

Probleemgebaseerde leer as 'n alternatiewe metode in die onderrig van toegepaste taalkursusse op gevorderde vlak: 'n gevalstudie

ABSTRACT

In this case study the possibilities of problem-based learning (PBL) was investigated as an alternative teaching strategy in an applied language course. It was found that the students experienced the concept of PBL very positively. This impacted on their quality of learning. In their evaluation of the course they indicated that the course opened new employment opportunities and improved their self-image.

Although critics of PBL maintain that less material are covered in a PBL course than in a traditional course, the findings of this study supports the hypothesis that in PBL "the material which is relevant to the 'problem' is generally dealt with in more depth than in a conventional course (Cawley 1991:56). It was indicated that PBL had additional benefits like inherent motivational characteristics, increased class involvement, a better relationship between students and lecturer and an improvement in the communication skills of students.

The author concludes with the suggestion that PBL would perhaps be best accommodated in South African universities by adopting a middle ground to retain benefits of the traditional curriculum while gaining some advantages of problem-based learning (Schwartz e.a. 1993:619).

1. Universiteit in 'n veranderende leeromgewing

Die spelreëls in die Suid-Afrikaanse universiteitsomgewing het gedurende die afgelope paar jaar drasties verander. Die relevansie van universiteitsopleiding word toenemend bevraagteken. Na aanleiding van 'n studie deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing kom Giliomee (1999:7) tot die gevolgtrekking dat "studente al hoe meer begin agterkom dat grade van die universiteite nie veel werd is nie". Daar word indringend vae gestel oor die nuttigheidswaarde van grade in die praktyk. Dit gee aanleiding tot eise dat universiteite kursusse so moet aanpas dat hulle aan die behoeftes van die praktyk en die sosiale omgewing moet voldoen (Brynard 1995:11). Beroepsgerigtheid van kursusse word derhalwe 'n al groter voorwaarde (Bosch 1994:323).

Tot hierdie denkklimaat dra Kurrikulum 2005 grootliks by. Kurrikulum 2005 ontken nie die noodsaaklikheid van kennisverwerwing nie, maar beklemtoon die toepassing van dié kennis in die praktyk. Regulasies van SAQA, soos vervat in Wet R452, van 1998 (1998:2) vereis pertinent dat die doel van enige kwalifikasie "applied competence and a basis for further learning" is. Daarmee word bedoel "the ability to put into practice in the relevant context the learning outcomes acquired in obtaining a qualification".

Die klem wat in die verlede op esoteriese kennis en teoretiese onderbou geplaas is, word skerp gekritiseer. In die *Directory of Human Sciences Research Organisations & Professional Associations in South Africa* (Van der Berg e.a. 1997) kom veral die Geesteswetenskappe onder skoot. "... (W)hat has masqueraded as human sciences research in South Africa in recent years has been disconnected from important realities..." (Fehnel 1997:131). Die mark en die samelewing vereis studente wat kreatief en praktykgerig probleme in die samelewing kan identifiseer en oplos.

Juis taaldepartemente ontsnap nie aan die eise van die tyd nie. Volgens Du Plessis (1997:7) is "mense in die bedryf op soek na bedryfskennis van taal, mense wat nie tyd het vir 'n linguistiese of literêr-teoretiese trip" nie. Bosch (1994) stem hiermee saam en beweer onder andere dat "meer beroepsgerigte" taalonderrig as 'n "dringende eis" in Suid-Afrika beskou moet word. Sy postuleer dat "... dit wenslik is dat taalmateriaal waarmee studente op 'n gereelde basis in die 'werklikheid' in aanraking kom, ... by taalonderrig betrek word" (1994:323). Clark (1996:252) beskryf ook die noodsaaklikheid van "task-based learning" in basiese taalonderrig. Hy bepleit "a task-based model of learning, based on the principles that we learn by doing".

Hierdie verskuiwing na meer praktykgerigte onderrig moet ook gesien word in samehang met die verskynsel van die sogenaamde "massa-universiteit".¹ In Suid-Afrika val hierdie verskynsel saam met die verandering van die tradisionele studenteprofiel. Die homogene, enkeltalige westers-georiënteerde studentesamstelling van die historiese Afrikaanse universiteite verander toenemend na 'n heterogene, multitalige en multikulturele studentebevolking (De Vries 1994).

In die lig van bogenoemde lyk dit gevolglik noodsaaklik dat onderrigstrategieë tred moet hou met veranderinge in die sosiale realiteit. Onderrigstrategieë in taalpraktyk of toegepaste taalkursusse moet so aangepas word dat hulle die studente nie net toerus met kognitiewe, teoretiese kennis nie, maar ook met vaardighede om die kennis wat hulle opgedoen het, nuttig en positief in die praktyk aan te wend.

Om studente so voor te berei dat hulle honderd persent gereed is vir die praktyk, is in min vakgebiede werklik moontlik (Brynard 1995:11). Dosente behoort egter kennis te neem van, en te eksperimenteer met, alternatiewe onderrigmoontlikhede wat die sosiale en kulturele profiel van hulle studente in ag neem én wat hulle studente met meer praktykgerigte vaardighede toerus.

2. Probleemgebaseerde leer: 'n alternatiewe onderrigstrategie

Hoe kan, in die lig van die veranderde leeromgewing, 'n kurrikulum so vernuwe word dat dit aan die eise van die sosiale realiteit voldoen en praktykgerig is? Een so 'n moontlike alternatiewe onderrigstrategie is die sogenaamde probleemgebaseerde leer (PBL).

Dié onderrigstrategie word algemeen beskou as "an attempt to apply modern cognitive views on teaching and learning to instructional practice and curriculum design" (Dolmans e.a.1993:207–208). Hulle beweer voorts: "Many investigations indicate that competence is fostered not primarily by teaching to transmit information but through teaching to encourage specific kinds of cognitive activities". PBL wil dus die teoretiese kennis van studente kontekstualiseer. In 'n PBL-kurrikulum moet die studente leer om verworwe kennis in die praktyk toe te pas. Dié aangeleerde kennis moet as instrument gebruik word waarmee probleme in die praktyk opgelos kan word.

PBL ontstaan as onderrigmetodiek in die gesondheidswetenskappe waar dit gebruik is as 'n

1. "de hedendaagse ... universiteit is een massa-universiteit ... Er komen studente uit alle lagen van de bevolking en van allerlei soorten middelbare scholen." (Eco 1992:10).

benadering “(to) radically shift the medical curriculum from a collection of subjects, representing individual discipline interests to an integrative programme of study which engage students in problem formulation and problem solving from their very first day” (Boud & Feletti 1991:11). Die belangstelling van mediese skole wêreldwyd, en veral in Noord-Amerika, het PBL op die voorgrond geplaas. Die eerste mediese kurrikulum, geskoei op PBL, is in 1996 by die Mc Master Univertiteit in Toronto, ingestel. Daar word dan ook in die omgang na PBL verwys as die McMaster-program.

’n Verskeidenheid interpretasies en variasies van die PBL-program word tans in verskillende universiteite in Amerika en in heelwat mediese skole regoor die wêreld gebruik. Slegs vier mediese skole word egter as “suiwer” PBL-skole beskou, naamlik, McMaster, Harvard, Mercer and Hawaii.

Literatuur toon aan dat PBL as onderrigmetode egter nie slegs beperk is tot mediese kursusse nie. Boud en Feletti se boek *The Challenge of Problem Based Learning* bevat voorbeelde oor die gebruik van PBL in kursusse soos Meganiese Ingenieurswese, Maatskaplike Werk, Kommunikasiekunde, Argitektuur, ens. Die konsepte “community-orientated” en “problem-based” (Friedman e.a. 1990:8) is wêreldwyd vandag die basiese beginsels vir innoverende onderrigmetodes. Lindeque (1997:6) beweer dat die aanbieding van leermateriaal “deur middel van probleemstellings en die skoling in probleemoplossende denke bykans universele aanvaarding (geniet) as die gewenste wyse van aanbieding van leermateriaal”.

PBL is selfs nie vreemd binne die sfeer van taalonderrig nie. Daar bestaan byvoorbeeld opvallende ooreenkomste tussen die sogenaamde “goal-orientated”-taalonderrigmodel van Clark (1996) en PBL. Clark (1996:261) beskryf die verskillende dimensies van doelgeoriënteerde onderrig as:

<i>purpose and goal:</i>	<i>the underlying reason for undertaking a task</i>
<i>context:</i>	<i>the existence of a specific set of circumstances</i>
<i>topic:</i>	<i>the topical content and concepts involved</i>
<i>process</i>	<i>the interrelated set of executive actions involved in completing the task</i>
<i>product</i>	<i>the result of completing a task</i>

Hoewel die beginsels van Clark se doelgeoriënteerde taalonderrigmodel en PBL dus grootliks ooreenstem, kan PBL ook as ’n alternatiewe onderrigmetode in toegepaste taalkursusse waarin ’n basiese korpus kennis vereis word, gebruik word. Duch (1995:1) beweer dat “students who acquire scientific knowledge in the context in which it will be used are more likely to retain what they learned, and apply that knowledge appropriately.” ’n PBL-gerigte onderrigstrategie kan die dosent in staat stel om die teoretiese korpus kennis soos vervat in ’n toegepaste taalkursus, so aan te bied dat dit bykomende, praktykgerigte voordele inhou.

3. ’n Probleemgeval

Die realiteit van die probleem, soos hierbo gestel, word duidelik geïllustreer deur die feit dat ’n beduidende aantal van die Honneursklas by die Departement Afrikaans van die Universiteit van Pretoria byvoorbeeld nie meer Afrikaans-moedertaalsprekers is nie. Afrikaans is in die meeste gevalle hulle derde of selfs hulle vierde taal. Ten spyte van die feit dat hulle meestal Afrikaansonderwysers is, is hulle Afrikaanse taalvaardigheid egter nie van so ’n aard dat hulle ingewikkelde wetenskaplike vaktaal kan bemeester nie.

In ’n poging om hierdie probleem te ondervang, is besluit om alternatiewe leerstrategieë te oorweeg en toe te pas. ’n Groep van twaalf studente is gekies. Hulle het die uitgebreide

Honneurskursus gevolg en het almal die vak Basiese Geletterdheid in Afrikaans geneem.

Om verskeie redes was dit nie haalbaar om met hierdie studente binne groepsverband sinvolle besprekings oor die aard en wese van geletterdheidsonderrig op grond van bestaande wetenskaplike diskoerse in Afrikaans of Engels te voer nie. As 'n alternatief kon vereenvoudigde opsommings van die basiese teorieë aan hulle gegee word sodat hulle dit kon memoriseer. Dit sou hulle in staat stel om 'n kwalifikasie te behaal, maar of dit hulle sou toerus om hulle werk sinvol te doen, was 'n ope vraag.

Aangesien die tradisionele onderrigmetodes nie hierdie studente sou pas nie, is besluit om aspekte van PBL op eksperimentele basis in die kursus toe te pas. Schwartz e.a. (1993:612) dui byvoorbeeld aan dat hoewel dit dikwels nie moontlik is om PBL op groot skaal in 'n kurrikulum in te voer nie, dit wel moontlik is vir 'n departement om op innoverende wyse "their own versions of case-or problem-based learning" te ontwerp.

Daar is eerstens op PBL as onderrigstrategie besluit omdat die kursus Basiese Geletterdheid in Afrikaans 'n sterk praktykgerigte komponent het en 'n onderrigmetode gesoek is wat die kursus groter praktiese toepassingswaarde kon gee.

PBL was egter ook op daardie tydstep by die Universiteit van Pretoria druk onder bespreking as gevolg van die nuwe kurrikulum wat deur die Fakulteit Geneeskunde ontwikkel is. Dié kurrikulum, gebaseer op PBL, is byvoorbeeld in September 1997 by die International Conference on Problem Based Learning met groot sukses aan internasionale akademici in London bekendgestel (Lindeque 1997). Die volgende opmerking van Prof. Prozesky, van die Fakulteit Geneeskunde aan die pers, het ingeskakel by die doelwitte van die kursus Basiese Geletterdheid in Afrikaans:

(D)ie belangrikste aspekte van die kurrikulum is dat dit toegespits is op die gemeenskap. Die teorie hou regstreeks verband met wat in die praktyk beleef word ... Dit is ook belangrik dat studente blootgestel word aan gesondheidsituasies eie aan Suid-Afrika. Daarom sal studente heelwat tyd in die gemeenskap deurbring" (Swanepoel, 1997:6).

Probleemgebaseerde leer in die praktyk

Samestelling van die kursus

Die kursus Basiese Geletterdheid in Afrikaans is aangepas om by toepaslike riglyne van PBL, soos dit in die literatuur voorkom, in te skakel.

Dolmans e.a. (1993:212) gee die volgende riglyne ten opsigte van die opstel van 'n probleem-gebaseerde onderrigmodel:

Die probleem moet:

aansluit by die leerders se kennis en ondervindingsvlak,
konkreet geformuleer word,
verband hou met die leerders se voornemende beroepe en
so geformuleer word dat dit bespreking uitlok en aanmoedig.

Hierdie riglyne, in kombinasie met ander aspekte van PBL, het gekristalliseer tot vier uitgangspunte wat gevolg is in die opstel van die spesifieke PBL-program.

Die student as innoveerder

Eerder as om 'n kursus eensydig op te stel, moet 'n kursus gebaseer op PBL liever beskou word as 'n proses "in which the student sets the pace and the role of the teacher becomes guide, facilitator and resource" (Donner & Bickley 1993:294). Hoewel daar 'n verskeidenheid aan-

wendings van PBL bestaan, is dit verkieslik dat die student die innoveerder bly, self vrae aan die bod stel en self die antwoorde verskaf. Dolmans e.a. (1993:207) beweer dat die besprekings van probleme gerig op die studiemateriaal intrinsieke motivering sal stimuleer omdat dit die leerder meer aktief betrek by gebeure in die klaskamer. Die groter rol wat die student in die samestelling van die kurrikulum speel, is volgens hom die vernaamste voordeel van PBL omdat dit studente toelaat om die leerproses aan te pas by hulle eie aktiwiteite, behoeftes en belangstellings (1993:211) – 'n soort pasklaar (“customised”) metode van onderrig dus.

Modell en Carroll (1993) glo dat by die toepassing van PBL die houding van die dosent die belangrikste faktor is. Volgens hom lê die dosent se rol eerder daarin om die leerder te help leer as wat dit lê in die meedeling van kennis. “Help our students to recognize that science is not a collection of facts ... but a process through which we come to know about the world we live in” (1993:53). Aanhangers van PBL glo dat die klem op “self-directed learning” studente sal aangemoedig om hulle eie leeraktiwiteit te reguleer (Almy e.a. 1992).

Die studente is gevolglik geraadpleeg oor hulle verwagtings van die vak Basiese Geletterdheid in Afrikaans. Die meerderheid het aangevoer dat hulle die vak gekies het omdat hulle gedink het dat die kursus hulle in staat sal stel om 'n positiewe bydrae te lewer ten opsigte van die probleem van ongeletterdheid in die gemeenskappe waar hulle vandaan kom. Sommige het aangedui dat hulle die vak gekies het omdat hulle geglo het dit vir hulle ander beroepsmoontlikhede sou ontsluit.

Met hierdie vraag is die eerste tree in die rigting van 'n paradigma-skuif gewaag. Die dosent het met ander woorde nie, soos steeds algemene praktyk is, gevra “Wat wil ek die studente leer nie?”, maar “Hoe kan ek die kursus Basiese Geletterdheid in Afrikaans so aanbied sodat dit waarde het vir die spesifieke groep studente sonder om kwaliteit in te boet?”

Leer as konstruktiewe kognitiewe aktiwiteit wat voortbou op reeds verworwe kennis

In PBL geld die beginsel dat nuwe leerstof so aangebied moet word dat dit die studente in staat stel om hulle reeds verkreë kennis te aktiveer. Deur hierdie beginsel as uitgangspunt te gebruik, kan 'n kognitiewe voorstelling of model van die betrokke probleem gekonstrueer word wat tot beter begrip oor die nuwe inligting wat hulle moet bemeester, kan lei. Modell en Carroll (1993:51) beweer: “We are better able to ‘understand’ concepts that relate to our existing knowledge and our current mental models”.

Die twaalf studente was 'n homogene, nie-moedertaalsprekende groep. Hulle was almal volwassenes wat Afrikaans in swart skole onderrig het. Dit was duidelik dat bestaande leemtes in hulle mondering ten opsigte van taalvaardigheid en wetenskaplike verwysingshorisonne opgeweeg het teen die ervaring en kennis oor onderrig wat hulle reeds in die praktyk opgedoen het.

Hulle was self betrokke by onderrig en het alreeds die basiese beginsels van onderrig geken en toegepas. Dit was maklik om vanuit hulle kennis van pedagogie aansluiting te vind by kenmerke van die andragogie. Hulle het almal uit omgewings gekom waar ongeletterdheid nie 'n vreemde verskynsel is nie. Die meeste van hulle het in hulle onmiddellike omgewing toegang tot ongeletterdes gehad en het die probleme van ongeletterdes deeglik verstaan.

Op grond hiervan is besluit om die “probleem” so te ontwerp dat dit by die studente se vlak van vooraf verkreë kennis sou aanpas, duidelik en eenvoudig geformuleer sou wees en 'n daadwerklike bydrae sou lewer tot die rolle wat hulle in hulle professionele en sosiale lewe moet vertolk (Dolmans e.a. 1993:207).

Leer as 'n aktiewe konstruktiewe kognitiewe aktiwiteit

Aktiewe leer vind plaas binne 'n aktiewe leeromgewing. Dit beteken dat die student 'n aktiewe deelnemer aan die leerproses moet wees. Dit is nie genoeg om net die inligting op te neem ("record") nie, maar 'n aktiewe leeromgewing moedig die student aan om deel van die proses te word en die inligting prakties toe te pas. Daarom was een belangrike doelwit van dié eksperiment juis om aktiewe leer te bevorder en die passiewe soort leer wat studente tydens lesings ervaar, te verander (Armstrong 1991). Volgens Modell en Carroll (1993:49) is 'n aktiewe leeromgewing een waar studente "personally engaged is in the process of building and testing or applying their own mental models of the system under consideration".

Die terrein van geletterdheidsonderrig is in hierdie geval as "the system under consideration" beskou. Deur middel van die sogenaamde "text-reduction technique" (Dolmans e.a. 1993:208) is die leerterrein aan die studente voorgestel. Die "text-reduction technique" kan kortliks beskryf word as 'n proses waarin die doelwitte van die kursus en leermateriaal gereduseer word tot 'n kort lys belangrike konsepte.

Die terrein van geletterdheidsonderrig is gevolglik aan die studente voorgestel deur middel van 'n kort teoretiese uiteensetting wat onder andere die volgende ingesluit het:

- Geletterdheid as interdisiplinêre studieveld binne die Linguistiek wat Psigo-linguistiek en Sosio-linguistiek insluit.
- Die verskil tussen die outonomistiese en die ideologiese benadering tot geletterdheids-onderrig.
- Die verskil tussen andragogie en pedagogie.
- Die uiteenlopendheid van bestaande werksdefenisië van die begrip geletterdheid.

Die teoretiese kennis is gekontekstualiseer deur te verwys na:

- Die aard en voorkoms van ongeletterdheid in Suid-Afrika.
- Die funksionering van ABET binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk.

Indien die studente egter aktiewe deelnemers aan die leerproses moes wees, sou dit egter volgens die beginsels van PBL nie genoeg wees om net die inligting aan hulle oor te dra nie. Binne 'n aktiewe leeromgewing moes die studente aangemoedig word om deel van die proses te word en die kennis wat hulle verwerf het, prakties toe te pas.

Konteks-spesifieke leer

Konteks-spesifieke leer verwys na onderrig waardeur inligting bemeester word in dieselfde konteks as die een waarin dit gebruik gaan word. In PBL word die studente gekonfronteer met 'n "*interesting relevant problem "up front", so that they can experience for themselves the process of doing science*" (Duch 1995:1).

Nuwe inligting moet dus verkieslik aangeleer word in 'n betekenisvolle probleem-situasie. Omdat die kontekstuele aanwysing kennis aktiveer wat in dieselfde kognitiewe strukture gestoor word, vind die leerproses gemakliker plaas as andersins (Dolmans e.a. 1993). Daarom moes die studente ervaar dat hierdie kursus nie net 'n versameling feite is wat volgens 'n bepaalde woordeskat beskryf moet word nie, maar 'n proses waardeur hulle meer te wete kon kom van die wêreld waarin hulle leef. "To become adept at engaging in that process, we must provide students with the opportunity to practice the skills necessary to engage in that process" (Modell & Carroll 1993:59–60).

Voordat oorgegaan kon word tot kontekstuele leer, was dit noodsaaklik om teoretiese kennis oor andragogie aan te vul met praktiese inligting oor die metodiek van geletterdheids-onderrig vir volwassenes.

Hulp van buite is ingeroep. Me Helena Barnard wat as vryskut-geletterdheidsfasiliteerder opgetree het² en gereeld opleidingskursusse aangebied het, het aan die studente 'n verkorte kursus in die onderrig van basiese geletterdheid vir volwassenes gegee.

Hierna het die volgende stap in die leerproses vereis dat die studente die geleentheid moes kry om die vaardighede wat noodsaaklik is vir geletterdheidsonderrig in die praktyk in te oefen. Daar is gevolglik van elke student verwag om ten minste vyf ongeletterdes in hulle omgewing te identifiseer, te werf vir geletterdheidsonderrig en twee maal per week gratis klasse vir hierdie leerders aan te bied. Leer materiaal vir die leerders is aangekoop deur die Departement Afrikaans se navorsingsfonds.

Teorie in die praktyk

Verslagvorms is aan die studente verskaf waarop hulle noukeurig verslag moes doen oor wat in hulle lesse gebeur. Die verslagvorms was ook 'n waardevolle instrument waarvolgens verskeie aspekte van die eksperiment in PBL gemonitor kon word.

Die verslae was eerstens 'n riglyn waarvolgens studente hulle lesplanne vir die geletterdheidsklasse kon uitwerk in ooreenstemming met die geletterdheidsprogram wat hulle gebruik het. In die tweede plek kon hulle op die verslagvorm aandui watter probleme hulle met die leerders ondervind en ook algemene kommentaar skryf oor hulle eie ervarings by die aanbieding van die les. Dit het ingesluit kommentaar oor die les self, die leerders, die prosedure in die klas, ensovoorts.

Vergelyk die onderstaande voorbeeld van die verslagvorm:

Tabel 1

Datum van klas		Boek gebruik en bladsynommer	
Werk wat beplan word	Fasiliteerder se kommentaar	Leerders se kommentaar	
Lees			
Skryf			
Mondeling			
Lewensvaardighede			
Algemeen			

Die studente moes ook volledig register hou van hulle leerders. Die register moes die name, identiteitsnommers, geslag, ouderdom, moedertaal, kennis van Afrikaans en geletterdheidsvlak bevat. Die studente moes ook noukeurig aandui watter leerders afwesig was en wat die rede daarvoor was.

Die verslae en registers het die volgende funksies vervul:

'n Metode om klasbespreking uit te lok en aan te moedig

PBL as onderrigstrategie steun swaar op groepstutoriale. Berkson (1990) verwys in sy studie byvoorbeeld na "obligatory group discussions". Vergelyk ook Almy e.a. (1992) se "small groups" en Dolmans e.a. (1993) se "tutorials".

Maandeliks moes die studente in 'n groepsbesprekings verslag doen van wat tydens hulle geletterdheidsklasse gebeur het. Die inhoud van die gesprekke in die groepsbesprekings is bepaal deur die maandelikse verslagvorms wat die studente in die loop van die maand ingevul

2. Haar kursusse is deur die geletterdheidsbeen van die Stigting vir Afrikaans ondersteun.

het. Die vordering van leerders, al dan nie, probleme wat tydens die aanbied van die leer-materiaal ondervind is en die toepaslikheid, al dan nie, van die verskillende leerprogramme het onder andere deel van hierdie besprekings uitgemaak.

Klasbesprekings was lewendig en daar is oor die algemeen geesdriftig gesels en raadgegee. Dit was opvallend dat die besprekings in die klas oor die algemeen konsepte en probleme van geletterdheidsonderrig aangeraak het wat deel van die teoretiese korpus inligting was. Dit strook met die resultate van ander studies (Dolmans e.a. 1993 en Friedman e.a. 1990.) waarin die relevansie van konsepte wat in PBL bespreek word, getoets is.

In Dolmans e.a. (1993) se studie is 'n spesifieke afdeling van 'n kursus byvoorbeeld aangebied met PBL as onderrigstrategie. Die probleme wat deur die studente opgelos moes word, is ontleen aan die teorie van die bestaande tradisionele kursus. Daar is 'n lys van onderwerpe gemaak wat in die PBL-klasse tydens groepbesprekings opgehaal is. Na afloop van die kursus is hierdie lys onderwerpe geplaas teenoor 'n lys konsepte wat in die tradisionele kursus behandel word. Die korrelasie tussen die twee lys was verbasend hoog. Dolmans e.a. (1993:209) stel dit soos volg: "...a majority of the unexpected learning issues were relevant to the course content".

In sý studie dui Friedman e.a. (1990:13–14) aan dat "it may prove impossible to attribute effects of alternative curricula to specific component parts...but that the expected distinctive outcomes of innovative curricula fall into categories such as interpersonal skill, continuing learning and professional satisfaction".

In die besprekingsgroepe van hierdie gevalstudie is dieselfde verskynsel waargeneem. Die aanvanklike besprekings het gefokus op die verskille tussen volwasse en kinderleerders ten opsigte van fisiese probleme, emosionele rypheid van die leerders, motivering, ens. Die studente het duidelik die kennis en konsepte wat hulle verstaan en ken, toegepas op die nuwe leersituasie en vergelykings begin tref. Vergelyk byvoorbeeld die kommentaar van een van die studente.³

Volwasse leerders verskil met die kinders. Bv. Hulle dink hulle is dom. Maar ek het geleer hulle is baie beter as die leerlinge want hulle luister versagtig in die klaskamer. Na elke les vra hulle om die huiswerk te kry, maar die leerlinge wil nie huiswerk kry nie.

Soos wat hulle vertrou geraak het met die nuwe konteks, is ander aspekte van geletterdheids-onderrig in 'n wyer gemeenskapsverband raakgesien. Dit het duidelik Modell & Carroll (1993:51) se hipotese ondersteun: "(W)e acquire information most efficiently when we perceive a need for that information".

Probleme soos die belangrikheid van taal as medium vir geletterdheidsonderrig in 'n multitalige land, die enormiteit van die probleem van ongeletterdheid in die Suid-Afrikaanse konteks en die noodsaaklikheid om geletterdheidsonderrig binne die omvattende konteks van gemeenskapsontwikkeling te beskou, is bespreek. Dit blyk byvoorbeeld duidelik blyk uit die volgende kommentaar van 'n student.³

Taal speel 'n belangrike rol. Die verskuiwing na die tweede taal (bv. Sotho-sprekers leer nou Afrikaans of Engels) bring sommige tyd probleme.

In latere besprekings, soos wat die studente hulle leerders leer ken het en spesifieke probleme teëgekem het, het tipiese probleme ten opsigte van basiese geletterdheidsonderrig vir

3. Alle kommentaar van die studente is verbatim aangehaal.

volwassenes die besprekings oorheers. Dit het ingesluit: leerders wat vinniger vorder as ander, leerders wat glad nie vorder nie, leerders wat geen selfvertroue het nie, leerders wat ongereeld kom as gevolg van vervoerprobleme, ens. Vergelyk die volgende kommentaar:

Baie ou mense wou graag leer, maar hulle liggame is so afgetakel dat hulle moeilik vind om eers 'n pen te hanteer. Ek het geleer om nuwe metodes te ontwikkel om hulle te kan help. Ek het agtergekem dat as hulle die pen te styf vashou, bewe hulle baie. Ek het vir hulle geleer om te ontspan.

'n Metode om die werk van die studente te kontroleer

Die verslae is ook gebruik om die klasse wat die studente gefasiliteer het sowel as die kwaliteit van aanbieding, te monitor⁴.

Soos reeds aangedui het die teenwoordigheidsregister 'n redelik omvattende profiel van die leerders vereis. Die leerders moes tydens elke les self die register teken. Onreëlmatighede soos die ongewone vinnige vordering van bepaalde leerders, die feit dat 'n sogenaamde uitgestelde les nie op 'n volgende geleentheid gegee is nie, die verskynsel dat leerders volgens die verslag uitstekend vorder en dan nie hulle eie name kan skryf nie en anomalieë tussen lesplanne en register was aanduidings dat die verslae en registers ten minste gedeeltelik 'n geslaagde moniteringsfunksie vervul het.

Evalueringsmiddel

Die evaluering van die praktiese werk wat 'n derde van die promosiepunt getel het, moes enkel en alleen op grond van die verslae geskied. Die studente se vermoë om die korpus inligting wat hulle ontvang het, prakties en kreatief toe te pas, kon slegs deur middel van die ingehandigde verslae gemeet word. Die geletterdheidsfasiliteerder wat die kursus oor geletterdheids onderrig vir die studente aangebied het, is as eksterne eksaminator aangestel om die verslagvorms te evalueer. In die evaluering van die verslae het die eksaminator probeer bepaal in hoe 'n mate die studente die teoretiese aspekte van andragogiese opvoeding prakties in 'n spesifieke onder-rikkonteks toegepas het. Daar is veral aandag gegee aan die wyse waarop die studente op leerders se probleme gereageer het.

Ter illustrasie word voorbeelde van die verslae van twee studente hier gegee. Die verslag in Tabel 2 is die verslag van 'n sterk student wat met die ter perse gaan van hierdie artikel nog steeds as fasiliteerder optree vir die tien leerders wat sy aanvanklik gewerf het. Sy is tans besig met 'n gedoseerde M.A. in Afrikaans. Geletterdheids onderrig is die onderwerp van haar skripsie.

Die verslag in Tabel 3 is dieselfde week geskryf as die een in Tabel 1. Die student se uiteindelijke prestasie was veel swakker. Dit korreleer met die relatiewe onvolledigheid en die onbetrokkenheid wat in haar verslag gereflekteer word.

Tabel 2

Datum van klas 12/09/1996		Boek gebruik en bladsynommer Basiese lees en skryf vir volwassenes bl 18–20	
Werk wat beplan word	Fasiliteerder se kommentaar	Leerders se kommentaar	
Lees Lees die syfers van 1 tot 10	'n Baie intersante(sic) les. 'n goeie manier om uitspraak-	Ke kgona go bala di nomoro/dipalo – ke thabile – (sê	

4. Ideaal gesproke moes die dosent die klasse periodiek self kon bywoon. Dit was egter om logistiese redes nie moontlik nie.

Lees die syfers van 10--20		"Ek kan nou syfers in Afrikaans lees. Ek's bly." (sê Dorcas)
Skryf Skryfoefening: bl.18 & 20	Leerders is bly en trots omdat hulle nou hierdie syfers in Afrikaans kan skryf	"Bona mam faefe yako o ka re ke s (Wilhelmina) "Kyk – mevrou, as ek vyf skryf dit lyk net soos s" (sê Wilhelmina)
Mondeling Klasbespreking van syfers wat probleme gee in skrif soos: 3,4,5,en 8)	Na 'n paar oefeninge oor syfers soos: 3,4,5, en 8 – die leerders kan nou die syfers maklik sê	"Faefe yaka e kaome" (sê Maria) "Ek kan nou vyf goed skryf (in syfers). (sê Maria)
Lewensvaardighede Bespreek daaglikse somme wat ons doen. Waar ons koop, pryse moet verstaan ens	Ek kon uitvind dat somme doen, 'n probleem is vir die leerders. Maar ek gee hulle hoop dat alles sal verbeter na 'n paar oefeninge oor somme	Dipalo di-a tshwenya ge re reka ko dishopong. (Maria Mankay) "Somme is daaglik moeilik vir my" (sê Maria Mankay)
Algemeen Bring kwitansies van baie dinge wat hulle daaglik koop	- Maria Mosepele en Alletta Lemao is afwesig. - Leerders voel hulle leer die meeste as hulle baie somme (skriftelik) doen. Besluit om meer somme vir volgende keer te doen (voorberei)	

Tabel 3

Datum van klas 11/09/1996		Boek gebruik en bladsynommer Lees, skryf en reken Oefening 1 Eenheid 10 bl 44–50
Werk wat beplan word	Fasiliteerder se kommentaar	Leerders se kommentaar
Lees Die leeskaart op bl. 28	Hulle sukkel nie met die lees-konsep nie.	"Kom ons volgende keer die Bybel lees." (Dina)
Skryf Skryf die woorde op die leeskaart neer sonder om daarna te kyk	Geen probleme hiermee gehad nie	"Kan ons nie ons eie woorde altyd skryf nie?" (Patrick)
Mondeling Die leerders moet meer as veertig woorde sê	Hulle voel dit is genoeg vir nou	
Lewensvaardighede Ons toets die geheue. Kan hulle die woorde wat hulle sien, herken.	Goed	"Ons onthou en herken die woorde goed." (Peter)
Algemeen Bring volgende keer die Bybel saam	Almal is teenwoordig	

Opmerkings van die eksaminator tydens die evaluering van die verslae het die volgende ingesluit:

- Bewus van oog -en handprobleme by leerders.

- Vind aansluiting by leerders se leefwêreld deur vorms van die kliniek en die poskantoor in lesplanne te inkorporeer.
- Ondervind tipiese probleme.
- Volgens dokumentasie lyk dit asof leerders veels te gevorderd vir die werk in die boek is.
- Geen poging word aangewend om verrykende werk te doen nie.
- 'n Neiging om sinlose prentoefeninge te doen.
- Swak begrip van wat lewensvaardighede is.

Die relatiewe geslaagdheid van die verslae en registers as evalueringsmiddels het geblyk uit die feit dat die punt wat ekstern vir die praktiese werk toegeken in vergelyking met die jaarpunt en eksamenpunt nie in 'n enkele geval drastiese afwykings getoon het nie. Dit was ook insiggewend dat die kwaliteit van leerderresponse op die verslae en die studente se uiteindelijke prestasie in die vak, 'n besondere korrelasie getoon het.

6. Die wenslikheid van PBL as onderrigstrategie

6.1 Studente-evaluering

Die literatuur dui oorwegend aan dat PBL baie positief deur studente geëvalueer word. Schwartz e.a. (1993:613) verwoord hulle bevindings soos volg: "Compared to the old course, we have observed more positive attitudes, more enthusiasm ... Written and oral comments of the students have been overwhelmingly favourable ... we have evidence that the students' satisfaction is being matched by the quality of their learning". Volgens Cawley (1991:17) was dit duidelik dat die studente die kursus geniet het en gevoel het dat hulle ten minste net so veel tegniese kennis opgedoen het as wat hulle in die konvensionele kursus sou opdoen. Ook Berkson (1993:55) postuleer dat "through many anecdotal (empirical) research reports (they) learnt that students ... generally enjoy PBL".

Die bevindings van hierdie kursus, soos afgelei uit gesprekke met studente sowel as skriftelike evaluering, kom ooreen met die bevindings van ander studies. Die studente was uiters positief oor die PBL-benadering. In 'n skriftelike evaluering van die kursus moes die studente onder andere die volgende vraag antwoord: Bespreek die waarde, indien enige wat die praktiese komponent van die kursus vir u ingehou het. Ek haal enkele frases uit die studente se skriftelike evaluering van die kursus aan:

Die praktiese komponent van hierdie honneurskursus het my lewe verander ... het my hele visie van die lewe verbreed. Voorheen het ek teoreties oor ongeletterdheid gehoor. Al het ek daaglik mense gesien wat nie kan lees en skryf nie, het ek nie die probleme van nabyheid gesien nie ... Die praktiese komponent het vir my 'n lewenslank taak gegee: om mense te help wat wil leer lees en skryf.

Dit was vir my aangenaam en ook 'n groot genot om hierdie praktiese komponent te doen ... Ek dink die waarde van die kursus lê in die feit dat nie net die volwassenes leer iets van die studieleier nie, maar ook dat die studieleier iets van hulle leer. ... Iets wat interessant is, is dat as jy met hulle begin werk het, wil jy eintlik met hulle sonder ophou werk.

Ek voel die praktiese deel van die kursus is baie belangrik want ons deel ons opvoeding met ons gemeenskappe. My verhouding teenoor ou mense het baie verander. Ek het geleer om moed te hou en nie maklik kwaad te word nie. Dit het selfvertroue in my gekweek.

Dolmans e.a. (1993) beskou beroepsoriëntasie as 'n belangrike riglyn vir die samestelling van

'n PBL-kurrikulum. PBL moet verband hou met die studente se voornemende beroepe. Aangesien die studente van hierdie gevalstudie reeds in beroepe gestaan het, is hierdie aspek nie vooropgestel in die kurrikulering van die PBL-komponent van die kursus nie. Dit het egter duidelik geblyk dat die studente PBL as verbredend ten opsigte van beroepsmoontlikhede ervaar het. Vergelyk die volgende twee aanhalings uit van die studente se evaluering:

Dit is die beste manier en baie goed vir die werksoeker.

Ek hoop om lewenslank 'n geletterdheidsfasiliteerder te wees.

Opvallend was ook die feit dat die meerderheid van die studente aangetoon het dat die praktiese komponent van die kursus hulle meer selfvertroue gegee het en aan hulle selfbeeld gebou het.

Die praktiese werk verbeter die ongeletterde toestand in die gemeenskap en jy word trots op jouself want jy kan die ander mense iets leer.

Ek het nou meer selfvertroue as aan die begin want ek moes leer om altyd korrek en objektief te wees. Ek moes navorsing doen en kreatief my klas aanbied ... Ek het aan die bou van ons medemense deelgeneem en is trots daarop.

6.2 Persoonlike waarneming van die dosent

Die volgende aspekte kan as beperkend gesien word ten opsigte van PBL as vernuwendere onderrigstrategie:

- Van die belangrikste teenkanting teen hierdie metode kom daarop neer dat dosente en studente bang is dat noodsaaklike teoretiese kennis opgeoffer word ten gunste van die praktiese aanwending van kennis. In drie onafhanklike studies gedoen by die universiteit van Limburg in Nederland is egter aangetoon dat die studente se leeraktiwiteit in 'n PBL-program 'n gemiddeld van 64% van die beplande kursus gedek het. "In addition the students generated learning issues not expected by the faculty and half of these issues were judged relevant to the course" (Dolmans e.a. 1993:207). Hierdie gevolgtrekking word ondersteun deur Cawley (1991:67) se bevinding dat "students cover slightly less material than they would in a conventional course ... however ... the material which is relevant to the problem ... is generally dealt with in more depth than would be obtained in a conventional course".

Hoewel die resultate van die gevalstudie soos hier bespreek is, nie gekwantifiseer is nie, lyk dit tog of die belangrikste teoretiese begrippe by die studente tuisgebring is. Wat moontlik by hulle ontbreek, is kennis oor die wetenskaplike vaktaal wat hulle toegang tot wetenskaplike literatuur sal beperk.

- 'n Ander nadeel is die feit dat klein tutoriaalgroepies koste per student laat eskaleer en dus duur is en teen die huidige tendens van massifikasie van die onderwys ingaan.
- PBL vereis ook radikale veranderinge op administratiewe en politiese gebied binne departemente. Departemente word meer blootgestel aan menings van studente ten opsigte van die opstel van die kurrikulum en die verloop van die lesings. Dosente het nie meer volslae outoriteit nie. Sulke veranderinge sal moeilik in sommige tradisionele akademiese departemente geakkomodeer kan word.

Die volgende aspekte sake sal by 'n herhaling van die kursus waaroor die betrokke gevalstudie gedoen is, hersiening vereis:

- Klasbesoeke sou die verslagstelsel kon komplementeer en nuttig wees by evaluasie en indentifikasie van probleme.
- Die moontlikheid om al die studente by 'n reeds bestaande geletterdheidsprogram te betrek, kan moontlik ondersoek word. Dit mag egter die studente se besef van sosiale verantwoordelikheid binne hulle eie gemeenskappe verminder.

Volgens die resultate van die gevalstudie en die persoonlike waarneming van die dosent blyk dit dat die invoer van 'n PBL-komponent in 'n toegepaste taalkursus wel bepaalde voordele inhou.

- Die metode bevat ingeboude motiverende eienskappe. Student kom selde onvoorbereid klas toe en die aantal studente wat nie aktief deelneem aan besprekings nie, verminder na mate die studente die proses begin verstaan.
- Omdat 'n verskeidenheid hulpmiddels gebruik kan word, verkry 'n student vaardigheid in 'n eklektiese leerstyl. Teorie word geïllustreer, ondervind en toegepas aan die hand van probleme in die praktyk.
- Omdat die student aktief aan klasbesprekings deelneem en maandeliks skriftelike werk in die vorm van verslae inhandig, verbeter hulle kommunikatiewe vaardighede in die taal van onderrig.
- Die meer informele en interaktiewe situasie in die groeptutoriaal lei tot verbeterde verhoudings tussen student en dosent. Die dosent is deurentyd bewus van die student se probleme en vordering en die student het meer vrymoedigheid om probleme met die dosent te bespreek. Almy e.a. (1992:568) bevestig dit as hy beweer dat PBL "has rewarded participating clinical faculty members by narrowing the intellectual distance between student and tutor ... sharing with students the excitement of new discovery ... the opportunity to learn along with their students in a lively, interactive fashion".

7. Gevolgtrekking

In die literatuur is daar ruim aanduidings dat studente wat hierdie leermetode by mediese skole gevolg het, beter aanpas by kliniese internskap. Friedman e.a. (1990:9) wys daarop dat, in weerwil van die kritiek op PBL, die mediese skole van McMaster, Maastricht en Nieu-Meksiko reeds bewys het dat bevoegde geneeshere deur middel van die nuwe innoverende onderrigmetodes opgelei is.

Kritiek teen PBL is gewoonlik gegrond op die argument dat dit nie moontlik is om al die materiaal te dek wat as noodsaaklike inligting vir 'n student beskou word nie. As dit die rol van 'n universiteitsdepartement is om slegs inligting oor te dra en te versprei, dan is hierdie argument natuurlik geldig en hou dit verband met die tradisionele rol van die universiteit. As die doel egter is om aan die student vaardighede te leer sodat hy die inligting tot sy beskikking kan gebruik om antwoorde op nuwe uitdagings te soek, is bogenoemde argument nie meer geldig nie. Dan gaan dit nie meer oor "how much material can be covered in the course" nie, maar oor "how class time is used" (Modell & Carroll 1993:59).

As dit ook die doel van toegepaste taalonderrig is, dan is PBL 'n geskikte onderrigstrategie om studente te lewer wat 'n kreatiewe bydrae tot die samelewing kan lewer. Nege maande na afloop van die kursus in Basiese Geletterdheid in Afrikaans het sommige van die studente nog steeds gratis geletterdheidsonderrig in hulle gemeenskappe gegee.

In die lig van die veranderde opleidingsomgewing waarin ons vandag in Suid-Afrika bevind, lyk dit tog of 'n meer probleemgebaseerde en gemeenskapsgeoriënteerde benadering in die onderrig van toegepaste taalkursusse bepaalde voordele inhou. Schwartz e.a. (1993:619) se

aanbeveling – “adopting a middel ground to retain benefits of the traditional curriculum while gaining some of those of problem-based learning” – moet ernstig deur dosente oorweeg word.

Verwysings

- Armstrong, E.G. 1995. A hybrid model of PBL. In B. Boud & G. Feletti (reds.) 1991. *The challenge of problem-based learning*. London: Kegan Page.
- Almy, T.P., Colby, K.K., Zubkoff, M., Gephart, S., Moore-West, M. & Lundquist, L. 1992, Health, society, and the physician: problem-based learning of the Social Sciences and Humanities. *Annals of Internal Medicine* 11(6/7): 569–574.
- Berkson, L. 1990. Critique of problem-based learning: A review of the literature. Master’s thesis. University of Illinois.
- Bosch, B. 1994. Afrikaanse koerant-advertensies in die taalklaskamer. *Tydskrif vir Taalonderrig* 28(4): 323–340.
- Brynard, P.A. 1995. Besprekingsgebaseerde onderrig. *UP-dosent* 16(2): 9–16.
- Cawley, P. 1991. A problem-based module in Mechanical Engineering. In B. Boud, B. & G. Feletti (reds.) 1991.
- De Vries, A. 1994. Wat maak die kokke op die Titanic? *Tydskrif vir Taalonderrig* 28(4): 309–315.
- Clark, J.L. 1996. Task-based learning: purposes, processes and ever-improving knowledge and language. *Tydskrif vir Taalonderrig* 30(4): 251–269.
- Dolmans, H.J.M., Gijselaers, W.H., Schmidt, H. & Van der Maer, S.B. 1993. Problem effectiveness in a course using problem-based learning. *Academic Medicine* 68/3: 207–214.
- Duch, J.D. 1995. Problem-based learning in Physics: the power of students teaching students: <http://www.udel.edu/pbl/cte/jan95-phys.html>. pp.1–6.
- Donner, R.S. & Bickley, D.S.S. 1993. Problem-based learning in American medical education: an overview. *Bulletin of the Medical Library Association* 81/3: 295–298.
- Du Plessis, H. 1997. Afrikaans op universiteit gee wat die mark vra. *Karring* 13: 17–18.
- Eco, U. 1992. *Hoe schrijf ik een scriptie*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Fehnel, R. 1997. The role of donor organisations in the development of human sciences in South Africa. In H. Van der Berg, R. Prinsloo & D. Pienaar (reds.) 1997, *Directory of Human Sciences Research Organisations & Professional Associations in South Africa*. Pretoria: HSRC Publishers.
- Friedman, C.P., De Blik, R., Greer, D.S., Mennin, S.P., Norman, G.R., Sheps, C.G., Swanson, D.B. & Woodward, C.A. 1990. Charting the winds of change: evaluating innovative medical curricula. *Academic medicine* 65: 8–14.
- Giliomee, H. 1999. Afrikaans se toekoms op universiteitskampusse besleg. *Rapport*, 6 Februarie: 7.
- Lindeque, B.G. 1997. Probleme en probleemoplossende denke. *Kurrikuleringsnuusbrieff van die Fakulteit Geneeskunde* 3(3): 6.
- Modell, H.I. & Carroll, R.G. 1993. Promoting Active Learning in Large Groups. *Annals New York Academy of sciences* 701(12): 49–60.
- National Department of Education. 1998. Regulation under the South African Qualification Authority. *Government Gazette*, 393(18787): <http://www.saqa.org.za/docs/nsbfinal2html>.
- Schwartz, P.L., Egan, A.G. & Heath, C.J. 1993. How one school obtained the benefits of problem-based learning without revolution. *Academic Medicine* 68(8): 612–619.
- Swanepoel, T. 1997. Nuwe mediese leerplan bekend gestel. *Beeld*, 10 September: 6.
- Van der Berg, H., Prinsloo, R. & Pienaar D. (reds.) 1997, *Directory of Human Sciences Research Organisations & Professional Associations in South Africa*. Pretoria: HSRC Publishers.

*Prof. Maritha Snyman
Departement Inligtingkunde
Universiteit van Pretoria
Pretoria
0001*

Prof. M.E. Snyman is tans 'n dosent in die Departement Inligtingkunde aan UP waar sy Inligting vir ontwikkeling doseer. Sy doseer ook Ontwikkelingskommunikasie en is die koördineerder van die gedoseerde M.A.-program in Ontwikkelingskommunikasie. Haar navorsingsterrein is tans deelnemende ontwikkeling waarin die belangrike rol van kommunikasie sentraal staan.