grond waarvan sou die navorsingsgroep geïdentifiseer word?
- Aan watter vereistes moet die skool voldoen waar die navorsing gedoen sou word?
- Hoe lyk die skool in die gevallestudie?
- Watter rol sal die onderwyser moet vervul?

Die fokuspunte het tydens verloop van die studie as 'n soort verkenningkaart van die terrein gedien (Miles & Huberman 1984:33). Die navorser het ervaar dat die fokuspunte waardevol was gedurende die gevalstudie om die waarneming te rig.

5.2 IDENTIFISERING VAN DATA-INSAMELINGSINSTRUMENT

Soos vermeld is berus hierdie studie op gevallestudie. Waarneming geskied binne die veld waaruit die data versamel word. Dit kan 'n naturalistiese ondersoek genoem word omrede die mens self hierin die navorsingsinstrument is. Volgens Tesch (1990:50) is 'n naturalistiese ondersoek die volgende:

“A non-positivistic approach to research in which the researcher is the instrument, and the focus is on understanding the meaning the people under study give to their experiences.”

Dit kan ook, volgens Miles & Huberman (1984:60) as volg omskryf word:

“Describing as precisely as possible the range and the local and historical contingencies of social regularities in social behaviour.”

Dit kan nie as 'n suiwer fenomenologiese studie beskou word nie omdat die klem in die fenomenologie op die individu en die subjektiewe ervaring val (Tesch 1990:48). Tog het hierdie studie die tussen-hakies-plaas van voorafopgestelde idees en teorieë met die fenomenologiese benadering gemeen, desgelyks sluit dit aan by die nie-direktiewe aard van vrae gedurende onderhoude en die soeke na 'n patroon in die data wat beskryf word. Hierdie studie sou ook as 'n gevallestudie beskou kon word aangesien 'n skool in diepte beskou word. 'n Gevallestudie is volgens Merriam (1991:87) *“An intensive, holistic description and analysis of a bounded phenomenon such as a program, a person and social unit.”*

Maistry (2001:160) beskryf op sy beurt 'n gevallestudie as *“A way to develop an understanding of reality. The intention is not to find the true or correct interpretation of facts but rather to eliminate erroneous conclusions so that the researcher can generate the most convincing interpretation.”*

Volgens Flyvbjerg (1998:72) is 'n gevallestudie *“a detailed examination of a single example.”*

Uit voorafgaande omskrywings van wat 'n gevallestudie is kan die studie opgesom word deur te sê 'n gevallestudie is 'n fenomenologiese omskrywing waarvan die realiteit beter verstaan en geïnterpreteer kan word.

So 'n benadering sluit aan by die sielkundenavorsing waar 'n intensiewe en gedetailleerde studie gemaak word van 'n individu of 'n groep deur middel van waarneming, selfrapportering en enige ander tegnieke (Tesch 1990:39).

Redes waarom juis 'n gevallestudie gebruik was in hierdie studie word gevind in die aanhaling deur Flyvbjerg (1998:72):

“It is important for the development of a nuanced view of reality, including the view that human behaviour cannot be meaningfully understood. Case studies are important for researchers’ own learning process in developing the skills needed to do good research.”

Met voorafgaande as redes vir die gevallestudie kan die doelwitte van hierdie gevallestudie beskryf word as die ontdekking van reëlmatighede, en gesien word as 'n stelsel van konseptuele orde deur die identifisering en kategorisering van elemente en 'n eksplorasië van die konneksies daartussen (Muller 1999:61). Die werkswyses wat ingespan word is die narratiewe benadering asook die kwalitatiewe benadering, en hierdie benaderings word ondersteun deur die begrondende teorie van Lincoln en Guba (1987:1), Flyvbjerg (1998:72), Maistry (2001:160) en Gough (2001:109) wat gerig is op die ontdekking van patrone in die data.

5.3 ONTWERP EN VERLOOP VAN GEVALLESTUDIE

5.3.1 Lokaliteite (“Sites”)

'n “Site” (hierna genoem lokaliteit) is 'n gebonde konteks waarbinne gebeure, prosesse en uitkomstes bestudeer word (Muller 1999:65). In hierdie ondersoek kan verwys word na “a site within a site” omdat bepaalde klasgroepe binne 'n bepaalde skool bestudeer word.

5.3.2 Die skool as lokaliteit

Slegs een skool is geselekteer vir waarneming. Redes vir die keuse van een skool as lokaliteit word gevind in die werk van Spradley (1980 in Van der Burgh 1988:66) waarin die kriteria vir die keuse van navorsingslokaliteite as volg beskryf word:

- Ongekompliseerdheid – moet maklik bekombaar of maklik toeganklik wees.
- Beskikbaarheid – beskik die lokaliteit oor die nodige fasiliteite of voorraad vir die navorsing.
- Toelaatbaarheid – toegang moet tot die lokaliteit verkry word sodat navorsing gedoen kan word.
- Deelname – handeling van meedoen aan iets, bedrywig wees en betrokkenheid.

Die gekose skool sowel as die klasgroepe het aan hierdie vereistes voldoen. Dit was ook verder belangrik by die keuse van die skool om na die gemeenskap waar die skool geleë is te kyk.

5.3.3 Die gemeenskap waar die skool geleë is

Die Groepsgebiedewet van 1950 het tot gevolg gehad dat die gemeenskap waarin die skool geleë is redelik homogeen ten opsigte van taal, kultuur en lewensuitkyk is. Die rede hiervoor was omdat die wet bepaal het dat meer as 2 000 mense wat as Kleurlinge geklassifiseer is, hulself in gebiede soos Eersterust moes gaan vestig en dat hierdie gebiede redelik homogeen van aard gehou moes word. Met die afskaffing van die wet in 1994 het die demografiese veranderinge van die gebied dramatiese veranderinge tot gevolg gehad. Hierdie veranderinge word as volg gegropeer:

- **Die rasse- en kultuursamestelling.** Gebiede was vir ander rasse, kulture en tale oopgestel met die gevolg dat die homogeniteit van die gemeenskap verander het na heterogeniteit. Skole sou later die getuienis van hierdie dramatiese veranderinge wees. Leerders uit voormalige swart woonbuurte, naamlik Atteridgeville, Mamelodi en Soshanguve bevind hulle in die skool en maak 'n integrale deel van die skoolbevolking uit.

- **Die gemeenskapsamestelling.** Die gemeenskap is divers ten opsigte van etnisiteit, sosiale en beroepsvariasies. Die beroepstatus van die gemeenskap wissel van dokters, onderwysers, regsgeleerdes, politici, entrepreneurs, bendes en werkloses.
- **Geloofsoortuigings.** Die gemeenskap se geloofsoortuigings is uiteenlopend en word vervat in die leringe van Islam, Protestante, Spartireëners, Katolieke, Anglikane en ander.

As gevolg van die politieke veranderinge het gemeenskappe drastiese veranderinge ondergaan. Hierdie veranderinge is die duidelikste sigbaar in die skoolopset. Die impak van genoemde veranderinge op die skool sal vervolgens behandel word.

5.3.4 Die impak van die veranderinge op die skool

Die impak van die veranderinge op die skool sal onder die volgende punte bespreek word:

- **Die politieke veranderinge:** As gevolg van die oopstelling van skole en opheffing van die Groepsgebiedewet kan die skool as 'n veelrassige multikulture hoërskool bestempel word. In die vorige bedeling het die skool Afrikaans as voertaal gehad en was alle vakke slegs in Afrikaans aangebied. As gevolg van die politieke veranderinge was die skool egter verplig om 'n dubbelmediumbeleid te aanvaar om leerders uit gemeenskappe soos Mamelodi, Atteridgeville en Soshanguve te akkommodeer.
- **Impak op die kurrikulum:** Vakpakkette en vakrigtings word in beide Afrikaans en Engels aangebied. Vakpakkette moes aangepas word sodat leerders uit voormalige agtergeblewe gemeenskappe soos Mamelodi, Atteridgeville en Soshanguve geakkommodeer kon word.
- **Impak op klasgrootte:** Oorvol klasse is die getuie (vanaf 30 na 45) van die toevloei van leerders uit ander gemeenskappe. Die personeelsamestelling word ook hierdeur geraak want as gevolg van die leerdersamestelling uit swart gemeenskappe moet die personeelsamestelling dienoreenkomstig aangepas word.

Dat die politiek 'n impak op die onderwys het is nie te betwyfel nie, maar daar is wel skole in Suid-Afrika waar ideale leeromstandighede heers. Vir die doel van die navorsing is dit belangrik om ook die ideale skoolopset te bestudeer.

5.4 DIE IDEALE SKOOLOPSET

Hyde (1992:4) identifiseer die volgende kriteria waaraan die ideale skoolopset in 'n gemeenskap moet voldoen om sy taak te verrig:

- Die ideale skool moet fokus op die maksimalisering van potensiaal.
- Die ideale skool moet waardes en normes by leerders vestig sodat hulle deugsame volwassenes in die gemeenskap kan wees.

Hoy & Miskel (1991:389) identifiseer op hul beurt die volgende kriteria van 'n ideale skool:

- Die skoolhoof moet 'n sterk leier wees. Volgens De Wet (1994:34) en Bell (1990:27) beteken 'n sterk leier iemand wat oor 'n deeglike kennis van die opvoedingsproses beskik, iemand wat oor goeie interpersoonlike vaardighede beskik en wat gedissiplineerd is.
- Die ideale skool moet oor 'n leerkultuur beskik en hulpbronne moet hoofsaaklik aangewend word om leer te verbeter en maksimalisering van menslike potensiaal te bewerkstellig.
- Die ideale skool moet oor 'n gunstige leerklimaat beskik waar orde en dissipline heers. In die leerklimaat moet afleiers minimaal voorkom. Maar hoe lyk 'n gunstige leerklimaat?

Om voorafgaande vraag te beantwoord was daar reeds in Hoofstuk 4 'n gunstige leerklimaat geskets en dit was duidelik dat 'n gunstige leerklimaat ondersteunend, ontspanne, gemaklik en vriendelik behoort te wees (Van der Horst & McDonald 2001:79). Voorafgaande dra by tot positiewe leergeleenthede wat die leerder gemaklik laat voel om te waag en deel te neem aan die leergebeure (Bell 1990:27).

Bell (1990:27) voeg die volgende by:

- 'n Ideale skool se interne beleid moet 'n refleksie van die effektiewe bestuursvermoëns van die hoof wees.
- 'n Ideale skool het optimale ouerbetrokkenheid en leerders word hierdeur gemotiveer.
- By 'n ideale skool stel die personeel positiewe voorbeelde aan die leerders.

Verder noem Hyde (1992:8) dat daar by die ideale skool goeie daaglikse skoolbywoning deur leerders en onderwysers is en dat dit bydra tot 'n ordelike skoolklimaat. Die voorkoms van die skool en terrein dra ook by tot 'n rustige skoolatmosfeer en positiewe leerklimate.

Afgelei uit die kriteria van 'n ideale skool blyk dit dat die volgende groepe se bydrae van groot belang is:

- **Die skoolhoof:** Die bydrae van die hoof word weerspieël in die bestuur, organisasie en administrasie van die skool.
- **Die personeel:** Positiewe houdings en professionaliteit van die personeel dra by tot die handhawing van 'n positiewe en ordelike leerkultuur.
- **Die ouers:** Ouerbetrokkenheid dra by tot die motivering van leerders en maksimalisering van hul potensiaal.
- **Die terrein:** Die voorkoms van die skoolterrein dra by tot 'n ordelike skoolklimaat en leerkultuur.
- **Die leerders:** Skoolbywoning van leerders dien as getuie van die leerders se toegewydheid.

Teen die agtergrond van hierdie gegewens sal die skool in die gevallestudie geëvalueer word.

5.4.1 Die skool wat as gevallestudie gebruik is

Aan die hand van die vorige gegewens word die skool onder die volgende belangepunte bespreek:

- Die skoolhoof van die skool. As bestuurder van die skool het die hoof die verantwoordelikheid om sy personeel positief te bestuur en te motiveer ten opsigte van hul opvoedingstaak. Die hoof moet op hoogte van die nuutste opvoedkundige ontwikkelinge wees en moet kennis dra van hoe belangrik die maksimalisering van menslike potensiaal is (De Wet 1994:34).

- Die personeel van die skool. Die personeel moet opgelei word in die veranderinge wat plaasvind in onderwys en moet weet wat hulle aandeel in ontwikkeling van die leerder is. Maksimalisering van die leerders se potensiaal moet by hulle realiteit en 'n vooruitsig vir leer wees.
- Die beheerliggaam. As belangrike aandeelhouer in die leerproses van die kind is dit belangrik dat ouers hulle vergewis van hul rol in die opvoeding van die kind (*Department of National Education* 1997:21).
- Die leerders. Hulle is die belangrikste aandeelhouers in die vennootskap van die leerproses, daarom is dit belangrik dat hulle eienaarskap van eie leer moet neem en sover moontlik moet die leerders probeer om leer te inisiëer (Bell 1990:28).
- Omgewingsinvloede. Hier is dit belangrik om te let op die taalprobleem, sosio-ekonomiese status van die leerders, kwessies soos MIV/Vigs, misdaad en vele meer. Hierdie aspekte het 'n definitiewe invloed op hoe leer in die klaskamer voltrek word, asook die maksimalisering van menslike potensiaal (Du Toit 1993:117).
- Algemene leerklimaat. Die atmosfeer wat in klaskamer heers, die houding van die onderwyser, en die houding van die leerders is belangrik vir 'n gunstige leerklimaat en uiteindelik die maksimalisering van menslike potensiaal (Sien Hoofstuk 4).

Elkeen van bogenoemde belangepunte sal kortliks behandel word.

5.4.1.1 Die skoolhoof

Aan die hoof van die bestuur van die skool is die skoolhoof. Die hoof as uitvoerende gesagsfiguur moet volgens literatuur aan die volgende vereistes voldoen:

- Die hoof moet oor goeie organisatoriese vermoëns beskik. Daar word van die hoof verwag om die skool effektief te administreer en te organiseer.
- Daar word van die hoof verwag om die personeel positief te bestuur. Dit is belangrik dat positiewe interpersoonlike verhoudinge tussen die hoof en sy personeel bestaan. Die hoof is verantwoordelik vir die inisiëring van goeie verhoudinge.

- Die hoof moet as rigtinggewer optree. Daar word van die hoof verwag om leiding te gee en rigtinggewend op te tree betreffende gemeenskaplike aktiwiteite van die skool. Die hoof moet ook sorg dat personeellede van die skool ontwikkel vir veranderinge en vernuwing waaraan die onderwysprofessie blootgestel word.
- Die hoof moet 'n duidelike toekomsvisie vir die skool hê.

Vir die doel van die navorsing was vyf onderwysers verbonde aan die skool gevra om skriftelik te reageer op die vraag van wat hulle dink die eienskappe van 'n ideale skoolhoof is (Bestudeer Bylae B vir response). Uit die response kon die volgende kwaliteite van 'n ideale skoolhoof geïdentifiseer word:

- 'n Ideale skoolhoof behoort oor goeie bestuurseienskappe te beskik soos byvoorbeeld konflikhantering, konsekwenheid, regverdigheid en eerlikheid. 'n Hoë premie word deur die onderwysers op die persoonlikheid van die hoof geplaas. Eienskappe soos buigsaamheid, insiklikheid, spontaniteit en 'n goeie humorsin was veral aangeraak.

Die vorige vraag was juis aan die onderwysers van hierdie skool gestel want daar moes vasgestel of die hoof van die betrokke skool aan hierdie eienskappe voldoen. Die eienskappe van die hoof van hierdie betrokke skool kan as volg beskryf word:

- Die skoolhoof openbaar 'n gebrek aan selfvertroue en sien enige vorm van konfrontasie en kritiek as 'n aanslag op sy persoonlikheid.
- Die hoof van die skool toon gebrek aan konsekwenheid en neem selde 'n standpunt in. Hy sal byvoorbeeld saamstem in 'n personeelvergadering dat leerders met problematiese gedrag van die skoolterrein verwyder moet word, maar sodra van die ouers die hoof kom konfronteer gaan hy terug op wat die personeel besluit het aangaande die optrede teenoor leerders met problematiese gedrag.
- Die hoof is baie simpatiek teenoor die leerders. Op een geleentheid was besluit dat leerders wat nie in volle skooldrag geklee was nie van die terrein afgestuur sou word om te gaan verkleed. Op daardie stadium het die hoof leerders wat by die kantoor aangedoen het van briefies voorsien sodat hulle nie van die terrein afgestuur kon word nie. Op hierdie manier het die hoof weer teruggegaan op 'n personeelbesluit en die personeel was baie ongelukkig.

- Die hoof openbaar 'n gebrek aan deursigtigheid. Besluite rakende personeel word deur die hoof en die skoolbestuur gedoen. Op 'n geleentheid was besluit dat leerders wat nie die sillabus voltooi het nie, nie gepromoveer moet word nie, maar later is 'n leerder sonder die medewete van die personeel wel gepromoveer.
- Die hoof beweeg min op die skoolterrein rond met die verskoning dat hy te besig is.

Alhoewel die hoof as uitvoerende bestuurshoof beskou word, kan hy slegs suksesvolle bestuurder wees as hy deur 'n goeie funksionele personeel ondersteun word.

5.4.1.2 Die personeel van die skool

Na noukeurige bestudering van literatuur soos Prinsloo (1993:34), Du Toit (1993:116) en Flyvbjerg (2001) het die navorser besluit om die onderstaande aanwysers te gebruik om die personeel van die skool te meet. Die aanwysers is verder vasgestel om as afbakening te dien en die studie/navorsing te vergemaklik asook om fokuspunte te beantwoord. Die aanwysers is as volg:

- **Professionaliteit.** Uit die literatuur word professionaliteit geïnterpreteer as die openbaring van kundigheid, vaardigheid en bekwaamheid wat die professie betref. Verder is professionaliteit die uitleef van positiewe normes en waardes. As die voorafgaande siening wel professionaliteit impliseer, staan die skool se personeel in skrilte kontras met die professionele verwagtinge. Die volgende voorbeeld kan as getuie dien vir voorafgaande, naamlik:

Op 'n geleentheid het 'n groep mansonderwysers leerders aangesê om damesonderwysers wat van hulle verskil het oor dissiplinêre strafmaatreëls, met urine te gooi.

- **Motivering.** Die herontplooiing van onderwysers deur die onderwysdepartement het tot gevolg gehad dat onderwysers gedemoraliseer is en nie met dieselfde entoesiasme en motivering hul dagtaak aanpak nie. Verder toon die onderwysers by hierdie skool geen visie op akademiese verbetering nie, veral omdat salarisse nie dienooreenkomstig aangepas word nie. Die gevolg is dat onderrig in die klaskamer op dieselfde rigiede wyse voortgaan.
- **Wetlike aspekte.** Die Grondwet van Suid-Afrika, veral die menseregteklousule, verwoord die regte van die kind asook die handhawing daarvan. Leerders is bewus van hul regte en interpreteer dit verkeerdlik. Wanneer die onderwysers hul streng aanspreek voel hulle dat hul

menswaardigheid aangeraak word en hul regte geskend word. Dissiplinêre probleme ontstaan in die klaskamer as gevolg van die leerders se houdings van “jy sê my nie”.

- **Afwesigheid.** ‘n Hoë afwesigheidsyfer heers by die skool onder die personeellede. Op enige gegewe dag is meer as vyf onderwysers afwesig. Die organisasie en administrasie van die skool word hierdeur beïnvloed. Dissiplinêre probleme is die gevolg hiervan.
- **Gedragkode.** Die skool het ‘n gedragskodedokument waarin die credo en die gedragkode van die personeel duidelik uiteengesit is. Ten spyte van vele besprekings tydens personeelvergaderings was die gedragkode van die skool nooit geïmplementeer nie.

Die herontplooiing en bemagtiging van leerders en die wegneem van lyfstraf as tugmiddel asook die onprofessionaliteit van sommige onderwysers werk negatief en stremmend in op die dagtaak van die onderwysers by die skool en ook uiteindelik op die maksimalisering van potensiaal.

5.4.1.3 Die beheerliggaam van die skool

Na bestudering van die literatuur van Hyde (1992) en Potgieter & Visser (1997:8) word die volgende as belangrik beskou betreffende die rol en taak van die beheerliggaam:

Die beheerliggaam behoort:

- die skool se belange te bemark en ten alle tye eerste te stel;
- die skoolterrein in stand te hou en te sorg dat dit altyd goed versorg is;
- die skoolterrein te ontwikkel;
- ‘n gedragkode vir leerders op te stel en te sorg dat dit korrek geïmplementeer word;
- die professionele personeel van die skool te help om veral hul professionele taak tot uitvoering te bring.

Met die werk van Potgieter & Visser (1997) in gedagte was die reaksie van die vyf onderwysers van die skool op die vraag wat hulle dink die vernaamste taak van die beheerliggaam behoort te wees, die volgende (Bestudeer Bylae B):

- Die beheerliggaam moet die onderwysers se hande omhoog hou en die belange van die skool op sy hart dra. Verder moet dit ook sorg dat die onderwysers en ouers mekaar leer ken.

- Die beheerliggaam moet ouers motiveer om by hul kinders se leer betrokke te raak en ook belangstelling te toon in kinders se opvoeding in totaliteit.
- Die beheerliggaam behoort 'n gedragskode vir leerders saam te stel.
- Die beheerliggaam behoort betrokke te wees by fondsinsamelings en buitemuurse aktiwiteite van die skool.

Bestudeerde literatuur en reaksie van die vyf onderwysers toon oorvleueling in wat die vernaamste taak en rol van 'n beheerliggaam behoort te wees. Albei beskou die taak van die beheerliggaam met positiwiteit en ter uitbouing van die skool, maar volgens hierdie vyf onderwysers is dit slegs 'n ideal, aangesien die beheerliggaam waarmee hulle te make het, hulle skuldig maak aan die volgende:

- **Negatiewe inmenging by die onderriggebeure.** By geleentheid het 'n lid van die beheerliggaam 'n onderwyser voor 'n groep leerders verneder omdat die beheerliggaamslid gevoel het dat die onderwyser se onderrigmetode nie aan die didaktiese beginsels van die opvoeding voldoen nie.
- **Negatiewe of geen ouerbetrokkenheid.** Ouers word nie deur die beheerliggaam gemotiveer om ouervergaderings by te woon nie. Baie ouers verneem weinig na hul kinders se skolastiese vordering. Met die uitdeel van die rapporte tydens oueraande daag slegs 50% van die ouers op om rapporte in ontvangs te neem.
- **Daar is geen bemerking van die skool nie.** Die beheerliggaam van die skool wend nie pogings aan om die skool te bemark nie.

Ouers is belangrike aandeelhouers in die opvoedingsgebeure van hul kinders want hulle kan die rigting van hul kinders se opvoeding bepaal. Om laasgenoemde te onderstreep, meen Potgieter & Visser (1997:4) dat "*parents are responsible to see to it that a high standard of education is provided by schools.*" Positiewe ouerbetrokkenheid en belangstelling kan as motivering dien vir betekenisvolle leer by hul kinders. Hierteenoor kan Muller (1999:10) aangehaal word met sy siening dat "*Alhoewel voorafgaande waar is, is dit belangrik dat die leerder eienaarskap van sy eie leerproses moet neem.*" In die lig hiervan sal die leerders van die skool in die gevallestudie bespreek word.

5.4.1.4 Die leerders van die skool

Volgens Roth (1993:113) behoort die kind in die opvoedingsgebeure as die sentrale punt waarom leer draai beskou te word en daarom is dit belangrik dat daar gepoog word om die belange van die kind te bevorder (Potgieter & Visser 1997:20). Om laasgenoemde te steun word die volgende as belangrik beskou:

“The Constitution states that a child’s best interest is of paramount importance in every matter concerning the child. This means that the school must at all times be in the interest of the learners” (Potgieter & Visser 1997:20).

Die belange van die kind word deur die Grondwet van die land beskerm, en daarom is dit uiters belangrik dat formele onderwys aansluit by die gegewe. Die belange van leerders moet dus sover moontlik aangespreek en bevorder word. Maar is dit altyd so maklik om by die leerder se belange uit te kom?

Dit is nie net faktore buite die skoolopset wat in ‘n invloed op die leerproses het nie, maar ook faktore soos houdings van die leerders teenoor die leermateriaal, leerders se gedrag teenoor die onderwyser en mede-leerders, maniere van leerders byvoorbeeld bedagsaamheid, respek vir ander, mededeelsaamheid en aanvaarding van ander. Uit die reaksie van die vyf onderwysers van die betrokke skool oor hoe hulle die leerders van die skool sien (Bestudeer Bylae A) was die volgende opvallend:

- Volgens die vyf onderwysers openbaar 70% van die leerders in die betrokke skool kriminele gedrag.
- Die leerders se gedrag word verder gekenmerk deur obsessiewe seksuele belangstelling, normloosheid, geweldadigheid en vandalisme.
- Die onderwysers voel dat sommige van die leerders geen respek vir ander het nie en ‘n wanbegrip toon vir wat hul regte en verantwoordelikhede is.
- Van die leerders by die skool is nie intrinsiek gemotiveer nie en die gevolg is dat hulle met hoë ouderdomme in laer grade is.
- Die opvallendste van al die reaksies was dat al vyf die onderwysers voel dat leerders in die skool bly om nie tronk toe te gaan nie.

Die navorsing word gesteun deur Griggs (1998:29) want uit die navorsing wat hy gedoen het, blyk dit dat by nege uit die tien skole in die Durban-area dieselfde faktore as uit hierdie navorsing voorgekom het en dat dit 'n stremmende uitwerking op die leergebeure het, veral op die maksimalisering van menslike potensiaal. Griggs (1998) klassifiseer die probleme as volg:

- Daar is grootskaalse bendebedrywighede wat by hierdie skole heers.
- Daar is geen ouerbetrokkenheid by die leergebeure nie.
- Daar is geen sekuriteitsstrukture in plek om die veiligheid van leerders te verseker nie.
- 'n Skoolbeleid ontbreek/daar is gebrekkige implementering van die skoolbeleid.

Die faktore wat in die vorige gedeeltes behandel is, is faktore wat die onderrig-leerproses in die skool beïnvloed. Die onderrigproses word hierdeur geraak en die taak van die onderwyser word bemoeilik. Nog faktore wat die onderrigproses kan raak is die omgewingsinvloede en die algemene skoolklimaat. Vervolgens sal hierdie twee faktore in meer besonderhede bestudeer word. Hierdie twee faktore is nes die vorige belangepunte saamgestel uit die literatuurstudie oor hoe 'n ideale skool moet lyk (Hoy & Miskel (1991) en Hyde 1992).

5.4.1.5 Omgewingsinvloede

Die skool is volgens die moderne skoolbeginsel gebou en is verdeel in blokke A, B, C en die tegniese blok. Daar is twee toilette in blok C en een by die skoolsaal. In blok B is daar ongebruikte toilette wat 'n teelaarde vir bendebedrywighede geword het. Die geboue is nog in 'n goeie toestand alhoewel graffiti op sommige van die mure voorkom. Wat die terrein self betref is daar rommel wat rondlê. Alhoewel die terrein op 'n daaglikse basis skoongemaak word, skep die strooi van rommel en spoeg teen die mure 'n slordige terrein. Daar is baie leë onbenutte klaskamers wat as gevolg van die herontplooiingsproses leeg staan en waar leerders nou klasse bank, rook en dobbel. In hierdie omstandighede word daar verwag dat die leer optimaal voltrek moet word.

5.4.1.6 Die algemene leerklimaat

Aan die hand van gegewens uit die literatuur (bestudeer werke van Van der Horst & McDonald (2001), Bell (1990) en De Wet (1993) in die verband en uit die navorsing se waarnemings tydens die navorsingstydperk was die volgende faktore geïdentifiseer wat die algemene leerklimaat beïnvloed:

- **Groot klasgroepe.** Klasgroepe van tussen 20 en 25 leerders is ná 1994 vergroot na tussen 40 en 50 leerders. 'n Moontlike faktor wat hiertoe bygedra het is die herontplooïingsproses wat tot gevolg gehad het dat 18 van die onderwysers na ander skole ontplooi is, asook dubbelmediumklasse waar sowel Afrikaanse en Engelse leerders tydens een lesperiode onderrig ontvang.
- **Bendebedrywighede.** Leerders uit verskillende bende-groepe bevind hulle baie keer in een klas. Die gevolg is dat konfrontasie op 'n gereelde basis in die klaskamer plaasvind en ander onskuldige leerders word in gevaar gestel.
- **Vrye toegang tot die skoolterrein.** Die skool ontbreek 'n besoekersboek en daarom kan daar nie tred gehou word met wie die skoolterrein betree nie. Bendelede beweeg sonder toestemming op die skoolterrein rond.

Dit is faktore soos die voorafgaande wat die dagtaak van die onderwyser raak en bemoeilik, aangesien leer veronderstel is om met minimale sturinge plaas te vind.

5.5 Die klasgroep as ondersoekgroep

'n Graad 10 groep en sewe graad 8 leerders is vir die doel van die studie uit die skool geselekteer. Die navorsing het die hoof versoek om spesifieke groepe te identifiseer, veral probleemleerders wat ondergemiddeld presteer en 'n groep waar die leerders redelik gemiddeld presteer. Die rede hiervoor is dat die navorsing leerders met dieselfde ouderdomsgroepe wou vergelyk en die aandag daarop wou vestig dat leerders uit dieselfde sosio-ekonomiese agtergronde wel ten opsigte van akademiese vermoë, prestasies en belangstellings van mekaar kan verskil. Die navorsing wou ook die fokuspunte beantwoord van hoe die leerders lyk of vergelyk in die skool onder bespreking.

Die skoolhoof het slegs sewe graad 8 leerders geïdentifiseer omdat hy hulle beskou het as leerders wat ernstige gedragsprobleme openbaar en in elke klas dissiplinêre probleme veroorsaak. Die navorser het ook intensief met hierdie leerders gewerk en het slegs van hierdie sewe leerders profiele saamgestel (sien par.5.6c). Hulle het ook aan die volgende kriteria voldoen:

- Hulle is tussen die ouderdomme van 16-20 jaar.
- Hulle word beskou as die “overaged learners” van die klas.
- Hulle is manlik en Afrikaanssprekend.
- Hulle was alreeds skuldig bevind aan een of ander misdaad of oortreding.
- Alhoewel hulle nog nie in die gevangenis was nie is hulle wel onder korrektiewe toesig vir rehabilitasie geplaas.
- Hulle word deur die personeel van die skool as die leerders met ernstige gedragsprobleme beskou.
- Hulle het al verskeie kere voor die dissiplinêre komitee van die skool verskyn.
- Hulle besit die vermoë om groepe te manipuleer en te intimideer. Daar is altyd ander groepe kinders wat rondom hulle saamdrom en leerders verwys na hulle as “hulle is die ouens” menende hulle is “belangrik”.

Die ander groep wat deur die skoolhoof geïdentifiseer was, was ‘n graad 10 groep, ‘n klasgroep van 15 leerders en hulle het aan die volgende kriteria voldoen:

- Hulle is ‘n heterogene groep van tussen 16-20 jaar en is Afrikaanssprekend.
- Hulle word beskou as gemiddelde presteerders met uitsondering van twee leerders wat bogemiddeld presteer.

Die volgende redes kan aangevoer word waarom hierdie twee groepe vir navorsing geïdentifiseer was:

- Leerders vergelyk dieselfde ten opsigte van hul ouderdom en word akademies as porture beskou.
- Leerders kom uit dieselfde sosio-ekonomiese agtergrond en bly in dieselfde omgewing.
- Leerders kom uit dieselfde kulturele, godsdienstige en gemeenskapsagtergrond.
- Leerders se taalagtergrond is dieselfde.

Wat opvallend was vir die navorser is die feit dat sekere van die leerders uit hierdie verskillende groepe wel op die een of ander stadium in dieselfde klas was.

5.5.1 Navorsingseenhede

Die navorser se keuse van graad 8 leerders berus op praktiese sowel as teoretiese gronde. Meer prakties gesien is hierdie groep die groep leerders wat akademies vergelyk kan word (volgens hul ouderdomme behoort in dieselfde graad te wees) met die leerders in die graad 10 groep. Opvoedkundig gesien is hierdie groep leerders in staat om selfstandig te dink, onafhanklik op te tree en te besef wat dit beteken potensiaal te het. Dit is die navorser se mening dat leerders van 'n vroeë ouderdom reeds bewus gemaak moet word van die potensiaal waaroor hulle beskik, want

“According to some of the most distinguished and thoughtful students of the mind, one of the most devastating and damaging things that can happen to anyone is to fail to fulfil his/her potential” (Leeuhowes 1971 in Slabbert 1997:24).

5.5.2 Rol van die navorser

Die navorser as “deelnemende waarnemer” dek 'n wye spektrum van navorsersgedrag. Die deelnemende waarnemer van die studie van Mandell (in Fine & Sandstrom 1988:41) word deel van die studie in die sin dat die navorser saam met die kleuters in die sandput speel en in pype wegkruip. Of soos Fine (in Fine & Sandstrom 1988:49) kan die navorser binne seker perke 'n vriend en vertroueling word wat deel in alle aktiwiteite en geheime. Die navorser van hierdie studie het besluit om deel van gebeure te wees en soos 'n storieverteller die gebeure weer te gee. Die navorser het sover moontlik geen kommentaar gelewer op gebeure nie, maar het haar

teenwoordigheid aan die deelnemers bewus gemaak. Slegs by die graad 10 leerders het die klasgroeponde wyser verantwoordelikheid aanvaar by die aflê van die vraelyste, maar by die graad 8 leerders was die navorser self betrokke.

As deelnemende navorser het die navorser tog 'n invloed op die navorsingsgroep, hoe gering ook al. Van der Burgh (1988:68-71) gee 'n duidelike uiteensetting van die onderskeie rolle van die deelnemende navorser en verwys na navorsers wat reeds op hierdie gebied 'n aansienlike bydrae gelewer het. Rolle word op onderskeie wyses beskryf en benoem te wete "volledige deelnemer; die deelnemer as waarnemer; die waarnemer as deelnemer" en dies meer. Soos reeds genoem, het die navorser vir die doeleindes van hierdie studie besluit om 'n deelnemende waarnemer in gebeure te wees. Die navorser wou uit die staanspoor 'n vertrouensverhouding met die deelnemers aan die navorsing stig.

Ten slotte moet die riglyn geld dat 'n navorser die rol selekteer wat sy studie pas met dien verstande dat die rolle gewissel kan word gedurende 'n navorsingsprojek (Muller 1999:70). Die rol van die betrokke navorser kan kortliks beskryf word as dié van 'n persoonlike waarnemer wat tydens die onderhoude verskuif het na 'n duidelike betrokke, deelnemende waarnemer.

5.5.3 Insameling van data

Die insameling van data in die veld het oor 'n lang tydperk (vier jaar) plaasgevind omdat daar 'n mate van rypping by die navorser plaasgevind het. Alhoewel die fokuspunte dieselfde gebly het, is verwagtinge getemper deur 'n meer realistiese ingesteldheid.

Die navorser het slegs die skoolhoof ingelig van die breër konteks van die navorsing omdat navorsing op 'n narratiewe manier gedoen was en dit dus nie nodig was dat die personeel van die skool oor die navorsingsverloop ingelig moes word nie. Die navorsing het nie die normale verloop van die skool beïnvloed nie.

5.6 DATA-INSAMELINGSINSTRUMENTE

5.6.1 Die navorser

Die navorser is die belangrikste instrument in kwalitatiewe waarneming. Die integriteit van die waarnemer moet aanvaar word en hy moet hom ook kan bewys deur die gehalte van sy bydrae en die wyse waarop hy dit aanbied.

5.6.2 Waarneming

Hierdie instrumente word geïmplimenteer deur die navorser as waarnemer wat deurgaans openlik en ongestruktureerde aantekeninge van die klasgebeure maak. Maar wat is waarneming eintlik? Mouton (1992:169) beskryf waarneming as *“Daardie proses waardeur die navorser die werklikheid met sy teoretiese veronderstelling in verbinding bring en dat die vraende bewussyn van die navorser deur waarneming gewerk word.”*

Deur die proses van waarneming word die navorser op die werklikheid gerig en die voorneme word deur die werklikheid bekragtig. Badenhorst (1995:25) bekragtig voorafgaande deur waarneming te beskou as ‘n *“Naturalistiese metode waar die waarneming van die navorser in ‘n onversteurde sosiale opset plaasvind.”*

Alhoewel waarneming ‘n natuurlike metode is, is dit belangrik dat die navorser die persone se kultuur en gedrag uit die oogpunt van ‘n bestudeerde moet bestudeer. Die rede hiervoor is sodat betekenis wat aan menslike gedrag gekoppel word, na vore gebring kan word. Die waarnemingsdata wat ingesamel is, is gehanteer deur die rowwe handgeskrewe data verbatim in dieselfde woorde as die oorspronklike en sover moontlik in chronologiese orde aan te bied. Die volgende was by die klasgroep waargeneem en die bevestiging hiervoor was gevind in werke van Kruger (1984), Pretorius (1988) en Yablonsky (1988):

- **Leerders wat weier om aan klasaktiwiteite deel te neem.** Na analise van data uit die navorsing is bevind dat 60% van die leerders wat aan die gevallestudie deelgeneem het, weier om aan klasaktiwiteite deel te neem.
- **Leerders wat ongemotiveerd is.** Drie uit die sewe gevalle van die klasgroep is gereeld in die klaskamer, maar is ongemotiveerd en voer weinig opdragte uit.

- **Temperamentele leerders.** In twee van die sewe gevalle uit die klasgroep is verwag dat die onderwyser se aandag op hulle gevestig moet wees. Hulle bevraagteken gedurig die handeling van die onderwyser en word nie deur eenvoudige antwoorde oorgehaal of beïndruk nie.
- **Die leerder wat altyd probleme veroorsaak.** Slegs een leerder uit die klasgroep is gedurig besig om ander in die klas te boelie. Hy sal sonder enige moeite die ander in die klas se boeke uit hul tasse steel en sy eie maak. Die gebruik van krutaal is vir hom normaal en alledaags, selfs in die teenwoordigheid van die onderwyser.
- **Die leerder wat uit 'n gemeenskap kom waar misdaad hoogty vier.** Al die leerders in die klasgroep is woonagtig in gebiede waar misdaad op 'n gereelde basis gepleeg word. Selfs misdaad binne die gesin vind in die lewens van die leerders plaas. Die skool is in 'n gebied geleë waar misdaad hoogty vier.

5.6.3 Individuele profiele

Hierdie tipe instrument was gebruik om rigting aan die studie te gee. Deur middel hiervan kon die navorser bewus bly van die tipe leerder waarmee die onderwyser in die klas te make het om uiteindelik hul potensiaal te maksimaliseer.

Individuele profiele: Die volgende individuele profiele was deur die navorser saamgestel.

Geval 1: Hierdie leerder kom uit 'n groot familie. Die gesin bestaan uit sewe kinders en die moeder. Enkelouergesin, met 'n werklose ma. Die leerder is die oudste in die gesin en was al aan misdaadsoortredinge soos huisinbraak, motorinbraak en motordiefstal skuldig bevind.

Geval 2: Hierdie leerder kom ook uit 'n groot gesin, wat uit sewe kinders bestaan. Leerder ken net sy moeder, maar is in die sorg van 'n tante. Leerder het sy moeder drie jaar laas gesien en het geen kontak met haar nie. Leerder was al aan verskeie oortredinge skuldig bevind, naamlik diefstal, huisinbraak en verkoop van gesteelde goedere.

Geval 3: Leerder kom uit enkelouergesin. Klein gesin van twee. Moeder voorsien wel in behoeftes van leerder en leerder ly geen fisiese of finansiële gebrek nie. Die leerder was al aan diefstal, dwelmgebruik en motorinbraak skuldig bevind.

Geval 4: Leerder kom uit enkelouergesin, met slegs die ma in die gesin. Die ma werk wel, maar inkomste dek nie al die uitgawes nie. Die verwysingsraamwerk van leerder is eng, verstaan nie doodgewone terminologie nie. Oortredinge is huisinbraak, motordiefstal en verkoop van gesteelde goedere.

Geval 5: Leerder is onder voogdyskap van 'n broer geplaas. Albei sy ouers is oorlede. Leerder vind dit moeilik om by die huidige huislike omstandighede aan te pas. Leerder voel hy is 'n las vir sy broer want sy broer het ook sy eie gesin. Oortredinge: huisinbraak en motordiefstal.

Geval 6: Leerder kom uit groot gesin, sewe kinders met familieledede wat inwoon. Een broer is tans in die tronk vir moord. 'n Ander broer is verhoorafwagting vir moord en diefstal. Albei ouers is teenwoordig in hierdie gesin. Oortredinge: huisinbraak, motordiefstal, verkoop van gesteelde goedere, betrokke by bende.

Geval 7: Leerder kom uit 'n gesin wat uit ses lede bestaan. Albei ouers is werkloos en die pa is 'n alkoholis. Geld word op verkeerde manier bekom. Moeder was al vir bedrog opgesluit. Oortredinge: diefstal, huisinbraak en bedrog.

5.6.4 Leerders se toekomsvisie (Sien Bylae B)

Geval 1: Leerder toon belangstelling in verdere studies, maar weet nie of hy ooit by matriek sal uitkom nie. Hy stel belang in sy eie besigheid.

Geval 2: Leerder stel belang in verdere studies en is toekomsgerig. Hy sal byvoorbeeld noem dat hy die enigste een in sy klas is wat hierdie jaar suksesvol gaan wees en hy weet ook dat hy bo sal uitkom. Hy glo dat 'n mens nie weet of jy môre nog gaan lewe nie en daarom kan daar nie toekomsplanne gemaak word nie.

Geval 3: Leerder weet nie eens of hy verder as die huidige graad gaan kom nie daarom noem hy altyd dat hy hoop hy sal matrikuleer. Toekomsplanne is vir hom slegs 'n ideaal.

Geval 4: Leerder toon geen belangstelling om toekomsplanne te maak nie en lewe vir nou. Hy glo dat môre vir homself moet sorg.

Geval 5: Leerder het geen aspirasies vir die toekoms nie en blameer almal vir wat met hom verkeerd gaan, asof almal hom skuld.

Geval 6: Leerder maak planne vir die toekoms en voel dat 'n mens darem toekomsgerig moet wees al bereik 'n mens nie altyd jou toekomsplanne nie.

Geval 7: Leerder wil graag sy eie besigheid begin en sien homself as 'n eienaar van 'n reeks kettingwinkels. Hy voel dat 'n mens toekomsgerig moet wees en wil graag sy matriek behaal.

Die volgende positiewe aspekte word uit voorafgaande geïdentifiseer :

- Dat die leerders toekomsgerig is en dat baie van die deelnemers wel 'n matrieksertifikaat wil bekom en beter lewens vir hul gesinne in die vooruitsig stel.
- Dat die leerders selfvertroue het.
- Dat die leerders oor deursettingsvermoë en determinasie beskik.
- Dat van die leerders besef dat hul dalk nie hul betrokke graad gaan deurkom nie, maar vasbeslote is om te probeer.

Alhoewel die leerders oor soveel positiwiteit beskik, kan gevra word waarom hierdie leerders hulself aan misdaad skuldig maak. Na deeglike literatuurstudie kan die werke van Pretorius (1998) en Kruger (1984) as redes aangevoer word vir hierdie kriminele optredes:

- **Wrok:** Die jeugdige kan 'n wrok teenoor 'n individu, die samelewing of skool koester want hy voel almal is iets aan hom verskuldig.
- **Oorlewing:** Baie jeugdige word in omgewings groot waar misdaad aan die orde van die dag is en waar hulle geen ander manier van voortbestaan ken nie.
- **Avontuur:** Die jeugdige soek "avontuur" en vang katterkwaad aan. Hy waag op gebiede soos misdaad, vandalisme, seksuele oortredinge en verkeers-oortredinge.
- **Minderwaardigheidsgevoel:** Omdat die jeugdige nie op ander gebiede presteer nie, word jeugmisdaad die prestasiegebied. Hierdeur verdien hy "status" by sy vriende en hy laat hom deeglik geld.

- **Verleiding:** Jeugdige verlei mekaar maklik tot misdaad veral as dit die gereelde aktiwiteit van die groep is en die jeugdige graag deur die groep aanvaar wil word.

Om by bogenoemde lys aan te sluit word gevind uit die data van die klasgroep dat leerders in hierdie klasgroep tot misdaad gedryf word deur die volgende (Vergelyk werke van Pretorius 1998 en Kruger 1984):

- **Rebelsheid:** Die afwesigheid van 'n vaderfiguur as 'n gesagsfiguur bring mee dat enige vorm van gesag deur die leerder as bedreiging beskou word.
- **Oorlewing:** Deur deel te wees van 'n bendegroep verseker die leerder dat hy beskerm word en veilig is. Aanvaarding deur die ander in die bendegroep gee die leerder 'n sekere sin van sekuriteit en laat hom voel hy behoort iewers.
- **Portuurdruk en verleiding:** Leerders word maklik deur vriende beïnvloed en verlei. Leerders sal enigiets doen om deur die vriendekring aanvaar te word.
- **Onbetrokke ouers:** Uit die inligting van die klasgroep is oorgroot gesinne en onbetrokke ouers baie keer die rede waarom leerders misdaad pleeg.

5.6.5 Reaksie van individuele onderwysers

Hierdie tipe instrument is 'n tipe onderhoud wat benoem kan word as 'n gekontroleerde nie-direktiewe diepte onderhoud (Muller 1999:52). Sodanige onderhoude word gekenmerk deur die refleksie, aanmoediging en opsomming van minimale reaksie van die onderhoudvoerder. Die tipe onderhoude is hoofsaaklik daarop ingestel om menings te peil (Pieterse 1994:6). Tydens die onderhoude is daar net drie vrae gestel wat hoofsaaklik 'n mening soek. Die vrae is as volg:

1. Wat is die eienskappe van 'n ideale skoolhoof?
2. Wat dink u is die vernaamste taak van die beheerliggaam?
3. Hoe sien u die leerders van die skool?

Reaksie op hierdie vrae word in Hoofstuk 6 gevind waar interpretasie van die data en kodering plaasvind.

5.6.6 Skriftelike reaksie van leerders op mondelinge vrae

Hierdie instrument is 'n semi-gestruktureerde onderhoud. Leerders moes skriftelik reageer op die vraag wat deur die navorser gestel was. Slegs die sewe graad 8 leerders was vir hierdie aktiwiteit gebruik. Redes is reeds in vorige gedeeltes aangevoer waarom die navorser besondere belangstelling in hierdie groep getoon het. Leerders het in groepsverband met die navorser ontmoet. Slegs een vraag is vir die leerlinge geformuleer naamlik “Wat is jou grootste begeerte?” Die rede waarom daar slegs een vraag gestel was, was om vas te stel of die leerders toekomsgerig is, wat die leerders se uitkyk op die lewe is en of die se wense realisties is.

Reaksie op hierdie vraag word in die volgende hoofstuk behandel waar kodering en interpretasie gedoen was.

5.6.6.1 Vraelys (Beskrywing van vraelys – Sien Bylae C)

Vraelyste was gestruktureerd en met hierdie instrument was die oorkoepelende doel om vas te stel hoe die groepe vergelyk en verskil ten opsigte van prioriteite, houdings, gesag, werk en die toekoms. Vir die vraelyste was twee afsonderlike groepe gebruik. Die groepe was onderskeidelik 'n graad 10 heterogene groep wat gemiddeld presteer en 'n graad 8 groep wat slegs manlik is en problematiese gedrag openbaar.

Die samestelling van die vraelys :

Komponente van die vraelys was as volg:

- Algemene aanwysings
- Identifikasiedata
- Skolastiese beeld
- Vryetydsbesteding
- Persoonlike inligting
- Gesindhede van leerders

Bevindinge en interpretasie van data uit vraelyste word in die volgende hoofstuk gevind.

5.7 DATAVERWERKING

5.7.1 Benadering en werkswyse

Die dataverwerking in hierdie studie het geskied volgens aanvaarde kwalitatiewe riglyne en aanvanklik volgens die metodologie soos beskryf deur Miles & Huberman (1984) en Mouton & Marais (1992). Volgens genoemde skrywers bestaan analise uit drie aktiwiteite, naamlik:

- i) Datareduksie
- ii) Datavertoon
- iii) Bereiking en gevolgtrekking

Hierdie aktiwiteite verloop nie chronologies nie, maar vloei ineen en verloop gelyktydig. Die transendentale realiste Miles & Huberman (1984) bepleit 'n data-analise wat deurlopend plaasvind en dus ook 'n rigtende funksie vervul ten opsigte van data-insameling wat nog voorlê. In hierdie een-persoon-studie het formele analise eers teen die afloop van die insamelingsfase begin aangesien waarneming en notering aan die gang was (Muller 1999:76).

5.7.2 Kodering

Kodering was gedoen aan die hand van "Oop-kodering" van Strauss & Corbin (1990:61) want dit het 'n meer toepaslike metodiek geblyk te wees vir hierdie studie waar dit die "nie so dikwels" verskynsel nie uitgelig het nie, maar eerder die afwesigheid van die verskynsel geopenbaar het.

5.7.2.1 Oop-kodering

Oor die analise van kwalitatiewe data skryf Tesch (1990:4) "*Analysis is the process of making sense of narrative data.*"

Oop-kodering is die eerste analitiese fase van hierdie proses en Strauss & Corbin (1990:61) beskryf dit as "*The process of breaking down and comparing conceptualizing and categorizing data*".

Die eerste stap van oop-kodering is die opbreek van die data in eenhede wat elk 'n fenomeen of konsep verteenwoordig (Muller 1999:98). Die tweede stap is die groepering van hierdie konsepte in kategorieë en in die derde stap word die eienskappe en dimensies van hierdie kategorieë ontwikkel wat uiteindelik patrone vorm.

5.7.3 Geloofwaardigheid, oordraagbaarheid en betroubaarheid

Die studie is 'n diepte ondersoek wat betroubaarheid en geldigheid toon deur die metodologiese noukeurigheid wat ingebou is en die indringende beskrywing en bespreking van data. Die resultate is veralgemeenbaar na soortgelyke skole.

In kwalitatiewe navorsing word die term “geldigheid” (“*validity*”) – (daardie eienskap van 'n data-insamelende instrument of prosedure wat dit in staat stel om te bepaal waarvoor dit ontwerp was) vervang deur die terme “geloofwaardigheid en oordraagbaarheid.” Die geloofwaardigheid berus op die verskeidenheid van databronne, die noukeurige werkswyse van dataversameling en dataverwerking (Gravett 1993:20). Die term “oordraagbaarheid” is ook ter sake en berus op die diepte dimensie van kontekstuele ondersoek en die indringende aard van die beskrywing van data en resultate wat na soortgelyke kontekste oordraagbaar is (Gravett 1993:21).

Die term “betroubaarheid” (“*reliability*”) word in kwalitatiewe navorsing vervang met “vertroubaarheid”. Dit berus op die noukeurige wyse waarop die metodologie uitgevoer, verwoord en verantwoord word en die beskikbaarheid van alle data vir insae deur ander navorsers. Die betroubaarheid is ook intrinsiek in die data-verwerkingsmetodologie van herhaling en konstatering geleë (Gravett 1993:21). Betroubaarheid is ook die konsekwentheid by die verkryging van min of meer dieselde antwoorde, wanneer die verskynsels wat nie verander het nie, gemeet word (Strauss & Corbin 1990:61).

5.8 SAMEVATTING

Deur kwalitatiewe navorsing het die navorser gepoog om op 'n realistiese wyse uit te wys waarmee die onderwyser daagliks gekonfronteer word. Deur die gebruikmaking van 'n gevallestudie is die ideale skool met die positiewe leerkuil teenoor die realistiese skoolterrein geplaas en word die konteks waarin onderrig en leer moet plaasvind beskryf. Die werkswyses waarop die data ingesamel was, was ook in hierdie hoofstuk bespreek en hier het die navorser geleentheid gekry

om op 'n narratiewe manier die gegewens te analiseer. In die volgende hoofstuk sal al die data geïnterpreteer word.

HOOFSTUK 6

DIE BETEKENIS VAN DIE BEVINDINGE VIR LEERFASILITERING EN DIE MAKSIMALISERING VAN MENSLIKE POTENSIAAL

6.1 INLEIDING

In Hoofstuk 1 is die probleemstelling geformuleer aan die hand van die realiteit van 'n skoolmilieu, die aard en kwaliteit van leerfasilitering asook die maksimalisering van menslike potensiaal.

Die relevante terme wat die onderwys verplig om op die maksimalisering van menslike potensiaal te fokus was in Hoofstuk 2 behandel. Daar was veral gekonsentreer op faktore soos die invloed van die wêreld van werk asook die tegnologiese, politieke en sosiale veranderinge op die onderwys. Uitkomsgebaseerde Onderwys as nuwe onderwysstelsel het ook in Hoofstuk 2 aandag geniet.

In Hoofstuk 3 was die maksimalisering van menslike potensiaal in verband gebring met die transformasie van leer asook die fasilitering van leer. Die hoofdoel van hoofstuk drie was egter om die aandag te vestig op die verandering of transformasie wat leer sal moet ondergaan as leerders in die 21ste eeu wil oorleef.

In Hoofstuk 4 word daar op die belangrikheid van 'n sinvolle leeromgewing vir die bereiking van optimale menslike potensiaal gekonsentreer. Klassieke didaktiese beginsels en die beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys ter ondersteuning van optimale leer word in hierdie hoofstuk behandel.

In Hoofstuk 5 het die navorser op 'n verhalende trant gepoog om deur 'n kwalitatiewe gevallestudie die andersheid van leerders in 'n realistiese skoolopset uit te wys. Die realistiese skoolopset was in Hoofstuk 5 teenoor 'n ideale skoolopset gestel. Die doel was egter om 'n bewustheid te kweek dat leerders nie in dieselfde leeromgewing tot hulle volle potensiaal kom nie.

In die hoofstuk vind die interpretering van data plaas wat tydens die gevallestudie ingesamel was. Data was aan die hand van kodes geïnterpreteer en soos reeds genoem, is oop kodering gebruik. Die kodes is self deur die navorser geïmplimenteer omdat dit die interpretasie van data makliker en vinnger laat verloop het. Die uitleg en die verduideliking van elke kode verskyn voor elke

responsvraag wat aan die deelnemers gestel was. Data is subjektief deur die navorser geïnterpreteer. Die doel met hierdie interpretasie was om vrae soos die volgende te beantwoord:

- Hoe word leer deur omgewingsfaktore beïnvloed?
- Hoe word die maksimalisering van menslike potensiaal deur omgewingsfaktore geraak?

6.2 BESKRYWING EN INTERPRETASIE VAN DATA

6.2.1 Databron 1: Waarnemingsdata

Graad 8 groep (Vergelyk hoofstuk 5 par. 5.5 vir redes waarom hierdie groep vir navorsingsdoeleindes gebruik was) kom die Taalklas geselsend binne en elke leerder gaan sit op sy vasgestelde plek. Die banke is in groepe gerangskik. Die onderwyser staan voor in die klas en versoek die leerders om tot ruste kom. Dit neem die leerders ongeveer 15 minute om aan hierdie versoek te voldoen. Die navorser se aandag word veral vasgevang deur sewe seuns wat die klas heeltemal oorneem. Alhoewel die leerders 'n lang tyd neem om ag te slaan op die onderwyser se versoek is dit egter opvallend dat die onderwyser heeltemal in beheer is. Die manier waarop die banke gestrukteer is dui daarop dat daar 'n samewerkingstruktuur of leerlinginteraksiestruktuur heers. Voordat die onderwyser met die les begin word leerders versoek om die vorige dag se werk uit te haal. Die waarnemer let daarop dat leerders traag is om hierop te reageer en dat 60% van die leerders in die klas nie die vorige dag se werk het nie.

Leerders is ongemotiveerd want niemand kan redes aanvoer waarom hulle nie hulle werk het nie. Twee leerders in die klas praat aanhoudend uit hulle beurt en probeer hard om die onderwyser se aandag te trek. Een leerder skree dat sy boeke weg is en dat een van die ander leerders sy boeke gesteel het. Nadat hy die skuldige uitgewys het, is hulle in 'n woordewisseling betrokke. Die onderwyser bring die leerders tot orde en bring die situasie onder beheer. Die onderwyser kondig aan dat daar nie begin sal word met 'n nuwe les alvorens die vorige dag se werk nie afgehandel is nie. Leerders is raserig en die onderwyser moet elke keer versoek dat die leerders hul werk moet voltooi. Die helfte van die tyd moet die onderwyser die leerders tot stilte maan. Die handeling van die onderwyser word gedurig deur die leerders bevraagteken en eenvoudige antwoorde stel hulle nie tevrede nie. Alhoewel hierdie groep 'n raserige groep is en dit blyk of hulle goed oor die weg kom is daar veral een leerder wat antisosiale gedrag openbaar. Hy probeer sover moontlik alleen te werk en sit alleen. As die onderwyser sy naam noem of met hom gesels vermy hy oogkontak en versoek die onderwyser om hom nie te "pla" en op hom te "pik" nie.

Gevolgtrekking :

Die volgende is opvallend uit die waarneming van hierdie graad 8 groep:

1. Van die leerders openbaar antisosiale gedrag en toon geen deelname aan aktiwiteite nie – leerders sit altyd eenkant en verkies om liewer alleen te werk as om in 'n groep te werk. Die onderwyser moet aanhoudend aan hulle verduidelik hoe belangrik groepwerk is.
2. Sekere van die leerders is ongemotiveerd om aan leergebeure deel te neem – leerders sal byvoorbeeld geen insette lewer nie, al noem die onderwyser hulle op hul name.
3. Sommige van die leerders is temperamenteel en aandagsoekend – hierdie leerders sal in die klaskamer kom en die aandag van onderwyser op hulself probeer kry deur snedige opmerkings te maak.
4. Baie leerders openbaar probleemgedrag en huiwer nie om kru taal te gebruik nie – ten aanhore van die onderwyser gebruik leerders kru taal en al wys die onderwyser hulle tereg, verdedig hulle hulself en sien nie dat daar fout met hulle gedrag is nie.

Positiewe aspekte wat uit hierdie waarneming gemaak is:

1. Die onderwyser oefen beheer in die klaskamer uit en weet hoe om die leerders te dissiplineer en tot orde te bring. Dit is asof haar teenwoordigheid alleen die leerders tot ruste bring.
2. Die klaskamer is 'n plek waar die leerders hulle uitleef (sitplekorganisering getuig hiervan) – leerders kies self waar hulle wil sit en organiseer hulself so dat hulle gemaklik en ontspanne is.
3. Die onderwyser bied die leerders geleentheid om hulself te wees en luister na elkeen.
4. Leerders kry elkeen geleentheid om hul opinies te lig, veral wat die lesinhoud betref.

Die vraag wat nou onwillekeurig gevra word is watter waarde hierdie inligting tot die studie het. Die volgende redes kan dalk as moontlike antwoord dien, naamlik:

- Om bewustheid te kweek dat alle klasopsette anders en verskillend is. Hier word gedink aan De Kock 2001) se woorde “*Every school is different, every classroom is different, every pupil is different.*”
- Om bewustheid te kweek dat dit moeilik is om leerders tot leer te kry en uiteindelik tot die maksimalisering van hul potensiaal.

Die graad 10 leerders is ‘n heterogene klasgroep. Leerders kom rustig die klas binne en wag op die opdrag van die onderwyser. Hulle neem self die inisiatief om hul handboeke uit te deel en te vra wat van hulle verwag word. Leerders openbaar gemotiveerdheid, entoesiasme en belangstelling. Een leerder herinner die onderwyser dat die vorige dag se werk nagesien moet word en dat die onderwyser teenoor diegene sal moet optree wat nie hul werk gedoen het nie. Beheer in die klas is ‘n spontane handeling en die leerders verstaan wat die reëls van die klas is. Dit is asof die leerders in die klas gefokus is en nie belangstel in sosialisering, geraasmakery en onnodige rondsittery nie. Die klasatmosfeer is ontspanne en byna geen konflik kom voor nie. Die rolle van die onderwyser en leerder is duidelik omskryf en word gerespekteer.

Hoe vergelyk die twee klasgroepe?

Albei die klasgroepe is dieselfde ouderdomme en word in dieselfde omgewing groot. Van die leerders in die onderskeie klasgroepe was op een stadium in een klas. Albei groepe ontvang onderrig by dieselfde taalonderwyser en ontvang dieselfde hantering ten opsigte van vryheid, respek en verantwoordelikheid. Dat daar ‘n diversiteit in die klasse is, is ‘n feit en hierdeur word veral die leergang geraak.

6.2.2 Databron 2: Profiele

Profiele as navorsingstegniek was as wyse van kommunikasie gebruik. Profiele was saamgestel uit skryfstukkies en reaksies van leerders asook uit vraelyste. In Hoofstuk 5 is die volledige uiteensetting van die profiele van die leerders.

6.2.3 Databron 3: Reaksie van kollegas

Hier kan terugverwys word na die reaksievraag wat reeds in Hoofstuk 5 verskyn het. Die response van die onderwysers en selfs die vrae het nie betrekking op die vraelyste nie. Die vraag is aan vyf kollegas gestel wat die eienskappe is waaraan die ideale hoof moet voldoen. Voordat die reaksie weergegee word is dit egter belangrik om terug te verwys na die kodering (vergelyk par. 5.7.2.1 – Oop-kodering). Die kodes wat gebruik is se oorkoepelende doel was om verskynsels te identifiseer en vas te stel of daar enige vasgestelde patrone voorkom wat later gegroepeer of geklassifiseer kan word (Vergelyk Bylae B vir reaksies van kollegas).

6.2.4 Databron 4: Vraelyste

Die samewerking van die komponente waaruit die vraelyste opgemaak is, was reeds in die vorige hoofstuk in besonderhede bespreek en uiteengesit. Wat egter hier van belang is, is dat die vraelyste gestruktureerd was en die oorkoepelende was om inligting te versamel. Deur gebruik te maak van vraelyste kon vasgestel word hoe die groepe vergelyk en ten opsigte van hulle prioriteite, houdings teenoor gesag, werk en die toekoms.

Dit was duidelik dat alle deelnemers die vrae verstaan het en goed beantwoord het. Van die deelnemers wou weet of dit belangrik was om so eerlik te wees. Deelnemers het optimale samewerking gegee en daar was geen tydsaspek aan beantwoording gekoppel nie. Uit die Graad 10 groep het albei geslagte aan die vraelys deelgeneem en hul ouderdomme het gewissel tussen 15 en 18 jaar.

Die volgende afleidings was gemaak uit hierdie inligting:

- Leerders verduidelik hoe hulle hul vryetyd bestee. Daar is van die leerders wat nog daaraan sal moet werk.
- Positiewe sosialisering is baie belangrik vir hierdie groepie.
- Leerders besef dat daar binne skoolverband reëls is en dat hulle dit sal moet eerbiedig en respekteer en dat hulle die nodige respek sal moet betoon aan die onderwysers en mense wat gesaghebbende posisies beklee.

- Leerders openbaar positiewe gesindhede ten opsigte van werk en die uitvoer van werksopdragte.
- Leerders toon verantwoordelikeheidsin en kan die onderskeid tref tussen reg en verkeerd.

Gevolgtrekking uit data:

Daar kan tot die slotsom gekom word dat die leerders van die graad 10 groep as 'n ideale groep leerders beskou kan word. Hulle ouderdomme getuig daarvan dat hulle presteer en nie as “*overaged learners*” beskou word nie. Hulle houdings en gesindhede oor die algemeen getuig daarvan dat hulle verantwoordelikheid vir werk, gesag en reëls aanvaar.

Die volgende afleidings was uit die inligting van die graad 8 groep gemaak:

- Leerders weet nie wat is die verskil tussen die konsepte van stokperdjies en sportsoorte nie.
- Van die leerders kan nie eenvoudige opdragte binne die vraelys uitvoer nie.
- Leerders weet nie hoe om hul vryetyd reg te bestee nie en spandeer die meeste van hul tyd voor die televisie of met maats.
- Leerders openbaar wel die begrip vir gesag en reëls, maar bevraagteken die belangrikheid daarvan.
- Leerders wil graag voor eise gestel word en openbaar sover moontlik 'n positiewe gesindheid teenoor werk in die algemeen.
- Sommige van die leerders vind dit moeilik om onder druk te funksioneer aangesien hulle nie weet of hulle wel onder druk sal kan funksioneer nie.
- Van die leerders kom uit volledige huisgesinne, daar is slegs enkele uit enkelouergesinne.
- Slegs een leerder het pleegouers.

Baie van die seuns (veral die ouerige seuns) bestee die meeste van hul vryetyd buite die huisverband en hou daarvan om tyd saam met hul maats deur te bring. Leerders word vatbaar vir bende-aktiwiteite omdat hulle ledig is en met tyd op hulle hande sit. Die uitvoer en die voltooiing van werksopdragte en skoolwerk is nie so belangrik vir die leerders nie aangesien dit vir hulle belangriker is om tyd saam met maats deur te bring. Die organisering van prioriteite ontbreek by die leerders.

6.3 SAMEVATTING

Uit die data wat ingesamel is blyk dit duidelik dat, in die skool waar die gevallestudie gedoen was, die onderwysers met meer as onderrig gekonfronteer word. Onderrig en die opvoeding van die kind ten opsigte van waardes, normes en beginsels word deel van hierdie onderwysers se dagtaak. Juis daarom is dit moeilik om alle leerders tot volle potensiaaloptimalisering te bring, want die leerders moet eers die basiese oorlewingsvaardighede aangeleer word. Hierdie diversiteit waarmee die onderwyser gekonfronteer word, bring 'n ander dimensie na die klaskamerpraktyk, daarom gaan daar in Hoofstuk 7 gekyk word na die skep van 'n klaskameromgewing ten einde maksimalisering van menslike potensiaal te bevorder.

HOOFSTUK 7

OPSOMMING VAN ONDERSOEK EN BEVINDINGE

7.1 INLEIDING

Hierdie studie is onderneem met die oorkoepelende doel om vas te stel waarom dit belangrik is dat leerders tot hul volle potensiaal moet kom en watter aandeel hulle het in die bereiking van hulle potensiaal. Die invloed van die verskillende sektore van ons samelewing op die onderwys en veral die klaskamerpraktyk kan as redes aangevoer word waarom dit belangrik is dat die leerder as toetreder tot die arbeidsmark met verskillende vaardighede toegerus moet word en veral sy volle potensiaal moet bereik. Die aandeel van die onderwyser, met spesifieke verwysing na die rolle wat die professionele onderwyser sal moet vervul om te verseker dat leerders wel hul volle potensiaal bereik, was in hierdie studie ondersoek.

Fasilitering van leer is gevisualiseer as 'n weg waarlangs leerders gelei kan word om hul potensiaal te maksimaliseer en uiteindelik ook ter voorbereiding vir 'n demokratiese samelewing waarin hulle moet lewe en as volwassenes uitdrukking gee aan hulle volle menswees. Aansluitend hierby word die fasilitering van leer en die transformasie van leer as moontlike strategieë gesien om die kwaliteit van onderrig en leer in Suid-Afrikaanse skole te verbeter.

7.1.1 HOOFSTUK 1

Die Departement van Onderwys het die fokus en die doel van onderwys na 1994 radikaal verander, veral met 'n reeks politiese inisiatiewe en wetgewing. Hierdie politieke raamwerke het 'n impak op die beplanning en effektiewe bestuur in die onderwyssisteem gehad. Die realiteit van 'n veranderde hede asook 'n inligting- en tegnologiese georiënteerde toekoms rig 'n appèl op enige vorm van onderwys wat nie negeer durf word nie. Die implikasie is dat onderwys relevant sal moet bly deur leerders effektief voor te berei om aan veranderde toekomseise te voldoen.

Die eerste geformuleerde doelstelling van die studie was om die maksimalisering van menslike potensiaal as verskynsel te verken. Aangesien maksimalisering van menslike potensiaal 'n verskynsel is wat deur die beroepswêreld aangespreek word en die beroepswêreld 'n direkte impak op die onderwys het, word daar van die onderwys verwag om by die behoeftes van die wêreld van werk aan te sluit en leerders dienooreenkomstig vir die arbeidsmark op te lei. Daar

word nie net van die arbeidsmark verwag dat leerders hulle potensiaal moet optimaliseer nie, maar Uitkomsgebaseerde Onderwys as die nuwe onderwysstelsel maak aanspraak op individue wat onafhanklike, kreatiewe en kritiese denkers is. Daarom is dit belangrik dat leerders hulle menslike potensiaal moet maksimaliseer. Daar was gevind dat elke individu, selfs jong kinders, potensiaal het en dat die besitting van potensiaal dus 'n oerverskynsel is. Die mens van die 21ste eeu moet net weer leer om sy potensiaal te herontdek, te ontgin en optimaal te ontwikkel.

Die tweede geformuleerde doelstelling van die studie was om maksimalisering van menslike potensiaal as opvoedingsfenomeen en uitkoms van Uitkomsgebaseerde Onderwys te ondersoek. Daar is aan die hand van enkele gerekende opvoedkundige bronne nagespeur dat maksimalisering van menslike potensiaal wel plek in die opvoedingsituasie het en dat daar veral deur die fasilitering van leer, maksimalisering van menslike potensiaal bewerkstellig kan word. Die belangrikheid van lewenslange leer en diepteleer as vorme van fasilitering van leer was ook in die studie ondersoek.

Die derde doelstelling van die studie was om aan die hand van 'n gevallestudie vas te stel hoe maksimalisering van menslike potensiaal in die hedendaagse klaskamer bereik kan word. Die leemtes wat bestaan in die hedendaagse skoolopset was uitgewys deur die ideale skool teenoor die realistiese skool te plaas. Teen die agtergrond wat daar gestel was, is 'n kwalitatiewe studie onderneem om data in te samel om die bereiking van maksimalisering van menslike potensiaal ondersoek. In hierdie hoofstuk word daar ook perspektief op die navorsingsontwerp en formaat voorsien deur van die volgende gebruik te maak, naamlik:

- relevansie van die studie
- navorsingsvrae
- doelstellings
- navorsingsmetodologie en
- begripsverheldering.

7.1.2 HOOFSTUK 2

In hierdie hoofstuk word faktore geïdentifiseer wat vereis dat onderwys se fokus op die maksimalisering van menslike potensiaal moet wees. Ekonomiese, wetenskaplike, tegnologiese en politieke veranderinge vereis dat individue met nuwe vaardighede, kennis en lewenshoudinge toegerus moet wees. Die belangrikheid en die impak van die verskillende faktore op die onderwys was breedvoerig bespreek en hierdeur was gepoog om ondersteuning te bied aan die idee dat die

fokus van onderwys sal moet verander. Uitkomsgebaseerde Onderwys en die tradisionele, ou manier van onderwys was naas mekaar geplaas sodat verskille duidelik uitgewys kon word. Deur die behandeling van UGO en *Curriculum 2005* word daar by die titel van die studie aangesluit en die belangrikheid van potensiaaloptimalisering onderstreep.

7.1.3 HOOFSTUK 3

In die hoofstuk poog die navorser om te bewys dat die maksimalisering van menslike potensiaal deur die fasilitering van leer gerealiseer kan word. Die eise wat aan die leerder gestel word, hou verband met die manier hoe daar geleer word. Die tradisionele manier van leer is uitgedien en ander maniere van leer soos die transisionele ('transitional') en transformerende maniere van leer word in hierdie hoofstuk aangeraak. Verduideliking van begrippe soos menslike potensiaal, fasilitering van leer, begeleide leer asook ander verbandhoudende konsepte tot hierdie begrippe word in hierdie hoofstuk verduidelik. Om voorafgaande te ondersteun word daar na die verskillende rolle van die onderwys verwys soos uiteengesit in *The Norms & Standards for Educators*. In hierdie hoofstuk word daar ook aandag aan die volgende gegee:

- Verskillende leermodelle;
- Persepsies aangaande leer;
- Perspektiewe op leer.

7.1.4 HOOFSTUK 4

Die belangrikheid van 'n gunstige leeromgewing vir die bevordering van maksimalisering van menslike potensiaal is in die hoofstuk geïdentifiseer. Hier word van klassieke didaktiese beginsels gebruik gemaak wat Uitkomsgebaseerde Onderwys bevorder wat uiteindelik die maksimalisering van menslike potensiaal bevorder. Beginsels soos die volgende het aandag in die hoofstuk geniet:

- Simpatie;
- Duidelikheid;
- Tempo;
- Balans;
- Beplanning, en

- Klasuitleg.

Om laasgenoemde te ondersteun en beter binne die gegewe konteks te verstaan, was die beginsels van Spady (1993:15) bygewerk. Klasbestuur en die rol van die onderwyser in die verband was aangeraak, asook ander bydraende faktore tot die skep van 'n gunstige klaskamerklimaat. Wat egter bevind was, was dat 'n gunstige leerklimaat bevorderlik vir betekenisvolle leer is en die maksimalisering van menslike potensiaal kan bevorder.

7.1.5 HOOFSTUK 5

In hierdie hoofstuk word die navorsing beskryf. 'n Gevallestudie was gebruik om die navorsingsprojek te vergemaklik. Deur die gebruikmaking van 'n kwalitatiewe navorsingsmetode is data deur die navorser op die volgende maniere ingesamel, naamlik

- Profiele – Sewe leerders uit graad 8 was noukeurig deur die navorser waargeneem en profiele ten opsigte van hulle belangstellings, hul agtergrond en hul sosio-ekonomiese status is vasgestel.
- Waarneming – Graad 8 en 10 leerders was waargeneem binne klasverband en die navorser kon problematiese gedrag of gedragsafwykings identifiseer.
- Terugvoering van vraelyste – Uit die vraelyste kon die navorser die houdings van die leerders ten opsigte van werk, gesag, prioriteite en belangstelling vasstel.
- Reaksie van kollegas – Kollegas moes reageer op vrae wat deur die navorser gestel was en hieruit kon die navorser ondersteuning kry vir navorsing wat uit literatuur gedoen was ten opsigte van kwaliteite van 'n skoolhoof en beheerliggaam. Op grond van response deur kollegas kon die navorser inligting kry wat die leerders van die skool betref. Hierdie inligting kon gebruik word om die profiele toe te lig.

Twee groepe leerders in grade 8 en 10 is waargeneem, beskryf en vergelyk. Daar is in besonder na graad 8 leerders gekyk en profiele van die leerders was as verteenwoordigend van leerders van die skoolbevolking beskou.

Hierdie data is in diepte ontleed en is paragraafsgewys weergegee.

Die belangrikste bevindinge van hierdie veldstudie was dat leerders wel oor potensiaal beskik, maar dat dit negatief aangewend word. Leergebeure word min deur leerders geïnisieer. Potensiaal word nie altyd in die klas gemaksimaliseer nie omdat eksterne faktore dit soms onmoontlik maak. Uit die veldstudie kan afgelei word dat as gevolg van wetlike aspekte soos herontplooïing, die menseregteklousule, taal en vele meer dit moeilik is vir onderwysers in die klaskamer om die leerders se potensiaal te maksimaliseer.

7.1.6 HOOFSTUK 6

Die vernaamste bevindinge uit die navorsing word in hierdie hoofstuk beskryf en is die volgende:

Die onderwyser se taak om maksimalisering van menslike potensiaal te bereik, word bemoelijk deur die volgende aspekte :

- Die klas is divers en leer kan nie optimaal voltrek word nie – leerders met verskillende kulturele agtergrond, taal, vermoëns en aanlegte word in klaskamer geakkommodeer.
- Bogenoemde punt is veral moeilik uitvoerbaar omdat die leerders eers basiese oorlewingsvaardighede aangeleer moet word – basiese vaardighede soos maniere, ‘n klop aan die deur voordat ‘n klas binnegekam word en bedagsaamheid ontbreek by baie van die leerders. Onderwysers moet baie maal eers aandag hieraan skenk voordat daar met ‘n les begin kan word.
- ‘n Leerkultuur ontbreek – sommige van die leerders neem nie eienaarskap van wat hulle leer betref nie en inisieer ook nie leer nie. Inisiëring van leer sien hulle as die onderwyser se taak en meen die onderwyser die spil is waarom die leerproses dra.
- Baie leerders woon skool by net om uit die tronk te bly – soos uit die navorsing vasgestel is, was van die deelnemers al aan etlike misdade skuldig bevind, maar onder korrektiewe toesig geplaas omdat hulle skoolpligtig is.

In die verwerking van hierdie doelstellings is daar dan ook gehandel met die gestelde navorsingsprobleem en is die hipoteses hoofsaaklik as volg bevestig:

- Eerstens is gekyk wat die verband tussen die maksimalisering van menslike potensiaal en die formele sektore van die samelewing is. Daar was vasgestel dat die formele sektore die onderwys dwing om sy fokus te verander en op die maksimalisering van potensiaal te fokus.
- Tweedens is daar gekyk wat die verband tussen maksimalisering van menslike potensiaal en fasilitering van leer is. Om hierdie gegewe te bewys moes daar gekonsentreer word op die transformasie van leer. Indien leer getransformeer word, word die kwaliteit van leer en onderrig in die klaskamer verhoog.
- Derdens is daar gekyk na die verband tussen maksimalisering van leer en lewenslange leer. Daar was van die veronderstelling af uitgegaan dat, indien leerders aanhoudend leer, hulle beheer oor hulle eie leer uitoefen en sodoende effektiewe outonome en selfstandige leerders word. Die moontlikheid van maksimalisering in hul potensiaal word hierdeur verhoog.

7.2 GEVOLGTREKKINGS

1. Wat uit die studie voorgespruit het was dat daar 'n verband tussen die maksimalisering van menslike potensiaal en gemeenskapsinvloede is. Buiten die invloede wat die formele sektore of die wêreld van werk op onderwys of leer in die klaskamer het, beïnvloed faktore soos taal, sosio-ekonomiese status van leerders, gesinsagtergrond, milieu en misdaad ook leer en maksimalisering van potensiaal in die klaskamer. Die studie het gewys dat van die deelnemers in die navorsing al aan verskeie misdaadsoortredinge skuldig bevind is en dat van hulle onder korrektiewe toesig geplaas is, omdat hulle te jonk is of nog skoolpligtig is. Vir baie van hierdie leerders is dit die enigste manier om te oorleef in 'n gemeenskap waar misdaad hoogty vier. Om skool te gaan beteken vir hierdie leerders om uit die tronk te bly, maar nie noodwendig om te leer nie.
2. Die mens moet weer bewus gemaak word van hoe om sy potensiaal te herontdek, te ontgin en uiteindelik te maksimaliseer.
3. 'n Kwalitatiewe ondersoek het aan die lig gebring dat maksimalisering van menslike potensiaal as praktyk moeilik uitvoerbaar is in milieugestremde disfunksionele skole.
4. Die onderwyser en die leerder moet 'n vennootskap stig indien hulle betekenisvolle leer en lewenslange leer wil bewerkstellig en uiteindelik hul potensiaal wil maksimaliseer.

5. Maksimalisering van menslike potensiaal kan as 'n metode, proses, strategie of vaardigheid beskou word.
6. Maksimalisering van menslike potensiaal stel omvattende eise aan die leerder, die onderwyser en die onderwys.
7. Maksimalisering van menslike potensiaal speel 'n beduidende rol in die verandering van die onderwys en die toekoms.
8. Maksimalisering van menslike potensiaal moet voorspruit uit 'n fundamentele filosofiese oortuiging dat dit 'n weg na sinvoller opvoeding en effektiewer onderrig en leer is.

7.3 AANBEVELINGS

Dit moet allerweë bekragtig word dat die onderwyser die fasiliteerder van leergeleenthede is en die leerlinge aanmoedig om eie inisiatiewe en insette te lewer. As die leerder op hierdie wyse verantwoordelikheid vir sy eie leer aanvaar, hoef die onderwyser slegs implisiet beheer uit te oefen.

Daar kan met nuwe oë na onderrig en leer gekyk word in die lig van die veelvuldige eise wat die formele sektore aan die onderwys stel en as gevolg van die bevindinge dat maksimalisering van menslike potensiaal bereik kan word wanneer 'n onderwyser 'n perspektiewe verskuiwing ondergaan.

Kundigheid en bedrewenheid ten opsigte van maksimalisering van menslike potensiaal as didaktiese werkswyse en uitkoms van leer moet aangemoedig word. Dit impliseer opleiding of heropleiding van onderwysers in die verband.

Verdere navorsing ten opsigte van maksimalisering van menslike potensiaal in die klaskamer is nodig, beide kwalitatief en kwantitatief. Ook moet waarneming in skole in ander lande gedoen word waar die praktyk moontlik meer gevestig is. 'n Vergelykende studie kan nuwe insigte bring.

7.4 TEKORTKOMINGE

Die navorser is heeltemal bewus daarvan dat die maksimalisering van menslike potensiaal in hierdie studie heeltemal te generies ondersoek is en dat ander verbandhoudende aspekte in hierdie studie nie ondersoek is nie. Metodes, vaardighede en die gereedskap om onderwysers toe te rus vir hierdie enorme taak word ook nie in hierdie studie aangeraak nie en dit laat 'n leemte in die studie. Al die argumente en stellings in hierdie studie spreek verandering aan, veral wat die fokus van onderwys betref, maar die navorser is heeltemal bewus daarvan dat vakgebonde of leerareagebonde inligting om die onderwyser in die klaskamer te bemagtig, om die beginsel van maksimalisering van menslike potensiaal aan te spreek, nie tot volle reg in hierdie studie kom nie.

7.5 SLOT

Ter afsluiting kan aangevoer word dat die einddoel van maksimalisering van menslike potensiaal is om volwaardige, verantwoordelike en denkende mense op te voed – mense wat toegerus is met sosiale, denk- en kommunikatiewe vaardighede.

Hierdie navorsingstudie het gepoog om in diepte na 'n oplossing vir 'n aktuele probleem te soek en op hierdie wyse 'n bydrae te lewer ten opsigte van onderwys en onderwysersopleiding in Suid-Afrika.

LITERATUURVERWYSINGS

- ARCARO, J.S. 1995. *Quality in education. An implementation handbook*. Delray Beach Florida: St. Lucia Press.
- ASKEW, S. & CARNELL, E. 1998. *Transformation learning: Individuals and global change*. London: Wellington House.
- BADENHORST, B.A. 1995. *Kwalitatiewe- kwantitatiewe ontleding van dowes se intellektuele vermoëns*. (Phd-tesis. Universiteit van Pretoria, Pretoria).
- BAIRD, J.R. 1986. Improving learning through enhanced metacognition: A classroom study. *European Journal for Science*, Vol(ed):236.
- BANDURA, A. 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- BARBA, R.H. 1995. *Science in the multicultural classroom*. London: Simon and Schuster.
- BEDNAR, A.K. 1992. *Theory into practice: How we think?* Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- BELL, G.D. 1990. *Six styles of personality and leadership. The Achievers*. London: Simon and Schuster.
- BOTHA, R.J. 1999. Die effek van 'n uitkomsgerigte benadering op die onderrig en leer van wiskunde. *Tydskrif vir Opvoeding en Opleiding*. November 1999, Vol 20(2):52-57.
- BROOKS, J. & Brooks, M. 1993. *The case for constructivist classroom*. Jossey Bass Limited: 1-5.
- CLARKE, J.L. 1996. *Task based learning – supported apprenticeships in use of knowledge*. RAU:251 – 255.
- CLARK, L.H. & Starr, I.S. 1996. *Secondary and middle school teaching methods*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- COLLINS Concise Reference English Dictionary. 1993. Watham Harper: Collins Publishers.
- COOPER, P.A. 1993. Paradigm shifts in designed instruction, from behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational Technology*, Vol 4:12-19.
- COSSER, E. 1998. *Education for life*. Johannesburg: Fandburg Printing.
- COVEY S.R. 1990. *The seven habits of highly effective people. Powerful lessons in personal change*. London: Simon & Schuster.
- CURRICULUM 2005. 1997(a). *Understanding the National Qualifications Framework*. Johannesburg: Heineman.
- CURRICULUM 2005. 1997(b). *Specific outcomes, assessment criteria, range statements, grade 1-9*. Pretoria: Government Printers.
- CURZON, L.B. 1990. *Teaching in further education an outline of principals and practice, 4th edition*: Casell Limited.
- DARLING-HAMMOND, M. 1998. *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*. California: Jossey-Bass Education: 1-64
- DE JAGER, A. 1997. *Die gebruik van die internet as konstruktivistiese hulpbron by die aanleer van die molbegrip*. Departement Didaktiek, Universiteit van Pretoria:37-47.
- DE KOCK, D. M. 1999. *Die ontwerp en implementering van 'n onderwyskommunikasie-model*. Phd.-tesis, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- DE KOCK, D.M. 2001. *Inligting verskaf aan N.E. Human tydens 'n persoonlike gesprek gedurende 2001*. Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- DE LA REY, R.P. 1993. *'n Tipologie van navorsingsontwerpe*. Kursus in navorsingsmetodiek. Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- DELORS, J. 1996. Learning: the reasure within in *Report to Unesco of the International Commission on Education for the twenty first century*. France: Unesco Publishing.
- DE WET, J.J., Monteith, J.L. de K, Steyn & H.S Venter, P.A., 1981. *Navorsingsmetodes in die opvoedkunde*. Pretoria: Van Schaiks Uitgewers.
- DE WET, P.H. 1986. *Bestuur van verandering in die departement van onderwys en opleiding: 'n Enkele praktykgerigte intervensies*. Universiteit van Pretoria.

- DEPARTMENT of National Education 1997(a). *Curriculum 2005. Specific outcomes, assessment criteria, range statements grade 1 to 9*. Pretoria: Government Printers.
- DEPARTMENT of National Education. 1997(b). *Curriculum 2005 Lifelong learning for the 21st century*. Pretoria: Government Printers.
- DEPARTMENT of National Education. 1997(c). *Outcomes- based education in South Africa*. Pretoria: Government Printers.
- DEPARTMENT of National Education. 1998. *Norms & Standards for Educators 2000: Review Committee on Curriculum 2005*. Pretoria: Government Printers.
- DEWEY, J. 1933. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery Co.
- DIE WET op Hoër Onderwys 1997. Wette van die Republiek van Suid Afrika.
- DU TOIT, M. 1993. *Gesindheidsverandering by onderwyser as bestuursvlak van die hoof*. Fakulteit Opvoedkunde: Universiteit van Pretoria:116-120
- FERREIRA, J.G. 1991. Onderrig vir die 21ste eeu. Pretoria: *Lycra Academica* 6(2):26-33.
- FEUERSTEIN, R., Hoffmann, Y. & Miller, M. 1986. *Instrumental enrichment: A intervention programme for cognitive modifiability*. Baltimore M.D: University Park Press.
- FINE, G.A. & Sandstrom, K.L 1988. Knowing children. Participant observation with minors. *Qualitative research methods Vol. 15*. London: Sage.
- FISHER, R. 2000. *Teaching children to think*. Oxford: Basil Blackwell:97-225.
- FLYVBJERG, B. 1998. *Making social science matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press. The Edinburgh Building Cambridge, UK.
- FREIBURG, J.H. & Driscoll, A. 1996. *Universal teaching strategies*. London: Allyn & Bacon.
- GOOD, T.L., & Brophy, J.E. 1990. *Educational psychology: a realistic approach*. New York: Longmans.
- GOUGH, N. 2001. Learning from disgrace: A troubling narrative for South African Curriculum: *Work perspectives in education*. March 2001. V19 (r).
- GRAVETT, S.J. 1993. *Onderrigontwikkeling op universiteitsvlak: 'n Leerbegeleidingsperspektief*. (Ongepubliseerde DEd proefskrif), RAU, Johannesburg.
- GRIGGS, H.C. 1989. *Are there links between failure at school and future offending?* Durban: Butterworth: 12-13.
- GUNTER, C.F.G 1991. *Aspekte van die teoretiese opvoedkunde*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- HIGGS, P. 1992. Standard in education – a fundamental response. (*In standards for a new education dispensation. Publication series of EASA no 23.*) University of the Orange Free State.
- HOY, K & Miskel, P. 1991. *Die moontlike invloed van die inligtingsrewolusie op die onderwys en opleiding*. Pretoria: Van Schaiks Uitgewers.
- HYDE, S. 1992. *Sharing power in the classroom. Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century*. London: Falmer Press.
- JONES, K. 1988. *Interactive learning events*. London: Kogan Page.
- JONES, B.L & Maloy, R.W. 1996. *Schools for an information age: Reconstructing foundations for learning and teaching*: Greenwood Publishing Group.
- KELOTERMANN, G. & Ballet, K.1999. *Micropolitics in teacher induction. A narrative – biographical study on teacher development*. University of Leuven. pp1-31.
- KILLEN, R. *Outcomes- based education: Rethinking teaching*. Paper presented at Unisa. Pretoria: October. 1996.
- KILLIAN, R. 1996. *Effective teaching strategies. Lessons from research and practice*. Sydney: Social Science Press.

- KRIEGLER, S.M. 1993. Educational psychology in South Africa; A future perspective. *School Psychology International* 10(3):220-747.
- KRUGER, L.L. 1984. *Die verband tussen die ontoereikende verwerking van sosiopedagogiese essensies en jeugmisdaad: Verhandeling vir MEd*, Universiteit van Pretoria, Hatfield:70-72.
- LAND, G. & Jarman, B. 1992. *Breakpoint and beyond – mastering the future today*. California: Harper Business.
- LANDMAN, W.A. 1980. *Inleiding tot die opvoedkundige navorsingspraktyk*. Durban: Butterworth.
- LAROCHELLE, M., Bednarz, N. & Garrison, J. 1999. *Constructivism and education*. New York: Basic Books.
- LEAL, D.J. 1993. The power of literary peer-group discussions. How children collaboratively negotiate meaning. *The Reading Teacher*, 47(2), Oct. 1993:14-120.
- LESCHINSKY, C.J. 1985. Reconstructing factors in teaching of English as second language in the primary school. *S.A Journal Of Education* vol 5.4.
- LEVIN, J. & Nolan, J.F. 1996. *Principles of classroom management. A professional decisionmaking model*. London: Allyn & Bacon.
- LINCOLN, Y. & Guban, E. 1987. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park:10-11.
- LOUW, W.J. & Van der Stoep, F.1987 *Inleiding tot die didaktiese pedagogiek 2de uitgawe* Pretoria: Academica (Edms) Beperk.
- LYCRA ACADEMICA 1990: P.49.
- MAISTRY, M. 2001. The challenge of teaching economics in under-resourced black South African schools. *Perspective in Education*. March 2001, VI9(1).
- MAREE, J.G. 1992. *Die ontwerp van 'n model vir die identifisering en hantering van ontoereikende prestasies in Wiskunde*. Departement Didaktiek.Opvoedkunde: Universiteit van Pretoria: 19-29.
- MARLOWE, B. & Page, M. 1998. *Creating and sustaining the constructivist classroom*. California: Sage Publications Ltd:8-14.
- MASLOW, A.H. 1970. *Toward a Psychology of Being*. New Jersey: D. Van Nostrand Co. Princeton.
- MCCOWEN, R., Driscoll, M. & Roop, P.G. 1996. *Educational psychology. A learning-centred approach to classroom practice*. Boston: Allyn & Bacon
- MERRIAM, S.B. 1990. *Case study research in Education. A qualitative approach*. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc. Publishers:5-87.
- MERTENS, D.M. 1998. *Research methods in education & psychology. Intergrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. California 9320: Sage Publications.
- MEYER, S.C. 1996. *Teaching students to think critically*.California: Jossey-Bass Limited:26-27.
- MILES, M.B. & Huberman, A.M. 1984. *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- MOLLER, M. 1995. *Die lektor as fasiliteerder: 'n sielkundige perspektief*. MA-graad 1995. Universiteit van Pretoria, Pretoria:2-10.
- MOUTON, J. & Marias, H.C. 1992. *Basiese begrippe. Metodologie van geesteswetenskappe*. Pretoria: RGN. Uitgewers, Pretoriastraat 134.
- MULLER, R.P. 1999. *Onderhandelings as klaskamerpraktyk*. Pretoria: Universiteit van Pretoria:1-10.
- Notice 1229 of 1994. Department of education. Pretoria. November 1994:4-6
- ODENDAAL, F.F., Schoonees, P.C. & Swanepoel, C.M. 1979. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Johannesburg: Perskor.
- OLIVIER, C. 1998. *How we educate and train outcomes-based education*. Pretoria: J.L. van Schaik Publishers.
- OXFORD English Dictionary 1933. Oxford: Claredon.

- PERCIVALL, F., Land, R. & Nevill, D.E. 2000. Computer assisted and open access. *Educational and training* xxviii:40-41.
- PLUG, C., Meyer, W.F., Louw, D.A., & Gouws, L.A. 1989. *Psigologiese woordeboek*. Pretoria: Sigma-Pers (EDMS) Bpk.
- POTGIETER, J.M. & Visser, P.J. 1997. *Understanding the South African Schools Act: What public school governors need to know*. Pretoria: Department of National Education: 8-30.
- PRETORIUS, J.M. & Lemmer, E.M. 1998. *South African Education and Training. Transition in a Democratic Era*. Johannesburg: Hodder & Stoughton.
- PRETORIUS, J.W.M. 1988. *Kommunikasie in die klaskamer*. Pretoria: J.L.van Schaik:67-81
- PRETORIUS, P. 1998. *Gebruik van 'n databasis in Aardrykskunde op laerskoolvlak: 'n Verkennende studie*. Med-verhandeling. Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- PRINSLOO, J.H. 1993. 'n Spesifieke verklaringsperspektief met betrekking tot jeugmisdaad (proteoretiese model). *Acta Criminologica* Vol. 6 No.1:30-34.
- ROGERS, C.R. 1986. Carl Rogers on the development of the person-centred approach. *Person-centred Review*:257-259
- ROTH, W. 1993. Problem-centred learning for integration of mathematics and science in a constructivistic laboratory. A casestudy. *School science and mathematics*. 93(3):113-122.
- SAMOFF, J. 2001. *Education and Social transition in the third world*. New York: Prentice Hall.
- SCANLON, E. & O'Shea, T. 2000. *Institute of Educational Technology*. Open University.
- SLABBERT, J.A. 1988. *Die ontwikkeling van 'n metaleer-model*. DEd- tesis. Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- SLABBERT, J.A. 1989. Improving learning quality in multicultural education. *South African Journal of Education*, 12(4), Nov.1989.
- SLABBERT, J.A. 1994. Cooperative learning in the multicultural classroom. (In Engelbrecht P, & Kriegler S.M. Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities). Van Schaik Uitgewers.
- SLABBERT, J.A. 1997(a). *A quantum leap to excellence. The challenge for education*. University of Pretoria, Pretoria:191-205.
- SLABBERT, J.A. 1997(b). *Maximising human potential through facilitating lifelong learning: A new paradigm in education*. Summary of research report in preparation. University of Pretoria, Pretoria:1-34.
- SMITH, K. 1993. Becoming the "guide on the side". *Educational leadership*, 51(2), Oct. 1993:35-37.
- SPADY, W.G. 1993. Outcome based education: *Australian curriculum studies Association Workshop Report No.5*:12-26.
- SPADY, W.G. 1998. Organising for results: The basis of authentic restructuring and reform. *Educational Leadership*. 46(2):4.
- SPADY, W.G. 2000. *Outcome Based Education – Critical issues and answers*. American Association of School Administration: Volume(4)1-11.
- STAATSKOERANT no. 16313 Kaapstad Maart 1995.
- STAATSKOERANT no. 18051 Kaapstad Junie 1997.
- STEFFI, L.P. & Gale, J. 1995. *Constructivism in the Education*. New York: McGraw-Hill:287.
- STEVENS, E. & Wood, G.H. 1992. *Justice, Ideology and Education: An introduction to the social foundations of Education (second edition)*. Ohio: McGraw- Hill Inc.
- STRAUSS, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- TESCH, R. 1990. *Qualitative research*. New York: Falmer Press.
- The Dictionary of Education 1979. University Press: Walton Street:31.

- THOMAS, G. 1986. Education and technology in third wave. *Education and Technology*, Oxford *Review of Education* 12(3):233.
- VALUES, Education & Democracy 2000. *Report of the working group on values in education*: Department of National Education. pp.10-42.
- VAN DER BURGH, C. 1988. *The methodology of participant observation*. (In: Introduction to qualitative research methods module 3. Pretoria).
- VAN DER HORST, H. & McDonald, R. 2001. *Outcome Based Education Theory & Practice*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers:86-153.
- VAN DER STOEP, F. 1970. *Inleiding tot die didaktiese Pedagogiek*. Pretoria: Academica.
- YABLONSKY, L. 1988. *Juvenile delinquency*: Northridge: Harper Publishers California State University:163-196.

BYLAE B

Die volgende kodes was gebruik by die kodering van die reaksie van onderwyser:

BSV Bestuursvernuf
 GMV Goeie menseverhoudings
 AK Aanvaar kritiek
 BVE Beheer van emosies

Vraag: Wat dink u is die eienskappe waaraan die ideale hoof moet voldoen?

Reaksie van die onderskeie kollegas:

Kollega 1

Moet oor die vermoë beskik om te kan bestuur.
 Moet konsekwent wees in alle besluite.
 Eerlik teenoor personeellede.
 Moet respek kan toon teenoor leerlinge sowel as personeel ongeag hul posisie.
 Moet lojaal kan wees.
 Moet standpunt inneem en daarby hou.

BSV
 BSV
 GMV
 GMV
 GMV
 BSV

Kollega 2

Sterk spreker.
 Goeie luisteraar.
 Goeie menseverhoudings met leerders, onderwysers, ouers.
 Moet konsekwent wees ten opsigte van besluite.

BVE/BSV
 GMV/BSV
 GMV
 BSV

Kollega 3

Moet deursigtig wees.
 Moet alle partye betrek met besluitneming.
 Moet beginselvas wees en standpunt inneem.
 Moet 'n sterk dissiplinêre figuur wees.

SV
 BSV/GMV
 BVE/BSV
 BSV

Kollega 4

Moet dissipline kan handhaaf.
 Moet deursigtig en objektief wees.
 Moet ten alle tye sigbaar wees.
 Moet kan standpunt inneem.
 Moet 'n regverdige persoon wees.
 Moet professioneel wees.

BSV
 BSV
 BSV
 BSV
 GMV
 BSV

Moet oor goeie bestuureienskappe beskik. GMV

Kollega 5

Moet ferm dog vriendelik en regverdig wees.	GMV
Moet kan standpunt inneem.	GMV
Moet oop wees vir kritiek.	AK
Moet in beheer wees van emosies.	BVE
Moet sin vir humor hê.	GMV
Moet buigsaam en insiklik wees.	GMV/BSV
Moenie beïnvloed kan word nie.	BVE
Moet die skip kan stuur na eie nugtere goeddunke.	BSV
Moet die onderwysers sowel as die kinders krediet kan gee.	BSV
Moenie onderwyser voor die kinders aftakel of teen 'n onderwyser kant kies nie.	BSV
Moet eerlik en betroubaar wees.	BSV
Tug wanneer dit nodig is.	BSV

Gevolgtrekking:

Uit die bevindige word dit duidelik dat die ideale hoof oor die volgende eienskappe moet beskik:

- Goeie menseverhoudings.
- Moet kritiek kan aanvaar.
- Goeie bestuurseienskappe.
- Moet in beheer van emosies wees.

Watter waarde het die voorafgaande vir hierdie studie?

Deur die inligting wat hierin uiteengesit word die aandag gevestig op die waarde van 'n goeie hoof en watter belangrike aandeel hy/sy het in die skep van 'n leerkultuur en atmosfeer by die skool, want die hoof as bestuurshoof word gesien as dié een wat sy personeel moet motiveer om op hulle beurt dan weer die leerders te motiveer. Die hoof is ook die een wat waarde heg aan goeie verhoudinge op die skoolterrein.

Die vraag wat aan kollegas gestel is: Wat dink u is die rol en taak van 'n beheerliggaam?

Die kodes wat hier gebruik was is reeds in par.5.4.1 (c) geïdentifiseer en is die volgende:

BVS	Bemaking van skool
DIS	Dissipline
HV	Hulpverlening
GIO	Geen inmenging in onderwyssake
GKS	Gedragkode vir skool
IHS	Instandhouding van skool

SAME Samewerking

Die reaksie was as volg:

Kollega 1

Moet belange van die kind en onderwyser op sy hart dra tot voordeel van veral die kind asook die gemeenskap.	IHS
Moet as bemiddelaar optree en die onderwyser se hande omhoog hou.	HV
Moet motiveer, krediteer en sorg dat ouers en onderwysers mekaar leer ken en kragte saamsnoer.	SAME
Moet betrokke wees by buitemuurse aktiwiteite en moet hulp verleen aan skoolfonds en leerlinge (beursfonds) asook fondsinsamelings reël.	HV
Moet nooit dink hy kan die onderwyser se plek inneem nie.	SAME
Moet kyk na probleme en tekorte en 'n oplossing vind.	SAME

Kollega 2

Nie inmeng by onderwyseraangeleenthede nie.	GIO
Moet ouers motiveer om leerders en onderwysers te help.	SAME
Moet insette lewer om dissipline te handhaaf.	DIS
Moet die skool finansiëel ondersteun.	GKS

Kollega 3

Fondsinsamelingspogings.	BVS
Oppas van geboue en terreine.	IHS
Bemaking van skool.	BVS

Kollega 4

Gedragkode vir leerlinge.	GKS
Sorg vir ouerbetrokkenheid by skool.	SAME
Moet gesonde ouer-leerling-onderwyser verhoudinge kweek.	SAME
Moet personeel van skool ondersteun ten opsigte van 'n kultuur van onderrig en leer.	HV
Moet opvoedkundige ekskursies reël vir leerlinge.	HV

Kollega 5

Hierdie liggaam moet saam met personeel werk om sekere aspekte op 'n terrein te bevorder of uit die weg te ruim.	SAME
Bevordering van dissipline by leerders.	DIS
Skoolfonds — hoe sal leerders verplig word om te betaal, invordering daarvan, ensovoorts.	IHS
Help met die ontwikkeling van terrein o.a. sportvelde, biblioteke.	IHS
Betrek ouers sodat die kinders se belange op die hart gedra kan word. Indien besluite geneem word moet die personeel van die skool eerstens in die saak geken	

word en eenvormigheid moet verkry word. Hierdie liggaam moet ten alle tye bereid wees om hulp te verleen indien nodig soos toesighouding tydens eksamentye, funksies, kermisse, karwassery, diplomaplegtigheid, borge en beurse vir graad 12-leerders vir tersiêre opleiding. SAME

Gevolgtrekking:

Uit die voorafgaande gegewens het dit duidelik geblyk dat die taak en rol van die bestuursliggaam gesien kan word as die volgende :

- Die bemarking van die skool.
- Hulpverlening aan die skool.
- Geen inmenging in onderwysersake nie.
- 'n Duidelike dissiplinêre plan.
- Instandhouding van skool.
- Samestelling van gedragskodedokument vir alle belanghebbende partye.

Wat is die relevansie van voorafgaande inligting?

Die belangrikheid van hierdie inligting lê opgesluit in die feit dat die beheerliggaam belangrike aandeelhouers in die leergebeure is en dat die rol wat hulle vervul die taak van die onderwyser kan vergemaklik. Die belangstelling van die ouers in hul kinders skep die basis vir motivering en betekenisvolle leer.

Om vas te stel hoe die onderwysers van die skool die leerders sien en beleef het die navorser besluit om die volgende kodes te gebruik om die vraag “gee die oorkoepelende karaktertrekke van leerders van hierdie skool, te interpreteer. Die kodes wat gebruik was om die reaksies te interpreteer was die volgende:

LUI	Luiheid
MO	Motivering ontbreek
OSG	Obsessiewe seksuele gedrag
OVWS	Ontbreking van 'n waardesisteem
ONGEDIS	Ongedissiplineerd
GT	Geen toekomsgerigtheid
GP	Gedragsprobleme / gedragsafwykings
OVW	Ontbreking van verantwoordelikheid
OBO	Onbetrokke ouers
OVG	Ontbreking van godsdiens
MIVR	Misinterpretasie van regte
DG	Dwelmgebruik
GAS	Gebrek aan gesagsaanvaarding

Vraag: Gee die oorkoepelende karaktertrekke van leerders van hierdie skool.

Die reaksie was as volg:

Kollega 1

Gefrustreerd — net sommige wil hê daar moet dissipline gehandhaaf word.
 Onbeskof — wil nie verander nie en is ook nie bereid om te verander nie.
 Traak-my-nie-agtige houdings.
 Pligsgetroue leerlinge, hardwerkende leerlinge maar ook lui leerlinge.

OVWS
 OVWS
 GP/MO
 LUI

Kollega 2

Oor die algemeen is die leerders rebels, hulle weet nie hoe om met hulle opvoeders te praat nie en respek en gesag is vir hulle vreemde woorde.
 Gehoorsaamheid is vir hulle skelwoorde en bestaan nie in hulle woordeskat nie.
 Alles is vir hulle “by the way” en hulle het geen verantwoordelikeheidsin nie hulle is heeltemal verward wat gedragspatrone betref.
 Die skool is nie meer ‘n verlengingstuk van die huis nie, maar het wel ‘n opponent van die huis geword.
 Die kinders het dissipline broodnodig asook persoonlike aandag en dit is myns insiens die rede vir baie van hulle se swak gedrag.
 Hulle het geen waardes of prioriteite nie want ouers leer dit nie vir hulle nie.
 Hulle het ‘n wanbegrip van hulle regte en van die onderwysers.
 Godsdienst speel nie meer ‘n kernrol in die leerders se lewens nie.

ONGEDIS
 ONGEDIS

 OVWS

 OBO

 OBO
 OVWS
 GAS
 OVG

Kollega 3

Lui, glad nie intrinsiek of eksentriek gemotiveer nie.
 Obsessiewe seksuele neigings en gedrag.
 Kriminele gedragsafwykings en dwelmmisbruik.
 Geen eie trots en selfrespek nie — swak en lae selfbeeld.
 Geen gewete of skaamte.

LUI/MO
 OSG
 GP/DG
 GP/OVWS
 OVWS

Kollega 4

Normloos.
 Ongedissiplineerd en geen selfdissipline nie.
 Gewelddadig, roekeloos en onverantwoordelik.
 Geen sin vir waardering, vernielsugtig, vandalisties en morsig.

ONGEDIS
 GP
 OVWS/GAS

Kollega 5

Groot persentasie is ongedissiplineerd.
 Toon geen tekens van inisiatief nie.
 Geen benul van verantwoordelikheid nie en geen ambisie nie.
 Hulle is oor die algemeen baie laks (lui).
 Het geen respek vir outoriteit (gesagsfigure) nie.

ONGEDIS
 MO
 GT
 LUI/OVW
 GAS

Gevolgtrekking:

Dit is duidelik dat sommige van die leerders van die skool oor die volgende eienskappe beskik:

- Gedragsprobleme.
- Misinterpretasie van regte.
- Geen respek vir hulself of ander nie.
- Lui, ongedisiplineerd en onbeskof.
- Obsessiewe seksuele gedrag word geopenbaar.
- Leerders beskik oor geen waardesisteme nie.
- Geen verantwoordelikeheidsin.

Wat is die relevansie van die voorafgaande inligting?

Die volgende redes kan aangevoer word waarom die voorafgaande relevant is vir hierdie studie:

- Ter bewusmaking van die tipe leerders in skole waarmee die onderwysers daaglik te doen het.
- Die redes waarom daar nie altyd op leer gekonsentreer kan word in die klas nie.
- Die redes waarom dit so moeilik is om die individu se potensiaal te optimaliseer.
- Om te wys hoe moeilik die taak van die onderwyser in die hedendaagse skoolopset is.

Die navorser wou skriftelik van leerders weet wat hulle grootste begeerte was. Deur hierdie opdrag moes introspeksie doen en deur selfondersoek te doen kon daar vasgestel word of hulle enige toekomsvisie het en hoe ook hulself sien en beleef. Die kodes wat gebruik was om die vraag te interpreteer was die volgende:

TG	Toekomsgerig
ERK	Erkenning
FV	Finansiële vooruitgang
EB	Egobehoeftes
GL	Gefrustreerde leerder (Leerders in navorsing is ‘overaged’ daarom gefustreerd)
AV	Aanvaarding
FAM	Familie
GA	Geweldsaspek
VRIEND	Vriendskap

Vraag aan leerders: Wat is jou grootste begeerte?

Die reaksie is presies weergegee soos deur die leerlinge geskryf. Waar die spelling dalk verwarrend kan wees is dit in aanhalingstekens geplaas om aan te dui dat die spelling of taalgebruik nie heeltemal korrek is nie:

Leerder 1

Ek wil graag my skoolloopbaan voltooi, maar voor dit wil ek graag my swak punte agter die rug kry — dit wil nie sê ek gaan aangaan met dit hierdie jaar nie. Wat ek graag eendag wil word is ‘n CPM (Computer Program Manager). Ek is besig met WE (Windows Environment). Ek wil graag eendag ‘n goeie salaris kry. Ek wil eendag met ‘n Mercedes SLK motor ry, getroud wees en in my eie huis bly waar ek en my moeder sal woon as die Here ons albei spaar.

FAM/TG/FV

Leerder 2

Ek wil graag eendag 'n "drugdellir" word, 'n "ryper" en ook kinders "molistreeer". Dan wil ek ook die "prisident" doodmaak. Ek begeer om 'n "gun", huis, motor, vrouens te kry en om baie kinders te maak. My begeerte is om die sterkste "gangster" te wees en om mense seer te maak.

GA

Leerder 3

Ek wil eendag 'n "pilot" word. Ek hou baie van meisies en ook om uit te gaan na "diskou's". En as ek eendag my skool klaarmaak wil ek my ouers bly maak. En op die oomblik is ek in standerd sewe en is 18 jaar. As ek ook skool klaar maak wil ek vir my 'n motor, 'n huis, 'n ordentlike trouwrou kry en 'n "gun". Ek speel sokker en hoop ek sal ver kom. My vrou moet ook goeie "currie" kan kook.

FAM/EB/GL/TG

Leerder 4

Om eendag 'n sukses in my lewe te maak en my loopbaan. Ek wil graag as 'n gerespekteerde man geklassifiseer word. Die mense moet opkyk na my nie net as 'n gerespekteerde man nie, maar ook as 'n goeie rugbyspeler. Die belangrikste in die lewe is dat vars lug ingeasem word, en veral die belangrikste is water vir mens en dier. Ek wens van harte dat ons land 'n beter toekoms kan hê en waardevol kan wees.

Leerder 5

Ek begeer om eendag my eie "club" te hê. My eie vrou, kinders, maar net twee kinders. Ek wil nie eendag trou, maar net aangaan. My kar moet 'n Mercedes Benz wees. Ek wil drink maar nie oordoen nie. Ek is 'n sigaretroker d.w.s. ek sal eendag rook. My droom is dat ek baie geld wil hê en net 'n lekker tyd wil stoot. My ma se huis groot bou en somer vir haar 'n eiland koop. Ek sal ook 'n helse groot "street bash" gooi vir my hele vriende.

TG/EB/FV/FAM

Leerder 6

My begeerte is om my skool klaar te maak en baie "goeie" te besit en baie geld te verdien. Ek sal graag my ma se huis wil groot bou en vir haar gee wat sy nodig het. Ek wil graag my eie motor besit en my eie huis begeer. En nog 'n laaste begeerte is om eie

“club” te besit met die naam van “Majimbos in Control” (bendegroep) dit is alles wat ek begeer. Omdat ek baie geld gaan maak en ryk word. TG/FAM/EB/FV/GA

Leerder 7

Ek wil baie geld hê, want met geld kan ‘n mens baie goed koop mense “respect” jou as jy geld het. Ek soek om “respect” te word. Ek weet of ek tot in “matrike” gaan uithou nie ek is al groot en skool maak moeg. My ma wil hê ek moet skool klaar maak sodat ek vir haar kan werk. Maar ek dink ‘n mens kan op ‘n ander “way” geld maak as net om te werk. FV/EB/GL/GA

Gevolgtrekking :

Die volgende is opvallend uit die reaksie van die leerders wat as teikengroep gebruik was:

- Leerders openbaar toekomsgerigheid.
- Leerders wil wel finansiële vooruitgang geniet.
- Hulle wil aanvaar en erken word.
- Leerders is gewelddadig.
- Leerders is bewus daarvan dat familiebetrekkings belangrik is.

Redes waarom hierdie inligting relevant is vir hierdie studie:

- Om die diversiteit waarmee die onderwyser te make het, te onderstreep.
- Om te bewys dat enige kind ‘n toekomsvisie het alhoewel hulle dit nie altyd bereik nie.
- Om uit te lig hoe die taak van onderwyser deur hierdie faktore en sienings beïnvloed word.
- Om te bewys dat dit moeilik is om die leerder tot volle potensiaal te bring in die klaskamer.

WAARNEMING VAN LEERDERS — INSAMELING VAN DATA

Die klasgroep

- Deelnemers — moeilik tot ruste / klas binne kom.
- Altyd besig met eie besprekings en praatjies.
- 60% toon geen belangstelling in klasaktiwiteite nie.
- Ongemotiveerdheid kom voor. Slegs drie van die leerders uit die klasgroep is in die klas, maar toon geen betrokkenheid of belangstelling in klasebeure.

- Ongedissiplineerde gedrag. 2/7 Leerders toon baie temperamentele gedrag.
- Aandagsoekende leerders.
- Boelies.
- Antisosiale leerders.
- Leerders woonagtig in gebiede waar misdaad in verskeie vorms hoogty vier.
- Onderwyser word gedwing en bevraagteken deur leerders / geloofwaardigheid van onderwyser word in twyfel getrek.
- Steel gou en gebruik kru taal.
- Openbaar elke dag dieselfde gedrag / geen verbetering in hulle gedrag.
- Klasgroep — openbaar negatiewe houding teenoor mekaar.

- Na watter tipe programme kyk jy?

- A] Seepies
- B] Aksie
- C] Nie-fiksie
- D] Fiksie
- E] Komedies
- F] Leersame aktuele programme
- G] Die nuus
- H] Dokumentêre programme

- Volgens jou oordeel spandeer jy te veel tyd voor die televisie: Ja Nee Onseker

2.3.2 Stokperdjies en sport

Noem drie vernaamste stokperdjies waaraan jy aktief deelneem. Gee volle besonderhede:

A]

B]

C]

3. PERSOONLIKE INLIGTING

A: Gesinstipes

- Tipe gesin:

- a] Volledige gesin
- b] Enkelouergesin
- c] Saamgestelde gesin
- d] Geskei
- e] Pleegsorg

B: Posisie in die gesin:

- a] Oudste
- b] Middelkind
- c] Jongste

C: Lede in die gesin

- a] Een
- b] twee
- c] drie
- d] vier
- e] meer as vier

D] Finansiële status van ouers

a] *Albei ouers werk*

b] *Slegs een ouer werk*

c] *Albei ouers is werkloos*

d] *Slegs een ouer werk*

5 GESINDHEID VAN LEERDER:

- *Maak 'n kruisie onder die woord wat jou die beste beskryf:*

Goed Gemiddeld Swak Weet nie

**Bereid om getrou huiswerk te doen.*

**Vermoë om hard te werk.*

**Vermoë om onder druk te werk.*

**Gesindheid teenoor werk in die algemeen.*

**Begrip van reg en verkeerd.*

- *Gesindheid teenoor ander.*
- *Gesindheid teenoor gesag.*

- **Gesindheid teenoor onderwysers.**
- **Vermoë om leiding te gee.**
- **Vermoë om eie beroepskeuses te maak.**
- **Gesindheid teenoor die toekoms.**