

PRIMÊRE LEERLINGE SE GESKIEDENISPOTENSIAAL

n Empiriese ondersoek  
na senior primêre leerlinge en onderwysers  
se vermoë om indringende vrae  
oor n historiese gebeurtenis  
met begrip en insig te beantwoord

VERHANDELING

Voorgelê as gedeeltelike vervulling van  
die vereistes vir die graad

MAGISTER IN OPVOEDKUNDE

van Rhodes Universiteit

deur

JOHANNES HENDRIK HATTINGH

Januarie 1989

OPSOMMING

Die hoofdoelstelling van die navorsing was om vas te stel wat die potensiaal is van senior primêre leerlinge en diensdoende onderwysers, om sin te maak van 'n leesstuk wat handel oor 'n historiese gebeurtenis.

'n Toets is afgelê deur 136 blanke standerd 3-, 4- en 5-leerlinge verbonde aan 'n Kaaplandse primêre skool, sowel as 32 diensdoende onderwysers verbonde aan verskeie ander Kaaplandse primêre skole.

Die toets het bestaan uit 'n leesstuk en vrae wat op die inhoud daarvan gebaseer is. Die tydsduur van die toets was 60 minute, waartydens die leesstuk bestudeer moes word en die vrae skriftelik beantwoord moes word. Die leesstuk het gehandel oor die Kleinboere-opstand wat in 1381 in Engeland plaasgevind het. Agt onbeperkte responsvrae is gestel. Die vrae het 'n stygende moeilikheidsgraad gehad en is gebaseer op die model van Merrit om die vereistes te toets vir die volgende vier denkvlakke: kennis, toepassing, gevolgtrekking en evaluering.

In die verhandeling word aan die volgende aspekte aandag gegee:

1. Die agtergrond tot die navorsing.
2. Die belangrikste teoretiese aspekte wat 'n rol speel in die proses van historiese verstaan.
3. 'n Statistiese ontleding waarin die resultate van die

onderwysers en leerlinge bespreek word en aandag ook gegee word aan faktore wat die resultate kon beïnvloed, soos bv. verbale IK, ouderdom, belangstelling, ens.

4. Die kwaliteit van die onderwysers en leerlinge se antwoorde, asook voorbeelde wat sekere aspekte illustreer.
5. Die belangrikste gevolgtrekkings wat uit die navorsing voortgevloei het.

Op grond van hulle antwoorde op die gegradeerde vrae, is die leerlinge in verskillende vlakke ingedeel om vas te stel of daar 'n betekenisvolle patroon vir elke standerd bestaan. Dit is egter duidelik dat die leerlinge, ongeag hulle ouderdom of verbale IK, nie beperk is tot 'n bepaalde vlak of kategorie nie.

Die belangrikste gevolgtrekkings waartoe gekom is, is die volgende:

1. Senior primêre leerlinge se vermoë om intellektueel uitdagende stof te kan hanteer, word onderskat.
2. 'n Verskeidenheid van faktore beïnvloed die leerlinge se resultate, maar nie een van die faktore wat in hierdie studie ondersoek is, is van deurslaggewende belang nie.
3. Die deursneë primêre onderwyser/es besit die vermoë om meer diepgaande aspekte van Geskiedenis te onderrig as wat tans die geval is.

ABSTRACT

The main aim of this research was to determine the potential of senior primary pupils and serving teachers to understand a text that is concerned with a historical event.

A test was written by 136 white standard 3, 4 and 5 pupils from a Cape Province primary school, as well as 32 serving teachers from various other Cape Province primary schools.

The test consisted of a text and questions based upon it. The testees had 60 minutes at their disposal to study the text and give written answers to the questions. The historical event explained in the text dealt with the Peasant Uprising that occurred in England in 1381. Eight open-ended questions were asked. The questions were graded according to difficulty and based on the model of Merrit to test the following levels of thought: knowledge, application, inference and evaluation.

In the dissertation attention is paid to the following aspects:

1. Background for the research.
2. The most important theoretical aspects that play a role in the process of historical understanding.
3. A statistical analysis of the results obtained from the pupils and teachers, with attention to those factors that may have influenced the results e.g. verbal IQ, age, interest, etc.

4. The quality of the teachers' and pupils' answers as well as examples from their work to illustrate certain aspects.
5. The most important conclusions that can be drawn from the research.

Based on their answers to the graded questions the pupils were grouped into different levels to ascertain whether a significant pattern would emerge for each standard. It became clear, however, that irrespective of age or verbal IQ the pupils could not consistently be grouped into a specific level or category.

The most important conclusions of the research are the following:

1. The ability of senior primary pupils to cope with intellectually stimulating material are underestimated.
2. A variety of factors influenced the results of the pupils, but not one of the factors studied in this research was found to be of significant importance.
3. The average primary teacher do have the potential ability to cope with more difficult historical material than the present factual approach would suggest.

INHOUDSOPGAWE

	<u>Bladsy</u>
ERKENNINGS	(ix)
HOOFSTUK EEN : INLEIDING	1
1.1 Agtergrond	1
1.2 Aanverwante navorsing	2
1.3 Die stelling van die navorsingsprobleem	3
1.4 Doelstelling met die navorsing	3
1.5 Probleme rondom hierdie navorsing	6
1.6 Die hoofstukindeling	7
HOOFSTUK TWEE : TEORETIESE AGTERGROND	10
2.1 Inleiding	10
2.2 Denkprosesse en denkvlakke	10
2.3 Faktore wat 'n rol speel in die proses van historiese verstaan	14
(a) Konsepte	14
(b) Feite	17
(c) Konteks	18
(d) Taal	19
(e) Empatie	20
2.4 Sintese-modelle waarvolgens historiese verstaan tot stand kom	22
(a) Verbeeldingskrag	22
(b) Praktiese gevolgtrekking-skema	24
(c) Die Oorkoepelende wet-teorie	26
(d) Saambindende groepering	29
2.5 Probleme wat leerlinge ondervind	31
2.6 Samevatting	32
HOOFSTUK DRIE : DIE NAVORSINGSONTWERP	34
3.1 Die toetsmateriaal	34
3.2 Algemene administrasie	42
3.3 Aflê van die toets: Onderwysers	42
3.4 Aflê van die toets: Leerlinge	44

	<u>Bladsy</u>
3.5 Nasien van die toets	47
3.6 Indeling in vlakke	51
3.7 Samevatting	53
HOOFSTUK VIER : KWANTITATIEWE ANALISE	54
4.1 Algemene agtergrondinligting	54
(a) Onderwysers	54
(b) Leerlinge	56
4.2 Rangordekorrelasies	60
4.3 t-Toetse	61
4.4 Faktore wat roupunttelling kon beïnvloed	64
(a) Verbale IK	64
(b) Vorige prestasie in Geskiedenis	65
(c) Vorige prestasie in Afrikaans	66
(d) Ouderdom	67
(e) Belangstelling	68
(f) Moeilikhedsgraad	69
4.5 Faktore wat vlakindeling kon beïnvloed	70
(a) Standerd	72
(b) Verbale IK	73
(c) Vorige prestasie in Geskiedenis	74
(d) Vorige prestasie in Afrikaans	75
(e) Ouderdom	76
(f) Belangstelling	76
(g) Moeilikhedsgraad	77
4.6 Onderwysers en vlakke	78
4.7 Samevatting	79
HOOFSTUK VYF : KWALITATIEWE ANALISE	81
5.1 Inleiding	81
5.2 Die navorser se memorandum	82
5.3 Voorbeelde van onderwysers se antwoorde	84
5.4 Onduidelikhede in, en waninterpretasie van vrae	92
5.5 Die aangepaste, vereenvoudigde memorandum	95
5.6 Vergelyking tussen standerd 3-leerlinge en standerd 5-leerlinge se antwoorde	98

	<u>Bladsy</u>	
5.7	Verskillende vlakke van die vrae	104
5.8	Voorbeelde van verskille tussen roupunttellings en vlakke	111
5.9	Voorbeelde van standerd 3-leerlinge se antwoorde	115
5.10	Voorbeelde van standerd 5-leerlinge se antwoorde	119
5.11	Samevatting	124
HOOFSTUK SES : GEVOLGTREKKINGS		125
6.1	Inleiding	125
6.2	Teoretiese agtergrond	125
6.3	Kwantitatiewe analise	128
6.4	Kwalitatiewe analise	129
6.5	Onderwysers	129
6.6	Leerlinge	130
6.7	Onderwyspraktyk	131
6.8	Slot	133
BYLAES		
Bylae A:	Thompson se oorspronklike leesstuk en vrae asook aangepaste Afrikaanse vertaling van leesstuk	35
Bylae B:	Vrae wat leerlinge moes beantwoord	134
Bylae C:	Toetsmateriaal wat aan leerlinge uitgedeel is	135
Bylae D:	Instruksies aan klasondersywer/es	138
BRONNELYS		139
AANVULLENDE BRONNE		143

ERKENNINGS

Ek betuig graag my dank aan die volgende persone:

My studieleier, Professor Ray Tunmer, vir sy insiggewende en vriendelike hulp en leiding.

Die skoolhoof, personeel en leerlinge wat my behulpsaam was deur hulle tyd op te offer ten einde hierdie studie moontlik te maak.

My vrou, Irmgard, vir haar ondersteuning en administratiewe hulp en bystand.

HOOFSTUK EENINLEIDING1.1 AGTERGROND

Wanneer daar gekyk word na die aard van artikels en naslaanbronne wat in Suid-Afrika oor die onderrig van Geskiedenis, en veral senior primêre Geskiedenisonderrig, gepubliseer word, is dit opmerklik hoe baie navorsing gedoen word oor onderrigmetodes (Van der Walt en Cronjé, 1985, p. 29). Daar word egter weinig gepubliseer oor die intellektuele peil van die inhoud wat onderrig word, en veral min oor die intellektuele vermoëns van die leerlinge wat die onderrig ontvang.

Op die gebied van Geskiedenisonderrig is daar 'n duidelike verskil in basiese benadering tussen die algemene praktyk in Kaapland se senior primêre skole en dit wat bv. in Brittanje gedoen word. As die artikels van die Britse publikasie Teaching History vergelyk word met dié wat in Die Unie van die Kaapprovinsie verskyn, is die verskille nog meer opmerklik. Waar die Britse artikels wyd uiteenlopend van aard is en onder andere ook aandag gee aan die leerlinge se intellektuele vermoëns en denkprosesse, is die Suid-Afrikaanse artikels se aard veel meer beperk in omvang en word die aandag slegs toegespits op onderrigmetodes. Daar is dus relatief baie inligting beskikbaar oor waartoe Britse leerlinge in staat is, maar weinig oor wat Suid-Afrikaanse leerlinge se werklike vermoëns is.

Ondervinding wat gedurende die afgelope vyf jaar aan 'n Kaaplandse onderwyserskollege opgebou is, bevestig bogenoemde stellings. By onderwysersentrums se studiegroepe, kontaksessies met onderwysers en onderwysstudente, vergaderings en seminare en besoeke aan skole tydens proefonderwysevaluering, is die belangrikste faktor onderrigmetodes, met weinig aandag wat gegee word aan die potensiaal van die leerlinge en die redes waarom die spesifieke stof wel onderrig word.

Wanneer leerlinge se reaksie op uitdagende vrae bestudeer word, is dit dikwels verstommend om te besef hoe goed hulle wel kan reageer. Die vermoëns van senior primêre leerlinge word dikwels onderskat, maar as ons nie weet wat hulle werklike potensiaal is

nie, kan daar ook nie sinvolle veranderinge aangebring word nie.

## 1.2 AANVERWANTE NAVORSING

Soos reeds gemeld, is daar in Brittanje veel gedoen om vas te stel waartoe die leerlinge in staat is. Wanneer daar n ondersoek gedoen word na leerlinge se denkprosesse en denkvlakke, moet die werk van Jean Piaget onmiddellik genoem word. Sy baanbrekerswerk is spesifiek op die gebied van Geskiedenis onderrig opgevolg deur E.A. Peel en ander Britse skrywers wat op die gebied van denkvlakke en intellektuele potensiaal in Geskiedenis veel gedoen het in die laat sestiger- en vroeg sewentigerjare. Bekende navorsers en skrywers op hierdie terrein is D. Thompson, M. Booth, R. Hallam, ens. Teenswoordig word hulle werk opgevolg en uitgebrei deur navorsers soos A.K. Dickinson, P.J. Lee, D. Shemilt, P.J. Rogers en andere.

Teen die einde van die sestigerjare was die algemene pessimistiese siening in Brittanje dat Geskiedenis n te abstrakte en intellektueel moeilike vak is om sinvol aan leerlinge, en veral primêre leerlinge, te onderrig. Navorsing wat gedurende die sewentigerjare gedoen is, en veral die beroemde "History 13-16 Project" van die Schools Council, het hierdie aanvanklike negatiewe siening aansienlik getemper. Teen die einde van die sewentigerjare was die oorheersende gevoel in Brittanje dat Geskiedenis wel sinvol aan leerlinge onderrig kan word, maar dat dit op nuwe en korrekte vakdidaktiese beginsels gebaseer moet word, sodat die besondere probleemareas van die vak raakgesien en waar moontlik oorkom kan word. Gedurende die tagtigerjare het die navorsing veral daarop gekonsentreer om vas te stel wat die werklike potensiaal van die leerlinge is sover dit Geskiedenis betref en presies hoe leerlinge te werk gaan om sin van die verlede te maak.

In die bronnelys, onder die subopskrif "Aanvullende bronne", word volledige besonderhede verskaf van die skrywers en publikasies waarna in hierdie afdeling verwys word.

### 1.3 DIE STELLING VAN DIE NAVORSINGSPROBLEEM

Hierdie navorsing handel oor die volgende twee probleme:

- (a) Wat is senior primêre leerlinge in blanke skole in Kaapland se potensiaal om sonder enige hulp sin te maak van 'n geskrewe gedeelte Geskiedenis, en kan daar verskillende kategorieë van begrip op grond daarvan bepaal word?
- (b) Wat is 'n gemiddelde groep blanke onderwysers in Kaapland se primêre skole se potensiaal om sonder enige hulp sin te maak van dieselfde geskrewe gedeelte Geskiedenis, en is daar 'n betekenisvolle verskil tussen hulle vermoëns en dié van die leerlinge?

Eers wanneer daar vasgestel is hoe groot of hoe beperk senior primêre leerlinge se potensiaal in Geskiedenis is, kan daar gepoog word om die benaderingswyses, leerstof en metodes van onderrig dienooreenkomstig te wysig. Indien verder vasgestel kan word watter faktore die leerlinge se resultate positief of negatief beïnvloed, kan voorsiening in die klaskamerpraktiek gemaak word om sekere aspekte te beklemtoon of te vermy. Indien bepaal kan word watter vlak van insig en begrip elke standerdgroep moontlik kan bereik of nie, kan 'n duideliker beeld gevorm word van watter stof geskik sal wees vir elke standerd al dan nie.

Bogenoemde impliseer egter ook dat die onderwysers se vermoëns bepaal moet word. Benaderingswyses en onderrigmetodes kan slegs verander word indien daar sekerheid bestaan dat die onderwysers dit wel met vertroue kan hanteer. Indien die onderwysers nie dieselfde leerstof as die leerlinge met veel groter insig en begrip kan verwerk nie, sal hulle nie die vermoë of selfvertroue hê om behoorlike leiding aan die leerlinge te gee nie.

### 1.4 DOELSTELLINGS MET DIE NAVORSING

Uit die twee basiese navorsingsprobleme wat in die vorige afdeling bespreek is, het die volgende doelstellings voortgevloei:

- (a) Om vas te stel wat die potensiaal van senior primêre leerlinge is om vrae te beantwoord wat kennis, herorganisasie, gevolgtrekking en evaluering toets.

Die meeste primêre leerlinge word nooit in Geskiedenisonderrig werklik intellektueel gestimuleer nie. Vakke soos Wiskunde en Wetenskap bied werklike intellektuele uitdagings aan die leerlinge, maar dikwels nie Geskiedenis nie. In die "History 13-16" projek in Brittanje is daar bevind dat wanneer uitdagende werk vir die leerlinge aangebied word, die leerlinge Geskiedenis beoordeel as moeiliker as Wiskunde (Shemilt, 1980, p. 23).

Daar bestaan ook baie wanidees oor differensiasie en verryking by baie primêre onderwysers. Baie van die materiaal wat vir die begaafde kind-programme in Geskiedenis gebruik word, is van 'n swak gehalte. In die meeste gevalle word die volume van die leerstof slegs vergroot - standaard 4-werk word in standaard 3 gedoen - maar die intellektuele peil van die werk word nie werklik verhoog nie. Dit kom dus neer op vermeerdering en nie werklike verryking nie. Daar word slegs van die begaafde kind verwag om meer te leer, maar nie om meer te dink nie.

- (b) Om vas te stel of daar betekenisvolle verskille tussen die vermoë van standaard 3-, 4- en 5-leerlinge in Geskiedenis bestaan, en of daar sekere vlakke van verstaan vir elke standaard vasgestel kan word.

Die toetsmateriaal is dus ontwerp met die verwagting dat ongeveer 50% van die standaard 5-leerlinge die moeilikste vrae sal kan beantwoord, ongeveer 30% van die standaard 4-leerlinge en ongeveer 10% van die standaard 3-leerlinge. Die vrae is dus gegradeer en ingedeel in groepe wat die verskillende vlakke van kennis, herorganisasie, gevolgtrekking en evaluering toets.

- (c) Om vas te stel of die volgende faktore 'n betekenisvolle invloed op die leerlinge se resultate uitoefen:
- (i) Verbale IK van die leerlinge
  - (ii) Vorige prestasie in Geskiedenis
  - (iii) Vorige prestasie in Afrikaans
  - (iv) Ouderdom
  - (v) Belangstelling in Geskiedenis as skoolvak
  - (vi) Moeilikhedgraad van Geskiedenis as vak vir die leerlinge

Indien enige van bogenoemde faktore n betekenisvolle invloed uitoefen, kan daarvoor voorsiening gemaak word in die onderrig-program en algemene beplanning.

- (d) Om vas te stel of senior primêre leerlinge op hul eie, sonder enige hulp, sin kan maak van n leesstuk wat handel oor n historiese gebeurtenis.

Indien daar gevind word dat die leerlinge self die leeswerk kan behartig, hoef die onderwysers veel minder tyd aan die verduideliking van feite te spandeer en sal daar dan meer tyd beskikbaar wees vir werklike stimulerende en uitdagende vrae. Aangesien daar in die senior primêre fase slegs drie periodes per week beskikbaar is vir Geskiedenisonderrig, moet daar nie tyd vermors word om feite te verduidelik wat die leerlinge self kan hanteer nie. As die leerlinge self hul handboeke kan lees en verstaan, moet die onderwyser die klastyd gebruik om sin en rigting aan die leerlinge i.v.m. die leerstof te gee.

- (e) Om vas te stel of daar betekenisvolle verskille tussen die onderwysers en leerlinge se vermoëns in Geskiedenis is en of die onderwysers dus oor die basiese vermoë beskik om nuwe, verbeterde onderwyspraktyke te kan hanteer.

Die groep afstandonderrigstudente wat aan hierdie navorsing deelgeneem het, doen ook almal Geskiedenisvakdidaktiek as deel van hulle kursus. Uit die werkopdragte wat hulle inlewer, is dit duidelik dat hulle slegs die leerlinge se feitekennis toets in hulle eie vraestelle. Die relatief swak gehalte van die sg. denkvrae wat hulle opstel, is ook opmerklik. Die moontlikheid bestaan dus dat die onderwysers slegs feite onderrig omdat hulle self nie werklike insig en begrip ten opsigte van die leerstof het nie.

Indien die onderwysers egter dieselfde toets as die leerlinge met gemak kan hanteer en dus op die vlak van hierdie toets insig en begrip openbaar, kan hulle ook sinvolle leiding aan die leerlinge gee. Indien hulle oor die basiese vermoëns beskik om self die leerstof met insig en begrip te verstaan,

kan hulle wel nuwe onderrigvaardighede aanleer om ook die korrekte leiding aan die leerlinge te gee. Daar kan dus vasgestel word of daar probleme by die onderwysers se onderrig voorkom omdat hulle nie "kan" nie, of omdat hulle nie "weet" nie.

#### 1.5 PROBLEME RONDOM HIERDIE NAVORSING

Soos enige ander navorsing het hierdie studie ook sy eiesoortige probleme opgelewer wat beperkend daarop ingewerk het en nooit ten volle oorkom of uitgeskakel kon word nie.

Omdat 'n groot groep leerlinge gebruik moes word in die navorsing, moes dit gedurende normale skoolure gedoen word. Die tydsaspek, beskikbaarheid van die leerlinge en die ontwrigting wat dit in die normale skoolprosedure veroorsaak, was almal faktore wat daartoe meegewerk het dat die navorser nie vrye toegang tot die leerlinge gehad het nie. Die toetsmateriaal en navorsingsontwerp moes dus met dié beperking voor oë opgestel word.

In die Kaapprovinsie se blanke primêre skole word 'n groot verskeidenheid van verskillende handboeke in Geskiedenis gebruik. Die algemene standaard en aanbiedingswyses van die verskillende reekse wissel geweldig baie. Dit was dus moeilik om 'n leesstuk te vind wat 'n sg. gemiddelde standaard van aanbieding en kompleksiteit weerspieël en wat terselfdertyd geskik is vir standerd 3-, 4- en 5-leerlinge. Die leesstuk wat uiteindelik gebruik was, het waarskynlik 'n hoë moeilikheidsgraad vir die standerd 3-leerlinge gehad.

Die vorm van die toetsmateriaal, wat bestaan het uit 'n leesstuk en vrae wat skriftelik beantwoord moes word, het die leerlinge se lees- en taalvaardigheid ook sterk in gedrang gebring. Dit is moontlik dat die taalgebruik in die toetsmateriaal probleme vir die leerlinge geskep het wat nie verband hou met hulle historiese insig en begrip nie (Williamson, 1987, p.16).

Die klassifikasie van die vrae in verskillende vlakke - kennis, herorganisasie, gevolgtrekking en evaluering - is ook 'n subjek-

tiewe aangeleentheid. Wat een persoon as gevolgtrekking sal klassifiseer, kan heel moontlik deur 'n ander persoon as evaluering geklassifiseer word. Dit is ook subjektief om te oordeel of 'n leerling se antwoord wel voldoen aan die besondere vereistes wat vir elke vlak gestel is. Die probleem is verder bemoeilik deur die leerlinge se dikwels gebrekkige stelwyses en onvolledige motiverings. Dit hang weer nou saam met die probleem van taalvaardigheid waarna in die vorige paragraaf verwys is.

Laastens moet daar voortdurend onthou word dat historiese verstaan, insig en begrip, 'n komplekse proses is met baie verskillende maar tog ineengeskakelde aspekte. Hierdie navorsing konsentreer slegs op een faset van 'n ingewikkelde geheel, nl. hoe primêre leerlinge gegradeerde vrae oor 'n leesstuk beantwoord.

Bogenoemde probleme en beperkinge moet dus voortdurend in gedagte gehou word wanneer die resultate van hierdie navorsing oorweeg word.

#### 1.6 DIE HOOFSTUKINDELING

In hoofstuk 2 - Teoretiese Agtergrond - word eerstens 'n samevatting gegee van die belangrikste faktore wat 'n rol speel in die proses van historiese verstaan, soos dit toegepas kan word op die verstaan van 'n geskrewe gedeelte historiese materiaal en met besondere verwysing na senior primêre leerlinge. Daar word eerstens gekyk na die algemene denkvlakke van primêre leerlinge en dan na die invloed van verskillende faktore soos konsepte, feite, konteks, taal en empatie. In die tweede deel van hoofstuk 2 word verskillende sintesemodelle bespreek waarvolgens die verstaanproses tot stand kom. Hier word die rol van verbeeldingskrag, die praktiese gevolgtrekkingskema, die oorkoepelende wet-teorie en samebindende groepering bespreek. Die hoofstuk word afgesluit deur te verwys na die besondere probleme wat leerlinge mag ondervind in verband met historiese verstaan.

In hoofstuk 3 - Die Navorsingsontwerp - word verduidelik hoe die toetsmateriaal ontwerp is en aangepas is om te voldoen aan

die besondere vereistes wat daarvoor gestel is. Die volgende gedeelte van dié hoofstuk handel oor die aflê van die toets deur die betrokke onderwysers en leerlinge, asook die metode wat gevolg is met die nasien van die antwoorde en aanpassings wat op grond daarvan gemaak moes word. In die laaste gedeelte van hoofstuk 3 word verduidelik hoe daar te werk gegaan is om die leerlinge in verskillende vlakke in te deel, wát presies die vlakindeling behels en wat die betekenis daarvan is.

In hoofstuk 4 - Kwantitatiewe Analise - word aandag gegee aan die verskillende statistiese bewerkinge wat uitgevoer is om die leerlinge en onderwysers se toetsresultate te verwerk. In die eerste deel van die hoofstuk word agtergrondinligting in verband met die onderwysers en leerlinge verskaf. Daarna word die rangorde van die vrae se moeilikheidsgraad vir die verskillende groepe met mekaar vergelyk, en daarna word die verband bespreek wat daar bestaan tussen die leerlinge se roupunttellings en verskillende faktore soos verbale IK, ouderdom, ens. In die laaste gedeelte van hoofstuk 4 word daar gekyk na die verband wat daar bestaan al dan nie, tussen die leerlinge se vlakindeling en faktore soos verbale IK, ouderdom, standerd, ens.

In hoofstuk 5 - Kwalitatiewe Analise - word voorbeelde gegee van die onderwysers en leerlinge se werklike antwoorde. In die eerste gedeelte van die hoofstuk word die navorser se memorandum en veranderinge wat in verband daarmee staan, weergegee. In die res van die hoofstuk word voorbeelde van verskillende antwoorde deur die onderwysers en leerlinge weergegee. Daar word gekyk na die gehalte van onderskeidelik die onderwysers en leerlinge se antwoorde, en watter opmerklike verskille daar tussen die verskillende standerds en verskillende groepe binne 'n bepaalde standerd voorkom. Daar word ook voorbeelde van die leerlinge se antwoorde gegee om die verskillende vlakke van die vrae te illustreer. Die verskil tussen 'n leerling se roupunttelling en sy vlakindeling word ook met behulp van voorbeelde verder toegelig. Hierdie hoofstuk is ook die langste, omdat die kwaliteit van die leerlinge se antwoorde die grondslag vorm waarop die navorsing berus.

In hoofstuk 6 - Gevolgtrekkings - word daar eerstens gewys op hoe die teoretiese agtergrond wat in hoofstuk 2 bespreek is, wel in die praktyk van die leerlinge se antwoorde neerslag gevind het. Daarna word die belangrikste gevolgtrekkings gegrond op die leerlinge se kwantitatiewe resultate bespreek, en daarna die belangrikste gevolgtrekkings gegrond op die kwaliteit van hulle antwoorde. Die hoofstuk word afgesluit deur die gevolgtrekkings te bespreek wat 'n moontlike invloed op die onderwyspraktyk kan hê.

---oOo---

HOOFSTUK TWEE  
TEORETIESE AGTERGROND

2.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk handel oor die kompleksiteit van die proses van historiese verstaan en begrip. Daar sal gepoog word om van die belangrikste faktore wat dié proses beïnvloed, te isoleer en in meer diepte te bespreek. Die eerste gedeelte van die hoofstuk handel oor die breë agtergrond i.v.m. die proses van historiese verstaan. Daarna word verskillende individuele faktore bespreek wat 'n rol speel in die proses van historiese verstaan. Die laaste gedeelte van die hoofstuk handel oor hoe hierdie individuele faktore saamgevoeg word en as 'n geïntegreerde eenheid in die leerling se denkproses gebruik word wanneer 'n geskrewe gedeelte Geskiedenis gelees word.

2.2 DENKPROSESSE EN DENKVLAKKE

Volgens die tradisionele benaderingswyse ten opsigte van Geskiedenis aan blanke primêre skole in Kaapland, is die hoofdoelstelling om by die leerlinge 'n liefde vir die verlede, en dan spesifiek vir die Suid-Afrikaanse verlede, te kweek. Die klem in die primêre leerplan val op 'n samevatting van menslike optrede vanaf die Antieke verlede tot die onlangse verlede. Leerlinge in die primêre skool word hoofsaaklik bekend gestel met hulle eie nasionale verlede, en Geskiedenis word gesien as 'n korpus van kennis wat aanvaar en gememoriseer moet word (Dickinson, Gard, Lee, 1978, p.1). Met verwysing na die periode 1950-1970, het die Britse "Schools Council Project: History 13-16" verklaar, dat Geskiedenisonderwysers nie daarop gekonsentreer het om hulle leerlinge se denkvermoë te verbeter nie, maar dat hulle eerder Geskiedenis interessant wou maak en 'n korpus van feitelike kennis i.v.m. die verlede wou oordra (Goodson, 1978, p.42). Bostaande kan net so van toepassing gemaak word op die huidige situasie in Kaapland se blanke primêre skole.

Om hierdie toestand in ons skole te verbeter, is kennis oor verskillende aspekte van Geskiedenisonderrig nodig. Een

belangrike aspek is hoe leerlinge n geskrewe stuk Geskiedenis verstaan en of daar verskillende vlakke van verstaan is. Soos Gard en Lee opgemerk het: kennismaking met getuienis en die oordra van feite deur die onderwyser, waarborg nie werklike begrip (verstaan) nie. Wat benodig word, is eerstens n duidelike analise van wat historiese verstaan presies behels en daarna baie meer empiriese navorsing om seker te maak van wat presies van leerlinge verwag kan word of nie (Gard en Lee, 1978, p.37). Dickinson, Lee en Rogers (1984, p.X) wys daarop dat leerlinge Geskiedenis moet leer en dat dit in die skole onderrig moet word, maar dan slegs as dit die naam Geskiedenis waardig is. Leerlinge se tyd moet nie verkwis word met sinnelose meganiese aktiwiteite wat slegs die herkenning en herroeping van feite vereis nie. n Roekelose onderskatting van leerlinge se vermoëns moet nie toegelaat word om te dien as n verskoning vir onderwyspraktyke wat Geskiedenis in gevaar stel nie.

Thompson (1972, p.31) wys daarop dat die eerste en belangrike stadium in navorsing oor hoe leerlinge dink in Geskiedenis, n sorgvuldige ontleding moet wees van wat bedoel word met historiese denke. Voordat die empiriese resultate van hierdie ondersoek ontleed word, moet daar dus eers gekyk word na die proses en faktore van hoe leerlinge n geskrewe stuk Geskiedenis verstaan.

Geskiedenis is n vak "in die hoof". Die verlede word herbeleef deur middel van verbeeldingryke geestelike rekonstruksies en woorde word gebruik om hierdie geestelike rekonstruksies te analiseer en te interpreteer. Aangesien daar geen "wette" in die Geskiedenis is nie, is die meeste historiese redenasies slegs waarskynlikhede. Onsekerheid is n kernkonsep in die vak. Geskiedenis is dus n dissipline van debatering en interpretasie, en nie van finale uitsprake en oordele nie. Geskiedenis handel nie oor voorwerpe en abstraksies nie. Dit handel oor mense wat betrokke is by besondere, unieke gebeurtenisse. Geskiedenis is nie n dissipline wat ontwikkel van die konkrete na die abstrakte nie, maar van n eenvoudige verstaan van die konkrete na n meer gesofistikeerde verstaan van die konkrete (Watts, 1972, p.34, pp.52-54).

As gevolg van bogenoemde leen Geskiedenis hom dus tot analise, die tref van logiese onderskeidings, die bewuswording van verskillende strydvrae, die ordening en konstruksie van argumente en gebeure, en die beskrywing van verskillende stadiums en die vasstelling van oorsake en gevolge. Geskiedenis bied dus moontlikhede waardeur die hoër kognitiewe vaardighede ontwikkel kan word. Die vermoë om jou eie oordele te vel en weg te breek van aanvaarde idees, om dubbelsinnigheid te aanvaar, om iets te illustreer deur middel van analogieë en metafore en om beeldspraak en fantasieë in 'n rasonale proses te gebruik, is alles deel van hierdie hoër kognitiewe vaardighede (Watts, 1972, p.66).

Watts se siening oor die aard en wese van Geskiedenis dui dus daarop dat beide konvergente en divergente denkprosesse 'n rol speel wanneer Geskiedenis bestudeer word. Konvergente denke word gebruik wanneer die leerling 'n verskeidenheid van idees herorganiseer sodat hulle konvergeer tot een regte antwoord, of die beste oplossing, of die enigste grondige gevolgtrekking. Konvergente denke vind dus plaas wanneer daar een regte of beste antwoord is. Een besliste gevolgtrekking is ten minste moontlik. Wat die leerling moet doen, is om die regte antwoord "uit te dink" deur die informasie tot sy beskikking te herorganiseer.

Divergente denke het betrekking op situasies waar daar nie een regte of beste antwoord is nie. As daar 'n regte antwoord is, weet niemand daarvan nie of almal stem nie saam daaroor nie. In divergente denke moet die leerling die inligting tot sy beskikking so herorganiseer dat hy meer as een moontlike antwoord kan gee, sonder dat enigeen van die antwoorde "reg" is, of noodwendig beter is as die ander moontlikhede (Kolesnik, 1976, p.93). Om 'n geskrewe gedeelte Geskiedenis te verstaan, beteken dus dat die leerling beide divergente en konvergente denke in verband daarmee moet kan toepas. Die leerling moet gebeure selekteer en groepeer onder toepaslike konsepte. Op dié manier verenig en kontroleer hy sy inligting en maak hy sin uit die verlede. Die proses van werklike verstaan vereis egter ook die insig om vanaf die individuele gebeure te beweeg

na die skepping van 'n nuwe sintese en dit is 'n proses wat op sy beurt weer divergente denke vereis. Die korrektheid van hierdie nuwe sintese berus op faktore wat op drie areas gegrond is. Eerstens die akkuraatheid en sorgvuldigheid waarmee die getuienis (primêr of sekondêre getuienis) begryp en geanaliseer is, d.w.s. konvergente denke. Tweedens is daar die aard en omvang van die leerling se bestaande korpus van konsepte wat hy moet toepas en derdens is daar die graad van verbeeldinryke insig wat hy vertoon, d.w.s. divergente denke (Booth, 1983, pp. 157-158).

Die basiese konsepte van konvergente en divergente denke kan ook gevind word in die werk van Piaget en Peel. Die basiese gedagterigting van beide die skrywers se werk is dieselfde. Volgens hulle is daar 'n breë raamwerk van verskillende vlakke van denke wat leerlinge opvolgend deurloop. Die algemene kriteria waardeur hierdie vlakke identifiseer word, kan ook lig werp op hoe leerlinge 'n historiese situasie of probleem sal benader en sin probeer maak daarvan. Konkrete denke (Piaget) en beskrywende denke (Peel) word gekenmerk deurdat dit beperk is tot die onmiddellike aspekte van die historiese probleem en gesentreer is rondom die leerlinge se konkrete wêreld van ervarings. Redenasie is beperk tot dit wat onmiddellik en op daardie oomblik beskikbaar is om 'n antwoord te verkry, dit gaan nie verder as die beskikbare getuienis nie. Onderhewig hieraan en gegewe dat die situasie nie te kompleks en abstrak is nie, kan die leerling materiaal groepeer en rangskik, daarvan selekteer om tot 'n besluit te kom, die verband sien tussen die individuele dele en die geheel en teruggaan op die beskikbare getuienis om seker te maak dat dit korrek is (Thompson, 1984, p. 174; Thompson, 1972, pp. 22-23). Konkrete/beskrywende denke stem dus in 'n breë mate ooreen met konvergente denke.

Formele denke (Piaget) en verduidelikende denke (Peel) se kenmerke is dat daar verder gegaan word as die onmiddellike en konkrete inligting wat beskikbaar is. Beredenering geskied nou onder andere deur middel van veronderstellings en hipoteses. Die beskikbare getuienis of inligting word nie meer as voor die hand liggend aanvaar nie en die besef ontstaan dat daar ander moontlikhede is om die situasie te verduidelik. Die vermoë

om na te dink en krities teenoor jou eie denke te staan, beteken dat op die vlak van formele/verduidelikende denke, die beperkinge van dit wat konkreet en onmiddellik beskikbaar is, nie meer 'n rol speel nie. Formele denke opereer in terme van moontlikhede, handel met abstrakte situasies en kan 'n relatiewe komplekse verhouding tussen verskillende faktore sien as deel van 'n verstaanbare groter geheel (Thompson, 1972, p. 23). Dit is dus duidelik dat formele/verduidelikende denke meer elemente van divergente as konvergente denke bevat.

Om 'n geskrewe gedeelte geskiedenis te verstaan, moet die leerling dus beide divergente en konvergente denke kan toepas.

Die volgende stap is om te kyk na enkele belangrike faktore wat hierdie proses van historiese verstaan kan beïnvloed.

### 2.3 FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL IN DIE PROSES VAN HISTORIESE VERSTAAN

Daar is verskillende faktore wat gesamentlik 'n rol speel in die proses van historiese verstaan. Alhoewel dié faktore afsonderlik bespreek word, moet daarop gelet word dat hulle gesamentlik 'n rol speel in die hele komplekse proses. Daar moet ook op gelet word dat enige één faktor nie meer of minder belangrik as 'n ander is nie. Die verskillende faktore word nie in rangorde bespreek nie.

#### (a) Konsepte

Konsepte verteenwoordig daardie kenmerke wat algemeen is vir 'n groep ondervindinge. Feite verwys na 'n enkele voorwerp, gebeurtenis, ens. Konsepte verteenwoordig iets wat algemeen is ten opsigte van verskeie voorwerpe, gebeurtenisse, individue, ens. Byvoorbeeld: die konsep "godsdienst" verwys nie na 'n alleenstaande voorwerp of gebeurtenis nie, maar na verskeie, soos bv. God, kerk, morele beginsels, ens. (Fraenkel, 1980, p. 57).

Elke konsep bestaan basies uit drie dele, naamlik 'n naam, 'n inwendige eienskap en 'n uitwendige eienskap. As voorbeeld

kan die konsep "adelstand" gebruik word. Die naam van die konsep is adelstand. Die inwendige eienskap van die konsep is die besondere voorwaardes waaraan 'n persoon moet voldoen om as 'n lid van die adelstand geklassifiseer te word. Die uitwendige eienskap van die konsep is die werklike mense - prinse, landhere, burggrawe, ens. - waarna verwys word wanneer die konsep gebruik word. Al drie die aspekte moet verstaan en volledig begryp word voordat 'n konsep as geheel korrek verstaan kan word (Peel, 1967, p. 165).

Dit is deur die proses van konseptualisering dat 'n leerling in staat is om te organiseer en te rangskik om sodoende sin te maak uit 'n groot aantal gebeurtenisse. Konseptualisering is in wese die organisasie of klassifisering van ons ondervindings deur te let op ooreenkomste en verskille in 'n verskeidenheid van gebeurtenisse (Kolesnik, 1976, p. 81).

Konsepte soos "monargie", "vryhandel" en "buitelandse beleid" kan gesien word as die gebruikskonsepte van Geskiedenis en is die resultaat van die historikus se werk. Wanneer die leerling die gebruikskonsepte verstaan, is hy ook in staat om te verstaan wat die historikus in 'n geskrewe gedeelte probeer meedeel. Konsepte soos "tyd", "verandering" en "oorsaaklikheid" is die betekenisgewende konsepte van Geskiedenis. Hulle verteenwoordig die werklike aard en innerlike logika van die diepste wese van die dissipline. Hierdie konsepte is baie meer algemeen, baie dieper en nie so onmiddellik sigbaar soos die sg. gebruikskonsepte nie. Die betekenisgewende konsepte bepaal hoe die historikus historiese probleme definieer, getuienis gebruik, beskrywing en verduideliking interpreteer en onderskeid tref tussen goeie en swak historiese argumente (Shemilt, 1980, p. 27). Werklike historiese verstaan (begrip) beteken dus dat die gebruikskonsepte en die betekenisgewende konsepte albie verstaan en gebruik moet word. Tot watter mate leerlinge betekenisgewende konsepte kan verstaan, sal in die volgende hoofstuk bespreek word.

'n Werklike begrip van die betrokke konsepte is essensieel om 'n geskrewe gedeelte Geskiedenis te verstaan, maar leerlinge

ondervind baie probleme met konsepte. In Geskiedenis, anders as die natuurwetenskappe, is daar nie 'n groep duidelik gedefinieerde basiese konsepte wat die kern van die vak vorm nie. Die konseptuele raamwerk in terme waarvan die verlede verstaan en beskryf word, is hoofsaaklik 'n praktiese alledaagse een (Lee, 1984, p. 7). Elke leerling het sy eie persoonlike ondervindings waaraan hy sy konsepraamwerk koppel. Dit lei tot misverstande en onsekerheid aangesien die konsep ook nog sy eie emosionele elemente, motiverings ens. besit wat deel vorm van die wese van die konsep. Soos die hoeveelheid relevante kenmerke van die konsep verhoog, word dit al hoe moeiliker om die opvallende kenmerke te herken. Die hoeveelheid inligting wat met die konsep saamgaan, oorweldig die leerling en hy moet hom al hoe meer beroep op 'n netwerk van aanverwante en noodsaaklike konsepte om sin te probeer maak van die oorspronklike konsep (Maree, 1985, p. 3).

Die volgende voorbeeld illustreer die besondere historiese gebruik van 'n konsep. Wanneer die leerling Willem I van Engeland bestudeer, moet hy nie net die konsep "koning" verstaan nie, maar ook die konsep van "Middelleuse" koning. Die hoeveelheid aanverwante konsepte kan nog verder uitgebrei word deur die volgende stelling: Willem I was 'n wrede, outokratiese Middelleuse koning. Net so is daar ook ooreenkomste, maar ook belangrike verskille tussen die situasie en posisie van die adelstand in Engeland rondom 1381 en die situasie en posisie van die adelstand in Frankryk rondom 1789.

Die belangrike rol wat gebruikskonsepte en betekenisgewende konsepte in Geskiedenis speel, sowel as die probleme wat die leerlinge daarmee ondervind, veroorsaak dat konsepte dikwels 'n belangrike struikelblok in historiese verstaan is. Eerstens is daar 'n neiging om te oorveralgemeen en om ooreenkomste te sien wat nie werklik bestaan nie. Tweedens, aangesien baie historiese konsepte woorde is wat bestaande, persoonlike en konkrete betekenis het, soos "kerk", "wette", ens., is daar 'n neiging om hierdie betekenis verkeerd oor te dra. Derdens word baie skoolgeskiedenis oorgedra deur middel van geskrewe teks. Nuwe konsepte word gebruik vir nuwe idees sonder dat

n presiese definisie gegee word. Dit lei tot verkeerde begrippe en afleidings wat die leerling verder verwar (Peel, 1967, pp. 165-166).

Werklike historiese verstaan vereis dus dat die leerling oor n uitgebreide konsepraamwerk beskik wat hy volledig verstaan en korrek kan toepas.

(b) Feite

Historiese feite verteenwoordig dinge wat werklik bestaan of gebeur het in die verlede. Die aktiwiteite van individue, die datums van gebeure, die ligging van plekke en die grootte van voorwerpe is almal voorbeelde van historiese feite. In watter konteks die feite staan, bepaal tot n groot mate die belangrikheid daarvan, aangesien nie alle feite belangrik is nie (Fraenkel, 1980, pp. 55-56). Volgens Rogers (1984, p. 22) is belangrike historiese feite daardie feite wat betekenis het vir die verdere verloop van die historiese gebeure.

Binne sy persoonlike vermoëns moet elke leerling soveel feitelike informasie as moontlik probeer verkry, aangesien feite die boustone van kennis is. Dit is onmoontlik om sin te maak van die Geskiedenis sonder feite. Leerlinge moet leer hoe om die feite wat hulle verkry, saam te voeg in betekenisvolle verbande van verskillende soorte. Slegs as hulle dit doen, kan die feite hulle help om beter te verstaan en te verduidelik (Fraenkel, 1980, p. 57).

Feite is belangrik in die verstaanproses, want om n verduideliking te gee in terme van slegs konsepte en veralgemenings, sal geen werklike verduideliking wees nie, aangesien die feitelike besonderhede van dit wat plaasgevind het, sal ontbreek (Rogers, 1984, p. 26). In die vorige afdeling is daar reeds gewys op hoe konsepte soos "koningskap" en "adelstand" beïnvloed word deur hulle bepaalde historiese omstandighede.

Aangesien gebruikskonsepte en betekenisgewende konsepte voortdurend gebruik moet word om sin aan die geskiedskrywing te gee,

is geskiedenisboeke vol van veralgemenings, opsommings, verduidelikings, sowel as die werklike gebeurtenisse. Hierdie komplekse konseptuele raamwerk is onlosmaaklik verbind aan die kontekstuele raamwerk. Dit is egter onmoontlik om hierdie raamwerk te benader in 'n vakuum vry van feite. Om te verstaan, benader leerlinge gewoonlik die algemene deur die besondere (feite). Die vermoë om 'n konsep effektief te gebruik, impliseer kennis van die betrokke feite wat in verband staan met die gebeurtenis (Scott, 1981, pp. 14-15).

(c) Konteks

Al die faktore wat 'n sekere historiese situasie skep, is interafhanklik, bv. die uitbreek van die Eerste Wêreldoorlog. Hulle kan nie van mekaar geskei word nie en skep 'n komplekse situasie wat nie in alleenstaande eenhede opgebreek kan word nie. Een van die belangrike faktore in historiese verstaan, is die beginsel van konteks. Wanneer na enige historiese gebeurtenis gekyk word, moet die volgende aspekte in gedagte gehou word: wat was die algemene situasie op daardie stadium toe die gebeurtenis plaasgevind het, en wat was die algemene situasie toe die gebeurtenis opgeteken is (Clark, 1970, pp. 23-25).

'n Sentrale probleem by historiese verstaan deur leerlinge, is die kompleksiteit van die hoeveelheid algemene inligting en besondere feite wat die leerlinge kan hanteer ten einde die situasie in dieselfde lig te sien as wat persone in die verlede dit gesien het. Aan die een kant kan die hoeveelheid en kompleksiteit van die inligting en feite te veel wees in terme van wat die leerlinge kan hanteer en effektief gebruik. Aan die ander kant kan dit nie verwag word dat die leerlinge sal verstaan op grond van onvoldoende inligting en feite nie (Thompson, 1984, p. 176).

Historiese verduideliking berus nie net op 'n konseptuele raamwerk nie, maar ook op 'n kontekstuele raamwerk wat bepaal word deur die morele oordele en aannames van die tydperk en gemeenskap onder bespreking. Ten einde 'n beleid of 'n aksie te verstaan en om te besluit hoe om dit te klassifiseer, moet daar

vasgestel word waar en hoe korrek dit in die betrokke kontekstuele raamwerk inpas. Om ten volle te verstaan, moet die leerling 'n duidelike begrip hê van die historiese konteks waarbinne die historiese agent moes optree.

Historiese verstaan is onder andere ook die proses om 'n vreemde gebeurtenis te verbind met 'n bestaande algemene raamwerk van konsepte. Dit is die taak van die kontekstuele raamwerk. Die verband tussen die konsepsuele raamwerk en die kontekstuele raamwerk, is nie altyd direk en maklik nie. Omdat nuwe informasie voortdurend toegevoeg word tot die bestaande algemene konsepsuele en kontekstuele raamwerke, is albei voorlopig en in 'n proses van ontwikkeling. Beide raamwerke is altyd oop en word ontwikkel deur die assimilasie van nuwe inligting. Die verhouding tussen die kontekstuele en konsepsuele raamwerke, is daarom wederkerig (Rogers, 1984, p. 30).

#### (d) Taal

Die feit dat Geskiedenis besonder swaar steun op alledaagse taalgebruik, beteken dat die leerlinge besonder afhanklik is van hulle bestaande taalvermoëns. Enige historiese verhaal maak gebruik van verbande tussen gebeure wat nie volledig omskryf word nie, maar wat die leser self moet raaksien. As die historiese idee wat beskryf word, of die woordgebruik, ver buite die leerling se bestaande ervaringsveld en woordeskat lê, sal leerlinge uiteraard probleme ondervind om so 'n geskrewe gedeelte te verstaan. So byvoorbeeld sal leerlinge dit moeiliker vind om die situasie van 'n slawe-eienaar te verstaan as dié van 'n slaaf, omdat leerlinge daaraan gewoond is om hulself ondergeskik te stel aan gesag, maar weinig kennis dra daarvan om self in 'n posisie van gesag te wees (Edwards, 1978, pp. 64-65).

Die belangrikste boustone van 'n geskrewe gedeelte Geskiedenis is konsepte, wat uitgedruk word in woorde en frases. Leerlinge kan sekere woorde gebruik en selfs hulle woordeboekdefinisies herhaal, sonder om werklik te besef wat die volledige betekenis van die woord of konsep is (Kolesnik, 1976, p. 85). 'n Verdere probleem wat ontstaan, is dat leerlinge aanvaar dat woorde wat

deur 'n ander persoon geskryf is, dieselfde beteken as wanneer hulle self die woorde sou gebruik. Dit is dikwels 'n foutiewe aanneme. Die trefkrag, die implikasie en selfs die betekenis van woorde, kan drasties beïnvloed word deur die identiteit van die skrywer en die omstandighede en tydperk waarin die woorde geskryf is (Clark, 1970, p. 53). Woorde het geen definitiewe betekenis in 'n absolute sin nie, maar word gebruik om te verwys na dinge. Gevolglik het hulle 'n wye verwysingsveld. Om 'n geskrewe gedeelte Geskiedenis te verstaan, moet die leerlinge dus die korrekte betekenis van die woorde wat in die gedeelte voorkom, begryp (Bernbaum, 1972, p. 39, pp. 45-46).

Alhoewel die historikus voorgee dat hy skryf oor die unieke, is baie van die name wat hy gebruik inherente veralgemenings. Die name trek 'n aantal verhalende of biografiese voorbeelde saam - Die Wedloop om Afrika - en hulle verkry die status van tydelike, beperkte veralgemenings. Dit is dus algemeen om sin te maak van individuele gebeurtenisse deur hulle te sien as voorbeelde van 'n onderliggende patroon (Edwards, 1978, p. 57). Die leerling se konsepsuele en kontekstuele raamwerke, plus sy woordeskat, speel dus hier 'n gesamentlike rol in die historiese verstaanproses.

Voordat die historiese gebeurtenis oorspronklik plaasgevind het, was dit nie Geskiedenis nie, maar 'n ondervinding waarby mense betrokke was en aan deelgeneem het. Die historikus moet hierdie ondervinding rekonstrueer in sy verbeelding en in woorde weergee (Edwards, 1978, p. 61). Om te kan verstaan, moet die leerling die woorde lees en korrek begryp en dan sy eie verbeelding in werking stel om die oorspronklike gebeurtenis te rekonstrueer.

#### (e) Empatie

Empatie word geassosieer met meegevoel, gedeelde emosies en selfs identifikasie met 'n ander persoon. Empatie is kennis van wat 'n ander persoon of groep glo, waarde aan heg, voel en strewe om te bereik. Dit is om in 'n posisie te wees om daar-

die waardes te oorweeg en die impak van daardie emosies te besef. Op hierdie wyse is empatie baie nou verbind met die historiese verstaanproses. Empatie kan ook gesien word as 'n bereidwilligheid om ander gesigspunte in ag te neem. Om 'n historiese agent se optrede te verstaan, veronderstel empatie as 'n doelstelling wat bereik is, omdat dit beteken dat 'n aksie gesien word as aanvaarbaar in terme van die historiese agent se doelstellings en doelwitte en sy siening van die situasie (Lee, 1984, pp. 89-90).

Verstaan, in terme van empatie, kan ingedeel word in drie dele. Eerstens is daar kennis van die historiese agent(e) se doelwitte en doelstellings. Tweedens is kennis van die historiese situasie waarbinne die agent moes optree. Derdens moet besef word hoe punte een en twee redes verskaf vir die bepaalde aksies onder bespreking. Die historiese agent se doelstellings en doelwitte mag baie kompleks en uiteenlopend wees en op verskillende maniere gekwalifiseer word. Die situasie waarbinne die historiese agent optree, moet gesien word uit sy eie oogpunt sowel as uit dié van die historikus (Lee, 1984, pp. 90-91).

Leerlinge ondervind baie probleme om te verstaan hoekom 'n historiese agent opgetree het of in gebreke gebly het om op te tree. Daar is geen vasgestelde reëls oor wat in ag geneem moet word i.v.m. 'n historiese agent se omstandighede nie. Om onderskeid te tref tussen die historikus en die agent se siening van 'n situasie is moeilik, en dit is nog moeiliker om tussen die twee gesigspunte heen en weer te beweeg op 'n manier wat dikwels nodig word om dit ten volle te verstaan. Dinamiese kenmerke van 'n agent se situasie en die interaksie daarvan met sy doelwitte, vereis die aanvaarding van sekere voorwaardes wat dikwels, in die lig van die historikus se kennis, onnodig blyk te wees (Lee, 1984, pp. 90-91).

Om volledig te verstaan en te begryp, moet die leerling dus nie net die vermoë openbaar om empatie met die historiese agent te betoon nie, maar moet hy ook die historikus se siening van die historiese situasie begryp.

## 2.4 SINTESE-MODELLE WAARVOLGENS HISTORIESE VERSTAAN TOT STAND KOM

Die aspekte wat tot in hierdie stadium behandel is, kan gesien word as alleenstaande faktore. Dit is prakties moontlik om een van hierdie bogenoemde faktore in 'n geskrewe gedeelte Geskiedenis uit te haal en afsonderlik te behandel, bv. die rol van taal of konsepte of feite. Die volgende gedeelte handel oor wat na verwys kan word as die sintese van historiese verstaan. Alhoewel hierdie sintese-modelle in hulle basiese vorm konsentreer op hoe die professionele historikus primêre getuïenis benader en gebruik om die verlede te verstaan, kan dit ook van toepassing gemaak word op die leerlinge se proses van historiese verstaan. Wanneer die leerling poog om 'n geskrewe gedeelte Geskiedenis te verstaan, maak hy ook gebruik van hierdie sintese-modelle, maar dan word dit toegepas op die sekondêre bron wat hy op daardie oomblik lees. Weens die wye aard en verskeidenheid van Geskiedenis, sal die leerling onbewustelik meer as een van hierdie sintese-modelle gelyktydig moet toepas ten einde sin te probeer maak van dit wat hy lees.

### (a) Verbeeldingskrag

Geskiedenis vereis 'n moedige verbeeldingskrag aan op twee maniere. Dit vereis verbeeldingskrag om ander samelewings, waardestelsels, optredes en situasies met empatie te begryp. Wanneer besluite geneem moet word oor die betekenis van gebeure, of daar gesoek moet word na die oorsake vir 'n gebeurtenis, moedige Geskiedenis verbeeldingskrag aan om alternatiewe optredes, gebeure en gevolge te oorweeg en raak te sien. Hierdie alternatiewe moontlikhede moet verbeeldingryk ingesien word, maar dit mag nie vrye fantasie wees wat geen verband met die feite hou nie (Lee, 1984, p. 13).

Volgens Collingwood is die historikus se siening van die verlede 'n konstruksie van sy verbeelding in interaksie met sy getuïenis. Die historikus besluit wat om te maak met sy getuïenis, die getuïenis dikteer nie vir hom wat hy moet doen nie. Getuïenis word geskep deur vrae, en watter vrae gevra moet

word, is 'n kwessie van oordeel. Daar is geen bepaalde vasgestelde reëls waarvolgens vrae gevra moet word nie en daarom ook geen moontlikheid om slegs meganies deur 'n aantal vasgestelde voorskrifte te werk ten einde vrae van die getuienis te vra nie. Omdat daar 'n mate van vryheid in die proses is, is daar dus die moontlikheid om verbeeldingskrag te gebruik (Lee, 1984, p. 87).

In Geskiedenis kan ons onderskei tussen onderskeidelik verbeeldingsvlug, aannames en verbeeldingrykheid. 'n Leerling wat in 'n verbeeldingsvlug deelneem aan 'n historiese gebeurtenis, mag afdwaal van die werklikheid soos deur die getuienis bepaal word. Sy verbeeldingsvlug staan dus los van die historiese werklikheid. Wanneer die leerling aannames maak waarop sy verbeeldingsvlug gebaseer is, is dit meer gekontroleerd en kan die verbeeldingsvlug gesien word as 'n beheerde dagdroom wat deur die aannames rigting en beheer gegee word. Wanneer die leerling sy aannames met werklike insig doen en met begrip 'n seleksie doen uit die verskillende moontlikhede, kan dit aanvaar word dat hy sy aannames met verbeeldingrykheid doen. Om 'n aanname met verbeeldingrykheid te doen, moet daar 'n sekere hoeveelheid vryheid beskikbaar wees, maar historiese kennis word verkry deur getuienis te verwerk in ooreenstemming met sekere voorskrifte i.v.m. objektiwiteit en die staving van getuienis. Historiese verbeelding moet dus verbind wees met die beskikbare getuienis en daarom kan die historiese verbeelding nie so vry en kreatief wees soos in die kunste nie (Lee, 1984, p. 86).

Wanneer daar voldoende en duidelike getuienis oor die gesigspunt van 'n historiese agent is, en die verband tussen die agent se gesigspunt en sy optrede duidelik is, is geen verbeeldingskrag nodig om die agent se optrede te verstaan nie. Wanneer aannames i.v.m. die agent se optrede egter nodig is, is verbeeldingskrag ook nodig. Hierdie verbeelding ontstaan egter by die beskikbare getuienis en keer uiteindelik weer terug na die getuienis, maar nou met die vermoë om as gevolg van verbeelding die getuienis in 'n nuwe lig te sien. Verbeel-

ding gegrond op aannames help die leerling om die getuienis in 'n ander lig te sien en te verstaan (Lee, 1984, pp. 94-95).

Verbeeldingskrag kan relatief abstrak wees, of dit kan op 'n konkrete vlak by spesifieke aksies in spesifieke situasies betrokke wees. Op primêre vlak sal die aannames waarskynlik meer konkreet wees, maar verbeeldingskrag speel nog steeds 'n belangrike rol in die leerlinge se pogings om die relevante moontlikhede uit te sonder. Daar is 'n selektiewe proses wat die leerling kan volg om 'n probleem in die Geskiedenis op te los. Die eerste stap is die gebruik van verbeeldingskrag om verskeie moontlike oplossings (aannames) voor te stel. Die volgende stap is om die regte oplossing vir die besondere probleem te selekteer - die aannames moet dus nou getoets word teen die feite van die situasie. Die historiese feite verskaf dus die raamwerk waarbinne die verbeeldingskrag van die leerling opereer. Indien die leerling hierdie raamwerk oorskry, raak dit 'n verbeeldingsvlug wat van geen hulp sal wees met die oplossing van die werklike probleem nie. Die leerling wat daarin slaag om te besef watter aannames binne en watter buite die feiteraamwerk val, sal dus ook besef watter aannames hy kan elimineer en watter hy tentatief kan aanvaar (Peel, 1967, pp. 184-185). Die laaste stap is dié van deduksie en afleidings wat in die volgende gedeelte bespreek word.

(b) Praktiese gevolgtrekking-skema

Die praktiese gevolgtrekking-skema geld veral wanneer die optrede van 'n bepaalde historiese agent verstaan wil word. Hoe het die historiese agent die situasie gesien en wat was sy bedoelinge? As die agent se situasie en sy bedoelinge saamgevoeg word, kan 'n praktiese gevolgtrekking gemaak word oor wat die agent se redes vir sy optrede was. Hierdie gevolgtrekking en afleidings moet gegrond wees op beskikbare en aanvaarbare getuienis (Lee, 1978, pp. 74-76).

Historiese agente het dikwels meer of minder gedoen as wat hulle wou of selfs besef het. Op een vlak is daar individuele aksies wat deur 'n enkele agent uitgevoer word. Op 'n hoër vlak

is daar komplekse interaksie tussen verskillende agente. Op die laer vlak kan die verband tussen die aksie en die resultaat daarvan berus op 'n oorsaaklike verhouding wat aan die agent bekend is. 'n Skeepskaptein weet dat hy sy skip direk ná of weg van vyandelike torpedo's moet draai (kleiner teiken). Soms sal die agent se aksie(s) om sy doel te bereik newe-effekte hê wat hy nie bedoel het nie - die skeepskaptein wat sy skip wegdraai van die torpedo's af, vaar in 'n mynveld in. Sulke effekte mag slegs terloops tot die aksie wees, of mag noodsaaklike maar onvoorsiene gevolge inherent aan die oorspronklike aksie wees. Op 'n hoër vlak kan een agent se aksies gevolge vir ander agente hê. Wat gedoen word deur een agent, kan vir 'n tweede agent die rede of geleentheid skep om op te tree. Die tweede agent se reaksie word dus deur die eerste agent se aksie veroorsaak (Lee, 1978, pp. 78-79).

In die meeste gevalle is opeenvolgende reekse van praktiese gevolgtrekkings op baie komplekse wyses met mekaar verbind. Dit is dikwels onmoontlik om 'n vereenvoudigde skema daar te stel.

Wanneer die gebeure wat verduidelik en verstaan moet word grootskaalse gebeure is, waarby 'n hele aantal mense betrokke is, moet gevolgtrekkings gemaak word vir groepe i.p.v. individue. Ten einde die groep as homogeen te beskou, moet die historikus verdere getuienis aanvoer wat bewys lewer wat die bedoelings van individue in die groep was. Die historikus moet verstaan wat die kollektiewe aksies van 'n groep beteken het vir die persone wat daarby betrokke was. 'n Individue kan sy eie redes hê hoekom hy by 'n groep aangesluit het. 'n Praktiese gevolgtrekking vir hom mag geen lig werp op watter tipe gebeurtenis besig was om plaas te vind nie. Vrae oor interpretasie (wat was die gebeurtenis?) en vrae oor verduideliking (waarom het dit gebeur?), is in mekaar gevleg. Die konstruksie van gedetailleerde gevolgtrekkings vir verskillende lede van die groep skep verskillende moontlikhede, maar verskaf ook 'n manier waarop dit gekontroleer kan word (Lee, 1978, p.80).

Sover dit die gebruik van praktiese gevolgtrekkings deur primêre leerlinge betref, moet twee punte in gedagte gehou

word. Historiese figure word beoordeel op grond van hulle aksies en optredes, op grond waarvan gevolgtrekkings gemaak word oor hulle bedoelinge. Die kompleksiteit en wêreldwysheid van volwassenes se doelstellings kan baie ver verwyder wees van die ondervindinge van primêre leerlinge. Om die optrede van volwasse mense en groepe te bestudeer, vereis vergelykings, maar die leerlinge beskik oor geen kennis of ondervinding van volwasse denkpatrone om sulke vergelykings te tref nie. Om gevolgtrekkings te maak oor die optrede en aksies van volwassenes, is 'n sielkundige proses wat volwasse oordeel vereis waarvoor primêre leerlinge nie beskik nie (Peel, 1967, p. 160).

Vir elke gevolgtrekking moet daar ook sekerheid bestaan dat die logika agter die gevolgtrekking korrek is en dat dit die enigste gevolgtrekking is wat binne die perke van redelikheid moontlik is. Die graad van sekerheid wat daar oor 'n gevolgtrekking bestaan, sal varieer op grond van die aard van die gevolgtrekking asook die feite wat gebruik is om tot die gevolgtrekking te kom. Die betroubaarheid van 'n gevolgtrekking kan as volg geklassifiseer word: wanneer daar onweerlegbare getuienis vir die gevolgtrekking bestaan, kan dit die status van 'n aanvaarbare feit verkry. Met minder en swakker getuienis, kan dit geklassifiseer word as 'n moontlike afleiding. Met baie min of onduidelike getuienis, kan die gevolgtrekking slegs as 'n moontlike raaiskoot gesien word. Die gevaar bestaan dat die moontlike raaiskoot met die aanvaarbare feit verwar kan word. Dikwels word die moontlike raaiskoot so natuurlik en maklik in 'n stelling ingevoeg dat dit nie besef word dat dit slegs 'n raaiskoot gebaseer op 'n gevolgtrekking, is nie (Clark, 1970, pp. 57-58).

(c) Die Oorkoepelende wet-teorie

'n Oorkoepelende wet is 'n wet of 'n algemene stelling wat nie slegs een gebeurtenis verduidelik nie, maar 'n hele groep gebeure. 'n Verduideliking van die uitbreek van die oorlog in 1914 met die klem op individuele gebeure soos die sluip-

moord in Sarajevo, lê klem op die unieke gebeurtenis. Slegs een keer in die Geskiedenis het daardie bepaalde gebeurtenis met sy besondere kenmerke plaasgevind. Sarajevo kan egter ook in terme van die oorkoepelende wet-model beskryf word, deur te sê dat in elke geval wanneer 'n heerser wat 'n onderhorige gebied besoek, daar vermoor word, streng stappe teen die gebied geneem sal word. Die besondere gebeurtenis verkry nou 'n algemene klassifikasie en word verduidelik in terme van 'n algemene wet (Burston, 1967, p. 51).

Ander voorbeelde van oorkoepelende wette wat die historikus gebruik, is as volg: algemeen aanvaarde feite; natuurlike wette ('n leermag wat vyftig kilometer per dag marsjeer, moet voldoende kosvoorrade hê); waarskynlikhede (as een moondheid grondgebied annekseer by die grens van 'n ander, sal die tweede moondheid bekommerd raak); reëls (lede van die adelstand kan sitting neem in die Hoërhuis); definisies (bv. die definisie van 'n "vrystad") en normatiewe stellings (die belange van Brittanje het vereis dat afstand gedoen word van Hong Kong) (Perry, 1967, pp. 31-32).

'n Algemene voorbeeld van 'n oorkoepelende wet, is die verduideliking van inflasie. Wanneer die ander faktore konstant is, sal 'n toename in die geldvoorraad van 'n gemeenskap, of die spoed waarmee dit sirkuleer, 'n styging in pryse en dus inflasie veroorsaak. Hierdie oorkoepelende wet kan bv. toegepas word wanneer die Prysrewolusie gedurende die Tudorperiode in Brittanje verduidelik word. Die wet vereis eerstens dat die groep van gebeure waarin die gebeurtenis geplaas word, identifiseer moet word. Daar moet dus gesoek word na die kenmerke wat die besondere gebeurtenis in gemeen het met ander gebeurtenisse wat in dieselfde klas tuishoort. Tweedens moet 'n oorkoepelende wet in beginsel die vermoë besit om nie net die verlede te verklaar nie, maar ook die toekoms te kan voorspel. As 'n toekomstige gebeurtenis wat ooreenstem met die Tudor Prysrewolusie raakgeloop word, moet die gebeurtenis as inflasie geklassifiseer kan word en sy gevolge voorspel kan word. Derdens word geïmpliseer dat enige unieke, besondere of individuele kenmerke van die gebeurtenis onbelangrik is in terme van die

gebeurtenis se verduideliking. As hulle relevant was, moes die verduideliking ook uniek en besonder vir een gebeurtenis gewees het en kon dit nie in terme van 'n groep verduidelik gewees het nie (Burston, 1967, pp. 51-52).

Uit bogemoemde is dit duidelik dat 'n belangrike kenmerk van oorkoepelende wet verduidelikings, die voorafgaande proses van klassifikasie is waardeur die algemene kenmerke van die gebeurtenis bepaal word. Of die oorkoepelende wet universeel of meer beperk is, dit sal nog steeds veralgemening en abstraksie van die algemene kenmerk behels. Meer algemeen as presiese oorkoepelende wette, is stellings van moontlikhede. In plaas van te sê dat nasionalisme altyd lei tot aggressie, kan die stelling gemaak word dat dit gewoonlik lei tot aggressie of dat die gevaar bestaan dat dit sal lei tot aggressie. 'n Stelling van moontlikheid, beteken dat 'n enkele uitsondering nie die stelling onwaar maak nie. Afgesien hiervan het hulle egter dieselfde kenmerke as die meer presiese oorkoepelende wette (Burston, 1967, p. 52).

Veralgemenings speel dus 'n baie belangrike rol in die oorkoepelende wet-model. Alhoewel sommige historici veralgemenings wantrou, kan 'n historikus geen gebeurtenis beskryf sonder die gebruik van veralgemenings nie. Veralgemenings vind plaas wanneer vergelykings of kontraste gemaak word tussen twee of meer voorbeelde en verbande raakgesien word tussen belangrike konsepte of veranderlikes in die verskillende voorbeelde. Veralgemenings elimineer die noodsaaklikheid om voortdurend terug te gaan na die oorspronklike stellings (Banks, 1973, pp. 94-96).

Daar is verskillende soorte veralgemenings in Geskiedenis. Wanneer daar gepraat word van 'n gemeenskap, word daar in 'n sekere sin alreeds 'n veralgemening gemaak oor 'n sekere groep mense wat uit individue bestaan. Wanneer daar gepraat word van "rewolusies" in die algemeen of "oorloë" in die algemeen, word 'n verdere veralgemening gemaak, want daar word nou verwys na die algemene kenmerke van alle rewolusies en alle oorloë ten einde hulle as klassifiserende konsepte te gebruik (Burston, 1967, p. 55).

Nadat die gebeurtenis in terme van 'n algemene stelling geklassifiseer is, kan dit nou in terme van 'n oorkoepelende wet verduidelik word. As die oorkoepelende wet suiwer geformuleer is, is 'n voorspelling van moontlike optrede deur die historiese agent ook moontlik. Die basis van hierdie voorspellings oor menslike optrede, is die sg. "logika van die situasie". Dit beteken dat besondere situasies ontleed moet word om vas te stel hoeveel vryheid van keuse die historiese agent in die besondere situasie gehad het en watter beperkende faktore daar op sy vryheid van optrede was. Om die historiese agent se optrede te voorspel, moet daar dus 'n vereniging plaasvind tussen die feite van die historiese situasie en veralgemenings oor die menslike natuur in universele of besondere verband (Burstont, 1967, pp. 57-58).

(d) Saambindende groepering,

Saambindende groepering kan as volg beskryf word: die historikus bring die gebeure van die verlede saam op 'n manier wat bewys dat die gebeure wat saamgevoeg is, 'n besondere en interne verbindeenis met mekaar het. Dit kom die duidelikste na vore waar 'n aantal gebeure saamgevoeg word as die uitdrukking van 'n besondere doel of beleid wat in die gedagtes van 'n bepaalde individu of groep was. Deur hierdie gebeure saam te voeg en 'n verband tussen hulle te trek, kan hulle verstaan word. Saambindende groepering beteken dus nie maar net enige soort groepering nie. Die gebeure wat saamgevoeg word, moet 'n besondere verbindeenis met mekaar hê, en die groepering moet meewerk om hulle verstaanbaar te maak. As hulle nie so saamgegroepeer word nie, sal die gebeure nie so duidelik verstaanbaar wees nie. Saambindende groepering kan 'n klein of 'n groot aantal gebeure insluit en kan oor 'n kort of 'n lang periode handel (Thompson, 1967, pp. 87-89).

Baie historiese prosesse het 'n sosiale of kollektiewe aspek. Historiese agente se idees, denkwyses en optredes het baie in gemeen en baie van hulle doelstellings is gemeenskaplik. Alhoewel historiese situasies baie individue kan betrek, is

die bereiking van 'n gemeenskaplike doelstelling eerder as persoonlike doelstellings die ideaal. Die feit dat verskillende persone gemeenskaplike doelstellings kan hê, veroorsaak dat individuele verskille op die agtergrond geplaas word. Aandag kan dan slegs gegee word aan die ontwikkeling van dit waaraan hulle gesamentlik gewerk het. Dit is daarom moontlik om 'n historiese proses soos die ontstaan en opkoms van die Arbeidersparty in Brittanje te behandel sonder om voortdurend te verwys na die verskillende historiese agente wat elk 'n rol hierin gespeel het (Walsh, 1967, p. 74).

'n Verdere aspek van saambindende groepering, is wanneer gebeure gesien word as deel van 'n proses wat lei tot 'n definitiewe einddoel alhoewel die gevolge en finale uitslag nie opgesluit was in die gedagtegange van die verskillende historiese agente wat aan die proses meegewerk het nie. Om te verstaan waarom die Kleinboereopstand in 1381 plaasgevind het, moet daar gekyk word na die veranderinge wat die vorige eeu in Engeland plaasgevind het. As daar na die verskillende lang- en korttermyn oorsake gekyk word, is dit duidelik dat nie een van hulle afsonderlik die opstand ten doel gehad het nie. Dit is egter ook duidelik dat hulle as 'n groep 'n betekenisvolle verband besit om die oorsake vir die opstand te verduidelik en 'n verstaanbare geheelbeeld te gee (Thompson, 1967, p. 100).

Saambindende konsepte moet aan twee vereistes voldoen. Eerstens moet hulle nie arbitrêr gekies word nie, d.w.s. dit moet nie 'n rigiede struktuur wees waarin die feite geforseer moet word nie. Dit moet 'n duidelike, goed gekose konsep wees wat aanpas by die feite en wat ruimte laat vir ondersteunende detail wat op 'n natuurlike wyse by die konsep kan aansluit. Tweedens moet die saambindende konsep lig werp op die feite, en die verlede werklik en verstaanbaar maak vir die moderne leerling. Die leerling moet die verlede kan verstaan in terme van sy teenswoordige ervarings (Walsh, 1967, pp. 77-79).

Saambindende konsepte is nie die enigste metode in historiese verstaan nie, maar word gereeld gebruik as 'n stadium in die hele proses van historiese verstaan. Wanneer die leerling

gekonfronteer word met wat op die oog af lyk na 'n massa losstaande en ongestruktureerde feite, moet die leerling poog om sin daarvan te maak deur te soek na uitstaande kenmerke of ontwikkelinge. Hy moet dus soek na wat betekenisvol in die gebeure was, na dit wat verder strek as die onmiddellike en deel vorm van 'n deurlopende proses (Walsh, 1967, p. 75).

## 2.5 PROBLEME WAT LEERLINGE ONDERVIND

Baie leerlinge het nie 'n besef van die werklikheid van die verlede nie: hulle kan nie insien dat mense en gemeenskappe in die verlede ook bestaan het soos dit vandag die geval is nie. Dit is maklik vir sulke leerlinge om Geskiedenis te sien as 'n reeks leë, formele stellings en aanvaarde historiese feite in 'n abstrakte patroon, waarin terme gemanipuleer word ter wille van vae akademiese redes of vir eksamen doeleindes. Vir sulke leerlinge is daar geen moontlikheid om die bietjie historiese kennis wat hulle besit, te gebruik nie. Vir hulle het Geskiedenis geen kontak of toepassing met die werklike lewe nie. Abstraksies kan nie konkreet raak nie en verbeeldingskrag speel geen rol nie. Hierdie leerlinge kan nie insien dat dieselfde verbande wat nou geld, ook in die verlede gegeld het nie. Vir so 'n leerling is die verlede en hede nie oorvleuelend nie, maar aparte kategorieë (Lee, 1984, p. 105). Die denk- en verstaanpatrone wat hulle op eietydse materiaal toepas, kan hulle nie oordra na die materiaal van die verlede nie.

Die hoeveelheid historiese inligting wat beskikbaar is, beïnvloed ook die verstaanproses. Eksperimente deur Dickinson en Lee in Brittanje het bewys dat leerlinge probleemareas dikwels self kan verstaan indien meer inligting oor die spesifieke probleem tot hulle beskikking gestel word. Wanneer addisionele inligting tot hulle beskikking kom, is leerlinge self in staat om die relevante detail daaruit te haal (Dickinson en Lee, 1984, p. 136; pp. 140-142). Wanneer leerlinge egter oorweldig word met detail, kan hulle nie die massa inligting sinvol hanteer en verwerk nie.

Die vermoë van leerlinge om gebruik te maak van hulle eietydse ervarings, is 'n verdere faktor in die historiese verstaanproses. As hulle slegs hulle eietydse waardes en standaarde koppel aan mense van die verlede, onafhanklik van wat die getuïenis op dui, sal dit van geen waarde wees in die verstaanproses nie. As hulle egter beide hulle eietydse ervarings en die historiese getuïenis gesamentlik kan opweeg om ooreenkomste en kontraste te soek, sal dit die verstaanproses aanhelp (Dickinson en Lee, 1984, p. 139).

Analogieë kan ook 'n belangrike rol speel, of dit gegrond is op eietydse ervarings en of dit gegrond is op kennis van ander historiese gebeure. Die vermoë om analogieë te trek, word geleidelik opgebou en berus op ervaring en kennis. Suksesvolle en verstaanbare analogieë is van groot hulp in die historiese verstaanproses (Rogers, 1984, pp. 24-25).

In die historiese verstaanproses is dit noodsaaklik om die historiese agent(e) se gesigspunt en omstandighede te verstaan. Vir leerlinge is dit egter moeilik om dit voortdurend in die oog te hou as dit in stryd staan met sy eie perspektief. Die leerling se idees, waarde-oordele, opvattinge, ens. is gelaai met sy eie jeugdige en onontwikkelde emosies en dit moet nou tydelik vervang word deur die idees, waarde-oordele ens. van die volwasse historiese agent (Lee, 1984, p. 108). Veral vir jonger leerlinge is dit 'n baie moeilike en gekompliseerde taak.

## 2.6 SAMEVATTING

Dit is dus duidelik dat die proses van historiese verstaan en sin maak van die verlede, uiters gekompliseerd en vol wederkerige wisselwerkinge is. Die verskillende faktore en sintesemodelle wat in hierdie hoofstuk afsonderlik bespreek is, kan in die werklikheid van die verstaanproses nie geskei word nie. In die denkproses van die leerling word hulle almal gelyktydig in ag geneem. Sommige word gebruik, ander na oorweging van hulle nut uitgeskakel, en na ander word daar weer teruggekeer op verskillende stadiums van die verstaanproses.

Die vermoë om verskillende veranderlikes gelyktydig in gedagte

te hou en te oorweeg, is dus 'n belangrike eienskap en kenmerk van die verstaanproses. Navorsing toon dat jonger leerlinge sukkel om gelyktydig meer as vier veranderlikes in gedagte te hou (Thompson, 1984, p. 187). Die historiese proses op sigself sal dus vir jonger leerlinge probleme skep, omdat daar nie net moeilike nie, maar ook baie veranderlikes gelyktydig verwerk en gebruik moet word in die abstrakte en komplekse proses van verstaan.

Dit is dus nodig dat daar gekyk sal word na maniere waarop primêre skool-leerlinge se insig van historiese gebeurtenisse verbeter en moontlik aangehelp kan word deur besondere metodes wat in die klaskamer toegepas kan word. In hierdie navorsing word die klem geplaas op gegradeerde vrae, en ook op wat die potensiaal van die leerlinge is om sulke vrae sinvol te beantwoord. In hoofstukke 4 en 5 sal dié aspekte dus in diepte ondersoek word.

## HOOFSTUK DRIE

### DIE NAVORSINGSONTWERP

#### 3.1 DIE TOETSMATERIAAL

Die basiese idee en materiaal vir hierdie navorsingstuk is gebaseer op die werk wat D. Thompson enkele jare gelede met 150 Britse leerlinge in die 12+ tot 17+ ouderdomsgroep uitgevoer het. Dit is gepubliseer in Dickinson, Lee en Rogers se boek Learning History (1984), hoofstuk 7: "Understanding the Past: Procedures and Content" geskryf deur D. Thompson, pp. 163-185.

In sy navorsing het Thompson veral gekonsentreer op die aspek van verandering en ontwikkeling wat daar in menslike gebeure oor 'n bepaalde periode voorkom. Sy uitgangspunt was dat dit een van die belangriker elemente in die studie van Geskiedenis is, en dat dit daarom ook 'n belangrike rol in die onderrig van Geskiedenis op skoolvlak moet speel. Die doel van sy bepaalde studie was dus om ondersoek in te stel na die aspek van verandering oor 'n bepaalde tydsvloer binne 'n bepaalde raamwerk van klousale verbande. Sy toetsmateriaal het bestaan uit 'n leesstuk wat handel oor die Engelse Kleinboere-opstand van 1381 en 'n aantal vrae wat op die leesstuk gebaseer was. Sy vrae was ontwerp om vas te stel of die leerlinge die verskillende klousale kategorieë wat indirek in die inligting van die leesstuk voorkom, kon raaksien en verstaan (Thompson, 1984, pp. 177-179).

Die leesstuk se informasie was chronologies aangebied en só bewoord om aan te toon hoe 'n situasie wat lank reeds bestaan het, begin verander en disintegreer het.

Op grond van die leerlinge se antwoorde het Thompson tot drie basiese gevolgtrekkings gekom (Thompson, 1984, pp. 180-183):

- (i) Dit is moontlik om die leerlinge in sekere vlakke in te deel op grond van hulle vermoë om verandering oor tydsvloer te verstaan.

## The Peasants' Revolt 1381

### Introduction

In June 1381 some peasants and towns of England rose in revolt. The rioters attacked the houses of the rich, the places where the records which told of their *bondage* were kept and they demanded to be free. Wat Tyler and John Ball led a march on London.

*bondage* – not being free to leave their lord or his land, and having to work for him and make him payments.

### Read the passage below carefully

Peasants and poor townspeople had led a hard life for hundreds of years. They worked long hours to get enough food to keep alive – even so, many of them would die before they were thirty years old. It is difficult for us to understand what a hard life they had, but for them it was usual.

Most peasants were not free – they could not leave their lord or his land. They had to work on his land and give him part of their crops and produce. In return, they had a small piece of land to farm for themselves. Towns also belonged to a lord and had to make him payments. This also was what the people had been used to for a long period of time.

Life got better for some peasants in the hundred years or so before 1381. They were allowed to pay money each year instead of work and some managed to buy their freedom, which meant they could leave their lord and move around freely. Some towns also bought their freedom. But these changes were slow and there were many peasants and towns still under the lords' control in 1381.

In 1348 a plague called the Black Death killed one-third of the people of England. Because workers were scarce some lords tried to force the peasants to go back to work on their land even though they had agreed to a money payment instead. Others, however, continued to let peasants buy their freedom or pay money instead of work.

In the ten years immediately before 1381 there were bad harvests and therefore less food; the English were fighting the French and they lost several important battles; partly because of the war and the bad harvests the king was short of money, so in 1377, 1379 and 1381 he made everyone pay a special tax called a Poll tax. Also at this time a priest called John Ball became well known around London. He told the people how poor and miserable they were and how wealthy and comfortable the rich were.

### Answer the questions below as carefully as you can

- (i) What was the importance, if any, of the harsh life of the peasants (mentioned in Paragraph 1 of the above passage) as a cause of the revolt?
- (ii) Could the fact that the lords had controlled the lives of the peasants and towns for a long time be a cause of the revolt? Give reasons for your answer.
- (iii) Why do you think the peasants revolted when the position of some of them had improved over the hundred years before 1381?
- (iv) Is there any connection between the Black Death 1348, and the revolt? Give your reasons for saying there is or is not a connection.
- (v) 'The events of 1371–1381 decided only the *time* of the revolt – they were not its real cause.' What does this mean and do you agree with it? Give your reasons.
- (vi) What do you think the particular peasants and towns that revolted in 1381 might have had in common? Does this suggest the most important cause of the revolt? Give your reasons.

Lees die volgende gedeelte aandagtig deur en beantwoord dan die vrae:

### Die Kleinboere-opstand van 1381.

#### Moeilike woorde.

Landheer	-	Die eienaar (besitter) van 'n groot plaas.
Edelman	-	'n Baie belangrike en ryk groep mense. Net die koning was belangriker as hulle.
Knegskap	-	Persone in knegskap was nie vry om die landheer of sy grond te verlaat nie. Hulle was verplig om vir die landheer te werk en aan hom betalings te maak.

Die kleinboere en arm dorpenaars het vir honderde jare 'n baie moeilike lewe gelei. Hulle moes lang ure werk om genoeg voedsel te kry om aan die lewe te bly – nogtans het baie van hulle gesterf voordat hulle dertig jaar oud was. Dit is nie maklik vir ons om te verstaan wat 'n moeilike lewe hulle gelei het nie, maar vir hulle was dit iets alledaags.

Die meeste kleinboere was nie vry nie – hulle kon nie hulle landheer of sy grond verlaat nie. Hulle moes op die landheer se grond werk en 'n gedeelte van hulle oes en opbrengs aan hom betaal. In ruil daarvoor het hulle 'n klein stukkie grond gekry waarop hulle vir hulself kon boer. Die dorpe het ook aan edelmanne behoort en moes aan hulle betalings maak. Hierdie toestand het oor 'n lang periode ontwikkel en die mense was gewoond daaraan.

Sommige kleinboere se lewensomstandighede het verbeter in die honderd jaar voor 1381. Hulle is toegelaat om elke jaar geld, in plaas van werk op die grond, aan die landheer te betaal en party het daarin geslaag om hulle vryheid te koop. Dit het beteken dat hulle die landheer se grond kon verlaat en vrylik rondbeweeg. Sommige dorpe het ook hulle vryheid gekoop. Hierdie veranderinge het egter teen 'n stadige pas plaasgevind en in 1381 was daar nog baie kleinboere en dorpe wat onder die edelmanne se beheer gestaan het.

In 1348 het 'n pes-siekte, genoem die Swart Dood, een-derde van Engeland se mense laat sterf. Aangesien werkers skaars geword het, het sommige landhere die kleinboere probeer dwing om op hulle grond te gaan werk, alhoewel hulle alreeds voorheen op 'n geldelike betaling in plaas van werk, ooreengekom het. Ander landhere het egter nog steeds die kleinboere toegelaat om hulle vryheid te koop of geld in plaas van werk te betaal.

In die tien jaar onmiddelik voor 1381, was daar swak oeste en gevolglik minder voedsel. Die Engelse het teen die Franse oorlog gemaak en verskeie belangrike veldslae verloor. As gevolg van die oorlog en die swak oeste het die koning 'n tekort aan geld ondervind, dus het hy in 1377, 1379 en 1381 almal verplig om 'n spesiale belasting, genoem 'n Kopbelasting, te betaal. Terselfdertyd het 'n priester, genaamd John Ball, baie bekend geword in die omgewing van Londen. Hy het aan die mense vertel hoe arm en misrabel hulle was en hoeveel oorvloed en gerief die rykes gehad het.

In Junie 1381 het sommige kleinboere en dorpenaars in Engeland dus in opstand gekom. Die oproeriges het die huise van die rykes en die plekke waar dokumente gehou is wat hulle knegskap bewys het, aangeval. Hulle het ook daarop aangedring om vry te wees.

- (ii) Die leerlinge se eie idees en gedagtes kan as n belangrike grondslag dien vir verdere besprekings om hulle begrip en insig van die aspek te verbeter en meer volledig te maak.
- (iii) As die leerlinge die nodige geleentheid gebied word om hulle eie idees uit te werk, te bespreek en te verfyn, kan hulle n baie hoër vlak van begrip en insig bereik as wat dikwels veronderstel word.

Soos reeds in hoofstuk 1 verduidelik is, is hierdie studie se doelstelling om vas te stel tot watter mate en vlak primêre leerlinge n gedeelte historiese materiaal kan verstaan en daarvan sin maak, aangesien daar saamgestem word met Thompson dat primêre leerlinge se vermoëns dikwels onderskat word en hulle tot baie meer in staat is as wat veronderstel word.

Ten einde die toetsmateriaal te ontwerp, is daar dus gesoek na n gedeelte historiese materiaal wat duidelik en relatief eenvoudig, asook helder en logies geskryf is. Die aanbiedingswyse en vlak van die materiaal moes in breë trekke ooreenstem met die deursnee primêre skoolhandboeke in Geskiedenis, maar moes handel oor n onderwerp wat nie aan die leerlinge bekend sou wees nie. Dit moes ook op so n vlak wees dat standerd 3-, 4- en 5-leerlinge, begaafd en minder begaafdes, dit kon verstaan en vrae in verband daarmee kon beantwoord. Thompson se leesstuk en vrae het in hooftrekke aan hierdie basiese kriteria beantwoord, dus is daar besluit om dit in aangepaste vorm te gebruik vir hierdie navorsing. Die leesstuk en vrae wat Thompson vir hoërskollearlinge gebruik het (12+ tot 17+), moes verwerk word sodat dit geskik sou wees vir laerskoolleerlinge (11+ tot 13+). Thompson se oorspronklike leesstuk en vrae, asook die verwerkte en aangepaste leesstuk word op die teenoorgestelde blaadsy weergegee.

Ten opsigte van die leesstuk is slegs enkele veranderinge aangebring. Aangesien dit n totaal vreemde onderwerp vir die leerlinge was, is die drie begrippe landheer, edelman en knegskap eers baie kortliks verduidelik. Thompson se inleiding

is as 'n slotparagraaf ingesluit, aangesien dit 'n meer logiese einde van die verhaal (gebeurtenis) vorm. Die res van die teks is onveranderd vertaal. In enkele gevalle is van Thompson se langer sinne in twee of drie afsonderlike sinne opgedeel. Wat Taylor se naam is weggelaat, aangesien die voornaam "Wat" onduidelikheid in Afrikaans kon skep.

'n Meer radikale aanpassing moes ten opsigte van die vrae gemaak word ten einde dit geskik te maak vir sinvolle beantwoording deur primêre leerlinge. Thompson se vrae was almal hoë-orde vrae wat onmiddellik begin om interpretasie van die leerlinge te vereis. Vir primêre leerlinge moes die vrae gerangskik word van eenvoudig na moeilik. Die leerlinge moes deur die vrae gelei word na hoër-orde interpretasies. Die primêre leerlinge moes dus gehelp word deurdat daar geleidelik opgebou word na die komplekse proses van historiese verstaan, soos in hoofstuk 2 verduidelik is.

Die vrae moes ook so aangepas word dat 'n klassifikasie volgens denkvlakke moontlik sou wees. In verband met denkvlakke is daar veral aandag gegee aan die modelle van Bloom en Merrit.

Volgens Bloom et. al. se taksonomie is daar ses denkvlakke van opeenvolgende kompleksiteit: Kennis, Begrip, Toepassing, Analise, Sintese en Evaluering. Daar word aanvaar dat elke kategorie die kenmerke van die laer vlakke insluit. 'n Leerling moet bv. eers kennis besit en dit begryp, voordat dit toegepas kan word (Rae en McPhillimy, 1976, pp. 22-23). Alhoewel baie algemeen bekend, het Bloom se taksonomie besondere nadele wat dit minder geskik gemaak het vir gebruik in hierdie navorsing. Die twee belangrikste nadele is die volgende: (1) Dit is baie moeilik om presies te onderskei tussen analise, sintese en evaluering - Bloom se hoë-orde denkvlakke, (2) Bloom se taksonomie is nie spesifiek gerig op selfstandige leeswerk en die beantwoording van gegradeerde vrae nie.

Daar is na sorgvuldige oorweging besluit dat Merrit se indeling veel meer geskik sou wees vir die bepaalde vereistes en aard van die betrokke toets. Merrit se model is, in teenstelling

met dié van Bloom, spesifiek daarop gerig om leerlinge se selfstandige leeswerk deur middel van gegradeerde vrae te toets en vas te stel tot watter mate die leerlinge insig en begrip t.o.v. die bepaalde leesstuk toon.

In sy model maak Merrit voorsiening vir vyf vlakke:

Vlak 1 behels kennis en toets of die leerling feite kan raaksien of herken wat deur die skrywer genoem word. Dit gaan hier veral daaroor of eksplisiete feitelike stellings deur die leerling as sodanig herken kan word.

Vlak 2 behels die herorganisasie of toepassing van die feitelike materiaal: kan die leerling mense, plekke of gebeure in hulle korrekte kategorieë plaas en kan verbandhoudende idees uit verskillende paragrawe korrek saamgevoeg word?

Vlak 3 behels die totstandkoming van korrekte gevolgtrekkings op grond van die feitelike agtergrond. Die leerling moet verder gaan as die onmiddellike beskikbare feite van die leesstuk. Die feite moet nou toegepas word sodat die korrekte gevolgtrekkings op grond daarvan gemaak kan word.

Vlak 4 handel oor evaluering. Die leerling moet nou die kennis, toepassing en gevolgtrekkings van die voorafgaande drie vlakke gebruik om verskillende aspekte van die bepaalde situasie te evalueer en tot 'n bepaalde, gemotiveerde oordeel of besluit kom.

Vlak 5 behels empatie. Die leerling moet homself nou in die posisie van 'n bepaalde historiese persoonlikheid plaas en vanuit die historiese agent se situasie sy optrede regverdig. (Merrit, 1972).

Daar is uiteindelik besluit om slegs van Merrit se eerste vier vlakke gebruik te maak, aangesien daar geoordeel is dat vlak 5 - empatie - nie binne die vermoë van primêre leerlinge sal wees nie. Dit is verder ook baie moeilik om empatie deur middel van een of twee vrae te toets en antwoorde in verband daarmee sinvol te evalueer. Daar is verder ook geoordeel dat die toets al reeds baie lank was (60 minute) en dat die byvoeging van verdere vrae die leerlinge se konsentrasievermoë nadelig dou beïnvloed. Sinvolle vrae i.v.m. die eerste vier vlakke sou wel binne 'n tydsbestek van 60 minute ingepas kon word.

Voordat die vrae wat uiteindelik ingesluit is bespreek word, moet daar eers kortliks gekyk word na die oorspronklike ses vrae wat Thompson gestel het, en wat aan die einde van sy oorspronklike leesstuk weergegee word.

Thompson se eerste twee vrae handel oor agtergrondsfaktore, die derde vraag oor kritieke veranderinge wat slegs vir sommige kleinboere ingetree het, die vierde vraag oor 'n gebeurtenis wat die implimentering van die verandering beïnvloed het, vraag vyf handel oor die onmiddellike oorsake van die opstand en vraag ses handel oor die belangrikheid van die aspek van vryheid as 'n deurslaggewende faktor in die opstand (Thompson, 1984, pp. 179-180).

Toe Thompson se vrae aangepas is, is die volgende kriteria in gedagte gehou:

- (i) Die vrae moes verskillende denkvlakke dek volgens die indeling van Merrit.
- (ii) Dit moes begin by die laagste denkvlak en eindig by die hoër denkvlakke.
- (iii) Dit moes die belangrikste aspekte en faktore dek wat in die leesstuk behandel word.
- (iv) Die vrae moes toets of die leerlinge insig en begrip van die leesstuk het - d.w.s. of hulle dit verstaan.
- (v) Die vrae moes duidelik en verstaanbaar vir al die leerlinge wees.
- (vi) Soveel vrae as moontlik moes van die onbeperkte respons-tipe wees, sodat soveel as moontlik leerlinge dit sou probeer beantwoord, sonder dat daar beperkinge op hulle antwoorde geplaas word.

Nadat die vrae opgestel is, is dit in willekeurige volgorde aan twee dosente voorgelê wat in Opvoedkunde spesialiseer, met die versoek dat dit gerangskik word in volgorde volgens die eerste vier vlakke van Merrit se skaal, nl. kennis, herorganisasie,

gevolgtrekking en evaluering. Daarna is dit vergelyk met die navorser se indeling en na verdere bespreking en vergelyking is die vrae as volg gerangskik (die vrae wat deur die navorser gestel is, word volledig weergegee op 'n uitvoubladsy wat op bladsy 134 ingevoeg is).

#### Vlak 1 - Kennis: Vraag 1

Indien die leerlinge met begrip lees, kan die antwoorde sonder moeite in die eerste twee paragrawe van die leesstuk gevind word. Die vraag dien ook as inleiding en om die leerlinge meer gerus te stel t.o.v. die vrae wat volg.

Die vraag handel oor dieselfde feite as Thompson se eerste vraag, maar is baie meer konkreet gestel. Dit vereis dus slegs dat die leerling kennis (feite) moet kan opspoor, in teenstelling met Thompson se eerste vraag wat alreeds op die vlakke van toepassing en gevolgtrekking beweeg.

#### Vlak 2 - Herorganisasie en toepassing: Vrae 2 en 3

Hierdie vrae dwing die leerlinge om te begin soek na die antwoorde en die inligting te herrangskik. Die leerlinge moet nog steeds feite vanuit die leesstuk selekteer, maar moet nou verskillende gedeeltes saamvoeg.

Vraag 2 is 'n nuwe vraag wat geskep is om aan vlak 2 se vereistes te voldoen. Vraag 3 stem ooreen met die eerste gedeelte van Thompson se vraag 6. Die laaste gedeelte van Thompson se vraag 6 is uitgelaat. Daar is geoordeel dat die vrae die leerlinge moet help om eers 'n begrip te vorm van die besondere omstandighede in 1381, voordat daar van hulle verwag word om besondere situasies te evalueer.

#### Vlak 3 - Gevolgtrekking: Vrae 4 en 5

Hierdie vrae verwag van die leerlinge om tot hulle eie gevolgtrekkings te kom. Hulle moet nadink oor die inligting wat vrae 1, 2 en 3 tot hulle beskikking gestel het en dit in verband bring met die strekking van vrae 4 en 5.

Vraag 4 stem ooreen met Thompson se vraag 2 terwyl vraag 5 'n

nuwe vraag is. By vraag 4 moet die leerlinge dus 'n eie gevolgtrekking maak i.v.m. die feit dat die kleinboere gewoon was aan die omstandighede. By vraag 5 moet die leerlinge 'n eie gevolgtrekking maak in verband met die kleinboere se gebrek aan vryheid en hoe belangrik dit vir hulle sou gewees het.

#### Vlak 4 - Evaluering: Vrae 6, 7 en 8

Al drie hierdie vrae vereis 'n mindere of meerdere mate van evaluering van die beskikbare inligting deur die leerlinge. Vraag 6 vereis slegs evaluering van een aspek van die gebeure, terwyl vraag 7, en veral vraag 8, evaluering en sintese van die hele leesstuk vereis.

Vraag 6 stem ooreen met Thompson se vraag 4. Omdat dit slegs evaluering van een aspek vereis, is die vraag eerste geplaas in vlak 4. Vraag 7 stem ooreen met Thompson se vraag 3. Omdat 'n groter mate van sintese by hierdie vraag vereis word, is Thompson se vrae se volgorde dus omgeruil. Vraag 8 stem ooreen met Thompson se vraag 5. Aangesien daar geoordeel is dat dit die moeilikste vraag is en die meeste sintese vereis, is hierdie vraag heel laaste geplaas.

Die nasien van onbeperkte respons-tipe vrae soos die bogenoemde, kan nooit so presies wees as wanneer enkelvoudige vrae en antwoorde vereis word nie. Die memorandum kan dus nie eksakt wees nie, maar kan slegs breë, algemene riglyne aandui van watter tipe antwoord vir elke vraag verwag word. Skryfstyl, uitdrukkingsvermoë en interpretasie speel hier 'n baie belangrike rol. Om vanaf onbeperkte respons-tipe antwoorde kwantitatiewe afleidings te maak, kan as 'n baie onbevredigende en nie-eksakte metode van navorsing gesien word, wat die geldigheid van die resultate ernstig kan benadeel. Vier aspekte moet egter hier in gedagte gehou word:

1. Soos reeds in hoofstuk 2 verduidelik, is historiese verstaan 'n baie komplekse proses. 'n Verskeidenheid van aspekte en modelle speel 'n gesamentlike en wederkerige

rol om historiese verstaan tot stand te bring, wat kan verskil van individu tot individu. Onbepaalde respons vrae skep ten minste die geleentheid vir die leerling om in sy antwoord 'n aanduiding van sy redenasie te gee, sonder dat sy antwoord en sy individuele gedagtegang afgebaken en beperk word tot 'n regte of verkeerde antwoord, of een van vier moontlike antwoorde. Wanneer verskillende elemente gelyktydig en wederkerig in gedagte gehou moet word, terwyl elkeen sy eie invloed en belangrikheid besit, is onbepaalde respons-vrae veel meer doeltreffend as eksakte vrae en antwoorde.

2. 'n Groep onderwysers het ook die toets afgelê en hulle antwoorde het gedien as kontrole vir die navorser se memorandum. Daar is dan ook later veranderinge aan die oorspronklike memorandum aangebring op grond van aspekte wat uit die onderwysers se antwoorde geblyk het. Die finale evaluering van die leerlinge se antwoorde het dus nie uitersluitlik op die oordeel van een persoon berus nie.
3. Die navorser wat die vrae nagesien het, het 'n baie breë ervaring en verwysingsraamwerk wat die onderrig van Geskiedenis betref, wat oor 'n periode van 16 jaar as onderwyser en dosent opgebou is. Hy het gedurende dié periode leerlinge vanaf standerd 2 tot standerd 10 onderrig, sowel as studente vanaf eerste jaar kollegevlak tot vierde jaar kollegevlak. Hy het ook tien jaar ondervinding as 'n sub-eksaminator van Geskiedenis vir die Kaaplandse Senior Sertifikaat-eksamen. Die laaste vyf jaar konsentreer hy reeds op die onderrig van Geskiedenis aan primêre leerlinge. Alhoewel die nasien van die leerlinge se onbepaalde respons antwoorde dus slegs op die interpretasie van een persoon berus, is dit 'n nasiener met relevante ondervinding en is daar ernstig gepoog om dieselfde standaard deurgaans toe te pas.
4. Toe daar met die nasien van die leerlinge se antwoorde begin is, is daar verwag dat hulle aansienlik swakker sou vaar en dat slegs 50 persent van die standerd 5-

leerlinge, 30 persent van die standerd 4-leerlinge en 10 persent van die standerd 3-leerlinge die meerderheid vrae sinvol sou beantwoord. Die leerlinge se antwoorde is volgens hierdie negatiewe verwagting gemerk. Daar is dus nie onbewustelik probeer om die resultate te verbeter nie. Die finale resultate van die leerlinge was dus vir die navorser ook 'n verrassing.

Die volledige memorandum wat gebruik is vir die nasien van die toets word weergegee in hoofstuk 5 - Kwalitatiewe analise.

### 3.2 ALGEMENE ADMINISTRASIE

Aangesien leerlinge wat onder die beheer van die Kaaplandse Departement van Onderwys staan by die navorsing betrek sou word, moes sekere voorskrifte eers nagekom word voordat met die navorsing begin kon word.

In ooreenstemming met die K.O.D. se inligtingstuk L15/74 gedateer 11 September 1986, is daar in Junie 1987 'n brief aan die hoof van K.O.D. se navorsingsafdeling gerig waarin toestemming gevra is om die navorsing af te handel. In die brief is toestemming gevra dat vertroulike inligting i.v.m. die leerlinge se IK-syfers, punte behaal, ens., aan die navorser beskikbaar gestel word. Daar is ook toestemming gevra dat die toets in skoolure, onder toesig van die skool se onderwysers, geskryf kon word. Voorbeelde van die toetsmateriaal, 'n verduidelikende brief van die studieleier, asook die konsepbrief aan die betrokke skoolhoof, is ingesluit.

Nadat skriftelike toestemming van K.O.D. ontvang is, is 'n volledige gemotiveerde aansoek, waarby die voorwaardes en beperkinge van K.O.D. ingesluit is, aan die betrokke skoolhoof gerig. Gedurende Julie 1987 is toestemming van die skoolhoof verkry dat die voorgestelde navorsing aan die betrokke skool afgehandel kon word.

### 3.3 AFLÊ VAN DIE TOETS : ONDERWYSERS

'n Groep afstandonderrigstudente van 'n Kaaplandse Kollege vir

Voortgesette Opleiding, het ook hierdie toets afgelê. Die doel daarmee was die volgende:

- (i) Hulle antwoorde moes dien as 'n kontrole vir die navorser se memorandum. Is die navorser se interpretasie van die vrae en antwoorde wat verwag word, in die breë aanvaarbaar?
- (ii) Kan die onderwysers die toets korrek beantwoord? Is hulle m.a.w. in staat om die leerlinge korrek te lei? Onderwyspraktyk in die klaskamer kan slegs verander word as die onderwysers die leerstof met vertroue kan hanteer.

Hierdie groep afstandonderrigstudente is almal diensdoende onderwyser(esse) in blanke primêre skole in Kaapland. 25 van hulle volg die O.D.3 Senior Primêre-kursus en 7 van hulle volg die H.O.D. Senior Primêre-kursus. Die O.D.3-studente volg die kollege se Geskiedenis 3-kursus en die H.O.D.-studente volg die kollege se Geskiedenis 4-kursus.

Hierdie groep studente se ouderdomme wissel van laat twintigs tot die laat vyftigs. Sommige studente het reeds meer as dertig jaar gelede hulle aanvanklike opleiding aan 'n onderwyskollege voltooi, terwyl andere ses tot sewe jaar gelede hulle aanvanklike opleiding voltooi het. Hulle verteenwoordig dus 'n wye spektrum van ouderdomsgroepe asook jare ondervinding in die onderwys. Hulle kom ook van 'n groot verskeidenheid skole wat oor 'n groot oppervlakte van Kaapland versprei is. Agtien lede van die groep is dames en veertien is mans.

Net soos hulle jare ondervinding, wissel hulle vorige akademiese opleiding in Geskiedenis ook baie. Ses lede van die groep het geen kollegeopleiding in Geskiedenis nie. Negentien lede van die groep het Geskiedenis op tweedejaarsvlak gedurende hulle aanvanklike kollegeopleiding geslaag en sewe lede het dit op derdejaarsvlak geslaag. Hulle is dus 'n verteenwoordigende groep van blanke onderwysers in Kaaplandse primêre skole. Daar kan dus veralgemeen word vanaf hulle resultate.

Vraestelle wat hulle vir vakdidaktiek opgestel het, dui sterk daarop dat hulle feite onderrig en nie insig en begrip nie.

Omdat Geskiedenis 'n keusevak in hulle onderskeie kursusse is, het nie een lid van die groep 'n lae belangstelling in die vak nie. Twintig lede van die groep het 'n gemiddelde belangstelling in Geskiedenis en twaalf het 'n hoë belangstelling in die vak.

Weens die feit dat hulle studeer terwyl hulle voltyds hulle beroep beoefen, en omdat baie van hulle jare gelede laas aktief gestudeer het, is hulle eksamenuitslae swakker as dié van residensiële studente.

Hierdie bepaalde groep studente het die toets afgelê toe hulle gedurende Julie/Augustus 1987 die kollege se winterskool (kontaksessie) bygewoon het. Die toetse is teen die einde van 'n lesuur aan hulle uitgedeel en die agtergrond en doel daarvan is kortliks aan hulle verduidelik. Ten einde hulle te motiveer is klem daarop gelê dat die resultate van die toets moontlik 'n bydrae kan lewer tot verbeterde onder- rigmetodes in primêre skole se Geskiedenisonderrig. Daar is ook klem gelê op die feit dat individuele studente nie uit die navorsingsresultate geïdentifiseer sal kan word nie. Hulle is ook versoek om nie met mekaar saam te werk nie, aangesien dit die resultate ongeldig sou maak. Die studente het daarna die toets in hulle vrye tyd voltooi en terugbesorg voordat hulle die kollege aan die einde van die winterskool verlaat het, twee dae later.

Volgens hulle opmerkings toe hulle die toetse terugbesorg het, het dit hulle tussen 30 en 40 minute geneem om die toets te voltooi. Die gemiddelde lengte van die antwoordstelle was  $2\frac{1}{2}$  bladsye. Slegs enkeles het minder as twee bladsye of meer as drie bladsye geskryf, as gemiddelde handskrifgrootte in aanmerking geneem word.

### 3.4 AFLÊ VAN DIE TOETS : LEERLINGE

Die leerlinge wat die toets afgelê het, is verbonde aan 'n blanke, Afrikaansmedium primêre skool in Kaapland. Vanaf

sub-standerd A tot by standerd 5 is daar 300+ leerlinge in die skool, met tussen 40 en 50 leerlinge in elke standerd-groep. Die oorgrote meerderheid van die leerlinge kom uit 'n gemiddelde sosio-ekonomiese agtergrond, soos wat dit geld vir Blankes in Suid-Afrika.

Die oorgrote meerderheid onderwysers verbonde aan die skool, beskik slegs oor kollegeopleiding. Daar is betreklik min verwisseling van personeel en 'n groot aantal van die personelede is reeds 5 jaar of langer verbonde aan die skool. Aangesien die hoof van die skool self besig was met gevorderde navorsing, het hy sy hartlike samewerking verleen en moeite gedoen om die aflê van die toets deur die leerlinge so vlot as moontlik te laat plaasvind.

Al die leerlinge in die standerd 3-, 4- en 5-klasse in die skool het die toets afgelê. In elke klasgroep was daar enkele leerlinge wat die betrokke dag afwesig was of vir wie daar nie IK-syfers beskikbaar was nie, nl. 'n totaal van 9 leerlinge. Die finale getalle van die leerlinge wat die toets afgelê het, was as volg:

Standerd 3: Getal: 45 (twee klasgroepe)  
 Gemiddelde ouderdom: 11 jaar 3 maande  
 Gemiddelde verbale IK: 110

Standerd 4: Getal: 50 (twee klasgroepe)  
 Gemiddelde ouderdom: 12 jaar 5 maande  
 Gemiddelde verbale IK: 105

Standerd 5: Getal: 41 (twee klasgroepe)  
 Gemiddelde ouderdom: 13 jaar 2 maande  
 Gemiddelde verbale IK: 107

Groottotaal: 136 leerlinge

Al die leerlinge het die NSAG IK-toets afgelê en wel op die volgende datums: die standerd 5-klas in April 1986, die standerd 4-klas in Maart 1987 en die standerd 3-klas in Augustus 1987. Die verbale IK-telling van die leerlinge wat op grond van bostaande toetse verkry is, kan dus as

baie relevant beskou word aangesien die tydsverloop tussen die IK-toetse en die navorsingstoets relatief kort was.

Op die toets se voorblad is ruimte gelaat en vrae gestel sodat die leerlinge die volgende inligting moes verskaf: naam, geboortedatum, belangstelling in Geskiedenis en die moeilikheidsgraad van die vak soos wat hulle dit ervaar. Die leerlinge moes hulle naam verstrek omdat hulle IK-syfers sowel as hulle Afrikaans- en Geskiedenis punte van die vorige standerds later bygevoeg moes word. Deurdat hulle hul name moes verstrek, is ook subtiele druk op die leerlinge uitgeoefen om te probeer verhoed dat hulle die toets aframmel en nie eens 'n werklike poging aanwend om die vrae na die beste van hulle vermoë te beantwoord nie. (Sien Bylae C)

Aangesien dit 'n nuwe ondervinding en afwisseling in die daaglikse skoolroetine was, kan dit egter aanvaar word dat die normale belangstelling en bereidwilligheid tot samewerking van die deursnee primêre leerling, wel sou verseker dat hulle hul bes sou probeer om die vrae so goed as moontlik te beantwoord. Uit die hoeveelheid wat hulle geskryf het, blyk dit dan ook dat die oorgrote meerderheid leerlinge wel 'n ernstige poging aangewend het om die vrae na die beste van hulle vermoë te beantwoord.

Aangesien die leesstuk relatief lank is, veral vir standerd 3-leerlinge, en die vrae die leerlinge dwing om terug te gaan na die inligting en daaroor na te dink, is 60 minute vir die leerlinge gegee om die toets te beantwoord. Dit het voldoende tyd verskaf sodat ook die stadige lesers en skrywers die toets kon voltooi.

Al die leerlinge het die toets teen die einde van Julie 1987 afgelê. Die skoolhoof het die periodes herrangskik sodat die betrokke klasgroepe 70 minute na die eerste pouse gehad het om die toets te beantwoord - 10 minute vir algemene organisasie en gereedmaking, en 60 minute om die toets te beantwoord. Elke standerd het in hulle eie klaskamer, onder toesig van hulle klasonderwyser, die toets afgelê.

Gedurende die pouse voordat die leerlinge die toets afgelê het, het die navorser aan die betrokke klasonderwysers die agtergrond en doel van die toets verduidelik. Hulle is gevra om dit mondelings aan die leerlinge oor te dra. Daarna is die "Instruksies aan klasonderwyser/es" saam met hulle deurgewerk en die vraestelle aan hulle oorhandig (sien Bylae D vir "Instruksies aan klasonderwyser/es").

Gedurende die 60 minute wat die leerlinge die toets afgelê het, was die navorser in die personeelkamer beskikbaar indien daar enige probleme sou opduik. Daar was egter geen navrae nie. Toe die klasonderwysers gedurende die volgende pouse die voltooide antwoordskrifte terugbesorg het, het almal mondelings gerapporteer dat daar geen probleme met die aflê van die toets voorgekom het nie en dat slegs hier en daar 'n leerling 'n administratiewe vraag gevra het. Al die leerlinge het die toets binne die betrokke tydstoewysing voltooi. Die gemiddelde tydsduur was ongeveer 50 minute. Die standerd 3-leerlinge het gemiddeld 1 bladsy geskryf, die standerd 4-leerlinge  $1\frac{1}{4}$  bladsye en die standerd 5-leerlinge  $1\frac{1}{2}$  bladsye.

Die voltooide antwoordskrifte is daarna aan die skoolhoof oorhandig vir bewaring in die skool se brandkluis. Gedurende Augustus 1987 het die skool op die titelblad van elke leerling se antwoordskrif die betrokke leerling se IK-syfer en ook die Afrikaans- en Geskiedenis punte aangebring, en daarna die leerling se naam verwyder. Bogenoemde is gedoen in ooreenstemming met die voorskrifte van die Kaaplandse Departement van Onderwys se opdragte. Vroeg in September 1987 het die skoolhoof die antwoordskrifte aan die navorser terugbesorg, waarna begin is om die resultate te verwerk.

### 3.5 NASIEN VAN DIE TOETS

Nadat die onderwysers en leerlinge die toets afgelê het, is die onderwysers se antwoordskrifte eerste nagesien. Dit is gedoen om seker te maak of die onderwysers se interpretasie van die toetsmateriaal ooreenstem met die navorser se memorandum, en om seker te maak dat daar vir alle moontlike kor-

rekte afleidings in die memorandum voorsiening gemaak word. Elkeen van die afsonderlike antwoorde is in sy geheel beoordeel en korrek of verkeerd gemerk.

Die nasien van die onderwysers se antwoorde het geen ernstige probleme opgelewer nie. Hulle antwoorde was volledig, goed gemotiveerd en in ooreenstemming met die memorandum. Uit die onderwysers se antwoorde was dit egter duidelik dat die interpretasie van vrae 3 en 5 probleme kon oplewer. Na hierdie aspek sal teruggekeer word in hoofstuk 5 - Kwalitatiewe analise - waar dit volledig bespreek en met voorbeelde toegelig sal word. Die onderwysers se antwoorde het dus die navorser se interpretasie van die vrae en sy memorandum bevestig.

Voordat daar met werklike nasienwerk aan die leerlinge se antwoorde begin is, is al drie klasgroepe se antwoorde eers vlugtig deurgelees. Dit was hieruit duidelik dat die gehalte (denkvlak) van die leerlinge se antwoorde in ooreenstemming met die memorandum was, maar dat die volledigheid en stelwyse van hulle antwoorde te kort skiet in vergelyking met die amptelike memorandum of die antwoorde van die volwasse onderwysers.

Die volgende beperkinge wat vir die leerlinge gegeld het, moet egter in ag geneem word:

- (i) Die onvolwassenheid van hulle denke en algemene intellektuele ontwikkeling, asook die gepaardgaande nog dikwels gebrekkige lees-, skryf- en uitdrukkingsvermoë.
- (ii) Die feit dat die leesstuk handel oor 'n gedeelte uit die Geskiedenis waaroor hulle geen detail of agtergrondkennis het nie. Hulle het hoegenaamd geen verwysingsraamwerk gehad om die gebeure in perspektief te plaas nie.
- (iii) Die feit dat hulle die taak totaal op hulle eie moes aanpak. Die gewone patroon van die onderwyser wat eers klasgee (verduidelik) voordat hulle in

detail hoef te lees of te probeer verstaan, was nie aanwesig nie. Selfs die sekuriteitsgevoel van hul hande op te steek om vrae te vra, is hulle ontnem. Dit was n vreemde situasie en kennismaking met nuwe materiaal wat elkeen individueel moes aanpak.

- (iv) Die aard, strekking en vereistes van die vrae was ook vir hulle vreemd. Waar die deursnee klas-, toets- en eksamenvrae in hulle ondervinding gerig is op die kennis en hoogstens begripsvlak, is hulle nou gekonfronteer met vrae wat onder andere ook toepassing en redelik diepgaande evaluering en sintese vereis het.

In die lig van bogenoemde is daar dus besluit om die memorandum vir die leerlinge se antwoorde aan te pas. As die leerlinge, ondanks die beperkinge waaronder hulle moes werk, iets uit die toetsmateriaal kon bereik, kan hul resultate as getuie- nis dien van waartoe hulle in staat is, en sou die algemene klaskamerpraktyk in ooreenstemming daarmee ook aangepas kan word.

Die memorandum is dus aangepas in dié opsig dat die antwoorde as korrek aanvaar sou word indien die leerling se antwoord blyke toon daarvan dat hy/sy die basiese gedagte waaroor die vraag handel, in sy antwoord weergee. As die basiese idee wel weergegee is, is onvolledigheid en swak uitdrukkingsvermoë nie in ag geneem nie. Die argument wat hier van toepassing is, is dat indien die leerling die kernelement kan raaksien, die res van die ondersteunende feite en volledige argumente deur middel van die onderwyser se tussenkoms en klas- en groep- besprekings in die klaskamersituasie, bygevoeg kan word. Vrae deur n onderwyser of klasmaats wat verdere argumente en berederinge kon stimuleer, was uit die aard van die saak totaal afwesig in die toetssituasie.

Die presiese aard en omvang van die aangepaste memorandum word weergegee en met voorbeelde uit die leerlinge se antwoorde toegelig in hoofstuk 5 - Kwalitatiewe analise.

Op grond van die aangepaste memorandum is die standerd 3-, 4- en 5-leerlinge se antwoordskrifte nagesien. Daar is gepoog om hierdie taak so aaneenlopend as moontlik uit te voer om sodoende te verseker dat dieselfde standaard gehandhaaf word. In 'n verdere poging om dieselfde standaard van interpretasie te handhaaf, is die antwoorde vraag vir vraag nagesien, m.a.w. eers al drie standerds se vraag 1, daarna al drie standerds se vraag 2 ens. tot en met vraag 8. Elke antwoord is in sy geheel as korrek of verkeerd beoordeel nadat die antwoord deurgelees is. Daar was geen onderafdelings in die antwoorde nie en die antwoorde is nie gekoppel sodat twee halwe antwoorde as een hele (korrekte) antwoord gesien word nie. As 'n antwoord in sy geheel nie die essensie van die aangepaste memorandum bevat het nie, is dit as verkeerd gemerk.

Die nasien van die leerlinge se antwoorde het redelik maklik verloop. As verskillende stelwyses en swak taalgebruik geïgnoreer word, het die leerlinge tot 'n baie groot mate 'n bepaalde antwoord reg of verkeerd gehad. Dit was relatief maklik om te besluit of die leerling die essensie in sy antwoord weergee of nie. Daar het betreklik min antwoorde voorgekom wat so onduidelik gestel was dat dit moeilik was om te besluit of die leerling werklik weet waaroor dit gaan, of nie. In gevalle waar daar werklike twyfel was oor die korrektheid van 'n antwoord al dan nie, is dit deurgaans as verkeerd gemerk.

Twee weke nadat die aanvanklike nasien van die leerlinge se antwoorde afgehandel is, is die hele nasientaak weer van voor af aangepak. Dit is gedoen om vas te stel of tydsverloop die interpretasie van die antwoorde beïnvloed het en of die antwoorde die eerste keer korrek beoordeel is. Uit die 1088 antwoorde (136 x 8) is daar in die geval van 16 antwoorde by heroorweging gevoel dat die aanvanklike beoordeling verander moet word. In 3 gevalle was 'n duidelike korrekte antwoord verkeerd gemerk en in 2 gevalle was 'n duidelike verkeerde antwoord korrek gemerk. Die oorblywende 11 gevalle was almal vae, swak geformuleerde antwoorde wat moeilik is om te beoordeel. By die hernasien is daar in 9 gevalle besluit dat die

leerling wel die essensie van die vraag beantwoord het, en is die vraag toe korrek gemerk. In die laaste 2 gevalle is aanvanklike korrekte antwoorde, toe as verkeerd gemerk.

### 3.6 INDELING IN VLAKKE

In hoofstuk 4 - Kwantitatiewe analise - en in hoofstuk 5 - Kwalitatiewe analise - sal ook weer verder verwys word na die belangrikheid van die indeling in vlakke.

Omdat die vrae gerangskik was in 'n stygende volgorde van insig volgens die model van Merrit (sien afdeling 1 van hierdie hoofstuk), was dit moontlik om elke leerling in 'n bepaalde vlak te plaas op grond van die vrae wat hy/sy korrek beantwoord het. Die vrae het voldoen aan die vereistes vir 'n betrokke vlak en is as volg ingedeel:

Vraag 1 = Vlak 1 (Kennis)  
 Vraag 2 en 3 = Vlak 2 (Begrip)  
 Vraag 4 en 5 = Vlak 3 (Toepassing)  
 Vrae 6, 7, 8 = Vlak 4 (Evaluering)

Vlakke 2, 3 en 4 is vervolgens in plus- en minus-kategorieë verdeel, aangesien elkeen van hulle meer as een vraag behels het. In totaal was daar dus agt vlakke, nl. 0, 1, 2-, 2+, 3-, 3+, 4- en 4+.

Om elke leerling in 'n bepaalde vlak te klassifiseer, is as volg te werk gegaan:

Indien 'n leerling al die vrae in 'n bepaalde vlak korrek beantwoord het, is hy in daardie vlak se plus-kategorie ingedeel. Indien hy slegs een van die vrae in die bepaalde vlak korrek beantwoord het, is hy in die minus-kategorie van daardie vlak ingedeel. In elke geval is die leerling se vlak beoordeel volgens die hoogste vraagkategorie wat hy korrek beantwoord het, ongeag daarvan of hy van die vorige laer kategorie-vrae verkeerd beantwoord het.

Indien 'n leerling byvoorbeeld vrae 1, 2, 4 en 6 korrek beantwoord het en die res almal verkeerd, is hy in vlak 4- ingedeel,

omdat hy een van die vrae van vlak 4 wel korrek beantwoord het. Hy het bewys dat hy wel die vlak van evaluering (vlak 4) bereik het, ondanks die feit dat hy van die ander laer kategorie-vrae verkeerd beantwoord het. Om in vlak 4+ geklassifiseer te word, moes 'n leerling vraag 8 korrek beantwoord het en ten minste nog een ander vlak 4 vraag ook korrek gehad het. 'n Leerling wat vrae 1 tot 6 en vraag 8 korrek beantwoord het, is dus in vlak 4+ geklassifiseer. 'n Leerling wat vrae 1 tot 7 korrek gehad het, maar nie vraag 8 nie, is in die 4- vlak geklassifiseer. Daar het geen gevalle voorgekom van leerlinge wat vraag 8 korrek gehad het, maar geen ander vraag in vlak 4 korrek kon beantwoord nie (vrae 6 en 7).

Indien die indeling in vlakke nie gedoen is nie, sou daar slegs statistiese berekeninge gedoen kon word gegrond op die aantal vrae wat die leerlinge korrek gehad het. Dit sou nie voorsiening kon maak om onderskeid te tref tussen leerlinge wat laer-orde vrae verkeerd beantwoord het, maar wel ander hoër-orde vrae korrek beantwoord het nie. Hier volg 'n voorbeeld: Twee leerlinge antwoord albei vyf vrae in totaal korrek. Leerling A beantwoord vrae 1 tot 5 korrek, en leerling B beantwoord vrae 1, 2, 5, 6 en 8 korrek. Albei se groot-totaal is dieselfde (5), maar dit lewer geen bewys van die gehalte van hulle antwoorde nie. Volgens die vlakindeling sal leerling A as vlak 3+ geklassifiseer word, terwyl leerling B as vlak 4+ geklassifiseer sal word. So 'n indeling in vlakke reflekteer egter baie duidelik die feit dat leerling A slegs tot by die toepassingsvlak kon vorder, terwyl leerling B tot by die evalueringsvlak die vrae kon beantwoord. 'n Indeling in vlakke maak dit dus moontlik om die moontlike potensiaal van die leerlinge baie beter te evalueer as wat anders die geval sou gewees het.

Die groter vaardighede en eise wat die hoër-orde vrae aan die leerlinge gestel het, kom duidelik na vore wanneer die leerlinge op grond van die spesifieke vrae wat hulle korrek beantwoord het, in vlakke geklassifiseer word. Hoe hoër die orde van die vraag is, hoe meer kompleks is die eise wat dit stel,

hoe meer gesofistikeerd is die vaardighede wat die leerling moet gebruik om dit korrek te beantwoord, en hoe n beter aanduiding gee dit van waartoe die leerlinge werklik in staat is sover dit historiese vermoëns betref.

### 3.7 SAMEVATTING

Die resultate van hierdie navorsingsontwerp sal in die volgende twee hoofstukke bespreek word. In die volgende hoofstuk - Kwantitatiewe analise - sal daar gekyk word na onder andere die volgende aspekte:

- (i) die moeilikheidsgraad van die vrae
- (ii) verskille tussen die drie standerdgroepe en en die onderwysers
- (iii) verbande wat daar mag bestaan tussen die verskillende veranderlikes, soos IK en belangstelling.

In die hoofstuk wat daarop volg - Kwalitatiewe analise - sal daar gepoog word om deur voorbeelde van die leerlinge se antwoorde n duideliker beeld te gee van die kwaliteit van hulle werk.

HOOFSTUK VIER  
KWANTITATIEWE ANALISE

4.1 ALGEMENE AGTERGRONDINLIGTING IN VERBAND MET  
ONDERWYSERS EN LEERLINGE

(a) Onderwysers

Die onderwysers na wie hier verwys word, is die 32 afstand-  
onderrigstudente wat die toets afgelê het (sien Hoofstuk 2).  
Die resultate van die onderwysers het in 'n beperkte mate as  
kontrole gedien - as volwassenes het hulle resultate dit  
moontlik gemaak om die resultate van die leerlinge in per-  
spektief te plaas. Aangesien al die besonderhede wat daar  
in verband met die leerlinge beskikbaar was, nie ook beskik-  
baar, of relevant, vir die onderwysers was nie, kan hulle  
resultate nie deurgaans of volledig met dié van die leerlinge  
vergelyk word nie.

Getal onderwysers wat toets afgelê het

Mans	Dames	Totaal
14	18	32

Belangstelling in Geskiedenis

Laag	Gemiddeld	Hoog	Totaal
0	20	12	32

Die feit dat Geskiedenis 'n keusevak in hulle onderskeie kur-  
susse is, verklaar hoekom daar geen onderwysers met 'n lae  
belangstelling in Geskiedenis is nie. Die keuse van vakke vir  
hulle kursus is so wyd, dat 'n persoon met 'n lae belangstelling  
nie gedwing word om die vak te neem nie.

Moeilikhedsgraad van Geskiedenis vir die onderwysers

Baie maklik	Maklik	Redelik	Moeilik	Baie moeilik	Totaal
0	4	18	7	3	32

Bogenoemde inligting verwys na die moeilikhedsgraad van Geskiedenis as 'n kollegevak vir die onderwysers, volgens hulle eie oordeel. Sommige van die onderwysers het 30 jaar gelede, en die oorgrote meerderheid 15 tot 20 jaar gelede, hulle aanvanklike kollegeopleiding voltooi. Die akademiese vlak van die destydse kursusse was baie laer as die huidige leerplanne se vereistes. Dit verklaar moontlik waarom 31% van die onderwysers die vak as moeilik of baie moeilik sien.

Akademiese opleiding in Geskiedenis

Standaard 10 of minder	Eerste jaar kollege	Tweede jaar kollege	Derde jaar kollege	Totaal
6	0	19	7	32

Tot enkele jare gelede was Geskiedenis tot op tweedejaarsvlak verpligtend in die meeste kollegekursusse, maar nie in alle gevalle nie. Dit verklaar waarom sekere onderwysers geen kollegeopleiding in Geskiedenis het nie, en die ander dit tot tweedejaarsvlak of meer, geneem het.

Aangesien die onderwysers slegs as kontrolegroep moes dien, is al hulle resultate nie ingesluit in die statistiese berekeninge wat ná hierdie afdeling volg nie. Die onderwysers se resultate is slegs ingesluit by die berekening van die rangordekorrelasies en die t-toetse, om sodoende vas te stel watter ooreenkomste of verskille daar in die resultate van die onderwysers en leerlinge is.

Die onderwysers se roupuntresultate, maar veral hulle klassifikasie in vlakke, was wel baie belangrik sover dit die doelwit van hierdie navorsing betref - daar moes bepaal word of die deursnee primêre onderwyser wel in staat is om die toetsmateriaal behoorlik te verstaan. Na hierdie aspek word terug-

gekeer aan die einde van hierdie hoofstuk. In die volgende hoofstuk - Kwalitatiewe analise - sal daar ook weer in detail na die onderwysers se resultate verwys word.

(b) Leerlinge

Ten opsigte van die onderstaande tabel moet die volgende aspekte in gedagte gehou word:

- (i) Aangesien verbale IK n meer beduidende maatstaf as totale IK ten opsigte van Geskiedenis is, is daar deurgaans slegs van die leerlinge se verbale IK gebruik gemaak.
- (ii) Die gemiddelde punt vir Geskiedenis en Afrikaans is bereken volgens die punte wat die leerlinge in hulle vorige standaard se eindeksamen vir die betrokke twee vakke behaal het. Die standaard 5-klas se gemiddelde punte verwys dus na hulle prestasies in standaard 4 (einde 1986).
- (iii) Elke klas se gemiddelde ouderdom is bereken soos dit was op die dag toe hulle die toets afgelê het.
- (iv) In die skryfreël onder die gemiddelde punt word in elke geval die relevante laagste en hoogste punt ook aangedui.

TABEL 1

Standaard	Seuns	Dogters	Verbale IK	Ouderdom	Punte in Geskiedenis vorige standaard	Punte in Afrikaans vorige standaard	Tot.
3	21	24	110 145-79	11:3 12:11- 10:8	86 100-55	73 88-55	45
4	27	23	105 133-86	12:5 14:0- 11:7	71 97-43	74 87-54	50
5	24	17	107 137-86	13:2 14:4- 12:6	68 93-20	68 87-51	41
TOT.	72	64					136

Uit bostaande tabel is dit duidelik dat die leerlinge wat die toets afgelê het, beskou kan word as 'n verteenwoordigende groep senior primêre leerlinge in blanke Kaaplandse skole. Die seuns-dogters verhouding en gemiddelde verbale IK en gemiddelde ouderdomme, is in ooreenstemming met wat as normaal vir die onderskeie standerds beskou kan word. Wat betref die vorige punte in Geskiedenis en Afrikaans, is dit slegs die standerd 3-groep wie se vorige punt in Geskiedenis uitsonderlik verskil. Wanneer hierdie punt in die statistiese berekeninge gebruik word, sal weer na dié aspek terugverwys word.

#### Aantal vrae korrek beantwoord

Die onderstaande tabel verskaf inligting oor die hoeveelheid leerlinge wat in elke standerd elke vraag korrek beantwoord het.

TABEL 2

#### VRAE

	1		2		3		4		5		6		7		8	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
STANDERD 3	34	76	29	64	13	29	30	67	25	56	18	40	7	16	2	4
4	47	94	36	72	25	50	37	74	38	76	20	40	17	34	0	0
5	39	95	25	61	21	51	29	71	31	76	19	46	18	44	6	15
TOTAAL	120	88	90	66	59	43	96	71	94	69	57	42	42	31	8	6

Wanneer die vrae op grond van aantal korrekte antwoorde per vraag, en vir die groep as geheel gerangskik word, is die volgorde as volg:

Vraag	1	4	5	2	3	6	7	8
Persentasie korrekte antwoorde	88	71	69	66	43	42	31	6

Vraag 1, wat die maklikste vraag was, is deur die meeste leerlinge korrek beantwoord, terwyl vrae 6 tot 8, wat die moeilik-

ste was, deur die minste leerlinge korrek beantwoord was. Vrae 1, 6, 7 en 8 behou dus hulle posisie maar die laer-orde vrae 2 en 3 is swakker beantwoord as die hoër-orde vrae 4 en 5. Die vraag wat persentasiegewys die grootste verskil toon, is dus vraag 3. Wanneer die relatief lae orde van vraag 3 vergelyk word met die hoër orde van vrae 6 tot 8, is dit dus duidelik dat vraag 3 relatief die swakste beantwoord is.

Uit die tabel is dit ook duidelik dat daar relatief min verskille voorkom tussen die standerd 4- en 5-klasse, maar dat die standerd 3-klas, wat die meerderheid vrae betref, swakker presteer het. Daar is dus 'n waarneembare verskil tussen die standerd 3-groep se resultate en die standerd 4- en 5-groepe se resultate.

Die onderstaande tabel vergelyk die leerlinge se gemiddelde persentasie korrekte antwoorde met dié van die onderwysers.

TABEL 3

Vrae	1	2	3	4	5	6	7	8
Leerlinge	88	66	43	71	69	42	31	6
Onderwysers	97	91	88	94	78	72	84	91

Uit die tabel is dit duidelik dat die onderwysers baie beter presteer het as die leerlinge. As 'n groep het die onderwysers in die hoër-orde vrae, vrae 6 tot 8, feitlik net so goed presteer as in die laer-orde vrae, vrae 1 tot 4. Net soos die standerd 3-leerlinge se resultate waarneembaar verskil van die standerd 4- en 5-leerlinge, verskil die onderwysers se resultate weer waarneembaar van dié van die leerlinge.

### Belangstelling in Geskiedenis

Hierdie tabel verwys na die leerlinge se belangstelling in Geskiedenis as 'n skoolvak.

TABEL 4

## BELANGSTELLING IN GESKIEDENIS

	Laag		Gemiddeld		Hoog		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
STANDERD 3	1	2	16	36	28	62	45	100
4	3	6	30	60	17	34	50	100
5	4	10	30	73	7	17	41	100
Totaal	8	6	76	56	52	38	136	100

Nadat die "Laag" en "Gemiddelde" kolomme saamgevoeg is, is 'n  $\chi^2$ -toets uitgevoer om vas te stel of die verband tussen die leerlinge se standerd en hulle belangstelling in Geskiedenis statisties beduidend is.

$$\chi^2(3) = 19,118 ; p < 0,01$$

Die verband wat daar bestaan, is dus wel beduidend. Die standerd 3-leerlinge het 'n hoër belangstelling as die standerd 4-leerlinge wat weer op hulle beurt 'n hoër belangstelling as die standerd 5-leerlinge het. In hoofstuk 6 sal weer na hierdie aspek verwys word.

#### Moeilikhedsgraad

Die onderstaande tabel gee 'n samevatting van hoe maklik of moeilik die leerlinge Geskiedenis as 'n skoolvak vind, volgens hulle eie oordeel.

(Tabel volg op volgende bladsy)

TABEL 5

## MOEILIKHEIDSGRAAD

STANDERD	Baie Maklik		Maklik		Redelik		Moeilik		Baie Moeilik		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3	0	0	13	29	28	62	3	7	1	2	45	100
4	1	2	15	30	25	50	9	18	0	0	50	100
5	3	7	7	17	25	61	2	5	4	10	41	100
Totaal	4	3	35	26	78	57	14	10	5	4	136	100

Daar is dus geen duidelike verskille tussen die verskillende standerds waarneembaar nie. Nadat die "Baie Maklik" en "Maklik" kolomme en die "Moeilik" en "Baie Moeilik" kolomme saamgegroepeer is, is 'n  $\chi^2$ -toets uitgevoer met die volgende resultaat:

$$\chi^2(4) = 2,633; p > 0,05$$

Daar is dus geen statistiese beduidende verband tussen die leerlinge se standerd en hoe moeilik Geskiedenis vir hulle is nie.

Wanneer die verskillende statistiese resultate hierna bespreek word, sal daar weer na die voorafgaande agtergrondsinsigting verwys word.

#### 4.2 RANGORDEKORRELASIES

Die onderstaande tabel gee die rangorde van die vrae volgens moeilikheidsgraad vir die verskillende standerds sowel as vir die onderwysers.

TABEL 6

(Tabel volg op volgende bladsy)

## ROUPUNTRANGORDE VAN VRAE

Standerd 3	Standerd 4	Standerd 5	Onderwysers
1	1	1	1
4	5	5	4
2	4	4	2
5	2	2	8
6	3	3	3
3	6	6	7
7	7	7	5
8	8	8	6

Ten einde te bepaal of die vrae n eweredige moeilikheidsgraad vir elke standerd en die onderwysers gehad het, is rangorde-korrelasiekoëffisiënte volgens Spearman se  $\rho$  (rho) uitgewerk.

Standers 3 en 4 :  $\rho = 0,90$   $t(6) = 5,21$ ;  $p < 0,01$   
 Standers 4 en 5 :  $\rho = 1,00$   $t(6) = 2,45$ ;  $p < 0,05$   
 Onderwysers en standerd 5:  $\rho = 0,43$   $t(6) = 1,16$ ;  $p > 0,10$   
 Onderwysers en standerd 3:  $\rho = 0,57$   $t(6) = 1,71$ ;  $p > 0,10$

Omdat die korrelasie tussen die standerd 4- en 5-groepe perfek is, is die onderwysers slegs met die standerd 5-groep vergelyk en is die standerd 3-groep slegs met die standerd 4-groep vergelyk.

Uit bostaande resultate is dit dus duidelik dat daar geen wesentlike verskil in die vrae se moeilikheidsgraad vir die standerd 3-, 4- en 5-groep was nie. Daar is wel n verskil tussen die onderwysers en die leerlinge. Die t-waardes se betekenisvlak vir die leerlinge is onderskeidelik  $< 0,01$  en  $< 0,05$ . Vir die onderwysers se korrelasies is die t-waardes se betekenisvlak in beide gevalle  $> 0,10$ . Die afleiding kan dus gemaak word dat hier met twee verskillende groepe (leerlinge en onderwysers) se resultate gewerk word. Die verskil tussen die onderwysers en leerlinge wat geblyk het toe gekyk is na watter persentasie in elke groep elke vraag korrek beantwoord het, word dus hier weer eens bevestig.

#### 4.3 t-TOETSE

Ten einde vas te stel of die afleidings wat gegrond is op die

voorafgaande tabelle, statisties bewys kan word al dan nie, is 'n aantal t-toetse gegrond op roupunftellings, uitgevoer. Die totale aantal vrae wat 'n persoon korrek beantwoord het, ongeag die moeilikheidsgraad van die vrae, is die betrokke persoon se roupunftelling. 'n Persoon wat bv. vrae 1, 2, 3, 5 en 8 korrek beantwoord het, se roupunftelling sal 5 wees. 'n Persoon wat bv. vrae 1, 2, 4 en 6 korrek beantwoord het, se roupunftelling sal 4 wees.

Die gemiddeldes van die roupunte vir die verskillende groepe was as volg:

Standerd 3 = 3,51

Standerd 4 = 4,4

Standerd 5 = 4,6

Onderwysers = 7,0

Uit bostaande gemiddeldes kom twee aspekte na vore:

- (i) Die feit dat die standerd 3-groep se gemiddelde roupunftelling met slegs ongeveer een punt verskil van die standerd 4- en 5-groepe, bewys reeds die vermoë van die standerd 3-leerlinge om sg. moeilike vrae te kan hanteer.
- (ii) Alhoewel klein, is daar tog 'n verskil in die standerd 3-groep se gemiddelde as dit vergelyk word met die standerd 4- en 5-groepe, waar daar weinig verskil is. Op hulle beurt verskil die standerd 4- en 5-groepe se gemiddeldes weer beduidend van dié van die onderwysers.

Ten einde vas te stel of hierdie verskille in gemiddeldes statisties beduidend is, is Student t-toetse uitgevoer wat die volgende resultate opgelewer het:

Standerd 3 en 4	: t(93) = 2,62; p < 0,02
Standerd 4 en 5	: t(89) = 0,49; p > 0,05
Standerd 3 en 5	: t(84) = 2,51; p < 0,02
Onderwysers en standerd 5	: t(71) = 5,24; p < 0,001

Volgens bogenoemde resultate verskil die standerd 3-groep se gemiddelde dus wel betekenisvol van dié van die standerd 4-groep sowel as die standerd 5-groep. Daar is egter geen betekenisvolle verskil tussen die standerd 4- en 5-groepe se gemiddeldes nie. Die onderwysers se gemiddelde verskil ook betekenisvol van die standerd 5-groep se gemiddelde. Dit is dus duidelik dat hier drie verskillende groepe betrokke is nl. (1) die standerd 3-groep, (2) die standerd 4- en 5-groep en (3) die onderwysers.

Die t-toetse bevestig dus dat daar wel statisties beduidende verskille tussen bogenoemde drie groepe bestaan.

Wanneer in aanmerking geneem word dat faktore soos leesspoed, skryfspoed en lees met begrip die resultate van die toets kon beïnvloed, bied dit 'n verklaring waarom die standerd 3-groep swakker gevaar het en die onderwysers soveel beter gevaar het. Die meerderheid van die vrae in die toets was sogenaamde "lang" vrae. Aangesien die standerd 3-leerlinge nog nie so vertrouwd sal wees met sulke tipe vrae soos standerd 4- en 5-leerlinge nie, sou die lengte van die vraag en die verwagte antwoord ook hulle resultate negatief biïnvloed. Aangesien die onderwysers 'n veel groter bekendheid met sulke tipe vrae het, sal hulle resultate dan ook veel meer positief wees, wat inderdaad die geval is. Daar kon ook verwag word dat die onderwysers, met volwasse denke, veel beter in die toets sou vaar as die leerlinge wie se intellektuele vermoëns nog nie ten volle ontwikkel is nie. Hierdie aspek word verder toegelig in die volgende hoofstuk - Kwalitatiewe analise.

Die verskille in die gemiddeldes van die verskillende groepe kan dus toegeskryf word aan ander faktore as bloot net bepaalde historiese vermoëns.

Daar moet egter steeds onthou word dat, hoewel statistiese betekenisvolle verskille gevind is, die standerd 3-leerlinge se gemiddelde roupunt met slegs een punt verskil van dié van die standerd 4- en 5-leerlinge.

#### 4.4 FAKTORE WAT ROUPUNTELLING MOONTLIK KON BEÏNVLOED

Vervolgens moet daar gekyk word na ander faktore wat moontlik die resultate van die leerlinge kon beïnvloed het. Die inligting wat die leerlinge self moes verstrek en die inligting wat ten opsigte van hulle verkry is, het dit moontlik gemaak om die invloed van die volgende faktore te bepaal: verbale IK, vorige prestasies in Geskiedenis en Afrikaans, ouderdom van die leerlinge, belangstelling in Geskiedenis as vak, en die moeilikheidsgraad van die vak vir hulle.

Die verband tussen hierdie faktore en die leerlinge se rou-punttelling, sal vervolgens ondersoek, statisties bepaal en bespreek word.

##### (a) Verbale IK en rou-punte

Aangesien verbale IK 'n belangrike grondliggende faktor kon wees wat die leerlinge se resultate beïnvloed het, is die volgende produksiemomentkorrelasies bereken om die verband vas te stel tussen die leerlinge se verbale IK en hulle rou-punte.

Standerd 3	:	$r = 0,47$	$t(43) = 3,44; p < 0,01$
Standerd 4	:	$r = 0,42$	$t(48) = 3,25; p < 0,01$
Standerd 5	:	$r = 0,57$	$t(39) = 4,38; p < 0,001$
Standerd 3, 4 en 5	:	$r = 0,46$	$t(134) = 6,84; p < 0,001$

In die geval van al die standerds is daar dus slegs 'n matige korrelasie tussen verbale IK en rou-punte. Die standerd 5-groep toon die hoogste korrelasie, maar dit is ook nie 'n hoë korrelasie nie. Die t-waardes wat vir elke standerd se korrelasie bereken is, se betekenisvlak is deurgaans hoog:  $p < 0,01$  of  $p < 0,001$ . Die moontlikheid dat toevalsfaktore hierdie resultate beïnvloed het, is dus deurgaans laag. Die lae korrelasies kan dus met 'n groot mate van sekerheid aanvaar word.

Aangesien die vermoë om 'n geskrewe gedeelte Geskiedenis met

begrip te lees en te verstaan, 'n verskeidenheid van denk-, vaardigheid- en begripsvlakke vereis, sal daar 'n verband tussen die leerlinge se algemene verbale vermoëns (IK) en die toetsresultate wees. Dit is egter duidelik dat hierdie verband nie 'n deurslaggewende faktor is nie.

Indien korrelasies baie hoog is, kan met groter sekerheid afleidings en voorspellings gemaak word. Wanneer die korrelasies relatief laag is, is dit moeiliker om korrekte afleidings te maak. Omdat die primêre skool-leerling se algemene intellektuele vermoëns nog aan die ontwikkel is, kon verwag word dat 'n hoër korrelasie vir die groep as geheel gevind sou word. Dit was egter nie die geval nie. Daar moet egter op gelet word dat 'n leerling 'n relatief hoë roupunttelling kon verwerf deur laer-orde vrae korrek te beantwoord. Die roupunttelling is dus nie 'n baie goeie maatstaf om 'n noodwendig hoër verbale IK te toets nie. Later in hierdie hoofstuk sal daar weer na hierdie aspek verwys word.

(b) Vorige prestasies in Geskiedenis en roupunt

Die volgende produksiemomentkorrelasies is bereken om die verband vas te stel wat daar moontlik mag bestaan tussen die leerlinge se vorige prestasie in Geskiedenis en die roupunte wat hulle vir die toets verwerf het.

Standerd 3 :	$r = 0,36$	$t(43) = 2,51;$	$p < 0,02$
Standerd 4 :	$r = 0,40$	$t(48) = 3,06;$	$p < 0,01$
Standerd 5 :	$r = 0,71$	$t(39) = 6,22;$	$p < 0,001$

Uit bostaande resultate blyk dit dus dat die standerd 5-leerlinge 'n groter verband toon as die ander groepe. Dit wil dus voorkom asof die standerd 5-leerlinge se langer blootstelling aan Geskiedenis as 'n skoolvak, hulle vermoë om te verstaan en insig te toon, positief beïnvloed het. As in gedagte gehou word dat Geskiedenisonderrig in standerd 2 op 'n baie elementêre vlak plaasvind en dat die omvang en moeilikheidsgraad geleidelik toeneem in standerds 3 en 4, is dit waarskynlik dat die standerd 5-leerlinge die meeste voordeel sal put uit

hierdie groter ondervinding wat hulle besit, sover dit die studie van Geskiedenis betref. Die standerd 5-leerlinge is ook reeds meer gewoond aan "lang" vrae en vrae wat ietwat meer insig vereis as die standerd 4, en veral die standerd 3-leerlinge. Die aard van die vrae was dus vir hulle nie so vreemd as vir die standerd 4- en 3-groepe nie. Die tydsduur van die vraestelle in standerd 3 en veral standerd 2 is ook heelwat korter as die 60 minute wat die leerlinge in die navorsingstoets aan Geskiedenis moes bestee.

Die aard van die Geskiedenisvraestelle in standerd 2, slegs kortvrae en reproduksie van kennis, asook die baie hoë gemiddelde in standerd 2, nl. 86%, dui daarop dat dit nie 'n betroubare maatstaf sal wees om leerlinge se historiese insig en verstaanvermoë mee te vergelyk nie. Die groter omvang en groter verskeidenheid van standerd 3- en veral standerd 4-vraestelle se aard en inhoud, maak dit meer bruikbaar om 'n verband te vind tussen prestasies in dié vraestelle en die navorsingstoets se resultate.

(c) Vorige prestasies in Afrikaans en rouppunte

Die volgende produksiemomentkorrelasies is bereken om die verband vas te stel wat daar moontlik mag bestaan tussen die leerlinge se vorige prestasie in Afrikaans en die rouppunte wat hulle vir die toets verwerf het.

Standerd 3 :  $r = 0,08$      $t(43) = 0,52$ ;  $p > 0,05$

Standerd 4 :  $r = 0,49$      $t(48) = 4,5$  ;  $p < 0,001$

Standerd 5 :  $r = 0,75$      $t(39) = 10,55$ ;  $p < 0,001$

Uit bostaande r-waardes blyk dit dat hoe laer die standerd, hoe laer is die verband tussen die toetsresultate en die leerlinge se prestasies in Afrikaans.

In hierdie toets, waar daar geen onderwyser was wat vooraf die leerstof verduidelik het nie, sou verwag word dat basiese vermoëns en prestasies in die leerlinge se moedertaal 'n belangrike verband sou toon, veral by die standerd 3-groep wie se

lees- en skryfvermoëns die swakste ontwikkel is en wat ook minder selfstandig kan werk en dink. Die r-waardes toon egter dat dit juis by die standerd 3-groep is waar daar feitlik geen verband bestaan nie. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat die vrae self, en veral die metode van nasien, toegespits was op begrip en insig. Presiesheid, duidelike stelwyse, korrekte spelling ens. was nie die deurslaggewende faktor in die beoordeling van die leerlinge se antwoorde nie. Korrekte begrip wat in swak en onduidelike taal gestel is, is nie gepenaliseer nie. Hierdie metode van nasien het beslis die standerd 3-leerlinge meer bevoordeel as die standerd 4- en 5-leerlinge, aangesien die hoër klasse weens hulle hoër ontwikkeling reeds beter taalgebruik gehandhaaf het. Selfs met swak en onduidelike taalgebruik kon die standerd 3-leerlinge nog steeds 'n relatief hoë roupunttelling behaal.

Die standaard Afrikaanseksamen in standerd 2 sal juis duidelike stellings, korrekte spelling van woorde ens. toets - juis dit wat in hierdie toets nie 'n rol gespeel het nie. Daarom is dit twyfelagtig of daar 'n betekenisvolle verband kan bestaan tussen die Afrikaanspunte en die roupunte wat vir hierdie toets behaal is. Daar moet ook in gedagte gehou word dat lees met begrip in standerd 2 nie so essensiëel is soos dit vir die navorsingstoets was nie. Die lengte en kompleksiteit van die navorsingstoets se leesstuk was waarskynlik veel hoër as die standaard wat in standerd 2 van die leerlinge verwag is.

In die volgende hoofstuk wat handel oor die kwalitatiewe resultate, sal weer na hierdie aspek verwys word. Daar sal met voorbeelde aangetoon word hoe die mate van insig en begrip wat deur die leerlinge getoon is, nagesien is, en nie presiesheid van uitdrukkingsvermoë nie.

#### (d) Ouderdom en roupunte

Ten einde vas te stel of daar 'n verband bestaan tussen die ouderdom van die leerlinge en hulle roupuntresultate, is

die volgende produksiemomentkorrelasies bereken:

Standerd 3 :  $r = 0,07$   $t(43) = 0,46$ ;  $p > 0,05$

Standerd 4 :  $r = -0,19$   $t(48) = 1,35$ ;  $p > 0,05$

Standerd 5 :  $r = 0,07$   $t(39) = 0,46$ ;  $p > 0,05$

Uit bostaande r-waardes is dit duidelik dat daar nie 'n beduidende verband is tussen die leerlinge se ouderdom en hulle roupunte telling nie. Die verskil in gemiddeldes wat by die t-toetse gevind is (afdeling 4.3 van hierdie hoofstuk), moet dus aan ander faktore toegeskryf word as bloot ouderdom en die algemene ontwikkeling wat daarmee gepaard gaan.

(e) Belangstelling in Geskiedenis as skoolvak en roupunte

Ten einde vas te stel of daar 'n verband is tussen die leerlinge se belangstelling in Geskiedenis en die aantal vrae wat hulle korrek beantwoord het, is 'n  $X^2$ -toets uitgevoer. Omdat die getalle per sel te laag was om vir elke standerd die toets afsonderlik toe te pas, is een toets vir die groep as 'n geheel uitgevoer. Die groep met 'n lae belangstelling is by die groep met 'n gemiddelde belangstelling gevoeg, omdat daar slegs agt leerlinge in totaal was wat 'n lae belangstelling in Geskiedenis het.

ROUPUNTELLING

		0 tot 3	4 tot 5	6 tot 8	Totaal
BELANG- STELLING	Hoog	23	20	9	52
	Gemiddeld en Laag	24	36	24	84
		47	56	33	136

$$X^2(2) = 4,109; \quad p > 0,05$$

Dit blyk dus dat daar nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen die leerlinge se roupunte telling en hulle belangstelling in Geskiedenis is nie.

Die toets waarop hierdie navorsing berus, het 'n moeilike uitdaging aan die leerlinge gebied. Die leerlinge moes selfstandig werk, daar was geen onderwyser beskikbaar om die leerstof te verduidelik nie, hulle moes 'n lang gedeelte lees, daar was niemand om vrae te beantwoord nie, ens. Daar sou dus verwag kon word dat die leerlinge met 'n hoër belangstelling beduidend beter sou vaar as die leerlinge met 'n gemiddelde of laer belangstelling, aangesien die leerlinge met 'n hoër belangstelling meer moeite sou doen om die probleme i.v.m. die toets te oorkom. Terselfdertyd sou die leerlinge met 'n laer belangstelling meer geneig wees om handdoek in te gooi. Volgens die  $X^2$ -toets blyk dit egter dat belangstelling nie 'n deurslaggewende faktor was nie.

Uit Tabel 4, afdeling 4.1 (b), is dit duidelik dat die standerd 3-leerlinge 'n veel hoër belangstelling in Geskiedenis as die standerd 5-leerlinge het. Die moontlikheid bestaan dat dit tog die standerd 3-groep positief beïnvloed het, daarom het hulle relatief goed gevaar in die toets. Hulle hoër belangstelling het moontlik wel daartoe bygedra om die ander beperkende faktore te oorkom, alhoewel dit nie statisties bewys kan word nie.

(f) Moeilikhedsgraad en roupunte

Die moeilikhedsgraad verwys na hoe maklik of moeilik die leerlinge Geskiedenis as 'n skoolvak vind, volgens hulle eie oordeel. Om vas te stel of daar 'n verband tussen die moeilikhedsgraad en roupunte is, is 'n  $X^2$ -toets uitgevoer. Omdat die getalle per sel te laag was om vir elke standerd die toets afsonderlik toe te pas, is een toets vir die groep as 'n geheel uitgevoer. Weens lae getalle is die "Baie maklik" en "Maklik" kategorieë gekombineer, asook die "Baie moeilik" en "Moeilik" kategorieë.

## MOEILIKHEIDSGRAAD VAN GESKIEDENIS VIR LEERLINGE

	Maklik	Redelik	Moeilik	Totaal
ROUPOINT- TELLING 0 tot 3	10	23	14	47
4 tot 5	18	33	5	56
6 tot 8	7	22	4	33
	35	78	23	136

$$\chi^2(4) = 9,788; \quad p < 0,05$$

Daar is dus 'n statistiese beduidende verband tussen moeilikheidsgraad en roupunte, maar hierdie verband kan slegs met 95% sekerheid aanvaar word. Die leerlinge wat Geskiedenis as moeilik, of baie moeilik sien (17% van die groep), sou waarskynlik reeds met 'n negatiewe of bekommerde gesindheid die toets aangepak het. Dit is moontlik dat 'n selfvervullingsprofesie die resultate van dié leerlinge kon beïnvloed het. Anders as in die geval van belangstelling, is daar by moeilikheidsgraad geen duidelike afnemende of toenemende tendens te vinde wanneer die verskillende standerds met mekaar vergelyk word nie (sien Tabel 5 - Moeilikheidsgraad).

4.5 FAKTORE WAT VLAKINDELING MOONTLIK KON BEÏNVLOED

Soos reeds in die navorsingsontwerp (Hoofstuk 3) verduidelik is, is die leerlinge op grond van watter vrae hulle korrek beantwoord het, in verskillende vlakke ingedeel. Waar die roupunte slegs die aantal korrekte vrae weerspieël, gee die vlakindelings 'n baie duideliker aanduiding van die gehalte van die leerlinge se antwoorde. 'n Leerling wat vrae 1 tot 5, dus slegs laer-orde vrae, korrek beantwoord het, se roupunte van 5 weerspieël nie dieselfde gehalte as 'n ander leerling wat vrae 4 tot 8 korrek beantwoord het nie, alhoewel die leerling se roupunte ook vyf sal wees. Die onderskeid in die gehalte van die leerlinge se antwoorde kom na vore, wanneer hulle op grond van dié vrae wat hulle korrek beantwoord het, in verskillende vlakke ingedeel word.

Elke vlak verteenwoordige dus 'n hoër denkvlak - vlak een die laagste en vlak vier die hoogste.

TABEL 7

AANTAL LEERLINGE IN ELKE VLAK

		VLAKKE																	
		0		1		2-		2+		3-		3+		4-		4+		Totaal	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
STANDERD	3	3	7	2	4	1	2	2	4	9	20	5	11	22	49	1	2	45	100
	4	2	4	0	0	2	4	0	0	5	10	14	28	27	54	0	0	50	100
	5	1	2	3	7	1	2	1	2	5	12	5	12	19	46	6	15	41	100
Totaal		6	4	5	4	4	3	3	2	19	14	24	17	68	50	7	6	136	100

Uit bostaande tabel kom twee aspekte veral na vore:

(i) Daar is nie 'n besondere verskil tussen die prestasies van die verskillende standerds nie. Vlak 2 is bereik deur 6% van die standerd 3-leerlinge, 4% van die standerd 4-leerlinge en 4% van die standerd 5-leerlinge. Vlak 3 is bereik deur 31% van die standerd 3-leerlinge, 38% van die standerd 4-leerlinge en 24% van die standerd 5-leerlinge. Vlak 4 is bereik deur 51% van die standerd 3-leerlinge, 54% van die standerd 4-leerlinge, en 61% van die standerd 5-leerlinge. Daar is dus nie 'n duidelike waarneembare tendens tussen vlak en standerd nie.

(ii) Die besondere goeie prestasies van die standerd 3-leerlinge is opvallend. Hoewel hulle as groep swaker gevaar het, is die verskil gering.

Die indeling van die leerlinge in verskillende vlakke op grond van die vrae wat hulle korrek beantwoord het, beteken dat die oorspronklike toetsresultate (roupunte) nou aansienlik gemani-

puleer is. Gevolglik is  $X^2$ -toetse uitgevoer om vas te stel watter ooreenkomste en verskille daar na vore kom wanneer vlakke, in plaas van roupunte, met die verskillende faktore wat die uitslae van die toets kon beïnvloed, vergelyk word.

Twee leerlinge, wat beide n roupunttelling van vyf behaal het, kan in verskillende vlakke ingedeel word wat teoreties kan wissel van vlak drie tot vlak vier. Hoe hoër die kompleksiteit van die vraag of vrae wat korrek beantwoord is, hoe hoër sal die leerling se vlakindeling wees. Die vlak wat n leerling bereik het, is dus n baie beter maatstaf as n roupunttelling, om te bepaal en aan te dui in watter mate die leerling die geskrewe gedeelte Geskiedenis verstaan het en met insig vrae daarvoor kan beantwoord.

(a) Standerd en vlakke

Om vas te stel of daar n betekenisvolle verband bestaan tussen die vlak wat die leerlinge bereik het en die standerd waarin hulle is, is n  $X^2$ -toets uitgevoer.

VLAKKE

		0 tot 2+	3- tot 3+	4- tot 4+	Totaal
STANDERD	3	8	14	23	45
	4	4	19	27	50
	5	6	10	25	41
Totaal		18	43	75	136

$$X^2(4) = 3,52; \quad p > 0,05$$

Daar is dus geen statisties betekenisvolle verband tussen die vlak wat die leerlinge bereik het en hulle standerd nie. Hierdie resultate stem ooreen met die resultate wat verkry is toe ouderdom en roupunte se verband bereken is (afdeling 4.4 (d)). Dit stem ook ooreen met die resultaat wat verkry is toe die verband tussen ouderdom en vlakke bereken is (sien afdeling

4.5 (e) - daar is ook geen betekenisvolle verband tussen ouderdom en vlakke gevind nie.

Die vermoë om te verstaan en insig te toon is dus nie net beperk tot die hoër standers of ouer leerlinge nie. 'n Beduidende aantal van die leerlinge in standerd 3 (51%) het dieselfde vlak van insig bereik as die leerlinge in standers 4 en 5 - sien Tabel 7. Die verskil in die gemiddeldes wat by die t-toetse gevind is (afdeling 4.3), is dus slegs beduidend sover dit die aantal korrekte vrae betref. Wanneer gekyk word na die kwaliteit of graad (vlak) van die vrae wat korrek beantwoord is, is die jonger leerlinge dus op 'n vergelykbare vlak met die ouer leerlinge.

(b) Verbale IK en vlakke

Om vas te stel of daar 'n betekenisvolle verband bestaan tussen die leerlinge se verbale IK en die vlakke wat hulle bereik het, is 'n  $X^2$ -toets uitgevoer. Ten einde die selgroottes bruikbaar te kry, is die standerd 3-, 4- en 5-klasse saamgevoeg en gegroepeer soos hier onder aangetoon word:

		VERBALE IK			
		-99	100-109	110+	Totaal
VLAKKE	0 tot 2+	5	11	2	18
	3- tot 3+	14	20	9	43
	4- tot 4+	9	26	40	75
Totaal		28	57	51	136

$$X^2(4) = 20,375; \quad p < 0,01$$

Bovermelde resultaat bewys met 99% sekerheid dat daar wel 'n betekenisvolle verband tussen verbale IK en die vlakke wat die leerlinge behaal het, bestaan. Die verskil tussen rou-punttelling en vlakke kom ook hier duidelik na vore. 'n Leerling kon 'n relatief hoë roupunttelling verkry deur slegs laer-orde vrae korrek te beantwoord. Om 'n hoë vlakindeling te verkry, moes die leerling egter hoër-orde vrae korrek beant-

woord het. Die verband wat hier gevind is, bewys dus dat die verband tussen verbale IK en hoër vlakke wel bestaan. Hoe meer beperk die leerling se verbale IK dus is, hoe laer sal die vlak van verstaan wees wat die leerling kan bereik. Dit beteken egter nie dat uitsonderings wel deeglik moontlik is nie. In die volgende hoofstuk - Kwalitatiewe Analise - sal weer na hierdie aspek verwys word.

(c) Vorige prestasies in Geskiedenis en vlakke

Om vas te stel of daar 'n verband bestaan tussen die leerlinge se prestasie in Geskiedenis as skoolvak tydens hul vorige standerd, en die vlak wat hulle bereik het, is 'n  $X^2$ -toets uitgevoer. Die verskillende standerds is saamgegroepeer soos hieronder aangetoon word:

VLAKKE

		0 tot 2+	3- tot 3+	4- tot 4+	Totaal
PUNTE BEHAAL	80-100	4	18	41	63
	60- 79	7	14	32	53
	0- 59	7	11	2	20
Totaal		18	43	75	136

$$X^2(4) = 22,294; \quad p < 0,01$$

Daar is dus wel 'n betekenisvolle verband tussen die leerlinge se punte vir formele eksamens in Geskiedenis en die vlakke wat hulle behaal het. Hoe hoër die leerlinge se punte in die formele eksamens was, hoe hoër die vlak wat hulle nou bereik het. Soos reeds in afdeling 4.4 (b) (Geskiedenis punte en roupunte) gemeld is, wil dit dus voorkom asof die leerlinge se blootstelling aan selfs tradisionele Geskiedenis onderrig en vraestelle, tog 'n positiewe invloed het op hulle vermoë om insig te toon. Tradisioneel is die oorgrote meerderheid laerskooleksamens slegs op die laer denkvlakke toegespits.

Die presiese aard van hierdie verband is egter moeilik om te bepaal.

Dit wil dus voorkom asof verbale IK die algemene faktor is wat die belangrikste rol speel. Die hoë-orde vrae dwing die leerlinge om na verwantskappe te soek en volledige insig en begrip te toon - juis die tipe eienskappe wat gemeet word deur verbale IK-toetse. Daarom sal leerlinge met 'n hoë verbale IK 'n hoër vlakindeling vir hierdie toets bereik het en ook beter doen in hulle formele skooleksamens.

(d) Vorige prestasies in Afrikaans en vlakke

Om vas te stel of daar 'n verband bestaan tussen die leerlinge se prestasie in Afrikaans in die vorige standerd en die vlak wat hulle nou bereik het, is 'n  $X^2$ -toets uitgevoer. Die verskillende standerds is saamgegroepeer soos hieronder aange-  
toon word:

		VLAKKE				
		0 tot 2+	3-	3+	4- tot 4+	Totaal
PUNTE BEHAAL IN AFRIKAANS	70-100	3	10	17	65	95
	0- 69	15	9	7	10	41
Totaal		18	19	24	75	136

$$X^2(3) = 36,937; \quad p < 0,01$$

Daar kan dus met 99% sekerheid gesê word dat daar wel 'n betekenisvolle verband bestaan tussen die leerlinge se vorige prestasies in hulle moedertaal en die vlakke wat hulle bereik het.

Die verband wat tussen Afrikaans en vlakke gevind is, is statisties meer betekenisvol as die korrelasie wat tussen Afrikaans en roupunttelling gevind is. Ten einde die hoër-

orde vrae te beantwoord en sodoende 'n hoë vlakindeling te bereik, moet die leerling met begrip en insig kan lees. Die leerlinge wat 'n hoë roupunttelling met laer-orde vrae behaal het, is dus hierdeur uitgeskakel.

(e) Ouderdom en vlakke

Ten einde vas te stel of daar 'n verband is tussen die leerlinge se ouderdom, d.w.s. algemene intellektuele ontwikkeling, en die vlak wat hulle bereik het, is 'n  $X^2$ -toets uitgevoer. Al drie standerdgroepe is saamgevoeg en ingedeel soos hier onder aangetoon word:

VLAKKE

		0 tot 2+	3- tot 3+	4- tot 4+	Totaal
OUDERDOM IN JARE	13+	5	9	23	37
	12	6	15	25	46
	10 tot 11	7	19	27	53
Totaal		18	43	75	136

$$X^2(4) = 1,445; \quad p > 0,05$$

Daar is dus geen statisties betekenisvolle verband gevind tussen die leerlinge se ouderdomme en die vlakke wat hulle bereik het nie. Hierdie resultaat is in ooreenstemming met die resultaat wat verkry is in afdeling 4.5 (a), nl. dat daar geen verband tussen die leerlinge se standerds en hulle vlakke is nie. Standaard 3-leerlinge kan dus dieselfde vlak van insig as standaard 5-leerlinge bereik. Die inherente vermoë om begrip en insig in Geskiedenis op 'n relatiewe hoë vlak te toon, is dus ewe sterk in jonger en ouer leerlinge teenwoordig.

(f) Belangstelling in Geskiedenis en vlakke

'n  $X^2$ -toets is uitgevoer om vas te stel of daar 'n betekenisvolle verband tussen die leerlinge se belangstelling in

Geskiedenis en die vlakke wat hulle bereik het, bestaan. Al drie standerdgroepe is saamgevoeg en ingedeel soos hier onder aangetoon word:

## VLAKKE

		0 tot 2+	3- tot 3+	4- tot 4+	Totaal
BELANG- STELLING	Hoog	10	19	23	52
	Gemiddeld	8	24	52	84
Totaal		18	43	75	136

$$\chi^2(2) = 4,75; \quad p > 0,05$$

Daar is dus geen statisties betekenisvolle verband gevind tussen belangstelling en vlakke nie. Belangstelling in die vak Geskiedenis was dus nie n sterk genoeg faktor om die leerlinge beduidend te help om die hoë-orde vrae te beantwoord nie. Belangstelling alleen kan nie die gebrek aan ander nodige vaardighede en inherente vermoë, oorkom nie. Faktore soos verbale IK en vaardigheid in die moedertaal, speel waarskynlik n belangriker rol.

(g) Moeilikhedsgraad en vlakke

Om vas te stel of daar n verband tussen die moeilikhedsgraad van Geskiedenis vir die leerlinge, en die vlakke wat hulle bereik het, bestaan, is n  $\chi^2$ -toets uitgevoer. Om selgroottes van n redelike getal te verkry, is al drie klasgroepe saamgevoeg en sommige van die kategorieë gekombineer.

## VLAKKE

		0 tot 2+	3- tot 3+	4- tot 4+	Totaal
MOEILIK- HEIDS- GRAAD	Maklik	3	11	21	35
	Redelik	9	21	48	78
	Moeilik	6	11	6	23
Totaal		18	43	75	136

$$\chi^2(4) = 10,32; \quad p < 0,05$$

Daar is dus 'n statisties betekenisvolle verband tussen moeilikheidsgraad en vlakke, alhoewel dit slegs met 95% sekerheid aanvaar kan word. Dit wil dus voorkom asof moeilikheidsgraad 'n belangriker rol as belangstelling speel t.o.v. die invloed wat dit op die leerlinge se vlakindeling uitoefen. Met watter gesindheid - positief of negatief - die leerling 'n stuk Geskiedenis benader, kan dus moontlik 'n invloed hê op hoe goed hulle dit sal verstaan.

#### 4.6 Onderwysers en vlakke

Net soos die leerlinge, en volgens presies dieselfde prosedure, is ook die onderwysers op grond van hulle resultate in verskillende vlakke geklassifiseer.

Die onderwysers se roupunttelling word vervolgens in tabelvorm aangedui:

Roupunttelling	1	2	3	4	5	6	7	8
Aantal onderwysers	0	0	0	2	3	6	5	16

Wanneer die onderwysers op grond van dié vrae wat hulle korrek beantwoord het, in vlakke geklassifiseer word, is die resultaat as volg:

Vlakke	0		1		2-		2+		3-		3+		4-		4+		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Onderwysers	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	4	13	27	84	32	100

Wanneer die vlakindeling van die onderwysers met die leerlinge vergelyk word volgens persentasie en in tabelvorm, kan die volgende waargeneem word:

Vlakke	0	1	2-	2+	3-	3+	4-	4+	Totaal
Onderwysers	0	0	0	0	0	3	13	84	100
Leerlinge	4	4	3	2	14	17	50	6	100

Terwyl slegs 6% van die leerlinge die hoogste vlak, 4+, bereik het, het 84% van die onderwysers dit bereik. Indien vlak 4- en 4+ saamgevoeg word, is die persentasie vir die leerlinge 56% en vir die onderwysers 97%.

Dit is dus duidelik dat alhoewel 78% van die onderwysers slegs oor tweedejaar kollegeopleiding in Geskiedenis, of minder, beskik, hulle as volwassenes heeltemal daartoe in staat was om die toetsmateriaal met vertroue te hanteer. Selfs onderwysers wat n relatief lae kwalifikasie in Geskiedenis het, besit dus wel die inherente vermoë om die vakinhoud van Geskiedenis met insig te kan verstaan. Indien hulle die inhoud self volledig kan baasraak, kan hulle dit ook aan hulle leerlinge oordra.

#### 4.7 SAMEVATTING

Uit die voorafgaande statistiese berekeninge kan die volgende samevatting gemaak word:

Die vrae was ewe moeilik vir al die standerdgroepe en sou dus nie n beduidende invloed op die resultate uitgeoefen het nie.

Daar was wel n verskil in prestasie by die verskillende stan-

derds, maar die verskille wat voorgekom het, kan verklaar word.

Dit is duidelik dat die bepaalde standerd of ouderdom van die leerlinge nie 'n bepaalde invloed op hulle resultate uitgeoefen het nie. Leerlinge in standerd 3 besit die basiese vaardighede en inherente vermoëns om relatief diepgaande insig in Geskiedenis te toon.

'n Verskeidenheid van faktore - verbale IK, vorige prestasies in Geskiedenis en Afrikaans, belangstelling en moeilikheidsgraad - speel almal 'n rol in die proses van verstaan, insig en begrip. Nie een van bogenoemde faktore kan egter uitgesonder word as van oorheersende belang nie.

Weens hierdie verskeidenheid van faktore, moet die leerlinge dus ook aan 'n verskeidenheid van leerinhoud en leersituasies blootgestel word, om aan elke leerling die geleentheid te bied om te bewys waartoe hy of sy in Geskiedenis in staat is.

HOOFSTUK VYF  
KWALITATIEWE ANALISE

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal daar gekyk word na die kwaliteit van die onderwysers en leerlinge se geskrewe antwoorde. Eerstens word die navorser se oorspronklike memorandum weer-gegee wat opgestel is toe die toetsmateriaal ontwerp is, en wat gebruik is om die onderwysers se antwoorde te evalueer. Uit die onderwysers se antwoorde en uit die vlugtige deur-lees van die leerlinge se antwoorde, het dit geblyk dat sommige van die vrae anders geïnterpreteer kon word as wat die navorser se oorspronklike bedoeling was, en ook dat die oorspronklike memorandum aangepas en vereenvoudig moes word om vir sekere nie-historiese gebreke by die leerlinge se antwoorde voorsiening te maak. Vervolgens word daar gekyk na hoé die leerlinge se werk beoordeel is en wat die verskillende vlakke van die moeilikheidsgraad van die vrae was. Daarna word voorbeelde gegee van leerlinge wat dieselfde roupunttelling, maar verskillende vlakke, bereik het. Laastens word daar gekyk na voorbeelde van swak, gemiddelde en goeie standerd 3- en 5-leerlinge se antwoorde.

Dwarsdeur hierdie hoofstuk, wanneer voorbeelde van onderwysers se antwoorde gegee word, word die skrywer van die antwoord as volg geïdentifiseer: manlik of vroulik, aantal jare kollegeopleiding in Geskiedenis, belangstelling van die persoon in Geskiedenis, moeilikheidsgraad van Geskiedenis vir die persoon. 'n Voorbeeld wat soos volg lyk (V, 1, lae belangstelling, maklik) beteken dus die skrywer is 'n dame, sy het een jaar Geskiedenisopleiding aan 'n kollege, haar belangstelling in Geskiedenis is laag en sy vind Geskiedenis maklik.

Wanneer daar in hierdie hoofstuk na leerlinge se antwoorde verwys word, word hulle as volg geïdentifiseer: standerd, seun of dogter, verbale IK, ouderdom in jare en maande. 'n

Voorbeeld wat soos volg lyk (st. 4, S, 115, 12:6), beteken dus die leerling is in standerd 4, is 'n seun, het 'n verbale IK van 115 en is 12 jaar en 6 maande oud.

Voorbeelde van onderwysers en leerlinge se antwoorde word net so weergegee as wat dit in die antwoordskrif geskryf is. Spelling, leestekens, stelwyse ens. word dus net so behou. Waar woorde of sinsnedes in die voorbeelde onderstreep is, was dit in die oorspronklike antwoord deur die leerling self onderstreep. In enkele gevalle word woorde wat verkeerd gespел is, se regte spelling in hakkies onmiddellik ná die woord gegee.

Sover dit moontlik was, is die leerlinge se voorbeelde só gekies dat al die standerds, geslagte en IK-groepe eweredig verteenwoordig is.

Ten einde te voorkom dat die vrae voortdurend herhaal moet word, is die agt vrae op 'n uitvoubladsy op bladsy 134 aangebring. As die bladsy uitgevou word, is die vrae voortdurend beskikbaar wanneer hierdie hoofstuk gelees word.

## 5.2 DIE NAVORSER SE MEMORANDUM

Die onderstaande memorandum is opgestel toe die toetsmateriaal ontwerp is. Dit is gebruik as riglyn toe die onderwysers se antwoorde nagesien is. Soos reeds in hoofstuk 3 - Die Navorsingsontwerp - verduidelik is, was dit later nodig om die memorandum aan te pas en te vereenvoudig om vir onvoorsiene, nuwe omstandighede voorsiening te maak. Die aangepaste, vereenvoudigde memorandum word in afdeling 5.5 van hierdie hoofstuk bespreek.

### Vraag 1:

Indien enige drie van die onderstaande genoem is, is die antwoord as korrek aanvaar:

Lang ure werk; vroeg gesterf; was verbonde aan grond van landheer; moes gedeelte van opbrengs aan landheer oorbetal; slegs klein stukkie grond vir eie boerdery.

Vraag 2:

Ja, maar slegs as 'n langtermyn toestand wat die agtergrond vir ontevreedenheid geskep het. Nee, die kleinboere was gewoon aan die toestande, dit kon dus nie 'n onmiddellike oorsaak gewees het nie. Die langtermyn toestande het hulle ontvanklik gemaak vir die latere ontwikkelinge. Indien 'n Ja- of 'n Nee-antwoord korrek gemotiveer is, sal enige een van die twee as korrek aanvaar word.

Vraag 3:

Indien enige twee van die onderstaande genoem is, is die antwoord as korrek aanvaar:

Al twee groepe was aan die landheer verbonde; albei moes betalings maak vir vryheid; albei groepe moes die kopbelasting betaal; albei groepe was arm.

Vraag 4:

Nee, nie 'n direkte oorsaak nie - verwys na vraag 2. Die kleinboere ondervind egter 'n gebrek aan vryheid. Die voorbeeld van ander kleinboere wat reeds hulle vryheid kon koop en die edelmannes wat ná die Swart Dood kontrakte verander, sou hierdie gebrek aan vryheid en die onderdrukkende beheer van die edelmannes waarskynlik op die voorgrond plaas.

Vraag 5:

Die edelmannes. Die antwoord moet verwys na aspekte wat reeds in vrae 1, 2 en 4 aangerak is.

Vraag 6:

Ja. Die Swart Dood beperk hoeveelheid beskikbare arbeiders, daarom probeer edelmannes kontrakte verander. Die gebrek aan vryheid van die kleinboere en die oppergesag van die edelmannes, word hierdeur beklemtoon.

Vraag 7:

- (a) Slegs sommige kleinboere se toestande het verbeter; die wat nie daardeur geraak word nie, word bewus van die situasie.
- (b) Enige twee van die volgende aspekte moet saam met (a) genoem word: Hulle vryheid kan nou weer weggevat word. Die

belastinge wat hulle moes betaal en die feit dat John Ball hulle aandag pertinent op die wantoestande vestig, maak hulle nou bewus van die wantoestande wat in hulle samelewing heers.

Vraag 8:

Die ware oorsaak het voorgekom in die voorafgaande periode - swak lewensomstandighede van die kleinboere en hulle gebrek aan vryheid. Die gebeure in die laaste tien jaar het die opgehoopte griewe slegs tot uiting laat kom. Die laaste tien jaar se gebeure lei tot die onmiddellike oorsake wat egter berus op die langtermyn oorsake.

5.3 VOORBEELDE VAN GOEIE, MIDDELMATIGE EN SWAK ANTWOORDE VAN DIE ONDERWYSERS

Aangesien die onderwysers se antwoorde ook moes dien as 'n maatstaf om die korrektheid van die navorser se memorandum en interpretasie van die vrae te bepaal, is hulle antwoorde eerste nagesien en beoordeel volgens die amptelike memorandum.

Soos reeds in die voorafgaande hoofstuk - Kwantitatiewe Analise - aangetoon is, het die onderwysers die toets baie goed beantwoord. Die antwoordskrifte van ses lede van die groep is gekies om as voorbeelde te dien, maar die aantal kon baie maklik uitgebrei word aangesien daar nog baie ander goeie en logiese antwoorde beskikbaar was. Die gehalte van die onderwysers se antwoorde bewys hulle volwasse denke en hulle vermoë om die teks en vrae met gemak te hanteer. Hulle antwoorde het dus die navorser se memorandum bevestig.

Hieronder volg voorbeelde van die onderwysers se antwoorde ten opsigte van elke vraag. In elke geval word dieselfde patroon herhaal. Eers 'n baie goeie antwoord (a); daarna 'n swakker of middelmatige, maar nog steeds korrekte antwoord (b); en daarna 'n voorbeeld van 'n verkeerde antwoord (c). Daarna volg 'n kort samevatting om die positiewe en negatiewe aspekte van die antwoorde uit te lig.

Vraag 1

Voorbeelde van antwoorde:

(a) (V, 2, gemiddelde belangstelling, redelik):

"Die kleinboere het 'n moeilike lewe gehad, want hulle moes geweldige lang ure werk om genoeg kos te hê. Hulle moes vir die landheer sy plase bewerk, asook hulle eie stukkie grond. Hulle was nie vry om die landheer of die grond te verlaat nie. Verder moes hulle belastings en 'n deel van hulle oeste en opbrengs aan die landheer betaal. Hulle was dus ook nie ryk nie, en het ook nie so baie geriewe soos die landhere gehad nie."

(b) (V, 2, gemiddelde belangstelling, moeilik):

"Die kleinboere het vir honderde jare 'n moeilike lewe gelei omdat hulle: 1. lang ure gewerk het  
2. nie vry was nie  
3. voedsel skaars was."

(c) Geen onderwyser het Vraag 1 verkeerd beantwoord nie.

Hierdie laagste-orde vraag, op die kennis-vlak, het geen probleme veroorsaak nie.

Vraag 2

Voorbeelde van antwoorde:

(a) (V, 2, gemiddelde belangstelling, redelik):

"Die moeilike lewe wat die kleinboere gehad het, was nie die hoofrede vir die opstand nie. Hulle was gewoon aan dié lewe, en het nie 'n ander soort lewe geken nie. As die moeilike lewe die enigste rede was waarom hulle in opstand gekom het, sou hulle al lank voor 1381 in opstand gekom het."

(b) (V, 2, gemiddelde belangstelling, moeilik):

"As 'n oorsaak van die opstand kan geen - of baie min - betekenis geheg word aan die moeilike lewe van die kleinboere. Hulle was daaraan gewoon en het dit as normaal aanvaar."

(c) (M, 3, gemiddelde belangstelling, redelik):  
 "Die moeilike lewe van die kleinboere moes die belangrikste faktor in die opstand gewees het."

Antwoord (a) is beter as antwoord (b) omdat antwoord (a) dit nie net stel dat die kleinboere aan die moeilike lewe gewoond was nie, maar dit ook verder motiveer. Antwoord (b) noem slegs die direkte rede maar verskaf geen verdere motivering nie. Antwoord (c) is baie vaag en dring hoegenaamd nie deur tot die kern van die vraag nie. Dit gee slegs 'n opinie weer sonder verdere motivering.

### Vraag 3

Voorbeelde van antwoorde:

(a) (V, 2, gemiddelde belangstelling, redelik):  
 "Die dorpe het aan edelmannes behoort. Soos wat die kleinboere sekere belastings aan die landhere moes betaal, moes die dorpenaars sekere belastings aan die edelmannes betaal. Verder moes hulle ook 'n deel van hulle winste aan die edelmannes betaal. Hulle was arm en moes lang ure werk. Dit kom voor asof die dorpenaars ook nie vrylik van een dorp na 'n ander mag beweeg nie."

(b) (V, 3, gemiddelde belangstelling, moeilik):  
 "Hulle wou vry wees (persoonlike vryheid) en wou ook vry wees van die kopbelasting. Hulle het John Ball hoor praat en het in opstand gekom teen die rykes wat gehad het wat hulle wou verkry. Hulle het albei besef hoe arm en misrabel hulle was."

(c) (M, 3, gemiddelde belangstelling, redelik):  
 "Miskien was die samebindende element om selfrespek vir die kleinboer te verkry. Hulle wou ook in die oë van die wêreld gesien word as skepsels van God. Hulle strydkreet kon gewees het, 'alle mense is gelyk voor God se oë!' "

Antwoord (a) vat die kernelemente van die antwoord duideliker en vollediger saam as antwoord (b) wat ook by die kern van

die antwoord uitkom, maar dit is vaer gestel en bring aspekte by wat nie so direk daar tuishoort nie. Antwoord (c) verwys nie na die dorpenaars of na samebindende faktore nie.

Antwoorde (a) en (b) by beide vrae 2 en 3 bevat albei die element van herorganisasie van inligting. Die antwoord staan duidelik in die leesstuk, maar die inligting moes herorganiseer en in 'n ander verband gebring word om die vraag daarvoor korrek te beantwoord. By elk van die antwoorde (c) word 'n duidelike gebrek aan hierdie vermoë getoon.

#### Vraag 4

Voorbeelde van antwoorde:

(a) (V, 2, gemiddelde belangstelling, redelik):

"Ten spyte van die feit dat die kleinboere gewoon daaraan was om deur die landhere beheer te word, wou hulle ook graag vry wees. Dit word bewys deur die feit dat hulle hulself vrygekoop het. Hulle het ook eerder geld aan die landheer betaal in plaas van vir hom te werk. Met die opstand het hulle dan ook die plekke bestorm waar die dokumente van hulle knegskap gehou is."

(b) (V, 3, gemiddelde belangstelling, moeilik):

"Dit was nie soseer die feit dat die edelmanne die lewens van die kleinboere beheer het nie, maar eerder die moeilike lewe wat hulle as gevolg daarvan moes verduur. Bv. Na die Swart Dood het sommige edelmanne die kleinboere probeer dwing om te werk, ondanks die ooreenkoms i.v.m. 'n geldelike betaling. Die mense was gewoon daaraan dat die edelmanne hulle beheer."

(c) (V, 2, gemiddelde belangstelling, redelik):

"Nee - Kleinboere se lewensomstandighede het verbeter en meer vryhede verkry."

Die verskil in gehalte tussen antwoorde (a) en (b) is hier kleiner as by die vorige vrae. Antwoord (b) is net nie so duidelik geformuleer soos antwoord (a) nie. Beide antwoorde

verwys daarna dat die kleinboere gewoon was aan beheer, maar dat dit oor 'n lang periode sluimerende ontevredenheid sou geskep het. Antwoord (c) verwys glad nie na hierdie aspek nie en het 'n totaal verkeerde motivering.

#### Vraag 5

Voorbeelde van antwoorde:

(a) (M, 3, gemiddelde belangstelling, redelik):

"Die edelmanne was verantwoordelik vir die opstand. Die manier waarop hulle die kleinboere beheer en behandel het, het tot die opstand gelei. Lees ook Vraag 1 se antwoord."

(b) (V, 3, gemiddelde belangstelling, moeilik):

"Beide was verantwoordelik. As die edelmanne nie die kleinboere swak behandel het nie, sou hulle geen rede gehad het om in opstand te kom nie, en sonder hulle sou daar geen opstand gewees het nie. Albei groepe in die gemeenskap was betrokke met die edelmanne wat as die katalisators opgetree het. Die edelmanne het die moeilike lewe vir die kleinboere geskep en toe hulle besef hoe arm en misrabel hulle was en hoe ryk en gemaklik die edelmanne was, het hulle in opstand gekom."

(c) (V, 2, gemiddelde belangstelling, moeilik):

"'n Paar sterk leiers in die kleinboere se geledere was moontlik verantwoordelik vir die opstand. Die edelmanne sal nie 'n opstand teen hulle self aangemoedig het nie."

Die antwoorde op hierdie vraag het reeds 'n aanduiding gegee dat die woord "verantwoordelik" op verskillende maniere geïnterpreteer kan word. Die aspek word verder bespreek in afdeling 5.4 van hierdie hoofstuk. Antwoord (a) is helder en duidelik gemotiveerd maar antwoord (b) is onseker oor die betekenis van die woord "verantwoordelik". Uiteindelik dring dit egter tog deur tot die kern van die vraag. Antwoord (c) is duidelik verward en motiveer ook nie selfs 'n verkeerde interpretasie nie.

Antwoorde (a) en (b) by beide vrae 4 en 5 is duidelik op die vlak van gevolgtrekking en toepassing. Die aspekte waarna vrae 1 tot 3 verwys het en antwoorde voor gevind is, word hier toegepas en die korrekte gevolgtrekkings word dan op grond daarvan gemaak: die kleinboere het 'n moeilike lewe gelei. Hulle was egter gewoon daaraan. Daarom was dit nie 'n direkte rede vir die opstand nie, maar wel 'n indirekte rede waarvoor die finale verantwoordelikheid by die edelmanne berus het.

### Vraag 6

Voorbeelde van antwoorde:

(a) (V, 2, hoë belangstelling, maklik):

"Ja, daar is. Die Swart Dood het 'n ernstige arbeidstekort veroorsaak. Die edelmanne het gereageer deur meer van hulle dorpe en kleinboere te vereis en deur die kleinboere, wat alreeds hulle vryheid gekoop het, te dwing om weer in hulle diens te kom werk. Dit moes 'n groot hoeveelheid ontevredenheid by die kleinboere geskep het."

(b) (V, 2, gemiddelde belangstelling, redelik):

"Ja - Die Swart Dood het gelei tot arbeidstekort wat weer 'n hele kettingreaksie ontlont het."

(c) (V, 2, gemiddelde belangstelling, redelik):

"Daar kan nie 'n verband tussen die Swart Dood en die opstand wees nie. Die Swart Dood het 43 jaar voor die opstand plaasgevind en as die kleinboere se lewensverwagting slegs 30 jaar was beteken dit die opstand het plaasgevind met mense 2 of 3 geslagte na die Swart Dood."

Antwoord (a) verduidelik helder, logies en volledig presies wat die verband is. Antwoord (b) bevat elemente van die kern van die antwoord maar is duidelik nie so volledig soos antwoord (a) nie. Antwoord (c) sien nie die verband raak nie en die poging tot motivering is slegs op die direkte en onmiddellike gerig, sonder om aan die langtermyn gevolge en implikasies aandag te gee.

Die antwoorde op vraag 6 weerspieël duidelik die evalueringsaspek wat op hierdie vlak van toepassing voorkom. In die geval van vraag 6 moet slegs een aspek, die Swart Dood, se belangrikheid geëvalueer word.

### Vraag 7

Voorbeelde van antwoorde:

(a) (V, 2, gemiddelde belangstelling, redelik):

"Hulle was nog baie arm en kon nie al die voorregte van die rykes geniet nie. Verder was almal van hulle nog nie vry nie. Hulle vryheid het vir hulle baie beteken. Hulle het ook eers regtig besef hoe arm hulle was, toe John Ball hulle daarop attent gemaak het. Met die opstand wou hulle dus almal hulle vryheid kry, en ook van die voorregte van die rykes ervaar."

(b) (V, 3, gemiddelde belangstelling, moeilik):

"Alhoewel sommige hulle vryheid verkry het was hulle nog nie op 'n gelyke grondslag met die edelmanne nie. Die feit dat hulle kon rondbeweeg het hulle heel waarskynlik die geleentheid gebied om te sien presies hoe gemaklik die rykes gelewe het. Hulle moes nog steeds geboer het om 'n bestaan te maak en gebeure soos die swak oeste en die instelling van die kopbelasting sou hulle beïnvloed het. Wanneer 'n mens eenkeer vryheid geproe het wil jy meer hê totdat jy vry is en persoonlike regte besit wat erken word."

(c) (V, 2, gemiddelde belangstelling, redelik):

"John Ball het aan die mense vertel hoe arm en misrabel hulle was teenoor die gerief van die rykes. Dit het hulle opgesweep."

Antwoord (a) lê klem op die feit dat slegs sommige kleinboere vryheid gehad het en dat daar bykomende faktore was - soos John Ball - wat sake op 'n spits gedryf het. Antwoord (b) lees meer omslagtig as antwoord (a) maar verwys ook na die algemene gebrek aan vryheid en die bykomende faktore. Antwoord (b) maak ook aannames oor wie in opstand gekom het,

wat nie in die leesstuk voorkom nie. Antwoord (c) verwys slegs na n bykomende faktor maar verwys glad nie na die feit dat slegs sommige se lewensomstandighede verbeter het nie.

### Vraag 8

Voorbeelde van antwoorde:

(a) (V, 3, gemiddelde belangstelling, moeilik):

"Dit beteken dat die opstand beslis sou ontstaan het en die gebeure in die tien jaar het dit slegs versnel en die opstand gouer laat plaasvind as wat dit sou uitbreek het as daar geen swak oeste, geldtekorte en n priester genaamd John Bull was nie. Dit was egter nie die ware oorsake nie. Die ware oorsake lê veel dieper - die gebrek aan persoonlike vryheid en die ongelykheid tussen die landheer en die kleinboere. Die ontevredenheid het begin toe die kleinboere toegelaat is om te betaal in plaas van te werk en hulle vryheid kon koop. Toe het hulle besef hoe swak hulle omstandighede was en toe hulle eers vryheid geproe het wou hulle gelykheid met die rykes verkry."

(b) (M, 3, gemiddelde belangstelling, redelik):

"Ek stem heelhartig met die stelling saam. Die gebeure: 1) swak oeste en Franse oorloë was verantwoordelik vir die kopbelasting. 2) die ontwaking van die menslike gewete deur John Ball kan gesien word as die katalisators wat die noodsaaklikheid om die menslike ongeregtighede te beveg versnel het. Hierdie ongeregtighede is duidelik gestel in die voorafgaande vrae."

(c) (V, 2, gemiddelde belangstelling, redelik):

"Omstandighede het gelei dat die tyd geskik was vir die opstand. Swart Dood, Armoede het alles meegehelp dat die tyd geskik was."

Antwoord (a) maak n duidelike onderskeid tussen die direkte en indirekte oorsake vir die opstand en evalueer die verskillende faktore om tot n histories korrekte gevolgtrekking te kom. Alhoewel onduideliker gestel, bevat antwoord (b) die-

selfde elemente as antwoord (a). In die geval van antwoord (c) is dit duidelik dat die vermoë om tussen direkte en indirekte oorsake te onderskei, ontbreek, en dat daar geen sprake van 'n gemotiveerde evaluering is nie.

Antwoorde (a) en (b) by beide vrae 7 en 8 is duidelik op die vlak van evaluering en sintese. Die verskillende aspekte waarvan die leesstuk melding maak, word as 'n geheel beoordeel en die evaluering wat op grond daarvan plaasvind, neem die belangrikheid van al die aspekte in ag.

Samevattend tot hierdie afdeling kan weer eens genoem word dat die onderwysers se antwoorde, as 'n groep, van 'n hoë gehalte was. Dit was veel moeiliker om verkeerde antwoorde (kategorie (c)) te vind, as wat dit was om goeie en redelike antwoorde te vind (kategorieë (a) en (b)).

Net soos in die geval van die leerlinge, het die onderwysers ook gefluktueer in die vlakke of rangorde van die vrae wat hulle korrek beantwoord het. 'n Voorbeeld van hierdie aspek is die onderwyser wat geïdentifeseer is as (M, 3, gemiddelde belangstelling, redelik). Hierdie onderwyser het vraag 2 (lae orde) verkeerd beantwoord (kategorie (c)), 'n baie goeie antwoord by vraag 5 gegee (kategorie (a)), en by die hoë orde vraag 8 'n gemiddelde antwoord gegee (kategorie (b)).

Alhoewel daar gepoog is om die vrae so te rangskik dat daar 'n toenemende moeilikheidsgraad is, het dit nie verhoed dat die onderwysers of die leerlinge sg. maklike vrae verkeerd beantwoord, maar sg. moeilike vrae korrek beantwoord het nie.

#### 5.4 ONDUIDELIKHEDE IN, EN WANINTERPRETASIE VAN SOMMIGE VRAE

Reeds met die nasien van die onderwysers se antwoorde, het dit geblyk dat die stelwyse van vrae 3 en 5 tot onduidelikheid en waninterpretasie kon lei. Die vermoede is bevestig met die nasien van die leerlinge se antwoorde. Die leerlinge het vrae 1, 2, 4, 6, 7 en 8 deurgaans korrek geïnterpreteer,

maar 10 van die leerlinge (7%) het vraag 3 en 14 (10%) het vraag 5 verkeerd geïnterpreteer.

Elkeen van dié twee vrae sal vervolgens afsonderlik bespreek en met voorbeelde toegelig word.

### Vraag 3

Die vraag het gelui: "Watter moontlike ooreenkomste was daar tussen die kleinboere en dorpenaars wat in 1381 in opstand gekom het?"

Die "moontlike ooreenkomste" waarvan die vraag melding maak, was bedoel om te verwys na die periode voor die opstand. Deur dié vraag wou vasgestel word of die leerlinge die ooreenkomste tussen die kleinboere en dorpenaars besef en insien. Kan hulle die inligting in die leesstuk herorganiseer en dit in verband met mekaar bring? Hulle antwoorde moes dus verwys na die gedagte dat beide groepe aan landhere verbonde was; betalings moes maak vir vryheid; kopbelasting moes betaal en dat albei groepe arm was.

Vraag 3 is korrek beantwoord deur 29% van die standerd 3-leerlinge, 50% van die standerd 4-leerlinge en 51% van die standerd 5-leerlinge. Die gemiddelde persentasie leerlinge wat vraag 3 korrek beantwoord het, is 43%. Dit vergelyk swak met die 66% wat vraag 2 korrek gehad het en die 71% wat vraag 4 korrek beantwoord het.

Enkele onderwysers en sommige leerlinge het egter die vraag geïnterpreteer asof dit net betrekking het op die oomblik van werklike opstand in 1381, en nie oor wat hulle vóór die opstand in gemeen gehad het nie. Hierdie tipe interpretasie van die vraag het by al die standerdgroepe voorgekom.

Voorbeelde van sulke antwoorde, waar beide onderwysers en leerlinge vraag 3 verkeerd geïnterpreteer het, is die volgende:

(V, 2, gemiddelde belangstelling, moeilik):

"Die kleinboere en die dorpenaars het die volgende in gemeen

gehad: Hulle het albei die huise van die rykes aangeval waar die dokumente gehou is wat hulle knegskap bewys het, en albei groepe het daarop aangedring om vry te wees."

(St. 4, D, 104, 11:10):

"Hulle het die rykes en plekke waar dokumente gehou is aangeval."

(St. 4, S, 95, 12:7):

"Die oproeriges het die huise van die rykes en die plekke waar dokumente gehou is wat hulle knegskap bewys het, aangeval."

Uit bogenoemde voorbeelde is dit duidelik dat sommige van die onderwysers en leerlinge die vraag verkeerd geïnterpreteer het, maar die verkeerde interpretasie wel korrek beantwoord het. Sulke antwoorde is dus ook as korrek aanvaar.

#### Vraag 5

Die vraag het gelui: "Wie was verantwoordelik vir die opstand: die edelmanne of die kleinboere? Gee redes vir jou antwoord."

Die doel met die vraag was om vas te stel of die onderwysers en leerlinge die toepassing en gevolgtrekking kon maak dat die edelmanne die toestande geskep (veroorzaak) het wat tot die opstand gelei het.

Vraag 5 is korrek beantwoord deur 56% van die standerd 3-leerlinge, 76% van die standerd 4-leerlinge en ook 76% van die standerd 5-leerlinge. Die gemiddelde persentasie leerlinge wat vraag 5 korrek beantwoord het, is 69%, in vergelyking met vraag 4 wat die gemiddeld 71% korrek beantwoord is, en vraag 6 wat deur 42% korrek beantwoord is. Daar moet egter onthou word dat vraag 6 van 'n hoër orde as vraag 5 was.

In al drie klasgroepe het ongeveer 10% van die leerlinge die woord "verantwoordelik" geïnterpreteer asof dit betrekking het op wíé in opstand gekom het. Hulle het die woord nie geïnterpreteer as dat dit betrekking het op wie die skuld

vir die opstand moet kry nie. Sommige leerlinge het geantwoord dat die kleinboere die skuld vir die opstand moet kry, omdat hulle huise afgebrand het en die edelmanne aangeval het.

Voorbeelde van sulke tipe antwoorde t.o.v. vraag 5, is die volgende:

(V, O, hoë belangstelling, redelik):

"Die kleinboere was verantwoordelik vir die opstand, maar die landhere het die teelaarde vir haat en opstand gekweek."

(St. 4, D, 100, 12:6):

"Die kleinboer want hulle was nooit vry nie en hulle wou aandrang op hulle vryheid."

(St. 4, D, 126, 12:5):

"Al twee, die edelmanne het dit veroorsaak en die kleinboere het dit gedoen."

Antwoorde soos bogenoemde, wat gemotiveer is, is ook as korrek aanvaar.

Die verkeerde interpretasie van hierdie twee vrae het waarskynlik nie 'n ernstige invloed op die resultate gehad nie. Die aantal leerlinge wat die vrae verkeerd geïnterpreteer het, was relatief laag, 7% en 10% onderskeidelik. Indien die verkeerde interpretasie korrek gemotiveer is, is dit as korrek aanvaar. Die twee vrae het vlakke 2 en 3 beïnvloed, terwyl baie van die leerlinge vlak 4 bereik het, ongeag van hulle antwoorde op vlakke 2 en 3.

##### 5.5 DIE AANGEPASTE VEREENVOUDIGDE MEMORANDUM

Soos reeds in hoofstuk 3 - Die Navorsingsontwerp - verduidelik is, is die leerlinge se antwoorde nagesien aan die hand van 'n aangepaste, vereenvoudigde memorandum.

Nadat die leerlinge se antwoorde vlugtig deurgelees is, is daar geoordeel dat hulle antwoorde nie so duidelik en volledig gemotiveer is as wat gehoop is nie, maar dat hulle tog in baie

gevalle die kern van die antwoord weergegee het. Die leerlinge kon tot n groot mate die meeste vrae beantwoord, maar hulle het gesukkel om hulle antwoorde duidelik en logies weer te gee. In hoofstuk 3 - Die Navorsingsontwerp - is reeds verwys na die faktore wat die leerlinge in dié verband negatief kon beïnvloed het: hulle ouderdom, gebrekkige taalvaardighede, gebrek aan n bepaalde historiese verwysingsraamwerk, die afwesigheid van n onderwyser wat die leerstofs eers verduidelik en die nuwe, vreemde aard van die vrae wat hulle moes beantwoord.

Die memorandum vir die leerlinge se antwoorde is dus as volg aangepas:

#### Vraag 1

Dieselfde as oorspronklike memorandum. Enige drie van die volgende faktore is as korrek aanvaar: lang ure werk, vroeg gesterf, verbonde aan grond, betalings aan landheer, klein stukkie grond.

#### Vraag 2

Dieselfde as oorspronklike memorandum. Die kleinboere was gewoon aan die toestande. Dit was egter n langtermyn oorsaak vir die opstand.

#### Vraag 3

Dieselfde as oorspronklike memorandum. Enige twee van die volgende aspekte: albei verbonde aan landheer, betalings vir vryheid, kopbelasting betaal, albei was arm. (Soos reeds vermeld in die vorige afdeling, is antwoorde wat op n verkeerde interpretasie berus, ook as korrek aanvaar.)

#### Vraag 4

Dit was nie n direkte rede vir die opstand nie, maar dit het aanleiding gegee tot sluimerende ontevredenheid. Dit verskil van die oorspronklike memorandum in dié opsig dat n volledige verduideliking nie nodig is nie. Die leerlinge hoef nie meer na vraag 2 terug te verwys nie.

Vraag 5

Die edelmanne, omdat hulle die kleinboere so swak behandel het. Die antwoord moes gemotiveer word. As die antwoord slegs as "edelmanne" weergegee is sonder 'n motivering, is dit nie as korrek aanvaar nie. Dit verskil van die oorspronklike memorandum in die opsig dat die leerlinge nie meer terug hoef te verwys na die besonderhede en aspekte wat in antwoorde 1, 2 en 4 aangeraak is nie. Die motivering vir hulle antwoord hoef dus net samevattend te wees.

(Soos reeds vermeld in die vorige afdeling, is antwoorde wat op 'n verkeerde interpretasie berus, ook as korrek aanvaar.)

Vraag 6

Dieselfde as die oorspronklike memorandum. Ja - want weens die arbeidstekort verbreek die edelmanne hulle bestaande ooreenkomste met die kleinboere en dwing hulle om weer te werk. Die antwoord moes gemotiveer word. 'n Antwoord wat slegs "ja" gesê het sonder 'n motivering, is as verkeerd beskou.

Vraag 7

Twee aspekte moes genoem word:

(a) Slegs sommige kleinboere se lewensomstandighede het verbeter, (b) Ten minste een van die volgende faktore moes ook genoem word: voedseltekort, kopbelasting, optrede deur John Ball.

Indien die antwoord net na (a) of (b) verwys, is dit as verkeerd geoordeel. Dit verskil van die oorspronklike memorandum omdat die leerlinge nou slegs een, in plaas van twee, van die bykomende faktore hoef te noem.

Vraag 8

In die antwoord moes onderskei word tussen die direkte en indirekte oorsake. Gebeure gedurende die periode 1371-1381 was die direkte oorsake wat sake op 'n spits gedryf het. Die indirekte oorsake was die kleinboere se swak lewensomstandighede en hulle gebrek aan vryheid. Dit verskil van die oorspronklike memorandum in dié opsig dat die leerlinge nie pertinent na die terme direkte en indirekte oorsake, hoef te verwys nie. Hulle antwoorde moes selgs 'n aanduiding gee dat hulle wel die begrip besef.

Omdat die hoofdoelstelling met die evaluering was om vas te stel of die leerlinge wel tot die kern van die vraag kon deurdring, is hulle antwoorde dus op grond van bostaande vereenvoudigde memorandum nagesien. Dit is duidelik dat die vereenvoudigde memorandum slegs geringe wysigings bevat en dat die essensie behoue gebly het - die standaard is dus nie verlaag nie. Omdat primêre leerlinge nie baie veranderlikes gelyktydig sou kon hanteer nie, het dit ook die volledigheid van hulle antwoorde beïnvloed.

#### 5.6 VERGELYKING TUSSEN STANDERD 3-LEERLINGE EN STANDERD 5-LEERLINGE SE ANTWOORDE

Soos in die vorige afdeling verduidelik is, was dit nodig om vir die nasien van die leerlinge se antwoorde n aangepaste (vereenvoudigde) memorandum te gebruik. Die aangepaste memorandum maak dus daarvoor voorsiening dat die leerling slegs die kern van die antwoorde moet weergee. Die essensiële maatstaf by die beoordeling van die leerlinge se antwoorde was of hulle antwoorde bewys dat hulle die leesstuk en die gepaardgaande vrae verstaan en begryp het. By hulle antwoorde is daar dus gesoek na wat "bedoel" hulle om te sê. As die antwoorde taalkundig swak en onduidelik gestel is, maar dit tog duidelik is dat hulle die essensie van die vraag begryp het, is dit as korrek aanvaar. Daar is dus gesoek na die verskuilde betekenis in die leerlinge se antwoorde.

Hierdie dikwels subjektiewe manier van nasien moes noodwendig daartoe lei dat hoofsaaklik die standaard 3-leerlinge en die ander leerlinge met n swakker taalvermoë, bevoordeel is in dié opsig dat die verskuilde betekenis van hulle antwoorde ook as korrek aanvaar is. Die standaard 5-leerlinge, met n beter ontwikkelde taalvermoë en algemene vaardighede, is minder hierdeur gehelp omdat dit in hulle geval dikwels nie nodig was om te soek na n verskuilde betekenis in hulle antwoorde nie.

Om hierdie aspek verder toe te lig, word hieronder ten opsigte van elke vraag n voorbeeld gegee van n standaard 3-leerling se

antwoord, sowel as n standerd 5-leerling se antwoord. Al die antwoorde wat hieronder weergegee word, is as korrek aanvaar. Hierdie voorbeelde is egter die swakste antwoorde wat as korrek aanvaar is. Antwoorde wat nog meer onduidelik en onvolledig as die onderstaande voorbeelde was, is nie as korrek aanvaar nie.

#### Vraag 1

Volgens die memorandum moes enige drie aspekte genoem word wat getuienis is van die kleinboere se moeilike lewe.

(St. 3, S, 118, 11:6):

"Hulle moes lang ure werk vir genoeg voedsel. Baie het gesterf. Hulle kon nie hulle landheer se grond verlaat nie."

(St. 5, S, 97, 13:2):

"Hulle was baie arm. Hulle moes lang ure werk om genoeg voedsel te kry om aan die lewe te bly. Baie van hulle het gesterf voordat hulle dertig was. Baie van hulle was knegte en kon dus nie gaan waar hulle wou nie."

In bogenoemde voorbeeld is die standerd 3-leerling se verskuilde betekenis dieselfde as die standerd 5-leerling se meer volledige en duidelike uiteensetting. Vergelyk bv. "Baie het gesterf" met "Baie van hulle het gesterf voordat hulle dertig was." Alhoewel beperk, voldoen die standerd 3-leerling se antwoord ook aan die vereistes van die memorandum.

#### Vraag 2

Die memorandum het verwag dat daar bewys gelewer word dat die kleinboere gewoon was aan die moeilike lewe.

(St. 3, D, 98, 11:2):

"Nee, want vir hulle was dit iets alledaags."

(St. 5, S, 97, 13:2):

"Nee: Want hulle was al gewoon aan so n soort lewe. Die eintlike oorsake was die Swart-dood en die vernederende veldslae teen die Franse."

Die standerd 5-leerling besef dat as die kleinboere daaraan gewoond was, ander faktore sou moes bykom om tot 'n opstand te lei. Die standerd 3-leerling se antwoord bevat egter wel die antwoord se kernelement, nl. dat die kleinboere daaraan gewoond was. Die potensiaal vir die volledige en meer verfynde begrip van die aspek is dus wel teenwoordig.

### Vraag 3

Volgens die memorandum kon enige twee aspekte genoem word wat dui op ooreenkomste tussen kleinboere en dorpenaars.

(St. 3, S, 116, 11:6):

"Hulle was ewe arm, die dorpe en plase het aan die edelmanne behoort, hulle het 'n swaar lewe gelei."

(St. 5, S, 108, 13:3):

"Hulle was al twee amper dieselfde. Hulle was ook al twee baie arm. Hulle wou ook almal vry wees."

Vraag 3 is deur al die klasgroepe óf relatief duidelik en korrek óf heeltemal verkeerd beantwoord. Die antwoorde was dus duidelik korrek (soos hierbo) of duidelik verkeerd. Die standerd 5-leerling se laaste sin se verskuilde betekenis is dat albei groepe onder die edelmanne se beheer gestaan het. By hierdie vraag is die standerd 5-leerling se antwoord die swakste. Dit was dus nie net in die geval van die standerd 3-groep wat dit nodig was om te soek na die verskuilde betekenis van die leerlinge se antwoorde nie.

### Vraag 4

Volgens die memorandum moes aangedui word dat dit nie 'n direkte oorsaak vir die opstand was nie, maar dat dit wel oor 'n langer periode tot ontevredenheid sou lei.

(St. 3, S, 106, 10:8):

"Ja, want hulle was nie vry nie. En hulle het swaar gekry."

(St. 5, S, 104, 13:1):

"Ja, want die kleinboere wou miskien gegaan, maar hulle mag

nie. Dan kon die kleinboere kwaad geword het en in opstand gekom het."

Die standerd 5-leerling se antwoord is ook nie heeltemal duidelik en volledig nie, maar meer volledig as dié van die standerd 3-leerling. By altwee hierdie antwoorde moet die verskuipte betekenis dus in ag geneem word. Die standerd 3-leerling besef egter ook die kernbegrip, nl. dat die kleinboere nie vry was nie. Die vollediger motivering, naamlik dat dit 'n langtermyn oorsaak kan wees wat sluimerende ontevredenheid kon skep, ontbreek nog. Die volledige begrip kan egter deur die onderwyser in die klassituasie bewerkstellig word.

#### Vraag 5

Die memorandum het twee aspekte verwag: die edelmanne is verantwoordelik omdat hulle die kleinboere swak behandel het.

(St. 3, S, 100, 11:8):

"Die edelmanne, want hulle het die kleinboere laat sufer."

(St. 5, S, 108, 13:3):

"Die edelman. Hulle was baie ryk en het nie omgee vir die kleinboere nie. Hy het al die geld gehad en die kleinboer niks. Hulle het ook nie vir die kleinboere in hulle armoede gehelp nie. "

Alhoewel kort en kragtig en taalkundig swak, gee die standerd 3-leerling se antwoord ook die kernelemente weer: die edelmanne het die kleinboere swak behandel, daarom moet hulle die skuld vir die opstand dra.

#### Vraag 6

Volgens die memorandum moes die antwoord aantoon dat daar 'n verband bestaan, omdat die edelmanne weens die tekort aan arbeiders hulle vorige ooreenkomste met die kleinboere probeer verbreek het.

(St. 3, D, 113, 11:6):

"Ja, want die landhere het die kleinboere probeer dwing om

op hulle plase te gaan werk."

(St. 5, D, 111, 12:1):

"Ja. Hulle was toe ook in daardie tyd gedwing om te werk want daar was 'n tekort aan werkers gewees. Party van die boere was ook nie toegelaat om geld te gee in ruil van arbeid nie."

Die standerd 3-leerling noem nie die feit dat hierdie optrede van die landhere 'n verbreking van 'n reeds bestaande ooreenkoms was nie, maar die leerling besef wel dat daar 'n verband bestaan alhoewel hy dit nie uitdruklik so stel nie, en hy wend 'n gedeeltelike korrekte poging aan om hierdie verband te motiveer en te verduidelik. Net omdat sy verduideliking onvollediger is as dié van die standerd 5-leerling, kan dit nie noodwendig as verkeerd beoordeel word nie.

#### Vraag 7

Die memorandum verwag dat die leerlinge twee aspekte noem: (a) Al die kleinboere se lewensomstandighede het nie verbeter nie en (b) ander faktore het nou bygekome wat sake op 'n spits gedryf het.

(St. 3, D, 128, 11:1):

"Na die oorlog het hulle omstandighede weer verswak en John Ball het hulle daarvan bewus gemaak en nie almal was toe vry nie."

(St. 5, S, 137, 12:8):

"Dit het net vir sommiges verbeter. Die meeste het nog swaar geleef en moeilike tye gehad en moes nog meer geld afstaan aan landhere en edelmanne."

Al twee hierdie leerlinge se antwoorde bevat die kernelemente van hierdie vraag se antwoord, nl. dat nie al die kleinboere vry was nie en dat daar ander bykomende faktore was wat 'n nuwe wending aan die bestaande situasie gegee het.

Die standerd 3-leerling noem die belangrikste element van die antwoord - almal was nog nie vry nie - eers laaste. Die

jonger leerlinge sukkel miskien langer om by die essensie van die antwoord uit te kom, maar slaag tog uiteindelik daarin.

### Vraag 8

Volgens die memorandum moet die antwoord aandui dat die gebeure van die voorafgaande dekade die direkte oorsake was, en dat daar ander langtermyn oorsake was wat die onderliggende ontevredenheid geskep het.

(St. 3, D, 145, 10:11):

"Die gebeure het nie die opstand veroorsaak nie. Dit is waar. Dit het lank voor 1371 al reeds begin."

(st. 5, S, 104, 13:1):

"Dit beteken dit was net 'n tyd van oorlog en haat en ek stem saam daarmee dat dit nie die ware oorsake was nie, want daar was ook 'n erenstige siekte en hulle het lank moeilike lewens gelei."

Vraag 8 is deur slegs 8 van die 136 leerlinge korrek beantwoord. Twee was standerd 3-leerlinge en ses was standerd 5-leerlinge. Die standerd 3-leerling wie se voorbeeld hierbo aangehaal is, se antwoord was die swakste van die agt korrekte antwoorde. Alhoewel baie onduidelik, gee die leerling tog 'n aanduiding dat sy in staat is om te onderskei tussen direkte en indirekte oorsake en dat sy besef dat die toestande oor 'n lang periode ontwikkel het en dat die laaste tien jaar se gebeure dit slegs op die spits gedryf het.

Uit die voorafgaande voorbeelde is dit duidelik dat jonger leerlinge se antwoorde op relatief hoë-orde onbeperkte responsvrae geïnterpreteer moet word. Die evaluering van die leerlinge se antwoorde moet nie streng volgens 'n presiese afgebakende memorandum geskied nie. Daar moet voortdurend gesoek word na dit wat die leerlinge impliseer met hulle antwoorde. Daar moet gewaak word daarteen dat 'n gebrek aan taalvaardighede verwar word met 'n gebrek aan historiese vermoë.

Die voorbeelde wys ook op die belangrikheid van die tussenkoms van die onderwyser. Die standaard 3-groep en al die ander leerlinge met 'n relatief lae verbale IK, besit grootliks die inherente vermoë om 'n gedeelte Geskiedenis te verstaan. Om 'n meer volledige begrip te verkry, moet die onderwyser egter leidende en verduidelikende vrae vra om hierdie begrip te stimuleer en verder uit te bou. Die onderwyser se taak is nie om feite te herhaal of te verduidelik nie, maar om die leerlinge te help om begrip en insig te verkry.

### 5.7 VERSKILLENDE VLAKKE VAN DIE VRAE

Soos reeds in hoofstuk 3 - Die Navorsingsontwerp - verduidelik is, kan die vrae in verskillende vlakke ingedeel word. Die vrae is in stygende orde gerangskik. Vraag 1 was die eenvoudigste vraag op die laagste vlak, terwyl vraag 8 die mees komplekse vraag op die hoogste vlak was. Die vrae is in vier vlakke gerangskik:

Vraag 1 = Vlak 1 = Kennis

Vraag 2 & 3 = Vlak 2 = Herorganisasie van inligting

Vraag 4 & 5 = Vlak 3 = Gevolgtrekkings en toepassing van inligting

Vrae 6, 7, 8 = Vlak 4 = Evaluering en sintese

In die gedeelte wat hierna volg, sal die vlak, kompleksiteit en verwagte respons van elke vraag kortliks bespreek word en sal dit toegelig word met voorbeelde van die leerlinge se antwoorde wat die verskillende aspekte onder bespreking sal illustreer.

#### Vlak 1 - Kennis : Vraag 1

Hierdie vraag het slegs getoets of die leerlinge feitekenis kon opspoor en relevante feite i.v.m. die moeilike lewe van die kleinboere, kon uitsoek. Die volgende twee voorbeelde dui aan die aard van die tipe respons wat by vraag 1 verwag is:

(St. 3, D, 113, 11:6):

"Hulle moes lang ure werk om genoeg voedsel te kry om aan die lewe te bly. Hulle was nie vry nie en kon nie die landheer of sy grond verlaat nie. Hulle moes op die landheer se grond werk en 'n gedeelte van hulle oes aan hom betaal."

(St. 5, D, 111, 13:1):

"Hulle moes lang ure werk om genoeg voedsel in die hande te kry. Hulle was nie vry nie want hulle mag nie die landheer se grond verlaat nie. Hulle moes 'n gedeelte van hulle oes en opbrengs aan hom betaal."

Beide antwoorde bewys dat die betrokke leerlinge wel die relevante feitekennis kon opspoor en dit in verband kon bring met die moeilike lewe van die kleinboere. Hulle kon dus voor die hand liggende feite vind om 'n eenvoudige stelling met feite te bewys. Wat hierdie aspek betref, nl. die vermoë om informasie uit die leestuk te verkry, is die antwoord van die standerd 3-leerling dus op dieselfde vlak as dié van die standerd 5-leerling.

Die omvang en gehalte van hierdie standerd 3-voorbeeld kan ook vergelyk word met die standerd 3-voorbeeld wat by vraag 1 in die vorige afdeling aangehaal is. Alhoewel hierdie leerling 'n veel beter en vollediger antwoord verskaf, het die vorige afdeling se aangehaalde voorbeeld egter ook die essensie van die verwagte antwoord weergegee. Dit dui weer eens daarop dat die nasiener buigsaam en soekend in sy evaluering moet wees.

#### Vlak 2 - Herorganisasie : Vrae 2 en 3

Hierdie twee vrae het getoets of die leerlinge feitekennis en inligting kan herorganiseer. Op grond van vraag 1 se antwoord weet die leerling reeds dat die kleinboere 'n moeilike lewe gelei het. Met vraag 2 (Was die moeilike lewe van die kleinboere 'n oorsaak van die opstand?) word getoets of hulle die moeilike lewe van die kleinboere in verband kan bring met die feit dat hulle daaraan gewoond was. Die leer-

linge moes dus inligting wat direk in die leesstuk staan, herorganiseer.

Die volgende twee voorbeelde dui aan die aard van die respons wat by vraag 2 verwag is:

(St. 3, D, 98, 11:2):

"Nee, want vir hulle was dit iets alledaags."

(St. 4, D, 124, 11:8):

"Nee, die moeilike lewe was vir hulle iets alledaags en voor die opstand het hulle alreeds swaar gekry."

Met vraag 3 is getoets of die leerlinge die ooreenkomste tussen die dorpenaars en kleinboere kan insien. Die ooreenkomste word nie direk in die leesstuk beskryf nie, maar die leerlinge moet die inligting waaroor hulle reeds beskik i.v.m. die landhere en kleinboere, herorganiseer om dit in verband te bring met die edelmannes en die dorpenaars.

Die volgende twee voorbeelde dui aan die aard van die respons wat by vraag 3 verwag is:

(St. 5, D, 111, 13:1):

"Die arm kleinboere en dorpenaars het honderd jare n baie moeilike lewe gelei. Albei hierdie mense het onder beheer van edelmannes gestaan en almal het n moeilike lewe gelei."

(St. 4, D, 112, 12:6):

"Hulle het almal swaargekry en hulle het daarop aangedring om vry te wees."

Albei hierdie leerlinge het daarin geslaag om verskillende aspekte te identifiseer, en die aspekte wat by mekaar hoort te hergroepeer - edelmannes en landhere en kleinboere en dorpenaars - en as gevolg daarvan kon hulle die onderlinge verband insien. Soos reeds in die vorige afdeling aangedui, moet ook hier by die standerd 4-leerling gesoek word na die verskuilde betekenis in sy antwoord.

Vlak 3 - Gevolgtrekking en toepassing : Vrae 4 en 5

Hierdie twee vrae het getoets of die leerlinge die feitekennis en inligting wat hulle reeds versamel het om vrae 1 tot 3 te beantwoord, kan gebruik om op grond daarvan die korrekte gevolgtrekkings te maak. Is die leerling dus in staat daartoe om sy reeds verworwe kennis toe te pas op n meer algemene en breër aspek van die besondere gebeurtenis?

Die volgende twee voorbeelde dui aan die aard van die respons wat by vraag 4 (~~^~~ Het die lang tydperk dat edelmanne kleinboere beheer het, opstand veroorsaak?) verwag is.

(St. 4, D, 124, 11:8):

"Ja, die kleinboere en dorpenaars kon vrestreert (frustreerd) geraak het omdat hulle soms nie eers vry was nie. Die rykes wou ook niks vir die dorpenaars en kleinboere gin (gun) nie."

(St. 5, D, 111, 13:1):

"Ja. Hulle was seker al teen daardie tyd so gefrustreerd om nie te doen wat hulle wou nie dat hulle tot n uitbarsting gekom het. Hulle het seker ook gedink dat hulle n onregverdige lewe lei."

Al twee hierdie leerlinge het die drie voorafgaande vrae ook korrek gehad. Dit is duidelik dat altwee leerlinge insien dat die kleinboere en dorpenaars n moeilike lewe gelei het (vraag 1) en alhoewel hulle gewoon was daaraan (vraag 2), albei groepe rede tot ontevredenheid gehad het (vraag 3). Hoewel nie so duidelik gestel nie, dui altwee leerlinge se antwoorde tog daarop dat hulle besef dat hierdie toestande oor die verloop van n lang periode aanleiding tot ernstige ontevredenheid kon gee. Beide leerlinge gebruik die woord "gefrustreerd" terwyl dit nie in die leesstuk voorkom nie. Die leerlinge het dus die feitekennis en insig wat hulle reeds verwerf het, toegepas om die korrekte gevolgtrekking te maak.

Met vraag 5 (Wie was verantwoordelik: edelmanne of kleinboere?) is getoets of die leerlinge kon insien dat die land-

here en edelmanne die wantoestande in die samelewing geskep het en hulle daarom verantwoordelikheid vir die uitbreek van die opstand moet aanvaar.

Die volgende twee voorbeelde dui die aard van die respons aan wat by vraag 5 verwag is:

(St. 4, D, 109, 11:8):

"Edelmanne, hulle het nie na die kleinboere se kant gekyk nie."

(St. 5, S, 108, 13:3):

"Die edelman. Hulle was baie ryk en het nie omgee vir die kleinboere nie. Hy het al die geld gehad en die kleinboer niks. Hulle het ook nie vir die kleinboere in hulle armoede gehelp nie."

Alhoewel veel korter en onduideliker gestel, toon die standaard 4-leerling dieselfde mate van begrip as die standaard 5-leerling. Albei leerlinge pas hulle kennis toe en maak die korrekte gevolgtrekking, naamlik dat, op grond van hulle optrede, die edelmanne die blaam vir die uitbreek van die opstand moet dra. Die standaard 4-leerling se antwoord is weer 'n voorbeeld van verskuilde betekenis.

#### Vlak 4 - Evaluering : Vrae 6, 7 en 8

Met hierdie drie vrae is in toenemende mate getoets of die leerlinge die belangrikheid van verskillende aspekte van dieselfde gebeurtenis kan evalueer. As inleiding tot hierdie vlak het vraag 6 (Was Swart Dood oorsaak vir opstand?) van die leerlinge verwag om slegs een aspek se belangrikheid te evalueer. Vrae 7 en 8 het die kompleksiteit van die evaluering gaandeweg verhoog omdat die aantal faktore wat gelyktydig oorweeg moes word, meer geraak het.

Die volgende twee voorbeelde dui die aard aan van die respons wat by vraag 6 verwag is:

(St. 3, D, 121, 11:6):

"Ja, Want dis toe wat die kleinboere meer gedwing geword het.

Hulle het alreeds betaal vir hulle vryhede."

(St. 4, D, 112, 12:6):

"Ja, want die werkers het skaars geword en toe het sommige landhere die kleinboere gedwing om weer by hulle toe te kom werk."

Al twee hierdie leerlinge het die belangrikheid van die Swart Dood as 'n bydraende faktor tot die uitbreek van die opstand korrek geëvalueer. Die leerlinge besef dat 'n arbeidstekort as gevolg van die Swart Dood ontstaan het en dat die landhere as gevolg daarvan reeds bestaande ooreenkomste verbreek het. Die standerd 4-leerling verwys na weer toe te kom werk, daar word dus besef dat 'n verandering in die bestaande situasie plaasgevind het.

Met vraag 7 (Hoekom opstand as daar verbetering was?) is getoets of die leerlinge 'n sintese van die leesstuk kan begin vorm en of hulle in staat is om twee samevattende faktore teen mekaar op te weeg en die belangrikheid van elke faktor kan bepaal.

Die volgende twee voorbeelde dui aan die aard van die respons wat by vraag 7 verwag is:

(St. 4, D, 112, 12:6):

"Daar was nog baie ander kleinboere wat swaar gekry het. En Priester John Ball het hulle opgesteek."

(St. 5, S, 109, 13:2):

"In die tien jaar voor 1381 was daar swak oeste en daar was minder voedsel. Die Engelse verloor die oorlog. Toe moes almal koppelbelasting (kopbelasting) betaal en was ook nog net party vry gewees. Daarom het hulle in opstand gekom."

Beide hierdie twee leerlinge verwys daarna dat slegs sommige kleinboere se toestande verbeter het en dat ander nog steeds onder swak toestande gewoon en gewerk het. Albei leerlinge verwys ook daarna dat ander faktore nou ook 'n rol gespeel het om die situasie op 'n spits te dryf. Beide leerlinge

toon dus dat hulle 'n volledige beeld van die leesstuk se inhoud opgebou het en dat hulle die belangrikheid van verskillende aspekte teenoor mekaar kan opweeg.

Met vraag 8 (Was gebeure in vorige dekade direkte rede vir opstand?) is getoets of die leerlinge kan onderskei tussen indirekte en direkte oorsake vir 'n gebeurtenis. Hulle moes dus bepaalde gebeurtenisse evalueer en besluit in watter kategorie – direk of indirekte oorsake – dit tuishoort. Dit sou ook beteken dat die leerlinge 'n volledige sintese van die leesstuk het om sodoende 'n raamwerk te vorm waarbinne hulle die verskillende tipes oorsake kan klassifiseer. Soos reeds vermeld, het slegs 8 uit die 136 leerlinge vraag 8 korrek beantwoord.

Die volgende twee voorbeelde dui aan die aard van die respons wat by vraag 8 verwag is:

(St. 5, S, 137, 12:8):

"Dit beteken dat die tyd en gebeure tussen 1371-1381 slegs die tyd vir die opstand bepaal het. Hiermee verskil ek: Gedurende hierdie tyd het die Kopbelasting gekom en swak oeste en d.w.s. minder voedsel vir die kleinboere was daar ook. Daar het ook oorloë uitgebreek. Hierdie gebeure het ook aanleiding gegee tot die opstande, alhoewel dit nie die ware oorsake is. Dit was die laaste spykers in die doodskis!"

(St. 5, S, 108, 13:3):

"Dit beteken dat tussen daardie twee tye was die opstand en die belangrike rede vir die opstand was tussen daardie twee datums. Ek stem nie saam daarmee nie, want die opstand was eers aan die einde van die twee datums. Die belangrikste redes is dat hulle geen vryheid kon hê nie (kleinboere) en dat hulle heeltyd moes werk en werk."

Beide hierdie leerlinge se antwoorde bewys dat hulle onderskeid kan tref tussen die direkte en indirekte oorsake en dat hulle die twee groepe oorsake teenoor mekaar kan opweeg en evalueer,

om te besluit of die stelling wat in die vraag vervat is, korrek is al dan nie. Hulle vermoë om bepaalde gebeurtenisse te evalueer, is dus nie net beperk tot een aspek soos in vraag 6 die geval is nie, maar strek oor 'n veel wyer spektrum. Die leerling met die laer verbale IK (108) sukkel veel meer om homself logies en helder uit te druk, maar kom tog ook by die kern van die antwoord uit.

In verband met die voorbeelde van die leerlinge wat in hierdie hele afdeling aangetoon is, kan daar ook gelet word op die verbale IK van sommige leerlinge. Alhoewel daar 'n statistiese betekenisvolle verband gevind is tussen die leerling se verbale IK en die vlak wat hulle behaal het, is daar ook leerlinge met 'n laer verbale IK wat hoër-orde vrae korrek beantwoord het. Die leerling se verbale IK is dus slegs één van die faktore wat die leerling se vermoë om insig en begrip te toon, beïnvloed. In hierdie afdeling is daar voorbeelde gegee van leerlinge met 'n verbale IK van 109 en 108 onderskeidelik wat vraag 5 - vlak 3 - korrek beantwoord het. Vrae 6, 7 en 8 - vlak 4 - is korrek beantwoord deur leerlinge met verbale IK's van onderskeidelik 112, 109 en 108. Dit is dus duidelik dat uitsonderings wel deeglik moontlik is, en daar moet daarteen gewaak word dat verbale IK alleen as 'n te dominante faktor gesien word.

#### 5.8 VOORBEELDE VAN VERSKILLE TUSSEN ROUPUNTELLINGS EN VLAKKE

Soos reeds vermeld in hoofstuk 4 - Kwantitatiewe analise - het 'n blote roupunttelling, d.w.s. hóéveel vrae korrek beantwoord is, dit nie moontlik gemaak om duidelik onderskeid te tref tussen die verskillende vlakke van insig en begrip wat die leerlinge bereik het nie. Om die vlak van 'n leerling te bepaal, moes daar nie gekyk word na slegs hoeveel vrae korrek beantwoord is nie, maar na watter vrae die leerling korrek beantwoord het. Om hierdie aspek verder toe te lig, word daar gekyk na die volledige antwoorde van drie standaard 4-leerlinge. Die eerste twee voorbeelde het dieselfde rou-

punttelling, nl. 5, maar verskillende vlakke, onderskeidelik 3+ en 4-. Die tweede en derde voorbeeld het dieselfde vlakke nl. 4-, maar verskillende roupunttellings, onderskeidelik 5 en 6.

Voorbeeld A

(St. 4, D, 126, 12:5)

Roupunttelling 5

Vlak 3+

1. Hulle was arm, kon nie hulle eie lewens beheer nie, en moes lank werk om aan die lewe te bly. Hulle moes vir die landheer werk en betaal. (Korrek)
2. Ja beslis, as hulle beter behandeling en geld ontvang het sou hulle getrou bly aan hul base al gebeur wat ook. (Korrek)
3. Hulle moes almal edelmanne betaal en was arm. (Korrek)
4. Nee, dit kon dalk bygedra het, maar as hulle beter behandeling ontvang het sou hulle nie omgee het. (Korrek)
5. Al twee, die edelmanne het dit veroorsaak en die kleinboere het dit gedoen. (Korrek)
6. Nee, nie spesefiek nie, mense kan nie siekte veroorsaak nie. (Verkeerd)
7. Die oorlog het veroorsaak dat die edelmanne die kleinboere gedwing het om te werk, en nie te betaal soos voorgeneem nie. Dit alles het daartoe geleë dat die kleinboere in opstand gekom het. (Verkeerd)
8. Nee dit het dit ook veroorsaak want in daardie tyd was die tyd dat hulle swak behandel is. (Verkeerd)

Die leerling in die bostaande voorbeeld het vrae 1 tot 5 korrek beantwoord, maar vrae 6 tot 8 verkeerd beantwoord. In die geval van beide vrae 7 en 8 gee hierdie leerling aandui-

dings dat sy op die regte spoor is, maar die antwoorde was nie volledig en duidelik genoeg om dit werklik as korrek te aanvaar nie. Hierdie leerling se roupunttelling is dus 5 en haar vlakindeling 3+, omdat sy nie een van vlak 4 se vrae korrek beantwoord het nie. Sy het dus die vlak van gevolgtrekking en toepassing voldoende bereik, maar nie die vlak van evaluering nie.

### Voorbeeld B

(St. 4, D, 124, 11:8)

Roupunttelling 5

Vlak 4-

1. Hulle lang ure gewerk om genoeg voedsel te kry om aan die lewe te bly. Die meeste kleinboere was ook nie vry nie, hulle kon nie die landheer of sy plaas verlaat nie. Moes ook betalings maak en die landhere het die mense eens gedwing om te kom werk. (Korrek)
2. Nee, die moeilike lewe was vir hulle iets alledaags en voor die opstand het hulle alreeds swaar gekry. (Korrek)
3. Om saam te staan teen die rykes en oproer te maak. Om na die oproer gelukkig saam te lewe. (Verkeerd)
4. Ja, die kleinboere en dorpenaars kon vrestreet geraak het omdat hulle soms nie eers vry was nie. Die rykes wou ook niks vir die dorpenaars en kleinboere gin nie. (Korrek)
5. Die rykes omdat hulle vir John Ball laat voel het om die armes te gaan vertel wat is vir wat en dat hulle so swaar lewe en die rykes so gemaklik het. (Korrek)
6. Ja, want gedurende die Swart dood het een derde van die mense gesterf en die landhere het hulle gedwing om vir hulle te kom werk en dit kon dus een van die redes van die opstand gewees het. (Korrek)

7. Hulle moes nog steeds die landhere betaal in plaas van werk en het hul vryheid gekoop. (Verkeerd)

8. — (Verkeerd)

Die leerling in Voorbeeld B het vrae 1, 2, 4, 5 en 6 korrek beantwoord en vrae 3, 7 en 8 verkeerd of glad nie beantwoord nie. Die leerling se roupunttelling is dus 5 en haar vlak is 4-. Sy verwerf 'n hoër vlakindeling as die leerling in Voorbeeld A omdat sy vraag 6 korrek beantwoord het. Alhoewel die leerling in Voorbeeld B vraag 3 verkeerd beantwoord het, het sy wel blyke gegee dat sy die vlak van evaluering kan bereik deur vraag 6 korrek te beantwoord.

Dit is ook moontlik dat leerlinge met verskillende roupunttellings in dieselfde vlak geklassifiseer kan word. Om dit te illustreer, word van bostaande Voorbeeld A en Voorbeeld C wat hier onder volg, gebruik gemaak.

#### Voorbeeld C

(St. 4, D, 110, 12:6)

Roupunttelling 6

Vlak 4-

1. Hulle moes lang ure werk om genoeg voedsel te kry om aan die lewe te bly. Die meeste kleinboere was nie vry nie, dit beteken hulle kon nie hulle landheer of sy grond verlaat nie. Hulle moes 'n gedeelte van hulle oes en opbrengs aan hom betaal. (Korrek)
2. Ja, want hulle was baie misrabel en hulle moes belastings betaal vir 'n lang tyd alhoewel hulle nie baie geld gehad het nie, hulle het ook baie keer min kos gehad. (Korrek)
3. Hulle het party toegelaat om hulle vryheid te koop of geld in plaas van werk te betaal. (Verkeerd)
4. Ja, want hulle het baie geld gehad en het baie gerieflik gelewe, want hulle het baie kos en klere gehad, teenoor die kleinboere wat baie arm en misrabel gelewe het. (Korrek)

5. Edelmanne, hulle het nie omgee wat eens gebeur met die kleinboere nie. (Korrek)
6. Ja, baie het gesterf daaraan en die edelmanne het toe die kleinboere weer nie toegelaat om vry te wees nie. (Korrek)
7. Omdat hulle party baie swakker gelewe het as die edelmanne en daar was oorlog en min kos. (Korrek)
8. Nee, want hulle het toe baie agteruitgegaan, want hulle het swak oeste gelewer. (Verkeerd)

Die leerling in bostaande voorbeeld het vrae 1, 2, 4, 5, 6 en 7 korrek beantwoord en vrae 3 en 8 verkeerd beantwoord. Hierdie leerling se roupunttelling is dus 6 en haar vlak is 4- (evaluering). Haar roupunttelling is dus 1 punt hoër as dié van die leerling in Voorbeeld B (5), maar haar vlak is dieselfde as dié van die leerling in Voorbeeld B (4-), omdat sy ook nie vraag 8 korrek beantwoord het nie.

Soos reeds in die vorige hoofstuk - Kwantitatiewe Analise - aangetoon is, is die leerling se vlakindeling dus 'n veel beter maatstaf om aan te dui tot watter mate die leerling insig en begrip van die leesstuk openbaar.

#### 5.9 VOORBEELDE VAN STANDERD 3-LEERLINGE SE ANTWOORDE

Daar sou verwag kon word dat die standerd 3-groep die toets die moeilikste sou vind. Daar moet dus gekyk word na die kwaliteit van hulle antwoord sodat dit vergelyk kan word met dié van die standerd 5-groep, wat die toets die maklikste behoort te gevind het.

In hierdie afdeling word voorbeelde gegee van 'n swak, gemiddelde en goeie standerd 3-leerling, gemeet aan hulle verbale IK. Hierdie drie leerlinge is so gekies dat hulle antwoorde ook verteenwoordigend is van die verbale IK-groepe waarin hulle val.

Voorbeeld A

Hierdie seun het 'n verbale IK van 87, is 12 jaar 0 maande oud en stel baie belang in Geskiedenis. Die moeilikheidsgraad van die vak is vir hom redelik. Sy standerd 2 Afrikaanspunte was 65% en sy Geskiedenis punte was 70%. Sy volledige antwoordskrif word hier onder weergegee:

1. Hulle het vir honderde jare 'n baie moeilike lewe gelei, hulle moes baie lank werk, hulle moes 'n gedeelte van hulle oes betaal. (Korrek)
2. Ja, hulle het nie genoeg voedsel ingekry nie en dit was swak oestyd. (Verkeerd)
3. Hulle het almal onder die edelmanne se beheer gestaan. (Korrek)
4. Nee, want hulle kon vryheid koop. (Verkeerd)
5. Die edelmanne omdat hulle vir die kleinboere gesê het dat hulle vir hulle moet werk. (Korrek)
6. Nee, want die Swart dood was voor die oorlog. (Verkeerd)
7. Want John Ball het hulle opgesteek. (Verkeerd)
8. Ja, die kleinboere het vir die landheer gewerk die opstand is waar. (Verkeerd)

Hierdie leerling het vrae 1, 3 en 5 korrek beantwoord en vrae 2, 4, 6, 7 en 8 verkeerd gehad. Sy roupunttelling was dus 3 en sy vlak 3-. Alhoewel hy slegs drie vrae korrek beantwoord het, was die drie korrekte antwoorde in elke geval op 'n volgende, hoër vlak gewees: antwoord 1 = vlak 1, antwoord 3 = vlak 2 en antwoord 5 = vlak 3. Met antwoord 5 het hy dus blyke gegee dat hy wel die vlak van gevolgtrekking en toepassing kan bereik. Dit is dus 'n verdere bewys vir die argument wat in die vorige afdeling gestel is, nl. dat vlakke 'n veel duideliker aanduiding van die leerling se inherente vermoë in Geskiedenis is, as 'n blote roupunttelling.

Moontlike redes vir die feit dat die leerling relatief goed presteer het as sy lae verbale IK in gedagte gehou word, is waarskynlik die feit dat hy baie belangstel in Geskiedenis en redelik suksesvol was in standerd 2 t.o.v. Afrikaans en Geskiedenis. Hy het dus waarskynlik nie met 'n negatiewe gesindheid die toets benader nie. Hy is ook relatief oud vir sy standerd. Hierdie leerling dien ook as voorbeeld dat verbale IK nie die enigste faktor is wat die leerlinge se prestasie beïnvloed nie.

#### Voorbeeld B

Hierdie seun het 'n verbale IK van 110, is 11 jaar 0 maande oud en het 'n gemiddelde belangstelling in Geskiedenis. Die moeilikheidsgraad van die vak is vir hom redelik en sy standerd 2 Afrikaanspunte was 72% en sy Geskiedenis punte was 85%. Sy volledige antwoordskrif word hieronder weergegee:

1. Hulle was arm en het 'n moeilike lewe gelei. Hulle moes lang ure werk om genoeg voedsel te kry en baie het gesterf. (Korrek)
2. Ja, hulle mag nie vry gewees het nie en party landhere het hulle gedwing om te werk. (Verkeerd)
3. In 1381 was daar nog baie kleinboere en dorpe wat onder die edelmanne se beheer gestaan het. (Korrek)
4. Ja, hulle moes baie lank baie hard werk. (Korrek)
5. Die edelmanne, Hulle het baie gehad maar niks vir die kleinboere omgee nie. (Korrek)
6. Ja, baie mense het gesterf en ander is toe gedwing om weer te werk. (Korrek)
7. Omdat hulle opgesteek is deur John Ball (Verkeerd)
8. Ja, hulle het nie genoeg kos gehad nie. (Verkeerd)

Hierdie leerling het vrae 1, 3, 4, 5 en 6 korrek beantwoord en vrae 2, 7 en 8 verkeerd beantwoord. Sy roupunttelling

was dus 5 en sy vlak 4-. Hierdie leerling voldoen ten opsigte van sy IK, ouderdom, vorige punte, belangstelling ens. aan die onderskeie gemiddeldes soos dit vir die standaard 3-klas gegeld het. Die omvang en volledigheid al dan nie van sy antwoorde, is ook verteenwoordigend van die gemiddelde groep in die klas.

### Voorbeeld C

Hierdie dogter het 'n verbale IK van 139, is 11 jaar en 8 maande oud en het 'n gemiddelde belangstelling in Geskiedenis. Die moeilikheidsgraad van die vak is vir haar redelik en haar standaard 2 Afrikaanspunte was 79% en Geskiedenis punte was 95%. Haar volledige antwoordskrif word hier weergegee:

1. Hulle moes lang ure werk om genoeg kos te kry om aan die lewe te bly. Baie is op 30 jarige ouderdom dood. Hulle was baie arm. (Korrek)
2. Nee, hulle het in opstand gekom, want hulle wou vry wees en hulle het uitgevind hoe ryk die edelmannes is. (Verkeerd)
3. Hulle was almal baie arm en altwee groepe het moeilik gelewe. Die edelmannes het altwee groepe besit. (Korrek)
4. Ja, die kleinboere het vir 'n baie lang tyd gesukkel om vry te wees. (Korrek)
5. Dit was die edelmannes s'n, want hulle het die kleinboer en dorpenaars te sleg behandel. (Korrek)
6. Ja, want toe is die kleinboere weer gedwing om te werk vir die edelmannes, alhoewel hulle vooraf op betaling besluit het. (Korrek)
7. Hulle wou vry wees, maar nie almal kon hulle vryheid koop nie. En toe moes hulle nog kopbelasting betaal. (Korrek)
8. Ek weet nie. (Verkeerd)

Hierdie leerling het vrae 1, 3, 4, 5, 6 en 7 korrek beantwoord en vrae 2 en 8 verkeerd beantwoord. Haar roupunttelling was dus 6 en haar vlak 4-. Die groter duidelikheid, volledigheid en beter taalgebruik van haar antwoorde, is redelik kenmerkend van die hoër IK-groep in standerd 3. Die volledigheid van die motiverings van die antwoorde is egter veel minder by die hoë verbale IK-groep in standerd 3; as wat dit die geval by die ooreenstemmende groep in standerd 5 is, soos in die volgende afdeling aangetoon sal word.

As in gedagte gehou word dat die Kaaplandse standerd 2-leerplan in Geskiedenis se hoofdoelstelling die wek van belangstelling is, en dat daar eers in standerd 3 met die werklike formele studie van Geskiedenis begin word, het die standerd 3-leerlinge besonder goed gevaar. Toe die leerlinge hierdie toets afgelê het, het hulle slegs ses maande se ondervinding van standerd 3-werk gehad. Nogtans bewys hulle antwoorde dat hulle kon sin maak van die leesstuk en die vrae wat daarvoor gestel is.

#### 5.10 VOORBEELDE VAN STANDERD 5-LEERLINGE SE ANTWOORDE

Soos reeds in die vorige afdeling vermeld is, sou daar verwag word dat die standerd 5-groep die beste sou vaar. Standerd 5-leerlinge met min of meer ooreenstemmende verbale IK's as dié van die standerd 3-voorbeelde is geneem, sodat die gehalte van die antwoorde vergelyk kan word.

In hierdie afdeling word voorbeelde gegee van 'n swak, gemiddelde en goeie standerd 5-leerling, gemeet aan hulle verbale IK's. Hierdie drie leerlinge is so gekies dat hulle antwoorde ook verteenwoordigend is van die verbale IK-groep waarin hulle val.

#### Voorbeeld A

Hierdie dogter het 'n verbale IK van 86, is 13 jaar en 11 maande oud en het 'n lae belangstelling in Geskiedenis. Sy vind die vak moeilik en haar standerd 4 Afrikaanspunte was

56% en haar Geskiedenis-punte was 45%. Haar volledige antwoordskrif word hier weergegee:

1. — (Verkeerd)
2. Ja (Verkeerd)
3. Die oproeriges het die huise van die rykes en plekke waar dokumente gehou is wat hulle knegskap bewys het, aangeval. (Korrek)
4. Ja, want hulle moes meer vir belasting betaal. (Verkeerd)
5. edelman, hy het die burgers lewensomstandighede bemoeilik. (Korrek)
6. Nee, die kleinboere kon hulle eie plase besit en die grond moes bewerk word. (Verkeerd)
7. Hulle is toegelaat om elke jaar geld, in plaas van werk op die grond, aan die landheer te betaal en party het daarin geslaag om hulle vryheid te koop. (Verkeerd)
8. Nee, almal was verplig om spesiale belasting, genoem 'n Kopbelasting, te betaal. (Verkeerd)

Hierdie leerling het vrae 3 en 5 korrek beantwoord en vrae 1, 2, 4, 6, 7 en 8 verkeerd beantwoord. Haar roupunttelling was dus 2 en haar vlak 3-, omdat sy een van die vlak 3-vrae (vraag 5) wel korrek beantwoord het. Dit wil dus voorkom asof die statistiese betekenisvolle verbande wat in hoofstuk 4 gevind is, in hierdie leerling se geval wel 'n rol gespeel het: 'n lae verbale IK, lae Afrikaans- en Geskiedenis-punte in die vorige standerd en 'n hoë moeilikheidsgraad van die vak vir haar, het alles meegewerk dat baie van haar antwoorde totaal verkeerd is en weinig verband toon met die vraag wat gevra is.

In die geheel beoordeel is haar antwoorde swakker as die ooreenstemmende voorbeeld van die standerd 3-leerling waarna in die vorige afdeling verwys is.

Voorbeeld B

Hierdie seun het 'n verbale IK van 105, is 13 jaar en 4 maande oud en het 'n gemiddelde belangstelling in Geskiedenis. Die moeilikheidsgraad van die vak is vir hom redelik. Sy standerd 4-punte in Afrikaans was 69% en in Geskiedenis 70%. Sy volledige antwoordskrif word hier weergegee:

1. Hulle moes hul landheer 'n deel van die opbrengs gee.  
Hulle moes lang ure werk om voedsel in die hande te kry.  
Hulle moes later belasting betaal aan die Edelman. (Korrek)
2. Nee, want die wat hulself uitgekoop het moes weer werk.  
Maar, in 'n mate ja, want hulle het gehoor hoe die rykes leef. (Korrek)
3. Hulle kon familie of vriende gewees het. (Verkeerd)
4. Ja, want hulle is gedwing om weer te werk. (Verkeerd)
5. Die edelmanne. Hulle behandel kleinboere sleg. (Korrek)
6. Ja, want die mense het gesterf en die wat hulself vrygekoop het moes weer werk en dit wou hulle nie doen nie. (Korrek)
7. Hulle moes weer begin werk het. (Verkeerd)
8. Dit beteken dat van daar af het die opstand lus gehad om te begin. Ek stem saam met die stelling want daar het die swak oeste begin en sodoende minder voedsel geproduseer. (Verkeerd)

Hierdie leerling het vrae 1, 2, 5 en 6 korrek beantwoord en vrae 3, 4, 7 en 8 verkeerd beantwoord. Sy roupunttelling was dus 4 en sy vlak 4-. Hierdie leerling is wat verbale IK, belangstelling, moeilikheidsgraad, ouderdom, vorige punte ens. betref, in alle opsigte gemiddeld. Die lengte en gehalte van sy antwoorde is ook baie verteenwoordigend van die gemiddelde groep in die standerd 5-klas.

Wanneer hierdie leerling se antwoorde met die ooreenstemmende standerd 3-voorbeeld vergelyk word, is die mees algemene kenmerk hoeveel meer die standerd 5-leerlinge poog om te skryf by vrae 6, 7 en 8 (vrae i.v.m. evaluering). Alhoewel ook dikwels verkeerd, probeer die standerd 5-leerlinge oor die algemeen veel meer om hulle antwoorde te motiveer as wat die geval met die standerd 3-leerlinge was. Hierdie verskil in volledigheid van motivering van die antwoorde tussen die standerd 3- en standerd 5-groepe, is nie so opmerklik by vrae 1 tot 5 as wat dit is by vrae 6 tot 8 nie.

### Voorbeeld C

Hierdie seun het n verbale IK van 137, is 12 jaar en 8 maande oud en het n gemiddelde belangstelling in Geskiedenis. Die moeilikheidsgraad van die vak is vir hom redelik en sy standerd 4-punte in Afrikaans was 87% en in Geskiedenis 93%. Sy volledige antwoordskrif word hier weergegee:

1. Hulle moes lang ure werk om darem genoeg voedsel te kry om aan die lewe te bly. Hulle het nie vryheid gehad nie en moes op die landheer se grond bly en daar werk. Gedeeltes van die opbrengste van hulle oeste, moes aan die landheer inbetaal word. Boonop het hulle die ouderdom 30 omtrent nooit bereik nie. (Korrek)
2. Ja, beslis. Hulle wou vryheid gehad het en die meeste kon hulself nie vrykoop nie. Hulle wou hulle eie paadjies geloop het. Ek kan dit bewys: hulle het tydens die opstand na hulle dokumente gesoek wat hulle knegskap bewys het. Hulle wou dit seker verwoes het en n nuwe paadjie gevolg het. (Korrek)
3. Hulle almal moes die Kopbelasting betaal. Hulle almal was arm en misrabel. Hulle almal het aangedring om vry te wees. Hulle almal was onder die edelmansgesag. (Korrek)
4. Ja. Hulle moes geld aan hom afbetaal het. Daarom het hulle later die rykes se huise aangeval, seker om hulle geld terug te kry! (Korrek)

5. Die kleinboere. Hulle het moeilike tye gehad en hulle moes dele van hulle geld aan ander betaal. Eintlik die edelmanne ook, want die geld moes aan hulle betaal word. (Korrek)
6. Ja. Sommige landhere het die kleinboere probeer dwing om op hulle grond te gaan werk, want werkers was skaars. (Korrek)
7. Dit het net vir sommiges verbeter. Die meeste het nog swaar geleef en moeilike tye gehad en moes nog meer geld afstaan aan landhere en edelmanne. (Korrek)
8. Dit beteken dat die tyd en gebeure tussen 1371-1381 slegs die tyd vir die opstand bepaal het. Hiermee verskil ek: Gedurende hierdie tyd het die Kopbelasting gekom en swak ooste en d.w.s. minder voedsel vir die kleinboere was daar ook. Daar het ook oorloë uitgebreek. Hierdie gebeure het ook aanleiding gegee tot die opstande, alhoewel dit nie die ware oorsake is. Dit was die laaste spykers in die doodskis. (Korrek)

Hierdie leerling het al 8 vrae korrek beantwoord. Sy roupunttelling is dus 8 en sy vlak is 4+. Opvallend van sy antwoorde, asook dié van ander leerlinge van die hoë verbale IK-groep in standerd 5, is die volledigheid van hulle motiverings by die verskillende antwoorde. Die volledige motiverings by vrae 2 en 4 van hierdie leerling het dit moontlik gemaak om sy antwoorde as korrek te aanvaar.

Die standerd 3-leerlinge met n hoë verbale IK het veel minder hulle antwoorde gemotiveer. Waar n opvallende verskil in lengte van motivering by die lae, gemiddelde en hoë verbale IK-groepe in standerd 5 voorkom, was dit nie die geval met die standerd 3-groep nie. Die lengte van die antwoorde van die hoë IK-groep in standerd 3 het nie so opvallend verskil van die gemiddelde of lae IK-groepe in dié standerd nie.

5.11 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar gekyk na die werklike bewoording van die onderwysers en leerlinge se antwoorde. Waar die kwantitatiewe hoofstuk slegs n numeriese waarde aan die leerlinge se antwoorde toegeken het, is dit nou moontlik om die betekenis van die resultate met groter begrip te interpreteer. Wat presies bedoel word met roupunte en vlakke, is nou waarskynlik meer verstaanbaar.

Bo en behalwe die feit dat hierdie hoofstuk die werklike kwaliteit van die onderwysers en veral die leerlinge se antwoorde uitbeeld, wys dit ook op die belangrikheid van interpretasie. Om hierdie tipe vrae se antwoorde te interpreteer en volgens n deurlopende standaard na te sien, was moeilik. Die memorandum moes aangepas word sonder om die standaard te verlaag en daar moes gesoek word na die verskuilde betekenis in die leerlinge se antwoorde. Die voorbeelde wat aangehaal is, bewys egter waartoe die leerlinge wel in staat is.

HOOFSTUK SES  
GEVOLGTREKKINGS

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal gekyk word tot watter gevolgtrekkings gekom kan word na aanleiding van die voorafgaande hoofstukke. Daar sal eerstens gekyk word na gevolgtrekkings wat op hoofstukke 2, 4 en 5 gebaseer is - Teoretiese agtergrond, Kwantitatiewe analise en Kwalitatiewe analise. Daarna sal gevolgtrekkings wat op die onderwysers en leerlinge spesifiek van toepassing is, bespreek word. Laastens sal gekyk word tot watter gevolgtrekkings daar gekom kan word in verband met die onderwyspraktyk.

In hoofstuk 3 - Die Navorsingsontwerp - is die beperkinge wat vir die leerlinge t.o.v. hierdie toets gegeld het, reeds bespreek. Die leerlinge moes vir 60 minute besig wees met n relatief komplekse leesstuk en indringende vrae daarvoor probeer beantwoord. Hulle het geen agtergrondkennis t.o.v. die onderwerp gehad nie en hulle moes heeltemal selfstandig werk. Verder was die aard en verwagte respons op die vrae ook vir hulle n nuwe ervaring. Die toets was dus in vele opsigte vir hulle n nuwe ervaring in verband waarmee hulle geen ondervinding gehad het nie. Die feit dat die leerlinge ondanks hierdie beperkinge goed gevaar het, bewys dat hulle vermoëns in Geskiedenis dikwels onderskat word.

6.2 TEORETIESE AGTERGROND: HOOFSTUK TWEE

Verskeie aspekte wat in die bogenoemde hoofstuk aangeraak is, het ook in die leerlinge en onderwysers se werk neerslag gevind.

Baie van die onderwysers se antwoorde het getoon dat hulle bewus is van die element van onsekerheid wat saamgaan met historiese verstaan en interpretasie. Hulle was duidelik

onseker en het gespekuleer en geargumenteer oor wat as die moontlike oorsake beskou kan word, wanneer ons vandag probeer om die gebeure rondom 1381 te probeer verklaar en verstaan. Die leerlinge se antwoorde het weinig van hierdie element van onsekerheid bevat. Hulle was baie meer geneig om direkte en onaanvegbare antwoorde te gee. Hulle het dus die sg. "historiese feite" onvoorwaardelik aanvaar en nie gespekuleer oor wat waarskynlik die waarheid is nie.

In dié opsig was vraag 8 waarskynlik vir hulle 'n groot probleem. Hulle moes 'n negatiewe stelling verkeerd bewys. Vir die leerlinge wat juis die "feite" onvoorwaardelik aanvaar, was dit miskien die moeilikste element van die vraag.

Die feit dat die leerlinge nie in hulle antwoorde terugverwys het na vorige vrae se antwoorde nie, bewys ook hoeveel hulle sukkel om 'n groot aantal veranderlikes gelyktydig in gedagte te hou en gesamentlik te manipuleer. Wanneer vraag 4 beantwoord word, kan daar duidelik terugverwys word na vraag 2 se antwoord, terwyl vraag 5 die duidelikste beantwoord kan word deur terug te verwys na die antwoorde wat by vrae 1, 2 en 4 gegee is. Terwyl die onderwysers se antwoorde direk en indirek aan hierdie aspek voldoen het, was dit nie die geval met die leerlinge se antwoorde nie.

Uit die aard van die leerlinge se antwoorde was dit duidelik dat die oorgrote meerderheid van hulle nog op Piaget en Peel se sg. konkrete vlak dink. Weinig van die leerlinge het enige getuienis gelewer dat hulle op bogenoemde twee skrywers se sg. formele denkvlak opereer. Dié aspek word veral duidelik geïllustreer wanneer daar gekyk word na hoe swak hulle vraag 8 beantwoord het - die vraag wat die naaste aan die formele denkvlak gekom het. In teenstelling met die leerlinge, het die onderwysers se antwoorde baie duidelik getoon dat hulle denke volledig op die formele vlak opereer.

Die historiese materiaal in die leesstuk het die betekenisgewende konsep van "oorsaaklikheid" en veral die gebruikskonsep van "vryheid" bevat. Min leerlinge het dit werklik

beseef en blyke gegee in hulle antwoorde dat dié konsepte 'n breë raamwerk vir hulle antwoorde geskep het, waarbinne hulle hul antwoorde kon saamgebind het. Daar was by min leerlinge se antwoorde 'n werklike deurgaande, samehangende geheel. Dit wys ook op die noodsaaklikheid daarvan dat die onderwyser in die klaskamer die konsepsuele raamwerk vir die leerlinge moet skep en seker maak dat dit verstaan word.

In aansluiting by bogenoemde, was dit ook duidelik dat min leerlinge hulle volkome kon ingedink en ingeleef het in die werklike omstandighede van die 14de eeu. Die vlak van empatie is dus nie bereik nie. Die leerlinge kon dus nie heen en weer beweeg tussen die posisie van die kleinboere en edelmannes van destyds, en 'n eietydse, ontwikkelde siening nie.

Die leerlinge het blykbaar nie probleme met die taalgebruik in die leesstuk gehad nie - uitgesonderd vrae 3 en 5 waarna reeds verwys is in hoofstuk 5 - Kwalitatiewe analise. Daar was geen verdere konstante, opvallende taalprobleme nie. In die geheel gesien was die leerlinge se taalgebruik en spelling goed, veral as dit gesien word in die lig van die hoë vereistes wat die toets aan hulle gestel het.

Oor die algemeen het die antwoorde van die leerlinge en die onderwysers bewys gelewer van die komplekse en gelyktydige denkprosesse wat plaasvind wanneer daar sin gemaak moet word van 'n historiese teks. Beide groepe het verbeeldingskrag geopenbaar deur die korrekte oplossings te selekteer. Die praktiese gevolgtrekkingskema het ook 'n rol gespeel, omdat gevolgtrekkings gemaak is ten opsigte van beide die kleinboere en edelmannes se optredes en hoe dit die twee groepe wedersyds beïnvloed het. Die oorkoepelende wet-teorie het ook 'n rol gespeel, nl. dat wanneer mense oor 'n lang periode onderdruk word en swak behandel word en dus 'n gebrek aan vryheid ondervind, hulle waarskynlik in opstand sal kom. Sommige leerlinge het duidelik hulle antwoorde uit die oogpunt van so 'n teorie gemotiveer. Ook die model in verband met samebindende groepering het in die leerlinge se antwoorde na vore gekom. Sommige leerlinge het wel ingesien dat die ver-

skillende, histories unieke gebeurtenisse rondom 1381, wel 'n onderliggende verband het - die gebeurtenisse was die direkte oorsake vir die uitbreek van die opstand.

Die kombinasie en gelyktydige wisselwerking van al bogenoemde aspekte en modelle, werk dus saam om insig en begrip te skep. Die teoretiese aspekte wat in hoofstuk 2 bespreek is, is dus bevestig deur die leerlinge en onderwysers se antwoorde.

### 6.3 KWANTITATIEWE ANALISE: HOOFSTUK VIER

Die belangrikste gevolgtrekkings in verband met die kwantitatiewe analise van die toetsresultate, is alreeds aan die einde van hoofstuk 4 genoem, maar dit is belangrik dat die samevatende gevolgtrekkings hier herhaal word.

Weens die ouderdom van die leerlinge sou groot verskille in hulle resultate verwag kon word, maar tog toon die rangorde van die vrae en die toetsresultate in die algemeen weinig beduidende verskille tussen die verskillende standerds. Dit is dus duidelik dat die "historiese" potensiaal van die leerlinge groot is, baie groter as wat algemeen aanvaar word. Dit is ook duidelik dat dit nie ouderdom of standerd is wat die bepalende faktor is nie, maar ander faktore soos verbale IK ens. Al hierdie ander faktore sal egter verder ondersoek moet word. Die lae korrelasies van die leerlinge se verbale IK en die roupunte het hoë waarskynlikheidswaardes,  $p=0,01$  ens. Geeneen van die faktore wat in hierdie studie in berekening gebring is, het geblyk van deurslaggewende belang te wees nie.

Dit het ook geblyk dat die leerlinge en onderwysers rondspring binne die vlakke. As hulle bv. vlak 3 verkeerd beantwoord, het dit nie beteken dat hulle nie vlak 4 wel korrek kon beantwoord nie - ondanks die feit dat daar gepoog is om die vrae op mekaar te laat voortbou wat moeilikheidsgraad betref. As die leerlinge aanvanklik sukkel, beteken dit dus nie dat hulle nie verder kan vorder nie.

Wat wel duidelik is, is dat verbale IK nie 'n deurslaggewende

faktor is nie. Leerlinge met 'n gemiddelde verbale IK kan wel ook die hoër denkvlakke bereik. Die potensiaal van hierdie leerlinge moet dus nie onderskat word nie.

#### 6.4 KWALITATIEWE ANALISE: HOOFSTUK VYF

Omdat die leerlinge veel minder as die onderwysers geskryf het, was dit veel moeiliker om hulle antwoorde te beoordeel as dié van die onderwysers, wie se volledige motiverings dit veel makliker gemaak het om hulle argumente en denkpatrone te evalueer. Geskrewe antwoorde is die enigste manier waarop 'n groot groep relatief gou getoets kan word, sodat statisties bruikbare steekproefgroepe verkry kan word. Dit is egter 'n onbevredigende manier om vas te stel waartoe primêre leerlinge werklik in staat is.

Uit die kwalitatiewe analise was dit egter duidelik hoe belangrik dit is om te soek na die verskuilde betekenis in die leerlinge se antwoorde. Die leerlinge se uitdrukkingsvermoë is nog onvolwasse en onderontwikkeld. Hulle kan nog verreweg nie hulle antwoorde so suiwer en helder formuleer soos bv. die onderwysers nie. Dit beteken egter nie dat hulle antwoorde verkeerd is nie. Hulle kon wel die kern van die antwoord weergee, maar op hulle eie manier. Memorandums vir, en die evaluering van, primêre leerlinge se antwoorde, moet dus hiervoor voorsiening maak.

Die gebrekkige taal- en skryfvaardigheid van die jonger en swakker leerling, kan egter oorkom word deur hierdie tipe werk mondeling te doen. Alhoewel mondelinge werk ook weer sy eiesoortige beperkinge het, is die hoofdoel by hierdie tipe aktiwiteit intellektuele stimulasie en ontwikkeling, en dit kan wel deeglik bereik word.

#### 6.5 ONDERWYSERS

Die toetsresultate van die onderwysers waarna in hoofstukke 4 en 5 verwys is, bewys dat die gemiddelde groep onderwysers

hierdie tipe historiese materiaal met gemak kan hanteer. Hulle besit wel die vermoë om die historiese materiaal met insig en begrip te verwerk en volledig sin daarvan te maak. Onderwyspraktyk kan dus verander word, want die onderwysers besit die potensiële vermoë om die uitdagings wat dit sal stel, te kan hanteer. Die onderwysers sal egter gelei moet word daarna om vanuit 'n nuwe gesigs- en uitgangspunt die onderrig van Geskiedenis te benader.

Dit is ook duidelik dat die onderwysers se teenwoordigheid in die klaskamer noodsaaklik is. Deur middel van leidende en rigtinggewende vrae moet die onderwyser die leerling help, stimuleer en aktiveer. Wanneer die leerling vassteek in sy redenasie en denkproses, kan die onderwyser se tussenkoms die nodige stimulus verskaf om hom weer op die regte spoor te plaas - iets wat metodes soos bv. werkkaarte en rekenaarprogramme nie doeltreffend kan doen nie.

#### 6.6 LEERLINGE

Sover dit die leerlinge betref, is die belangrikste gevolgtrekking van hierdie studie dat vrae tot op die vlak van evaluering (volgens Merrit se model) wel aan primêre leerlinge in standerd 3, 4 en 5 gestel kan word, en dat 'n beduidende aantal van die leerlinge dit wel kan hanteer. Die leerlinge se vermoëns moet dus nie onderskat word nie. Sinvolle begrip en interpretasie van historiese materiaal kan en moet vir die leerlinge geleer word - nie net feitekennis nie.

Die beduidende aantal standerd 3-leerlinge wat vlak 4 bereik het, is belangrik. Alhoewel tentatief en onseker, dui dit tog op hulle inherente historiese vermoë en waartoe hulle werklik in staat is as hulle met uitdagende materiaal gekonfronteer word.

Die basiese gevolgtrekkings van Thompson wat in hoofstuk 3 genoem is ten opsigte van Britse leerlinge, word deur hierdie navorsing ook ten opsigte van hierdie groep Suid-Afrikaanse

leerlinge bevestig. Dit is wel moontlik om die leerlinge in sekere vlakke in te deel op grond van hulle vermoë om sekere vrae te beantwoord. Die leerlinge se antwoorde kan 'n belangrike vertrekpunt vorm vir verdere bespreking en onderrig om hulle historiese begrip meer volledig en suiwer uit te bou. As die leerlinge die geleentheid gebied word, kan hulle 'n baie hoër vlak van begrip bereik as wat dikwels aanvaar word.

Soos reeds in hoofstuk 1 gemeld is, het daar in die vroeë sewentigerjare die besef in Brittanje posgevat dat die vakdidaktiek verbeter en aangepas moet word om die leerlinge se vermoëns in Geskiedenis te verbeter. Die leerlinge wat hierdie toets afgelê het, het goed presteer sonder dat die vakdidaktiek verander is. Hulle is onvoorbereid gekonfronteer met die toetsmateriaal, waaroor hulle geen agtergrond gehad het nie - nogtans maak hulle antwoorde sin.

#### 6.7 ONDERWYSPRAKTYK

As die onderwysers die ontwikkelde vermoë, en leerlinge die potensiële vermoë, besit, om Geskiedenis met groter begrip en insig te onderrig en te bestudeer, is dit gebiedend noodsaaklik dat die onderwyspraktyk ten opsigte van die onderrig van Geskiedenis in Kaapland se primêre skole ook aangepas word.

In hoofstuk 4 - Kwantitatiewe analise - is reeds daarop gewys dat daar 'n verband bestaan tussen die leerlinge se standerd en hulle belangstelling in Geskiedenis. Hoe hoër die standerd, hoe laer is die belangstelling. 'n Moontlike rede hiervoor is die kumulerende negatiewe invloed van swak onderrigmetodes en die oordrewe beklemtoning van feite in die onderrig en evaluering van die vak. Hoe langer die leerlinge blootgestel word in Geskiedenis aan tradisionele metodes en die onderrig van slegs feite, hoe meer neem hulle belangstelling in die vak af. As meer gekonsentreer word op insig en begrip, kan dit miskien bydra om die leerlinge se belangstelling vir die vak te behou.

Die leerlinge het egter ondervinding en opleiding nodig in die verwerwing van insig en begrip. Dit is 'n vaardigheid wat ontwikkel moet word, maar dan moet dit op die regte grondslag geskied, en moet aktief daaraan gewerk word. Dit is wel duidelik dat 'n beduidende getal van die leerlinge die potensiaal besit om Geskiedenis met groter insig en begrip te kan bestudeer. In Kaapland is al die leerlinge vanaf standerd 2 tot en met standerd 7 verplig om Geskiedenis as vak te neem. Indien die leerlinge reeds vanaf standerd 3 hierdie vaardigheid aangeleer word, kan veel bereik word voor die einde van standerd 7.

Bogenoemde impliseer ook dat daar in die moedertaalonderrig gekonsentreer sal word op lees met insig en begrip, die vermoë om inligting uit 'n leesstuk te versamel en na verbande en strukture te soek.

Om vir die leerlinge die vaardigheid van insig en begrip aan te leer, is dit nodig dat 'n wye verskeidenheid van onderrigmetodes gevolg word. Elke metode het sy eie voordele en nadele wat nie binne die bestek van hierdie studie val nie. Die leerlinge moet egter blootgestel word aan al die verskillende aspekte wat onder die hoof "insig en begrip" geklassifiseer kan word. In hoofstuk 2 - Teoretiese agtergrond - is reeds gewys op die kompleksiteit van die proses van historiese verstaan, en dat dit uit 'n wye verskeidenheid van faktore opgebou is.

Soos reeds vermeld, is die navorsingsmateriaal ontwerp met die verwagting dat ongeveer 50% van die standerd 5-leerlinge, 30% van die standerd 4-leerlinge en 10% van die standerd 3-leerlinge dit volledig sal kan beantwoord. Die verrassende goeie uitslae van die standerd 4- en veral die standerd 3-leerlinge, herbevestig weer eens die noodsaaklikheid van differensiëring. Daar moet ook onthou word dat in elke klasgroep ongeveer 50% van die leerlinge nie vlak 4 bereik het nie. In elke standerd moet die beginsel van differensiëring dus toegepas word, maar op so 'n wyse dat nie een leerling

verhoed word om die hoogste vlak te bereik nie. In al die standerds is daar sg. "swak" leerlinge, maar hulle is nie noodwendig altyd gebonde tot die laer vlakke van insig en begrip nie.

By differensiëring in Geskiedenis moet daar ook seker gemaak word dat die intellektuele vlak werklik verhoog word en nie maar net die aantal feite vermeerder word nie. Die begaafde leerlinge hoef nie meer feite te bestudeer nie, maar moet meer insig en begrip aangeleer word - daar moet dus op n hoër vlak met dieselfde leerstof omgegaan word, in plaas van net meer van dieselfde tipe leerstof by te voeg.

#### 6.8 SLOT

Soos reeds vermeld, is hierdie navorsing beplan en die toetsmateriaal ontwerp met die hoop dat die helfte van die standerd 5-leerlinge dit sal kan beantwoord. Daar is verwag dat veel minder van die standerd 4- en standerd 3-leerlinge die toets sinvol sou kon beantwoord. Die goeie resultate wat die leerlinge behaal het, was n groot verrassing en dui daarop dat dit wel moontlik is dat Geskiedenis as n intellektuele en uitdagende vak sy rol in die senior primêre kurrikulum kan vervul.

BYLAE BVRAE WAT LEERLINGE MOES BEANTWOORD

1. Skryf neer al die moontlike redes waarom ons kan sê dat die kleinboere n baie moeilike lewe gelei het.
2. Dink jy die moeilike lewe van die kleinboere was n oorsaak van die opstand? Gee redes vir jou antwoord.
3. Watter moontlike ooreenkomste was daar tussen die kleinboere en dorpenaars wat in 1381 in opstand gekom het?
4. Die edelmanne het die lewens van die kleinboere en dorpenaars vir n lang tyd beheer. Dink jy dat dit n oorsaak vir die opstand kon gewees het? Gee redes vir jou antwoord.
5. Wie was verantwoordelik vir die opstand: die edel- manne of die kleinboere? Gee redes vir jou antwoord.
6. Is daar n verband tussen die Swart Dood van 1348 en die opstand? Gee redes vir jou antwoord.
7. Die lewensomstandighede van sommige van die kleinboere het verbeter gedurende die honderd jaar voor 1381. Waarom het hulle dan in opstand gekom?
8. "Die gebeure tydens die periode 1371 tot 1381 het slegs die tyd van die opstand bepaal, dit was nie die ware oorsaak daarvan nie."  
Wat beteken hierdie stelling en stem jy saam daarmee? Gee volledige redes vir jou antwoord.

STANDERD: ..... VAN: .....

GEBOORTEDATUM: ..... VOORNAAM:.....

INSTRUKSIES AAN LEERLINGE

Op die volgende twee bladsye is n leesstuk en n aantal vrae wat daaroor handel. Die doel van hierdie oefening is om uit te vind hoe goed jy n bepaalde gedeelte Geskiedenis kan verstaan.

DIT IS NIE n TOETS WAT JY KAN DEURKOM OF DRUIP NIE.

Hierdie toets het niks te make met jou gewone skoolwerk of punte nie.

Lees die gedeelte sorgvuldig deur en beantwoord daarna die vrae. Gebruik die folio-bladsy vir jou antwoorde. Jy het 1 uur tyd vir die oefening. Werk rustig en probeer die vrae so volledig moontlik beantwoord. Dit sal nie saakmaak as jy nie klaarkry nie.

Voordat jy verder gaan, beantwoord eers die twee vrae hieronder deur n kruisie in die regte blokkie te maak.

VRAAG 1

Ek stel baie belang in Geskiedenis	
Ek stel nie meer in Geskiedenis belang as in my ander vakke nie.	
Ek stel glad nie in Geskiedenis belang nie	

VRAAG 2

Geskiedenis is vir my:

Baie maklik	
Maklik	
Redelik	
Moeilik	
Baie moeilik	

Lees die volgende gedeelte aandagtig deur en beantwoord dan die vrae:

Die Kleinboere-opstand van 1381.

Moeilike woorde.

- Landheer - Die eienaar (besitter) van 'n groot plaas.  
 Edelman - 'n Baie belangrike en ryk groep mense. Net die koning was belangriker as hulle.  
 Kneagskap - Persone in kneagskap was nie vry om die landheer of sy grond te verlaat nie. Hulle was verplig om vir die landheer te werk en aan hom betalings te maak.

Die kleinboere en arm dorpenaars het vir honderde jare 'n baie moeilike lewe gelei. Hulle moes lang ure werk om genoeg voedsel te kry om aan die lewe te bly - nogtans het baie van hulle gesterf voordat hulle dertig jaar oud was. Dit is nie maklik vir ons om te verstaan wat 'n moeilike lewe hulle gelei het nie, maar vir hulle was dit iets alledaags.

Die meeste kleinboere was nie vry nie - hulle kon nie hulle landheer of sy grond verlaat nie. Hulle moes op die landheer se grond werk en 'n gedeelte van hulle oes en opbrengs aan hom betaal. In ruil daarvoor het hulle 'n klein stukkie grond gekry waarop hulle vir hulself kon boer. Die dorpe het ook aan edelmannes behoort en moes aan hulle betalings maak. Hierdie toestand het oor 'n lang periode ontwikkel en die mense was gewoon daaraan.

Sommige kleinboere se lewensomstandighede het verbeter in die honderd jaar voor 1381. Hulle is toegelaat om elke jaar geld, in plaas van werk op die grond, aan die landheer te betaal en party het daarin geslaag om hulle vryheid te koop. Dit het beteken dat hulle die landheer se grond kon verlaat en vrylik rondbeweeg. Sommige dorpe het ook hulle vryheid gekoop. Hierdie veranderinge het egter teen 'n stadige pas plaasgevind en in 1381 was daar nog baie kleinboere en dorpe wat onder die edelmannes se beheer gestaan het.

In 1348 het 'n pes-siekte, genoem die Swart Dood, een-derde van Engeland se mense laat sterf. Aangesien werkers skaars geword het, het sommige landhere die kleinboere probeer dwing om op hulle grond te gaan werk, alhoewel hulle alreeds voorheen op 'n geldelike betaling in plaas van werk, ooreengekom het. Ander landhere het egter nog steeds die kleinboere toegelaat om hulle vryheid te koop of geld in plaas van werk te betaal.

In die tien jaar onmiddellik voor 1381, was daar swak oeste en gevolglik minder voedsel. Die Engelse het teen die Franse oorlog gemaak en verskeie belangrike veldslae verloor. As gevolg van die oorlog en die swak oeste het die koning 'n tekort aan geld ondervind, dus het hy in 1377, 1379 en 1387 almal verplig om 'n spesiale belasting, genoem 'n Kopbelasting, te betaal. Terselfdertyd het 'n priester, genaamd John Ball, baie bekend geword in die omgewing van Londen. Hy het aan die mense vertel hoe arm en misrabel hulle was en hoeveel oorfloed en gerief die rykes gehad het.

In Junie 1381 het sommige kleinboere en dorpenaars in Engeland dus in opstand gekom. Die oproeriges het die huise van die rykes en die plekke waar dokumente gehou is wat hulle kneagskap bewys het, aangeval. Hulle het ook daarop aangedring om vry te wees.

BYLAE CVRAEBEANTWOORD DIE VOLGENDE VRAE SO GOED EN VOLLEDIG MOONTLIK AS WAT JY KAN:

1. Skryf neer al die moontlike redes waarom ons kan sê dat die kleinboere 'n baie moeilike lewe gelei het.
2. Dink jy die moeilike lewe van die kleinboere was 'n oorsaak van die opstand? Gee redes vir jou antwoord.
3. Watter moontlike ooreenkomste was daar tussen die kleinboere en dorpenaars wat in 1381 in opstand gekom het?
4. Die edelmannes het die lewens van die kleinboere en dorpenaars vir 'n lang tyd beheer. Dink jy dat dit 'n oorsaak vir die opstand kon gewees het? Gee redes vir jou antwoord.
5. Wie was verantwoordelik vir die opstand: die edelmannes of die kleinboere? Gee redes vir jou antwoord.
6. Is daar 'n verband tussen die Swart Dood van 1348 en die opstand? Gee redes vir jou antwoord.
7. Die lewensomstandighede van sommige van die kleinboere het verbeter gedurende die honderd jaar voor 1381. Waarom het hulle dan in opstand gekom?
8. "Die gebeure tydens die periode 1371 tot 1381 het slegs die tyd van die opstand bepaal, dit was nie die ware oorsaak daarvan nie." Wat beteken hierdie stelling en stem jy saam daarmee? Gee volledige redes vir jou antwoord.

BYLAE D  
INSTRUKSIES AAN KLASONDERWYSER/ES

Baie dankie vir u samewerking om my behulpsaam te wees met die afneem van hierdie toets.

Ek sal dit waardeer as u die volgende stappe sal volg:

1. Deel Afdeling A aan leerlinge uit.
2. Behandel "INSTRUKSIES AAN LEERLINGE" met klas.
3. Laat leerlinge titelblad volledig invul (pen of potlood).
4. Deel daarna Afdeling B uit, bestaande uit leesstuk en vrae.
5. Leerlinge kry 60 minute om vrae te beantwoord.
6. Leerlinge beantwoord vrae op foliobladsy wat aan titelbladsy vasgeheg is. (Skryf op beide kante).
7. Na elke vraag moet n streep getrek word.
8. Ingeslote in koevert is ekstra foliobladsye vir leerlinge wat dit mag benodig.
9. Leerlinge handig slegs Afdeling A in.
10. Plaas asseblief die antwoordskrifte en alle ekstra papier terug in die koevert.
11. Lewer asseblief die koevert gedurende tweede pouse by die personeelkamer in.

EK SAL IN DIE PERSONEELKAMER WEES INDIEN U MY BENODIG.

Nogmaals dankie

JOHAN HATTINGH

BRONNELYS

- Banks James A., 1973, Teaching Strategies for the Social Studies, Addison-Wesley, Reading, Massachusetts.
- Bernbaum G., 1972, "Language and History Teaching" published in Burston W.H. and Green C.W. (eds.), Handbook for History Teachers, Methuen, London.
- Booth M., 1983, "Inductive Thinking in History: the 14-16 age group" published in Fines John (ed.), Teaching History, Holmes McDougall, Edinburg.
- Burston W.H., 1967, "Laws, Generalizations and the History Teacher" published in Burston W.H. and Thompson D. (eds.), Studies in die Nature and Teaching of History, Routledge and Kegan Paul, London.
- Clark G.K., 1970, The Critical Historian, Heinemann, London.
- Dickinson A.K., Gard A., Lee P.J., 1987, "Evidence in History and the Classroom" published in Dickinson A.K. an Lee P.J. (eds.), History Teaching and Historical Understanding, Heinemann, London.
- Dickinson A.K., Lee P.J., 1984, "Making Sense of History" published in Dickinson A.K., Lee P.J. and Rogers P.J. (eds.), Learning History, Heinemann, London.
- Dickinson A.K., Lee P.J. and Rogers P.J. (eds.), 1984, Learning History, Heinemann, London.
- Edwards A.D., 1978, "The 'Language of History' and the Communication of Historical Knowledge" published in Dickinson A.K. and Lee P.J. (eds.), History Teaching and Historical Understanding, Heinemann, London.

Fraenkel Jack R., 1980, helping students think and value strategies for teaching the social studies, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Gard A. and Lee P.J., 1978, "Educational Objectives for the Study of History," Reconsidered" published in Dickinson A.K. and Lee P.J. (eds.), History Teaching and Historical Understanding, Heinemann, London.

Goodson I., 1978, "New Views of History: From Innovation to Implementation" published in Dickinson A.K. and Lee P.J. (eds.), History Teaching and Historical Understanding, Heinemann, London.

Kolesnik Walter B., 1976, Learning: Educational Applications, Allyn and Bacon, Boston.

Lee P.J., 1978, "Explanation and Understanding in History" published in Dickinson A.K. and Lee P.J. (eds.), History Teaching and Historical Understanding, Heinemann, London.

Lee P.J., 1984, "Why Learn History?" published in Dickinson A.K., Lee P.J. and Rogers P.J. (eds.), Learning History, Heinemann, London.

Lee P.J., 1984, "Historical Imagination" published in Dickinson A.K., Lee P.J. and Rogers P.J. (eds.), Learning History, Heinemann, London.

Maree P.J., 1985, "Begripsvorming by Geskiedenisonderrig: Enkele Didakties - Pedagogiese vraagstukke" gepubliseer in Gister en Vandag, nommer 9, April 1985, Historiese Genootskap van Suid-Afrika.

Merritt J.E., 1972, "The intermediate skills: Towards a better understanding of the process of fluent reading" published in Morris J.M. (ed.), The first R: Yesterday, today and tomorrow, Ward Lock, London.

- Peel E.A., 1967, "Some Problems in the Psychology of History Teaching" published in Burston W.H. and Thompson D. (eds.), Studies in die Nature and Teaching of History, Routledge and Kegan Paul, London.
- Perry L.R., 1967, "The Covering Law Theory of Historical Explanation" published in Burston W.H. and Thompson D. (eds.), Studies in the Nature and Teaching of History, Routledge and Kegan Paul, London.
- Rae Gordon and McPhillimy W.N., 1976, Learning in the Primary School, Hodder and Stoughton, London.
- Rogers P.J., 1984, "Why Teach History" published in Dickinson A.K., Lee P.J. and Rogers P.J. (eds.), Learning History, Heinemann, London.
- Scott Joe, 1981, "Contents and Concepts" published in Teaching History, number 31, October 1981, Historical Association, London.
- Shemilt Denis, 1980, History 13-16 Evaluation Study, Holmes McDougall, Edinburgh.
- Thompson D., 1967, "Colligation and History Teaching" published in Burston W.H. and Thompson D. (eds.), Studies in the Nature and Teaching of History, Routledge and Kegan Paul, London.
- Thompson D., 1972, "Some Psychological Aspects of History Teaching" published in Burston W.H. and Green C.W. (eds.), Handbook for History Teachers, Methuen, London.
- Thompson D., 1984, "Understanding the Past: Procedures and Content" published in Dickinson A.K., Lee P.J. and Rogers P.J. (eds.), Learning History, Heinemann, London.

- Van der Walt A. en Cronjé M., 1985, "n Bibliografie van Tydskrifartikels oor die Teorie van Geskiedenis en die Vakdidaktiek 1950-1984" gepubliseer in Gister en Vandag, nommer 9, April 1985, Historiese Genootskap van Suid-Afrika.
- Walsh W.H., 1967, "Colligatory Concepts in History" published in Burston W.H. and Thompson D. (eds.), Studies in the Nature and Teaching of History, Routledge and Kegan Paul, London.
- Williamson John, 1987, "Observations on the language of history examinations" published in Teaching History, number 47, October 1987, Historical Association, London.

AANVULLENDE BRONNE

- Barker B., 1978, "Understanding in the Classroom" published in Dickinson A.K. and Lee P.J. (eds.), History Teaching and Historical Understanding, Heinemann, London.
- Booth Martin, 1978, "Children's Inductive Historical Thought" published in Teaching History, number 16, June 1978, Historical Association, London.
- De Wet J.J., Monteith J.L. de K., Steyn H.S. en Venter P.A., 1981, Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde, 'n inleiding tot empiriese navorsing, Butterworth, Durban - Pretoria.
- Erricker B.C., 1981, Advanced General Statistics, Hodder and Stoughton, London.
- Hallam Roy, 1978, "An Approach to Learning History in Primary Schools" published in Teaching History, number 16, June 1978, Historical Association, London.
- Honeybone M., 1971, "The Development of Formal Historical Thought in School children" published in Teaching History, number 9, November 1971, Historical Association, London.
- McBride R., 1979, "The Implications for Teaching History of Research findings in Child Psychology" published in Teaching History 8-13, Teachers' Centre, Belfast.
- Shemilt D., 1983, "Formal operational thought in history" published in Fines John (ed.), Teaching History, Holmes McDougal, Edinburgh.
- Steele Ian, 1976, Developments in History Teaching, Open Books, London.