

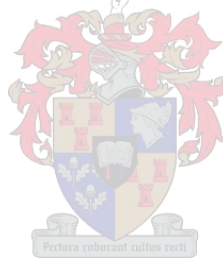
# **Drama-opleiding: 'n ondersoek na die aard, implementering en uitkomste van kurrikula in Suid-Afrikaanse skole**

deur

**Mareli Hattingh Pretorius**

*Proefskrif ingelewer vir die graad Doktor in Drama- en Teaterstudie*

*aan die  
Universiteit van Stellenbosch*



Promotor: Prof. M.S. Kruger

Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe

**Maart 2012**

## VERKLARING

Deur hierdie proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Maart 2012

Kopiereg © 2012 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

## OPSOMMING

Drama-opleiding op skoolvlak was in die verlede 'n nie-algemene verskynsel en is hoofsaaklik beperk tot die keusevak Spraak en Drama wat slegs in sekere provinsies by 'n beperkte aantal skole op sekondêre vlak aangebied is. Die veronderstelling word gemaak dat die bekendstelling van Kuns en Kultuur as een van die agt verpligte leerareas binne Kurrikulum 2005 'n geweldige impak op drama-opleiding op skoolvlak gehad het en steeds het. Hierdie studie stel dit gevolglik ten doel om die stand van drama-opleiding binne die huidige (2011) onderwysstelsel te bepaal deur 'n ondersoek te loods na die aard, implementering en uitkomst van dramakurrikula in Suid-Afrikaanse skole.

In die lig van die ingrypende veranderinge wat sedert 1994 binne Suid-Afrikaanse onderwys plaasgevind het, bied die studie eerstens 'n historiese oorsig van onderwys voor 1994 wat as agtergrond dien vir 'n bespreking van die onderwysvormingsproses. Die oorskakeling na 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys word in oënskou geneem deur die gekose Suid-Afrikaanse onderwysbenadering te omskryf en te bespreek; die filosofieë en teorieë onderliggend tot 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering binne die Suid-Afrikaanse konteks te identifiseer en te bespreek; en die nasionale skoolkurrikulum in oënskou te neem vanaf die bekendstelling van Kurrikulum 2005 tot en met die voorgestelde hersienings van die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) wat vanaf 2012 in skole infaseer word en bekend staan as die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring.

Deur middel van 'n vergelykende evaluering van die dramakurrikula in die huidige (2011) Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) en die dramakurrikula in die hersiene Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring, word die omvang, inhoud en uitkomst van die dramakurrikula bepaal. Daar word ondersoek ingestel na die Afrikanisering van die dramakurrikula en dit word duidelik dat inheemse kennis, tradisies, gebruike en kultuurpraktyke op suksesvolle wyse binne die onderskeie dramakurrikula ingesluit word. Na afloop van die vergelykende evaluering word die afleiding gemaak dat die mees onlangse hersiening van die nasionale kurrikulum 'n definitiewe verbetering op die status quo is.

Dit is moontlik om na aanleiding van die aard en uitkomst van die onderskeie dramakurrikula spesifieke vereistes vir die suksesvolle implementering van die dramakurrikula te identifiseer. In die lig van hierdie vereistes word moontlike uitdagings en/of probleemareas ten opsigte van die implementering van die dramakurrikula vasgestel en bespreek. Hierdie uitdagings en/of probleemareas is die volgende: die kurrikulum self, sosio-ekonomiese omstandighede van skole en leerders, taalkwessies, die status van drama-opleiding op skoolvlak, tydstoedeling en -bestuur, befondsing en infrastruktuur, en onderwyseropleiding.

## ABSTRACT

In the past drama education was an uncommon occurrence in South African schools, limited to the elective subject Speech and Drama at secondary level, which was only offered in a few schools in some of the provinces. The assumption is made that the introduction of Arts and Culture as one of the eight learning areas in Curriculum 2005 has greatly impacted on drama education at school level. This study aims to determine the state of affairs with regards to drama education within the current (2011) education system by investigating the nature, implementation and outcomes of drama curricula in South African schools.

In the context of the far-reaching changes that has occurred in South African education since 1994, a historical overview of education before 1994 is given to act as a backdrop for a discussion of the process of education reform. The shift to an outcomes-based education approach is investigated by defining and discussing it in relation to the chosen South-African approach; identifying and discussing the theories and philosophies underpinning an outcomes-based approach to education; and looking at the national curriculum from its introduction as Curriculum 2005 until the recent revision of the National Curriculum Statement (Grades R-9), which will be phased into schools from 2012 as the Curriculum and Assessment Policy Statement.

A comparative evaluation of the drama curricula in the current (2011) National Curriculum Statement (Grade R-12) and the drama curricula in the revised Curriculum and Assessment Policy Statement serves as the means to determine the nature, content and outcomes of the drama curricula. The Africanisation of the drama curricula is investigated and it becomes apparent that indigenous knowledge, traditions, customs and cultural practices are successfully included in the drama curricula. The comparative evaluation also leads to the conclusion that the revised national curriculum is a definite improvement on the status quo.

Through the investigation of the nature and outcomes of the different drama curricula, it is possible to identify specific requirements for the successful implementation of drama curricula. With these requirements in mind possible challenges and/or problem areas with regards to the implementation of drama curricula are determined and discussed. These challenges and/or problem areas are the following: the curriculum itself, the socio-economic circumstances of schools and learners, language issues, the status of drama education at school level, time allocation and management, funding and infrastructure, and teacher training.

## DANKBETUIGINGS

By die voltooiing van hierdie proefskrif wil ek graag die volgende persone en instansies vir hul direkte bydraes bedank:

Prof. Marie Kruger vir voortgesette leiding, ondersteuning en aanmoediging.

Almal wat so geredelik en met soveel entoesiasme hul kennis en ervaring met my gedeel het, in die besonder die volgende persone: Anina Lundie, Louis du Preez, Liz van Breda, Gao Lemmenyane, Rene Odendaal, Lucia Viljoen en Stephanie Brink.

Jomarié Dick vir haar dienste as proefleser en taalversorger.

Die Andrew Mellon Stigting in samewerking met die Afdeling Navorsingsontwikkeling van die Universiteit van Stellenbosch vir finansiële ondersteuning in die vorm van 'n merietebeurs.

Die Universiteit van Stellenbosch wat 'n eenmalige studiegeleentheid aan my toegestaan het ten einde hierdie studie te voltooi.

Schalk van der Merwe en Estelle Olivier vir hul bereidwilligheid om ekstra take en verantwoordelikhede te aanvaar en met onbaatsugtige ywer tot uitvoering te bring.

My ouers, familie en vriende wat met onwrikbare geloof hierdie reis met my meegemaak het.

My man, my liefde, my inspirasie, sonder wie hierdie proefskrif nooit 'n werklikheid sou wees nie.

My God vir onverdiende genade.

## INHOUDSOPGAWE

<b>VERKLARING</b> .....	<b>i</b>	
<b>OPSOMMING</b> .....	<b>ii</b>	
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>	
<b>DANKBETUIGINGS</b> .....	<b>iv</b>	
<b>INHOUDSOPGAWE</b> .....	<b>v</b>	
<b>LYS VAN FIGURE</b> .....	<b>ix</b>	
<b>LYS VAN AFKORTINGS</b> .....	<b>x</b>	
<b>HOOFSTUK 1: INLEIDING</b> .....	<b>1</b>	
1.1 Aanleiding tot studie en rasionaal.....	1	
1.2 Probleemstelling en fokus.....	5	
1.3 Doelwitte en navorsingsvrae van die studie.....	6	
1.4 Metodologie en navorsingsontwerp.....	7	
1.5 Hoofstukitleg.....	8	
1.6 Begrensing en beperkings van studie.....	10	
<b>HOOFSTUK 2: AGTERGROND: SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS VOOR 1994..</b>	<b>14</b>	
2.1 Inleiding.....	14	
2.2 Britse invloed.....	16	
2.3 Koloniale Afrika-tradisie en die Amerikaanse invloed.....	18	
2.4 Nederlandse invloed.....	23	
2.5 Apartheidsonderwys .....	31	
2.5.1 Administrasie en bestuur.....	32	
2.5.2 Christelik-nasionale onderwys.....	34	
2.5.3 Die Wet op Bantoe-onderwys .....	36	
2.5.4 Taalkwessies .....	41	
2.5.5 Opstande en boikotte.....	43	
2.6 Samevatting.....	45	
<b>HOOFSTUK 3: SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS NA 1994: DIE OPKOMS EN</b>	<b>ONTWIKKELING VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS.....</b>	<b>48</b>
3. 1 Uitkomsgebaseerde onderwys.....	49	
3.1.1 Oorsprong van UGO in Suid-Afrika .....	51	
3.1.1.1 Globalisering .....	53	

3.1.1.2 Nasionale Inisiatiewe .....	56
3.1.2 'n Begripsoms krywing van uitkomsgebaseerde onderwys .....	64
3.1.2.1 UGO paradigma.....	68
3.1.2.2 UGO doelstellings en uitgangspunte .....	69
3.1.2.3 UGO beginsels.....	70
3.1.2.4 Samevatting .....	73
3.1.3 Filosofiese onderbou van UGO.....	73
3.1.3.1 Behaviourisme .....	75
3.1.3.2 Sosiale (re)konstruktivisme.....	77
3.1.3.3 Pragmatisme .....	79
3.1.3.4 Kritiese teorie.....	81
3.2 Nasionale onderwyskurrikulum .....	82
3.2.1 Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) .....	83
3.2.2 Kurrikulum 2005 (K2005) .....	90
3.2.3 Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-9) (HNKV).....	97
3.2.4 Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade 10-12) (NKV) .....	101
3.2.5 Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV).....	105
3.3 Samevatting.....	109
<b>HOOFSTUK 4: 'N KRITIESE EVALUERING VAN DIE ONDERSKEIE DRAMAKURRIKULA IN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING (GRADE R-12) .....</b>	<b>115</b>
4.1 Drama in die kurrikulum voor UGO.....	117
4.2 Drama in die kurrikulum na UGO .....	125
4.2.1 AOO: Grondslagfase – Kuns en Kultuur vs. Lewensvaardigheid .....	127
4.2.2 AOO: Intermediêre fase – Kuns en Kultuur vs. Lewensvaardigheid.....	141
4.2.3 AOO: Senior fase – Kuns en Kultuur vs. Skeppende Kunste .....	149
4.2.4 VOO: Dramatiese Kunste .....	162
4.2.5 Aanvanklike gevolgtrekkings na aanleiding van evaluering van 2011 en 2012 dramakurrikula .....	172
4.3 Afrikanisering van die kurrikulum.....	173
4.3.1 Begripsoms krywing: Afrika Renaissance, Afrikanisering en inheemse kennis.....	174
4.3.2 Afrikanisering in die Suid-Afrikaanse konteks .....	177
4.3.3 Afrikanisering van drama-opleiding .....	180
4.4 Samevatting.....	192

<b>HOOFSTUK 5: VEREISTES EN UITDAGINGS VIR DIE IMPLEMENTERING VAN DRAMAKURRIKULA IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE – MET SPESIFIEKE VERWYSING NA DIE WES-KAAP .....</b>	<b>198</b>
5.1 Kritiek op UGO.....	200
5.2 Vereistes vir suksesvolle implementering van dramakurrikula na aanleiding van hul aard en omvang.....	208
5.3 Moontlike probleemareas ten opsigte van die suksesvolle implementering van dramakurrikula – met spesifieke verwysing na die Wes-Kaap .....	218
5.3.1 Die kurrikulum self .....	220
5.3.2 Sosio-ekonomiese omstandighede .....	224
5.3.3 Taalkwessies .....	228
5.3.4 Die burokrasie en die status van drama-opleiding op skoolvlak.....	231
5.3.5 Tydstoedeling en -bestuur .....	236
5.3.6 Befondsing en Infrastruktuur .....	240
5.3.6.1 Fasiliteite .....	241
5.3.6.2 Hulpbronne .....	242
5.3.6.3 Studiemateriaal / Leerondersteuningsmateriaal.....	244
5.3.7 Onderwyseropleiding .....	246
5.5 Samevatting.....	252
<b>HOOFSTUK 6: SLOT .....</b>	<b>254</b>
6.1 Bondige opsomming van studie met betrekking tot die navorsingsvrae.....	254
6.2 Gevolgtrekkings .....	259
6.3 Aanbevelings.....	261
6.4 Moontlike verdere navorsing .....	263
<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>	<b>265</b>
<b>ADDENDA.....</b>	<b>282</b>
ADDENDUM A: Lombard (2010: 5) se voorstelling van die UGO piramide: .....	283
ADDENDUM B: Kurrikulum 2005: Kuns en Kultuur Leearea, Spesifieke uitkoms 1 .....	284
ADDENDUM C: Grondslagfase (2011 kurrikulum): Leeruitkomste en Assesseringstandaarde vir Kuns en Kultuur – DRAMA-komponent.....	285
ADDENDUM D: Grondslagfase (2012 kurrikulum): Voorgeskrewe kursusmateriaal vir Lewensvaardigheid se studieveld Skeppende Kunste – UITVOERENDE KUNSTE.....	287
ADDENDUM E: Intermediêre Fase (2011 kurrikulum): Leeruitkomste en Assesseringstandaarde vir Kuns en Kultuur – DRAMA-komponent .....	293
ADDENDUM F: Intermediêre Fase (2012 kurrikulum): Oorsig van voorgeskrewe onderwerpe vir Lewensvaardigheid se studieveld Skeppende Kunste – UITVOERENDE KUNSTE.....	295



ADDENDUM G: Senior Fase (2011 kurrikulum): Leeruitkomste en Assesseringstandaarde vir Kuns en Kultuur – DRAMA-komponent.....	297
ADDENDUM H: Senior Fase (2012 kurrikulum): Oorsig van voorgeskrewe onderwerpe vir Skeppende Kunste – DRAMA-komponent.....	300
ADDENDUM I: Senior Fase (2012 kurrikulum): Voorgestelde Assesseringsprogramme vir Skeppende Kunste – DRAMA-komponent.....	302
ADDENDUM J: VOO (2011 kurrikulum): Inhoud en konteks vir die verwerwing van Assesseringstandaarde – DRAMATIESE KUNSTE.....	304
ADDENDUM K: VOO (2012 kurrikulum): Oorsig van voorgeskrewe onderwerpe en inhoud – DRAMATIESE KUNSTE.....	312
ADDENDUM L: Komponente van die WKOD Hoofkantoor se struktuur.....	314

## **LYS VAN FIGURE**

- Figuur 1:       Struktuur van die NKR
- Figuur 2:       Vergelykende uiteensetting van die NKR en die 1971 RGN aanbevelings
- Figuur 3:       Voorgestelde veranderinge ten opsigte van vakke aangebied (KABV)
- Figuur 4:       Verhouding tussen SBA en eindjaareksamenpunt met ingang 2012
- Figuur 5:       Tydstoedeling per week vir die vakke van die hersiende KABV

## LYS VAN AFKORTINGS

ADDSA	Association of Drama Departments South Africa
ANC	African National Congress
AOO	Algemene onderwys en opleiding
BBO	Bevoegdheidsgebaseerde onderwys
CNO	Christelik-nasionale onderwys
Cosas	Congress of South African Students
COSATU	Congress of South African Trade Unions
KUMSA	(Nuwe) Kurrikulummodel vir Suid-Afrika
DASS	Deurlopende assessering
DBO	Departement van Basiese Onderwys
DIO	Drama-in-die-onderwys
EIC	Education Information Centre
GMR	Gemeenskaplike Matrikulasieraad
GTA	Gemeenskaplike Taakassessering
HNKV	Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring
HOO	Hoër onderwys en opleiding
HOOI	Hoër onderwys en opleidingsinstellings
ICNO	Instituut vir Christelike Nasionale Onderwys
IPET	Implementation Plan for Education and Training
K2005	Kurrikulum 2005
KABV	Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring
KOH	Komitee van Onderwyshoofde
LOM	Leerondersteuningsmateriaal
NECC	National Education Crisis Committee (1986-1990) / National Education Coordinating Committee (vanaf 1990)
NEPI	Nasionale Onderwysbeleid-ondersoek
NKR	Nasionale Kwalifikasieraamwerk
NKV	Nasionale Kurrikulumverklaring

NOR	Nasionale Opleidingsraad
NRO	Nieregeringsorganisasie
NSS	Nasionale Senior Sertifikaat
NTSI	National Training Strategy Initiative
OER	Onafhanklike Eksamenraad
OHS	Onderwys Hernuwingstrategie
RGN	Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing
RNE	Regering van nasionale eenheid
SAKO	Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid
SAKP	Suid-Afrikaanse Kommunistiese Party
SBA	Skoolgebaseerde assessering
SKT	Skeppende Kunste Taak
TIO	Teater-in-die-onderwys
TOL	Taal van onderrig en leer
UBO	Uitkomsgebaseerde onderwys
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VBOO	Volwasse basiese onderwys en opleiding
VOO	Verdere onderwys en opleiding
VOOS	Verdere Onderwys en Opleiding Sertifikaat
WKOD	Wes-Kaap Onderwysdepartement

## HOOFSTUK 1: INLEIDING

### 1.1 Aanleiding tot studie en rasionaal

Vanaf die 1920's is Spraak en Drama as vak by die Universiteite van Kaapstad, Stellenbosch en Natal (Durban) aangebied. Spraak en dramadepartemente is in die laat 1940's by Natal en Kaapstad tot stand gebring. Alhoewel verskillende benaderings gevolg is, was daar 'n gemene onderbou waarop die bestudering van drama gerus het, naamlik die geskiedenis, teksanalise en uitvoering (*performance*) van “teater meesterstukke” in die Westerse tradisie (Dalrymple, 1990: 3).

Drama-opleiding in Suid-Afrika is in teenstelling met ander vakgebiede 'n baie “onlangse” toevoeging tot die skoolkurrikulum en kan ooreenstemmend in die internasionale arena as 'n relatiewe “jong” akademiese dissipline gesien word. Die eerste Britse dramadepartement is eers in 1947 geopen by die Bristol Universiteit en dramadepartemente is kort hierna ook in Amerika gevestig (Dalrymple, 2005: 157). Hierdie stand van sake word nie toegeskryf aan 'n gebrek aan 'n geskiedkundige basis en ontwikkelingsgang nie, maar is heel moontlik grotendeels as gevolg van die aard van die vakgebied. Waar ander kunstedisiplines, soos musiek en visuele kuns, se geskiedkundige gang in 'n ryke versameling artefakte / produkte gesien kan word, is die teater se produk een met 'n vervlietende aard. In sy Magister-verhandeling, “Die begrip Drama-in-die-onderwys – met verwysing na die toepassing daarvan in Suid-Afrikaanse skole”, bied Pretorius (1978: 131) hierdie onderskeid aan as een van die redes vir die afwesigheid van Drama-in-die-onderwys in Suid-Afrikaanse skole:

Dit is sekerlik een van die vernaamste redes waarom Drama-in-die-onderwys nog nie in die skoolkurrikulum 'n plek gekry het nie. Musiek-onderwys en Skoolkuns kan geëvalueer word; die punte kan selfs gemodereer word, want die eindresultaat hang teen die muur of kan op band wees. Drama-in-die-onderwys bestaan alleen in die oomblik van skepping.

Ook is dit belangrik dat Pretorius 'n duidelike onderskeid tref tussen die konsepte “drama” en “teater” en dat sy argument nie oor die akademiese dramadissipline handel nie, maar die prosesse van drama as onderrigmetode en om drama op so 'n manier deel te maak van die skoolkurrikulum. Dalrymple (1995: 62) meld dat dramadepartemente histories verbind was

aan Engelse departemente<sup>1</sup> en die gevolg was dat navorsing gefokus het op teatergeskiedenis, of literêre teorie wat teksanalise ingesluit het:

Drama was defined as a canon of works of art referred to as the “great tradition” that was developed as the key reference for teaching the arts. The study of these works was distinguished from “low” or popular forms of drama as well as from “educational drama”, “community theatre”, “theatre for development” and all other forms of theatre practice. These was considered to be less advanced forms of dramatic art. The concept of great works of literature, music and the visual arts is legitimised by claiming that it elicits a specific aesthetic response able to discern “high or great art” from the other forms of art (Dalrymple, 2005: 157).

In die middel 1980's het daar egter 'n fokusverskuiwing plaasgevind wat wegbeweeg het van bogenoemde “kortsigtige” uitgangspunt en die studie van drama en/of teater is uitgebrei om ook die historiese, teoretiese en praktiese kontekse van teater- en/of dramaskepping in te sluit wat enige iets van film tot rituele *performance* omarm het (Dalrymple, 1995: 62; 2005: 158). Tesame met hierdie fokusverskuiwing<sup>2</sup> was daar 'n “ontploffing van belangstelling” in drama as onderrigmetode (Dalrymple, 2005: 160). Ten opsigte van die ontwikkeling van drama as volwaardige akademiese dissipline op skoolvlak, het die aanvanklike gesprekke en/of navorsing oor die moontlike plek van drama in die kurrikulum hoofsaaklik gehandel oor drama en teater as benaderings tot onderwys.

Carklin (1997: 206) wys op die onderskeid wat gemaak kan word tussen “learning *about* drama and theatre” en “learning *through* drama and theatre”. Die verhouding tussen hierdie twee konsepte is egter nie noodwendig tweedelig nie – 'n mens kan van drama en teater leer terwyl jy deur middel van drama en teater leer. Desnieteenstaande die sinergie wat kan plaasvind, verteenwoordig hierdie twee konsepte verskillende benaderings tot drama en/of teater binne die sfeer van die onderwys. Carklin (1997: 206) identifiseer drie oorhoofse benaderings in hierdie verband, naamlik: “firstly, theatre studies as part of the formal school curriculum; secondly, dramatic techniques as a methodology for the teacher, and thirdly, theatrical interventions into the school by outside groupings”. Die eerste benadering verwys dus na drama as skoolvak; die tweede benadering na drama as onderrigmetode in die klaskamer wat ook bekend staan as Drama-in-die-onderwys (DIO); en die derde benadering

---

<sup>1</sup> Alhoewel Dalrymple (1995: 62) spesifiek na Engelse departemente verwys, maak ek die aanname dat dit geskied uit haar eie ervarings by Engelse universiteite. Gevolglik kan Engelse departemente met Taaldepartemente vervang word.

<sup>2</sup> Dalrymple (2005: 160) verwys daarna as 'n paradigmaterskuiwing.

verwys na teateraanbiedings as onderrigmetode wat algemeen bekend staan as Teater-in-die-onderwys (TIO). Neelands (2008: 4-7) tref 'n onderskeid tussen wat hy beskryf as “produk”- en “proses”-benaderings tot drama. Die produk-benadering kom ooreen met die studie van drama (en/of teater) as 'n akademiese dissipline en die proses-benadering kom ooreen met DIO.

Dalrymple (1995: 62) redeneer dat gepaste navorsing essensieel is “if drama is to have a far more substantial and secure (formal and informal) curriculum role in schools”. In my opinie verwys drama as “formele” deel van die kurrikulum na drama as skoolvak, terwyl drama as “informele” deel van die kurrikulum verwys na drama as onderrigmetode. Die grootste omwenteling binne Suid-Afrika met betrekking tot drama-opleiding op skoolvlak was die bekendstelling van Kurrikulum 2005 en 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys in 1997 en die oorhoofse verdeling van alle skoolvakke binne agt leerareas, naamlik Tale, Wiskunde, Natuurwetenskappe, Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, Sosiale Wetenskappe, Tegnologie, Lewensoriëntering, en Kuns en Kultuur (Departement van Onderwys 2003b: 2). Kuns en Kultuur kan onderverdeel word in vier kunsvorme, naamlik, dans, drama, musiek en visuele kunste en is tans (2011) 'n verpligte vak vir alle leerders van Graad R tot Graad 9. Met verwysing na die veranderde onderwysomgewing (ook ten opsigte van drama as onderrigmetode) meld Dalrymple (2005: 162) die volgende:

The introduction of outcomes-based education (OBE) into South Africa has meant that our classrooms have become far more theatrical. Instead of the teacher simply pontificating from a textbook, the theatre of the classroom suggests that learning moments evolve from natural inquisitiveness and are played out on a stage created by teacher and learners. OBE means that there is increasing interest in developing participatory, interactive methods in the classroom.

My belangstelling lê egter uitsluitlik by drama as skoolvak, met ander woorde drama as akademiese dissipline. Gevolglik is hierdie navorsing gemik op 'n bepaling van die stand van sake ten opsigte van spesifiek formele drama-opleiding binne Suid-Afrikaanse skole en nie op DIO of TIO praktyke en/of inisiatiewe in Suid-Afrika nie.

By die *Second World Conference of Arts Education* wat vanaf 25 tot 28 Mei 2010 onder die inisiatief van UNESCO<sup>3</sup> in Seoul, Suid-Korea, gehou is, is drie breë doelstellings

---

<sup>3</sup> UNESCO staan vir *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

geïdentifiseer wat moet bydra tot die bevordering van die kwalitatiewe ontwikkeling en groei van onderwys in die kunste:

- GOAL 1: Ensure that arts education is accessible as a fundamental and sustainable component of a high quality renewal of education
- GOAL 2: Assure that arts education activities and programmes are of a high quality in conception and delivery
- GOAL 3: Apply arts education principles and practices to contribute to resolving the social and cultural challenges facing today's world (UNESCO, 2010: 3-8).

In die lig van hierdie drie doelstellings en teen die agtergrond van die onderwys hervorming wat vanaf 1994 in Suid-Afrika plaasgevind het, is 'n leemte ten opsigte van navorsing oor drama-opleiding op skoolvlak geïdentifiseer.

Daar is al ruim navorsing gedoen rondom die impak en implikasies van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) in Suid-Afrika (o.a. Combrinck, 2003; Jansen & Christie, 1999; Le Grange, 2007; Lombard & Grosser, 2008; Van der Horst & McDonald, 2003; Mda & Mothata, 2000). So ook is daar al heelwat navorsing onderneem met betrekking tot Kurrikulum 2005 en die daaropvolgende Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV), hetsy dit te make het met kurrikulumontwikkeling (o.a. Carrim & Keet, 2005; Carl, 2005; Pudi, 2006), implementering (o.a. Prinsloo, 2007; Watson, 2002), assessering (o.a. Killen & Hattingh, 2004; Vandeyar & Killen, 2003; Meyer, Lombard, Warnich & Wolhuter, 2010), en/of onderwysersopleiding (o.a. Carl & Johannes, 2002; Dreyer, 2000; Gouws & Dicker, 2006; Schulze, 2003). Alhoewel bogenoemde navorsing kwessies aanspreek wat 'n direkte impak op drama-opleiding in skole het, of kan hê, is navorsing oor die huidige aard en omvang van dramakurrikula grootliks onaangeraak.

Bestaande navorsing rondom drama in die onderwys in Suid-Afrika<sup>4</sup> handel in die meeste gevalle oor drama-opleiding op universiteitsvlak (o.a. Scheepers, 1978; Van Heerden, 1978; Dalrymple, 1987, 1990) en/of drama as onderrigmetode in die onderwys (o.a. Morris, 2002; Fourie, 1990; Pretorius, 1978). Sirayi (2007) het vanuit 'n breër perspektief ondersoek ingestel na die status van kunste, ingeslote verwysings na drama-opleiding, maar weereens is dit gemik op opleiding op hoër onderwys en opleidingsvlak. Steyn (1987) het 'n ondersoek

---

<sup>4</sup> Daar is meer navorsing op internasionale gebied oor drama in die onderwys beskikbaar na aanleiding van inisiatiewe soos IDEA (*International Drama, Theatre and Education Association*) en IDIERI (*The International Drama in Education Research Institute*) en joernale soos onder andere *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *Applied Theatre Researcher*, *Arts Education Policy Review* en *Journal of Aesthetic Education* (Anderson & Donelan, 2009: 166-167).



geloods na die waarde van drama en teater as ekstra-kurrikulêre aktiwiteit by hoër- en laerskole, maar dit was voor die onderwystransformasie plaasgevind het.

Watson (2001) het ondersoek ingestel na die implementering van die Kuns en Kultuur program in die algemene onderwys en opleidingsband, maar dit was met spesifieke verwysing na Kurrikulum 2005 en drama-opleiding het nie sentraal tot hierdie studie gestaan nie. Op soortgelyke wyse het Klopper (2008) en Fourie (2009) onderskeidelik ondersoek ingestel na die impak van onderwyseropleiding op die onderrig van musiek in die vak Kuns en Kultuur en 'n ondersoek na 'n effektiewe metode van indiensopleiding van Kuns en Kultuuronderwysers. Carklin (1997) het wel ondersoek ingestel na die uitdagings vir teater in 'n hervormde onderwysstelsel in Suid-Afrika, maar sy ondersoek is voor die amptelike implementering van Kurrikulum 2005 in skole afgehandel.

Uit bogenoemde word dit dus duidelik dat daar 'n leemte is met betrekking tot navorsing oor die implikasies van die veranderde onderwysomgewing op drama-opleiding in skole.

## **1.2 Probleemstelling en fokus**

Met die proses van kurrikulumhervorming in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en die gepaardgaande oorskakeling na uitkomsgebaseerde onderwys (UGO), sowel as die bekendstelling van Kurrikulum 2005 in 1997 as loodsprojek en die amptelike invoer daarvan in Graad 1 in 1998, het die nasionale onderwysomgewing in Suid-Afrika drastiese veranderinge ondergaan. Waar drama-opleiding op skoolvlak in die verlede 'n nie-algemene verskynsel was<sup>5</sup>, kan die veronderstelling gemaak word dat die bekendstelling van Kuns en Kultuur as een van die agt verpligte leerareas binne die hersiene nasionale kurrikulum 'n geweldige impak op drama-opleiding op skoolvlak gemaak het en steeds maak. In die lig van die mees onlangse proses van kurrikulumhervorming wat vanaf 2012 landswyd in skole infaseer word, is die behoefte geïdentifiseer na 'n bepaling van die stand van drama-opleiding op skoolvlak binne die huidige onderwysklimaat.

Hierdie studie fokus dus eerstens op 'n uiteensetting van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel; tweedens op die inhoud en uitkomst van die dramakurrikula wat in die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum voorkom; en derdens fokus hierdie studie op die identifisering van moontlike uitdagings en probleemareas ten opsigte van die implementering van daardie kurrikula binne Suid-Afrikaanse skole.

---

<sup>5</sup> Drama-opleiding op skoolvlak was hoofsaaklik beperk tot die keusevak Spraak en Drama wat by 'n beperkte aantal skole (wat oor die nodige vakkundiges en fasiliteite beskik het) en slegs in sekere provinsies op sekondêre vlak aangebied is. Sien afdeling 4.1 vir 'n meer volledige bespreking van drama in die kurrikulum voor UGO.

### **1.3 Doelwitte en navorsingsvrae van die studie**

Ten einde die navorsingsprobleem aan te spreek, is daar 'n aantal doelwitte en navorsingsvrae geïdentifiseer waardeur die fokus en die verloop van die studie gerig kan word.

Die eerste doelwit is om 'n historiese oorsig van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel voor 1994 te gee, wat as agtergrond kan dien vir 'n bespreking van die onderwys hervormingsproses wat plaasgevind het vanaf die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika.

'n Tweede doelwit is gevolglik om die hervormingsproses ten opsigte van die oorskakeling na 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys in oënskou te neem deur (1) die gekose Suid-Afrikaanse onderwysbenadering te omskryf en te bespreek; (2) die filosofieë en teorieë onderliggend tot 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering binne die Suid-Afrikaanse konteks te identifiseer en te bespreek; en (3) die nasionale skoolkurrikulum in oënskou te neem vanaf die bekendstelling van Kurrikulum 2005 tot en met die voorgestelde hersienings van die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) wat vanaf 2012 in skole infaseer word en bekend staan as die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring. Deur middel van hierdie beskouing sal dit moontlik wees om te bepaal tot watter mate drama-opleiding binne die uitkomsgebaseerde nasionale skoolkurrikulum voorkom.

Derdens word ten doel gestel om 'n kritiese evaluering van die aard en uitkomst van die onderskeie dramakurrikula binne beide die huidige (2011) Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) en die voorgestelde hersiene Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring te gee. In die 2011 kurrikulum sal die dramakomponent van Kuns en Kultuur in die algemene onderwys en opleidingsband (AOO, Grade R-9) beskou word, sowel as die vak Dramatiese Kunste in die verdere onderwys en opleidingsband (VOO, Grade 10-12). In die 2012 kurrikulum sal die Uitvoerende Kunste baan in die Skeppende Kunste studieveld van die vak Lewensvaardigheid in beide die grondslag- (Grade R-3) en intermediêre fase (Grade 4-6), die dramakomponent van die vak Skeppende Kunste in die senior fase (Grade 7-9), sowel as die vak Dramatiese Kunste in die VOO-band op vergelykende wyse geëvalueer word.

'n Vierde doelwit is om die aard en uitkomst van die betrokke kurrikula te ondersoek teen die teoretiese uitgangspunt van Afrikanisering en te bepaal tot hoe 'n mate inheemse kennisstelsels by die dramakurrikula ingesluit is.

Die bepaling van spesifieke vereistes vir die suksesvolle implementering van die dramakurrikula (na aanleiding van die aard en uitkomst van die onderskeie dramakurrikula) is die vyfde doelwit. Laastens word daar met die studie beoog om moontlike uitdagings en/of probleemareas ten opsigte van die implementering van die dramakurrikula te identifiseer en te ondersoek.

Die volgende navorsingsvrae word gevolglik gestel:

- Op welke wyse manifesteer drama-opleiding binne die huidige (2011) en hersiene (2012) nasionale Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum?
- Wat is die aard, omvang en uitkomst van die dramakurrikula in die huidige (2011) Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12)?
- Hoe vergelyk die dramakurrikula van die hersiene Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring – wat in 2012 infaseer word – met die dramakurrikula van die huidige (2011) Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12)?
- Is die veranderinge wat in die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring aangebring is ten opsigte van drama-opleiding 'n verbetering op die status quo?
- Word inheemse kennisstelsels by die dramakurrikula ingesluit en kan die Afrikanisering van dramakurrikula as suksesvol beskou word?
- Wat is die vereistes vir suksesvolle implementering wat deur die onderskeie dramakurrikula (in beide die 2011 en 2012 weergawes van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum) gestel word?
- Watter uitdagings en/of probleemareas moet oorkom word ten einde dramakurrikula op suksesvolle wyse in Suid-Afrikaanse skole te implementeer?

#### **1.4 Metodologie en navorsingsontwerp**

'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering word in hierdie studie gevolg en 'n uitgebreide literatuurstudie<sup>6</sup> vorm die grondslag van die navorsing. Die identifisering van relevante literatuur was daarop gemik om:

---

<sup>6</sup> As gevolg van die gekose onderwerp se tersaaklikheid en die onmiddellike en voortdurende aard van die kwessies wat ondersoek word, is daar egter 'n gebrek aan boekstawing in die verband. Die oorgrootte meerderheid van die geraadpleegde bronne is gevolglik artikels uit vaktydskrifte, beleidsdokumente, ongepubliseerde referate en proefskrifte, sowel as enkele koerantberigte, persverklarings, redakteursnotas en toesprake.

- 'n historiese perspektief van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel voor 1994 te kry, wat as agtergrond kan dien vir die onderwystransformasie wat vanaf 1994 plaasgevind het;
- die verloop en omvang van die onderwystransformasie binne Suid-Afrika te bepaal en hoe drama-opleiding daarin manifesteer;
- sekere konsepte, terme, teoretiese en/of filosofiese uitgangspunte te ondersoek wat onderliggend tot die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is, insluitend: uitkomsgebaseerde onderwys, behaviourisme, konstruktivisme, pragmatisme, kritiese teorie, Afrikanisering, en inheemse kennis;
- insig te verkry in moontlike uitdagings ten opsigte van die implementering van drama-opleiding in Suid-Afrikaanse skole.

Aanvullend tot die literatuurstudie vorm 'n vergelykende evaluering van die beleidsdokumente wat van toepassing is op drama-opleiding in beide die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) en die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring, die kern van hoofstuk 4.

'n Empiriese ondersoek dien ook as aanvulling vir die beskikbare relevante literatuur ten opsigte van die implementering van dramakurrikula wat die fokus van hoofstuk 5 is. Ek het gebruik gemaak van persoonlike, semi-gestruktureerde onderhoude met verteenwoordigers van die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD), sowel as doserende personeel van hoër onderwys en opleidingsinstellings (HOOI) as 'n kwalitatiewe metode van dataversameling tydens die empiriese ondersoek, aangesien dit my in staat sou stel om:

- inligting te bekom rakende situasies en/of omstandighede waar ek nie self fisies teenwoordig kon wees nie;
- 'n beter begrip en insig in die leefwêreld van die rolspelers/deelnemers te kry; en
- inligting te bekom ten opsigte van die unieke leefwêreld waarbinne die rolspelers moet funksioneer en hul hantering daarvan.

Die vrae wat tydens die onderhoude gevra is, was gemik daarop om sommige van die navorsingsvrae (soos uiteengesit in die voorafgaande afdeling) toe te lig.

### **1.5 Hoofstukitleg**

Hierdie inleidende hoofstuk dien as motivering vir die navorser se keuse van onderwerp. Dit stel ten doel om die leser te oriënteer met betrekking tot die navorsingsprobleem en die

doelwitte van die studie, sowel as om die metodologie en navorsingsontwerp kortliks uit een te sit.

Die implementering van dramakurrikula moet binne die konteks van die nasionale onderwysstruktuur beskou word. In die lig van die ingrypende veranderinge wat sedert 1994 binne Suid-Afrikaanse onderwys plaasgevind het, fokus hoofstuk 2 uitsluitlik op 'n historiese oorsig van onderwys in Suid-Afrika voor 1994. Invloede op die apartheidsonderwysbeleid word geïdentifiseer en word die basis vir 'n bespreking van die apartheidsonderwysbeleid.

Teen die historiese agtergrond van hoofstuk 2, dien hoofstuk 3 as 'n oriëntasie ten opsigte van die huidige nasionale onderwysstruktuur en die uitkomsgebaseerde benadering wat gevolg word. Die gebeure wat die amptelike bekendstelling van UGO voorafgegaan het, word ondersoek in 'n poging om die oorsprong van UGO in Suid-Afrika te bepaal. Daarna word die begrip uitkomsgebaseerde onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks beskou en bespreek, sowel as die filosofiese teorieë onderliggend tot UGO. Die nasionale onderwyskurrikulum word in die tweede helfte van die hoofstuk in oënskou geneem. Die veranderinge wat hierdie kurrikulum vanaf die aanvanklike implementering in 1998 tot en met 2011 ondergaan het, sowel as die voorgestelde veranderinge wat vanaf 2012 in Suid-Afrikaanse skole infaseer word, word ondersoek. Hoofstuk 3 dien as konteks vir die daaropvolgende hoofstukke en drama-opleiding in die kurrikulum word slegs op oorsigtelike wyse aangeraak deur die identifisering van die manier waarop en/of formaat waarin dit in die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum voorgekom het vanaf die aanvanklike implementering in 1998.

In Hoofstuk 4 val die fokus op 'n kritiese evaluering van die onderskeie dramakurrikula binne die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12). Inleidend word daar kortliks gekyk na drama in die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum voor die bekendstelling van UGO, waarna die onderskeie dramakurrikula binne die Nasionale Kurrikulumverklaring – beide die huidige (2011) kurrikulum, sowel as die hersiene (2012) kurrikulum – krities geëvalueer word ten opsigte van omvang, inhoud en uitkomst. In die 2011 Nasionale Kurrikulumverklaring behels dit die vak Kuns en Kultuur in die AOO-band en die vak Dramatiese Kunste in die VOO-band. In die 2012 Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring behels dit die vak Lewensvaardigheid in die grondslag- en intermediêre fase van die AOO-band, Skeppende Kunste in die senior fase van die AOO-band en Dramatiese Kunste in die VOO-band. Die

laaste afdeling in hierdie hoofstuk handel oor die konsep van die Afrikanisering van die kurrikulum en tot watter mate dit op die onderskeie dramakurrikula 'n invloed uitoefen.

Hoofstuk 5 begin met 'n bondige bespreking van die vernaamste kritiek wat teen UGO uitgespreek is sedert die bekendstelling daarvan in 1997. Daarna word vereistes vir die suksesvolle implementering van die dramakurrikula geïdentifiseer na aanleiding van die aard en uitkomst van die onderskeie kurrikula (soos bespreek in hoofstuk 4). Na aanleiding van hierdie vereistes word moontlike probleemareas ten opsigte van die implementering van die dramakurrikula vasgestel en bespreek, wat die volgende insluit: die kurrikulum self, sosio-ekonomiese omstandighede van skole en leerders, taalkwessies, die status van drama-opleiding op skoolvlak, tydstoedeling en -bestuur, befondsing en infrastruktuur, onderwyseropleiding.

In die laaste hoofstuk word eerstens 'n bondige opsomming van die studie gegee, waarna die navorser se gevolgtrekkings uiteengesit word. Bepaalde relevante aanbevelings en voorstelle vir moontlike verdere navorsingsvoorstelle dien as afsluiting van die studie.

### **1.6 Begrensing en beperkings van studie**

Die titel van hierdie studie is “Drama-opleiding: 'n ondersoek na die aard, implementering en uitkomst van kurrikula in Suid-Afrikaanse skole”. Die skole waarna verwys word, is egter uitsluitlik openbare skole of staatskole wat onder die administrasie van die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente staan en rekenskap aan die Departement van Basiese Onderwys (DBO) gee. Dit sluit alle privaat- en/of onafhanklike skole uit.

Gevolgtrek is die kurrikula waarvan melding gemaak word, ook uitsluitlik verwysend na die kurrikula binne die voorgeskrewe Suid-Afrikaanse Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) wat gedeeltelik of in geheel op drama-opleiding fokus. Enige kurrikula wat deur ander liggame of instansies as die Departement van Basiese Onderwys voorgeskryf word – soos byvoorbeeld dramakurrikula deur die Onafhanklike Eksamenraad of Trinity Kollege – word nie hierby ingesluit nie.

Die konsep *outcomes-based education* word deur sommige navorsers vertaal as uitkomsgebaseerde onderwys en afgekort as UGO – sien byvoorbeeld Carl (1998) sowel as Fourie (2009). Ander navorsers vertaal die konsep *outcomes-based education* as uitkomsgerigte onderwys en kort dit ook af as UGO – in 'n artikel van Spady (2008) wat vertaal is deur Rina Nel en Jacques van der Elst en geredigeer is deur Kobus Maree (Spady,

2008: 17) is laasgenoemde byvoorbeeld die geval. Müller (2003: 338) bied die terme uitkomsgebaseerde en uitkomsgerigte as wisselvorme aan en kort ook albei af as UGO. Alhoewel die aanvanklike Afrikaanse dokumentasie wat vrygestel is deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement met die bekendstelling van Kurrikulum 2005 – sien *Kurrikulum 2005. Inligtingsbrosjure* (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 5) – die term uitkomsgebaseerde onderwys afgekort het as UBO, sal ek in hierdie studie afwisselend gebruik maak van die term uitkomsgebaseerde onderwys en die afkorting UGO.

'n Beperking van hierdie studie is die tydlyn waarbinne dit plaasgevind het en hoe dit aansluiting vind by die verwickelinge op nasionale vlak ten opsigte van die hersiening van die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12). As gevolg van die infaseringskediule van die hersiene Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring het ek slegs 'n finale konsepweergawe van die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV) van Lewensvaardigheid (intermediêre fase) en 'n nie-finale konsepweergawe van die KABV van Skeppende Kunste (senior fase) tot my beskikking gehad vir die evaluerings en vergelykings in hoofstuk 3. Die konsepweergawes is deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement aan my voorsien. Die KABV's van Lewensvaardigheid (grondslagfase) en Dramatiese Kunste (verdere onderwys en opleidingsband) is egter reeds op die Departement van Basiese Onderwys se webwerf gepubliseer met die oog op die infasering van Grade R tot 3 en Graad 10 in 2012. Laasgenoemde het geskied voordat die onderskeie kurrikula in die Staatkoerant as wetgewing gepubliseer is. Betreffende Lewensvaardigheid (intermediêre fase) en Skeppende Kunste (senior fase) mag daar dus enkele verskille en/of aanpassings in die finale beleidsdokumente wees, alhoewel dit eerder redaksionele as inhoudelike veranderinge behoort te wees. Bladsyverwysing in hierdie studie mag gevolglik ook afwyk van die bladsynommers in die finale beleidsdokumente.

Ten opsigte van moontlike uitdagings en probleemareas wat verband hou met implementeringskwessies, is onder andere onderhoude met geselekteerde verteenwoordigers van die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) gevoer. Hierdie empiriese ondersoek is beperk tot die Wes-Kaap hoofsaaklik as gevolg van die onafhanklike aard van provinsiale regerings ten opsigte van mekaar. Uitdagings of probleme wat in een provinsie voorkom, kom dus nie noodwendig in 'n ander provinsie voor nie. Reeds met die bekendstelling van Kurrikulum 2005 het Kruss (1997: 87) die volgende opmerking gemaak, wat hierdie aanname ondersteun:

The possibility of contradictions between national centralising and provincial decentralising imperatives is a largely unanticipated and highly significant feature of the post-elections policy terrain. The interpretation and implementation of a potentially contradictory policy framework in nine provinces with specific and very different regional histories, is bound to influence educational restructuring.

Die omvang wat 'n studie van al nege provinsies, of self net drie of vier provinsies sou aanneem, ook ten opsigte van navorsingstyd en -fondse, was binne die aard, omvang en doelwitte van hierdie studie dus nie haalbaar nie. Die seleksie van die verteenwoordigers van die WKOD het wel geskied op grond van die volgende twee oorwegings:

1. Posvlak binne WKOD: daar is gepoog om verteenwoordigers van verskillende posvlakke te betrek; en
2. Posvlakbeskrywing se verband met drama-opleiding: pligte van verteenwoordigers moes direk verband hou met drama-opleiding op skoolvlak, hetsy ten opsigte van Kuns en Kultuur in die AOO-band, of Dramatiese Kunste in die VOO-band.

Slegs drie verteenwoordigers is binne die WKOD geïdentifiseer wat aan die tweede oorweging voldoen. Toevallig het al drie hierdie verteenwoordigers verskillende posvlakke bekleed en gevolglik is al drie geselekteer.

Beperkings ten opsigte van besoeke aan hoër onderwys en opleidingsinstellings (HOOI) het die volgende ingesluit:

- As gevolg van die uiteengesette tydlyn van my studie, sowel as sekere finansiële en logistieke beperkings kon alle HOOI in Suid-Afrika nie besoek word nie.
- Besoeke aan HOOI was ook afhanklik van die beskikbaarheid van die betrokke doserende personeel binne die uiteengesette tydlyn van my studie.
- In sommige gevalle (ten spyte van uitgebreide pogings) is geen reaksie van HOOI op versoeke met betrekking tot persoonlike besoeke, die bevestiging van inligting, of versoeke vir verdere inligting ontvang nie.
- In baie gevalle was ek gevolglik afhanklik van inligting wat op 'n betrokke HOOI se webwerf beskikbaar gestel is en was dit nie moontlik om die akkuraatheid van die inligting te bevestig nie.
- Slegs in enkele gevalle is moduleraamwerke en/of -inhoude op versoek tot my beskikbaar gestel.



Afdeling 5.3.7, Onderwyseropleiding, is hoofsaaklik na aanleiding van die bevindinge wat uit hierdie besoeke voortgespruit het, geskryf. Die doel van die afdeling is die identifisering van kwessies wat 'n invloed op die uiteindelijke implementering van dramakurrikula op skoolvlak kan hê en nie 'n in diepte of vergelykende studie van die verskillende akademiese aanbiedinge deur HOOI nie. As gevolg van bogenoemde beperkinge wat tydens die navorsingsproses ervaar is, is dit nie verteenwoordigend van alle HOOI in Suid-Afrika nie. Desnieteenstaande hierdie feit is ek van mening dat 'n realistiese (hoewel oorsigtelike) blik op die situasie in HOOI ten opsigte van onderwyseropleiding met betrekking tot drama-opleiding verkry is, wat aan die vereistes van hierdie studie voldoen.

## HOOFSTUK 2: AGTERGROND: SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS VOOR 1994

Ten einde die omvang van die veranderinge met betrekking tot die onderwys hervorming en -transformasie wat vanaf 1994 in Suid-Afrika plaasgevind het, duidelik te maak, sowel as die konteks te omlin waarbinne hierdie veranderinge plaasgevind het, is dit nodig om 'n historiese oorsig te gee oor Suid-Afrikaanse onderwys voor 1994. Hierdie hoofstuk stel dit uitsluitlik ten doel om so 'n historiese oorsig te gee. Alhoewel die uiteindelijke fokus van dié hoofstuk op die onderwysbeleid van die apartheidsera val – met ander woorde die onderwysbeleid vanaf 1948 tot en met 1994 – word laasgenoemde bespreking voorafgegaan met 'n bespreking oor die invloede op apartheidsonderwys – met ander woorde Suid-Afrikaanse onderwys voor 1948.

### 2.1 Inleiding

Archer (in Schoole, 2003: 139) sê die volgende oor onderwys:

Education has the characteristics it does (at any given time) because of the goals pursued by those who control it ... change occurs because new goals are pursued by those who have the power to modify education's previous structural form, definition of instruction and relationship to society ... education is fundamentally about what people have of it and have been able to do of it.

Na aanleiding van bogenoemde stelling is dit nie verrassend dat een van die opvallendste kenmerke van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel voor 1994 dié van segregasie was nie. Met die bewindsoorname van die Nasionale Party onder leiding van dr. D.F. Malan in 1948, het 'n politieke bestel tot stand gekom wat parlementêre oppergesag as wettige leerstelling aangehang het: geen parlementêre beslissing kon omvergewerp word nie en die funksie van die howe was die toepassing van hierdie wetgewing, ongeag die billikheid of geregtigheid daarvan (Mda & Mothata, 2000: vi).

Die apartheidstelsel is uitgebou deur wetgewing soos onder andere: die Wet op Verbod van Gemengde Huwelike (1949) wat die bestaande verbod op huwelike tussen wit en swart uitgebrei het om alle huwelike tussen wit en enige ander groep onwettig te verklaar; die Bevolkingsregistrasiewet (1950) wat elke burger in 'n statutêre groep ingedeel het: Blankes, Kleurlinge, Indiërs, of Bantoes; die Ontugwet (1950) wat geslagsgemeenskap tussen wit en enige ander groep verbied het; die Wet op Groepsgebiede (1950) wat die besit en bewoning van grond tot 'n bepaalde statutêre groep beperk het; die Wet op Aanwysing van

Afsonderlike Geriewe (1950) wat openbare geriewe gesegregeer het; die Wet op Bantoe-owerhede (1951); die Wet op Afsonderlike Verteenwoordiging van Kiesers (1951); en die Wet op Arbeidsverhoudinge (1956) wat bepaal het dat bepaalde werksgeleenthede tot bepaalde rassegroepe beperk word (Giliomee & Mbenga, 2007: 315-320).

Die Wet op Bantoe-owerhede van 1951 is deur dr. Hendrik Verwoerd, die destydse minister van naturellesake, in die Parlement geloods en het vir drie gesagsvlakke in die reservate voorsiening gemaak wat uiteindelik deur die departement van naturellesake (en by implikasie deur hom) beheer is. Die reservate (of tuislande soos dit later bekend gestaan het) was deel van die segregasiebeleid van voor 1948, maar “nou was hulle ’n verskoning om verteenwoordiging vir swartes in die gemeenskaplike gebied te weier” (Giliomee & Mbenga, 2007: 316). Die Wet op Afsonderlike Verteenwoordiging van Kiesers is deur die Nasionale Party-regering (wat slegs met ’n meerderheid van vyf setels ’n oorwinning behaal het) ingestel om die bruin kiesers van die kieserslys te verwyder, aangesien daar algemeen aanvaar is dat die meeste van die beraamde 46 000 bruin kiesers vir die Verenigde Party gestem het en laasgenoemde dus die magsbalans in etlike kiesafdelings gehad het. Die Wet op Afsonderlike Verteenwoordiging van Kiesers is aanvanklik deur die appèlhof as ongrondwetlik verklaar, maar die Senaat is in 1956 deur die regering vergroot en genoeg senatore uit eie partygeledere is aangestel om deur middel van ’n tweederdemeerderheid bruin kiesers van hul stemreg te ontnem (Giliomee & Mbenga, 2007: 315; Giliomee, 2003: 501-502).

Bogenoemde wetgewing veronderstel alreeds aparte onderwys, maar die instelling van die Wet op Bantoe-onderwys in 1953 – na aanleiding van die veelbesproke Eiselen-verslag<sup>7</sup> – het die regering in staat gestel om sentrale beheer oor swart onderwys te neem (Lewis, 1992: 37). Tot en met die vroeë 1950’s het kerke en sendelinge steeds vir 90% van swart onderwys gesorg (Giliomee & Mbenga, 2007: 319), ten spyte van die feit dat die bestuur van swart onderwys vanaf 1909 amptelik aan die onderskeie provinsiale rade toegesê is (Lewis, 1992:35).

Dit is belangrik om te noem dat aparte onderwys binne die historiese konteks van Suid-Afrika nie iets ongewoon was nie. Dat dit egter vanaf die einde van die negentiende eeu meer

---

<sup>7</sup> W.W.M. (Werner) Eiselen was ’n antropoloog en taalkundige wat na hy sy pos by die Universiteit van Stellenbosch bedank het, vanaf 1936 tot 1946 as hoofinspekteur van swart onderwys in Transvaal opgetree het. In 1946 het hy kortstondig weer die akademie betree, die keer was sy basis die Universiteit van Pretoria en in 1949 is hy verkies tot sekretaris van naturellesake en het hy gedien as voorsitter vir ’n kommissie wat ondersoek moes instel oor die stand van swart onderwys (Giliomee, 2009: 193; Kros, 2002: 55-63).

doelbewus toegepas is en vanaf 1953 met wetgewing afgedwing is as deel van 'n sentrale onderwysbeleid, is wat hier van belang is.

Kallaway (2002: 14-17) identifiseer vier primêre invloede op die apartheidsonderwysbeleid: 'n Britse invloed, die koloniale Afrika-tradisie, 'n Europese invloed en laastens 'n Amerikaanse invloed. Vervolgens gaan ek hierdie vier invloede bespreek as agtergrond vir en ooploop tot die apartheidsonderwysbeleid. Die koloniale Afrika-tradisie en die Amerikaanse invloed word egter onder een besprekingspunt geplaas en in plaas van 'n breër Europese invloed soos deur Kallaway aangedui, verwys ek spesifiek na 'n Nederlandse invloed.

## **2.2 Britse invloed**

Die Britse invloed op – of in Kallaway (2002: 14) se woorde die “English roots” van – die apartheidsonderwysbeleid strek sover terug as die stigting van die Onderwysdepartement in 1839 in die destydse Kaapkolonie, wat as 'n mylpaal in die ontwikkeling van Britse koloniale onderwysbeleid gesien is. James Rose-Innes was die eerste superintendent-generaal van onderwys (vanaf 1839 tot 1859) en hy het die skoolstelsel in eersteklas (primêre en sekondêre programme), tweedeklas (primêre programme) en later ook derdeklas (staat gesubsidieerde) skole onderverdeel. Derdeklas-skole het voorsiening gemaak vir gemeenskapsbetrokkenheid: ten einde seggenskap in die onderwysaanbod te kry, moes die gemeenskap 'n gedeelte van die kostes van die skool verhaal. Alhoewel hierdie stelsel gefaal het, het Rose-Innes 'n baie belangrike bydrae gelewer in terme van gemeenskapsbetrokkenheid by die stigting van skole, sowel as die voortgesette verantwoordelikheid vir die onderhoud van hierdie skole (Lewis, 1992: 21).

Rose-Innes het ook gepropageer dat skole vir alle klasse en rasse beskikbaar moet wees en alle bevolkingsgroepe is gevolglik toegelaat in staatskole (Lewis, 1992: 23). Alhoewel Afrikaner<sup>8</sup> en Brit, wit en swart in beginsel dus dieselfde stelsel gedeel het, is daar egter heelwat bewyse dat die behoeftes van plattelandse witmense in vergelyking afgeskeep is, en dat daar in die laaste kwart van die negentiende eeu 'n toenemende rassesseiding in die voorsiening van onderwys hulpbronne aan wit en swart was (Kallaway, 2002: 14). Totale segregasie het egter nie voorgekom totdat Thomas Muir (superintendent-generaal van onderwys, 1892-1905) daarvoor gesorg het dat alle wit skoliere staat gesubsidieerde skole

---

<sup>8</sup> Lees “Afrikaner” as behorende tot dié deel van die Suid-Afrikaanse bevolking “wat in hoofsaak of gedeeltelik afstam van die Nederlanders, Hugenote en Duitsers, soms ook met bymenging van ander volkere” (Odendal *et al*, 1994: 25).

verlaat<sup>9</sup> en teen 1905 het die Skoolraadwet verklaar dat daar aparte skole vir blank en nie-blank moes wees (Lewis, 1992: 23).

In Natal het soortgelyke ontwikkelinge plaasgevind, behalwe dat die skeiding tussen wit en swart en Indiër-onderwys feller was en 'n ouer tradisie gehad het (Kallaway, 2002: 14). In albei kolonies was die “beleid” egter tot 'n groot mate slegs 'n na-aping van Europese modelle, met min of geen aanpassing van die kurrikuluminhoud of pedagogie om plaaslike omstandighede of inheemse kennis te akkommodeer nie (Kallaway, 2002: 10, 14). Die fokus was hoofsaaklik op akademies formatiewe onderwys en was klassiek van aard met die klem op die ontwikkeling en vorming van die individu (Lewis, 1992: 21-22).

Die Britse invloed op onderwys in die twee noordelike republieke, die Zuid-Afrikaanse Republiek (ZAR) en Oranje-Vrystaat, is voor die Anglo-Boereoorlog (1899-1902) beperk tot die stigting van 'n eie Witwatersrand Onderwysraad in 1895 wat privaatskole vir die Engelssprekende “uitlanders” geopen het. Dit was in teenantwoord op die bestaande onderwysstelsel wat gebaseer was op Christelike beginsels, waar die verantwoordelikheid vir onderwys, onder toesig van die kerk, op die ouers geval het, en waar Nederlands die onderrigmedium was (Kallaway, 2002: 14; Lewis, 1992: 25).

Na die oorlog was daar 'n sterk poging tot die verengelsing van die onderwys onder leiding van Alfred Milner in die nuutverowerde kolonies (Lewis, 1992: 26). E.B. Sargant en John Adamson was kernfigure in hierdie pogings om die onderwysstelsel te moderniseer en Milner se liberale filosofie van 'n nie-godsdienstige, nie-verpligte uitkyk op onderwys deur te voer. Die nuwe beleid het egter op die lange duur 'n vermenging van die eertydse Republieke se tradisies en die vernuwings deur die nuwe Britse koloniale regering weerspieël (Kallaway, 2002: 14). Milner se onderwysbeleid word ook in afdeling 2.4 bespreek.

---

<sup>9</sup> Die Kaapkolonie se regering het in 1854 aangekondig dat subsidies aan sendinginstansies betaal sou word wat onderneem om onderrig en opleiding aan swart jongmense te voorsien. Seker die bekendste sendingstasie met betrekking tot swart onderwys voor 1948 was Lovedale in die Victoria-Oos-gebied van die destydse Kaapkolonie. In 1841 is die Lovedale Missionary Institute gestig wat naas hul suiwer kerkgerigte werk ook onderwys aangebied het. Aanvanklik is slegs hoër onderwys aan individuele leiers se kinders voorsien, maar later het hul beleid verander om breër, meer praktiese onderwys te voorsien en klasse het wit sowel as swart leerders ingesluit. Thomas Muir het egter in 1892 geweier dat wit studente by Lovedale toegang verkry tot geskrewe eksamens, om sodoende bywoning van wit skoliere in die toekoms stop te sit (Lewis, 1992: 24). Ironies genoeg het Muir, volgens Horrel (in Lewis, 1992: 24), na Lovedale verwys as “probably the greatest educational establishment in South Africa”. Voor 1923 was Lovedale die enigste instelling waar swart kinders tot die junior hoërskool kon vorder (Giliomee & Mbenga, 2007: 261). Dit is uiteindelik in die 1950's onder die Wet op Bantoe-onderwys gesluit.

Die Britse tradisie van onderwysadministrasie, 'n klassieke, akademiesgerigte kurrikulum en inhoudsgebaseerde pedagogie het die onderwysbeleid in Suid-Afrika in die 20ste eeu gedomineer en volgens Kallaway (2002: 14) kan dit selfs aan die begin van die 21ste eeu as 'n dominante invloed op die hedendaagse onderwysrealiteit gesien word – soos wat in die grootste gedeelte van Britse koloniale Afrika die geval is. Die Unie van Suid-Afrika het egter in vergelyking met die ander Britse Afrika-kolonies opvallende verskille in terme van 'n benadering tot onderwys getoon met segregasie as die kern van die anderse benadering (Kallaway, 2002: 14-15).

### **2.3 Koloniale Afrika-tradisie en die Amerikaanse invloed**

'n Uitvloeisel van die Britse invloed op Suid-Afrikaanse onderwys (soos vlugtig in afdeling 2.2 bespreek), is die nalatenskap van die Britse koloniale ervaring in die groter Afrika-konteks. By 'n nader beskouing van wat Kallaway (2002: 15) bestempel as die koloniale Afrika-tradisie vir onderwys, word dit egter duidelik dat hierdie “tradisie” hoofsaaklik beïnvloed en bepaal is deur wat in die laat agtienhonderds in die na-oorlogse Amerika plaasgevind het. Alhoewel die ontwikkeling van onderwys in Suid-Afrika in die twintigste eeu 'n ander roete ingeslaan het as die res van die Britse kolonies in Afrika, kan die Wet op Bantoe-onderwys van 1953 terughor tot na die Amerikaanse invloed wat die kern van die koloniale Afrika-tradisie uitgemaak het. Gevolglik word hierdie twee invloede gesamentlik bespreek.

In 1914 het 'n Britse sendinggroep 'n beroep op die Koloniale Kantoor (*Colonial Office*) gedoen vir 'n opname van die stand van onderwys in Afrika en 'n ondersoek na die moontlikheid van 'n algemene onderwysprogram vir Afrika, spesifiek gemik op die inheemse bevolkingsgroepe. Geen ondersteuning is egter in daardie stadium vir hierdie versoek uit eie geleedere ontvang nie (Berman, 1971: 134).

'n Soortgelyke versoek in 1919, hierdie keer deur die *American Baptist Foreign Missionary Society*, het egter vrugte afgewerp toe dit aan die *Committee of Reference and Counsel of the Foreign Mission Conference of North America* voorgelê is. Alhoewel die Verenigde Koninkryk nie die nodige inisiatief kon neem met betrekking tot die finansiering van so 'n onderwysopname nie, was hulle ondersteuning van die voorgenome opname instrumenteel tot die uiteindelijke sukses van die eerste opname oor onderwys in Afrika (Berman, 1971: 133-134).

Befondsing is op die ou einde deur die Phelps-Stokes Fonds<sup>10</sup> voorsien wat “bekendheid” verwerf het nadat dit in 1917 ’n opname met betrekking tot Amerikaanse swartonderwys<sup>11</sup> vrygestel het. Op 25 Augustus 1920 het die Phelps-Stokes Kommissie vir Afrika-Onderwys Liverpool verlaat om die onderwysomstandighede en -behoefte van verskeie Afrika-grondgebiede te ondersoek, naamlik: Sierra Leone, Liberië, die Goudkus (destydse Ghana), Nigerië, Kameroen, die Belgiese Kongo, Angola en Suid-Afrika (Berman, 1971: 135). Volgens Berman (1971: 132) verteenwoordig hierdie kommissie een van die eerste pogings om “Black Africa” met “Negro America” te verbind. Hierdie pogings was ’n samespanning tussen ’n aantal sending- en filantropiese groepe in beide die Verenigde Koninkryk en die Verenigde State.

Vanaf die uitreiking van die aanbevelings deur die Phelps-Stokes Kommissies – waarvan daar in totaal twee afgevaardig is, die tweede in Januarie 1924 – was daar baie pogings om swart onderwys in Afrika te hervorm op soortgelyke wyse as die idee van “aangepaste onderwys” (*adapted education*) wat in die suide van die VSA vanaf die einde van die negentiende eeu bekend gestel is (Kallaway, 2002: 15). Volgens Berman (1971: 135) is die eerste verslag uitsluitlik deur Jones – voorsitter van die kommissie – geskryf en was dit soortgelyk aan die 1917 opname in Amerika, behalwe dat die plekaanduiding verskil het. Die Koloniale Kantoor se behoefte aan ’n onderwysbeleid vir Afrika en die feit dat daar bitter min, indien enige, relevante Britse ervarings was om op terug te val, het hul baie ontvanklik gemaak vir die aanbevelings deur die Phelps-Stokes Kommissies en in 1924 het die Koloniale Kantoor ’n algemene onderwysbeleid vir Afrika op grond hiervan geformuleer (Berman, 1971: 132, 134).

Die aangepaste onderwysmodel is ontleen aan die inisiatiewe van Booker T. Washington by Tuskegee en soortgelyke instansies vir swartmense na die Amerikaanse Burgeroorlog, wat voorgestel het dat swartmense onderwys moes ontvang wat verskil van dié van witmense. Die Tuskegee-instituut<sup>12</sup> het veral na die Anglo-Boereoorlog belangstelling gewek aangesien die

---

<sup>10</sup> Die Phelps-Stokes Fonds het sy ontstaan gehad in ’n nalating van sowat een miljoen dollar deur Caroline Phelps-Stokes in 1909 om aangewend te word vir “the education of Negroes, both in Africa and the United States, North American Indians and needy and deserving white students” (*Only the best is good enough for Africa*, 2004).

<sup>11</sup> Die opname, onder leiding van Thomas Jesse Jones, het voorgestel dat skole vir swart Amerikaners meer klem moes plaas op industriële en landbou-aspekte van onderwys (Berman, 1971: 133).

<sup>12</sup> Tuskegee is gestig op 4 Julie 1881 met Booker T. Washington wat aan die hoof gestaan het tot en met sy dood in 1915. In 1892 het die *Tuskegee Normal and Industrial Institute* toestemming gekry om onafhanklik van die staat van Alabama op te tree en in 1985 het die instituut amptelik die status van Universiteit bekom (History of Tuskegee University, 2010).



Instituut se etos van “industriële opleiding” gekombineer is met ’n sendingywer en geesdrif waardeur Europese kolonialisasie in Afrika ondersteun is (Rich, 1987: 271).

Volgens Kallaway (2002: 10) kon ’n aangepaste onderwysmodel binne die Suid-Afrikaanse konteks een van die volgende opsies vir swartmense beteken:

[E]ither they should be educated in their own language and cultural traditions so as to prevent “alienation from their own culture” or “tribe”, or they should be educated for life in the countryside as peasant farmers, or they should receive the rudiments of an “adapted” western education appropriate to their station in the colonial order, or they should be provided with modest “industrial” skills that would enable them to work at the lower skill levels of the modern economy. In no case, however, should they receive an education that would bring them into social or economic conflict or competition with whites.

Een van die redes waarom die Koloniale Kantoor se algemene onderwysbeleid vir Afrika in onder andere die kolonie van die Goudkus misluk het, was die feit dat Westerse onderwys die mees sigbare en tasbare manifestasie van Europese mag was (Foster in Berman, 1971: 136-137). Soos Berman (1971: 137) tereg opmerk:

Had the colonial government made the rewards of an agricultural or vocational training superior to those of an academic education, there is every likelihood that the Africans would have responded with enthusiasm to it.

Die voorstander van en kampvegter vir hierdie aangepaste onderwysbeleid in Suid-Afrika was Charles T. Loram<sup>13</sup>. ’n Nuwe kurrikulum, gebaseer op “die swart persoon se moontlikhede, behoeftes en aspirasies”, is onder andere ontwikkel en binne Transvaalse staatskole bekendgestel, met vakke soos sindelikheid, gehoorsaamheid, selfbeheer, wette van die land en industriële opleiding. Hierdie vakke is dan ook veelseggend van die siening wat bestaan het oor die potensiaal, behoeftes en strewe van swartmense. In die Kaapkolonie onder die leiding van W.J. Viljoen is daar vanaf 1922 ’n meer praktiese kurrikulum spesifiek vir bruin leerlinge geïmplementeer, waarin tuinbou en hout- en metaalwerk beklemtoon is. Ook

---

<sup>13</sup> Loram was vanaf 1906 – 1917 skole inspekteur in Natal; vanaf 1917 – 1920 was hy hoofinspekteur van naturelleonderwys; vanaf 1920 – 1929 lid van die Suid-Afrikaanse kommissie van naturellesake; 1930 – 1931 superintendent van onderwys; hy was ook die eerste voorsitter van die Suid-Afrikaanse Instituut van Rasseverhoudings; sowel as die Phelps-Stokes Kommissie se verteenwoordiger in Suid-Afrika (Lewis, 1992:35; Berman, 1971: 140). In 1917 het hy die boek *The Education of the African Native* gepubliseer waarin hy baie duidelik partydig is vir die idees rondom industriële opleiding soos gevind in die Amerikaanse suide (Rich, 1987:279). Ironies genoeg het sy boek dieselfde jaar verskyn as wat die Phelps-Stokes Fonds hul eerste opname oor swart onderwys in Amerika gedoen het.



in die Oranje-Vrystaat is spesiale kurrikula vir swart leerlinge in 1924 bekendgestel (Lewis, 1992: 33, 35-36). Al hierdie veranderinge was egter kortstondig van aard aangesien skoolbywoning oor die algemeen baie swak was: “Teen 1928 het slegs ’n kwart van die swart kinders enige onderrig in skole ontvang. Minder as 1% het verder as die eerste twee skooljare gevorder” (Giliomee & Mbenga, 2007: 261). Boonop het baie van die doelstellings van die aangepaste kurrikula by implementasie verlore gegaan as gevolg van swak opgeleide onderwysers en/of onvoldoende befondsing om skole van die nodige toerusting te voorsien (Lewis, 1992: 33).

Regdeur die negentiende en ook in die vroeë twintigste eeu, was die dominante Engelse sendingtradisie – in teenstelling met die koloniale tradisie – dat dieselfde onderwyskurrikulum en dieselfde kwaliteit onderrig vir nie-blankes as vir kolonialiste gebied moet word. Dit sou verseker dat die “produkte” van daardie opleiding kon kwalifiseer as burgers van die Kolonie (dit was as’t ware die lisensie tot burgerskap) en die enkeles wat gelukkig genoeg was om so ’n opvoeding in sendingskole te ontvang kon die arbeidsmark op gelyke voet (met gelyke formele onderwyskwalifikasies) as die kolonialiste / witmense betree (Kallaway, 2002: 9-10). Volgens Giliomee (2004: 406) was die ideaal van die Engelse kerke ’n gesamentlike samelewing (“open society”) en ’n wegbeweeg van die aparte ontwikkeling van swart en wit. Dit was ook in teenstelling met die Duitse sendelinge en Nederduits Gereformeerde Kerk wat volgehou het om ’n spesiale ontwikkelingsgang vir swartmense en die belangrikheid van inheemse gebruike en tale te beklemtoon (Giliomee, 2004: 406).

Loram se werk in die 1920’s ten opsigte van swart onderwys is binne die aanloop tot ’n apartheidsonderwysbeleid van belang as gevolg van die manier waarop dit konvensionele sendingidees oor die waarde van industriële opleiding versoen het met ’n meer algemene wit politieke kwessie, naamlik:

[T]hat the “solution” to the “native problem” lay in maintaining as far as economically possible an agrarian African peasant society devoted to agricultural pursuits (Rich, 1987: 279).

Loram (in Rich, 1987: 279) het tussen drie denkrigtings onderskei met betrekking tot swart onderwys in Suid-Afrika: die “onderdrukkers”, dié wat “gelyke geleentehede” propageer het en die “segregasioniste” (Rich, 1987: 279). Aangesien Loram by uitstek ’n aangepaste swart onderwysmodel nagestreef het, het sy idee van industriële opleiding aan swartmense

verstrengel geraak met die “besonder redelike en billike middeweg” van segregasie. Rich (1987: 279-280) wys daarop dat:

Loram’s advocacy of segregation reflected the resilient capacity of the ideology, as the legitimization of white racial supremacy, to cut itself off from overtly racist supporting arguments by emphasizing differences in cultural attainment rather than implicitly “racial” differences in the justification for a continuing white “civilizing mission” in Africa.

Alhoewel die Verslag van die Interdepartementele Komitee vir Inboorlingonderwys (1935-1936) ’n wesentlike toename in die befondsing van swart onderwys aanbeveel het en voorbehoude uitgespreek het oor die voortdurende rasse- en taalskeiding in die onderwys, het die erfenis van segregasie behoue gebly om as ’n platform te dien vir idees rondom Nasionalistiese beplanning in die 1950’s (Burger, 2010b; Kallaway, 2002: 15).

Hierdie idees het onder andere beklemtoon dat onderwys aangepas moes word om aansluiting te vind by die swart landelike konteks en dat daar ’n behoefte is vir onderwys wat geanker is in die sosiale en kulturele waardes van die gemeenskappe waarin die skoolgaande kinders leef. Dit was dan ook die aanbevelings van die Eiselen-kommissie se verslag oor Bantoe-onderwys in Suid-Afrika wat in 1951 verskyn het – en wat by uitstek bogenoemde idees aangehang het – wat aanleiding gegee het tot die Wet op Bantoe-onderwys van 1953 (Kallaway, 2002: 15-16). Die Wet op Bantoe-onderwys sal in afdeling 2.5.3 in meer detail bespreek word as een van die onderskeidende kenmerke van die apartheidsonderwysbeleid.

Die groter koloniale tradisie het gestreef na ’n sentrale onderwysstelsel vir Afrika spesifiek gemik op die inheemse bevolkingsgroepe. Die beweging na “aangepaste onderwys” in die Amerikaanse suide, se invloed op hierdie koloniale tradisie kan ook in Suid-Afrika waargeneem word, veral in die werk wat Charles T. Loram gedoen het. In teenstelling met die koloniale tradisie en die Amerikaanse invloed daarop was die Britse sending-uitgangspunt egter dat dieselfde onderwys aan almal voorsien moet word ten einde gelyke geleentheid te verseker. Volgens Kallaway (2002: 10) kan daar dus met betrekking tot swart onderwys in Suid-Afrika in die eerste twintig, dertig jaar van die twintigste eeu twee kampe onderskei word: (1) ’n groep wat geglo het dat enige afwyking van Westerse onderwys die regte en/of geleentheid van koloniale burgers/onderdane sou benadeel; en (2) ’n tweede groep wat geglo het dat te veel Westerse onderwys sou lei tot die onafwendbare verlies of korrupsie van inheemse tradisies.

Dis opvallend dat albei bogenoemde denkrigtings op 'n besorgdheid oor inheemse groepe kan aanspraak maak. Objektief en terugskouend is die tweede denkrigting egter beperkend ten opsigte van die ontwikkeling van inheemse volke om mededingend te wees op 'n kontinent wat toenemend deur koloniale magte beset is.

#### 2.4 Nederlandse invloed

Volgens Kallaway (2002: 15-16) kan die Europese invloed – en spesifiek dan die invloed van Nederland en die Nederduits Gereformeerde Kerk – op die apartheidsonderwysbeleid op verskillende tydstippe baie duidelik waargeneem word. Dit is duidelik sigbaar vir die eerste keer direk na die Anglo-Boereoorlog (1899-1902) met die opkoms van Christelik-nasionale onderwys (CNO) in veral die twee eertydse Boererepublieke. Dit is ook sigbaar vir 'n tweede keer na die Tweede Wêreldoorlog toe daar volgens Suransky (in Kallaway, 2002: 16) tydens die hersiening en hervorming van onderwys in die na-oorlogse Nederland 'n beleid na vore gekom het wat later in geskiedskrywing begin bekend staan het as *verzuiling* (“pillarization”). Volgens beide Moodie (1975: 54) en Sturm, Leendert, Groenendijk, Kruithof en Rens (1998: 283) is die idee van versuiling<sup>14</sup> – of vrywillige apartheid, soos ook daarna verwys word – egter reeds vanaf 1920 'n werklikheid binne die Nederlandse wetgewing en nie net met betrekking tot die onderwys nie, maar ook as 'n prominente kenmerk van die Nederlandse samelewing oor die algemeen. Die onderstaande bespreking oor die Nederlandse invloed op die apartheidsonderwysbeleid sal gevolglik rondom hierdie twee konsepte gestruktureer word, naamlik: Christelik-nasionale onderwys en die ontwikkeling van die Nederlandse beleid van versuiling.

Die idee van Christelik-nasionale onderwys is aanvanklik in die negentiende eeu deur die neo-Calvinis, Groen van Prinsterer, in Nederland ontwikkel vir skole van Gereformeerdes en later ook deur Abraham Kuyper gepropageer wat in 1901 tot eerste minister van Nederland verkies is (Giliomee, 2004: 224; Moodie, 1975: 54). Van Prinsterer het die bewoording Christelik-nasionaal oorspronklik gebruik om te verwys na wat hy bestempel het as die noodsaaklike inter-afhanklikheid van kultuur en geloof in Christelike onderwys (Moodie, 1975: 110). CNO is die eerste keer in Suid-Afrika deur S.J. du Toit bepleit na die stigting van die GRA<sup>15</sup> in 1875 en na aanleiding van die beweging van denominale afstigting wat vanaf

<sup>14</sup> Die term “versuiling” is my eie nuutskepping na aanleiding van die Nederlandse term “verzuiling” en die Afrikaanse woord “suil” wat 'n sinoniem vir pilaar is.

<sup>15</sup> Op 14 Augustus 1875 is 'n vergadering in die Paarl aan huis van Gideon Malherbe belê om die vertaling van die Bybel in Afrikaans te bespreek op versoek van ds. George Morgan – die Bybelgenootskap se verteenwoordiger in die Kaapkolonie. Daar is besluit dat die tyd nog nie ryp is vir 'n Bybelvertaling nie; en in plaas daarvan is die Genootskap van Regte Afrikaners (GRA) gestig (Giliomee, 2004: 178).

1834 in Nederland voorgekom het en waarbinne Van Prinsterer en Kuyper op die ou einde deel van die Gereformeerde Kerk geword het (Giliomee, 2004: 179; Moodie, 1975: 52-53).

Die totstandkoming van die GRA in Suid-Afrika het ook die begin van die Eerste Afrikaanse Taalbeweging aangedui. Hierdie beweging was egter beperk tot 'n baie klein gebied, naamlik die Paarl en sy onmiddellike omgewing en S.J. du Toit het uit die staanspoor die leiding geneem. Die doelwit van die GRA was “om die Hollands- en Afrikaanssprekende witmense te oorreed dat Afrikaans 'n belangrike rol in hul nasionale bewussyn kan speel en om hulle self te beskou as 'n besondere gemeenskap met die naam Afrikaner” (Giliomee, 2004: 178). Hulle het van die standpunt uitgegaan dat Afrikaans die taal van die wit Afrikaner is en veral Du Toit was onvermoeibaar in sy ywer “om Afrikaners te oorreed dat hulle Afrikaans moet praat ‘vir hul taal en hul land’” (Giliomee, 2004: 179). Du Toit was besonder geïnteresseerd in CNO en het in 1876 'n pamflet uitgereik waarin hy sekulêre onderwys gekritiseer het en aangedring het daarop “dat ouers die reg het om te eis dat hul kinders op skool in die godsdienst van hul ouers onderrig word en 'n nasionale geskiedenis leer wat die ouers goedkeur” (Giliomee, 2004: 179).

CNO het egter eers na die Anglo-Boereoorlog (1899-1902) 'n werklikheid geword toe die Nederduits Gereformeerde Kerk 'n aantal onafhanklike skole in die Transvaal- en Oranjerivierkolonie georganiseer het as teenvoeter vir die angliseringsbeleid deur die nuwe Britse administrasie (Kallaway, 2002: 15; Sturm *et al*, 1998: 286). Milner, in sy hoedanigheid as sowel hoë kommissaris van die Kaapkolonie en goewerneur van die Transvaal- en Oranjerivierkolonie, het dit by uitstek in die vooruitsig gestel om 'n Britse Suid-Afrika te bou (Giliomee, 2004: 220-221). CNO kan dus as 'n teenvoeter vir Milner se visie gesien word.

Milner se na-oorlogse heropbou administrasie was ekstremisties Engels en is daarvan beskuldig dat dit probeer het om die laaste spore van “Africanderism” weg te vee “and damn the consequences” (Swart & Van der Watt, 2008: 134). Toe Engels na die oorlog as enigste amptelike taal afgekondig is en die onderrigmedium<sup>16</sup> in die skole Engels geword het, was dit ook die begin van die Tweede Afrikaanse Taalbeweging (Swart & Van der Watt, 2008: 135). Die nuwe onderwysbeleid het die meeste onderwysers wat in die voormalige ZAR (Zuid-Afrikaanse Republiek) gedien het, in vyande verander – baie van hulle het hul werk verloor

---

<sup>16</sup> Alhoewel die onderrig van Nederlands na die oorlog in die vredesooreenkoms gewaarborg is, is dit beperk tot drie ure per week vir Bybelstudie in Hollands en Hollands as taal. Die Kaapkolonie het boonop 'n vereiste kennis van Nederlands ten einde toegang tot die staatsdiens te verkry, laat vaar (Giliomee, 2004: 221; Swart & Van der Watt, 2008: 135).

as gevolg van die beleid, sowel as die invoer van seshonderd Britse onderwysers (om aan die nuwe imperiale projek deel te neem) en was steeds werksoekend; ander het die monopolie van Engels verwerp en was dus ook werkloos. Sommige van die onderwysers het gevolglik al hul energie bestee aan die stigting en vestiging van CNO privaatskole (Giliomee, 2004: 221-224).

Die Doppepredikant (Gereformeerde) Willem Postma was een van die sterkste voorstanders van CNO en hy en ander Doppers het dit sterk beklemtoon dat “die behoud van die taal in ’n sentrale plek in die skool en kerk die enigste wyse sou wees om ’n sterk, afsonderlike kerk en volk te bou” (Giliomee, 2004: 224). Sy broer, Ferdinand Postma, wat professor en later rektor op Potchefstroom<sup>17</sup> was, het die onderrig van ’n nasionalistiese Afrikanergeskiedenis voorgestaan, eerder as die imperialistiese interpretasie soos deur die Britse administrasie voorgehou. ’n Leuse van: “In isolasie lê ons krag” het na vore gekom en nie net het dit ’n skeiding tussen die twee wit groepe, Afrikaans en Engels, voorgestel nie, maar ook ’n skeiding tussen wit en swart (Giliomee, 2004: 224).

Genl. Louis Botha en Jan Smuts<sup>18</sup> het besef dat CNO-skole ’n uitstekende manier bied om politieke kiesers te werf sonder om die imperialistiese owerhede direk uit te daag. Smuts het tesame met kerkleiers die Kommissie vir Christelik-nasionale Onderwys in die Transvaal gestig en met die hulp van Nederland het CNO-skole vinnig in die eks-republieke vermeerder. Volgens Giliomee (2004: 224) was die hoofbeginsels van CNO ’n verantwoordelikheid teenoor die ouers vir hulle kinders se opvoeding en ’n Protestants-Christelike gees in skole, of soos een van die voorstanders dit gestel het: “God se hand in die geskiedenis van ons mense ... en ons voorgeslagte se geskiedenis, taal en tradisies.”

Die vermeerdering van die CNO-skole was moontlik die rede waarom die feller aspekte van die Milner-administrasie se kulturele beleid laat vaar is en staatsonderwys vir alle wit kinders gratis beskikbaar gestel is (Kallaway, 2002: 15). Die argument het egter nou ontstaan dat Afrikaners as’t ware dubbel betaal vir onderwys: ouers moes self privaatskole befonds wat Christelik-nasionale onderwys voorsien, maar het ook staatskole befonds deur middel van die

---

<sup>17</sup> “Potchefstroom was die eerste en lank die enigste instelling vir hoër onderwys wat Hollands gebruik het” (Giliomee, 2004: 224).

<sup>18</sup> Die “lokval van kollaborasie”, soos Giliomee (2004: 223) daarna verwys, is na die Anglo-Boereoorlog deur “bittereinderleiers” vermy – insluitend Louis Botha, Jan Smuts en Koos de la Rey – en Milner se aanbod van verteenwoordiging in ’n benoemde wetgewende liggaam is van die hand gewys, sowel as ’n aanbod van beperkte selfbestuur ná ’n verkiesing waarin boere sonder grond nie stemreg sou hê nie. Die uiteinde was dat Botha in Januarie 1905 die stigting van sy party Het Volk aangekondig het, met Smuts as sy tweede in bevel; en dat die Vrystaters in 1906 die Orangia-Unie gestig het (Giliomee, 2004: 223).

belasting wat gehê is (Sturm *et al*, 1998: 287). Hoofsaaklik as gevolg van 'n tekort aan befondsing en 'n gebrek aan volgehoue ondersteuning van onder andere politieke leiersfigure <sup>19</sup> het CNO-skole dus nie vir lank bestaan nie (Kallaway, 2002: 15). Laasgenoemde was veral die geval in die twee voormalige Boererepublieke. Die regering in die Kaapkolonie het voortgegaan met die verengelsing van openbare skole – kritiek en teenstand ten spyte. Dit het aanleiding gegee tot 'n waarneembare afname in die gesag van predikante en geen student kon gedwing word om sonder die toestemming van hulle ouers of voorgede godsdiensonderrig te ontvang nie.

Badenhorst (in Sturm *et al*, 1998: 287) wys egter daarop dat die invloed van die Nederduits Gereformeerde Kerk in beide die Kaapkolonie en twee Republieke informeel voortgegaan het, aangesien 'n hele aantal van die skoolinspekteurs aan die Nederduits Gereformeerde Kerk behoort het en sodoende kon die aard en struktuur van die openbare skoolstelsel beïnvloed word. Alhoewel die Christelik-nasionale skole binne die staat se onderwysstelsel geïntegreer is toe Transvaal selfbestuur gekry het (Moodie, 1975: 105), het hierdie skole die fundamente gelê vir 'n onderwys-herinnering aan die *volkseie* wat 'n beduidende rol in die hervestiging van CNO in later jare sou speel (Kallaway, 2002: 15; Burger, 2010a).

Die invloed van die Nederduits Gereformeerde Kerk, nie net op die apartheidsonderwysbeleid nie, maar op die uitbouing van Afrikaner-nasionalisme in die aanloop tot volkome segregasie is onbetwisbaar. Na die aanvanklike opvlam van die Christelik-nasionale beweging in die vroeë 1900's waar dit gehandel het oor die behoud van die geloof van die Afrikaner en hand aan hand daarmee die behoud van die taal van die Afrikaner, het die besef ontstaan dat die Nederduits Gereformeerde Kerke nie kan bestaan sonder die Afrikaners nie. Daarom dat die etniese karaktereenskappe van die Afrikaner ten alle koste beskerm moes word (Moodie, 1975: 110). Die gevolg was dat die:

... stress on the “national” as opposed to the “Christian” element was carried to its logical conclusion. No longer was the major concern directed to the continuance of the church per se, but rather to the interpretation of the history of this ethnic group in terms of God's sovereign will as shown forth in the ordinances of creation. What had started as a method of Christian education had thus become a theory of national election and henceforth

---

<sup>19</sup> Ook Botha en Smuts het besluit om hul ondersteuning van CNO-skole te onttrek, aangesien hul met die oog op die naderende verkiesing in 1907 Engelse steun nodig gehad het en dit vir hulle belangriker was om die onderwys te gebruik om die twee wit gemeenskappe met mekaar te versoen, eerder as van mekaar weg te dryf (Giliomee, 2004:225).

ideological articulation of the civil religion was usually dubbed “Christian National” (Moodie, 1975: 110).

Na die Anglo-Boereoorlog, waartydens nagenoeg 26 000 vrouens en kinders in Britse konsentrasiekampe gesterf het, en wat ’n groot deel van die Afrikaner-bevolking verarm gelaat het, het groot getalle behoeftige Afrikaners boonop na die stede getrek, waar “armblanke” gemeenskappe ontstaan het. Volgens Burger (2010b) het hierdie omstandighede “vrugbare teelaarde vir die aggressiewe groei van Afrikaner-nasionalisme geword”. Laasgenoemde het bygedra daartoe dat Afrikaner-nasionalisme die doelwit ontwikkel het om alle aspekte van die Suid-Afrikaanse lewe te domineer.

Onderwys in Suid-Afrika was teen 1920 feitlik heeltemal gesegregeer. Kerk- en sendingskole het met behulp van staatsubsidies vir salarisse basies al die onderwys vir swart en bruin kinders voorsien (Giliomee, 2004: 407). Die staat het egter nie ’n nierassige visie van onderwys gehad nie, wat veroorsaak het dat daar groot ongelykhede in besteding<sup>20</sup> aan wit en swart onderwys voorgekom het (Giliomee & Mbenga, 2007: 261). Geen leier in die Nederduits Gereformeerde Kerk het egter in die 1920’s die praktyk van gesegregeerde skole (en gemeentes) gepropageer om uitgebrei te word na aparte politieke regte en instellings nie en toe die Hertzog-regering in 1926 sy eerste konsepvoorstel vir omvattende segregasie tussen wit en swart ter tafel gelê het, is die voorstelle nie aanvanklik deur die kerk ondersteun nie. Eers in 1936 is hierdie voorstelle in gewysigde vorm as wetgewing aanvaar (Giliomee, 2004: 408-409).

In 1926 is drie artikels deur *The International Review of Missions* gepubliseer, getiteld: “The South African Problem from Three Different Angles” (Cuthbertson, 2006: 215). Die artikels het nie op onderwys in die besonder gefokus nie, maar op rasseverhoudings in die breë, wat onderwys ingesluit het. Soos die geval was by swart onderwys waar meer as een denkskool uiteindelik geïdentifiseer kan word (sien afdeling 2.3) was daar ook verskillende vertrekpunte rondom die idee van nasiebou en die toekoms van Suid-Afrika op die lange duur. Die skrywer van een van die artikels was anoniem, maar die ander twee skrywers was onderskeidelik Johannes du Plessis en D.D.T. Jabavu.

---

<sup>20</sup> In 1930 is daar byvoorbeeld meer as £8 miljoen aan die opvoeding van 1,5 miljoen witmense se kinders bestee in vergelyking met die £500 000 wat aan die opvoeding van 5 miljoen swartmense se kinders bestee is (Giliomee & Mbenga, 2007: 261).



Volgens die anonieme skrywer was daar vier moontlike opsies vir nasiebou: onderdrukking wat die permanente onderskiktheid van swart tot wit veronderstel; assimilasië wat afhanklik sou wees van die verwerwing van die witman se geleerdheid; segregasië waarvoor aparte gebiede benodig word om in te woon en te ontwikkel; en laastens medewerking (“*co-operation*”) wat veronderstel dat wit en swart sy aan sy leef, gesamentlik afhanklik van mekaar en daarom naasbestaan in stedelike gebiede tot ekonomiese voordeel van die land (Cuthbertson, 2006:215).

Die tweede skrywer, Professor Johannes du Plessis, was volgens Giliomee (2004: 408-409) die mees gesaghebbende stem oor sendingwerk van sy tyd. Hy was onder andere in 1921 redakteur van ’n boek waarin die skrywers (tien vooraanstaandes in die sendingkringe van die Nederduits Gereformeerde Kerk) segregasië op teoretiese vlak aanvaar het, maar goed bewus was van die beleid se dubbelsinnighede en innerlike teenstrydighede in die praktyk. Hulle het ook voorstelle gemaak vir ’n verbetering van die posisie van swartmense. Giliomee (2004: 409) gaan verder en sê dat “[t]erwyl Du Plessis nog ’n leiersfiguur in die kerk was, was daar nie baie kans dat die kerk die weg van rassediskriminasië en -uitsluiting sou goedkeur nie”. Gevolglik het Du Plessis in sy artikel hoofsaaklik segregasië verkondig, maar segregasië wat op drie bene gestaan het: politieke voogdyskap deur wittes oor swartes, sosiale differensiasie en ekonomiese vennootskap: “In all things that are purely social we can be as separate as the fingers, yet one as the hand in all things essential to mutual progress” (Cuthbertson, 2006: 216-217). Du Plessis se idee van segregasië in vergelyking met die anonieme skrywer se opsies lyk soos ’n mengsel van segregasië en medewerking.

Hoofsaaklik as gevolg van sy meer moderne interpretasië van die Bybel is Du Plessis egter in 1928 skuldig bevind aan kettery en is gekors uit sy posisie as professor by die kweekskool van Stellenbosch en alhoewel hy geappelleer het en heraangestel is, het hy op taktvolle wyse ’n periode van onbepaalde verlof geneem tot en met sy aftrede (Giliomee, 2004: 409; Moodie, 1975: 62).

Jabavu – ’n invloedryke swart intellektueel wat onder andere die Nederduits Gereformeerde Kerk daarvan aangekla het dat dit anti-swart is (Giliomee, 2004: 409) – was in teenstelling met Du Plessis gekant teen die skeiding van rasse en het sterk beswaar gemaak teen die Hertzog-regering se segregasië voorstelle in daardie stadium:

Under such a system the black man will be between the agricultural serfdom of landlessness and the industrial serfdom of the colour bar – a veritable case of the devil



and the deep sea ... What we have to solve is not so much a Native Question as how to reconcile European domination, based on battalions, education and a professed Christianity, with justice and equity towards defenceless Africans aspiring to a modern civilization (Jabavu in Cuthbertson, 2006: 217).

Wat duidelik in al drie bogenoemde artikels na vore kom, is dat segregasie 'n al groter werklikheid begin word het; nie net wat onderwys betref nie, maar ook binne die groter politieke en sosiale konteks van Suid-Afrika.

Volgens Giliomee (2004: 405) het die term apartheid in sy moderne betekenis vir die eerste keer in 1929 in druk verskyn toe 'n boekie met toesprake, getiteld: *Die NG Kerk van die OVS en die Naturellevraagstuk*, na 'n konferensie van die Vrystaatse Nederduits Gereformeerde Kerk op Kroonstad uitgegee is. In hierdie publikasie het ds. Jan Christoffel du Plessis van Bethlehem die volgende gesê:

In die grondbegrip van Sendingwerk en nie rassevooroordeel nie, moet die verklaring gesoek word vir die gees van apartheid wat ons gedragslyn nog altyd gekenmerk het, en wat sommige deur misverstand in ons laak. Die verwyrt word ons dikwels gemaak dat ons Kerk uit rassevooroordeel die vader is van die kleurlyn, deurdat ons nooit wou toelaat nie dat bekeerlinge uit die heidene in ons kerklike en sosiale samelewing met ons blanke lidmate sou meng (Giliomee, 2004: 405).

Apartheid het volgens Du Plessis (in Giliomee, 2004: 405) nie op wit vooroordeel berus nie, maar op die behoud van 'n "eie rasse-identiteit" en dat dit "slegs 'n ander woord [is] vir [']n konsentrasie van alles wat die eie is, en alles wat die 'selfsyn' bevorder"; wat aan die een kant die "aparte" en "suiwere voortbestaan van 'n handjievul blankes verseker" en aan die ander kant 'n "erkenning van die afgesonderde rasgeaardheid van die naturellelewe" is.

Hierdie bepaalde siening van die basis en sosiale doelstellings van apartheid toon duidelike ooreenkomste met die Nederlandse beleid van versuiling, oftewel vrywillige apartheid. Bax (in Sturm *et al*, 1998: 283) omskryf versuiling as volg:

Pillarization in general is the institutional arrangement which enables mutually interdependent social and political groups to maintain their autonomy to a perceived optimum, without distinct geographical basis and within the frame of national sovereignty, ensuring the integration of these groups to a minimal degree while preventing national identity or the social order from being jeopardized.

In 'n poging om 'n duideliker beeld te skep van wat vrywillige apartheid en/of versuiling binne die Nederlandse konteks behels, is dit nodig om weer terug te keer na die opkoms van CNO in Nederland.

Die oorsprong van CNO in Nederland was oorspronklik in teenreaksie op die sekularisasie van onderwys – net soos wat die geval in Suid-Afrika was – en uiteindelik in 1857 het wetgewing bepaal dat die oprigting van privaat religieuse skole toegelaat sal word indien die ouers bereid sou wees om die kostes te dra. Terselfdertyd is dit egter beklemtoon dat openbare (staats-) onderwys in Nederland neutraal moes bly (Moodie, 1975: 53). Die aksiegroepe teen hierdie onderwyswetgewing het egter bly voortbestaan as kragtige drukgroepe wat die opkoms van die eerste goed-georganiseerde politieke partye in Nederland tot gevolg gehad het, van wie die neo-Calviniste en die Rooms Katolieke die belangrikste was (Sturm *et al*, 1998: 288). In 1888 het 'n koalisie van Gereformeerdes en Rooms Katolieke beheer oor die Nederlandse regering verkry en hierdie nuwe regering het subsidies aan onafhanklike skole toegestaan, maar dit was egter eers in 1920 wat gelyke finansiering van beide staat- en privaatskole die norm geword het (Moodie, 1975: 54; Sturm *et al*, 1998: 287).

Dit was egter die opkoms en vestiging van hierdie verskillende politieke partye wat die beginpunte was vir geïntegreerde ideologiese netwerke van verskillende funksionele organisasies wat later as *zuilen* – suile, pilare – bekend sou staan. En dit is na aanleiding van hierdie onderskeie pilare wat die Nederlandse samelewing – hoofsaaklik volgens ideologiese lyne – verdeel is, maar op 'n harmonieuse wyse “saam apart” gelewe het in 'n stelsel van samewerking deur ooreenstemming (Sturm *et al*, 1998: 288). Elke suil het sy eie geïsoleerde kultuur opgebou, met 'n eie uitkyk op die lewe, media, kunsvorme, jeugorganisasies, ouetehuse, behuisings inisiatiewe, sport- en kultuurklubs, gemeenskapsorganisasies, versekeringsmaatskappye, gesondheidsdienste, en dies meer. En elke suil het sy eie skole onderhou. Nederland het dus in 'n multi-kulturele stelsel ontwikkel met verskillende ideologiese subkulture wat, alhoewel geïsoleerd van mekaar, op nasionale vlak saamwerk, ook bekend as: konsosiatiewe demokrasie, of gelyke openbare pluralisme<sup>21</sup> (Sturm *et al*, 1998: 288).

---

<sup>21</sup> Sturm *et al* (1998:289) wys wel daarop dat die sosiale skeiding volgens verskillende lewensfilosofieë nie eksklusief Nederlands is nie, in beide België en Oostenryk vind 'n mens ook belangrike Christen politieke partye, sowel as 'n groot aantal Christelike privaatskole, maar in teenstelling met hierdie vergelykbare Westerse lande, vorm die Nederlandse privaatskole 'n integrale deel van die openbare onderwysstelsel.

Dit word dus duidelik dat die praktyk van vrywillige apartheid aanvanklik sy oorsprong by die opkoms van CNO in Nederland gehad het. Terwyl Nederland se idee van vrywillige apartheid verskillende gemeenskappe aangemoedig het om parallel – maar nie ten kostes van mekaar nie – te ontwikkel, het CNO in Suid-Afrika egter myns insiens ontstaan in ’n stryd om “oorlewing” vir die Afrikaner. Dié stryd het op die lange duur in ’n stryd om oorheersing ontaard.

## **2.5 Apartheidsonderwys**

In die lig van bogenoemde invloede, kan ’n bespreking van die apartheidsonderwysbeleid onderverdeel word in administrasie en inhoud (Britse invloed); die Wet op Bantoe-onderwys (Koloniale Afrika-tradisie en Amerikaanse invloed); en Christelik-nasionale onderwys (Nederlandse invloed). Dit is egter nie die enigste onderskeidende fasette van apartheidsonderwys nie: onder andere taalkwessies, ongelyke besteding, verwickelinge op die hoër onderwys-gebied, sowel as opstande en boikotte het in die praktyk deel uitgemaak van ’n onderwysbeleid wat oor meer as veertig jaar ontwikkel en geïmplementeer is, met apartheid as oorkoepelende ideologie.

Volgens Giliomee & Mbenga (2007: 314) het apartheid op verskillende bene gestaan, waarvan die belangrikstes die volgende was: beperking van alle mag tot wittes; rasseklassifisering en rasse-sekswette; groepsgebiede vir elke bevolkingsgroep; aparte skole en universiteite; ’n einde aan geïntegreerde openbare en sportgeriewe; beskerming vir wittes in die arbeidsmark; instromingsbeheer om die beweging van swartes na die stede te stuit; en tuislande vir swartes sodat hulle nie op regte in die gemeenskaplike gebiede aandring nie.

Afsonderlike onderwys was volgens Burger (2010b) nie die “uitvinding van diegene wat die apartheidstelsel uitgedink het nie”, maar het ’n deel uitgemaak van ’n “groter ideologie wat daarop gemik was om die verskillende rasse in Suid-Afrika op alle vlakke te verdeel”. In teenstelling met die Nederlandse beleid van vrywillige apartheid was die doel van hierdie beleid van afsonderlike ontwikkeling nie net om rasse van mekaar te skei nie, maar ook om blanke heerskappy in Suid-Afrika te verskans en om as “voorvereiste ongelykhede (te skep) om die meerderwaardigheid en leierskap van die blanke sektor en die minderwaardigheid en onderhorigheid van die ander rasse-groepe te verseker” (Marambana in Burger, 2010b).

Alhoewel dit binne die konteks van die toenemende instelling van wetgewing<sup>22</sup> wat volkome segregasie 'n werklikheid binne die totale Suid-Afrikaanse samelewing – polities, ekonomies en sosiaal – gemaak het, moontlik meer gepas sou wees om 'n bespreking van die apartheidsonderwysbeleid te verdeel in onderwysvoorsiening vir wit en onderwysvoorsiening vir swart, bruin en Indiër, rig ek my bespreking na aanleiding van die volgende: administrasie en bestuur, Christelik-nasionale onderwys, die Wet op Bantoe-onderwys, taalkwessies, en opstande en boikotte.

Ten spyte van hierdie onderafdelings poog die bespreking om sover moontlik (en ten minste in breë trekke) chronologies van aard te wees. Daar is egter uit die aard van die saak gevalle waar oorvleueling noodgedwonge voorkom.

### **2.5.1 Administrasie en bestuur**

Vanaf die stigting van die Unie in 1910 was hoër onderwys die verantwoordelikheid van die sentrale regering. Die Unie se grondwet het egter voorsiening gemaak daarvoor dat beide primêre en sekondêre onderwys die verantwoordelikheid van die onderskeie provinsies word. Dit het daartoe aanleiding gegee dat verskillende provinsies verskillende benaderings tot beleidformulering ontwikkel het, spesifiek met betrekking tot swart onderwys. Prosesse in die Transvaal is beheer deur die Transvaalse Onderwysdepartement en die inspekteurs. Natal se beleid was basies die alleen verantwoordelikheid van die hoofinspekteur van naturelleonderwys. Natal het 'n gesentraliseerde benadering gehad en is baie sterk beïnvloed deur Charles T. Loram wat as 'n deskundige op die gebied van swart onderwys gesien is. In teenstelling hiermee was die Kaap se prosesse van beleidformulering baie meer inklusief (Fleisch, 1995: 351).

Die eerste groot omwenteling wat plaasgevind het met die instelling van die Wet op Bantoe-onderwys in 1953, was dat die beheer oor swart onderwys weggenem is van die provinsiale regerings en aan die sentrale regering toegeken is en dat daar 'n afdeling vir Bantoe-onderwys binne die departement van naturellesake tot stand gebring is (Mokhaba, 2004: 26). Hiermee wou die regering die kerk- en sendingskole uitskakel wat in daardie stadium verantwoordelik was vir die grootste gedeelte van swart onderwys, aangesien die meeste onderwysers by hierdie instansies apartheid verwerp het en die Engelse invloed wou uitbrei (Giliomee & Mbenga, 2007: 320). Volgens Lodge (in Mokhaba, 2004: 25) het die regering egter van die standpunt uitgegaan dat die kerk- en sendingskole die swart kulture “verwoes”.

---

<sup>22</sup> Sien afdeling 2.1.

Hyslop (in Kros, 2002: 60) redeneer ook dat 'n belangrike element van die aanvanklike sukses van Bantoe-onderwys die feit was dat dit oor die algemeen gesien is as 'n aansienlike verbetering op die chaos wat swart onderwys was en wat teen die vyftigs in 'n uitgebreide ontevredenheid oor die sending-beheer ontaard het.

Alhoewel die onderwys van swart leerlinge – vanaf kindertuin tot en met universiteit, sowel as beroepsonderwys – die verantwoordelikheid van die staat geword het, is die administrasie van swart onderwys aangepas vir die behoeftes van die destydse tuislande<sup>23</sup>. Laasgenoemde het geleidelik outonoom geword in die administrasie van die onderwys van die tuislandinwoners (Mokhaba, 2004: 25). Met die instelling van die tuislandbeleid in 1959 het elke tuisland sy eie onderwysdepartement verkry (Bruger, 2010b). Aan die ander kant is die administrasie van skole vir swart kinders wat in wit areas gebly het op die lange duur verdeel in vyf streke op grond van etnisiteit. Die organisasie van skole is gesien as deel van 'n plan van sosiale ontwikkeling wat die oorhoofse beleid van aparte ontwikkeling vir alle rassegroepe gepropageer het (Mokhaba, 2004: 26).

Die stelsel van provinsiale beheer is dus tot 'n mate voortgesit na die verkiesing in 1948, maar dit het nou eerder die vorm van provinsiale bestuur aangeneem: beleidsformulering het op nasionale vlak geskied, maar die implementering daarvan is provinsiaal geadministreer. Boonop het die bestaande stelsel van 'n onderwysdepartement vir elke provinsie selfs meer gefragmenteerd en gekompliseerd geword met die totstandkoming van afsonderlike onderwysdepartemente vir die verskillende rasse binne elke provinsie, sowel as 'n onderwysdepartement vir elke tuisland (Burger, 2010b). Op die ou einde was daar 19<sup>24</sup> verskillende onderwysdepartemente in Suid-Afrika wat nie net oor die verskillende skole en kurrikulums binne hul onderskeie provinsies beheer uitgeoefen het nie, maar ook oor die onderwyskolleges wat verantwoordelik was vir die opleiding van onderwysers. Hierdie kolleges is nie net verdeel volgens ras en etnisiteit nie, maar ook volgens taal (Le Grange, 2008: 400).

Ten spyte van hierdie veranderinge met betrekking tot beheer en administrasie, het die “nuwe” onderwysbeleid in praktyk nie veel afgewyk van die beleid wat vanaf Uniewording ingestel is nie, aangesien die kurrikulum en die bestuurstradisie hoofsaaklik behoue gebly het

---

<sup>23</sup> Transkei, Lebowa, Bophuthatswana, Ciskei, Gazankulu, Kwazulu, Venda en Qwaqwa (Mokhaba, 2004: 26).

<sup>24</sup> Christie (1990:38) wys daarop dat die Wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwys sake teen 1984 17 verskillende onderwysdepartemente erken het. In die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Grade R-9 (Skole) (Departement van Onderwys, 2002: 4) word daar egter 19 verskillende departemente onderskei op grond van ras, geografie en ideologie.

(Kallaway, 2002: 2). Dubbel-medium skole vir wit kinders (soos wat dit voor die 1948-verkiesing die gebruik was) is wel vervang deur aparte skole vir Afrikaans- en Engels-sprekendes.

### **2.5.2 Christelik-nasionale onderwys**

Die oornam van beheer deur die Nasionale Party in 1948 was volgens Lavin (1965: 429) die hoogtepunt van 'n stryd om erkenning deur die Afrikaners as 'n volk wat in 1910 hernu is en deur die drie Afrikaner-kerke<sup>25</sup> volgehou is deur die verskaffing van 'n filosofie wat die Calvinistiese identifikasie van 'n fundamentalistiese Kerk en 'n outoritêre Staat beklemtoon het. Die FAK (Federasie vir Afrikaanse Kultuurvereniginge) het in Julie 1939 'n konferensie oor Christelik-nasionale onderwys gereël en tydens hierdie geleentheid is die Instituut vir Christelike Nasionale Onderwys (ICNO) opgerig. Die stigtingsdokument van die ICNO is egter eers vrygestel met die oorwinning van die Nasionale Party in die 1948-verkiesing en het as't ware die bloudruk geword waarop onderwysbeleid gebaseer is (Lavin, 1965: 430, 432).

Christelik-nasionale onderwys is volgens Yonge (2008: 414) moontlik die enigste onderwysbeleid in Suid-Afrika wat verdien om as apartheidsunderwys bestempel te word. In die inleiding van die ICNO-dokument word daar byvoorbeeld uitdruklik gestipuleer deur die destydse voorsitter van die FAK, J.C. van Rooy, dat geen vermenging van taal, kultuur, godsdiens of ras geduld sal word nie (Lavin, 1965: 430). Die assosiasie van Christelik-nasionale ideale met die stryd om Afrikanerdom, of dalk eerder die verwarring van Christelik-nasionale ideale met die stryd om Afrikanerdom, is hier duidelik waarneembaar.

Alhoewel die Afrikanerskole na 1948 gevolglik gewoonlik as Christelik-nasionale instellings beskryf word, wys Kallaway (2002: 11), sowel as Giliomee (2004: 417) daarop dat “buiten die klem wat geheg is aan die onderrig in geskiedenis”, was die grootste verandering wat plaasgevind het die vervanging van dubbel-medium skole met aparte skole vir Afrikaans- en Engelssprekendes; die kurrikulum het grootliks onveranderd gebly. Hoërskole het hoofsaaklik leerlinge voorberei vir universiteitstoegang en alhoewel daar latere pogings was om 'n balans te vind tussen beroepsgerigte en akademiese vakke, het die beroepsgerigte vakke nooit dieselfde aansien gehad, of dieselfde aandag ontvang nie (Lewis, 1992: 32).

Enkel-mediumskole het wel toegelaat dat Afrikaanse kinders na hul “eie” skole kon gaan en in hul “eie” taal onderrig kon word deur onderwysers wat “dieselfde kultuur deel” (Kallaway, 2002: 11). Wanneer daar gekyk word na CNO as opvoedkundige filosofie wat “aangedring

---

<sup>25</sup> Die Gereformeerde, Hervormde en Nederduits Gereformeerde Kerk.

[het] op skole wat die Bybel as fondament, moedertaal as voertaal en die 'nasionale beginsel' as uitgangspunte neem" en die "nasionale beginsel" verwys na 'n liefde vir die volkseie, spesifiek met verwysing na die land, die taal, die geskiedenis en die kultuur (Giliomee, 2004: 417), raak dit duidelik waarom wit onderwys, en spesifiek Afrikaanse wit onderwys, as Christelik-nasionaal bestempel is. CNO is nie in Engelse skole ingevoer nie, as gevolg van protes daarteen uit die Engelssprekende gemeenskap, maar dit is wel in swart skole ingevoer (Giliomee, 2004: 417).

Enslin (in Le Grange, 2008: 401) brei op laasgenoemde uit deur te verduidelik dat alhoewel die Christelik-nasionale onderwysbeleid van 1948<sup>26</sup> bedoel was om 'n beleid vir wit Afrikaanssprekende kinders te wees, dit wel gestipuleer het dat swart onderwys die volgende kenmerke moet hê: moedertaalonderrig; befondsing mag nie wit onderwys befondsing oorskrei nie; daar word geïmpliseer dat swartmense nie vir gelyke deelname op ekonomiese en sosiale vlak voorberei moet word nie; die "kulturele identiteit" van swart gemeenskappe moet behoue bly (alhoewel dit ook moet bydra om die inheemse bevolkingsgroepe te lei na aanvaarding van Christelike en Nasionale beginsels); en dit moet noodgedwonge georganiseer en geadministreer word deur wittes.

Lewis (1992: 51) is egter van mening dat die belangstelling in en entoesiasme vir CNO na 1948 begin afneem het, as gevolg van die feit dat die bedreiging vir die Afrikaner en sy onderwys verminder het. Stals (in Giliomee, 2004: 417) gaan ook van die standpunt uit dat baie Afrikaners sekulêre onderwys verlang het en sou verkies het om deur die medium van albei amptelike tale onderwys te ontvang. Sturm *et al* (1998: 290) wys wel daarop dat sommige verdere pogings gedurende die apartheidsera aangewend is om die rol van godsdiens in die onderwys uit te brei: die Wet op Nasionale Onderwysbeleid van 1967 het byvoorbeeld bepaal dat alle onderwys in skole wat deur die staat onderhou en bestuur word, 'n Christelike karakter moet hê, alhoewel verskillende godsdiensstige oortuigings van ouers en leerlinge gerespekteer moet word tydens godsdiensonderrig en seremonies. Alhoewel laasgenoemde nie die CNO-beweging uitdruklik propageer het nie, is dit gesien as 'n oorwinning vir CNO-ideale: "Dwarsdeur die Afrikaner se geskiedenis staan die verlange na 'n eie Christelik-nasionale opvoeding geskrywe en met Wet 39 van 1967 word die kroon op hierdie strewe geplaas" (Roos in Lewis, 1992: 51).

---

<sup>26</sup> Myns insiens verwys Enslin hier na die stigtingsdokument van die ICNO.



### 2.5.3 Die Wet op Bantoe-onderwys

In vergelyking met die meer as 40 000 wittes wat elke jaar die hoogste skoolstandaard bereik het, was swart onderwys oor die algemeen baie swak en ongeletterdheid het algemeen voorgekom. In 1947 was daar maar net vier bruin hoërskole in Suid-Afrika (Giliomee & Mbenga, 2007: 319) en toe die Nasionale Party in 1948 oorgeneem het, was net 24,5% van swart kinders van skoolgaande ouderdom ingeskryf en net sowat 2,6% van dié wat wel ingeskryf is, in die hoërskool; die gemiddelde swart kind het ongeveer 4 jaar op skool deurgebring (Giliomee, 2009: 191).

In 1949 het die regering 'n kommissie onder leiding van W.M.M. (Werner) Eiselen aangestel om ondersoek in te stel na die stand van sake met betrekking tot swart onderwys. Die verslag van hierdie kommissie, wat in 1951 voorgelê is, het 'n nuwe stelsel onder die staat se beheer voorgestel wat op die ou einde die bloudruk vir die Wet op Bantoe-onderwys sou word (Mokhaba, 2004: 25). Die stelsel moes, in plaas daarvan om die Engelse kultuur na te boots, by die verskillende etniese Afrika-groepe 'n trots in die volkseie laat posvat, omdat die dinamiese Afrikakulture, volgens die verslag, sou kon help om hele volke te moderniseer. Die Afrika-groepe moes deur hierdie nuwe stelsel beseft dat hul geskiedenis, gebruike, gewoontes, karakter en mentaliteit belangrik is (Giliomee & Mbenga, 2007: 319; Giliomee, 2009: 194). Die verslag het onder andere van die standpunt uitgegaan dat indien skole ordentlik geïntegreer kon word met ander instellings van swart gemeenskappe, die skole baie meer effektief sou word (Kros, 2002: 66). Die verslag het geen bewyse gevind dat die intelligensie van swart kinders spesiaal of minderwaardig is en dat hul op grond daarvan spesiale onderwys benodig nie. Dit was uitsluitlik 'n geval van “the creation of effective arrangements for the peaceful co-existence of different ethnic groups” (Eiselen in Giliomee, 2009: 194).

In aansluiting by laasgenoemde meld Giliomee (2003: 508) pertinent dat die verslag teorieë rondom rasse-ondergeskiktheid geïgnoreer het en hoofsaaklik besorgd was oor die gebrek aan 'n groepsgevoel onder swartmense. Alhoewel die visie van Bantoe-onderwys dus oënskynlik suiwer tot voordeel en die behoud van die kultuur van swart bevolkingsgroepe was, kan die groter konteks nie misgekyk word nie. Eben Dönges, wat as minister van binnelandse sake (1948-1961) verantwoordelik was vir die bekendstelling van die meeste van die apartheidswetgewing, het volgens Giliomee (2003: 485) in die privaatheid aan 'n internasionale joernalis gesê vir “hom en sy kollegas” is die doel van die apartheidsbeleid om die huidige en volgende twee generasies te beskerm teen die gevaar wat die groeiende swart en bruin bevolking inhou. Dit het sonder twyfel die onderwysbeleid ingesluit. Dat Eiselen –



wat saam met Verwoerd as een van die argitekte van Bantoe-onderwys bekend staan (Giliomee, 2009:193) – werklik besorgd was oor die stand van swart onderwys en dat hy in sy jare as hoofinspekteur van swart onderwys (1936-1947) hard gewerk het om die voorsiening van swart onderwys te verbeter, verander volgens Kros (2002: 55) egter nie die feit dat hy nooit sy “verbintenis tot die ontwikkeling en verdediging van apartheid” versaak het nie.

Ten spyte van die aanbevelings van die Eiselen-verslag – wat ook die uitbreiding van moedertaalonderrig regdeur die primêre skooljare, die insluiting van meer swart personeel op verskillende vlakke en ’n meer praktiese (of “alledaagse”) pedagogiese oriëntering ingesluit het – het die skrywers van die verslag besef dat sonder die nodige kapitaal en/of beskikbare grond in die nooddrufte tuislande, hulle visie van Bantoe-onderwys nie suksesvol kon wees nie. Hierdie nuwe Bantoe-onderwys sou moes deel uitmaak van ’n algemene sosio-ekonomiese ontwikkelingsprogram wat die tuislande kon laat herleef en ’n nuwe era van produktiwiteit en kulturele dinamika kon inlei. Aangesien die Eiselen-kommissie nie gedetailleerde aanbevelings met betrekking tot die vorm van so ’n sosio-ekonomiese ontwikkelingsprogram kon maak nie – dit sou heeltemal afwyk van die oorspronklike opdrag wat hulle ontvang het, naamlik ’n ondersoek na die “beginsels en doelstellings van onderwys vir (swartmense) as ’n onafhanklike ras waarin hulle verlede en hede, die inherente hoedanighede van hul ras, kenmerkende eienskappe en aanleg in aanmerking geneem word” (Burger, 2010b) – het hulle geredeneer dat hul gevolglik ook nie spesifieke kurrikulêre aanbevelings kon maak nie (Kros, 2002: 66-67).

Na my mening is die klem wat op ontwikkeling binne die tuislande geplaas word sprekend van die Nasionale Party se idee van aparte ontwikkeling wat inherent op rasse-onderskeid en -onderskiktheid berus het. Volgens Kros (2002: 67) het die Eiselen-verslag baie duidelik gestel dat:

“Bantu” was held to allude to a cultural (social) environment that predisposed its subjects to learn in particular ways and from which they should not be alienated. The “unhappy” condition of many African intellectuals was explained by the fact that mission education had alienated them from their cultural roots.

Hoe hierdie “particular ways” bepaal is en deur wie, bly egter ’n ope vraag. Wat wel uit bogenoemde stelling duidelik word, is dat vooruitgang nie noodwendig ingesluit is by die Eiselen-verslag se ideaal van ’n nuwe era van produktiwiteit en kulturele dinamika binne die

tuislande nie. Die Eiselen-kommissie se visie van Bantoe-onderwys en veral die feit dat slegs 'n algemene sosio-ekonomiese ontwikkelingsprogram binne die tuislande hierdie visie tot volbrenging sou kon bring, verdoem boonop by implikasie enige moontlike sukses sonder so 'n ontwikkelingsprogram in plek.

Na aanleiding van die Eiselen-verslag het die regering in 1953 die Wet op Bantoe-onderwys deurgevoer. In 'n toespraak voor die Senaat in 1954 het dr. H. F. Verwoerd – die destydse minister van naturellesake – se opmerking dat dit nie help om 'n swart kind wiskunde te leer as hy of sy dit nie kan toepas nie, uit verskeie oorde baie skerp oordeel ontlok (Giliomee & Mbenga, 2007: 320). In hierdie toespraak het Verwoerd ook gesê:

Volgens my departement se beleid moet Bantoe-onderwys met beide voete in die reservate staan gewortel in die gees en menswees van die Bantoe-samelewing. [...] Onderwys moet opleiding verskaf in ooreenstemming met hul geleenthede in die lewe, ooreenkomstig die sfeer waarin hulle lewe (Verwoerd in Burger, 2010b).

Die “sfeer” waarna Verwoerd hier verwys is die landelike omgewing wat by implikasie beperkte ekonomiese geleenthede bied. Volgens Giliomee (2003: 497) was Verwoerd oortuig daarvan dat 'n toenemende wit-swart kompetisie in die stedelike arbeidsmark “the most terrific clash of interests imaginable” tot gevolg sou hê. Skeiding van die rassegroepe moes dus waar prakties moontlik toegepas word om wrywing en mededinging te vermy.

Gevolgtlik was dit die siening van die destydse regering dat dit nutteloos en ongewens sou wees om onderwys en opleiding te verskaf wat absorpsie in die Europese gemeenskap ten doel stel. Aangesien die skoolstelsel tot in daardie stadium swartmense as't ware weggelek het van hulle eie landelike gemeenskap en die “groen weivelde” van die Europeër gewys het, maar steeds nie toegelaat het om daar “te wei” nie, sou dit volgens Verwoerd nie net on-ekonomies wees om daarmee voort te gaan nie, maar ook oneerlik (Mokhaba, 2004: 25-26; Giliomee, 2009: 190). Na aanleiding van laasgenoemde uitlatings is dit nie verrassend dat die Wet op Bantoe-onderwys van die begin af deur baie swartmense verdoem is nie. Interessant genoeg wys Hyslop (in Giliomee, 2003: 508) se analise van die onderwysbeleid daarop dat desnieteenstaande die feit dat die beleid “grossly inegalitarian” en rassisties was, baie swart ouers dit wel ondersteun het en dat pogings om die stelsel te boikot vir twintig jaar misluk het.

Ten spyte van Verwoerd se woorde dat wiskunde nutteloos vir swart kinders sou wees, is wiskunde binne swart skole aangebied. Die resultate was egter swak. Die probleem het gelê by die gebrek aan gekwalifiseerde onderwysers, veral in die laerskool, sowel as 'n gebrek aan intellektuele stimulasie deur die gemeenskap wat veroorsaak het dat swart skoolkinders wiskunde, sowel as wetenskap, as keuses in die hoërskool vermy het (Giliomee, 2009: 195).

Boonop wys Giliomee en Mbenga (2007: 320), sowel as Kallaway (2002: 2) daarop dat ontleders vasgestel het dat die leerplanne in swart skole – naas 'n klem op die sosiale instellings van tradisionele Afrika-gemeenskappe en 'n beperkte visie van die “Bantoe se plek” in die groter gemeenskap (Hartshorne in Giliomee, 2009: 195) – op die ou einde baie dieselfde as dié in wit skole was en beter was as dié wat voorheen in baie van die private swart skole gebruik is. Gevolglik is dit ook nie verrassend dat Kros (2002: 68) die opmerking maak dat dit wat aanvanklik deur die Eiselen-verslag tereggewys is – die “reproduksie van passiewe leerlinge wat slegs in 'n koor bevestigend antwoord op die onderwyser se vraag of hulle die les verstaan, al het hulle nie” – op die ou einde, ironies genoeg, ook binne die “nuwe” stelsel kritiek uitgelok het. Geen werklike spesifieke aanpassing van die kurrikula – soos aanbeveel deur die Eiselen-verslag – is deurgevoer nie en gevorderde beroeps- en tegniese opleiding was slegs vir wit leerlinge beskore (Kallaway, 2002: 2).

Terselfdertyd het die ongelyke besteding in terme van swart onderwys teenoor wit onderwys voortgegaan: “Byna twee dekades lank het die regering sy eie statutêre besteding van swart onderwys in die hoofbegroting op dieselfde vlak behou” (Giliomee & Mbenga, 2007: 320). Die afname in die kwaliteit van swart onderwys kan volgens Mokhaba (2004: 27-28) byna geheel en al toegeskryf word aan hierdie ontoereikende finansiële voorsiening. Ook Giliomee (2009: 196) verwys na die “ontoereikende en diskriminerende” befondsing as die ernstigste tekortkoming van die onderwysstelsel. Die vasgestelde bedrag binne die regering se begroting vir swart onderwys het nie rekening gehou met die groeiende leerlingtal nie en in effek is daar dus elke jaar minder en minder geld per swart leerling spandeer.

Die rasseskeiding met betrekking tot hoër onderwys is via die Uitbreiding van die Universiteitswet van 1959 geïmplementeer en dit het voorsiening gemaak vir die stigting van afsonderlike universiteite vir die verskillende bevolkingsgroepe soos uiteengesit in die Bevolkingsregistrasiewet. Daar was heelwat universiteite vir wit studente, maar dié is verder verdeel in Engelssprekende universiteite (Universiteit van Kaapstad, Rhodes Universiteit, Universiteit van Natal en die Universiteit van die Witwatersrand) en Afrikaanssprekende

universiteite (Universiteit van Pretoria, Randse Afrikaanse Univeristeit, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, en die Universiteit van Stellenbosch). Die Universiteit van die Noorde het Sotho-, Venda-, Pedi- en Tswana-sprekers geakkommodeer, Durban-Westville vir Indiërs, Universiteit van die Wes-Kaapland vir bruinmense en die Universiteit van Zoeloeland vir Zoeloe-sprekers. Swart of bruin studente kon alleenlik by “wit” universiteite studeer indien hulle aansoek gedoen het vir ’n spesiale permit. ’n Streng vereiste by die aansoek van so ’n permit is dat die betrokke student vir ’n kursus inskryf wat nie deur ’n swart of bruin universiteit aangebied word nie (Burger, 2010b; Giliomee & Mbenga, 2007: 230; Le Grange, 2008: 400).

Giliomee (2009: 191) wys daarop dat daar ’n duidelike onderskeid getref kan word tussen die onderwysbeleid wat aanvanklik geïmplementeer is en die een wat na 1970 in plek gestel is. Waar een van die aanvanklike oogmerke van die Bantoe-onderwysbeleid massa-onderwys was wat swartmense slegs wou voorberei vir bepaalde soorte arbeid – spesifiek die mynweese en landbou wat gesteun het op ongeskoolde en/of half-geskoolde werkers – het die vervaardigings-, bou-, en dienstesektor vanaf die 1960’s egter al hoe meer oorheers en hierdie bedrywe het ’n geskoolde en produktiewe werkmag vereis (Giliomee & Mbenga, 2007: 320, 347). Alhoewel statistieke aandui dat die getal ingeskrewe swart leerlinge van ongeveer 1 miljoen in 1955 tot byna 7 miljoen in 1988 toegeneem het, was daar egter groot teenstrydighede tussen laer- en hoërskoolinskrywings aangesien die uitsakkoers in die hoërskole baie hoog was en boonop het min swart leerlinge wat gematrikuleer het, universiteitstoelating ontvang (Burger, 2010b). Die gevolg was ’n nypende tekort aan geskoolde arbeiders teen die 1970’s en dus het die “regering swart onderwys begin uitbrei om in die toenemend groot vraag na geskoolde arbeid te voorsien” (Giliomee & Mbenga, 2007: 347).

Uit laasgenoemde blyk dit dus dat swart onderwysbeleid direk verband gehou het met die ekonomiese behoeftes van die land en dat dit ’n manier was waarmee wit dominansie onderhou is. Soos Giliomee (2009: 197) dit stel:

“Modernising racial domination” rather than racist obsessions was decisive in the choice of educational system, both at the start in 1953-1954, when the economy required semi-skilled workers, and after 1970, when the rapid industrialisation of South Africa required a skilled and stabilised labour force.

Die strewe na wit dominansie was heel moontlik die deurslaggewende faktor in die keuse van 'n onderwysstelsel. Dat die onderwysstelsel verband hou met met die strewe (en vir sommiges die obsessie) van Afrikaner-nasionalisme is egter duidelik. Prof. A.I. Malan (een van die jong intellektuele van die Nasionale Party en lid van die Parlement) word deur Rene de Villiers (in Watkins, 1955: 187) aangehaal na aanleiding van 'n uitspraak deur hom in 1949 op die vraag wat die doelwitte van Afrikaner-nasionalisme is:

The whole question of the driving power of Nationalism reduces to that of survival. This point is cardinal. He who fails to recognize the fundamental fact that the Afrikaner is **fanatically** determined to survive as a European race, has failed to grasp the most elementary fact of South African politics. (My beklemtoning.)

Giliomee (2003: 486) som hierdie woorde van prof. A.I. Malan as volg op: hy (Malan) maak deel uit van 'n klein nasie en indien hierdie nasie sou verdwyn, wie sou oorbly om sy manier van lewe, sy kultuur te verewig? Kan dit dus bevraagteken word dat oorlewing vir die Afrikaner 'n onweerstaanbare lewenskrag geword het, 'n ware obsessie?

#### 2.5.4 Taalkwessies

Voor die 1948-verkiesing was die amptelike beleid met betrekking tot die onderrigmedium in wit skole tweetalige onderwysinstruksie, na aanleiding van wetgewing wat in 1944 ingestel is. Hierdie wetgewing is gevolg deur 'n reeks provinsiale wette soos byvoorbeeld Ordonnansie nr. 5 van 1945 wat in Transvaal afgevaardig is en wat bepaal het dat alle wit leerlinge in beide amptelike tale (Afrikaans en Engels) onderrig moes word. Die tweede taal sou aanvanklik geleidelik ingevoer word tot en met Standaard 6 (die destydse Graad 8), waarna dit min of meer gelykwaardig aan mekaar as onderrigmedium gebruik moes word. As gevolg van Engelse opposisie, die tekort aan geskikte tweetalige onderwysers en Broederbond-aktivisme is die Transvaalse tweetalige onderwysordonnansie nooit werklik geïmplementeer nie. Aangesien die wetgewing van 1944 deur die Nasionaliste teengestaan is, is dit nie verrassend nie dat 'n nuwe ordonnansie in 1949 – 'n jaar na die Nasionaliste aan bewind gekom het – deur die Transvaalse Provinsiale Raad afgevaardig is wat bepaal het dat alle wit kinders uitsluitlik in hulle moedertaal onderrig moet word (Fleisch, 1995: 370-371).

Die Eiselen-verslag wat aanleiding gegee het tot die Wet op Bantoe-onderwys het ook die waarde van moedertaalonderwys beklemtoon. Na aanleiding hiervan is moedertaalonderrig in swart skole in die hele laerskoolfase verpligtend gemaak en later ook in die grootste deel van die hoërskoolfase (Giliomee & Mbenga, 2007: 319). Tot in daardie stadium was

moedertaalonderrig slegs verpligtend vir die eerste vier jaar van onderrig. Swart opinie is egter nooit met hierdie uitbreiding en verlenging van moedertaalonderrig versoen nie en toe die tuislande 'n mate van selfregering gekry het, het hulle terugkeer tot die gebruik van slegs moertaalonderrig in die eerste vier jaar van onderwys (Giliomee, 2009: 196).

In swart sekondêre skole buite die tuislande was die formele beleid oor die onderrigmedium dat Afrikaans en Engels om die helfte gebruik moes word, maar dit is nooit streng toegepas nie en volgens Giliomee & Mbenga (2007: 363) het Vorster “nie beswaar gemaak nie toe tuislandleiers in 1974 versoek het dat die amptelike taal in die tuislande (Engels, in die praktyk) ook elders in swart skole gebruik word”. Kallaway (2002: 2) beweer dat, alhoewel moedertaalonderrig wel in laerskole dominant was, Engels – en in sommige dele van die land selfs Afrikaans – in elk geval hoofsaaklik die onderrigtaal regdeur die apartheids-era was.

Dr. Andries Treurnicht (in daardie stadium adjunkminister van Bantoe-administrasie en ontwikkeling) het saam met enkele ander amptenare van dieselfde departement egter bykans 'n wet in eie reg geword en het van die standpunt uitgegaan dat aangesien wit belastingbetalers swart skole subsidieer, die regering die reg het om te besluit watter onderrigmedium in swart skole gebruik moes word. Ten spyte van 'n peiling in 1972 onder jong mense van Soweto wat aangedui het dat 98% van hulle nie in Afrikaans onderrig wou word nie, het die departement van Bantoe-administrasie en -ontwikkeling vroeg in 1976 besluit dat wiskunde en rekenkunde in Soweto en ander skole in die Suid-Transvaal net in Afrikaans onderrig moes word (Giliomee & Mbenga, 2007: 363).

Volgens Fleisch (1995: 365) het die onderrigmedium meer as enige van die ander kwessies rondom onderwys, nog altyd sentraal gestaan tot skoolopstande en/of -polemie, juis omdat taal so nou verband hou met kulturele dominerings en ekonomiese onderdrukking. Alhoewel Afrikaans as verpligte onderrigmedium nie as enkel oorsaak van die Soweto-opstande voorgehou kan word nie, was die verwerping van Afrikaans as onderrigmedium wel die hoofkatalisator vir die historiese gebeure van 16 Junie 1976 en het dit die begin aangedui van die protesbeweging in skole teen die apartheidsregering en by implikasie die apartheids-onderwysbeleid. En alhoewel sowel Afrikaans as Engels as onderrigtaal nie meer afgedwing is na die Soweto-opstande nie, die Departement van Bantoe-onderwys herdoop is tot die Departement van Onderwys en Opleiding, meer fondse aan swart onderwys beskikbaar gestel is, skooltoestande ondersoek is, en wit privaatskole toegelaat is om swart

leerlinge te aanvaar, het swart kinders skole in 1980 op groot skaal begin boikot (Giliomee & Mbenga, 2007: 388, Burger, 2010b).

Die volgende onderafdeling sal kortliks uitbrei op die redes vir die boikotte. 'n Bondige oorsig van die daaropvolgende verwickelinge met betrekking tot apartheidsonderwys in die 1980's sal ook gegee word.

### **2.5.5 Opstande en boikotte**

Die kern van die skoolboikotte in 1980 was protes teen die gebrek aan transformasie van die onderwysstelsel sedert die Soweto-opstande, 'n verwerping van Christelik-nasionale Onderwys, verskillende bestedingsvlakke vir die verskillende rassegroepe<sup>27</sup>, swak skoolgeriewe en die swak kwalifikasies van swart onderwysers (Burger, 2010b; Giliomee & Mbenga, 2007: 388). Na aanleiding van hierdie boikotte het die regering 'n amptelike ondersoek na alle aspekte van die Suid-Afrikaanse skoolstelsel aangekondig en 'n jaar later het die verslag van die De Lange-kommissie verskyn (Sturm *et al*, 1998: 209).

Die De Lange-kommissie het bestaan uit akademici van gevestigde Afrikaanssprekende universiteite, invloedryke individue in die onderwysgemeenskap en uit die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) (Chrisholm, 1992: 151). Die De Lange-verslag is op 31 Julie 1981 deur die RGN aan die minister van onderwys oorhandig en was die mees omvattende ondersoek na die Suid-Afrikaanse onderwys sedert die Eiselen-verslag in 1951. Die verslag het 'n beleid van gelyke onderwysvoorsiening met betrekking tot onderwysgeleenthede en -standaarde aanbeveel, ongeag ras, kleur, godsdiens, of geslag; 'n enkele onderwysdepartement vir alle groepe in stede van die gefragmenteerde provinsiale departemente; en 'n voorstel dat die eerste ses jaar van onderwys gratis en verpligtend vir almal moet wees en dat leerlinge ooreenkomstig hul vermoëns en prestasies in óf 'n akademiese óf 'n tegniese/kommersiële na-basiese onderwysfase verdeel word, óf die formele onderwys verlaat om verdere opleiding in tegniese vaardighede buite die skoolstelsel te volg by tegniese sentrums. Ouers sou verantwoordelik wees om vir die akademiese onderwys in die na-basiese fase te betaal, terwyl die sakesektor – wat 'n tekort aan geskoolde arbeid ervaar het – die beroepsonderwys moes befonds (Burger, 2010b).

Die gemengde reaksie op die verslag het 'n verwerping deur konserwatiewe groepe ingesluit en 'n verwelkoming deur die sakewêreld. Ander het in die verslag moontlike riglyne vir

---

<sup>27</sup> “[I]n 1982 het die staat R1 385 per leerder aan wittes bestee, R871 aan Indiers, R593 aan bruines en R192 aan swartes” (Giliomee & Mbenga, 2007: 388).



hervorming gesien, maar daar was ook talle wat die verslag as 'n blote modernisering van apartheidsonderwys beskou het, deurdat sosiale en ekonomiese ongelykhede voortgesit sou word aangesien die kinders van behoeftige ouers in die beroepsonderwys opsie gekanaliseer sou word teenoor die voorsprong van dié wat die akademiese opsie kon bekostig (Burger, 2010b). Tog het die verslag, volgens Chrisholm (1992: 151), bygedra tot 'n verskuiwing in die openbare diskoers vanaf Christelik-nasionale kwessies na mannekrag- en beplanningskwessies. Die Departement van Nasionale Onderwys, wat verantwoordelik was vir die hantering van aspekte van die algemene beleid wat alle departemente raak, is ook in 1984 gestig na aanleiding van aanbevelings deur die De Lange-verslag (Chrisholm, 1992: 151).

Die stryd om bevryding het egter net toegeneem in die 1980's en Suid-Afrika het op politieke, ekonomiese en onderwysgebied toenemend onstabiel geword (Burger, 2010b). Die Congress of South African Students (Cosas) het as spreekbuis van die skoliere 'n al groter rol begin speel en op 5 en 6 November 1984 het ongeveer 400 000 leerlinge van meer as 300 skole deelgeneem aan 'n omvattende skoolboikot en verset-optrede wat gereël is deur Cosas in samewerking met die Transvaal Regional Stay-away Committee (Giliomee & Mbenga, 2007: 388).

Ten spyte van die feit dat dit teen 1985 gelyk het asof “geradikaliseerde swart en bruin jeugdige 'n sterk nuwe politieke faktor geword het”, het die beweging gou sy samehang verloor as gevolg van streeks- en nasionale koördinerings wat in duie gestort het (Giliomee & Mbenga, 2007: 388). Alhoewel slagspreuke soos “Bevryding nou, onderwys later” en “People’s Education for People’s Power” opgeklank het, was daar geen sprake van 'n alternatiewe onderwysstelsel nie en in 1986 is die National Education Crisis Committee (NECC) gestig om “People’s Education”<sup>28</sup> te bevorder as moontlike oplossing vir die krisis (Giliomee & Mbenga, 2007: 388). In plaas daarvan om heeltmaal afstand te doen van onderwys en 'n militêre stryd aan te sê wat in 'n bloedbad kan ontaard, sou hierdie nuwe strategie onderwys as 'n bevrydingsmiddel gebruik. Dit sou egter beteken dat onderwys van binne af herskep moes word met nuwe kurrikula en sillabusse en 'n massiewe administratiewe en onderwyskundige poging sou vinnig nodig wees. Laasgenoemde (tesame met die feit dat die regering NECC verban het en van sy lede gearrester het, sowel as die

---

<sup>28</sup> Volgens Motala en Vally (2002: 174) is daar verskillende maniere waarop People’s Education gedefinieer kan word: “an educational movement, a vehicle for political mobilisation, an alternative philosophy of education, or as a combination of all three”.



verbod op nie-goedgekeurde sillabusse, boeke, en dies meer) het die moontlike sukses van People's Education gefnuik (Burger, 2010b).

Die Nasionale Onderwysbeleid-ondersoek (*National Education Policy Investigation – NEPI*) is in 1989 geloods om die voorbereidingswerk vir 'n nuwe onderwysbestel te doen. 'n Gewigtige stel dokumente is opgestel wat op die nalatenskap van People's Education gesteun het, sowel as die belewenis van onderwysers tydens die stryd teen apartheidsonderwys en hierdie dokumente moes die stemming bepaal vir die debatte rondom die onderwysbeleid wat sou volg (Kallaway, 2002: 5).

Kallaway (2002: 5) wys egter daarop dat die politieke oorgangsklimaat van die vroeë negentigs, die gebrek aan ervaring van die betrokkenes in die veld van beleidsontwikkeling, die verskille in uitgangspunte en benaderings tussen die akademici en aktiviste wat in die proses van onderwys hervorming betrokke was, sowel as die dringendheid om beduidend nuwe beleide te ontwikkel, onder andere daartoe gelei het dat die geleentheid vir ernstige openbare debat rondom onderwys in 'n post-apartheid Suid-Afrika verlore gegaan het.

## **2.6 Samevatting**

Die apartheidsonderwysbeleid word gekenmerk deur segregasie: aparte skole en aparte universiteite. Die idee van segregasie binne die onderwys het reeds vanaf die einde van die negentiende eeu 'n tasbare werklikheid binne die Suid-Afrikaanse konteks geword.

Vier hoof-invloede van buite kan op die apartheidsonderwysbeleid geïdentifiseer word, naamlik 'n Britse invloed, die invloed van die koloniale Afrika-tradisie, 'n Amerikaanse invloed en 'n Nederlandse invloed. Wanneer hierdie invloede van nader beskou word, word dit egter in retrospek opvallend dat daar sekere raakpunte en oorvleueling tussen die onderskeie invloede bestaan en kan 'n mens tot die slotsom kom dat dit nie moontlik – of selfs wenslik – is om die invloede as onafhanklik van mekaar in oënskou te neem nie. Daarom kan daar eerder 'n onderskeid getref word tussen die ontwikkeling van wit en swart onderwys en die invloed van bogenoemde onderwysdenkrytings hierop.

Die Britse invloed na die Anglo-Boereoorlog toe onder Milner se leiding die verengelsing van die onderwys nagestreef is, was direk verantwoordelik vir die opvlam van Christelike-nasionale onderwys onder die wit Afrikaners wat myns insiens as die grootse Nederlandse invloed op die apartheidsonderwysbeleid gesien kan word. Die Britse sending se invloed waarvolgens hoofsaaklik dieselfde kurrikulum vir beide wit en swart aangehang is, het binne

die groter koloniale Afrika-tradisie verstrengel geraak met 'n na-oorlogse Amerikaanse invloed waarvolgens 'n spesiale kurrikulum vir swart propageer is. Hierdie idees rondom aparte onderwys vir verskillende groepe, ten einde vir die uiteenlopende behoeftes van daardie groepe voorsiening te maak, kan ook herlei word na die beleid van vrywillige apartheid wat vanaf 1920 in Nederland deur wetgewing ondersteun is. In die Suid-Afrikaanse konteks was die skeidslyne tussen die groepe egter hoofsaaklik volgens ras gerig, terwyl dit in Nederland hoofsaaklik volgens ideologie ontwikkel het.

Die bewindsoorname van die Nasionale Party in 1948 het 'n era ingelei waarin daar met verloop van tyd ingrypende veranderinge op politieke, sosiale en ekonomiese vlak plaasgevind het. Die meeste van hierdie veranderinge het direk verband gehou met die beleid van afsonderlike ontwikkeling, oftewel apartheid, wat deur die regering ontwikkel is.

Die apartheidsonderwysbeleid het die volgende kenmerke gehad: die sentralisering van beheer oor swart onderwys deur die instelling van die Wet op Bantoe-onderwys en die uitbreiding van die reeds gefragmenteerde stelsel van provinsiale bestuur en administrasie na afsonderlike onderwysdepartemente binne elke provinsie vir die verskillende bevolkingsgroepe; die vervanging van dubbel-medium skole met enkel-medium skole vir witmense en die beginsels van Christelik-nasionale onderwys wat hoofsaaklik op wit Afrikaans-medium skole van toepassing gemaak is; ongelyke besteding deur die regering met betrekking tot wit en swart onderwys wat meegebring het dat swart onderwys se befondsing vir bykans twee dekades dieselfde gebly het; kwessies rondom moedertaalonderrig in swart skole, sowel as die afdwing van beide Afrikaans en Engels as onderrigmedium op hoërskoolvlak in die 1970's; die skeiding van tersiêre onderwys nie net volgens etniese lyne nie, maar ook volgens taal; en uitgebreide opstande en boikotte in die 1980's. Dat die skoolkurrikula vir beide wit en swart hoofsaaklik dieselfde gebly het as voor die 1948-verkiesing, ten spyte van aanbevelings deur die Eiselen-verslag vir grootskaalse aanpassings in terme van swart onderwys, en dat dit inhoudsgebaseerde en onderwysergerigte onderwys was, kan slegs gedeeltelik toegeskryf word aan die Britse invloed en 'n gebrek aan kundigheid en befondsing wat ook 'n bydraende rol gespeel het. Die bepalende faktor was (en is) regeringsbeleid wat ruimte geskep het vir hierdie invloede.

Die oorkoepelende en belangrikste kenmerk nie net van apartheidsonderwys as deel van die politieke bestel van die tyd nie, maar tot 'n groot mate ook van onderwys voor 1948, is aparte onderwysvoorsiening vir verskillende bevolkingsgroepe.

The “apartness” of apartheid education was a social as well as an economic fact of everyday life for all South Africans. The consequences of this system in terms of human suffering and the abrogation of human rights are difficult to overestimate, and it has been recognised as one of the most dramatic cases of institutional educational injustice in the history of the twentieth century. (Kallaway, 2002: 2-3)

Die volgende hoofstuk sal ’n uiteensetting gee van die hervorming wat binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel plaasgevind het vanaf die eerste demokratiese verkiesing in 1994, nie net met betrekking tot onderwysbeleid nie, maar ook die vele veranderinge in terme van spesifiek skoolkurrikula en die plek van drama-opleiding binne hierdie kurrikula.

### **HOOFSTUK 3: SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS NA 1994: DIE OPKOMS EN ONTWIKKELING VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS**

Die onderwysstelsel van 'n land weerspieël die waardes van die land, sowel as dit wat as waardevol geag word in daardie land (Mda & Mothata, 2000: vi). Die eerste demokratiese verkiesing in 1994 en die gepaardgaande politieke omwentelinge het ingrypende veranderinge binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel tot gevolg gehad. Die vermenigvuldiging sedert 1994 van onderwysbeleide, wetsontwerpe, wetgewing en besprekingsdokumente was aanduidend van die dringendheid van die behoefte na 'n sentrale onderwysstelsel wat gelyke geleenthede in onderrig en opleiding aan alle Suid-Afrikaanse burgers sou voorsien.

Keevy (2006: 2-3) identifiseer vyf ingrypings deur die 1994 regering om die ongelykhede van die verlede sistematies aan te spreek: (1) die totstandkoming van 'n enkele ministerie van onderwys, (2) die ontwikkeling en totstandkoming van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR), (3) die bekendstelling van 'n nuwe skoolkurrikulum, (4) die samesmelting van onderwys- en opleidingsinstansies, en (5) intervensies om toegang tot verdere en hoër onderwys vir on- of ondergekwalfiseerde onderwysers te versnel.

Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (Republiek van Suid-Afrika, 1995) wat in 1995 verskyn het, was die eerste amptelike beleidsdokument oor onderwys wat deur die ANC-geleide regering gepubliseer is en het die beleidrigtings, waardes en beginsels vir die onderwysstelsel (in ooreenstemming met die Grondwet) aangedui. Belangrike voorskrifte wat in hierdie dokument beklemtoon is, sluit die volgende in: 'n geïntegreerde benadering tot onderwys en opleiding; 'n uitkomsgebaseerde benadering; lewenslange leer; toegang tot onderwys en opleiding vir almal; en die aanspreek en transformasie van die nalatenskap van die verlede (Mothata, 2000: 6).

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (Republiek van Suid-Afrika, 1996) het in 1996 gevolg en op 24 Maart 1997 het die voormalige Minister van Onderwys, prof. Sibusiso Bengu, Kurrikulum 2005 amptelik geloods (Lombard, 2010: 2). Hierdie nuwe onderwyskurrikulum het dit in die vooruitsig gestel om onder andere inhoudsgebaseerde onderwys met uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) te vervang, sowel as onderwysergerigte pedagogieë met meer leerdergerigte pedagogieë. Voorts moes dit die nalatenskap van apartheid aanspreek deur die ontwikkeling van vaardighede in skoolverlaters te bevorder ten einde Suid-Afrika se

arbeidskrag voor te berei vir deelname in 'n toenemend kompeterende wêreldwye ekonomie (Le Grange, 2007: 79).

Sedert die geleidelike infasering van Kurrikulum 2005 is dit reeds by meer as een geleentheid hersien. In 2002 is die vervanging van Kurrikulum 2005 met die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) vir die algemene onderwys en opleidingsband<sup>29</sup> (Grade R-9) goedgekeur; dit is vanaf 2004 geïmplementeer. In 2003 is die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) vir die verdere onderwys en opleidingsband (Grade 10-12) goedgekeur; dit is vanaf 2006 in skole geïmplementeer. Tans (2011) is die HNKV en die NKV steeds die aanvaarde kurrikula vir onderskeidelik die algemene onderwys en opleidingsband (AOO-band) en die verdere onderwys en opleidingsband (VOO-band), maar met ingang 2012 word die geleidelike infasering van 'n (weereens) hersiene kurrikulum vir beide AOO en VOO (Grade R tot 12) in die vooruitsig gestel onder die benaming die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV). Ten spyte van die hersienings en ontwikkelings binne die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum, bly die onderliggende benadering tot onderwys egter 'n uitkomsgebaseerde benadering.

Hierdie hoofstuk stel dit eerstens ten doel om die begrip *uitkomsgebaseerde onderwys* te bespreek en krities binne die Suid-Afrikaanse konteks te beskou. Tweedens sal daar indringend gekyk word na die nasionale onderwyskurrikulum en die veranderinge en/of hersienings wat dit vanaf 1994 tot en met 2011 ondergaan het, sowel as 'n bondige oorsig oor die voorgestelde hersiening vir 2012 en die toekoms. Die beskouing van die nasionale onderwyskurrikulum en die hersienings wat dit ondergaan het, sal ook bepaal op welke wyse drama-opleiding binne die nasionale onderwyskurrikulum manifesteer.

Sodra die stand van drama-opleiding bepaal is, sal dit moontlik wees om in die hieropvolgende hoofstukke die kurrikula wat spesifiek op drama-opleiding fokus (hetsy gedeeltelik of in geheel) krities te beskou, sowel as die implementering van hierdie kurrikula in oënskou te neem.

### **3. 1 Uitkomsgebaseerde onderwys**

Volgens Geysers (2000: 23) is daar twee redes deur die Onderwysdepartement verskaf vir die nuwe benadering tot onderwys en opleiding in die aanvanklike dokumentasie wat met die aankondiging van Kurrikulum 2005 in 1997 vrygestel is, naamlik (1) die ideaal van 'n

---

<sup>29</sup> 'n Uiteensetting van die struktuur van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel sal in afdeling 3.2.1 bespreek word.

kurrikulum wat gebaseer is op lewenslange leer en (2) die verskuiwing vanaf 'n inhoudsgebaseerde kurrikulum na 'n uitkomsgebaseerde kurrikulum. Na my mening gee Geyser (2000: 3) egter net die helfte van die prentjie. In 'n inligtingspakket wat deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement vrygestel is, word die volgende redes vir die noodsaaklikheid van onderwystransformasie in Suid-Afrika aangebied:

- die afwesigheid van 'n “ware nasionale onderwysstelsel”, met ander woorde die behoefte aan 'n enkele nasionale onderwysstelsel;
- 'n klem op ekonomiese groei en werkskepping, sodat Suid-Afrika in staat kan wees om “met ander lande vir 'n deel van die wêreldmark mee te ding”;
- die integrasie van onderwys en opleiding wat die (toe) “huidige rigiede skeiding tussen die akademiese en die toegepaste, die teorie en praktyk en tussen kennis en vaardighede” verwerp; en
- die behoefte aan die herkonstruering van die Suid-Afrikaanse samelewing ten opsigte van demokrasie, toeganklikheid, geregtigheid, nie-diskriminasie, billikheid en regstelling (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 2).

Alhoewel bogenoemde redes beslis die behoefte aan onderwystransformasie aanspreek, verskaf dit egter nie genoegsame verduideliking waarom daar juis op 'n uitkomsgebaseerde benadering besluit is vir die nuwe onderwys en opleidingsbeleid en -kurrikulum nie. In hierdie verband wys beide Jansen (1999a: 3) en Lombard (2010: 3) daarop dat dit so te sê onmoontlik is om die presiese datum en die presiese volgorde van gebeure wat aanleiding gegee het tot die bekendstelling van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) in Suid-Afrika te bepaal.

Ten einde UGO krities te beskou, is dit egter noodsaaklik om ten minste te poog om die oorsprong van UGO binne 'n Suid-Afrikaanse konteks te omlin. Laasgenoemde sal die eerste besprekingspunt van hierdie afdeling wees.

Die tweede en derde besprekingspunte is onderskeidelik 'n begripsomskrywing van UGO binne die Suid-Afrikaanse konteks en 'n ondersoek na die filosofieë onderliggend tot UGO. Laasgenoemde geskied in ooreenstemming met die aanvanklike debat wat ontstaan het rondom die implikasies van die verandering wat deur UGO veronderstel is. Hierdie debat het ook die “filosofiese visie” waarop UGO gebaseer is, ingesluit (Jansen, 1999a: 3). Selfs al is die geskilpunte van die debat vanaf die begin van die infasering van UGO in 1998 aangepas

en uitgebrei om onder andere kwessies soos implementering en assessering in te sluit, kan die oorspronklike geskilpunte van die langdurige polemieë rondom UGO nie geïgnoreer word nie.

### 3.1.1 Oorsprong van UGO in Suid-Afrika

Die jaar 1990 is betekenisvol met betrekking tot onderwystransformasie in Suid-Afrika as gevolg van die veranderinge in die politieke landskap. Laasgenoemde het die vrylating van politieke gevangenes en die ontbanning van politieke organisasies ingesluit, sowel as die toeonafwendbare vooruitsig van 'n eerste demokratiese, nierassige verkiesing (Jansen, 1999a: 4). Jansen (1999a: 4) beweer dat dit juis as gevolg van hierdie politieke veranderinge was wat “competing social movements and political actors vehemently began to stake their curriculum positions” met betrekking tot die herstrukturering van die onderwys.

Alhoewel die veranderinge op politieke vlak in die vroeë 1990's 'n belangrike rol in die uiteindelige implementering van UGO in Suid-Afrika gespeel het, wys Lombard (2010: 2) egter daarop dat die rol van wêreldwye onderwystendense, sowel as ander interne faktore (soos die privaatsektor en nieregeringsorganisasies), nie onderskat moet word nie. In die voorwoord tot *Education after Apartheid: South African education in transition* (Kallaway, Kruss, Donn & Fataar, 1997) wys ook Blade Nzimande<sup>30</sup> op die belangrikheid daarvan om die internasionale globale konteks in ag te neem wanneer die oorgangstydperk van Suid-Afrikaanse onderwys in die 1990's beskou word:

The intensification of the processes of globalisation is one primary characteristic of the post-Cold War era. It is during this period that South Africa entered its transition to democracy. We cannot, therefore, engage in any discussion on social transformation, including the transformation of education, without grappling with the implications of globalisation.

In aansluiting by Nzimande (1997) se uitlatings, beskryf Allais (2003) die oorgangsproses wat vanaf die vroeë 1990's in Suid-Afrika plaasgevind het as tweeledig van aard: aan die eenkant die oorgang na 'n demokrasie en aan die anderkant die hertoetrede tot 'n wêreld-ekonomie. Laasgenoemde wil vir my voorkom het op die ou einde as gevolg van eersgenoemde gebeur. Die uiteindelige impak van globalisering in Suid-Afrika kan dus

---

<sup>30</sup> Dr. Bonginkosi Emmanuel “Blade” Nzimande maak deel uit van die topstruktuur van die ANC en SAKP en is die huidige minister van hoër onderwys en opleiding. Hy is in 2009 tot hierdie amp verkies. Hy is reeds vanaf 1998 die Algemene Sekretaris van die SAKP. Hy het 'n doktorsgraad in Filosofie aan die Universiteit van Kwazulu-Natal verwerf (Blade Bonginkosi Emmanuel Nzimande, 2011).

toegeskryf word aan die politieke veranderinge wat vanaf 1990 plaasgevind het, aangesien hierdie veranderinge 'n einde gebring het aan Suid-Afrika se isolasie in terme van die internasionale omgewing en 'n groter integrasie binne die toenemende geglobaliseerde ekonomie beteken het (Chrisholm, 1997: 53).

Kraak (1999: 38) gaan van die standpunt uit dat daar drie voorlopers tot UGO in Suid-Afrika was: (1) die opgang wat bevoegdheidsgebaseerde modulêre onderwys en opleiding (*competency-based modular education and training*) sedert 1985 in die Suid-Afrikaanse arbeidsmark gemaak het, (2) die aanneem van Australiese en Britse “uitkomst”-modelle vanaf die vroeë 1990's in die werk van die ANC en COSATU ten opsigte van beleidsontwikkeling, en (3) die herlewing van die “radikale retoriek” van People's Education. Le Grange (2007: 80) is egter van mening dat UGO nie “ewe netjies” uit hierdie drie voorlopers ontstaan het nie. Dit word nie betwyfel dat hulle voorlopers was nie, maar bogenoemde drie faktore op sigself verskaf nie 'n bevredigende verduidelik vir die opkoms van 'n UGO-diskoers in Suid-Afrika nie – “its introduction caught most South Africans by surprise” (Le Grange, 2007: 80).

Ek stem saam met Le Grange (2007: 80) se kommentaar op Kraak (1999: 38) se standpunt. In my geraadpleegde bronne kom daar 'n hele aantal nasionale inisiatiewe met opvallende reëlmatigheid voor wanneer die opkoms van UGO bespreek word. Hierdie nasionale inisiatiewe kan nie noodwendig onder een van die drie voorlopers (soos hierbo na verwys) “geklassifiseer” word nie. Ek is ook van mening – in ooreenstemming met onder andere Nzimande (1997), Swart (2009) en Lombard (2010) – dat die internasionale konteks, en spesifiek globalisering, 'n beduidende rol gespeel het in die keuse van 'n UGO-diskoers. Die vermoë om binne die wêreldmark te kan meeding word pertinent as een van die redes vir die onderwystransformasie in Suid-Afrika aangebied (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 2).

Terselfdertyd dink ek nie dit is moontlik om die opkoms van bevoegdheidsgebaseerde onderwys (BBO)<sup>31</sup> in die Suid-Afrikaanse arbeidsmark van die globale konteks en

---

<sup>31</sup> Bevoegdheidsgebaseerde onderwys (BBO) word deur Van der Horst & McDonald (2003:7-11) as een van die voorlopers van UGO in die algemeen (nie net die Suid-Afrikaanse model van UGO nie) geïdentifiseer. BBO is teen die einde van die 1960's in Amerika bekendgestel toe daar twyfel ontstaan het of leerders werklike vaardighede op skool verwerf wat hul genoegsaam vir die “werkende wêreld” voorberei. Die oorspronklike idee was dat BBO sou fokus op die integrasie van (1) uitkomst doelstellings (ten opsigte van spesifieke vaardighede wat leerders moet bemeester), (2) onderrigervarings (hoe die uitkomst onderrig word), en (3) assesseringsmeganismes (om te bepaal in watter mate die uitkomst bemeester is). In die praktyk is BBO egter dikwels bloot terugherlei na toets- en/of remediërende programme (Van der Horst & McDonald, 2003: 8-9).



internasionale onderwystendense te skei nie. Kraak (1999: 38) spreek dus wel die invloed van globalisering aan – alhoewel op die oogaf slegs indirek.

Vervolgens gaan ek eerstens die moontlike impak van globalisering op die keuse van onderwysbeleid ondersoek. Daarna gaan sekere nasionale inisiatiewe krities beskou word om te bepaal tot watter mate hul bygedra het – al dan nie – tot die uiteindelijke keuse van ’n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering. Van hierdie nasionale inisiatiewe is reeds kortliks in afdeling 2.5.5 aangeraak, maar word weer op bondige wyse in oënskou geneem.

### **3.1.1.1 Globalisering**

Globalisering word omskryf as “a term that is used to describe the processes of transforming the world into a single world market dominated by the interests of big multinationals, mainly those from the most developed countries of the North” (Nzimande, 1997). Volgens Nzimande (1997) is neo-liberalisme die ideologie onderliggend tot globalisering en binne hierdie diskoers word nasionale grondgebiede op “radikale wyse” geherdefinieer as markte wat binne ’n enkele wêreldmark kompeteer. Laasgenoemde geskied in direkte teenstelling met die feit dat lande sosio-ekonomiese en politiese entiteite met eie, spesifieke behoeftes is. Die enigste manier waarop ’n land dan as’t ware kan “oorleef”, is deur te “transformeer tot ’n munisipaliteit van die globale nedersetting en om sy grense totaal oop te maak vir die internasionale mark” (Nzimande, 1997). Allais (2007a: 66) sluit hierby aan in haar omskrywing van neo-liberalisme: “Neo-liberalism [...] emphasises market solutions, essentially arguing that the market is the most efficient means of delivering goods and services and that the state should be ‘pared down’ and ‘hollowed out’”.

Neo-liberalisme het inslag gevind in die debatte rondom onderwystransformasie in Suid-Afrika met die argument dat “the best way to test whether our education is up to standard is to gauge the extent to which it fits into ‘international standards’” (Nzimande, 1997). ’n Kurrikulum moes dus ontwikkel word wat kon aanpas by die veranderende omgewing van Suid-Afrikaners as wêreldburgers (Swart, 2009: 36). Uit bogenoemde word die afleiding gemaak dat Suid-Afrika as gevolg van globalisering as’t ware genoodsaak was om internasionale onderwystendense na te volg; veral met die oog op onderwystransformasie en ten einde kompetering in die globale omgewing te verseker. Suid-Afrikaanse onderwys moes dus op so ’n wyse gerekonstrueer en aangepas word dat dit binne die globale realiteit inpas, of andersins sou dit die gevaar loop om as sub-standaard bestempel te word.

Chrisholm (1997: 54) bevestig die invloed van globalisering deur die stelling te maak dat die “fundamentele dryfkrag” agter onderwyservorming in Suid-Afrika die veronderstelde verband tussen onderwys, ekonomiese groei en internasionale kompetisie was<sup>32</sup>. In beide ontwikkelde en ontwikkelende lande is (en word) onderwysstelsels herstruktureer in lyn met neo-liberale, mark-georiënteerde strategieë vir ekonomiese groei (Chrisholm, 1997: 50). Onderwys word voorgehou as die oplossing vir werkloosheid en die oplossing vir ekonomiese probleme (Allais, 2007a: 67). Laasgenoemde was byvoorbeeld die dryfkrag agter die herstrukturering van onderwys in onder andere die Verenigde Koninkryk, Australië, Nieu-Seeland en die Verenigde State (Chrisholm, 1997: 54). Motaboli (2009: 73) sluit ook Kanada en Ierland by hierdie lys in. Dit is opvallend dat al bogenoemde lande uitkomsgebaseerde onderwysmodelle aangeneem en geïmplementeer het en gebruik maak van uitkomsgebaseerde kwalifikasieraamwerke. Allais (2007a: 67) skryf hierdie tendens toe aan die feit dat “[a]n emphasis on education for ‘human capital’ and ‘human resource development’ has come to drive educational discourse”, sowel as die aanname wat gemaak word dat uitkomsgebaseerde kwalifikasieraamwerke wêreldklas-standaarde verskaf wat verbind is aan werkverskaffing, ekonomiese groei en internasionale mededingendheid.

Met Suid-Afrika se hertoetreding tot die wêreldmark in die vroeë 1990's was daar 'n toenemende uitruiling van idees tussen COSATU (Congress of South African Trade Unions) en hul eweknieë in Australië: “[F]requent travel between these two countries witnessed an exceptionally high level of exchange of frameworks, proposals and experiences as South Africa gradually moved towards an integrated system based on specified competencies” (Jansen, 1999a: 6). Die debatte met betrekking tot 'n geïntegreerde onderwys- en opleidingstelsel en 'n bevoegdheidsgebaseerde benadering was egter grootliks beperk tot die arbeidsektor en toe daar aparte Ministeries van Onderwys en Arbeid na die 1994-verkieping tot stand gebring is, het die moontlikheid van 'n geïntegreerde onderwys- en opleidingstelsel onwaarskynlik gelyk (Jansen, 1999a: 6-7). Desnieteenstaande het die Ministerie van Onderwys met verloop van tyd 'n aantal witskrifte oor onderwys vrygestel, waarvan die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (Republiek van Suid-Afrika, 1995) van 1995 die

---

<sup>32</sup> Chrisholm se hoofstuk “The restructuring of South African education and training in comparative context” in *Education after apartheid: South African education in transition* (1997) onder redaksie van Kallaway, Kruss, Donn en Fataar, bied 'n insiggewende blik op die verband tussen die behoefte/strewe na ekonomiese groei en onderwysaanpassings en/of -transformasie. Aangesien bogenoemde verband nie sentraal tot hierdie ondersoek staan nie, word die geïnteresseerde leser na bogenoemde bron verwys vir 'n meer volledige bespreking. Sien ook Allais (2007a) pp. 66-69 in hierdie verband.

belangrikste was en idees rondom integrasie en bevoegdheids as elemente van die sistemiese herstrukturering van Suid-Afrikaanse onderwys aangebied het (Jansen, 1999a: 7).

In die lig van bogenoemde word die keuse van 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering minder verrassend. Dit is moontlik om 'n verband te trek tussen ontwikkelinge in die Suid-Afrikaanse arbeidsmark ten opsigte van 'n diskoers oor bevoegdheidsbenaderings tot opleiding en ontwikkelinge in die onderwyssektor met betrekking tot herstrukturering en transformasie. Die feit dat bevoegdheidsgebaseerde onderwys (BBO) binne die internasionale konteks as 'n voorloper van uitkomsgebaseerde onderwys gesien word (Van der Horst & McDonald, 2003: 7), sowel as die integrasie van onderwys en opleiding binne Suid-Afrika, maak die invloed wat die ontwikkelinge in die arbeidsektor op die onderwyssektor gehad het – ten opsigte van opleiding en na aanleiding van globalisering – soveel duideliker.

Wat wel onrusbarend is, is dat Allais (2003: 310) dit uitwys dat in die meeste lande waar UGO 'n mate van sukses behaal het, dit beperk is tot vakopleiding (*vocational training*) – met ander woorde die arbeidsmark. Suid-Afrika is die enigste land wat poog om UGO sentraal tot die hele onderwys- en opleidingstelsel te maak (Spreen in Allais, 2003: 310).

Een van die tendense van globalisering spesifiek met betrekking tot die onderwys is volgens Christie (in Swart, 2009: 36) 'n toenemende homogenisering as gevolg van “beleidsontlening”. Suid-Afrika het volgens Swart (2009: 36) die post-apartheid onderwysbeleid veral op die onderwysraamwerk van Australië<sup>33</sup> gebaseer en in ooreenstemming met kurrikulumontwikkeling in ander dele van die wêreld “pan-nasionale beleidsdiskoerse” aangeneem, soos byvoorbeeld lewenslange leer, probleemoplossings- onderwys en kwaliteitsversekering. Interessant genoeg was dit 'n span van ses Kanadese onderwysspesialiste wat naas ander nasionale rolspelers, ondersteuning verleen het aan die Tegnieuse Komitee wat gemoeid was met die aanvanklike bepaling van leeruitkomstes, assesseringskriteria en vakverklarings van Kurrikulum 2005 (Departement van Onderwys, 1997: 1-3).

---

<sup>33</sup> In die lig van die kontak en samewerking tussen COSATU en Australië binne die arbeidsektor ten opsigte van opleiding gemik op spesifieke bevoegdheids, is hierdie “keuse” nie verrassend nie, eerder 'n natuurlike uitvloeisel. Boonop is baie van die “intellektuele inhoud” van die idees wat gegenereer is deur Pam Christie verskaf. Christie was in daardie stadium 'n opvoedkunde dosent by die Universiteit van die Witwatersrand wat haar doktorsale studie in Australië voltooi het, “and provided coherent curriculum accounts which translated the Australian experience into the South African” (Jansen, 1999a: 6). Tans (2011) is sy 'n mede-professor in opvoedkunde by die Universiteit van Queensland in Australië en besoekende professor aan die Universiteit van die Witwatersrand waar sy ook vir 'n tyd lank die amp van die dekaan van opvoedkunde beklee het (Associate Professor Pamela Christie, 2011).

Chrisholm (1997: 50) noem, naas lewenslange leer, ook die volgende aspekte van die Suid-Afrikaanse onderwysbeleid as ooreenstemmend met internasionale tendense: 'n verbintenis tot armoedeverligting; die integrasie van formele en nie-formele onderwys; 'n beklemtoning van die behoefte dat onderwysontwikkeling die volgende moet ondersteun: ekonomiese groei, keuses, gemeenskapsverantwoordelikheid, aanpasbaarheid, relevansie, koste-deling en koste-herwinning.

Uit bogenoemde bespreking begin dit duidelik word dat globalisering sonder enige twyfel 'n rol gespeel het ten opsigte van die keuse van 'n UGO-diskoers met betrekking tot die onderwysbeleid in Suid-Afrika<sup>34</sup>. Die invloed van globalisering is egter net een faset van die ooploop na UGO en vervolgens gaan sekere nasionale inisiatiewe in oënskou geneem word.

### **3.1.1.2 Nasionale Inisiatiewe**

Daar is op die oogaf 'n redelike aantal nasionale inisiatiewe, wat deur verskillende rolspelers van stapel gestuur is, wat 'n moontlike invloed kon hê op die keuse van 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys vir Suid-Afrika. Die geraadpleegde bronne wat die meeste van hierdie inisiatiewe ingesluit het, word eerstens kortliks genoem, voordat van hierdie inisiatiewe bespreek word.

Lombard (2010: 3-4) identifiseer die volgende nasionale inisiatiewe wat direk aanleiding kon gegee het tot die aankondiging van die amptelike voorstel om UGO in die Suid-Afrikaanse onderwys- en opleidingsektor in te lei, naamlik:

- die verslag van die De Lange-kommissie in 1981;
- die opkoms van People's Education in 1985;
- die Onderwys Hernuwingstrategie (OHS) in 1991;
- die Nuwe Kurrikulummodel vir Suid-Afrika (KUMSA) in 1991;
- die Nasionale Onderwysbeleid-ondersoek (*National Education Policy Investigation – NEPI*) wat in 1989 geloods is deur NECC, en in 1992 voltooi is; en
- verskeie besprekings- en beleidsdokumente wat na die 1994-verkiesing verskyn het en die nuwe regering se strewe na onderwystransformasie in alle erns van stapel gestuur het, onder andere:

---

<sup>34</sup> 'n Meer uitgebreide en gedetailleerde bespreking van die invloed van globalisering op die keuse van onderwysbeleid in Suid-Afrika het die potensiaal om geweldige afmetings ten opsigte van omvang aan te neem. Ek berus my gevolglik by bogenoemde bespreking. Alhoewel dit bondig van aard is, lig dit myns insiens (en met die oog op die doel van die bespreking) die belangrikste punte uit.

- *The National Training Strategy Initiative* (NTSI) deur die Nasionale Opleidingsraad,
- *A Policy Framework for Education and Training* deur die ANC in 1994, en
- Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding van 1995.

Ook Lewis (1992: 59-66) bespreek onderskeidelik People's Education, die De Lange-verslag, die Walters-verslag, die Onderwys Hernuwingstrategie (OHS), die Kurrikulummodel vir onderwys in Suid-Afrika (KUMSA) en die Nasionale Onderwysbeleid-ondersoek (NEPI). Aangesien Lewis se ondersoek in 1992 voltooi is – twee jaar voor die eerste demokratiese verkiesing plaasgevind het en die regering van nasionale eenheid (RNE) aan bewind gekom het – word sy besprekings onder die vaandel van “reaksies op die onderwyskrisis” in Suid-Afrika aangebied. Die relevansie daarvan is egter vanselfsprekend.

Jansen (1999a: 3-7) verwys na NEPI, die OHS, KUMSA, NTSI, en die Witskrif oor Onderwys en Opleiding van 1995 in sy bespreking van die “complex and contested origins of outcomes-based education”. Tesame met die NEPI-verslae en die *A Policy Framework for Education and Training* van die ANC beskou Nzimande (1997) ook die *Implementation Plan for Education and Training* (IPET) wat vroeg in 1994 vrygestel is, as dokumente wat die fondasies gelê het vir die nuwe onderwysbeleid van die regering van nasionale eenheid.

Dis egter opvallend dat beide Lombard (2010: 3) en Jansen (1999a: 5-7) – laasgenoemde herhaalde kere – daarop wys dat meeste van (indien nie al) hierdie inisiatiewe geen melding gemaak het van UGO nie. Dat alle genoemde inisiatiewe onderwystransformasie voorafgegaan het, word nie betwyfel nie, die hieropvolgende bespreking stel dit egter ten doel om te bepaal tot watter mate die inisiatiewe aanduidend was van 'n UGO-diskoers.

Die De Lange-kommissie se verslag in 1981 het onder andere 'n beleid van gelyke onderwysvoorsiening met betrekking tot onderwysgeleenthede en -standaarde aanbeveel, sowel as die tot stand bring van 'n enkele onderwysdepartement en groter voorsiening vir beroepsonderwys (Lombard, 2010: 3). Die aanbevelings is oorhoofs verdeel in onderwysbestuur; onderwysstruktuur; onderwysinhoud; opleiding en diensvoorwaardes vir onderwysers; en onderwysfinansiering (Beukman, 1990: 9). Alhoewel die verslag se aanbevelings in beginsel aanvaar is, het die destydse apartheidsregering die afskaffing van die gefragmenteerde onderwysstelsel teengestaan (Lombard, 2010: 3). Laasgenoemde was

volgens dr. Tjaart Van der Walt<sup>35</sup> (in Beukman, 1990: 9) die “een basiese, wesenlike, kardinale leemte in die owerheidsbeoordeling wat soos ’n kettingreaksie die toepassing van aanvaarde aanbevelings gekniehalter het”.

Ten opsigte van ’n UGO-diskoers lê die belangrikheid van die De Lange-verslag volgens my in die klem wat geplaas word op ’n meer uitgebreide voorsiening van beroepsonderwys. Die manier waarop beroepsonderwys bevorder moes word, was deur die voorstel dat formatiewe onderwys by graad 9 (die destydse standerd 7) moes ophou en dat “beroepsopvoeding” een van die hoofstrominge in die senior sekondêre fase moes word<sup>36</sup> (Van den Heever, 1998: 9).

In aansluiting hierby is die Walters-verslag van 1990 ook waardevol. In sy verhandeling *Individual and community needs as aspects of the education crisis in South Africa: a historical educational overview* bespreek Lewis (1992: 62) kortliks die verslag wat op 19 April 1990 deur dr. S.W. Walters aan die destydse regering voorgelê is en wat spesifiek gefokus het op die evaluering en bevordering van beroepsonderwys. In die verslag word die destydse onderwyskurrikulum gekritiseer vir die feit dat dit nie leerders voorberei vir loopbane nie, aangesien dit te akademies georiënteerd is. ’n Belangrike aspek van die verslag wat Lewis (1992: 62) uitwys is dat beroepsonderwys nie verwys na spesifieke tipe skole, skoolfases, of vakke nie, maar dat alle vakke en skooltipes kan bydra tot beroepsgerigte onderwys en dat die doelstellings van beroepsonderwys ’n gebalanseerde ontwikkeling van die individu binne die gemeenskap ten toon stel: “It prepares pupils for a career, enhances performance and develops training possibilities”.

Beide die De Lange-verslag van 1981 en die Walters-verslag van 1990 fokus onderskeidelik gedeeltelik en in totaliteit op die belangrikheid van beroepsgerigte onderwys. Binne ’n UGO-diskoers word daar baie klem gelê op die verwerwing van vaardighede – nie net kennis nie – wat die individu tot voordeel kan strek na die voltooiing van formele skoling. Alhoewel nie een van hierdie twee verslae spesifiek melding gemaak het van ’n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys nie, is dit wel my oortuiging dat die beklemtoning van beroepsgerigte onderwys ’n behoefte geïdentifiseer het, naamlik vaardigheidsverwerwing. Laasgenoemde is ’n inherente kenmerk van ’n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys.

---

<sup>35</sup> Dr. Tjaart van der Walt was Hoof Uitvoerende Beampte van die RGN vanaf 1990 tot en met 30 September 1992 (Skosana, 2011).

<sup>36</sup> Sien ook afdeling 2.5.5.

People's Education het oorspronklik in 1985 ontstaan, nie net as teenantwoord op die apartheidsregering se onderwysbeleid nie, maar ook in 'n poging om swart leerders weer terug op die skoolbanke te kry. In die vroeë 1980's het die gevoel ontstaan dat daar geen transformasie in die onderwys kan plaasvind onder die apartheidsbewind nie en dat die stryd om vryheid derhalwe belangriker geword het as die onderwys. Hierdie denkrigting is vasgevang met die slagspreuk "liberation before education". People's Education is gebruik om laasgenoemde teen te werk, want alhoewel swart onderwys in 'n haglike toestand was, kon onderwys as sulks as positief gesien word. Die slagspreuk "People's Education for People's Power" is gevolglik ontwikkel en binne hierdie konteks was People's Education volgens Allais (2003: 320) dus eerder 'n politieke strategie as 'n pedagogiese beweging. Tog kan sekere raakpunte tussen People's Education en UGO geïdentifiseer word.

Volgens Lewis (1992: 59) is die kwessie van "konsultasie en ontwikkeling" baie belangrik in People's Education, veral ten opsigte van verskillende onderwysstrukture, soos byvoorbeeld ouer-onderwyser-leerder-verenigings. Binne People's Education word daar ook baie meer klem gelê op die rol van die gemeenskap/samelewing binne 'n demokratiese stelsel.

Education and educational responsibility is not the prerogative of children or adults alone, but of the whole community. The engagement of all people and all spheres of activity in continual education, is a particularly marked feature of People's Education (Lewis, 1992: 59).

Naas groter gemeenskap-deelname ten opsigte van onderwysontwikkeling, het People's Education ook die volgende voorgestaan: die ontwikkeling van kritiese denke en 'n kritiese bewustheid (*critical consciousness*); 'n hoë vlak van onderwysvoorsiening aan almal; 'n relevante, interdissiplinêre kurrikulum; leerdergerigte pedagogieë; en 'n verband tussen formele onderwys en die werkplek (Kraak, 1999: 22; Lombard, 2010: 3) – laasgenoemde kan myns insiens weereens teruggevoer word na beroepsonderwys, of na ten minste 'n vorm van loopbaan-georiënteerde onderwys. Die behoefte na vaardigheidsverwerwing tree dus hier ook na vore en soos wat later in die begripsomkrywing van UGO gesien sal word (sien afdeling 3.1.2) maak leerdergerigte pedagogieë en die ontwikkeling van kritiese denke ook 'n sentrale deel uit van 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys. Alhoewel bogenoemde elemente nie eksklusief tot UGO is nie, belig dit wel ooreenkomste tussen van die beginsels van UGO en van die ideale van People's Education.



Die Onderwys Hernuwingstrategie (OHS) was 'n omvattende plan deur die apartheidsregering vir die hernuwing en herstrukturering van die onderwysstelsel in die vroeë 1990's. Dit het ten doel gestel om tekortkominge binne die onderwysstelsel te verbeter, onderwys meer bekostigbaar te maak en 'n verskeidenheid onderrig- en opleidingsgeleenthede vir 'n groeiende bevolking te skep (Lombard, 2010: 3). Volgens Van Zyl en Bondesio (in Lombard, 2010: 3) het die OHS hoofsaaklik die bevindinge van die De Lange-kommissie bevestig. Ook Lewis (1992: 63) wys die ooreenkomste uit tussen die uitgangspunte van die OHS en dié van die De Lange-verslag. Dit het onder andere die volgende ingesluit: die behoefte na 'n enkele onderwysowerheid; groter samewerking tussen die verskillende rolspelers (die staat, ouers, gemeenskappe, industrieë, ens.); aanbevelings rakende afstandsonderrig vir voorskoolse leerlinge en volwassenes; en voorstelle vir meer relevante en toepaslike kurrikuluminhoude gemik op “die regte lewe” in teenstelling met die destydse kurrikula wat hoofsaaklik georiënteerd was ten opsigte van universiteitstoelating (Lewis, 1992: 63-64). Loopbaan-georiënteerde onderwys word dus ook in die OHS as behoefte geïdentifiseer.

Nadat die OHS in twee weergawes gepubliseer is, het die apartheidsregering 'n spesifieke “kurrikulumposisie ingeneem” en dit onder die vaandel van 'n Nuwe Kurrikulummodel vir Suid-Afrika (KUMSA) vrygestel (Jansen, 1999a: 5). KUMSA het meer relevante onderwys in die vooruitsig gestel deur die rasionalisering van die kurrikulum en die eliminasië van onnodige oorvleueling binne vakinhoud (Lombard, 2010: 3). Dit het behels dat kern leerareas ontwikkel is en groter klem geplaas is op beroepsonderrig binne die kurrikulum (Jansen, 1999a: 5). Laasgenoemde het geskied deurdat beide akademiesgerigte vakke en loopbaangerigte vakke as keuses binne die kurrikulum aangebied sou word (Lewis, 1992: 64). Volgens Jansen (1999a: 5-6) kom daar heelwat ooreenkomste voor tussen KUMSA en van die onderwys hervormings wat na 1994 plaasgevind het, soos byvoorbeeld: die vermindering van sillabusse; die spesifisering van verskillende leerareas; en die verband tussen onderwys en ekonomiese ontwikkeling deur middel van 'n beklemtoning van onderrig in wetenskap en tegnologie. Ten spyte hiervan was daar egter steeds geen direkte verwysing na spesifiek 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering nie.

Uit bogenoemde inisiatiewe word dit wel duidelik dat daar spesifieke knelpunte is wat keer op keer as behoeftes geïdentifiseer word: (1) 'n enkele onderwysdepartement en gelyke onderwysvoorsiening, (2) groter betrokkenheid van verskillende rolspelers ten opsigte van



onderwysbeleid en (3) ’n meer relevante kurrikulum wat ook loopbaangrigte vakke sou insluit.

Die National Education Coordinating Committee (NECC<sup>37</sup>) het die Nasionale Onderwys-ondersoek (NEPI) in Desember van 1989<sup>38</sup> geïnisieer om “onderwysbeleid opsies” vir die breë demokratiese beweging – in die praktyk het laasgenoemde na die ANC en sy bondgenote verwys (Jansen, 1999a: 4) – te ontwikkel (Lewis, 1992: 66). Die ondersoek is in 1992 afgehandel en in 1993 is dit deur die Oxford University Press in dertien volumes gepubliseer. Die *Framework Report* het die verskillende aparte verslae byeengebring in wat Kraak (1999: 30) bestempel as ’n “eksplisiet sistemiese benadering” wat voorgehou het dat alle onderwys- en opleidingsbeleid opsies deur vier eienskappe gekenmerk word, naamlik: artikulasie; differensiasie; befondsing; en organisasie en bestuur<sup>39</sup>.

NEPI word volgens Lombard (2010: 3) deur baie as die fondament beskou waarop die UGO kurrikulum van Suid-Afrika gebou is. Laasgenoemde kan volgens Jansen (1999a: 4) toegeskryf word aan die werk wat veral een van die navorsingsgroepe in hierdie NECC inisiatief gedoen het, naamlik die Kurrikulum Groep. Tog is daar weereens geen verwysing na die aanneem en/of ontwikkeling van ’n UGO-diskoers in enige van die dokumente wat deur NEPI voortgebring is nie en boonop slegs breë voorstelle oor ’n gekoördineerde en/of geïntegreerde onderwys- en opleidingstelsel (Jansen, 1999a: 5).

Die waarde van NEPI lê egter in die feit dat dit ’n breë raamwerk van waardes verskaf het waarbinne denke oor ’n demokratiese onderwysbeleid kon plaasvind. Dit het hoofsaaklik gehandel oor die identifisering van die verhouding tussen ’n reeks beleidsopsies en die sosiale implikasies daarvan (Kraak, 1999: 30). Alhoewel hierdie raamwerk nie-rassisme, nie-seksisme, demokrasie, gelykheid en regstelling beklemtoon het as platform vir ’n post-apartheidsonderwysbeleid (Jansen, 1999a: 4), het dit terselfdertyd voortdurend die inherente

---

<sup>37</sup> Met die stigting van NECC in 1985/1986 (sien ook afdeling 2.5.5) het dit bekend gestaan as die National Education Crisis Committee. In Februarie 1988 is dit deur die apartheidsregering verban saam met 16 ander organisasies. Met die politieke veranderinge in 1990 is dit amptelik ontban en is daar besluit om die organisasie se naam te verander na die National Education Coordinating Committee (National Education Coordinating J Committee (NECC), 2010).

<sup>38</sup> Hierdie datum word gebruik na aanleiding van Lewis (1992: 66). Kraak (1999: 30) meld dat NEPI in 1991 deur NECC geïnisieer is.

<sup>39</sup> Artikulasie verwys na die omvang van die “beweeglikheid” van ’n leerder tussen die onderafdelings van die totale onderwys- en opleidingstelsel; differensiasie het te make met die mate waarin aparte instansies en subsektore van die onderwys- en opleidingstelsel van mekaar verskil met betrekking tot funksionele gronde; befondsing sluit strategiese beplanning, aansporing en invloed van die staat deur middel van openbare befondsing in, sowel as markaangedrewe fooie deur privaatonderwys; organisasie en bestuur verwys na die verdeling van mag/beheer tussen die staat en die onderwys- en opleidingsinstansies (Kraak, 1999: 31).

spanning tussen ekonomiese groei en onderwysgelykheid beklemtoon en dat sistemiese verandering “inevitably entailed some form of trade-off between equity and development” (Kraak, 1999: 30). Alhoewel NEPI as sulks dus nie op ’n UGO-diskoers dui nie, het dit wel raamwerke en strukture, sowel as beleidopsies geïdentifiseer waarbinne die uiteindelijke onderwyservorming kon plaasvind.

Die *National Training Strategy Initiative* (NTSI) was volgens Jansen (1999a: 6) die belangrikste beleidsdokument na die 1994-verkiesing ten opsigte van die uiteindelijke aankondiging van ’n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys, aangesien dit die fondasies gelê het vir die denkrigtinge ten opsigte van kurrikulum en assessering in Suid-Afrika. NTSI is in April 1994 gepubliseer deur die Nasionale Opleidingsraad (NOR) en in samewerking met ’n hele reeks afgevaardigdes en verteenwoordigers uit die geleedere van die swart progressiewe vakbonde, onderwys- en opleidingsverskaffers, die ANC/COSATU-alliansie, sowel as regeringsdepartemente van die apartheidsregime (Kraak, 1999: 30). Die primêre fokus van die strategie was op die arbeids- en opleidingsmark, maar die voorstelle het die onderwyssektor (insluitend skole) in hierdie denkraamwerk ingesluit (Jansen, 1999a: 6). Dit was dus die eerste dokument wat formeel ’n geïntegreerde onderwys- en opleidingstelsel voorgestel het.

Rondom dieselfde tyd as die totstandkoming van NTSI was daar uitgebreide besprekings binne COSATU oor bevoegdheidsgebaseerde onderwys (BBO) as moontlike voertuig om opleiding binne die arbeidsektor te verskaf en te akkrediteer. Hierdie besprekings het in oorleg met die arbeidsektor in Australië plaasgevind (Jansen, 1999a: 6). Alhoewel NTSI se fokus dus op die arbeidsmark en bevoegdheidsgebaseerde opleiding was en nie die onderwyssektor en UGO nie, is die verband tussen (1) die arbeid- en onderwyssektor en (2) bevoegdheidsgebaseerde en uitkomsgebaseerde onderwys reeds kortliks uiteengesit – sien afdeling 3.1.1.1. Gevolglik stem ek saam met Jansen (1999a: 6) dat NTSI waarskynlik as die belangrikste beleidsdokument ten opsigte van ’n UGO-diskoers beskou kan word.

Ten opsigte van die privaatsektor en NRO’s en hul voorstelle en voorleggings vir kurrikulum-alternatiewe<sup>40</sup> in die oploop tot die 1994-verkiesing was daar volgens Jansen

---

<sup>40</sup> Voorstelle het die volgende ingesluit: idees rondom groter voorsiening van loopbaan- en entrepreneurgerigte onderwys eerder as formele akademiese onderwys deur die Private Sector Education Council (PRISEC); dieselfde idees is ook vervat in die Education Policy and Systems Change Unit (EDUPOL) van die Urban Foundation; NRO’s (onder andere die United States Agency for International Development [USAID]) het ’n wye reeks alternatiewe aangebied, maar meestal ten opsigte van volwasse onderwys, vroeë kinderjare onderwys, voorbereidingsprogramme vir matrikulante en dies meer, wat nie werklik ’n impak op die formele

(1999a: 5) ook nie duidelike aanduidings van 'n uitkomsgebaseerde benadering nie. Die Volwasse Onderwyskurrikulum van die Onafhanklike Eksamenraad (OER) kan wel as een moontlike uitsondering uitgelig word. Die bevoegdhede/vaardighede wat in hierdie Volwasse Onderwyskurrikulum beklemtoon is, het die bevoegdhede wat in die NTSI-dokumente en COSATU voorstelle aangespreek is, gereflekteer:

[A] singular achievement of the IEB at the time was to begin to innovate and experiment with assessment strategies which could give meaning to a system based on demonstrable competencies in adult learning (Jansen, 1999a: 5).

Na die 1994-verkieping het die nuwe regerende party amptelik die transformasie van die bestaande onderwysstelsel bekend gemaak in *A Policy Framework for Education and Training*. Hierdie dokument het ook die herstrukturering van die kurrikulum vir skole “and for other contexts” aangekondig (Lombard, 2010: 4). Die ANC se *Policy Framework for Education and Training* is egter baie sterk gekritiseer as gevolg van die gebrek aan 'n implementeringsplan. Die gevolg was dat die ANC die *Implementation Plan for Education and Training* (IPET) opgestel het, maar dié is volgens Jansen (2002: 202) in die praktyk hoofsaaklik deur die RNE geïgnoreer. Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding het in 1995 gevolg, wat aan die eenkant op 'n geïntegreerde en koherente onderwys- en opleidingstelsel gefokus het – laasgenoemde sou bewerkstellig word deur middel van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) (sien ook afdeling 3.2.1) – en aan die anderkant gevra het vir die implementering van 'n transformerende skoolkurrikulum (Lombard, 2010: 4).

Alhoewel ook nie een van bogenoemde dokumente spesifiek UGO as onderwysbenadering aangekondig het nie, was dit volgens my teen die agtergrond van die integrasie van onderwys en opleiding en die invloed van internasionale onderwystendense in daardie stadium 'n onafwendbare verloop van sake dat UGO as onderwysbenadering bekendgestel sou word. Die veranderende politieke landskap en die dringende behoefte na 'n definitiewe breek met 'n gefragmenteerde onderwysstelsel wat die apartheidsregime help vorm en onderhou het, is genoegsame rede vir onderwystransformasie. Die behoefte na 'n groter fokus op vaardigheidsverwerwing op skoolvlak en meer beroepsgerigte onderwys, sowel as die belangstelling in 'n bevoegdheidsgebaseerde benadering tot opleiding in die arbeidsektor het

---

onderwysstelsel gehad het nie. Boonop was die voorgestelde onderwysprogramme so divers (“from radical, progressive approaches to mainstream delivery programmes”) dat dit moeilik was om enige samehang te onderskei (Jansen, 1999a: 5). Geen van hierdie voorstelle het egter 'n UGO-spesifieke benadering beklemtoon nie.

na my mening egter beslis daartoe bygedra dat 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering aangeneem is ten einde gestalte aan hierdie transformasie te gee.

Die volgende afdeling fokus op 'n begripsomskrywing van die term *uitkomsgebaseerde onderwys* en wat hierdie term binne die Suid-Afrikaanse konteks beteken en/of behels.

### **3.1.2 'n Begripsomskrywing van uitkomsgebaseerde onderwys**

Een van die redes vir die onderwys hervorming wat Suid-Afrika ondergaan het, was die strewe na gelyke onderwysvoorsiening, sowel as die ontwikkeling van leerders se kritiese denkvaardighede en probleemoplossingsvaardighede ten einde 'n meer gebalanseerde wêrelduitkyk te verseker. Laasgenoemde twee faktore vorm volgens Van der Horst en McDonald (2003: 3-4) die “hart” van uitkomsgebaseerde onderwys in Suid-Afrika. In die lig van die beperkte geleentheid – en in sommige gevalle totale gebrek aan geleentheid – van alle bevolkingsgroepe behalwe blankes in die apartheidsera, was die konsep van lewenslange leer 'n verdere rede vir die onderwys hervorming.

Lewenslange leer verwys volgens Van der Horst en McDonald (2003: 4) na onderwys vir “almal wat die behoefte het om te leer” – nie net skoliere nie, maar ook volwassenes of jeugdige wat reeds die skool verlaat het: “The vision of the changed educational system is thus that all people be granted the opportunity to develop their potential to the full, whether by means of formal or non-formal schooling.”

Die oorskakeling na 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys in Suid-Afrika het gevolglik onder andere die volgende ingesluit:

- 'n fokus op die leerder en sy/haar behoeftes
- die erkenning van diversiteit (leerders se verskille moet geakkommodeer word)
- 'n oorskakeling na deelnemende, demokratiese besluitneming in die onderwys (onderwysers, ouers en leerders het insae in hoe hulle onderwys ervaar)
- 'n groter klem op aanspreeklikheid (verantwoordelikheid)
- die in staat stel van leerders om hul volle potensiaal te bereik (verskillende vlakke na aanleiding van individuele vermoë) (Van der Horst en McDonald, 2003: 5).

Bogenoemde stipuleer egter nie wat presies uitkomsgebaseerde onderwys is nie. Dr. William Spady<sup>41</sup> is 'n internasionaal gerekende gesag op die gebied van uitkomsgebaseerde onderwys

---

<sup>41</sup> Spady het drie grade van die Universiteit van Chicago in onderskeidelik Geesteswetenskappe, Opvoedkunde en Sosiologie. Sy verbintenis tot UGO het in 1973 begin toe hy as senior navorsingsosioloog by die National

en word deur baie as die “vader van UGO” geag (Lombard, 2010: 4; Spady, 2004: 165). Spady (1994: 1) definieer uitkomsgebaseerde onderwys as volg:

Outcome-Based Education means clearly focusing and organizing everything in an educational system around what is essential for all students to be able to do successfully at the end of their learning experiences. This means starting with a clear picture of what is important for students to be able to do, then organizing curriculum, instruction, and assessment to make sure this learning ultimately happens.

Einddoelwitte of eindresultate staan bekend as uitkomste en vandaar dus die benaming uitkomsgebaseerde onderwys. Spady (1994: 61-64) onderskei tussen drie verskillende weergawes van UGO: tradisionele UGO, oorgangs-UGO en transformasionele UGO (*traditional, transitional and transformational*)<sup>42</sup>. Tradisionele UGO berus op “tradisionele uitkomste” wat gebaseer word op ’n bestaande kurrikulum en gewoonlik slegs van toepassing is op spesifieke segmente van die kurrikulum wat verband hou met bepaalde gedeeltes se inhoud (Willis & Kissane, 1997: 11). Die eenvoudigste vorme van demonstrasies of bevoegdheede word in die uitkomste opgeneem: “simple, discrete skills tied to very particular segments of content” (Spady, 1994: 63). Konvensionele onderrig-, leer- en assesseringsmetodes en -aktiwiteite word binne die tradisionele benadering gebruik en die klem bly op die verwerwing van kennis, nie vaardighede, waardes, en/of houdings nie (Lombard, 2010: 25). Spady (in Willis & Kissane, 1997: 11) is gevolglik van mening dat programme en/of kurrikula wat hierdie tipe tradisionele uitkomste gebruik, nie werklik as UGO moet bekend staan nie, want die kurrikulum as sulks is nie uitkomsgebaseerd nie – dit fokus steeds slegs op voorafbepaalde inhoud wat bloot weergegee moet word – slegs sekere basiese bevoegdheede word aan gedeeltes van die inhoud binne die kurrikulum gekoppel deur middel van uitkomste.

Terwyl tradisionele UGO volgens Willis en Kissane (1997: 15) deur Spady gekritiseer word omdat dit hoofsaaklik fokus op sukses behaal in skool (blote kennisverwerwing), kan oorgangs-UGO in ’n positiewe lig gesien word, aangesien dit te make het met:

---

Institute of Education in die VSA werksaam was en dit het aansienlik uitgebrei in die 70’s en 80’s (Spady, 1994: 207). Hy was (en is steeds) betrokke by die bevordering van leerderprestasies, onderwysers, leiers en onderwysstelsels in Noord-Amerika, Australië en Suid-Afrika en het ’n uitgebreide publikasierekord wat die volgende temas insluit: uitkomsgebaseerde onderwys, sistemiese transformasie, skoolherstrukturering, strategiese beplanning, kurrikulumontwerp en paradigmaterskuiwings (Spady, 2004: 165). In 2003 is hy benoem as Senior Genoot aan die Novalis-instituut in Kaapstad en hy is ook hoofkonsultant van die Matthew Goniwe Skool vir Leierskap en Bestuur in Johannesburg (Spady, 2008: 17).

<sup>42</sup> Die vertalings van hierdie konsepte is in ooreenstemming met Spady (2008) se artikel wat deur Rina Nel en Jacques van der Elst vertaal en deur Kobus Maree geredigeer is.

...what is most essential for our students to know, be able to do, and be like in order to succeed once they have graduated ... [and does] address higher order competencies that are essential in virtually all life and learning settings (Spady in Willis & Kissane, 1997: 15).

Lombard (2010: 27) is van mening dat die oorgang vanaf skool na die “regte lewe” duideliker na vore kom binne die oorgangsbenadering, deurdat uitkomstegeformuleer word wat verband hou met werklike situasies (*real-life situations*). Uitkomstegesluit in hierdie benadering sluit ’n wye reeks bevoegdhede in wat as “hoër orde” bevoegdhede geklassifiseer word, byvoorbeeld effektiewe kommunikasievaardighede, ondersoekende navorsing, komplekse analise, probleemoplossings, en dies meer (Spady, 1994: 64-65). Spady (1994: 193) omskryf dit ook as ’n interdissiplinêre benadering, aangesien die voorgeskrewe bevoegdhede wat verwerf moet word (en wat in die uitkomstegesit word) ’n rol speel in die verbinding en potensiele integrering van nie-verbandhoudende, inhoudsgebaseerde kurrikulumareas.

Transformasionele UGO bevat die mees komplekse vorme ten opsigte van die demonstrasie van lering en daarom die “moeilikste” bevoegdhede: integrering, sintese, die toepassing van bevoegdhede binne spesifieke kontekste (Spady, 1994: 63-64). Spady (1994: 64) noem die mees komplekse bevoegdhede “complex role performances” en/of “life-rol functioning” en gee twee redes waarom hierdie benadering bekend staan as transformasionele UGO:

[T]hey: 1) totally alter old conceptions of how schools define learning and organize themselves to accomplish it and 2) transcend yesteryear’s narrow concept of content-bound behavioral objectives.

Willis en Kissane (1997: 12) stel dit op ’n eenvoudiger manier deur te sê dat transformasionele UGO het as ’n fondament uitkomsteges wat fokus op “adult life roles”. Lombard (2010: 27) plaas op sy beurt weer die klem op die feit dat die transformasionele benadering ’n algehele modifikasie van onderwys in die vooruitsig stel en dat hierdie benadering boonop nie net gemik is op die herstrukturering van ’n onderwysstelsel nie, maar ook die herstrukturering van die samelewing.

Alhoewel transformasionele UGO toekoms-georiënteerd en vooruitstrewend is, word dit ook beskou as baie kompleks, beide in aard en ten opsigte van implementering (Lombard, 2010: 27). Beide Lombard (2010: 27) en Fourie (2009: 53) is van mening dat Suid-Afrika hierdie weergawe van UGO gekies het om na te volg en na alle waarskynlikheid juis omdat transformasionele UGO nie net onderwys-hervorming voorstaan nie, maar ook sosiale

hervorming. Van der Horst en McDonald (2003: 19) beskryf die “Suid-Afrikaanse weergawe” van uitkomsgebaseerde onderwys as volg:

The South African version of outcomes-based education is aimed at stimulating the minds of young people so that they are able to participate fully in economic and social life. It is intended to ensure that all learners are able to develop and achieve to their maximum ability and are equipped for lifelong learning.

Interessant genoeg staan Spady (2008) die menings van Lombard (2010: 27) en Fourie (2009: 53) teë. Hy verwys na die verskillende weergawes van UGO ten opsigte van die ontwikkelingsgang van UGO: “Die sewentigerjare se benadering is ‘Tradisionele UGO’ genoem; die tagtigs se benadering is ‘Oorgangs-UGO’ genoem; en die 1990’s en verder se benadering het oral bekend geword as ‘Transformasionele UGO’” (Spady, 2008: 22). Hy is van mening dat die term “transformasioneel” verwarring binne die Suid-Afrikaanse konteks veroorsaak het, aangesien die woord “transformasie” vir Suid-Afrikaners verwys het na die verskuiwing van apartheid na demokrasie:

Aanvanklik, toe Suid-Afrikaners Kurrikulum 2005 as “transformasioneel” beskryf het, was ek benoud, want ek het dit hoofsaaklik beskou as ’n voorbeeld van Tradisionele UGO met aspekte van Oorgangs-UGO, maar nie iets meer gevorderd nie. Stadig maar seker het ek die verskille in betekenis begin besef, maar dit het nie my kritiese siening van Kurrikulum 2005, soos wat dit in die laat negentigs voorgestel en geleer is, verander nie (Spady, 2008: 22).

Wat is egter die hoekstene waarop UGO gebou word? En hoe lyk die Suid-Afrikaanse weergawe van UGO? In sy boek *Outcomes-based education: critical issues and answers* verwys Spady (1994: 8) na die “UGO-piramide”<sup>43</sup> wat ’n uiteensetting gee van die UGO-paradigma, die twee hoofdoelstellings, die drie hoof uitgangspunte, die vier “operasionele” beginsels en die vyf “generiese domeine” met betrekking tot die praktyk. Ek gaan na aanleiding van hierdie UGO-piramide die begrip uitkomsgebaseerde onderwys bespreek en krities binne die Suid-Afrikaanse konteks ondersoek deur te verwys na die UGO-paradigma, doelstellings en uitgangspunte, sowel as die beginsels van UGO.

---

<sup>43</sup> Lombard (2010: 5) het na aanleiding van Spady (1994:8) se piramide ’n soortgelyke, maar meer uitgebreide weergawe uiteengesit. Aangesien dit visueel ’n baie duidelike oorsig bied van die UGO rasionaal, sluit ek ’n skematiese voorstelling daarvan in as Addendum A.



### 3.1.2.1 UGO paradigma

Geyser (2000: 24) omskryf die term “paradigma” as volg: “a philosophical scheme of thought or a theoretical formulation on a subject which relates to the set of concepts, categories, relationships, values and methods which are generally accepted by a community of practitioners at any given period of time”. Eenvoudiger gestel verduidelik ’n paradigma hoe ’n groep mense hul wêreld definieer of sien en dan daarvolgens optree: “a way of viewing things and a way of doing things consistent with that viewpoint” (Spady, 1994: 8).

Spady (1994: 8) gaan van die standpunt uit dat *wat* geleer word en *of* leer plaasvind, belangriker is as *wanneer* en *hoe* geleer word. Binne hierdie paradigma word die bereiking van resultate op die voorgrond geplaas, eerder as, soos Lombard (2010: 6) dit stel, “structural and procedural considerations” wat gewoonlik deur onderwysstelsels as die dryfkrag agter “dienslewering” aangebied word. Hierdie resultate staan bekend as uitkomste en die UGO paradigma word gedefinieer, gefokus en georganiseer rondom uitkomste: “These ultimate culminating demonstrations of learning simultaneously serve as focal point, mission, fundamental purpose, top priority, bottom line, and starting point for everything else that occurs within the system” (Spady, 1994: 36). Die sukses van alle leerders binne ’n onderwysstelsel – met ander woorde die verwesenliking van die uitkomste – is dus inherent tot die UGO paradigma.

Uitkomsgebaseerde onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks word deur Van der Horst en McDonald (2003: 5) beskryf as ’n benadering tot onderwys wat op twee dinge fokus, naamlik: (1) die verwagte eindresultate van ’n leerproses (wat ook bekend staan as die leeruitkomste en waarvan leerders bewys moet kan lewer dat hulle dit verwerf het); en (2) die leer- en onderrigprosesse wat leerders lei tot bogenoemde eindresultate. Die “verwesenliking van uitkomste en die toepassing van leer eerder as die ‘dekking’ van leerstof” word dus die fokus (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 6), en ten opsigte van die UGO paradigma in Suid-Afrika<sup>44</sup> word die *hoe* van die leerproses, in teenstelling met Spady (1994: 8) se siening, ook beklemtoon.

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement (1997: 5) noem pertinent in hierdie verband dat alhoewel die fokus eerstens val op die resultate, of uitkomste, wat aan die einde van die leerproses verwag word, UGO in Suid-Afrika ook tweedens fokus op die “**prosesse** [sic] wat

<sup>44</sup> Daar bestaan nie twyfel dat UGO as ’n paradigma erken word nie, die debat ontstaan egter of daar werklik ’n paradigmaskuif binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel plaasgevind het. Die debat is volgens my egter nie relevant tot hierdie navorsing nie en ek verwys lesers na Geyser (2000) en Lombard (2010) in hierdie verband. Sien ook Spady (2008).



leerders tot by hierdie eindpunte sal bring: die UGO-benaderinge konsentreer nie net op **WAT jy leer** [sic] nie, maar ook **HOE jy leer** [sic]”. Daar is ook ’n derde fokus, naamlik die verwerwing van lewensvaardighede en die konteks waarin dit aangewend (kan) word (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 5). Binne die Suid-Afrikaanse uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys word die leerproses dus net so belangrik geag as dit wat geleer word. Beide die proses en die inhoud word gevolglik beklemtoon deur die uiteensetting van die uitkomst wat bereik moet word aan die einde van die proses (Van der Horst & McDonald, 2003: 18).

### 3.1.2.2 UGO doelstellings en uitgangspunte

Spady (1994: 9) identifiseer twee doelstellings en drie basiese uitgangspunte van UGO. Die eerste doelstelling is om te verseker dat alle leerders met die nodige kennis, bevoegdhede en kwaliteite toegerus sal word om ’n suksesvolle lewe te lei na afloop van hul formele skoling. Die tweede doelstelling is die strukturering en bedryf van skole op so ’n wyse dat leerders hierdie uitkomst tot die beste van hul vermoë kan verwesenlik. Hierdie twee doelstellings is gebaseer op drie aannames of uitgangspunte, naamlik: (1) alle leerders kan suksesvol leer, al is dit op verskillende maniere en verskillende tye; (2) suksesvolle leer moedig meer suksesvolle leer aan; en (3) skole beheer die omstandighede wat direk aanleiding gee tot suksesvolle leer (Spady, 1994: 9).

In direkte aansluiting by bogenoemde identifiseer die Wes-Kaap Onderwysdepartement (1997: 5) vier onderliggende oortuiginge (of uitgangspunte) waarop die UGO onderwysmodel in Suid-Afrika berus en wat ek na aanleiding van Van der Horst en McDonald (2003: 5-6) se omskrywing daarvan kortliks hier uiteensit:

- “Leerders kan suksesvol leer en sekere resultate behaal afhangende van voldoende tyd, addisionele leerervarings en ’n ondersteunende (stimulerende) omgewing.”

Die strategie wat voorgestel word om bogenoemde te bereik, behels die volgende:

- dit wat leerders moet bereik, moet duidelik vooraf geïdentifiseer word
- leerders moet tyd gegun en gelei word om hul volle potensiaal te bereik
- leerders moet hul eie teikens stel en teen hulself kompeteer
- leerders se behoeftes moet deur ’n verskeidenheid onderrig, leerbenaderings en evalueringstrategieë geakkommodeer word
- die klem moet op ’n balans tussen vaardighede en kennis wees.

Dit beteken dat alle leerders (ongeag agtergrond, ouderdom, geslag, vorige prestasies, leerstyle, of ander faktore) in staat gestel moet word om tot hulle volle potensiaal te leer.

- “Sukses gee aanleiding tot meer sukses.”

Elke prestasie van ’n leerder bou sy/haar selfvertroue en dien as motivering vir verdere sukses. Positiewe en konstruktiewe deurlopende assessering is van die uiterste belang. Dit beteken egter nie dat alle leerders dieselfde uitkomst sal behaal nie, eerder dat leerders die geleentheid gegun moet word om hul volle potensiaal te bereik.

- “Dit is die skool se verantwoordelikheid om te verseker dat leerders sukses behaal.”

Die leeromgewing is verantwoordelik vir die skep en kontroliering van die omstandighede waarbinne leerders sukses kan behaal. Hiervolgens is dit onderwysers se verantwoordelikheid om aanloklike, uitdagende en motiverende leeromgewings te skep, sowel as ’n positiewe atmosfeer wat ’n leerkultuur bevorder. In hierdie verband voer Lombard (2010: 7) aan dat indien UGO nie in ’n koherente, gekoördineerde en op samewerkende wyse geïmplementeer word nie, dit baie moeilik sal wees om suksesvolle leer aan te moedig.

- “Die breë gemeenskap deel die verantwoordelikheid vir leer.”

Al die verskillende rolspelers in onderwys, soos byvoorbeeld die gemeenskap, onderwysers, leerders en ouers, deel in die verantwoordelikheid vir onderrig en leer. Hierdie verskillende rolspelers moet saamwerk in beide kurrikulumontwikkeling en -implementering.

Uit bogenoemde word dit duidelik dat daar ’n baie groot ooreenkoms bestaan tussen die doelstellings en uitgangspunte van Spady (1994) se weergawe van UGO en die oortuiginge onderliggend tot die Suid-Afrikaanse uitkomsgebaseerde onderwysmodel.

### **3.1.2.3 UGO beginsels**

Spady (1994: 10) identifiseer vier beginsels waarvolgens die doelstellings en uitgangspunte van UGO doelbewus en deurlopend geïmplementeer moet word. Hierdie vier beginsels vorm volgens hom die kern van UGO en beide leerders en onderwysers se sukses hang af van hoe goed hierdie vier beginsels saamwerk. Die eerste beginsel word as die fondament en die belangrikste van die vier gesien, naamlik ’n duidelike fokus (*clarity of focus*) ten opsigte van die uitkomst wat aan die einde van die leerproses verwesenlik moet word. Die tweede beginsel is uitgebreide geleentheid (*expanded opportunity*) en ondersteuning vir suksesvolle leer. Hoë verwagtinge (*high expectations*) vir alle leerders om sukses te behaal is die derde

beginsel. Die vierde beginsel is wat bekend staan as *design down* en wat ek vertaal as “begin-by-die-einde” kurrikulumontwerp. Vervolgens bespreek ek kortliks hoe (en indien) hierdie vier beginsels binne die Suid-Afrikaanse UGO weergawe manifesteer.

Die eerste beginsel, ’n duidelike fokus, is beslis sigbaar in die Suid-Afrikaanse uitkomsgebaseerde onderwysmodel. Van der Horst en McDonald (2003: 12) beskryf een van die kenmerke van UGO as die duidelike en ondubbelsinnige stel van wat ’n leerder moet leer, met ander woorde die formulering van uitkomst. Daar is twee soorte uitkomst in Suid-Afrika, naamlik kritieke uitkomst en leeruitkomst<sup>45</sup>. Kritieke uitkomst verwys na die uitkomst wat deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (SAKO) opgestel is en wat op alle leerareas in die skoolstelsel (Grade R-12) van toepassing is, terwyl leeruitkomst verwys na spesifieke vaardighede, kennis, houdinge en begrip wat met ’n betrokke leerarea verbind word (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 6-7). Leeruitkomst het die volgende kenmerke binne die Suid-Afrikaanse UGO model:

- toekoms-georiënteerd (die resultaat van leer word duidelik in die formaat gestel: *die leerder sal in staat wees om...*)
- leerder-georiënteerd
- fokus op kennis, vaardighede, houdings en waardes
- word gekarakteriseer deur hoë verwagtinge van alle leerders
- ’n basis vir verdere onderrig en leer besluitneming (Van der Horst & McDonald, 2003: 12).

Een van bogenoemde kenmerke van leeruitkomst kom ooreen met die derde beginsel van Spady (1994), naamlik hoë verwagtinge. Lombard (2010: 8-9) is van mening dat die idee van hoë verwagtinge baie nou verbonde is aan motivering en dat hoë verwagtinge daarom impliseer dat indien onderwysers leerders voortdurend bystaan en aanmoedig om take tot die beste van hul vermoë te verrig, elke leerder uiteindelik die gegewe uitkoms(te) na aanleiding van individuele potensiaal sal bereik. Dit sluit ook direk aan by Spady (1994) se tweede beginsel, naamlik dat uitgebreide geleenthede geskep moet word en voldoende ondersteuning gebied moet word aan leerders sodat suksesvolle leer kan plaasvind.

---

<sup>45</sup> Met die bekendstelling van UGO in Suid-Afrika is daar verwys na kritieke uitkomst en spesifieke uitkomst (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 6-7). Na die hersiening van Kurrikulum 2005 het die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring egter onder andere spesifieke uitkomst se benaming na leeruitkomst verander. Vir ’n volledige bespreking sien afdeling 3.2.

Hierdie beginsel vind neerslag in twee kenmerke van die Suid-Afrikaanse UGO model wat Van der Horst en McDonald (2003: 12) identifiseer as: (1) elke leerder se behoeftes word in ag geneem deur middel van 'n verskeidenheid onderrigstrategieë en assesseringsinstrumente; en (2) elke leerder word voorsien van die nodige bystand en tyd om sy/haar potensiaal te bereik. Hierdie twee kenmerke kan herlei word na die rol van die onderwyser en die rol van die leerder, soos uiteengesit deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement (1997: 12-13). Die rolle sluit onder andere die volgende in:

Die rol van die Opvoeder:

- Voorsien in die leerder se behoeftes deur middel van 'n verskeidenheid onderrig-, leer- en evalueringstrategieë.
- Ontwerp onderriggebeure wat 'n voortdurende proses van reflektoring en analise aanmoedig, en wat op die bevrediging van die leerder se behoeftes konsentreer.
- Skep 'n atmosfeer wat selfvertroue sal bevorder vir kritiese vrae, uitdaging, ontdekking, argumentering en reflektoring (besinning).

Die rol van die leerder:

- Neem verantwoordelikheid vir sy/haar eie leer deur middel van “aktiewe” deelname.
- Neem deel aan beplanning en evaluering, en is in staat om toepaslike besluite te neem.
- Self-evaluering speel 'n belangrike rol. (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 12-13)

Volgens Spady (1994: 19) is die vierde en laaste beginsel die “goue reël” ten opsigte van kurrikulumontwerp. Begin-by-die-einde kurrikulumontwerp behels dat daar eers op die einddoelwit, resultate, of uitkomstebesluit word en dan word inhoud, onderrigaktiwiteite en assesseringsmetodes daarvolgens kies. Alhoewel begin-by-die-einde kurrikulumontwerp van toepassing is op UGO in die geheel, verwys kurrikulumontwerp na my mening in hierdie geval spesifiek na die beplanning van 'n spesifieke leersituasie deur die onderwyser, of anders gestel die opstel van 'n lesplan. 'n Lesplan maak binne die Suid-Afrikaanse konteks deel uit van wat bekend staan as 'n leerprogram. Laasgenoemde verwys na 'n stel leer- en onderrigaktiwiteite, sowel as 'n assesseringmetode(s) waarvolgens leerderprestasies bepaal word ten opsigte van een of meer leeruitkoms (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 10; Departement van Onderwys, 1997: 15).

Die praktyk in Suid-Afrikaanse skole behels dat onderwysers self die uitkomstebesluit van elke les bepaal – al is die leeruitkomstebesluit van elke leerarea vooraf op nasionale vlak vasgestel en deur

die Onderwysdepartement bepaal – en dit is op grondvlak in alledaagse praktyk wat begin-by-die-einde kurrikulumontwerp ook toegepas moet word.

#### **3.1.2.4 Samevatting**

Suid-Afrika se weergawe van UGO staan bekend as transformasionele UGO, waarin die klem val op 'n algehele herstrukturering van die onderwysstelsel, en waarin komplekse bevoegdheids- en die verwesenliking van lewensrolle 'n sentrale deel uitmaak van die onderrig en leer. In teenstelling met Spady (1994) se UGO model val die klem nie net op *wat* geleer word en *of* leer plaasgevind het nie, maar ook op *hoe* die leer plaasgevind het en die konteks waarbinne hierdie leer toegepas kan word. Daar is vier basiese uitgangspunte van UGO in Suid-Afrika, naamlik (1) alle leerders kan sukses behaal (maar op verskillende maniere en op verskillende tye); (2) sukses kweek sukses; (3) die leeromstandighede bepaal die sukses van leer; en (4) daar is 'n gedeelde verantwoordelikheid vir suksesvolle leer wat die leerders, onderwysers, ouers en die breër gemeenskap insluit.

Daar is twee tipes uitkomstes wat die kern van die UGO kurrikulum in Suid-Afrika vorm, naamlik kritieke uitkomstes wat op alle leerareas van toepassing is en as kruiskurrikulêre uitkomstes bekend staan; en leeruitkomstes wat spesifiek is tot elke afsonderlike leerarea. Daar is 'n klemverskuiwing vanaf inhoudsgebaseerde leer en onderwysergerigte pedagogieë na die konsep van lewenslange leer, vaardigheids- en/of bevoegdheidsverwerwing en leerdergerigte pedagogieë.

Ten einde 'n volledige prentjie van die begrip uitkomsgebaseerde onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks te kry, is dit egter ook noodsaaklik om ondersoek in te stel na die filosofieë wat onderliggend tot hierdie onderwysbenadering is. Die volgende afdeling stel ten doel om 'n bondige uiteensetting van die filosofiese onderbou van UGO in Suid-Afrika te verskaf.

#### **3.1.3 Filosofiese onderbou van UGO**

Zais (in Geyser, 2000: 31) is van mening dat “[w]hat man really believes [...] is frequently more clearly revealed in what he teaches his children than in what he professes in his public statements”. Indien dit algemeen aanvaar word dat 'n samelewing bymekaar gehou word deur middel van gemeenskaplike uitgangspunte of “filosofieë” wat dien as riglyne waarvolgens gelewe word, is die natuurlike afleiding om te maak dat 'n samelewing se onderwyskurrikulum ook binne hierdie filosofieë gesetel sal wees (Geyser, 2000: 31).

Fundamentele pedagogie word as filosofiese onderbou van die apartheidsonderwysstelsel gesien, tesame met “a highly positivist notion of knowledge as a fixed thing possessed by experts who transmit it to learners” (Allais, 2003: 313). Volgens Welch (2002: 2) is fundamentele pedagogie ’n “pseudo-wetenskaplike opvoedkundige filosofie” wat deur apartheidsonderwys tegnokrate geskep is, waarin beide onderwysers en leerders passiewe rolle vervul en definisies soos “to educate is to lead a child to adulthood” aangehang word. Laasgenoemde vind aansluiting by wat Macleod (in Naicker, 2000: 8) beskryf as die Calvinistiese oortuiging dat die kind gebore word in sonde en daarom onvolwaardig/gebrekig is. Die kind is dus afhanklik van leiding deur ’n volwassene wat reeds hierdie “gebrekige toestand” oorkom het, om sodoende ook “normale” volwassenheid te bereik. Volgens Swart (2009: 3) gebruik fundamentele pedagogie sekere strategieë om spesifieke tipes kennis voort te bring en kritiese denke, selfgerigte leer en onafhanklike selfstudie word “verbied”. In teenstelling hiermee stel UGO ten doel dat leerders “reflektiewe denkers” sal word, onafhanklik, kreatief, vindingryk en krities en wat in ’n “vennootskap” met die onderwyser tree binne die leerproses (Naicker, 2000: 8).

In ’n land so divers soos Suid-Afrika is dit nie verrassend dat daar nie eenstemmigheid bestaan oor waar presies die filosofiese wortels van uitkomsgebaseerde onderwys lê nie. Volgens Carrim en Keet (2005: 105) is behaviourisme en instrumentalisme onderliggend tot UGO. Constandius (2006) is van mening dat konstruktivisme die onderliggende filosofie is, maar verwys ook na behaviourisme as ’n moontlike invloed. Swart (2009: vii) gaan van die standpunt uit dat alhoewel sekere ideale van kritiese pedagogie (of kritiese teorie) op die oogaf as filosofiese onderbou voorkom, die Suid-Afrikaanse uitkomsgebaseerde onderwyskurrikulum inherent behaviouristies van aard is. Deacon & Parker (1999: 62-63) is van mening dat daar drie basiese benaderings tot assessering<sup>46</sup> binne UGO is, naamlik instrumentalisties, rasionalisties en pragmaties – waar instrumentalisme verbind word met behaviourisme en rasionalisme met konstruktivisme.

Geyser (2000: 31-32) verwys na vier filosofiese “stutte” waarop uitkomsgebaseerde onderwys rus, naamlik behaviourisme, sosiale rekonstruktivisme, kritiese teorie en pragmatisme. Ook Lombard (2010: 18-19) bespreek behaviourisme, pragmatisme, kritiese teorie en rekonstruktivisme as die “filosofiese fondasies” van UGO. Jansen (1999b: 146) wys

---

<sup>46</sup> Alhoewel benaderings tot assessering nie noodwendig onmiddellik met filosofiese onderbou verbind word nie, is die manier waarop assessering geïnterpreteer word bepalend van die filosofieë onderliggend tot ’n kurrikulum. Dit feit dat Deacon & Parker (1999) verskillende benaderings tot assessering identifiseer, dui op die onenigheid van praktisyns en akademici ten opsigte van die filosofiese onderbou van UGO in Suid-Afrika.

onder andere op die behaviouristiese sielkunde van B.F. Skinner en die “kurrikulum objektiewe” van Ralph Tyler. Ralph Tyler<sup>47</sup> se werk word egter baie nou geassosieer met die behaviouristiese doelwitgerigte beweging wat daarop gefokus het om doelwitte of objektiewe (*objectives*) te formuleer ten opsigte van die verwagte gedrag van leerders (Willis & Kissane, 1997:10).

Ten einde so ’n volledig as moontlike beeld te vorm gaan ek gevolglik my ondersoek na die filosofiese onderbou van UGO volgens die volgende besprekingspunte rig: behaviourisme, sosiale konstruktivisme (en rekonstruktivisme), pragmatisme en laastens kritiese teorie.

### **3.1.3.1 Behaviourisme**

Die klem wat daar binne UGO geplaas word op leerders om te kan demonstreer/“wys” dat hulle sekere uitkomst bereik het en volgens Willis en Kissane (1997: 10) die gebruik van woorde soos “demonstrasie”, “aanbieding” en selfs die woord “uitkoms” het aanleiding gegee daartoe dat UGO baie nou geassosieer word met behaviourisme. Swart (2009: 27) noem dat ’n behaviouristiese benadering een van die oudste benaderings tot onderwys is.

Lombard (2010: 18) omskryf ’n behaviouristiese benadering tot onderwys “in praktiese terme” as die volgende:

[T]he behaviouristic educational approach is aimed at a desirable end product. By implementing strategies such as conditioning and reinforcement, a learner is guided towards the achievement of the end product through intentional monitoring and controlling processes. When the learner has successfully achieved the end product, behaviour is rewarded.

Die filosofie van behaviourisme het volgens Geyser (2000: 32) ’n sterk sielkundige neiging deur te fokus op eksterne menslike waarneembare gedrag. Sy identifiseer die volgende basiese beginsels van behaviourisme:

---

<sup>47</sup> Ralph Tyler (1902-1994) word as een van die mees invloedryke rolspelers in die Amerikaanse onderwys in die tweede helfte van die twintigste eeu gesien, veral ten opsigte van die invloed wat sy werk met betrekking tot onderwysbeleid en -praktyk (spesifiek kurrikulumontwikkeling en “toetsing”) gehad het (Hlebowitsh, 2002: 2). Binne die internasionale konteks is Tyler veral bekend vir sy boek *Basic Principles of Curriculum and Instruction* wat in 1949 uitgegee is en as hoogs invloedryk beskou word (Willis & Kissane, 1997: 9). Volgens Hlebowitsh (2002: 2) staan Tyler bekend as die vader van behaviouristiese doelwitte. Nadat Tyler in 1953 sy posisie by die Universiteit van Chicago verlaat het, was hy as stigter-direkteur werksaam by die Advanced Center for Behavioral Science by Stanford Univeriteit tot en met sy formele aftrede in 1967.



- Observable behaviours are important. Human behaviour is overt, observable and measurable. The formulation of specific objectives (or outcomes) that describe ideal behaviour, is an integral feature of behaviourism.
- The environment is important. Observable, measurable behaviour is dependent on stimuli from the environment (Geyser, 2000: 32).

As gevolg van die “sigbare, meetbare en spesifiek geformuleerde uitkomst” van die Suid-Afrikaanse onderwysmodel, kan dit gesê word dat UGO beslis wortels het in behaviourisme (Geyser, 2000: 32). Wanneer die leeruitkomst van die onderskeie leerareas en die gepaardgaande assesseringstandaarde, sowel as die oorkoepelende kritieke uitkomst in ag geneem word, val die fokus binne hierdie uitkomst op die gebruik van aktiewe werkwoorde wat waarneembare gedrag veronderstel: byvoorbeeld versamel, identifiseer, analiseer, demonstreer (Geyser, 2000: 32; Lombard, 2010: 18).

Aangesien behaviourisme ook die onderbou vorm van bevoegdheidsgebaseerde onderwys en/of “bemeesteringsleer” (*mastery learning*) is die gevolg soms dat dieselfde kritiek wat teen BBO en bemeesteringsleer uitgespreek word, ook op UGO van toepassing gemaak word. Die grootste kritiek teen behaviourisme is dat dit nie ruimte laat vir ’n onderskeid tussen “accidental performance, rote performance and performance which is a result of an underlying, more broadly applicable competence”, of selfs of dit blote oëverblindery of geluk was nie (Willis & Kissane, 1997: 10; Deacon & Parker, 1999: 63). Die gevolg hiervan is dat die werkverrigting, die “performance” (watter vorm dit ook al aanneem) die fokus word en dat onderwys/opvoeding degenereer tot opleiding (*education* versus *training*) (Willis & Kissane, 1997: 10). In aansluiting hierby is Deacon & Parker (1999: 63) van mening dat in ’n behaviouristiese benadering tot UGO “[o]utcomes become highly specific ‘bits’ of skills or information which can be observed and measured one by one and their achievement ticked off on a check-list”. Die klem val gevolglik op die uiterlike waarde van kennis en assessering fokus op watter gedrag steeds afwesig is by leerders.

Ook Deacon & Parker (1999: 63) tref gevolglik ooreenkomste tussen industriële en kommersiële praktyke ten opsigte van opleiding en ’n behaviouristiese (of instrumentalistiese) benadering tot onderwys, met die gevolg dat onderwys en opleiding as’t ware gelyk gestel word. Volgens Willis en Kissane (1997: 10-11) is laasgenoemde kritiek egter ’n misinterpretasie van UGO en kan vaardighede nie gelykgestel word aan gedrag nie.



Binne die Suid-Afrikaanse konteks waar daar gepoog word om groter integrasie tussen die onderwys- en opleidingsektore te bewerkstellig, word die waarneembare behaviouristiese invloede in Suid-Afrikaanse UGO (spesifiek ten opsigte van die bewoording van die uitkomst) dus al minder verrassend. Ek is egter van mening dat daar gewaak moet word teen die volg van 'n behaviouristiese benadering wanneer uitkomst geïnterpreteer word (met ander woorde in die implementering van die kurrikulum), aangesien dit 'n fokus op blote eksterne waarneembare gedrag sal plaas. Ek stem dus saam met Willis en Kissane (1997: 10-11) dat UGO meer as net die uiterlike vertoon van vereiste gedrag behels.

### **3.1.3.2 Sosiale (re)konstruktivisme**

As direkte teenpool vir behaviourisme (en instrumentalisme) bied Deacon en Parker (1999: 64) rasionalisme en konstruktivisme:

Behaviourism and instrumentalism reduce judgement and assessment to measurement of observable practices: the focus is on the external and the extrinsic. Rationalism and constructivism reduce the other way: evaluation depends on attributing specific 'inner' properties, with intrinsic values, to the subject.

'n Konstruktivistiese uitkyk op kennis word gesien as holisties: daar word aanvaar dat uitkomst binne 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys saamgegroeper en geïntegreer word deur 'n gemeenskaplike doel. Assessering word 'n deurlopende formatiewe proses en as gevolg van die intrinsieke aard wat aan bevoegdheid binne hierdie uitkyk gekoppel word, word portuurgroep-evaluering volgens Deacon en Parker (1999: 65) as assesseringsmetode verkies.

Daar is verskillende tipes konstruktivistiese benaderings tot onderwys, maar daar is raakpunt(e) wat tussen hierdie verskillende benaderings geïdentifiseer kan word, naamlik:

...that constructivism is a learning or meaning-making theory. It suggests that individuals create their own new understandings, based upon the interaction of what they already know and believe, and the phenomena or ideas with which they come into contact (Richardson, 1997: 3).

Een area waaroor daar verskille in opinie bestaan, is waar die fokus binne 'n konstruktivistiese leeromgewing moet val: op die individu as "alleen agent" in die proses om kennis te konstrueer en te rekonstrueer; of op die sosio-kulturele konteks waarbinne die individu lewe; of moontlik selfs 'n kombinasie van hierdie twee? Richardson (1997: 4) onderskei tussen hierdie twee uiteenlopende benaderings tot konstruktivisme deur te verwys

na 'n sielkundige Piagetaanse benadering en 'n sosiale konstruktivistiese benadering. Die Piagetaanse benadering<sup>48</sup> fokus op die konstruksie van kennis as 'n individuele proses waar die onderwyser as fasiliteerder optree om kognitiewe aanpassings en/of veranderings by leerders teweeg te bring ten opsigte van die kennis wat hulle (die leerders) na die klas toe bring (Richardson, 1997: 7). Die Suid-Afrikaanse UGO model blyk vir my egter nie binne hierdie benadering gesetel te wees nie, maar wel binne die benadering wat bekend staan as sosiale konstruktivisme.

Sosiale konstruktivisme word deur Oldfather, West, White en Wilmarth (1999: 8-9) as volg omskryf:

*Social constructivism* is a particular view of knowledge, a view of how we come to know. In this view, learning is constructed through interactions with others, which take place within a specific socio-cultural context. A social constructivist perspective focuses on learning as sense-making rather than on the acquisition of rote knowledge that “exists” somewhere outside the learner.

Binne 'n sosiale konstruktivistiese benadering tot onderwys word onderwysers se rol daarop gefokus om leerders te help “[to] find their passions, discover what they care about, create their own learning agendas, and most importantly, *connect who they are to what they do in school*” (Oldfather in Oldfather *et al*, 1999: 15). Richardson (1997: 3) beskryf die teorie van konstruktivisme as 'n “beskrywende teorie”: “Constructivism is a descriptive theory of learning (this is the way people learn or develop); it is not a prescriptive theory of learning (this is the way people *should* learn)”. Onderwysers “help” of fasiliteer met ander woorde leerders om te beseft en te begryp dat hulle (die leerders) 'n aktiewe deel het aan die verwerwing van kennis – “they are co-constructors of knowledge” – en daardeur word die leerders bemagtig om self sin te maak van die dinge rondom hulle en kennis te soek sodat hulle die wêreld kan verstaan. Die gevolg van laasgenoemde is dat die leerder belangrike vaardighede ontwikkel wat nie noodwendig net met vakinhoud te make het nie en dat die idee van lewenslange leer in baie leerders gekweek word (Oldfather *et al*, 1999: 15-16):

Social constructivism stretches us to think beyond narrow, curricular goals and to reach toward broad purposes of learning such as students' self-knowledge, development of identities, and belief that they can make a difference in the world (Oldfather *et al*, 1999: 12).

---

<sup>48</sup> Sien Richardson (1997: 5-7) vir 'n volledige bespreking van die Piagetaanse benadering tot konstruktivisme.

Wanneer bogenoemde kenmerke in oënskou geneem word, is dit duidelik dat die Suid-Afrikaanse UGO kurrikulum beslis sosiale konstruktivisme as een van sy fundamente het. Die fokusverskuiwing vanaf onderwysergerigte strategieë na leerdergerigte strategieë en die kritieke en ontwikkelingsuitkomst wat uit en uit fokus op die ontwikkeling van leerders se lewensrolle as verantwoordelike, kreatiewe, kritiese landsburgers is voorbeelde hiervan. Terselfdertyd is die Suid-Afrikaanse uitgekomsgebaseerde kurrikulum daarop gemik om “probleemoplossende” burgers te ontwikkel wat bemagtig is om op sinvolle, aktiewe en produktiewe wys deel te neem aan die ontwikkeling van die land – nie net van hulself nie. Laasgenoemde is volgens Van der Horst en McDonald (2003: 4-5) kenmerkend van ’n sosiale *rekonstruktivistiese* uitkyk op onderrig, waarin onderrig gesien word as ’n manier waarop die samelewing verander en verbeter kan word.

Lombard (2010: 19) omskryf rekonstruktivisme as volg:

In essence, reconstructivism is concerned with the reconstruction of society and implies societal change or transformation through the empowerment or emancipation of individuals who form part of a particular society. This philosophy is sometimes better known as social reconstructivism.

Ornstein en Hunkins (in Geysers, 2000: 33) beskryf rekonstruktivisme as ’n “krisis filosofie” wat gepas is vir ’n gemeenskap wat in krisis verkeer. Binne sosiale rekonstruktivisme word kwessies soos bemagtiging, transformasie en die emansipasie van die onderdrukte en gemarginaliseerde gemeenskappe beklemtoon (Geysers, 2000: 33). Daar is ’n duidelike onderskeid tussen sosiale konstruktivisme (ontwikkeling van die individu deur die konstruksie van kennis binne ’n sosiale konteks) en sosiale rekonstruktivisme (hervorming van die samelewing deur middel van die bemagtiging en emansipasie van die individue binne daardie samelewing). Dit wil vir my voorkom asof albei hierdie filosofieë deel van die basis vorm waarop UGO in Suid-Afrika rus, aangesien een van die hoekstene van die onderwystransformasie in Suid-Afrika en die gepaardgaande uitgekomsgebaseerde benadering tot onderwys die teweeg bring van sosiale transformasie is. Sosiale rekonstruktivisme blyk ook ooreenkomste te toon met kritiese teorie – sien afdeling 3.1.3.4.

### **3.1.3.3 Pragmatisme**

’n Alternatiewe benadering tot uitkomst en bevoegdheid wat as’t ware beide die behaviouristiese, onderwyser- en inhoudgerigte pedagogieë en die konstruktivistiese, leerdergerigte pedagogieë saamvoeg, is volgens Deacon en Parker (1999: 66) pragmatisme.

Pragmatisme fokus nie net op, óf gedrag, óf besinning/refleksie nie, maar op 'n integrasie van die twee, naamlik produksie (Deacon & Parker, 1999: 68).

Pragmatisme lê klem op bruikbaarheid, daarom sal onderwys vir die pragmatiese verder strek as net die formele kurrikulum en ook fokus op leerders se ervarings en belangstellings ten einde hulle voor te berei vir die toekoms. Dit beteken dat pragmatisme 'n integrasie tussen die kurrikulum en die sosiale lewe, dit wil sê die realiteit voorstaan. Kennis word dus nie gekompartementaliseer nie en bestaan nie in isolasie nie. Op die gronde dat alle dinge verband hou met mekaar, is kruis- en interdissiplinêre kurrikula kenmerkend van 'n pragmatiese onderbou (Lombard, 2010: 18). Aangesien die wêreld konstant aan die verander is, is Geysers (2000: 34) van mening dat die ideale onderrigmetode nie is om 'n leerder te leer *wat* om te dink nie, maar om hom/haar te leer om *krities* te dink. Pragmatisme voldoen aan hierdie vereiste: “At the heart of pragmatism lies the fact that learners should become active participants in the learning process by applying knowledge and skills to solve problems related to real-world situations” (Lombard, 2010: 18-19).

Popkewitz (2005: 4) kyk na pragmatisme vanuit 'n ander invalshoek deur daarna te verwys as “reforming society through reforming the child in the school” en alhoewel hierdie aanhaling spesifiek met verwysing na die Amerikaanse benadering ten opsigte van pragmatisme is, is dit binne die Suid-Afrikaanse konteks waarin onderwystransformasie hand aan hand met politieke en sosiale transformasie gegaan het, toepaslik. Hierdie interpretasie van pragmatisme toon ooreenkomste met sosiale rekonstruktivisme – sien afdeling 3.1.3.2.

Ten opsigte van onderwyspraktyk is daar ook binne pragmatisme 'n verskuiwing na leerdergerigte strategieë en samewerking tussen onderwyser en leerder:

Pragmatism assumes that constructing learning environments is a collective intersubjective activity. The objectivism of instrumentalism and the subjectivism of rationalism are merged into an intersubjectivity in which educators and learners interact co-operatively and in a disciplined manner to achieve the required outcomes. (Deacon & Parker, 1999: 69).

Deacon en Parker (1999: 69) is egter van mening dat die omstandighede wat benodig word vir suksesvolle intersubjektiviteit tussen onderwysers en leerders nie teenwoordig is in die meeste klaskamers in Suid-Afrika nie, en dat konflik en anargie eerder as samewerking en dissipline aan die orde van die dag is. Kritiek teen pragmatisme lê gevolglik daarin opgesluit dat ten einde pragmatisme toe te pas word aanvaar dat 'n mens reeds in 'n pragmatiese

samelewing leef: “A pragmatist approach to an outcomes-based curriculum assumes that learners will be disciplined and co-operative, and that teachers will be professional, knowledgeable and skilled” (Deacon & Parker, 1999: 70). Daar ontstaan dus ’n gaping tussen onderwysbeleid en -kurrikulum (en die pragmatiese filosofie onderliggend daartoe) en die implementering van hierdie onderwysbeleid en -kurrikulum.

Alhoewel pragmatisme dus as een van die filosofiese stutte van UGO in Suid-Afrika geïdentifiseer kan word, kan die uitvoerbaarheid daarvan ten opsigte van die implementeringsomstandighede wel bevraagteken word.

#### **3.1.3.4 Kritiese teorie**

Volgens Allais (2003: 310) is daar in Suid-Afrika baie aspekte van wat elders bekend staan as “kritiese pedagogie” of “progressiewe metodes” wat verbind is met uitkomsgebaseerde onderwys, soos byvoorbeeld die klem op aktiewe betrokkenheid deur leerders, kritiese denke, leerdergerigtheid, relevansie en dies meer. Swart (2009: 4) omskryf kritiese pedagogie as ’n pedagogie wat veral fokus op respek vir die individu se oortuigings, ras- en geslagsverskille, en sosiale transformasie. Dit het ten doel om kennis en waarhede wat weergegee is, te bevraagteken. Adams (2005: 23) omskryf kritiese teorie as ’n vorm van kritiek waarin alles veronderstel is om bevraagteken te word en waarbinne kritiese en reflektiewe denke (besinning) prosesse word waardeur bevraagtekening self gekritiseer word. Op hierdie manier is dit nie bloot net ’n manier om foute uit te wys nie, maar word dit ’n soeke na die waarheid. Lombard (2010: 19) noem verder dat rasionaliteit, geregtigheid en vryheid die ideale is wat deur kritiese teoretici voorgehou word.

Die oorsprong van kritiese onderwys en die term “kritiese teorie” word teruggespoor na die Frankfurt School of Social Research waar die werk van die geleerdes van hierdie skool hoofsaaklik gegrond was op metodes om ideologieë te analiseer, sowel as die magsverhoudinge daaragter (Swart, 2009: 14). Kritiese teorie verteenwoordig ’n “different way of thinking” en “the empowerment and emancipation of humanity lies at the heart of the critical paradigm” (Adams, 2005: 20-21).

Swart (2009: 15) is van mening dat menslike waardes die spil is waarom onderrig en leer in die kritiese onderwysparadigma draai. Kritiese teorie (onderliggend tot onderwys) gaan ook van die vertrekpunt uit dat onderwysers en leerders in ’n vennootskap is en dat kennis gekonstrueer word deur middel van dialoog en interaksie. Swart (2009: 16) omskryf hierdie proses as volg:

The learners are not empty vessels into which knowledge is deposited and the teacher is not regarded as the only source of knowledge and transmitter of factual knowledge and gatekeeper of facts. [...] Together the teacher and learner construct knowledge... In other words learners are actively involved in learning and developing their own knowledge with the guidance of the teacher.

'n Kritiese benadering tot onderwys veronderstel dat leerders bemagtig word om verantwoordelikheid te neem vir hulle eie leer en onderrig deur die toepassing van kritiese denke en hierdie denkvaardighede ontwikkel op die ou einde in lewensvaardighede. 'n Kritiese benadering vereis egter baie spesiale onderwysers, deurdat die onderwyser in die kritiese klaskamer aan die een kant genoeg ruimte moet laat sodat almal se opinie geldig is, maar aan die ander kant moet hy/sy oor die morele outoriteit beskik om te verseker dat idees wat in teenstelling is met die regte van ander nie as aanvaarbaar ervaar word nie (Swart, 2009: 18-19).

Volgens Lombard (2010: 19) word kritiese teorie in die Suid-Afrikaanse weergawe van UGO gereflekteer in frases soos “kritiese denke” en “evaluering van inligting”. UGO vereis dat leerders krities sal staan teenoor hulself, hul omgewings en gemeenskappe ten einde hervorming en bevryding teweeg te bring.

### **3.2 Nasionale onderwyskurrikulum**

Die apartheidsonderwysbeleid is al onderskeidelik gekarakteriseer as rassisties, Eurosentries, seksisties, outoritêr, voorskrywend, onveranderlik, kontekstueel blind en diskriminerend (Jansen, 1999a: 4). Die apartheidskurrikulum was uitgewerk en gebaseer op “skoolvakke” en was, ten spyte van pogings tot die bekendstelling van “alternatiewe kurrikula”<sup>49</sup>, die “dominante en eksklusiewe medium van onderwys in die skolesektor” (Jansen, 1999a: 4). Sedert die totstandkoming van die RNE het die Ministerie van Onderwys drie nasionale inisiatiewe met betrekking tot kurrikulumhervorming van stapel gestuur. Die eerste inisiatief was daarop gemik om skoolsillabusse van “racially offensive and outdated content” te suiwer; die tweede inisiatief was die bekendstelling van deurlopende assessering in skole; en die derde inisiatief – “the most ambitious curriculum policy since the installation of a Government of National Unity” – was die bekendstelling van uitkomsgebaseerde onderwys (Jansen, 1999b: 145). Jansen (1999a: 7) beskryf die eerste inisiatief as “hoogs oppervlakkig”

---

<sup>49</sup> “The accounts of both alternative education and People’s Education have been remarkably exaggerated in terms of their effects” (Jansen, 1999a: 4). Sien ook hoofstuk 2, afdelings 2.3 en 2.5.3.

en merk ook op dat die bekendstelling van die beleid van deurlopende assessering sonder enige onderwyseropleiding en slegs die minimum riglyne plaasgevind het.

Die nuwe Suid-Afrikaanse uitkomsgebaseerde onderwyskurrikulum het egter die volgende doelstellings:

- die integrasie van onderwys en opleiding;
- die strewe na lewenslange leer vir alle Suid-Afrikanders;
- 'n uitkomsgebaseerde eerder as 'n inhoudsgebaseerde kurrikulum;
- die toerus van alle leerders met die nodige kennis, vaardighede en oordeel om suksesvol te wees na voltooiing van hul studies;
- die ontwikkeling van 'n kultuur van menseregte, veeltaligheid, multi-kulturalisme en 'n sensitiwiteit teenoor die waardes van herversoening en nasiebou; en
- die voortbring van kritiese en bevoegde toekomstige landsburgers (Van der Horst & McDonald, 2003: 17).

Die volgende afdelings stel dit ten doel om 'n oorsig te gee van die struktuur, aard en omvang van die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum in die algemeen en die veranderinge en/of hersienings wat dit vanaf die aanvanklike bekendstelling in skole ondergaan het. Uit hierdie beskouings sal dit moontlik wees om te bepaal op welke wyse drama-opleiding binne die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum voorkom.

Die bespreking vind plaas na aanleiding van die volgende onderafdelings: Nasionale Kwalifikasieraamwerk, Kurrikulum 2005, Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-9), Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade 10-12) en Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV). Hierdie onderafdelings dien ook as 'n oriëntering vir die kritiese beskouing van die onderskeie dramakurrikula soos dit in die huidige (2011) Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) en die hersiene (2012) Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring voorkom en wat in hoofstuk 4 hierna volg.

### **3.2.1 Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR)**

Reeds voor die amptelike verkiesing in 1994 is daar binne die Nasionale Opleidingsraad<sup>50</sup> (NOR) konsensus bereik oor die idee van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk (Allais, 2003: 309). Na die verkiesing het die ANC-regering deur middel van die uitroep van Wet 58 van

---

<sup>50</sup> Belangegroep binne die NOR het georganiseerde besigheid, georganiseerde arbeid, spesifieke regeringsdepartemente van die toe steeds apartheidsregering, sowel as die "demokratiese beweging" (die ANC en sy bondgenote) ingesluit (Allais, 2003: 309).



1995 die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (SAKO) tot stand gebring – dit was die eerste wetgewing met betrekking tot onderwys en opleiding wat deur die nuwe demokratiese parlement bekragtig is (Mothata, 2000: 8; Allais, 2003: 309). Hierdie wetgewing het die NKR gereguleer tot stand gebring met SAKO<sup>51</sup> as die beherende liggaam wat verantwoordelik is vir die ontwikkeling en implementering daarvan (Allais, 2003: 309).

Motaboli (2009: 70) is van mening dat die totstandkoming van SAKO in 'n poging was om die implementering van die nuwe onderwysbeleid te ondersteun. Alhoewel dit deels die geval mag gewees het, dink ek dit is 'n baie eensydige blik op die rol van SAKO. SAKO se taak is onder andere om te verseker dat standaarde in die onderwys gehandhaaf word, sodat kwalifikasies nasionaal sowel as internasionaal erken en aanvaar word: “Die klem is op kwaliteitonderwys wat op 'n leerkultuur gebaseer is” (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 2). Die Education Information Centre (EIC) en die Onafhanklike Eksamenraad beskryf SAKO se funksie as volg:

Its responsibility will be to establish structures and processes to develop standards and qualification criteria on the NQF and then approve, register and publish them. It will also monitor the quality of education and training by continually assessing both education and training providers and learners (EIC & IEB, 1996: 7).

Dit het my opgeval dat SAKO 'n definitiewe onderskeid tref tussen sistemiese verandering en kurrikulumverandering in 'n dokument wat deur hulle vrygestel is om die verhouding tussen die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, UGO en Kurrikulum 2005 uiteen te sit: *The NQF and Curriculum 2005. A SAQA position paper* (SAQA, 2000). In hierdie dokument beklemtoon SAKO dat uitkomsgebaseerde onderwys hoofsaaklik te make het met sistemiese verandering en nie kurrikulumverandering nie (SAQA, 2000: 5).

Ek vind die onderskeid wat tussen die sisteem en die kurrikulum gemaak word verstaanbaar, aangesien “sisteem” en “kurrikulum” twee verskillende konsepte is. Binne die konteks van onderwyservorming en/of -transformasie is die genoemde twee konsepte volgens my egter nou met mekaar verbind, aangesien die onderwyskurrikulum van 'n land 'n direkte uitvloeisel en/of gevolg van die onderwysstelsel van daardie land is. Die verandering na 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys en/of 'n uitkomsgebaseerde onderwysbeleid, beteken outomaties ook die verandering na 'n uitkomsgebaseerde kurrikulum. Die uitlating

---

<sup>51</sup> SAKO bestaan uit 29 lede vanuit verskillende sektore, soos die vakbonde, verskaffers van onderwys en opleiding, NRO's, die sakesektor en industrieë (EIC & IEB, 1996: 7).



deur SAKO dat UGO nie werklik met kurrikulumverandering te make het nie, het ek daarom aanvanklik verwarrend gevind.

Later in bogenoemde dokument word dit egter duideliker dat daar ten opsigte van uitkomsgebaseerde onderwys op drie vlakke 'n onderskeid getref word: sisteem, kurrikulum en praktyk. Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk het egter uitsluitlik te make met UGO ten opsigte van 'n sistemiese verandering na 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys; Kurrikulum 2005 (en later die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir AOO en die Nasionale Kurrikulumverklaring vir VOO) is die kurrikulum wat binne hierdie uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys ontwikkel is en wat in skole geïmplementeer is (SAQA, 2000: 8-9). Die NKR – in sy verbintenis tot 'n onderwys- en opleidingstelsel wat rondom die idee van uitkomst georganiseer is – handel in wese dus oor sistemiese verandering:

The NQF [...] is the means that South Africa has chosen to bring about systemic change in the nature of the education and training system. This systemic change is intended to transform the manner in which the education and training system works as a system, how it is organised and the vision that drives participants within the system as they perform their own particular roles and functions within the system (SAQA, 2000: 3).

SAKO tref daarom 'n duidelike onderskeid tussen uitkomsgebaseerde onderwys as 'n dryfveer in sistemiese hervorming (*driver in systemic reform*) en uitkomsgebaseerde onderwys as 'n opvoedkundige filosofie wat kurrikulumontwerp, ontwikkeling en implementering insluit (SAQA, 2000: 7). Binne die konteks van die voorafgaande besprekings en spesifiek die begripsoms-krywing van UGO<sup>52</sup> verwys hierdie uitgangspunt van SAKO myns insiens dus na die transformasionele weergawe van UGO wat deur Suid-Afrika op sistemiese vlak aangeneem is.

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk is dan ook aanvanklik gesien as 'n transformerende instrument wat die maniere waarop persone leer en/of opleiding en kwalifikasies van 'n hoë standaard kan bekom, sou uitbrei (Allais, 2003: 305). Dit was een van die meganisme waarmee 'n gelyke onderwysstelsel tot stand gebring is:

Qualifications would transcend institutions; it would be the quality and relevance of the learning that would be important in determining a person's educational status, not the institution that she or he had been lucky or unlucky enough to attend (Allais, 2003: 306).

---

<sup>52</sup> Sien afdeling 3.1.2.

Volgens Van der Horst en McDonald (2003: 68) stel die Nasionale Kwalifikasieraamwerk dit ten doel om die onderwys- en opleidingstelsel binne 'n sisteem te konstrueer wat 'n geïntegreerde benadering tot die effektiewe aanspreek van leerders se behoeftes reflekteer. Dit beteken dat die NKR 'n raamwerk skep wat aandui hoe leerders toegang tot onderrig en leer op en oor verskillende vlakke kan verkry (Van der Horst & McDonald, 2003: 68). Naas toegang tot en beweeglikheid en progressie tussen die verskillende vlakke van onderrig, opleiding en loopbaankeuses, omskryf SAKO (SAQA, 2000: 4) die visie en/of doelstellings van die NKR as: die bevordering van kwaliteit-onderrig en opleiding vir almal; die versnelling van die aanspreek van onregverdig diskriminasie binne onderwys, opleiding en loopbaangeleenthede van die verlede; en die lewer van bydraes om die volle persoonlike ontwikkeling van elke leerder te bevorder, sowel as die sosiale en ekonomiese ontwikkeling van die land as geheel. Die konsep van lewenslange leer maak 'n inherente deel uit van die NKR:

The National Qualifications Framework [...] provides opportunities for you to learn regardless of your age, circumstances and the level of education you may have. It allows you to learn on an ongoing basis. This is called life-long learning (EIC & IEB, 1996: 6).

Die volgende beginsels rugsteun die NKR:

- Integrasie: onderwys en opleiding word byeengebring.
- Samehang (of artikulasie): dit is maklik om van een leerplek na 'n ander, en van een leervlak na 'n ander, te beweeg; dit is ook makliker om tussen onderwys- en werkomgewings te beweeg na aanleiding van behoefte en/of keuse.
- Koherensie: areas van leer hou verband met mekaar sodat daar 'n progressie van leer is wanneer beweeg word van een leersituasie na 'n volgende.
- Buigsaamheid: daar is verskillende weë wat op dieselfde kwalifikasie kan uitloop.
- Erkenning van vorige leer: leer word in verskeie situasies erken, sodat daar tussen die werk- en onderwysomgewings beweeg kan word en leerders op toepaslike vlakke van onderwys en opleiding geplaas kan word.
- Progressie: deur middel van die versameling van gepaste kombinasies van krediete kan daar deur die verskillende vlakke van onderwys en opleiding beweeg word.
- Oordraagbaarheid: kwalifikasies en krediete kan makliker van een leersituasie na 'n ander oorgedra word.

- Toegang: die NKR voorsien 'n oop stelsel waar toegang tot verskillende vlakke van onderwys en opleiding moontlik is, sowel as uitrede op verskillende vlakke.
- Relevansie: onderwys en opleiding moet relevant wees ten opsigte van nasionale ekonomiese, sosiale en politieke ontwikkelingsbehoefte; beide die behoeftes van leerders en die behoeftes van die nasie word geag.
- Kwaliteit: die standarde en kwalifikasies wat deur die NKR ontwerp word, sal kwaliteitsonderwys en -opleiding verseker.
- Geloofwaardigheid: kwalifikasies wat deur die NKR gestel word, sal nasionaal en internasionaal erken word.
- Wettigheid: alle nasionale rolspelers sal deel wees van die beplanning en koördinerende van kwalifikasies en standarde (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 4-5; EIC & IEB, 1996: 15-18).

Die NKR is ontwerp om uitkomst op die voorgrond te plaas. Laasgenoemde is volgens Allais (2007b: 523) gebaseer op die idee dat gespesifiseerde uitkomst alle aspekte van die onderwysstelsel moet aandryf: “education programmes were to be designed, taught, assessed, and evaluated against outcomes which had been nationally specified”. Die NKR bestaan uit drie oorkoepelende bande, naamlik die algemene onderwys en opleidingsband, die verdere onderwys en opleidingsband en die hoër onderwys en opleidingsband. Hierdie drie bande ondervang wat voorheen algemeen bekend gestaan het as pre-primêre, primêre, sekondêre en tersiêre onderwys. Daar is agt NKR-vlakke waarvolgens kwalifikasies behaal kan word. Die kwalifikasies op elke vlak bestaan uit eenheidstandarde. 'n Eenheidstandaard bevat uitkomst, sowel as assesseringsmetodes vir die uitkomst en beskryf dus wat verwag word van 'n leerder op 'n spesifieke vlak ten opsigte van kennis en bevoegdheid (EIC & IEB, 1996: 13). Leerders/studente kan of opwaarts deur die vlakke beweeg, of sywaarts oor die verskillende areas van die NKR (sien Figuur 1). Die vlakke kan ook in verskillende fases verdeel word.

Die vorige onderwysstelsel het primêre en sekondêre onderwys in die volgende fases verdeel: 'n junior primêre onderwysperiode (Graad 1/Substanderd A tot Standaard 1) en 'n senior primêre onderwysperiode (Standaard 2 tot Standaard 5) wat deur laerskole bedien is; en 'n junior sekondêre skoolperiode (Standaard 6 en 7) en 'n senior sekondêre skoolperiode (Standards 8, 9 en 10) wat deur hoërskole bedien is (Haasbroek & Venter, 1971: 3). Die NKR vervang egter “Standards” met “Grade” en leerders begin in Graad 1 met formele skoling en

kan na Graad 9 of na Graad 12 uittree (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 3). Die algemene onderwys en opleidingsband wat die NKR vlak 1 is, word onderverdeel in die grondslagfase (Graad R tot Graad 3), die intermediêre fase (Grade 4 tot 6) en die senior fase (Grade 7 tot 9), sowel as Volwasse Basiese Onderwys fases 1 tot 4 (EIC & IEB, 1996: 25). Die verdere onderwys en opleidingsband ondervang Grade 10, 11 en 12 en die ooreenstemmende NKR vlakke: 2, 3 en 4.

Die struktuur van die NKR word in Figuur 1 diagrammatis uiteengesit.

Skoolgraad	NKR Vlak	Band	Tipe kwalifikasie en/of sertifikaat	
	8	<b>Hoër Onderwys en Opleidingsband (HOO)</b>	Doktorsgrade Verdere navorsingsgrade	
	7		Hoër grade (Honneurs, Meesters) Professionele Kwalifikasies	
	6		Eerste grade Hoër diplomas	
	5		Diplomas Loopbaangerigte Sertifikate	
<b>Verdere Onderwys en Opleiding Sertifikate</b>				
12	4	<b>Verdere Onderwys en Opleidingsband (VOO-band)</b>	Skool/Kollege/NROs Opleidingsertifikate, Verskeidenheid eenhede	
11	3			
10	2			
<b>Algemene Onderwys en Opleiding Sertifikate</b>				
9	1	<b>Algemene Onderwys en Opleidingsband (AOO-band)</b>	Senior Fase	VBOO 4
8			Intermediêre Fase	VBOO 3
7				Grondslagfase
6			VBOO 1 (Volwasse Basiese Onderwys en Opleiding)	
5				
4				
3				
2				
1				
R		Voorskool		

**Figuur 1: Struktuur van die NKR** (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 3; Van der Horst & McDonald, 2003: 69; EIC & IEB, 1996: 24)

In aanvanklike dokumentasie (byvoorbeeld die *Kurrikulum 2005: Inligtingsbrosjure* deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement wat in April 1997 vrygestel is) is die grondslagfase as die

“Beginfase” aangedui en die intermediêre fase as die “Middelbare fase”. So ook is daar verwys na die drie onderwys- en opleidings**stroke** (my beklemtoning) eerder as die gebruik van onderwys- en opleidings**band** (my beklemtoning) wat deesdae algemeen aanvaar word. Die diagram in Figuur 1 is dus aangepas om die huidige terme te weerspieël. In die diagram word daar wel ’n onderskeid getref tussen die grondslagfase (Grade 1 tot 3) en voorskool (Graad R), terwyl Graad R in latere dokumentasie (soos byvoorbeeld die *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 [Skole]: Kuns en Kultuur* [Departement van Onderwys, 2003b: 8]) deel uitmaak van die grondslagfase.

Alhoewel dit nie noodwendig van toepassing is nie, is dit vir my tog noemenswaardig dat daar in ’n verslag deur die RGN, *Koördinasie op nasionale grondslag van leerplanne, kursusse en eksamenstandaarde en navorsing, ondersoek en beplanning op die gebied van die onderwys*, wat in 1971 verskyn, reeds aanbevelings gemaak is ten opsigte van ’n soortgelyke verdeling/uiteensetting spesifiek van die formele skoolfasies – tersiêre onderwys, of wat nou bekend staan as die hoër onderwys en opleidingsband, is met ander woorde nie hierby ingesluit nie. ’n 6-3-3 stelsel is voorgestel, wat uit die volgende sou bestaan:

- (1) ’n primêre onderwysstelsel as organisatoriese eenheid wat in ’n junior primêre skoolperiode (vorms 1 tot 3) en ’n senior primêre skoolperiode (vorms 4 tot 6) as onderwyseenhede wat onderskeibaar maar nie skeibaar is nie, ingedeel is; en (2) ’n sekondêre onderwysstelsel as organisatoriese eenheid wat in ’n junior sekondêre skoolperiode (vorms 7 tot 9) en ’n senior sekondêre skoolperiode (vorms 10 tot 12) onderskeibaar is (Haasbroek & Venter, 1971: 3).

Alhoewel die tradisionele verdeling in primêre (laerskool) en sekondêre (hoërskool) onderwys steeds in die RGN aanbeveling voorkom, is dit egter die onderverdeling in verskillende fasies wat duidelike ooreenstemminge toon met die NKR struktuur. Die aanbevelings doen ook afstand van die gebruik van die benaming Standaard, en stel voor dat “Vorm” gebruik word. Een van die beweegredes vir die ondersoek was die moontlike totstandbring van ’n enkele onderwysstelsel vir al die provinsies met dieselfde leerplanne/sillabusse en eksamens (Haasbroek & Venter, 1971). Dit het egter nie die integrasie van onderwys en opleiding voorgestaan, of ’n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys en opleiding nie. Die struktuurooreenkomste het wel my aandag getrek en word ter afsluiting in Figuur 2 uiteengesit:

NKR indeling (vanaf 1997)		Graad / Vorm	RGN aanbeveling (1971)	
<b>Algemene Onderwys en Opleidingsband</b>	Grondslagfase	1	Junior Primêr	<b>Primêre Onderwys</b>
		2		
		3		
	Intermediêre Fase	4	Senior Primêr	
		5		
		6		
	Senior Fase	7	Junior Sekondêr	<b>Sekondêre Onderwys</b>
		8		
		9		
<b>Verdere Onderwys en Opleidingsband</b>		10	Senior Sekondêr	
		11		
		12		

**Figuur 2: Vergelykende uiteensetting van die NKR en die 1971 RGN aanbevelings**

Vervolgens gaan daar in die volgende onderafdelings na die nasionale kurrikulum gekyk word en hoe dit aangepas en ontwikkel is sedert die aanvanklike bekendstelling daarvan as Kurrikulum 2005 in 1997.

### 3.2.2 Kurrikulum 2005 (K2005)

Die destydse minister van onderwys, prof. Sibusiso Bengu, het in Maart 1997 die nuwe skoolkurrikulum vir 'n demokratiese Suid-Afrika aangekondig onder die benaming Kurrikulum 2005 (K2005). Laasgenoemde was 'n aanduiding van die finale jaar waarin die kurrikulum in alle skoolgrade geïmplementeer sou wees (Le Grange, 2007: 79). Die bekendstelling van K2005 (en by implikasie uitkomsgebaseerde onderwys) het plaasgevind by 'n media-aangeleentheid wat Jansen (1999a: 10) beskryf as 'n “dramatic public relations display”. Tydens hierdie bekendstelling is aangekondig dat K2005 in Januarie 1998 in Grade 1, 4 en 7 geïmplementeer sou word. As gevolg van die kapasiteitstekort in provinsies en skole om sulke omvattende veranderinge op kort kennisgewing te implementeer, is die regering se planne afgeskaal na die implementering van slegs Grade 1 en 4, maar op die ou einde is dit egter slegs in Graad 1 geïmplementeer (Christie, 1999: 283).

Motaboli (2009: 76) wys daarop dat die RGN disseminasie as een van die kernaktiwiteite in die proses van kurrikulumontwikkeling identifiseer en dat dit gesien word as 'n voorvereiste

vir die suksesvolle implementering van 'n kurrikulum. Disseminasie van K2005 is egter beperk tot die vrystelling van 'n reeks “populêre dokumente” wat UGO aan onderwysers verduidelik het en gepaard gegaan het met een-week-lange inligtingsessies vir Graad 1 onderwysers (wat as “opleiding” geklassifiseer is), sowel as die implementering van UGO in uitgesoekte loods-skole in elk van die nege provinsies (Jansen, 1999a: 10). Ironies genoeg wys Jansen (2002: 203) daarop dat hierdie sessies presies die teenoorgestelde was van die pedagogie wat dit moes voorhou: “‘telling sessions’ rather than ‘learning by doing’ workshops”.

Dayile (in Motaboli, 2009: 70) noem die ontevredenheid van skoolhoofde en onderwysers oor die gebrek aan kwaliteit opleiding en ondersteuning van die Departement van Onderwys vir die nuwe onderwysbeleid en dat kwaliteitopleiding 'n wesentlike behoefte van onderwysers was. Die mees algemene metode wat ontwerp is om die opleiding van onderwysers aan te spreek ten opsigte van die implementering van die uitkomsgebaseerde skoolkurrikulum, is die “kaskade model”<sup>53</sup> wat volgens Motaboli (2009: 75) met 'n beperkte mate van sukses geïmplementeer is en onderwysers steeds verward gelaat het oor hoe om Kurrikulum 2005 korrek te ontwikkel. Jansen (2002: 203) spreek homself baie duidelik uit in dié verband:

The assumption that a curriculum message (or any information) passes in an unproblematic manner down a cascade where persons have varying levels of capacity and experience, was flawed from the beginning.

Ook Spreen en Vally (2010a: 41) wys op die gebrekkigheid van hierdie model:

This old-fashioned “toy telephone game” approach to the implementation of the new curriculum left the recipients with pages of policy declarations, very little in the way of teacher or learner materials and few examples of concrete instructional changes in the classroom.

Die ervaring van baie onderwysers was gevolglik dat daar 'n gaping is tussen wat die Departement van Onderwys as 'n behoefte gesien het vir opleiding en wat die onderwysers wou weet (Motaboli, 2009: 85).

---

<sup>53</sup> Die kaskade model behels dat 'n klein groep opleiers fasiliteerders oplei, wat op hulle beurt weer onderwysers oplei en dié moet die “boodskappe” oordra in die klaskamer (Jansen, 2002: 203).

Kurrikulum 2005 was 'n wegbeweeg van die “inhoud-oorlaaide”, eksamen-georiënteerde apartheidskurrikulum en dit het probleemoplossing, vaardigheidsontwikkeling, leer deur te doen (*learning by doing*), deurlopende assessering, en 'n groter betrokkenheid van die onderwyser by kurrikulumontwerp beklemtoon (Christie, 1999: 282). K2005 het uit agt leerareas bestaan, naamlik: Taal, Geletterdheid en Kommunikasie; Gesyferdheid en Wiskunde; Menslike en Sosiale Wetenskappe; Natuurwetenskappe; Kuns en Kultuur; Ekonomiese en Bestuurswetenskappe; Lewensoriëntering; Tegnologie (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 8). Die afsonderlike vakke van die vorige stelsel is met ander woorde vervang deur vakke saam te groepeer om 'n leerarea te vorm en het “'n geïntegreerde benadering tot leer, (veral tot graad 9) en spanonderrig om kennis en bronne saam te voeg” behels (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 7).

Ten opsigte van drama-opleiding op skoolvlak was die identifisering van 'n Kuns en Kultuur leerarea sekerlik die ingrypendste verandering binne die hele transformasieproses. Die vak Spraak en Drama is in die vorige onderwysstelsel slegs vanaf Graad 10 (die destydse Standaard 8) aangebied en dan ook net in 'n handjievol historiese wit en Indiër skole, sowel as 'n klompie onafhanklike skole<sup>54</sup>. Die leerarea Kuns en Kultuur het uit die volgende komponente bestaan, naamlik drama, dans, musiek, visuele kuns, media en kommunikasie (Departement van Onderwys, 1997: 168). Met die insluiting van Kuns en Kultuur as verpligte leerarea tot en met Graad 9 sou dit die eerste keer wees wat alle leerders in Suid-Afrika aan drama-opleiding blootgestel word. Die rasionaal vir die leerarea is soos volg deur die Departement van Onderwys (1997: 167) uiteengesit:

Arts and Culture are an integral part of life, embracing the spiritual, material, intellectual and emotional aspects of human society. Culture embodies not only expression through the arts, but also modes of life, behaviour patterns, heritage, knowledge and belief systems. Arts and Culture are fundamental to all learning.

Alhoewel die fokus van die leerarea oënskynlik baie sterk op kultuur en inheemse gebruike en -tradisies was, kan die belangrikheid van die erkenning van 'n Kuns en Kultuur leerarea – wat onder andere drama-opleiding<sup>55</sup> insluit – as 'n integrale deel van leerders se opvoeding nie genoeg beklemtoon word nie.

<sup>54</sup> Sien afdeling 4.1 vir 'n meer volledige bespreking van drama-opleiding in die kurrikulum voor UGO.

<sup>55</sup> Die omvang en inhoud van die drama-opleiding soos dit tans (2011) binne die Kuns en Kultuur leerarea daar uitsien, sal in die volgende hoofstuk krities beskou word.



Soos reeds genoem (sien afdeling 3.1.2.3) is daar twee tipes uitkomstes binne die Suid-Afrikaanse UGO model. K2005 het dit aangedui as kritieke uitkomstes (wat ook ontwikkelingsuitkomstes ingesluit het) en spesifieke uitkomstes (Departement van Onderwys, 1997: 11-12). Die kritieke (en ontwikkelings-) uitkomstes is 'n lys van uitkomstes wat uit die Suid-Afrikaanse Grondwet onttrek is en wat ingesluit is in die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Wet (1995). Die kritieke uitkomstes beskryf die tipe landsburger waarna die onderwys- en opleidingstelsel moet streef om te ontwikkel en is breë, generiese kruiskurrikulêre uitkomstes wat van toepassing is op alle leerareas (Van der Horst & McDonald, 2003: 18; Departement van Onderwys, 1997: 10).

Die sewe kritieke uitkomstes stel leerders in die vooruitsig wat tot die volgende in staat is:

- identifiseer en los probleme op en neem besluite deur kritiese en kreatiewe denke;
- werk doeltreffend saam met ander lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap;
- organiseer en bestuur hulself en hul aktiwiteite verantwoordelik en doeltreffend;
- versamel, ontleed en organiseer inligting en evalueer krities;
- kommunikeer doeltreffend deur middel van visuele, simboliese en/of taalvaardighede in verskillende vorme;
- gebruik wetenskap en tegnologie doeltreffend en krities deur verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander te toon;
- begryp dat die wêreld 'n stel verwante stelsels is waarin probleme nie in isolasie opgelos word nie (Departement van Onderwys, 2003b: 1).

Die vyf ontwikkelingsuitkomstes stel leerders in die vooruitsig wat tot die volgende in staat is:

- dink na oor en ondersoek 'n verskeidenheid strategieë om meer doeltreffend te leer;
- neem as verantwoordelike burgers aan die lewe van die plaaslike, nasionale en wêreldgemeenskap deel;
- is kultureel en esteties sensitief in verskeie sosiale kontekste;
- ondersoek opleidings- en beroepsmoontlikhede;
- ontwikkel entrepreneursgeleenthede (Departement van Onderwys, 2003b: 2).

In teenstelling met hierdie generiese uitkomstes was die spesifieke uitkomstes van toepassing op die onderskeie leerareas. Daar was 'n totaal van 66 spesifieke uitkomstes en elke leerarea is van sy eie spesifieke uitkomstes voorsien. Spesifieke uitkomstes het betrekking op die

“spesifieke kennis, begrip, vaardighede, waardes en houdings wat leerders in elk van die leerareas moet toon” (Carl, 1998: 13). Dit word dus aanduidings van wat leerders op die verskillende vlakke (in die verskillende grade) moet kan doen.

Die Kuns en Kultuur leerarea het agt spesifieke uitkomstegedhad, naamlik:

1. Apply knowledge, techniques and skills to create and be critically involved in arts and culture processes and products
2. Use the creative processes of arts and culture to develop and apply social and interactive skills
3. Reflect on and engage critically with arts experience and works
4. Demonstrates an understanding of the origins, functions and dynamic nature of culture
5. Experience and analyse the role of the mass media in popular culture and its impact on multiple forms of communication and expression in the arts
6. Use art skills and cultural expressions to make an economic contribution to self and society
7. Demonstrate an ability to access creative arts and cultural processes to develop self esteem and promote healing
8. Acknowledge, understand and promote historically marginalised arts and cultural forms and practices (Departement van Onderwys, 1997: 171).

Differensiasie tussen die verskillende fases van leer sou aangespreek word deur middel van verskillende vlakke van ingewikkeldheid in die leerprosesse wat leerders onderneem en die tipe resultate wat leerders moet lewer as bewys van die verwesenliking van die uitkomsteged (Departement van Onderwys, 1997: 12). Alhoewel die spesifieke uitkomsteged deur die Onderwysdepartement vasgestel en bepaal is vir elke leerarea, was dit onderwysers se verantwoordelikheid om leerprogramme te ontwerp en te besluit watter uitkomsteged wanneer (en hoe) behaal moet word. Ten opsigte van K2005 moes onderwysers ook hul eie leermateriaal ontwikkel. Laasgenoemde kon individueel of in samewerking met ander onderwysers in dieselfde veld geskied. Dit word egter baie duidelik gestel dat “[d]aar sal nie meer ‘handboeke’ wees soos ons dit ken nie – leermateriaal sal riglyne ten opsigte van evaluering of metodologie bevat, met minder klem op inhoud” (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997: 10). Spreen en Vally (2010a: 43) is van mening dat

the lack of attention given to the importance of textbooks was in part due to the widespread perception among policymakers that teachers could dispense with textbooks

and should instead produce their own programmes and learning materials despite (or perhaps because of) budgetary constraints.

Ander komponente waaruit K2005 bestaan het, was assesseringskriteria, omvangstellings en prestasie-aanduiders. Die assesseringskriteria het in breë terme die soort bewyse geïdentifiseer wat ingewin moet word ten einde te kan bepaal of 'n leerder 'n spesifieke uitkoms bereik het (Carl, 1998: 14). Dit het waarneembare prosesse en produkte ingesluit en is direk vanaf die spesifieke uitkomst afgelei om 'n groep logiese stellings te vorm van hoe “prestasie” kan of moet lyk (Departement van Onderwys, 1997: 13). Carl (1998: 14) wys egter daarop dat leerders op verskillende vlakke van ingewikkeldheid strew na die verwesenliking van spesifieke uitkomst en daarom was die omvangstellings belangrik, aangesien dit die “omvang, die diepte van studie, die ingewikkeldheidsvlak en die parameters van die vereiste prestasie” aangedui het. Sien Addendum B vir 'n voorbeeld van die eerste spesifieke uitkoms van die Kuns en Kultuur leerarea en die gepaardgaande assesseringskriteria en omvangstelling.

Die assesseringskriteria en omvangstellings het egter net breë aanduidings gegee van bewyse wat gelewer moes word deur leerders. Prestasie-aanduiders het gevolglik die details ten opsigte van die inhoud en prosesse wat leerders moet bemeester, sowel as die leerkonteks waarbinne die bemeestering plaasvind, aangedui: “This will provide practitioners and learners with a breakdown of the essential stages to be reached in the process of achieving the outcome” (Departement van Onderwys, 1997: 14-15). Die prestasie-aanduiders sou ook die uiteindelijke prestasievlak / vlak van bemeestering aandui.

Die verband tussen K2005 en loopbaanonderrig (*vocational education*) word aangedui in 'n paragraaf wat die geïntegreerde benadering tot onderwys en opleiding van die NKR benadruk. Die behoefte na die aansprek van loopbaangerigte onderwys in die senior fase van die AOO-band word geïdentifiseer en onderwysers word aangemoedig om leerprogramme te ontwikkel “with a view to preparing learners for all possible further education and training modes, such as general, technical and vocational education and training, as well as industry training, etc.” (Departement van Onderwys, 1997: 18). Daar word egter geen riglyne verskaf om onderwysers by te staan in die praktiese uitvoering van hierdie geïdentifiseerde behoefte nie.

Vanaf die aanvanklike implementering van Kurrikulum 2005 het dit kritiek en teenstand uit allerlei oorde ontvang<sup>56</sup>. Hewige debat ten opsigte van die meriete van uitkomsgebaseerde onderwys is ontlok. Groot kommer het ook ontstaan rondom probleme wat met die implementering van die nuwe uitkomsgebaseerde kurrikulum gepaard gegaan het, veral aangesien dit duidelik geword het dat veral histories-benadeelde skole nie oor die nodige hulpbronne<sup>57</sup> beskik het om Kurrikulum 2005 op suksesvolle wyse te kan implementeer nie (Le Grange, 2007: 80). Die nuwe terminologie en begrippe ten opsigte van leer en onderrig; die oënskyklik ingewikkelde en uitgebreide prosesse wat gevolg moet word voordat onderrig en leer kan plaasvind; die wegdoen as't ware met handboeke en vasgestelde inhoud; die saamgroepering van vakke binne leerareas en die verwagting van geïntegreerde leer binne daardie leerareas; al hierdie elemente en nog meer het ongelooflike druk op onderwysers en skole geplaas ten opsigte van die implementering van K2005. Die bekendstelling van K2005 en die begin van die infasering daarvan wat so vinnig op mekaar gevolg het, is egter aanduidend van die dringendheid van die behoefte na onderwystransformasie:

The fact that a complex system such as C2005 was introduced into schools with a minimum of formal preparation and training, and without any significant change in the material resource base to enable this curriculum, was clearly ambitious, to say the least. Yet it reflects the critical need, with or without resources, to deliver a radically different curriculum into post-apartheid schools to signal a definite break with the past system (Jansen, 1999a: 15).

Die kritiek, kommer, teenstand en debat wat rondom K2005 ontstaan het, het egter aanleiding gegee tot die totstandbring van 'n komitee deur die nuwe minister van onderwys, dr. Kader Asmal<sup>58</sup>, om Kurrikulum 2005 te hersien (Prinsloo & Janks, 2002: 21). Die hersieningskomitee, onder voorsitterskap van Linda Chrisholm, het die *Report of the Review Committee of Curriculum 2005* vrygestel. Die komitee se aanbevelings, wat in laasgenoemde verslag vervat is, is onder andere gebaseer op besoeke aan skole deur komiteede; 'n

<sup>56</sup> Ter inleiding van hoofstuk 5 word daar in meer detail aandag gegee aan kritiek teen UGO, vir die doel van hierdie afdeling word daar dus slegs oorsigtelik na kritiek teen UGO verwys.

<sup>57</sup> Onder andere naslaanboeke, teksboeke, skryfbehoeftes, fotokopieringsfasiliteite en ander noodsaaklike tegnologieë vir onderrig en opleiding (Le Grange, 2007: 80).

<sup>58</sup> Sibusiso Bengu was die eerste minister van onderwys in die "nuwe" demokraties verkiesde regering van Suid-Afrika onder leiding van Nelson Mandela, 1994-1999. Kader Asmal het kom opgevolg in die volgende termyn, 1999-2004 onder Thabo Mbeki. Naledi Pandor was die aangewysde minister van onderwys vir die termyn 2004-2009 onder die presidentskap van Thabo Mbeki (2004-2008) en Kgalema Motlanthe (2008- 2009). Op 10 Mei 2009 het die huidige president, Jacob Zuma (2009- ), 'n skeiding in die onderwys portefeulje aangekondig en die amp van minister van basiese onderwys word gevul deur Angie Motshekga, terwyl die amp van minister van hoër onderwys en opleiding deur Blade Nzimande beklee word. Vir meer inligting in hierdie verband raadpleeg die departement van onderwys se webwerf: [www.education.gov.za](http://www.education.gov.za).

ondersoek na en hersiening van gepubliseerde literatuur oor Kurrikulum 2005; en die hersiening van voorleggings deur organisasies en individue (Le Grange, 2007: 80). Die doel van die hersieningsproses was onder andere die vereenvoudiging van die kurrikulum en om geleentheid te bied vir opleiding en voorbereidings vir die implementering daarvan (Motaboli, 2009: 73). Die bevindinge van die hersieningskomitee het onder andere die volgende ingesluit: K2005 is benadeel deur 'n “krom” kurrikulumstruktuur en -ontwerp met 'n gebrek aan belyning tussen die kurrikulum- en assesseringsbeleid; daar was onvoldoende oriëntasie, opleiding en ontwikkeling van onderwysers; leerondersteuningsmateriaal (LOM) het gewissel in kwaliteit, was dikwels nie beskikbaar nie en is nie voldoende binne klaskamers aangewend nie; daar was 'n tekort aan personeel en hulpbronne om K2005 te implementeer en te ondersteun. Belangrike aanbevelings deur die hersieningskomitee was die terugbring van handboeke en die beskikbaar stel van befondsing vir leesprogramme in die laerskole (Spreeen & Vally, 2010a: 42). Die eindproduk van die hersieningsproses was die ontwikkeling van 'n Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) vir die algemene onderwys en opleidingsband (AOO-band).

### **3.2.3 Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-9) (HNKV)**

In 'n mediavrstelling op 19 April 2002 het die destydse Wes-Kaapse minister van onderwys, André Gaum (2002), die tydlyn vir die implementering van die HNKV as volg uiteengesit: in 2004 die grondslagfase (Grade R-3); in 2005 die intermediêre fase (Grade 4-6); in 2006 Graad 7; 2007 Graad 8; en in 2008 Graad 9. Aangesien disseminasie 'n knelpunt was tydens die implementering van K2005, is dit interessant dat die opleiding van laerskoolonderwysers en skoolhoofde wat tydens die Julie-vakansie in 2003 in die Wes-Kaap plaasgevind het, met die oog op die infasering van die HNKV in die grondslagfase, nie verpligtend was nie. Die rede wat hiervoor aangebied is, is dat die Wes-Kaap Onderwysdepartement bewus was dat onderwysers moontlik reeds ander planne vir die vakansie kon maak het, daar sou dus ook in die Septembervakansie van dieselfde jaar verdere werksinkels aangebied word (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2003).

Dit laat egter weereens die vraag ontstaan of daar genoeg tyd toegelaat is vir voldoende opleiding van onderwysers en of daar enigsins kontrole was oor wie die opleiding bygewoon het. Omtrent 150 soortgelyke werksinkels is ook in die Julie-vakansie in 2004 in die Wes-Kaap gehou om die infasering van die HNKV in die intermediêre fase in 2005 in te lei (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2004). Alhoewel daar na afloop van hierdie werksinkels wel steeds sekere geïdentifiseerde probleemareas was – spesifiek assessering – het dit egter

voorgekom asof die opleiding in die Wes-Kaap oor die algemeen as baie positief ervaar is. Een van die redes wat hiervoor aangebied is, is dat die werksinkels baie meer prakties van aard was (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2003).

Die HNKV het voortgebou op die visie en waardes van Kurrikulum 2005 en die Suid-Afrikaanse Grondwet, insluitend beginsels soos sosiale geregtigheid, 'n gesonde omgewing, menseregte en inklusiwiteit (Van der Horst & McDonald, 2003: 17) Die ander beginsels van die HNKV sluit in: 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderrig en leer; die voorsiening van 'n hoë vlak van vaardighede en kennis aan almal; 'n duidelikheid en toeganklikheid ten opsigte van kurrikulumontwerp en taalgebruik; die integrasie van leersituasies, leeruitkomste en leerareas ook ten opsigte van progressie van een graad na 'n volgende (Departement van Onderwys, 2002: 10-13).

Die tipe leerder wat die Departement van Ondewys (2002: 9) deur middel van die HNKV in die vooruitsig stel, word soos volg opgesom:

The curriculum aims to develop the full potential of each learner as a citizen of a democratic South Africa. It seeks to create a lifelong learner who is confident and independent, literate, numerate and multi-skilled, compassionate, with a respect for the environment and the ability to participate in society as a critical and active citizen.

Soos wat die geval met K2005 was, is daar agt leerareas, die benamings is egter hier en daar aangepas: Taal, Geletterdheid en Kommunikasie staan nou bekend as Tale; en Gesyferdheid en Wiskunde staan nou bekend as Wiskunde (Departement van Onderwys, 2002).

Sleutelkenmerke van die HNKV sluit uitgebreide en omvattende uitkomste en assesseringstandaarde in wat uiteensit wat leerders veronderstel is om in elke graad en binne elke leerarea te weet en te kan doen, sowel as hoe vordering geassesseer moet word (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2003). In Kurrikulum 2005 het die uitkomste van elke leerarea bekend gestaan as spesifieke uitkomste, maar met die hersiening van die kurrikulum het 'n naamsverandering plaasgevind en staan dit nou as leeruitkomste bekend.

Die kurrikulumontwerp van die HNKV neem die vorm van leerareaverklarings aan. Die leerareaverklarings identifiseer die doelstellings, verwagtinge en uitkomste wat binne die betrokke leerarea verwerf en/of bereik moet word. Elke leerareaverklaring bestaan uit drie afdelings: 'n inleiding (wat die Nasionale Kurrikulumverklaring bekendstel, sowel as die betrokke leerarea se doelstellings en unieke kenmerke); 'n afdeling wat die leeruitkomste en

assesseringstandaarde van die leerarea bevat; en 'n afdeling oor assessering (wat beginsels en riglyne vir assessering uiteensit en voorstelle maak met betrekking tot die rekordhouding en verslaglewering van assessering) (Van der Horst & McDonald, 2003: 20; Departement van Onderwys, 2002: 13-14). Dit vervang die uitkomste, assesseringskriteria, omvangstellings en prestasie-aanduiders van K2005.

Die leeruitkomste en gepaardgaande assesseringstandaarde is ontwerp vanuit die kritiese en ontwikkelingsuitkomste – sien afdeling 3.2.1 vir 'n lys van die kritiese en ontwikkelingsuitkomste. Dit beklemtoon deelnemende, leerdergerigte en aktiwiteit-gebaseerde onderwys en laat volgens Van der Horst en McDonald (2003: 18-19) genoegsame ruimte vir onderwysers om op kreatiewe en innoverende manier te interpreteer hoe en wat hulle wil onderrig.

Addisioneel tot die leerareaverklarings is daar ook leerprogram-riglyne vir elke leerarea beskikbaar gestel. Hierdie dokumente verskaf riglyne, skedules, tempo ( *pacing* ) en volgorde van aktiwiteite per graad vir implementering deur onderwysers. Dit sluit ook voorbeelde van lesplanne in en gee tydaanduidings vir elke leerarea of -program. Die riglyne beklemtoon onder andere integrasie tussen die verskillende leerareas, sowel as die progressie van graad tot graad. Ander areas waarvoor die leerprogramme riglyne verskaf, is die volgende: die kombinerings / samevoeging van assesseringstandaarde; verhoudings tussen leeruitkomste; tydtoedeling; assessering; struikelblokke tot leer; die ontwerp van 'n leerprogram; beleid en wetgewing; opleiding, ontwikkeling en dienslewering; hulpbronne en ondersteuning; en beplanning en organisasie. (Departement van Onderwys, 2002: 16)

Die leeruitkomste in meeste leerareas van die HNKV is minder as wat die spesifieke uitkomste per leerarea in K2005 was (Prinsloo & Janks, 2002: 31; Pudi, 2006: 107). Die Kuns en Kultuur leerarea se agt spesifieke uitkomste (soos dit in K2005 voorgekom het) is byvoorbeeld hersien en verminder na slegs vier leeruitkomste. Hierdie vier leeruitkomste is:

- Leeruitkoms 1: skepping, interpretasie en aanbieding van kunswerke;
  - Leeruitkoms 2: besinning oor kultuurpraktyke en kunsaktiwiteite;
  - Leeruitkoms 3: deelname aan en samewerking in kuns- en kultuuraktiwiteite;
  - Leeruitkoms 4: uitdrukking en kommunikasie deur middel van veelvuldige kunsvorme
- (Departement van Onderwys, 2003b: 6).



Die leeruitkomste vir die verskillende leerareas bly ook dieselfde regdeur die hele algemene onderwys en opleidingsband (Grade R-9) – soos wat die geval was in K2005. Die assesseringstandaarde word wel aangepas en uitgebrei in toenemende grade van ingewikkeldheid.

Weldon (s.a.: 2) meld dat die HNKV 'n baie groter klem lê op die “vakbasis” van die verskillende leerareas. In die leerarea Sosiale Wetenskappe moet byvoorbeeld 'n baie duidelike onderskeid tussen Aardrykskunde en Geskiedenis gemaak word: “From being a 'non' subject in C2005, History in the RNCS was allocated a particular role as a vehicle for education for human rights and democracy” (Weldon, s.a.:2). In aansluiting hierby word die fokus van die Kuns en Kultuur leerarea as volg uiteengesit:

Die leerareaverklaring is daarop gerig om 'n balans te bewerkstellig tussen die ontwikkeling van generiese kennis van Kuns en Kultuur en die ontwikkeling van spesifieke kennis en vaardighede in elk van die kunsvorme. [...] Die hoofdoel van hierdie leerarea is om aan alle leerders 'n algemene opvoeding in Kuns en Kultuur te bied (Departement van Onderwys, 2003b: 4).

In vergelyking met die K2005 is daar dus ook ten opsigte van Kuns en Kultuur 'n fokusverskuiwing om meer aandag aan die “vakbasis” van die onderskeie kunsvorme te skenk. Die Kuns en Kultuur leerarea soos dit in die HNKV voorkom, bestaan uit vier komponente of kunsvorme, naamlik: dans, drama, musiek en visuele kunste – die media en kommunikasie komponent van Kurrikulum 2005 het tydens die hersiening van die kurrikulum weggeval. Dit word duidelik uit 'n aanvanklike beskouing van die leerareaverklaring dat daar sterk klem geplaas word op integrasie tussen die vier kunsvorme, maar hierdie en ander aspekte van die voorgeskrewe kurrikulum sal in die volgende hoofstuk in diepte bespreek word.

Die behoud van Kuns en Kultuur as amptelike leerarea, ten spyte van die hersiening van die nasionale skoolkurrikulum, kan egter volgens my as vooruitgang ten opsigte van die stand van kunste-opvoeding (en by implikasie drama-opleiding) op skoolvlak gesien word. In teorie bied die volgehoue verpligte blootstelling van alle leerders aan drama as kunsvorm die potensiaal om nie net drama as akademiese dissipline reeds op skoolvlak sterker te vestig nie, maar ook om leerders se ervaringsvelde en persoonlike ontwikkeling op veelvuldige maniere te verryk. Die praktiese implikasies en vereistes ten opsigte van die suksesvolle



implementering en onderhouding van 'n leerarea soos Kuns en Kultuur – en spesifiek met verwysing na drama-opleiding – sal in hoofstuk 5 bespreek word.

Die HNKV is tot en met 2011 die goedgekeurde en voorgeskrewe kurrikulum vir onderwys van Grade R tot 9. Saam met die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade 10-12) wat in die volgende onderafdeling bespreek word, vorm dit die Suid-Afrikaanse Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12). Alhoewel dit dus aanvanklik bekend gestaan het as die HNKV word daar vandat die NKV (Grade 10-12) ook in skole geïmplementeer is, nie meer 'n onderskeid getref tussen die HNKV en die NKV nie.

### **3.2.4 Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade 10-12) (NKV)**

'n Mediavystelling deur die WKOD het in April 2002 onder andere die voorgestelde tydraamwerk vir die ontwikkeling en implementering van die NKV vir die verdere onderwys en opleidingsband (VOO-band) (Grade 10-12) as volg uiteengesit:

- Ontwikkeling van die kurrikulum vir 23 vakke in 2002 en die eerste helfte van 2003;
- Onderwyseropleiding in 2003;
- Bekendstelling van VOO kurrikulum in Graad 10 in 2004, Graad 11 in 2005 en Graad 12 in 2006 (Gaum, 2002).

In Julie 2005 het die nasionale Departement van Onderwys egter die implementering van die Nasionale Kurrikulumverklaring in Grade 10 tot 12 oor die daaropvolgende drie jaar (2006-2008) bekend gemaak (Hindle, 2005). Die aanvanklike tydraamwerk is dus op die ou einde met twee jaar aangeskuif.

Die Nasionale Kurrikulumverklaring Grade 10 tot 12 (Algemeen) is gebaseer op die volgende beginsels: sosiale transformasie; uitkomsgebaseerde onderwys; hoë kennis en vaardighede; integrasie en toegepaste bevoegdhe; progressie; artikulasie en oordraagbaarheid; menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtelikheid; die koester van inheemse kennissisteme; en geloofwaardigheid, kwaliteit en effektiwiteit (Departement van Onderwys, 2003a: 6). Hierdie beginsels vind aansluiting by en toon ooreenkomste met die beginsels van die HNKV, sowel as die beginsels van die NKR (sien onderskeidelik afdeling 3.2.1. en 3.2.2).

Al die vakke binne die NKV is opgedateerde, bygewerkte en uitgebreide weergawes van die vakke wat voorheen in Suid-Afrikaanse skole aangebied is en in die meeste gevalle het die benamings dieselfde gebly. Die name wat wel verander het, was ten einde internasionale

tendense te reflekteer. Lewenswetenskap vervang byvoorbeeld Biologie, Inligtingstegnologie vervang Rekenaarstudies, Rekenaartoeëpassingstegnologie vervang Tik en Rekenaartik, en Verbruikerstudie vervang Huishoudkunde. Die kognitiewe uitdagings van die vakke is in alle gevalle verhoog en daar is ook 'n groter klem op Afrika<sup>59</sup> (Hindle, 2005). Aanvanklik is 24 vakverklarings en 'n oorsig dokument, *National Curriculum Statement Grades 10-12 (General): Overview* (2003a), as beleid verklaar, maar in 2004 is nog vyf vakke ingesluit in die NKV wat tans uit die volgende vakke bestaan:

- Tale: 11 amptelike tale (wat onderskeidelik op drie vlakke aangebied kan word, naamlik as Huistaal, Eerste Addisionele Taal of Tweede Addisionele Taal); 13 nie-amptelike tale
- Wiskunde; Wiskundige Geletterdheid; Fisiese Wetenskappe; Lewenswetenskappe; Inligtingstegnologie; Rekenaartoeëpassingstegnologie;
- Rekeningkunde; Besigheidstudies; Ekonomie
- Geografie; Geskiedenis; Lewensoriëntering; Godsdienstudie
- Verbruikerstudies; Gasvryheidstudies; Toerisme
- Dramatiese Kunste; Dansstudies; Ontwerp; Musiek; Visuele Kunste
- Landbouwetenskappe; Landboubestuurpraktyke; Landbou Tegnologie
- Siviele Tegnologie; Elektriese Tegnologie; Ingenieursgrafika en -ontwerp (Departement van Onderwys, 2007a: 2-3).

Daar word van leerders verwag om sewe vakke binne die NKV te neem, waarvan vier verpligtend is. Hierdie vier vakke is: twee Suid-Afrikaanse tale, waarvan een die taal van onderrig en leer (TOL) moet wees; Wiskunde óf Wiskundige Geletterdheid; en Lewensoriëntering. Brian Schreuder<sup>60</sup> het na die bekendstelling van die infasering van die NKV die verpligte vakke (uitsluitend die tale) as volg toegelig:

Die voorgestelde verpligte komponent van Wiskunde of Wiskundige Geletterdheid het ten doel om te verseker dat alle leerders voorbereid is vir die lewe en werk in 'n toenemende tegnologiese, numeriese en datagedrewe wêreld. Lewensoriëntering het ten doel om burgerlike deelname en begrip te bou (Schreuder, 2005).

---

<sup>59</sup> Die konsep van die Afrikanisering van die kurrikulum word in afdeling 4.4 bespreek.

<sup>60</sup> Brian Schreuder is tans (2011) die Adjunk-Direkteur-Generaal: Kurrikulum- en Asseseringsbestuur aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement. Tydens die vrystelling van die aangehaalde mediaverklaring in 2005 het hy die posisie beklee van Adjunk-Direkteur-Generaal: Onderwysbeplanning en -ontwikkeling ook aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement.

Uit bogenoemde lys van vakke word dit duidelik dat daar vyf vakke op VOO-vlak is wat voortspruit uit die Kuns en Kultuur leerarea, naamlik Dramatiese Kunste, Dansstudies, Ontwerp, Musiek en Visuele Kunste. Die vak Spraak en Drama, wat soos reeds genoem die enigste vak binne die vorige onderwysstelsel was wat op drama-opleiding gefokus het, word met ander woorde binne die uitkomsgebaseerde NKV aangepas en herdoop tot Dramatiese Kunste. Drama-opleiding binne die VOO-band is gevolglik steeds in die vorm van 'n keusevak – soos wat die geval met Spraak en Drama was – en skole besluit self watter keusevakke hulle aanbied. Tog het die groter klem op die kunste (na aanleiding van die bekendstelling van die verpligte leerarea Kuns en Kultuur in die AOO-band) die belofte ingehou dat 'n vak soos Dramatiese Kunste meer geredelik en in 'n wyer verskeidenheid van skole aangebied sou word, as wat die geval in die verlede was<sup>61</sup>.

Elke Vakverklaring van die 29 vakke bestaan uit vier hoofstukke en 'n woordelys:

- Hoofstuk 1 is 'n generiese inleiding tot die Nasionale Kurrikulumverklaring Grade 10-12 (Algemeen).
- Hoofstuk 2 is 'n inleiding tot die betrokke vak. Hierdie inleiding sluit 'n definisie van die vak, die doelstellings, omvang, opvoedkundige en loopbaan-moontlikheid, sowel as die leeruitkomste van die vak in.
- Hoofstuk 3 bevat die leeruitkomste en die gepaardgaande assesseringstandaarde, sowel as die inhoud en konteks waarbinne die assesseringstandaarde verwerf moet word.
- Hoofstuk 4 fokus op assessering. Dit belig die beginsels van assessering en maak voorstelle vir rekordhouding en verslaglewering ten opsigte van assessering. Dit lys ook vak-spesifieke bevoegdheid-aanwysers.
- 'n Woordelys word waar van toepassing ingesluit wat bestaan uit gekose algemene en vak-spesifieke terme wat kortliks omskryf word (Departement van Onderwys, 2003a: 11).

Naas die onderskeie Vakverklarings is daar ook Leerprogramriglyne en Vak Assesseringsriglyne vir elk van die 29 vakke ontwikkel. Die Leerprogramriglyne se doel word as volg deur die Departement van Onderwys (2007a: 3-4) omskryf: “A Learning

---

<sup>61</sup>Sien onderskeidelik afdeling 4.1 vir 'n bespreking van Spraak en Drama as vak in die vorige onderwysbestel en afdeling 4.2.4 vir 'n volledige bespreking van die aard en omvang van die huidige (2011) en hersiene (2012) Dramatiese Kunste kurrikulum.

Programme assists teachers to plan for sequenced learning, teaching and assessment in Grades 10 to 12 so that all Learning Outcomes in a subject are achieved in a progressive manner.”

Drie fases van beplanning word aanbeveel wat bestaan uit die ontwikkeling van onderskeidelik ’n vakraamwerk (fase 1), ’n werkskedule (Fase 2) en lesplanne (Fase 3). Die vakraamwerk bestaan uit onder andere ’n uiteensetting van die omvang van die vak (kennis, vaardighede en waardes), die inhoud, die verskillende kontekste of temas wat in die drie grade gedek moet word, ’n drie-jaar assesseringsplan vir die vak en ’n lys van die leerondersteuningsmateriaal (LOM) wat benodig gaan word. Daar is nie ’n spesifieke formaat waarvolgens hierdie vakraamwerk opgestel moet word nie, maar dit is belangrik dat al bogenoemde aspekte daarby ingesluit is (Departement van Onderwys, 2007a: 4). Die vakraamwerk strek dus oor die hele VOO-band.

’n Werkskedule is slegs van toepassing op ’n spesifieke graad en word gelei deur die omvang en beplanning wat in die vakraamwerk gedoen is. Die werkskedule is ’n deeglik voorbereide dokument wat die onderrig en assessering uiteensit wat gaan plaasvind in die 36-40 weke van die skooljaar. Dit is met ander woorde die “verdeling” van die inhoud en die vasstel van wanneer assessering waaroor gaan plaasvind. Die werkskedule word verder onderverdeel in lesplanne. Lesplanne is nie noodwendig gelykstaande aan periodes op die skoolrooster nie. ’n Lesplan behoort ’n samehangende reeks onderrig-, leer- en assesseringsaktiwiteite in te sluit. Lesplanne verskaf dus die detail van die werkskedule en dit sal byvoorbeeld onder andere ook die leerondersteuningsmateriaal (LOM’s) aandui (Departement van Onderwys, 2007a: 5).

Daar word ’n onderskeid getref tussen die Verdere Onderwys en Opleiding Sertifikaat (VOOS) wat vir VOO-kolleges behou word en die Nasionale Senior Sertifikaat (NSS) wat na afloop van die skoolindeksamen uitgereik word. Beide hierdie kwalifikasies is egter op NKR vlak 4 geregistreer en het derhalwe gelyke status (Hindle, 2005): “Leerders wat die NSS of VOOS behaal, kan voortbeweeg na die werksomgewing, hoër onderwys of ander vorme van onderwys en opleiding” (Schreuder, 2005). Aanvanklik sou daar slegs gebruik gemaak word van ’n Verdere Onderwys en Opleiding Sertifikaat alhoewel daar onderskei sou word tussen drie weë wat gevolg kon word om dit te behaal. Hierdie weë is bepaal na aanleiding van verskillende opsies ten opsigte van onderwys- en opleidingsinstansies, naamlik: (1) Algemeen (skole), (2) Algemeen Vakopleiding (*vocational*) (VOO-kolleges), en

(3) Handel, Beroepsgerig (*occupational*) en Professioneel (kolleges en die industrie) (Departement van Onderwys, 2003a: 2-3). Die dokument *The National Senior Certificate: A Qualification on Level 4 of the National Qualifications Framework (NQF)* het egter die aanvanklike dokumentasie vervang wat die *Overview* en die *Qualifications and Assessment Policy Framework* ingesluit het (Departement van Onderwys, 2007a: 3).

Die Vak Asseseringsriglyne verleen ondersteuning aan onderwysers ten opsigte van verskillende assesseringstipes, -metodes en -instrumente. Assessering moet op 'n deurlopende basis geskied wat bestaan uit daaglikse informele assessering, sowel as 'n formele Asseseringsprogram (Departement van Onderwys, 2007b: 2).

Die doel van die assessering (informeel en formeel) is om: leerders se kennis, vaardighede en waardes te ontwikkel; leerders se sterk- en swakpunte te assesser; leerders van addisionele ondersteuning te voorsien; leerders te motiveer en aan te moedig (Departement van Onderwys, 2007b: 1). In Grade 10 en 11 is alle assessering in die NKV intern, maar in Graad 12 tel die formele Asseseringsprogram wat intern opgestel (maar ekstern gemodereer) word 25% van die finale punt. Die oorblywende 75% word ekstern opgestel, gemerk en gemodereer. Lewensoriëntering is egter die enigste vak wat in totaliteit intern geassesseer word (Departement van Onderwys, 2007b: 2). Dramatiese Kunste het beide 'n praktiese en teoretiese komponent wat ekstern geëksamineer word in Graad 12 – dit word egter nie hier in oënskou geneem nie, sien afdeling 4.2.2 vir 'n volledige bespreking.

Die NKV (Grade 10-12) is tot en met 2011 die aanvaarde en goedgekeurde nasionale kurrikulum in Suid-Afrikaanse skole. Vanaf 2012 word die geleidelike infasering van 'n (weereens) hersiene kurrikulum egter in die vooruitsig gestel. Hierdie bygewerkte en aangepaste kurrikulum sal verpak word in wat bekend staan as die Kurrikulum- en Asseseringsbeleidverklaring (KABV). Die onderstaande afdeling gee 'n kort oorsig na aanleiding van beperkte beskikbare bronne ten opsigte van die beweegredes agter die hersienings sowel as die omvang daarvan.

### **3.2.5 Kurrikulum- en Asseseringsbeleidverklaring (KABV)**

In 2009 is 'n komitee deur die Ministerie van Onderwys saamgestel en opdrag gegee om die implementering van die Nasionale Kurrikulumverklaring<sup>62</sup> te hersien. Angie Motshekga – die huidige minister van basiese onderwys (2011) – het op 6 Julie 2010 verslag gelewer oor van

---

<sup>62</sup> Die Nasionale Kurrikulumverklaring verwys in hierdie instansie nie net na die VOO-band (Grade 10-12) nie, maar na al die grade (Grade R-12) in beide die AOO-band en VOO-band. Die totale skoolkurrikulum is met ander woorde ter sprake.

die aanbevelings deur hierdie komitee en wat daaromtrent gedoen is. Die hersieningskomitee het onder andere bevestig dat onderwysers op kurrikulum en administratiewe gebied oorlaai word en korttermyn veranderinge is vanaf die begin van 2010 ingestel. Dit het die volgende ingesluit: 'n verminderding in die aantal projekte wat van leerders verwag word; leerderportefeuljes wat bewys lewer van assessering is afgeskaf; en die Gemeenskaplike Taakassesserings (GTA's) wat van toepassing was op alle Graad 9 leerders is ook gestaak (Motshekga, 2010: 1). Ter inligting het me. Motshekga ook genoem dat die raad vir onderwysministers in 'n vergadering op 29 Junie 2010 saamgestem het dat alle leerareas en leerprogramme vanaf 2011 as vakke bekend sal staan.

Die KABV word vir elke vak ontwikkel om die huidige Vakverklarings, Leerprogramriglyne en Vak Asseseringsriglyne in Grade R tot 12 te vervang (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2010a), sodat elke vak in elke graad 'n enkele, omvattende en omlynde Kurrikulum- en Asseseringsbeleidverklaring kan hê. Die ontwerpkenmerke van die KABV sal die volgende insluit: die algemene doelstellings van die Suid-Afrikaanse kurrikulum; die spesifieke uitkomst van elke vak; duidelik gedefinieerde onderwerpe wat in elke kwartaal behandel moet word; sowel as die vereiste aantal en tipe assesseringsaktiwiteite wat in elke kwartaal moet plaasvind. Hierdie ontwerp van die KABV beoog dat uitkomst in meer toeganklike doelstellings geabsorbeer sal word en dat die inhoud en assesseringsvereistes van vakke duideliker uiteengesit sal wees. Temas/onderwerpe en assessering per kwartaal sal bepaal word na aanleiding van die tydtoedelings van elke vak (Motshekga, 2010: 2). Die basiese kurrikulum bly dus dieselfde, die inhoud en vaardighede in die KABV is soortgelyk aan die leeruitkomst en assesseringstandaarde van die NKV, maar is net herverpak en gestruktureer sodat dit meer toeganklik is (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2011a). Alhoewel die verwysing na leeruitkomst dus uit die hersiene kurrikulum verdwyn, kan die afleiding gemaak word dat die onderwysbenadering wat gevolg word, steeds 'n uitkomsgebaseerde benadering is (Lundie, 2011a). Dit is met ander woorde nie 'n totale transformasie en vernuwing van die onderwysstelsel, óf die bestaande kurrikulum nie, maar bloot 'n hersiening van die huidige kurrikulum – soos wat Kurrikulum 2005 hersien is en herverpak is in die HNKV.

Die Departement van Basiese Onderwys het die volgende strategie ten opsigte van die infasering van die KABV uiteengesit:

- 2011 – Voorbereiding vir die bekendstelling van die KABV

- 2012 – Infasering van KABV in Grade R tot 3 en Graad 10
- 2013 – Infasering van KABV in Grade 4 tot 9 en Graad 11
- 2014 – Infasering van KABV in Graad 12 (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2010a).

Die grootste verandering binne die grondslagfase is die wegdoen met leeprogramme en die byvoeging van 'n Eerste Addisionele Taal. In totaal is daar dus vier vakke in die grondslagfase: Huistaal, Eerste Addisionele Taal, Wiskunde en Lewensvaardigheid. Lewensvaardigheid word egter onderverdeel in 'n aantal studieveld, naamlik: Aanvangskennis, Persoonlike en Sosiale Welstand, Liggaamlike Opvoeding en Skeppende Kunste. Die studieveld Skeppende Kunste kan op sy beurt verdeel word in twee bane: Visuele Kunste en Uitvoerende Kunste. Drama as kunsvorm maak deel uit van die Uitvoerende Kunste-baan saam met dans en musiek (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2011a).

Die hersieningskomitee het ook voorgestel dat die aantal vakke (voorheen leerareas) in die intermediêre fase van 8 na 6 verminder moet word. Dit gevolg hiervan is dat Tegnologie en Natuurwetenskappe gekombineer word, en dat Kuns en Kultuur ingesluit word by Lewensvaardigheid. Ekonomiese en Bestuurwetenskappe is uitgehaal uit die intermediêre fase en word eers in die senior fase aangebied (Motshekga, 2010: 2). Die manier waarop Kuns en Kultuur – en by implikasie drama-opleiding soos dit tans in skole voorkom – by Lewensvaardigheid ingesluit word, stem ooreen met die onderverdeling van Lewensvaardigheid soos dit in die grondslagfase aangetref word. Skeppende Kunste is 'n studieveld binne Lewensvaardigheid, wat onderverdeel in twee bane, waarvan die Uitvoerende Kunste-baan drama-opleiding insluit (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2011a). In die senior fase word Skeppende Kunste 'n vak in eie reg, bestaande uit vier kunsvorme, naamlik dans, drama, musiek en visuele kunste. Daar is dus duideliker ooreenkomste met die huidige Kuns en Kultuur leerarea in die senior fase. Alhoewel leerders in die KABV van Skeppende Kunste 'n keuse tussen twee van die vier kunsvorme uitoefen, en dus nie meer in die senior fase aan al vier kunsvorme blootgestel word nie. Die vakkeuses in die VOO-band bly dieselfde soos wat dit tans daar uitsien, Dramatiese Kunste is dus steeds 'n keusevak binne die hersiene nasionale kurrikulum.

Watter implikasies die insluiting van Kuns en Kultuur (in die vorm van Skeppende Kunste) by Lewensvaardigheid op die lange duur gaan hê ten opsigte van drama-opleiding op skoolvlak, kan nie in hierdie vroeë stadium bepaal word nie. Die voorgestelde aangepaste



Lewensvaardigheid KABV van beide die grondslag- en intermediêre fase word wel in afdelings 4.2.1 en 4.2.2 in oënskou geneem in 'n poging om te bepaal tot hoe 'n mate die dramakomponent aangepas en/of ingekort is. Op soortgelyke wyse kom die voorgestelde Skeppende Kunste KABV vir die senior fase, sowel as die Dramatiese Kunste KABV in die VOO-band in onderskeidelik afdelings 4.2.3 en 4.2.4 onder bespreking. Die voorgestelde veranderinge ten opsigte van vakke in die onderskeie fases van die AOO-band word in Figuur 3 uiteengesit.

	<b>Leerareas / Leerprogramme 2011</b>	<b>Voorgestelde vakke vir implementering 2012-2014</b>
<b>GRONDSLAGFASE (Grade R-3)</b>	Syfergeletterdheid Geletterdheid Lewensvaardighede  (Alle leerareas word binne hierdie drie leerprogramme ingesluit)	Huistaal Eerste Addisionele Taal Wiskunde Lewensvaardighede <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aanvangskennis</li> <li>- Persoonlike en sosiale welstand</li> <li>- Liggaamsopvoeding</li> <li>- Kreatiewe Kunste</li> </ul>
<b>INTERMEDIÊRE FASE (GRADE 4-6)</b>	Tale Wiskunde Natuurwetenskappe Lewensoriëntering Sosiale Wetenskappe Tegnologie Kuns en Kultuur Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	Huistaal Eerste Addisionele Taal Wiskunde Lewensvaardighede <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kreatiewe Kunste</li> <li>- Liggaamsopvoeding</li> <li>- Persoonlike en sosiale welstand</li> </ul> Natuurwetenskappe en Tegnologie Sosiale Wetenskappe
<b>SENIOR FASE (Grade 7-9)</b>	Tale Wiskunde Natuurwetenskappe Lewensoriëntering Sosiale Wetenskappe Tegnologie Kuns en Kultuur Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	Tale Wiskunde Natuurwetenskappe Lewensoriëntering Sosiale Wetenskappe Tegnologie Kreatiewe Kunste Ekonomiese en Bestuurswetenskappe

**Figuur 3: Voorgestelde veranderinge ten opsigte van vakke aangebied (KABV) (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2010b; 2011a)**

Ten opsigte van assessering sal 'n hersiene verhouding tussen skoolgebaseerde assessering (SBA) en die eindjaareksamenpunte vanaf 2012 toegepas word. Hierdie verhouding sien soos volg daaruit:



FASE	SBA	EINDJAAREKSAMEN
Grondslagfase	100%	0%
Intermediêre Fase	75%	25%
Senior Fase	40%	60%
VOO	25%	75%

**Figuur 4: Verhouding tussen SBA en eindjaareksamenpunt met ingang 2012** (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2010b)

Ander aanbevelings deur die hersieningskomitee sluit die volgende in:

- die toenemende en verbeterde gebruik van handboeke;
- die Taal van Onderrig en Leer sal vanaf Graad 1 as Huistaal of as Eerste Addisionele Taal onderrig word en nie eers vanaf Graad 2 nie;
- gereelde eksterne assessering sal in Grade 3, 6 en 9 plaasvind ten opsigte van geletterdheid (Huistaal en Eerste Addisionele Taal) en Gesyferdheid/Wiskunde; en
- dieselfde simbole en/of prestasiekodes wat in die VOO-band gebruik word, moet vanaf 2011 uitgebrei word na AOO sodat daar eenvormigheid kan bestaan (Motshekga, 2010: 3-4; Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2011a).

In die Staatskoerant van 3 September 2010 (no. 33528) is daar beroep gedoen op rolspelers en lede van die publiek om kommentaar te lewer op die nuut ontwikkelde Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklarings. Laasgenoemde dokument is egter net een van twee dele van die Nasionale Kurrikulumverklaring Grade R tot 12 wat beide die AOO en VOO bande in 'n enkele dokument insluit. Die ander deel van die beleid is die *National Policy Pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the National Curriculum Statement Grades R-12*. Insette in die vorm van geskrewe voorleggings ten opsigte van kommentaar op laasgenoemde voorgestelde beleidsdokument is in die Staatskoerant van 24 Januarie 2011 aangevra (Republiek van Suid-Afrika, 2011: 3-4). Tot op hede is geen nuwe beleid amptelik uitgeroep en/of gepubliseer nie.

### 3.3 Samevatting

Dit word duidelik uit 'n ondersoek na die oorsprong van UGO in Suid-Afrika dat 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys nie in die vorm van 'n enkele, koherente en uitgebreide kurrikulumhervormingstrategie na vore getree het nie. Jansen (1999a: 14) som die oorsprong van UGO op as te wyte aan 'n aantal uiteenlopende invloede: beide intern (byvoorbeeld die bevoegdheidsdebatte in die arbeidsmark) en ekstern (byvoorbeeld Spady se

weergawe van UGO in die VSA); beide histories (die erfenis van apartheid) en kontemporêr (die bestuur van teenstellende aannames met betrekking tot heropbou, herdistribusie en versoening); en beide opvoedkundig (vaardigheidsgedrewe leer [*performance-based learning*]) en ekonomies (die druk van globalisering om op sinvolle wyse deel te neem binne kompeterende ekonomieë). Alhoewel dit moontlik is om verskeie nasionale inisiatiewe te identifiseer wat aanleiding kon gegee het tot die keuse van 'n uitkomsgebaseerde model as meganisme tot onderwys hervorming, was die twee invloedrykste voorlopers tot UGO, volgens my, globalisering (en die gepaardgaande invloed van internasionale onderwys tendense) en die ontwikkeling van bevoegdheidsgebaseerde opleidingsmodelle binne die arbeidsmark (en die gepaardgaande strewe na 'n geïntegreerde onderwys en opleidingstelsel).

Teen hierdie agtergrond is dit moontlik om UGO in Suid-Afrika as transformatiewe UGO te identifiseer, waar die klem val op die herstrukturering van nie net die onderwysstelsel nie, maar ook die herstrukturering van die samelewing; sowel as die verwesenliking van komplekse bevoegdhede en essensiële lewensrolle ten einde toekomstige landsburgers te kweek wat hul volle potensiaal kan bereik en hul plek in die samelewing kan volstaan. Die klem val nie net op wat geleer word nie, maar ook op hoe dit geleer word en daar is 'n duidelike verskuiwing vanaf inhoudsgebaseerde en onderwysergerigte pedagogieë na uitkomsgebaseerde en leerdergerigte pedagogieë. Daar is vier basiese uitgangspunte waarop UGO in Suid-Afrika gebaseer word, naamlik: alle leerders kan sukses behaal, maar dit mag op verskillende maniere en op verskillende tye plaasvind; sukses kweek sukses; die leeromstandighede bepaal die sukses van leer; en die verantwoordelikheid vir suksesvolle leer word gedeel deur verskeie rolspelers (leerders, onderwysers, ouers en die breër gemeenskap). Daar is twee tipes uitkomstes waarvolgens UGO in Suid-Afrika gerig word: kritieke uitkomstes en leeruitkomstes. Kritieke uitkomstes is van toepassing op alle leerareas en staan ook bekend as kruiskurrikulêre uitkomstes. Daar is sewe kritieke uitkomstes en vyf ontwikkelingsuitkomstes wat deur SAKO opgestel is en tesame gee dit 'n aanduiding van die tipe leerder wat in die vooruitsig gestel word na die suksesvolle voltooiing van formele skoling. Leeruitkomstes is van toepassing op die onderskeie leerareas en gee die spesifieke vaardighede, kennis, houdings en begrip wat met elke leerarea verbind word, weer.

Alhoewel daar nie noodwendig eenstemmigheid bestaan oor die teoretiese onderbou van UGO nie, is daar vier filosofieë geïdentifiseer wat inslag in UGO vind, naamlik behaviourisme, sosiale konstruktivisme en/of rekonstruktivisme, pragmatisme en kritiese

teorie. Behaviourisme fokus op waarneembare gedrag en ten opsigte van UGO in Suid-Afrika is dit identifiseerbaar in spesifiek die bewoording van die uitkomste in die kurrikulum waarin aktiewe werkwoorde sentraal staan. Alhoewel behaviourisme 'n filosofiese stut van UGO is, is 'n behaviouristiese benadering tot die implementering van die kurrikulum (die dag tot dag praktyk van UGO) nie wenslik nie, aangesien dit slegs op die uiterlike demonstrasie van kennis en/of vaardighede fokus wat in baie gevalle misleidend kan wees.

Sosiale konstruktivisme in teenstelling met behaviourisme fokus spesifiek op die internalisering van kennis – hoe kennis deur die individu binne 'n samelewing gekonstrueer word. Binne sosiale konstruktivisme word leerders aangemoedig om aktiewe rolspelers te word ten opsigte van kenniskonstruksie en word onderwysers fasiliteerders wat leerders moet bemagtig om nie net kennis binne die vasgestelde kurrikulum te verwerf nie, maar ook 'n begrip van die wêreld waarin hulle leef. Sosiale rekonstruktivisme sien die bemagtiging en emansipasie van die individu (die leerder) as 'n manier om ook sosiale hervorming te bewerkstellig.

Pragmatisme fokus op bruikbaarheid en daar is 'n baie sterk klem op die integrasie van die kurrikulum en die regte lewe / die werklikheid. Dit fokus dus nie net op kennisverwerwing nie, maar ook op die verwerwing van vaardighede wat benodig word om sukses na skool te behaal. Laasgenoemde idee sluit aan by die kritieke en ontwikkelingsuitkomste van die Suid-Afrikaanse kurrikulum en dus word pragmatisme ook as een van die filosofiese hoekstene van UGO gesien.

Kritiese teorie handel oor die bevraagtekening van kennis in die soeke na die “waarheid”. Leerders word bemagtig om verantwoordelikheid te aanvaar vir hul eie leer deur krities na kennis en die wêreld rondom hulle te kyk en so denkvaardighede te kweek wat uiteindelik in lewensvaardighede ontwikkel. Die fokus op die ontwikkeling van kritiese landsburgers binne die kritieke en ontwikkelingsuitkomste van die Suid-Afrikaanse kurrikulum is sprekend van kritiese teorie wat onderliggend tot die UGO-model in Suid-Afrika is.

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk is die manier waarop sistemiese verandering in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel teweeg gebring is. Dit gee 'n uiteensetting van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en bestaan uit drie oorhoofse bande: algemene onderwys en opleiding, verdere onderwys en opleiding, en hoër onderwys en opleiding. Daar is agt vlakke binne die NKR waarvolgens kwalifikasies bepaal kan word en elke kwalifikasie bestaan uit eenheidstandaarde wat op hulle beurt weer bestaan uit uitkomste. Die NKR het vyf

doelstellings, naamlik (1) die integrasie van onderwys en opleiding; (2) die verskaffing van kwaliteitsonderwys; (3) die bied van geleentheid tot onderwys en opleiding vir almal (ter regstelling van die ongelykhede van die verlede); (4) die akkreditasie van onderwys op nasionale en internasionale vlak; en (5) 'n fokus op leer eerder as op onderrig, met ander woorde 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys.

Kurrikulum 2005 was die eerste uitkomsgebaseerde kurrikulum wat in die AOO-band bekend gestel is en is gekenmerk deur onvoldoende opleiding vir onderwysers en skole en oorhaastige implementering. Dit het aanleiding gegee tot kritiek, kommer en teenstand, nie net met betrekking tot die kurrikulum nie, maar ook die oorkoepelende onderwysbenadering: UGO. Daar is twee tipes uitkomstes waarop K2005 gebaseer is, naamlik die kritieke en ontwikkelingsuitkomstes (waarvan daar onderskeidelik 7 en 5 is) wat deur SAKO opgestel is en ingesluit is in die NKR en wat van toepassing is op alle leerareas in alle grade van Graad R tot 12; en die spesifieke uitkomstes wat die uitkomstes, houdings, waardes en bevoegdheid van elke leerarea aandui. Agt leerareas is geïdentifiseer wat die voormalige afsonderlike vakke saamgegroeper het, naamlik: Taal, Geletterdheid en Kommunikasie; Gesyferdheid en Wiskunde; Menslik en Sosiale Wetenskappe; Natuurwetenskappe; Kuns en Kultuur; Ekonomiese en Bestuurswetenskappe; Lewensoriëntering; en Tegnologie. Die insluiting van Kuns en Kultuur as verpligte leerarea vir alle leerders tot en met Graad 9 kan as die ingrypendste verandering ten opsigte van drama-opleiding op skoolvlak gesien word. Aangesien drama een van die komponente vorm waaruit die Kuns en Kultuur leerarea bestaan, was die implikasie dat alle leerders in Suid-Afrika vir die eerste keer blootstelling in drama-opleiding sou kry. Die ontwerpkomponente waaruit K2005 bestaan het, was spesifieke uitkomstes, assesseringskriteria, omvangstellings en prestasie-aanduiders. Daar was 'n duidelike klem op die wegbeweeg van vasgestelde inhoud, geïntegreerde leer moes binne die onderskeie leerareas plaasvind en onderwysers moes hul eie leermateriaal ontwikkel, sowel as hul eie leerprogramme opstel.

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-9) is ontwikkel in 'n poging om K2005 meer toeganklik en minder ingewikkeld te maak. Dit is ook gewortel in die bepalings van die Grondwet van Suid-Afrika (soos wat met K2005 die geval was) en die kritieke en ontwikkelingsuitkomstes wat in die NKR opgeneem is, is steeds van toepassing as oorkoepelende uitkomstes van die onderwysstelsel van Suid-Afrika. Die agt leerareas soos uiteengesit in K2005 is behou, alhoewel Taal, Geletterdheid en Kommunikasie se benaming verander is na Tale toe, en Gesyferdheid en Wiskunde na Wiskunde toe. Die

ontwerpkenmerke van K2005 is verminder en die HNKV se leerareaverklarings bestaan uit 'n inleiding, die leeruitkomste en assesseringstandaarde en laastens 'n afdeling wat oor assessering handel. Addisioneel is daar ook Leerprogramriglyne beskikbaar gestel wat onder andere riglyne verskaf oor aspekte soos die ontwerp van 'n leerprogram, assessering, tydoedeling, die integrasie van leerareas, die kombinering van assesseringstandaarde, beplanning en bestuur, beleid en wetgewing, en dies meer. Daar word in teenstelling met K2005 meer klem op inhoud gelê binne die HNKV. Die behoud van Kuns en Kultuur as leerarea binne die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring word as 'n bevestiging gesien van die belangrikheid van kunste-opvoeding op skoolvlak en by implikasie ook die regmatige plek wat drama-opleiding op skoolvlak behoort in te neem.

Die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade 10-12) is ook gewortel in die bepalinge van die Grondwet van Suid-Afrika en is vanaf 2006 in skole binne die VOO-band geïmplementeer. Die beginsels van die NKV sluit aan en toon ooreenkomste met beide die beginsels van die HNKV en die NKR en aspekte soos onder andere menseregte, inklusiwiteit, integrasie, sosiale transformasie, progressie, artikulasie en oordraagbaarheid maak deel daarvan uit. Die NKV bestaan uit 29 vakke waarvoor daar vir elk 'n Vakverklaring, Leerprogramriglyne en Vak Assesseringsriglyne ontwikkel is. Die Vakverklaring sluit 'n inleiding tot die betrokke vak, die leeruitkomste, assesseringstandaarde (sowel as die inhoud en konteks waarbinne die assesseringstandaarde verwerf moet word) en 'n afdeling oor assessering in. Die Leerprogramriglyne bied riglyne aan onderwysers ten opsigte van die beplanning van leer-, onderrig- en assesseringsaktiwiteite op drie vlakke na aanleiding van die omvang en inhoud van die betrokke vak, naamlik: 'n vakraamwerk (strek oor die hele VOO-band); 'n werkskediule (strek oor een jaar); en lesplanne (verskillende eenhede waaruit 'n werkskediule opgebou word). Die Vak Assesseringsriglyne bied ondersteuning aan onderwysers ten opsigte van die ontwikkeling van verskillende assesseringsvorme, metodes en instrumente. 'n Stelsel van deurlopende assessering moet gevolg word wat bestaan uit daaglikse informele assessering sowel as 'n formele Assesseringsprogram. In Grade 10 en 11 vind alle assessering intern plaas, alhoewel dit ekstern gemodereer word, maar in Graad 12 word 75% van die finale punt ekstern opgestel, gemerk en gemodereer. Daar word 'n onderskeid getref tussen 'n verdere onderwys en opleiding Sertifikaat (wat uitgereik word deur VOO-kolleges na voltooiing van die VOO-band) en die Nasionale Senior Sertifikaat (NSS) wat uitgereik word na voltooiing van Graad 12 op skoolvlak. Albei hierdie kwalifikasies is egter op vlak 4 van

die NKR. Binne die NKV is drama-opleiding verteenwoordig in die vak Dramatiese Kunste wat die destydse Spraak en Drama vervang.

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-9) en die Nasionale Kurrikulumverklaring (grade 10-12) vorm saam die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) soos wat die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum tans (2011) bekend staan. Vanaf 2012 word 'n (weereens) hersiene en bygewerkte kurrikulum in Suid-Afrikaanse skole infaseer. Hierdie voorgestelde Nasionale Kurrikulumverklaring poog om AOO- en VOO-kurrikula in een enkele beleidsdokument saam te voeg. Die HNKV (Grade R-9) en die NKV (Grade 10-12) is met die oog hierop aangepas en bygewerk. Die “nuwe” Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) sal uit twee dele bestaan: die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV) sowel as 'n dokument wat bekend staan as die *National Policy Pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the National Curriculum Statement Grades R-12*. Die KABV sal die huidige Vakverklarings, Leerprogramriglyne en Vak Assesseringsriglyne in een dokument saamvat. Infasering van die nuwe kurrikulum begin in 2012 in onderskeidelik Grade R tot 3 en Graad 10 en sal in 2014 voltooi word met die infasering daarvan in Graad 12. Drama-opleiding binne hierdie hersiene kurrikulum word aangetref binne die volgende vakke: Lewensvaardigheid in die grondslag- en intermediêre fase, Skeppende Kunste in die senior fase en Dramatiese Kunste in die VOO-band.

Teen die agtergrond van onderwyservorming in Suid-Afrika en binne die konteks van uitkomsgebaseerde onderwys en die veranderinge wat reeds vanaf die aanvanklike implementering van Kurrikulum 2005 in 1998 plaasgevind het, sal spesifiek die leerareas en/of vakke wat betrekking het op drama-opleiding in die volgende hoofstuk krities beskou word. In die AOO-band sal die leerareaverklaring van Kuns en Kultuur onder die loep kom en in die VOO-band die vakverklaring van Dramatiese Kunste ten opsigte van die huidige (2011) nasionale kurrikulum. Daar sal ook ondersoek ingestel word na die Lewensvaardigheid, Skeppende Kunste en Dramatiese Kunste KABV's in die nuwe (2012) nasionale kurrikulum.

## **HOOFSTUK 4: 'N KRITIESE EVALUERING VAN DIE ONDERSKEIE DRAMAKURRIKULA IN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING (GRADE R-12)**

Swart (2009: 21-24) onderskei tussen twee interpretasies en/of definisies van die term kurrikulum, naamlik “kurrikulum-as-plan” en “kurrikulum-in-praktyk”. Die “kurrikulum-as-plan” verwys na die kurrikulum as ’n sillabus wat deur ’n departement van onderwys vir alle skole opgestel word en wat die doelwitte van die onderwysstelsel bevat. Die keuse van die inhoud wat oorgedra moet word, sowel as die gepaardgaande vaardighede en houdings word deur die onderwysdepartement bepaal en is ook by die sillabus ingesluit (Swart, 2009: 22). Volgens Higgs en Van Wyk (2008) sentreer gesprekke rondom kurrikulum om akademiese aspekte (byvoorbeeld die inhoud en onderwysbenadering), tegniese aspekte (byvoorbeeld assessering, krediet-gewigte, integrasie van beroepsgerigte leerelemente) en slegs by geleentheid ook om pedagogiese aspekte. Prinsloo (2008) sê met reg: “Curriculum is never neutral, is always selective and flows from and perpetuates dominant discourses, beliefs and assumptions”. Ook Quan-Baffour en Bayaga (2009: 64) sluit hierby aan:

Curriculum clearly spells out the knowledge, skills and values a particular society considers important and useful for its development. A curriculum, thus, may be described as an instrument which utilises the experiences and activities of learners for their development and their societies at large.

Soos in die voorafgaande hoofstuk in detail bespreek, word ’n uitkomsgebaseerde benadering ten opsigte van onderwys in Suid-Afrika gevolg waarvolgens die klem op leerdergerigte pedagogieë val. Hierdie benadering vind inslag in die kurrikulum deur middel van duidelik uiteengesette uitkomstes en ooreenkomstige assesseringstandaarde vir elke vak wat in die onderskeie Vakverklarings ingesluit is. Ander dokumentasie waaruit die Suid-Afrikaanse kurrikulum tans (2011) bestaan, is Leerprogramriglyne en Vak Assesseringsriglyne.

In teenstelling met hierdie dokumente wat die “kurrikulum-as-plan” verteenwoordig, verwys die “kurrikulum-in-praktyk” na die uiteindelijke leer wat plaasvind en die situasie op grondvlak in die klaskamers in skole; met ander woorde wat met die “plan” gebeur binne die konteks van skole (Swart, 2009: 21-23). Swart (2009: 24) omskryf hierdie onderskeid wat getref word verder:



The curriculum-as-plan approach can also be seen as the explicit or prescribed curriculum and the curriculum-in-practice approach as the implicit or lived curriculum. The explicit curriculum defines the learning which is prescribed and towards which the teacher makes no contribution as curriculum planner, and the implicit curriculum is that which actually happens in a learning situation where the teacher and learner contribute to the curriculum through implementation.

Die implisiete kurrikulum kan nog verder verdeel word in die kovert (geheime of vermoede) kurrikulum (*covert curriculum*) en die verskuilde kurrikulum (*hidden curriculum*) (Swart, 2009: 24). Hoadley en Jansen (in Swart, 2009: 24) omskryf die kovert kurrikulum as daardie leer wat intensioneel is, maar vermoed is binne die kurrikulum, byvoorbeeld respek en stiptelikheid. Die verskuilde kurrikulum daarenteen is daardie leer wat (ook implisiet) plaasvind, maar nie noodwendig intensioneel is nie. Swart (2009: 25) gee die volgende voorbeeld in hierdie verband:

More prominence is often accorded to mathematics and therefore more of the school timetable is allocated to the subjects perceived as more important. Learners unconsciously learn about the world in the school environment. They learn that people are not equal in society.

Op soortgelyke wyse word daar (as verdere voorbeeld) in baie gevalle meer aandag, tyd, prestige en geld aan sport afgestaan teenoor die aandag, tyd, prestige en geld wat daar aan drama-, musiek- en/of kunsaktiwiteite afgestaan word binne skole.

Dit is nie die doel van hierdie hoofstuk om 'n ondersoek te loods na op welke wyse, deur wie en/of op grond waarvan dramakurrikula ontwerp en ontwikkel is vir die Suid-Afrikaanse Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) nie. Hierdie hoofstuk stel dit ten doel om die bestaande dramakurrikula in hul huidige formaat, sowel as hul voorgestelde toekomstige formaat, krities te evalueer en te vergelyk ten opsigte van die aard en omvang van die inhoud, sowel as die uitkomst van die kurrikula. Met ander woorde die eksplisiete kurrikulum, of “kurrikulum-as-plan”, word in oënskou geneem. Na aanleiding van hierdie evaluering sal dit moontlik wees om spesifieke vereistes vir die suksesvolle implementering van die betrokke dramakurrikula in die hieropvolgende hoofstuk te identifiseer. Dit sal 'n bespreking oor die “kurrikulum-in-praktyk”, oftewel die implisiete kurrikulum insluit – sien hoofstuk 5 in hierdie verband.



Ter inleiding van die bespreking oor die dramakurrikula se aard, omvang en uitkomst word ’n kort oorsig gegee van drama in die skoolkurrikulum voor die onderwyservorming in Suid-Afrika plaasgevind het. Nadat beide die bestaande kurrikula en die voorgestelde toekomstige kurrikula in oënskou geneem is, sal hierdie hoofstuk afgesluit word met ’n bespreking rondom die konsep Afrikanisering. Laasgenoemde is veral op die gebied van hoër onderwys en opleiding ’n besprekingspunt ten opsigte van kurrikulumontwikkeling en -ontwerp en daarom is dit ook belangrik om te bepaal op welke wyse (indien enigsins) dit inslag vind in die skoolkurrikula en watter (indien enige) uitdagings dit stel ten opsigte van die implementering van die kurrikula.

#### **4.1 Drama in die kurrikulum voor UGO**

Die rol van drama in skole is vir baie lank beperk tot aktiwiteite soos die skooltoneelstuk (of die “skoolkonsert”) en spraakopleiding – waar laasgenoemde verwys na die reghelp van leerders met afwykende uitsprake en/of aksente sowel as swak taalgebruik (Pretorius, 1978: 109; Dalrymple, 1987; Dalrymple, 1990: 18). “Drama” was dus ’n buitemuurse of ekstra-kurrikulêre aktiwiteit wat bygedra het tot die volrondheid van leerders: “The school play was, well established as an extramural activity in schools, in Britain and in South Africa, concerned with providing a well-rounded education for their pupils” (Dalrymple, 1987). Die buitemuurse aktiwiteite is mettertyd uitgebrei om redenaars- en debatverenigings, opleiding vir eisteddfods en/of kunswedstryde en selfs dramaverenigings met die oog op toneelwedstryde in te sluit.

Daar is egter min bewys wat gelewer kan word ten opsigte van formele drama-opleiding (met verwysing na drama/teater as kunsvorm) in die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum voor die 1970’s<sup>63</sup>. Alhoewel daar in 1971 in ’n ondersoek onder leiding van die RGN, genaamd *Koördinasie op nasionale grondslag van leerplanne, kursusse en eksamenstandaarde en navorsing, ondersoek en beplanning op die gebied van die onderwys*, onder andere aanbevelings gemaak is ten opsigte van die insluit van ’n verpligte nie-eksamenvak genaamd “Estetiese Opvoeding” in beide die primêre en junior sekondêre skoolperiode, is slegs kuns, musiek, sang en handwerk by die omskrywing van Estetiese Opvoeding ingesluit (Haasbroek & Venter, 1971: 6-7,11-12). Volgens Pretorius (1978: 3) het die konsep van estetiese

---

<sup>63</sup> Opvoedkundige drama was wel voor die 1970’s in sekere tersiêre onderwysinstellings teenwoordig: “Between 1940 and 1970, English-speaking tertiary educators who introduced Educational Drama in South Africa through the universities and colleges of education, had either initially been trained in the UK or went there for refresher courses” (Morris, 2002: 135). Opvoedkundige drama is egter onder andere gemoeid met drama as onderrigmetode en nie drama as akademiese dissipline nie.

opvoeding ontwikkel as gevolg van 'n “klaarblyklike leemte in die opvoedkundige proses, nl. die miskennis van die belang van die kunste en hul potensiaal in die normale opvoeding van die kind”. Die doel van estetiese opvoeding sou wees om die “totale groei van die kind” te bevorder deurdat die “estetiese ten minste gelyke status [...] met die intellektuele” moes hê (Pretorius, 1978: 4).

In teenstelling met die RGN-verslag (soos reeds na verwys) sluit Pretorius in sy bespreking van die waarde van estetiese opvoeding<sup>64</sup> drama as komponent in. Hy gaan voorts van die standpunt uit dat die “neiging om die kunste as 'n eenheid te sien” 'n goeie grondslag vorm vir die toepassing van estetiese opvoeding. Die onderlinge verband tussen die onderskeie kunsvorme word dus beklemtoon: “Die skilderkuns, dans, musiek en die argitektuur dra almal by tot die volledigheid van ‘drama’; in al die kunste is daar beweging, kleur, ritme en ontwerp” (Pretorius, 1978: 5). Teen die agtergrond van hierdie destydse voorgestelde vak, Estetiese Opvoeding, is die bekendstelling van die leerarea Kuns en Kultuur (soos in afdeling 4.2 bespreek) in die Suid-Afrikaanse UGO kurrikulum dus minder van 'n verrassing, aangesien die leerarea vier verskillende kunstevorme, alhoewel afsonderlik tog ook op geïntegreerde wyse aanbied, naamlik drama, musiek, dans en visuele kunste. Estetiese Opvoeding is egter nooit as verpligte vak (hetsy eksamen- of nie-eksamenvak) in skole infaseer nie.

In die RGN-verslag word ook aanbevelings gemaak ten opsigte van moontlike gedifferensieerde studierigtings in die senior sekondêre skoolperiode, met ander woorde Grade 10 tot 12 (die destydse Standerds 8, 9 en 10). 'n Kunsstudierigting word as een van die opsies voorgelê, maar die enigste vakke wat egter binne hierdie studierigting voorgestel word, is musiek, ballet en kuns (Haasbroek & Venter, 1971: 13-15). Drama as skoolvak was dus nie in daardie stadium 'n akademiese oorweging nie.

Pretorius (1978: 148) verwys na die “ondernemingsgees” van die destydse Kaaplandse Onderwysdepartement toe dié in 1972 “Sprak-en-Drama”-betrekkings aan ses laerskole geskep het, naamlik Jan van Riebeeck, Zwaanswyk, Goodwood, Rustenburg, Boston en Vishoek. Die aanvanklike beleid van die Kaaplandse Onderwysdepartement word as 'n bylae deur Pretorius (1978: 183–185) aangebied en die rol van hierdie Sprak en Drama onderwysers was onder andere die volgende:

---

<sup>64</sup> Sien Pretorius (1978) pp. 3-14: “Hoofstuk Een: Estetiese opvoeding, kreatiwiteit, die kreatiewe verbeelding en die onderwysstelsel in Suid-Afrika”.

Die werk moet ten volle geïntegreer word in die skoolplan. Die spraakonderwyseres is nie 'n aanhangsel nie, maar die werk moet aansluiting vind by al die skoolvakke en met taalonderrig geïntegreer wees. Trouens, die spraakonderwyseres moet 'n studie maak van die verskillende klasse se werkskemas en haar werk daarvolgens en in ooreenspanning met die klasonderwysers beplan. Dit moet dien as vaslegging van gedane werk, stimulering van nuwe werk en verryking van die kind se geesteslewe.

Uit bogenoemde word dit dus duidelik dat hierdie drama-betrekking geskep is om as ondersteuning vir bestaande vakgebiede te dien – spesifiek taalonderrig. Die “verryking van die gesproke woord en die kind se taalagtergrond” moes as die “vernaamste uitgangspunt” van die werk van die drama-onderwysers gesien word (Pretorius, 1978: 183). Die betrekking was met ander woorde gerig op Drama-in-die-onderwys aktiwiteite, eerder as die onderrig van drama as akademiese dissipline. Drama-in-die-onderwys word as volg deur Pretorius (1978: 89) omskryf:

Drama-in-die-onderwys is nie 'n vak nie, want dan moet bepaalde leerstof binne 'n bepaalde tyd aangebied en geassimileer word – en 'n bepaalde standaard moet daarin bereik word. Dit is ook nie 'n kunsvorm nie, want dan moet sekere vaardighede en tegnieke aangeleer word wat lei tot produkte waaraan kwalitatiewe standarde gestel word. Dit is 'n proses, 'n fasiliteit wat aan leerlinge beskikbaar gestel word, sodat hulle deur die beoefening daarvan kan ontwikkel tot mense wat sintuiglik ontvanklik is, gevoelig is vir ander mense en verbeeldingryk en skeppend kan werk.

Op soortgelyke wyse is drama-onderwysers ook in hoërskole<sup>65</sup> aangestel, alhoewel die drama-onderwyser gewoonlik ook of Afrikaans of Engels gegee het en die Drama-in-die-onderwys aktiwiteite beperk is tot die les-ure wat vir mondelingse werk in Afrikaans en Engels gebruik moes word. Die drama-onderwysers is dus onder die Taaldepartemente by skole sorteer. As gevolg van 'n hele aantal redes – wat deel uitmaak van Pretorius (1978: 147-153) se bespreking “Drama-in-die-onderwys as 'n fasiliteit vir alle leerlinge” en nie hier bespreek gaan word nie – het die vak en/of idee van Drama-in-die-onderwys in die meeste skole (beide laer- en hoërskole) nie geslaag nie.

---

<sup>65</sup> Alhoewel nie eksplisiet so uitgespel in Pretorius (1978) se ondersoek nie, maak ek die afleiding dat hy na die stand van sake in die destydse Kaapprovinsie verwys en nie noodwendig na hoërskole in die hele Suid-Afrika nie en dan ook na uitsluitlik wit skole in Kaapland. Alhoewel daar ook nie 'n spesifieke tydsaanduiding ten opsigte van die verwickelinge in hoërskole verskaf word nie, maak ek weereens die afleiding dat dit (na aanleiding van die gebeure in die laerskole en die datum waarteen die ondersoek voltooi is) heelwaarskynlik vanaf die middel of die laat sewentigs was.

Bogenoemde verwys egter slegs na pogings om 'n bepaalde vorm van drama-onderrig (naamlik Drama-in-die-onderwys) in skole gevestig te kry en die vraag ontstaan hoe en wanneer drama as 'n volwaardige akademiese dissipline – 'n erkende matriekvak – in skole bekendgestel is?

Die stryd om Spraak en Drama as eksamenvak erken te kry, het reeds in 1971 begin toe daar 'n volledig uitgewerkte sillabus aan die Onderwysowerhede voorgelê is. Ek gebruik met opset die woord stryd en spesifiek na aanleiding van Lynn Dalrymple (1987) se uitlating in haar doktorsale verhandeling “Explorations in drama, theatre and education: a critique of Theatre Studies in South Africa”:

Speech and Drama is not a well established school subject in this country and its proponents *fought a long and difficult battle* to get the subject accepted by the Department of Education and Culture as a subject suitable for matriculation on higher grade. (My beklemtoning.)

Volgens Pretorius (1978: 153) was hierdie eerste poging in 1971 egter “té ambisieus” en dit is nie aanvaar nie. Terugvoering van die owerhede het die volgende ingesluit:

[D]ie sillabus was oorlaai; toneeltegniek is oorbeklemtoon “ten koste van die veel praktieser spraak, voordrag, voorlees en openbare optrede”, die sillabusse vir Afrikaans en Engels is nie in aanmerking geneem nie – daar is dus “enersyds oorvleueling en andersyds gebrek aan korrelasie”; die teorie beklemtoon sake wat volgens die betrokke Onderwysdepartement nie “op 'n skool [sic] tuis hoort nie” (Pretorius, 1978: 153).

In 1974 het die Gemeenskaplike Matriekulasieraad (GMR) besluit dat Spraak en Drama wel as matriekvak op standaardgraad ingestel kan word en gevolglik is die Komitee van Onderwys hoofde (KOH) versoek om 'n leerplankomitee vir Spraak en Drama saam te stel sodat 'n leerplan ontwikkel kan word. Die KOH het egter op die ou einde slegs 'n ad hoc-komitee saamgestel, bestaande uit verteenwoordigers van die destydse Transvaalse, Natalse en Kaaplandse Onderwysdepartemente. Hierdie komitee het vroeg in 1975 ontmoet om 'n “stuk ter oorweging” vir die KOH op te stel “oor die wenslikheid om 'n vak soos Spraak en Drama as skoolvak in te voer, wát so 'n vak kan behels en wat sy benaming behoort te wees” (Pretorius, 1978: 153-154). Nadat 'n positiewe aanbeveling deur die ad hoc-komitee gemaak is, is 'n leerplankomitee uiteindelik vir Spraak en Drama (die benaming vir die vak is behou)

saamgestel en in 1976 het die GMR die standaardgraad-sillabus goedgekeur<sup>66</sup> met die verstandhouding dat die eerste eksamen in Spraak en Drama in November/Desember van 1979 afgeneem sou word (Pretorius, 1978: 154). Ten tye van die voltooiing van Pretorius se ondersoek in 1978, meld hy dat geen Provinsiale Onderwysdepartement in daardie stadium besluit het om Spraak en Drama as matriekvak in te stel nie (Pretorius, 1978: 155). Dalrymple (1990: 17) meld egter dat die Onderwysdepartement van Natal wel Spraak en Drama standaardgraad in 1978 in skole bekendgestel het.

Die bekendstelling van die matriekvak Spraak en Drama het op oneweredige wyse in die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente geskied – in die lig van die gefragmenteerde onderwysstelsel van die apartheidsregime is dit egter nie verrassend nie. In ’n hersiene uitgawe van die verslag *University Drama and Theatre Studies, South Africa 1990* in opdrag van ADDSA<sup>67</sup> gee Dalrymple (1990: 14-21) ’n bondige uiteensetting van die stand van drama-opleiding in Suid-Afrikaanse skole tot en met 1990. Ek gaan vervolgens ’n kort opsomming van Dalrymple (1990: 17-19) se bespreking gee – spesifiek met verwysing na die matriekvak, Spraak en Drama. Na aanleiding van die gefragmenteerde onderwysstelsel wat meegebring het dat provinsies outonoom van mekaar opgetree het, doen ek my opsomming (in ooreenstemming met Dalrymple se uiteensetting) volgens die vier provinsies van die apartheidsregime, naamlik: Transvaal, Natal, Oranje-Vrystaat en Kaapland.

In die Transvaal is Spraak en Drama in 1986 as hoërgraad matriekvak aanvaar en in die destydse Standaard 8 ingestel, met dien verstande dat dit slegs as sewende vak geneem kan word. Die enigste uitsonderings ten opsigte van laasgenoemde was wanneer Spraak en Drama as ’n vak in een van die drie spesiale skole vir kuns, ballet, musiek en drama geneem word, want dan was dit “indicative of an career in the entertainment industry” (Dalrymple, 1990: 17). Teen 1990 was daar ook omtrent tien nie-rassige onafhanklike skole in die groter

<sup>66</sup> Sien Pretorius (1978: 240) Bylae I vir ’n afskrif van die omsendbrief wat aan die lede van die leerplankomitee gestuur is in verband met hierdie aangeleentheid.

<sup>67</sup> ADDSA staan vir Association of Drama Departments South Africa en lidmaatskap was beskikbaar vir voltydse en deeltydse personeellede, sowel as verkose studenteverteenwoordigers van dramadepartemente in hoër onderwys en opleiding-instansies in Suid-Afrika (Dalrymple, 1990: 20). ADDSA is in 1984 gestig by ’n navorsingskongres op Stellenbosch wat deur Herman Pretorius (die destydse voorsitter van die dramadepartement van die Universiteit van Stellenbosch) gereël is. Die behoefte aan die stigting van so ’n organisasie is reeds vroeër in dieselfde jaar tydens ’n kongres by die Universiteit van Durban-Westville (29 Junie tot 3 Julie) uitgespreek (Hauptfleisch, 2011; Terblanche, 2011). Vanaf 1987 is nuusbriewe deur die organisasie uitgestuur, maar in die nuusbriewe van Maart 1994 (nr. 24) word daar gemeld dat die nuusbriewe nie meer befonds kan word nie (Terblanche, 2011). Daar is wel verwysing na ’n nuusbriewe nr. 27, November 1994 (sien Dalrymple, 1995: 64), maar daarna kom dit voor asof die organisasie doodgeloop het. Vanaf 2009/2010 was daar pogings om weer ’n soortgelyke organisasie/vereniging op die been te bring, maar tot op hede was daar nie werklik waarneembare resultate in hierdie verband nie.

Johannesburg-gebied wat Spraak en Drama in hul kurrikula ingesluit het. Hierdie skole het die Natal Senior Sertifikaat deur die GMR afgelê.

Die Natal Onderwysdepartement het dit op beide hoër- en standaardgraad as 'n eksamenvak vir die Natal Senior Sertifikaat aanvaar en dit is ook in Indiërskole aanvaar. Spraak en Drama standaardgraad is reeds in 1978 aanvaar, maar Hoërgraad is eers in 1986 ingestel – soos wat die geval in Transvaal was. Teen 1990 was daar 26 wit skole, 16 privaatskole en 49 Indiërskole wat Spraak en Drama aangebied het.

In die Vrystaat was daar teen 1990 slegs twee skole wat Spraak en Drama as matriekvak aangebied het, een Afrikaans-medium skool en een Engels-medium skool.

In die Kaapprovinsie was Spraak en Drama egter teen 1990 nog nie erken as 'n matriekvak nie. Ses privaatskole het wel die vak aangebied, maar het, soos in die geval van die onafhanklike skole in die Transvaal, die Natal Senior Sertifikaat afgelê. Dalrymple (1990: 17) meld wel dat drama 'n verpligte module vir alle laerskoolonderwysers in wit en bruin onderwyskolleges was en dat dit gevestig was as 'n opsie in laerskole. In die lig van die bespreking van Pretorius (1978) se ondersoek na Drama-in-die-onderwys was dit op laerskoolvlak egter eerder gemik op drama as onderrigmetode en nie noodwendig op drama as onafhanklike kunsvorm nie.

In vergelyking met die ander provinsies was Natal baie verder gevorder ten opsigte van die vestiging van Spraak en Drama as gereedlik beskikbare skoolvak. Dalrymple (1990: 17) sê die volgende in dié verband:

Both the Natal Education Department and the Department of Education and Culture of the House of Delegates have an in-depth understanding of the potential of drama as a general formative course, and they have appointed subject advisors for Speech and Drama.

Nodeloos om te sê was Natal die enigste provinsie waar hierdie inisiatief van stapel gestuur is. Spraak en Drama is boonop nie as 'n matriekvak in swart skole in enige van die provinsies bekendgestel nie: “The Department of Education and Training (DET) does not include drama in the school syllabus at any level and nor do the Departments of Education and Culture of the various ‘homelands’” (Dalrymple, 1990: 19). Daar was wel 'n aantal Kulturele Sentrums teen 1990 wat onafhanklik van staatsbefondsing was, en wat óf op drama gefokus het, óf ten minste drama in hul kurrikula ingesluit het:

Notable in the Johannesburg area are the Soyikwa Institute of African Theatre in the Funda Centre, the Federal Union of Black Artists (FUBA), the Afrika [sic] and Alexander Cultural Centres, Kopano, and the Theatre Laboratory. In Cape Town the New Afrika [sic] Theatre Project, the Action Workshop, the Young People's Theatre Trust, the Community Arts Project (CAP) and Jazzart are among the better known organisations that offer drama, dance and theatre courses for the local community (Dalrymple, 1990: 19).

Volgens Dalrymple (1987) was daar baie ooreenkomste tussen die Spraak en Drama sillabus op skoolvlak en die sillabus wat op universiteitsvlak aangebied is. Die sillabus<sup>68</sup> is in twee oorhoofse afdelings verdeel, naamlik teorie en prakties. Op hul beurt is die twee oorhoofse afdelings onderverdeel in die volgende: die teoriekomponent het bestaan uit beginsels van die drama (insluitend teatergeskiedenis en teksstudie) en beginsels van spraak (insluitend stemproduksie, uitspraak en tegniese vereistes vir vertolking); die praktiese komponent het bestaan uit skeppende vertolking (insluitend poësie, prosa, bladles en redevoering), beweging en drama-oefeninge (insluitend improvisasie, opvoering van tonele uit dramas, temaprogramme) (Pretorius, 1978: 241-249; Dalrymple, 1987).

Te danke aan wat Carlin (1997: 206) beskryf as “lobbying of arts educators” het die belangrikheid van drama en teater as ’n skoolvak uiteindelik inslag gevind in die skoolkurrikulum op nasionale vlak na die eerste demokratiese verkiesing in 1994. Vir die eerste keer het ’n nasionale beleidsdokument die waarde van onderrig in die kunste (insluitend drama en/of teater) erken:

Education in the arts, and the opportunity to learn, participate and excel in dance, music, theatre, art and crafts must become increasingly available to all communities on an equitable basis, drawing on and sharing the rich traditions of our varied cultural heritage and contemporary practice (Republiek van Suid-Afrika, 1995: hfst. 4, par. 15).

Ten opsigte van onderwys in laerskole en die eerste twee jaar van hoërskoolonderwys (met ander woorde die hedendaagse Gr. R tot 9, of te wel die algemene onderwys en opleidingsband) het die bekendstelling van die leerarea Kuns en Kultuur as deel van Kurrikulum 2005 drama-opleiding vir die eerste keer aan alle Suid-Afrikaanse leerders bekendgestel. Aangesien die infasering van K2005 oor ’n hele klompie jare versprei is (en

---

<sup>68</sup> Sien Pretorius (1978: 241-249) Bylae I vir ’n volledige voorbeeld van die eerste Spraak en Drama standaardgraad-sillabus soos goedgekeur deur die GMR in 1976.



boonop in die tussentyd hersien is) ontstaan die vraag wat met die hoërskoolvak, Spraak en Drama, gebeur het voordat die NKV in Grade 10 tot 12 bekendgestel is<sup>69</sup>?

Volgens Carklin (1997: 207) is 'n hersiene oorgangsillabus vir Spraak en Drama deur die Nasionale Onderwys en Opleidingsforum (*National Education and Training Forum – NETF*) se Drama-subkomitee opgestel gedurende die tweede helfte van 1994. Die werk van dié komitee is deur drie beginsels gerig. Die eerste beginsel was gebaseer op die idee dat “our ways of seeing or experiencing and expressing our local South African world are generally more immediate, whereas our experience of the rest of the world tends to be mediated to a greater degree” (Carklin, 1997: 207). Dit het inslag in die sillabus gevind deurdat daar 'n groter klem gelê is op Suid-Afrikaanse toneelstukke en dat teatergeskiedenis vanuit die oogpunt van 'n Afrika-konteks behandel moes word. Nadat Suid-Afrikaanse teater en dramaturge en *performance* vorme eie aan die Suid-Afrikaanse konteks behandel is, is die sillabus uitgebrei om die res van Afrika, Europa en Asië in te sluit. Die oorwegend Westerse (of Eurosentriese) fokus binne die aanvanklike Spraak en Drama kurrikulum is dus aangepas.

Die tweede beginsel het te make gehad met onderrigmetodologie waarin die fokus verskuif het vanaf onderwysgerigte pedagogieë na leerdergerigte pedagogieë<sup>70</sup> en die derde beginsel wat in ag geneem is tydens die opstel van 'n oorgangsillabus was dat drama beide as die bemeestering van 'n spesifieke “body of knowledge” beklemtoon moes word, sowel as 'n manier waarop geleer kan word (Carklin, 1997: 207-208).

Spraak en Drama was teen 1997 nog in geen van die historiese swart skole aangebied nie en in bitter min van die staatskole buite die grense van KwaZulu-Natal (Carklin, 1997: 208). Vanaf die draai van die eeu het hierdie prentjie egter stelselmatig begin verander en Spraak en Drama as vak het veral in historiese wit skole toegeneem. Morris (2002: 122) gaan egter van die volgende standpunt uit:

Today Arts and Culture is established as one of the eight basic learning areas in the national curriculum, but the struggle for the recognition of Drama and Theatre – indeed all the arts – as a school subject has only just begun.

---

<sup>69</sup> Sien afdelings 3.2.2, 3.2.3 en 3.2.4 vir volledige besprekings van onderskeidelik Kurrikulum 2005, die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-9) en die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade 10-12).

<sup>70</sup> Ten tye van die opstel van die oorgangsillabus (1994) was UGO as benadering tot onderwys in Suid-Afrika nog nie amptelik bekendgestel nie, maar binne die konteks van die onderwyservorming wat in alle erns in 1994 begin het, is die fokusverskuiwing ten opsigte van metodologie nie verbasend nie. Sien ook afdeling 3.1. vir 'n volledige bespreking van UGO in Suid-Afrika.



Voor die amptelike bekendstelling van Dramatiese Kunste (wat Spraak en Drama in die UGO-kurrikulum vervang het) as een van die vakke van die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade 10-12) in 2006, het die onderskeie provinsies steeds relatief onafhanklik van mekaar met Spraak en Drama as matriekvak omgegaan en aparte Senior Sertifikaat Eksamens was steeds aan die orde van die dag – soos wat die geval was in die vorige onderwysbedeling. Uit laasgenoemde word die aanname gemaak dat die Spraak en Drama kurrikulum heel moontlik steeds van provinsie tot provinsie kon verskil het. Lundie (2011b) bevestig hierdie aanname en noem byvoorbeeld dat die WKOD die kurrikulum vir Spraak en Drama na goeddunke aangepas het, onder andere ten opsigte van assessering, sowel as die keuse van voorgeskrewe materiaal en projekte binne die kurrikulum. Dit was ’n algemene praktyk dat elke provinsie “sy eie ding gedoen het” (Lundie, 2011b).

Die eerste eenvormige, nasionale kurrikulum suiwer gemik op drama-opleiding<sup>71</sup> in Suid-Afrikaanse skole was dus die Dramatiese Kunste Vakverklaring wat in 2006 in skole bekend gestel is.

#### **4.2 Drama in die kurrikulum na UGO**

Op die vooraand van die aanvang van die infaseringsproses van die hersiene weergawe van die bestaande nasionale kurrikulum, is die mees sinvolle manier om die onderskeie kurrikula wat op drama-opleiding fokus (gedeeltelik of in geheel) in oënskou te neem deur middel van ’n vergelykende evaluering. Aangesien dit nie ’n splinternuwe nasionale kurrikulum is wat bekend gestel word nie, maar bloot ’n hersiene weergawe van die bestaande nasionale kurrikulum, sal ek ten einde verwarring te vermy bloot verwys na die 2011 kurrikulum en/of die 2012 kurrikulum. Die 2011 kurrikulum verwys na die HNKV (Grade R-9) en die NKV (Grade 10-12) soos in afdelings 3.2.3 en 3.2.4 afsonderlik bespreek, maar wat saam die huidige Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) vorm en die 2012 kurrikulum verwys na die hersiene weergawe van die Nasionale Kurrikulumverklaring wat vanaf 2012 in skole infaseer word en wat bekend staan as die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring.

In die 2011 kurrikulum word drama-opleiding in twee vakke aangetref. Drama is as komponent ingesluit by die vak Kuns en Kultuur<sup>72</sup> in die algemene onderwys en

---

<sup>71</sup> Alhoewel Kuns en Kultuur reeds in 1998 in skole bekend gestel is, is dit nie uitsluitlik gemik op drama-opleiding nie en vorm drama net een komponent van ’n geïntegreerde geheel. Die oorhoofse fokus van Kuns en Kultuur val dus nie net op drama nie.

<sup>72</sup> Kuns en Kultuur het voorheen bekend gestaan as ’n leerarea, maar vanaf die begin van 2011 word daar egter nie meer ’n onderskeid getref tussen leerareas, leerprogramme en vakke nie en word slegs die benaming vak gebruik. Sien ook afdeling 3.2.5 vir ’n bespreking van die algemene hersienings van die huidige (2011)

opleidingsband (AOO) – die ander drie komponente is dans, musiek en visuele kunste – en in die verdere onderwys en opleidingsband (VOO) vind ons die keusevak Dramatiese Kunste wat in geheel fokus op drama-opleiding en die destydse matriekvak Spraak en Drama vervang het – sien die voorafgaande afdeling (4.1) vir ’n oorsigtelike bespreking van die vestiging van Spraak en Drama as matriekvak in Suid-Afrikaanse skole. Alhoewel Kuns en Kultuur ’n verpligte vak is vir alle leerders vanaf Graad R tot 9 (die AOO-band), is dit belangrik om weer<sup>73</sup> te noem dat die grondslagfase (Grade R-3) van die 2011 kurrikulum oorhoofs verdeel word in drie vakke (voorheen leerprogramme), naamlik Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede, maar dat al agt basiese vakke (voorheen leerareas) van die AOO-band (insluitend Kuns en Kultuur) binne hierdie drie vakke geïntegreer moet word en spesifieke uitkomst en assesseringstandaarde vir elke graad van die grondslagfase het.

In teenstelling hiermee word drama-opleiding in die 2012 kurrikulum binne drie vakke aangetref, naamlik Lewensvaardigheid, Skeppende Kunste en Dramatiese Kunste. In die grondslagfase (Grade R-3) sowel as in die intermediêre fase (Grade 4-6) van die AOO-band maak drama deel uit van een van die studieveld (*study areas*) van die vak Lewensvaardigheid, naamlik Skeppende Kunste – die ander drie studieveld is Aanvangskennis (*Beginning Knowledge*), Persoonlike en Sosiale Welstand (*Personal and Social Well-being*) en Liggaamlike Opvoeding (*Physical Education*)<sup>74</sup> (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 9). Die Skeppende Kunste studieveld word op sy beurt onderverdeel in twee “parallele en komplimenterende bane”, naamlik: Visuele Kunste en Uitvoerende Kunste – waarvan laasgenoemde drama, dans en musiek insluit (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 10). In die senior fase (Grade 7-9) word Skeppende Kunste ’n vak in eie reg wat onderverdeel word in vier komponente: dans, drama, musiek en visuele kunste. Dit stem dus ooreen met Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum. Dramatiese Kunste is, soos die geval was in die 2011 kurrikulum, ’n keusevak in die 2012 kurrikulum vir Grade 10 tot 12.

Vervolgens gaan Kuns en Kultuur, Lewensvaardigheid, Skeppende Kunste en Dramatiese Kunste (soos dit voorkom in die 2011 kurrikulum en/of die 2012 kurrikulum) bespreek en

---

nasionale kurrikulum met die oog op die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring wat vanaf 2012 in skole infaseer word.

<sup>73</sup> Sien ook afdeling 3.2.3 in hierdie verband.

<sup>74</sup> Aangesien die beleidsdokumente tydens die voltooiing van hierdie ondersoek (September 2011) slegs in Engels beskikbaar was, is die vertalings van enige terminologie en/of benamings binne die 2012 kurrikulum my eie en mag dit verskil van die uiteindelijke amptelike dokumente wanneer dit in Afrikaans beskikbaar gestel word.

vergelyk word na aanleiding van die aard, omvang en uitkomste van die onderskeie Vakverklarings (2011 kurrikulum) en die Kurrikulum- en Asseseringsbeleidverklarings (2012 kurrikulum). My bespreking word onderverdeel in ooreenstemming met die struktuur van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, naamlik die drie fases van die AOO-band: grondslagfase, intermediêre fase en senior fase, sowel as die VOO-band.

#### **4.2.1 AOO: Grondslagfase – Kuns en Kultuur vs. Lewensvaardigheid**

Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum het vier leeruitkomste waarvolgens alle leer- en onderrigaktiwiteite georden word. Hierdie vier uitkomste bly dieselfde vir die hele AOO-band, maar die assesseringsstandaarde van die onderskeie uitkomste word aangepas en/of bygewerk vir elke graad in die drie fases (grondslag, intermediêr en Senior) ten einde progressie en 'n toenemende moeilikheidsgraad te verseker. Die vier leeruitkomste is:

- Leeruitkoms 1: skepping, interpretasie en aanbieding van kunswerke;
- Leeruitkoms 2: besinning oor kultuurpraktyke en kunsaktiwiteite;
- Leeruitkoms 3: deelname aan en samewerking in kuns- en kultuuraktiwiteite;
- Leeruitkoms 4: uitdrukking en kommunikasie deur middel van veelvuldige kunsvorme (Departement van Onderwys, 2003b: 6).

Elke leeruitkoms het 'n aantal assesseringstandaarde wat die “minimum vereistes” verskaf waaraan leerders in elke graad moet voldoen (Departement van Onderwys, 2003b: 6). In die Kuns en Kultuur Vakverklaring is die assesseringstandaarde volgens die verskillende komponente gerangskik, met ander woorde daar word 'n duidelike onderskeid getref tussen die assesseringstandaarde van drama, dans, musiek en visuele kunste. By sommige leeruitkomste in sommige van die grade word daar ook oorkoepelende assesseringstandaarde verskaf, wat van toepassing is op al vier die komponente. Alhoewel hierdie onderskeid tussen die kunsvorme getref word, stel die inleiding tot die Vakverklaring uitdruklik dat “die klem op Kuns en Kultuur as holistiese leerarea val, en nie op die vier diskrete kunsvorme nie” (Departement van Onderwys, 2003b: 7). Ten spyte van laasgenoemde verklaring is ek egter van mening dat die feit dat daar tipografies – deur middel van hofies wat telkens die assesseringstandaarde van die onderskeie kunsvorme inlei – 'n onderskeid getref word tussen drama, dans, musiek en visuele kunste, die uitleg van die Vakverklaring as't ware onderwysers aanmoedig om die kunsvorme as aparte entiteite te behandel. Die fisiese formaat van die Vakverklaring het dus die potensiaal om die integrasie van die onderskeie kunsvorme tydens implementering teen te werk. Hierdie kwessie sal egter weer in hoofstuk 5 bespreek

word wanneer daar gefokus word op knelpunte rondom die implementering van die verskillende dramakurrikula in die Nasionale Kurrikulumverklaring.

Een van die maniere waarop die Kuns en Kultuur Vakverklaring egter poog om “samehang, balans en progressie” binne ’n holistiese geheel te bewerkstellig, is deur die insluiting van ’n organiserende raamwerk (Departement van Onderwys, 2003b: 7). Volgens die Kuns en Kultuur Vakverklaring (Departement van Onderwys, 2003b: 7) is die organiserende raamwerk gebaseer op “vaardigheidsverwerwing, ouderdomsgeskiktheid en nasionale kwessies soos onder andere kulturele diversiteit, menseregte, omgewingsake, nasiebou, erfenis en magsverhoudings tussen wêreld- en plaaslike kulture”. Na my mening is ’n verdere funksie van die organiserende raamwerk om onderwerpe of temas te verskaf waarvolgens leerprogramme en lesplanne uitgewerk kan word. Dit is egter belangrik om daarop te wys dat die organiserende raamwerk nie die inhoud van die vak aandui nie – die assesseringstandaarde van die onderskeie leeruitkomste is aanduidend van die inhoud.

In die grondslagfase word die organiserende raamwerk gerangskik rondom die tema “Die leerder in eie en plaaslike omgewing” en dit word soos volg in die onderskeie grade aangedui:

- Graad R – fantasie en spel;
- Graad 1 – verbeelding in die leerder en die leerder se omgewing;
- Graad 2 – onmiddellike omgewing;
- Graad 3 – idees, gevoelens en gemoedstemminge (Departement van Onderwys, 2003b: 8).

Bogenoemde organiserende raamwerk gee met ander woorde slegs in breë trekke ’n afbakening waarbinne temas en/of onderwerpe vir lesplanne gekies kan word. Dit verskaf ’n konteks waarbinne die leer moet plaasvind. As gevolg van die nie-spesifieke aard van die raamwerk kan dit volgens my as beide ’n positiewe en ’n negatiewe kenmerk gesien word. Vir die kreatiewe en innoverende onderwyser sal bogenoemde afbakenings ’n genoegsame riglyn wees om sinvolle temas en/of onderwerpe te kan kies. Vir die minder kreatiewe onderwyser, of die onderwyser wat onervare is ten opsigte van drama-opleiding, of selfs net drama-aktiwiteite, sal die vae raamwerk geensins bydra tot die taak om effektiewe leerprogramme op te stel nie.

Ek gaan vervolgens 'n voorbeeld van een assesseringstandaard vir elke graad onder elke leeruitkoms gee, waarvolgens ek kortliks die inhoud van die dramakomponent van Kuns en Kultuur sal evalueer. Addendum C bevat 'n volledige uiteensetting van al die leeruitkomste en assesseringstandaarde van die dramakomponent in die grondslagfase en sluit ook die oorkoepelende assesseringstandaarde in.

#### Leeruitkoms 1 (Skepping, interpretasie en aanbieding):

- Graad R: Gebruik stem en beweging spontaan wanneer skeppende dramaspeletjies gespeel word.
- Graad 1: Reageer deur middel van drama op stimuli in speletjies en stories, insluitend om eindes vir stories wat die onderwyser vertel, uit te dink.
- Graad 2: Word spelenderwys die karakters en voorwerpe in stories wat op plaaslike gebeurtenisse gebaseer is of deur die onderwyser vertel word.
- Graad 3: Voer eenvoudige ontspanningsoefeninge uit om op te warm of af te koel (Departement van Onderwys, 2003b: 15, 20-21).

#### Leeruitkoms 2 (Besinning):

- Graad R: Dink na oor en wys hoe mense en diere beweeg.
- Graad 1: Gebruik denkbeeldige voorwerpe in dramatiese spel.
- Graad 2: Onderskei tussen die verskillende karakters in 'n storie en hul standpunte.
- Graad 3: Praat oor die dinge in dramas, advertensies, radioprogramme, video's en films waarvan die leerder hou en nie hou nie (Departement van Onderwys, 2003b: 17, 26-27).

#### Leeruitkoms 3 (Deelname en samewerking):

- Graad R: Neem deel aan dramaspeletjies – neem beurte, wag vir en reageer op tekens, en deel ruimte.
- Graad 1: Toon die vermoë om 'n rol in 'n drama, wat deur die onderwyser gestimuleer word, te vertolk.
- Graad 2: Gebruik gebeurtenisse en ervarings uit eie lewe as grondslag vir 'n dramatiese toneel.
- Graad 3: Werk saam met ander om situasies in 'n rol te verken (Departement van Onderwys, 2003b: 18, 30-31).

#### Leeruitkoms 4 (Uitdrukking en kommunikasie)

- Graad R: Skep byklanke vir stories wat die onderwyser vertel.

- Graad 1: Verken die vorm, gewig en gevoel van woorde en klanke in kreatiewe dramaspeletjies.
- Graad 2: Gebruik poppespel, geanimeerde klippe, mielikoppe of ander voorwerpe in dramatiese spel om eie idees en gevoelens uit te druk.
- Graad 3: Gebruik die stem, gebare en liggaamsvorms om gevoelens en gedagtes uit te druk (Departement van Onderwys, 2003b: 19, 34-35).

Wanneer die verskillende grondslagfase assesseringstandaarde van die vier leeruitkomste beskou word (sien ook Addendum C in hierdie verband), word dit duidelik dat die inhoud van die dramakomponent van Kuns en Kultuur in die grondslagfase hoofsaaklik sentreer rondom dramaspeletjies wat nabootsings, dramatiese uitbeeldings, stem- en liggaamsgebruik en die skep van verskillende karakters insluit. Dit sluit volgens my op geslaagde wyse aan by die oorhoofse doel van die vak Kuns en Kultuur in die grondslagfase, wat soos volg deur die Departement van Onderwys (2003b: 13) uiteengesit word:

Die leerder ontwikkel kreatiewe vaardighede deur werklike of denkbeeldige ervarings te verken; sulke verkennings begin telkens by die self en vorder tot die gebruik van idees uit die onmiddellike omgewing. Teen die einde van die fase val die klem daarop dat die leerder uitdrukkingsvorme vir idees, gevoelens en gemoedstemminge vind.

Die fokus val dus op die verwerwing van kreatiewe vaardighede in verskillende uitdrukkingsvorme en hou dus nie verband met 'n spesifieke inhoud ten opsigte van drama (of enige van die ander drie kunsvorme) nie. Op die oog af is die kurrikulum dus gepas tot leerders tussen die ouderdomme van 6 (Graad R) en 9 jaar (Graad 3).

By 'n nadere ondersoek het ek wel gevind dat alhoewel die onderskeie assesseringstandaarde (dié wat hier gelys word, sowel as die ander wat in Addendum C ingesluit is) aanduidings gee van wat van leerders verwag word om te bemeester, hierdie aanduidings wissel ten opsigte van spesifikasie. Die gevolg is dat die omvang van die vereiste leer wat moet plaasvind, sowel as die spesifieke vaardighede en/of kennis wat bemeester moet word, in heelwat gevalle onduidelik is.

Party assesseringstandaarde – sien byvoorbeeld Graad R by Leeruitkoms 2: “Dink na oor en wys hoe mense en diere beweeg” – laat geen twyfel oor die vereistes wat aan leerders gestel word nie en die onderrig- en leeraktiwiteit(e) wat die verwerwing van die assesseringstandaard toets is maklik afleibaar. Leerders moet eienskappe kan onderskei wat mense en diere verskillend laat beweeg en dit met hul eie lywe kan uitbeeld. Die onderwyser

kan byvoorbeeld verskillende diere / tipes mense uitroep en al die leerders (of afhange van die grootte klas, slegs 'n klompie leerders op 'n slag) moet die beweging van hierdie mense/diere namaak: 'n haas, 'n slang, 'n bobbejaan, 'n haastige persoon, 'n baie ou persoon, 'n persoon wie se voet verswik is, ensovoorts. Die aktiwiteit kan ook aangepas word deurdat die onderwyser in 'n leerder se oor 'n spesifieke dier/tipe persoon fluister en die res van die klas moet dan raai wat of wie dit is wat voorgestel word.

Ander assesseringstandaarde is egter baie vaag – sien byvoorbeeld Graad 1 by Leeruitkoms 2: “Gebruik denkbeeldige voorwerpe in dramatiese spel” – en bied nie 'n konkrete aanduiding wat van die leerders verwag word nie. Vir die onervare onderwyser is die konsep “dramatiese spel” na my mening hopeloos te wyd en iemand sonder genoegsame drama-opleiding, of 'n drama-agtergrond, sal heelwaarskynlik nie weet waar om te begin met so 'n breë omskrywing nie. Ook die bewoording “Gebruik denkbeeldige voorwerpe” is vaag en kan boonop verwarrend wees. Verwys dit na die gebruik van bestaande voorwerpe, maar wat nie noodwendig in die klaskamer teenwoordig is nie en leerders moet hul verbeelding gebruik om in 'n vorm van mimiek die gebruik van hierdie voorwerpe aan te toon? Of verwys dit na nutgeskepte voorwerpe wat nie in die alledaagse lewe bestaan nie? Die vraag ontstaan ook oor *hoe* hierdie denkbeeldige voorwerpe in dramatiese spel (wat laasgenoemde ookal behels) gebruik moet word? Met ander woorde op grond waarvan word leerders op die ou einde geassesseer? Ook Graad 3 by Leeruitkoms 4 – “Gebruik die stem, gebare en liggaamsvorms om gevoelens en gedagtes uit te druk” – is 'n voorbeeld van 'n assesseringstandaard wat geen werklike aanduiding gee van die kriteria waarvolgens leerders geassesseer moet/kan word nie.

Selfs 'n oënskynlik voor die hand liggende assesseringstandaard – sien byvoorbeeld Graad 2 by Leeruitkoms 3: “Gebruik gebeurtenisse en ervarings uit eie lewe as grondslag vir 'n dramatiese toneel” – kan problematies wees. Alhoewel 'n dramatiese toneel meer spesifiek as die konsep van dramatiese spel is (laasgenoemde kan volgens my eersgenoemde insluit), vereis dit steeds 'n vertroudheid met drama-aktiwiteite (insluitend die grondbeginsels van drama as uitvoerende kunsvorm) van onderwysers ten einde sinvolle onderrig- en leersituasies na aanleiding van hierdie assesseringstandaard te skep. Weereens vind ek die omvang/afbakening van die assesseringstandaard hopeloos te vaag. Wat is die spesifieke vereistes van die dramatiese toneel ten opsigte van byvoorbeeld die struktuur? Is dit nodig dat daar 'n begin, middel en einde is? Of val die fokus eerder op die uitbeelding van bekende ervarings en gebeurtenisse van leerders? Of dien laasgenoemde net as stimulus en moet daar

nuwe “storielyne” geskep word wat uitgespeel moet word? Wat is die kennis/vaardighede waarvan leerders bewys moet kan lewer?

Ek dink dat die nie-spesifieke aard van die assesseringstandaarde in baie gevalle ’n hele aantal onderrig- en leeraktiwiteite veronderstel; dat ten einde op sinvolle wyse sommige van die assesseringstandaarde te verwerf daar beslis meer as een proses deur leerders voltooi moet word. Graad 2 by Leeruitkoms 4 – “Gebruik poppespel, geanimeerde klippe, mieliekoppe of ander voorwerpe in dramatiese spel om eie idees en gevoelens uit te druk” – is ’n voorbeeld van ’n assesseringstandaard wat beslis meer as een onderrig- en leeraktiwiteit kan (en na my mening heelwaarskynlik moet) insluit. Byvoorbeeld:

- Eerstens moet die eie idees en/of gevoelens wat uitgedruk moet word geïdentifiseer word. Dit kan op verskillende wyses gebeur, byvoorbeeld (1) ’n klasgesprek oor ’n spesifieke onderwerp wat deur die onderwyser gekies is (Is dit belangrik om in die huis te help?; Hoekom moet ’n mens skool toe gaan?; Sakgeld; Bewaring; ensovoorts); of (2) ’n storie of staaltjie kan aan die klas voorgelees/vertel word wat hul in groepe of pare moet bespreek en waarop hul moet terugvoering gee of hul saamstem of verskil met die gebeure en/of hoe hulle voel oor dit wat gebeur het.
- Tweedens moet die medium wat gebruik gaan word vir die uitbeelding van die idees/gevoelens voorberei word: handpoppe of vingerpoppe kan gemaak word, klippe kan geverf word en dies meer om die verskillende rolspelers in die uitbeeldings voor te stel. (Afhangende van watter medium gekies word, kan dit ’n uitgebreide aktiwiteit word wat ook assesseringstandaarde van visuele kunste insluit.)
- Na die idees en/of gevoelens geïdentifiseer is en die medium gekies is, moet daar besluit word op die formaat wat die “dramatiese spel” gaan aanneem, byvoorbeeld (1) die leerders werk (“speel”) in pare by hul banke en die onderwyser beweeg tussen die leerders deur om waar te neem; of (2) die leerders werk (“speel”) in pare of groepe en moet vir die res van die klas wys wat hulle doen. Opsie (2) veronderstel meer gestruktureerde poppespelaanbiedings en kan eindig in ’n meer afgeronde produk, terwyl opsie (1) meer informeel van aard is. Opsie (2) kan ook voorafgegaan word deur opsie (1), sodat daar met ander woorde ’n improvisasie en/of repetisieproses is wat die uiteindelijke uitbeelding inlei. Hierdie stap kan dus na gelang van behoefte in twee verskillende stappe opgedeel word.



Aan die een kant laat die vae of breë omskrywing van die assesseringstandaarde dus byna onbeperkte moontlikhede ten opsigte van die keuse van onderrig- en leeraktiwiteite – spesifiek vir onderwysers wat vertrouwd is met drama as uitvoerende kunsvorm. Aan die ander kant het die veronderstelling dat sommige assesseringstandaarde meer as een aktiwiteit vereis sodat die vereiste leer kan plaasvind die potensiaal om in 'n struikelblok te ontaard vir onervare of onkundige onderwysers. Dit maak dit boonop byna onmoontlik om 'n duidelike beeld te vorm van die vaardighede en/of kennis wat leerders moet kan bemeester, aangesien verskillende assesseringstandaarde op verskillende maniere deur verskillende onderwyser geïnterpreteer kan word<sup>75</sup>.

My grootste kritiek ten opsigte van die inhoud van die dramakomponent in die grondslagfase van die 2011 kurrikulum is gevolglik die aanbieding daarvan binne die Kuns en Kultuur Vakverklaring. Die bewoording van die onderskeie assesseringstandaarde is in baie gevalle so vaag of wyd dat dit eerstens moeilik is om te bepaal wat presies van leerders verwag word – die inhoud (of fokus van die inhoud: die verskillende vaardighede wat bemeester moet word) word dus as't ware verdoesel. Tweedens kan die vae omskrywings lei tot verskillende interpretasies deur verskillende rolspelers – wat weereens aanleiding daartoe gee dat daar nie duidelikheid bestaan oor die presiese omvang van die vaardighede wat leerders moet kan bemeester nie.

Die studieveld Skeppende Kunste (binne die vak Lewensvaardighede) vervang basies die vak Kuns en Kultuur in die grondslagfase van die 2012 kurrikulum. Teenoor Kuns en Kultuur wat 'n duidelike onderskeid tussen die vier ingeslote kunsvorme tref, onderskei die studieveld Skeppende Kunste slegs tussen Visuele Kunste en Uitvoerende Kunste, waar laasgenoemde (soos reeds genoem) dans, drama en musiek insluit. Die uitleg en ordening van die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV) ondersteun dus die idee van die integrasie van die kunsvorme – alhoewel dit opvallend is dat daar in teenstelling met Kuns en Kultuur nie pertinent in die inleidende gedeeltes van die KABV klem gelê word op die noodwendige integrasie van die kunsvorme nie. Die enigste integrasie waarna daar binne die grondslagfase se Lewensvaardigheid KABV verwys word, is in die eerste paragraaf van die tweede afdeling van die dokument: “The Life Skills subject is central to the holistic development of learners. It is concerned with the social, personal, intellectual, emotional and physical growth of learners, and with the way in which *these are integrated*” (my

---

<sup>75</sup> Hierdie faset sal weer aangeraak word in die volgende hoofstuk wanneer daar spesifiek na knelpunte ten opsigte van die implementering van die kurrikulum gekyk sal word.

beklemtoning) (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 9). Skeppende Kunste in geheel dra dus by tot die ontwikkeling en groei van leerders ten opsigte van bogenoemde fasette, maar ten einde daartoe by te dra, hoef die verskillende kunsvorme nie noodwendig geïntegreer te word nie. Die kwessie van integrasie sal later in hierdie afdeling weer kortliks aangeraak word.

Sekerlik een van die grootste verskille tussen die vak Kuns en Kultuur (2011 kurrikulum) en die Skeppende Kunste studieveld van die vak Lewensvaardigheid (2012 kurrikulum) is die wegdoen met leeruitkomste en assesseringstandaarde<sup>76</sup>. In die 2011 kurrikulum was die leeruitkomste van elke vak van toepassing op al die grade in die algemene onderwys en opleidingsband. Die wegdoen hiermee is vir my een van die mees positiewe hersienings van die nasionale kurrikulum, aangesien dit die geleentheid geskep het dat daar binne die 2012 kurrikulum op 'n meer sinvolle wyse aandag gegee kon word aan gedifferensieerde uitkomste wat bereik moet word vir die onderskeie fases binne die AOO-band. Alhoewel die assesseringstandaarde van die leeruitkomste in die verskillende grade binne die 2011 kurrikulum verskil, moet dit steeds na aanleiding van die oorhoofse, vasgestelde leeruitkomste bepaal word – en hierdie leeruitkomste bly dieselfde vir die hele AOO-band. Na aanleiding hiervan kan ons dus aanneem dat die uitendelike fokus van die onderrig en leer wat vanaf Graad R tot Graad 9 plaasvind, ook nie werklik verander nie, selfs al word die moeilikheidsgraad en inhoud van die assesseringstandaarde aangepas. Binne die 2012 kurrikulum is daar egter 'n merkbare verskil tussen die fokus van die onderrig en leer wat in die onderskeie fases plaasvind.

Die doelwitte en fokus in die grondslagfase van die Skeppende Kunste studieveld in die vak Lewensvaardigheid word soos volg uiteengesit:

The focus of the learning should be on the development of skills through enjoyable, experiential processes, rather than on working towards highly polished products in each term. The introduction of these creative skills is essential in refining and controlling the gross and fine motor skills. Creative Arts aims to create a foundation for balanced creative, cognitive, emotional and social development (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 10).

Soos wat die geval was met Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum word daar ook in die 2012 kurrikulum klem gelê op die verwerwing van vaardighede (eerder as spesifieke

---

<sup>76</sup> Sien ook afdeling 3.2.5 in hierdie verband.

inhoudelike kennis van die onderskeie kunsvorme) deur middel van genotvolle prosesse en ervarings. Die term spelenderwys – alhoewel nie pertinent gebruik nie – word myns insiens wel gesuggereer en ten opsigte van die oorhoofse invalshoek is daar dus duidelike ooreenkomste tussen die 2011 en 2012 kurrikula in die grondslagfase. Hierdie oorhoofse klem en/of fokus word ook ondersteun ten opsigte van die omskrywing van die tipe assessering wat deur die KABV van Lewensvaardigheid voorgeskryf word: “This means that learners in the Foundation Phase are assessed through discussion, role-play and demonstration mainly in Creative Arts and Physical Education, whilst written recording will be more appropriate for Beginning Knowledge and Physical and Social Well-being” (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 68).

Die feit dat daar binne die Skeppende Kunste studieveld ’n onderskeid getref word tussen Visuele Kunste en Uitvoerende Kunste is boonop vir my ’n duidelike aanduiding dat die aard van die onderskeie kunsvorme met groter omsigtigheid in ag geneem is tydens die hersiening van die 2011 kurrikulum. Alhoewel die studieveld Skeppende Kunste steeds dans, drama, musiek en visuele kunste as kunsvorme insluit – soos wat die geval was met Kuns en Kultuur – bied die onderskeid tussen Visuele en Uitvoerende Kunste die geleentheid vir uitkomst wat meer gepas is tot die aard van die onderskeie kunsvorme en word die fokus van die onderrig- en leeraktiwiteite nie meer deur generiese leeruitkomst bepaal nie.

In die Visuele Kunste baan van die Skeppende Kunste studieveld val die fokus van onderrig- en leeraktiwiteite byvoorbeeld onderskeidelik op twee-dimensionele werk en drie-dimensionele werk (Departement van Basiese Onderwys, 2011a:10). In die Uitvoerende Kunste baan van die Skeppende Kunste studieveld word daar in teenstelling met bogenoemde ’n onderskeid getref tussen onderrig- en leeraktiwiteite wat verband hou met kreatiewe speletjies en vaardighede en onderrig- en leeraktiwiteite wat verband hou met improvisasie en interpretasie: “Creative games and skills prepare the body and voice, and games are used as tools for learning skills. Improvise and interpret allows learners to create music, movement and drama individually and collaboratively” (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 10). In onderskeidelik afdeling 4.2.2 en 4.2.3 sal die fokus van drama-opleiding in die intermediêre en senior fase van die 2012 kurrikulum bespreek word.

In teenstelling met Kuns en Kultuur se organiserende raamwerk wat as breë riglyn vir die keuse van onderwerpe en/of temas dien, vind ons in die 2012 kurrikulum dat Lewensvaardigheid spesifieke onderwerpe (*topics*) het wat in elke kwartaal behandel moet

word. Hierdie onderwerpe word in die uiteensetting van die kursusmateriaal van die studieveld Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand verskaf. Alhoewel daar nie spesifieke onderwerpe aangedui word by die kursusinhoud van die Skeppende Kunste studieveld nie, meld die KABV wel dat onderwysers self die gepaste en ooreenstemmende Lewensvaardigheid onderwerpe moet kies as konteks vir Uitvoerende Kunste lesse (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 23). Voorbeelde van onderwerpe wat in Graad 1 aangespreek moet word, is onder andere: “By die skool”, “Gesonde gewoontes”, “My familie”, “Veiligheid tuis”, “Maniere en verantwoordelikhede”, “Plante en sade”, “Die lug snags” (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 31-35). Onderwysers word wel aangemoedig om die onderwerpe aan te pas (indien nodig) vir hul spesifieke skoolkonteks en onderwysers kan ook hul eie temas en/of onderwerpe kies as dit na hul mening meer gepas sou wees (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 14).

Ek vind die spesifisering van onderwerpe in die 2012 kurrikulum as riglyn waar rondom onderrig- en leeraktiwiteite beplan moet word ’n besliste verbetering op die 2011 kurrikulum. Onderwysers het steeds die vryheid om af te wyk van die voorgestelde onderwerpe, of die onderwerpe na gelang van behoefte aan te pas – wat innoverende en kreatiewe onderwysers vrye teuels gee – maar terselfdertyd bied dit ’n duidelike raamwerk vir onervare of minder kreatiewe onderwysers om onderrig- en leeraktiwiteite volgens te beplan.

In vergelyking met die 2011 kurrikulum is die inhoud van die 2012 kurrikulum, oftewel die voorgeskrewe onderrig- en leeraktiwiteite, volgens my op ’n meer effektiewe wyse aangebied. Een van die hoofkenmerke van die hersiene Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring – die 2012 kurrikulum in sy geheel – is dat daar ’n uiteensetting van die spesifieke inhoud wat in elke kwartaal behandel moet word, in die KABV’s van die verskillende vakke verskaf word. Die gevolg hiervan is dat, in teenstelling met die vaag- en/of wyd omskryfde assesseringsstandaarde van die 2011 kurrikulum wat ’n aanduiding was van die leer en/of vaardighede wat bemeester moet word, die 2012 kurrikulum oor die algemeen meer gespesifiseerde aktiwiteite voorskryf vir die grondslagfase.

Die saamgroepering van drama, dans en musiek onder die Uitvoerende Kunste baan veronderstel boonop reeds die integrasie van hierdie drie kunsvorme en gevolglik hoef integrasie nie op ’n gedwonge wyse plaas te vind of hoef die onderwyser nie aktiwiteite uit te dink wat assesseringsstandaarde van al die kunsvorme integreer nie – soos wat die geval is in

die 2011 kurrikulum<sup>77</sup>. Vervolgens gaan ek aan die hand van voorbeelde van enkele aktiwiteite wat in die onderskeie kwartale vir elk van die vier grade in die grondslagfase (Grade R-3) voorgeskryf word (en spesifiek gemik is op drama-opleiding) die inhoud van die dramakomponent van die Uitvoerende Kunste baan evalueer en vergelyk met die 2011 kurrikulum. Die volledige voorgeskrewe kursusmateriaal van die Uitvoerende Kunste baan van die vak Lewensvaardigheid in die grondslagfase word in Addendum D uiteengesit.

Die eerste opvallende verskil tussen die inhoud van die Uitvoerende Kunste baan van die Skeppende Kunste studieveld en die vak Kuns en Kultuur se inhoud in die grondslagfase, is dat opwarmings- en afkoelingsoefeninge vanaf Graad R tot en met Graad 3 voorgeskryf word in al vier die kwartale vir al vier die grade. Dit sluit oefeninge gemik op ontspanning, asemhaling, liggaamsdele, stem en artikulasie in. In die 2011 kurrikulum word daar eers in Graad 3 melding gemaak van opwarming en afkoeling en dan slegs met verwysing na ontspanningsoefeninge: “Voer eenvoudige ontspanningsoefeninge uit om op te warm of af te koel” (Departement van Onderwys, 2003b: 21). In die 2012 kurrikulum is die vereistes (in hierdie gevalle spesifiek ten opsigte van opwarming) wat aan die leerder gestel word dus hoër as wat die geval is in die 2011 kurrikulum. Dit op sigself sien ek as ’n verbetering op die 2011 kurrikulum. Opwarming (en afkoeling) maak ’n essensiële deel uit van uitvoerende kunsvorme en bo en behalwe die feit dat dit in die eerste plek verantwoordelike praktyk is om die liggaam en stem op te warm voordat een of albei ingespan word in drama-opleiding (hoe elementêr die aktiwiteit ook al mag wees), is opwarming tweedens ’n baie effektiewe manier om leerders se aandag te fokus op die onderrig- en leersituasie wat gaan volg. Die hoër vereistes wat aan leerders gestel word, impliseer egter ook hoër vereistes wat aan die onderwyser gestel word.

In die tweede kwartaal word die volgende aktiwiteit byvoorbeeld voorgeskryf vir Graad 2: “Warming up the voice: developing articulation (lips, tongue, jaw) through imaginative play” (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 49); en in die tweede kwartaal van Graad 3: “Warming up: focus on articulation and vocal tone using rhymes, songs, creative games and tongue twisters” (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 61). Albei hierdie aktiwiteite fokus op artikulasie, alhoewel die Graad 3 aktiwiteit ook fokus op stemtoon en die Graad 2

---

<sup>77</sup> Alhoewel daar oorkoepelende assesseringstandaarde binne die 2011 kurrikulum voorkom, is my interpretasie van die Kuns en Kultuur Vakverklaring dat die integrasie van assesseringstandaarde van die vier verskillende kunsvorme hoofsaaklik deur die onderwyser tydens die implementering van die Vakverklaring moet plaasvind en dat die integrasie van assesseringstandaarde bo en behalwe die bestaande oorkoepelende assesseringstandaarde moet plaasvind. Die kwessie van integrasie tydens implementering word in hoofstuk 5 verder bespreek.

aktiwiteit spesifiek melding maak van die beweeglike artikulare, naamlik die lippe, tong en kakebeen<sup>78</sup>. Alhoewel relatiewe eenvoudige oefeninge opgestel kan word wat gepas sal wees vir jong leerders, vereis die opstel en lei van die oefeninge baie spesifieke vakkennis van die grondslagfase onderwyser om kwessies soos artikulasie, stemvorming en resonansie (wat volgens my deur bogenoemde aktiwiteite geïmpliseer word) aan te spreek. Wanneer daar in die volgende hoofstuk na onderwyseropleiding gekyk word (sien afdeling 5.3), sal hierdie aspek weer onder bespreking kom.

Aangesien my grootste kritiek op die 2011 kurrikulum die aanbieding en bewoording van die assesseringstandaarde was, was ek baie geïnteresseerd in hoe die 2012 kurrikulum die voorgeskrewe aktiwiteite bewoord. Hier volg 'n paar voorbeelde van die voorgeskrewe kursusmateriaal:

#### Graad R:

- Term 1: Improvising stories based on fantasy or own life experiences using voice (singing/speaking), movement, music, props/objects and drama techniques
- Term 2: Dramatisation, using an existing indigenous story, poem, nursery rhyme or song as stimulus
- Term 3: Concrete objects to represent other objects in dramatic play, such as: a spoon as a magic wand, a hat as a steering wheel, etc.
- Term 4: Listening to a story, and then interpreting moments in the story through facial expression, movement and appropriate sound effects (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 23-26).

#### Graad 1:

- Term 1: Exploring shape and weight using action words and movements such as crooked, narrow, wide, feathery, pulling a heavy box, etc.
- Term 2: Exploring beginnings, middles and endings of songs, stories and movements
- Term 3: Mime actions showing emotion using visualisation such as eating my favourite food, opening a gift
- Term 4: Representing objects and ideas in movement and sound such as: making a machine, a magic forest, ambulance, individually and in groups (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 36-39).

---

<sup>78</sup> Daar is eintlik vier beweeglike artikulare, naamlik die lippe, tong, *onderkaak* en velum (laasgenoemde staan ook bekend as die sagte verhemelte) (Louw, Potgieter, Hugo & De Kock, 1987: 58).

## Graad 2:

- Term 1: Creating appropriate characters: show differences between characters and character's point of view in short scenes
- Term 2: Using drama techniques to explore characters' thoughts and feelings, e.g. the drama is frozen and each character in turn is tapped on the shoulder, and asked to reveal what s/he is feeling at that moment, etc.
- Term 3: Simple mime; imitating everyday activities focusing on weight and shape, such as picking up a "heavy rock" or a "light feather", etc.
- Term 4: Developing a puppet performance by focusing on a conversation between puppets (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 48-51).

## Graad 3:

- Term 1: Drama games: develop interaction and cause and effect such as counting games, name games, etc.
- Term 2: Dramatise in groups using an existing story based on appropriate topics, to develop own endings
- Term 3: Poetry performances in groups e.g. choral verse combined with movement and gestures
- Term 4: Creative drama games: develop focus and visualisation e.g. "throwing" an imaginary ball concentrating on size, shape and weight (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 60-63).

Wanneer hierdie voorbeelde (sowel as die res van die voorgeskrewe kursusmateriaal – sien Addendum D) beskou word, is daar tog vir my oor die algemeen 'n verbetering ten opsigte van die bewoording en uiteensetting van die vereiste leer wat moet plaasvind en/of die vaardighede wat bemeester moet word. Die grootste rede vir hierdie verbetering skryf ek toe aan die feit dat die 2012 kurrikulum in baie gevalle voorbeelde van moontlike aktiwiteite insluit om die voorgeskrewe kursusmateriaal verder te omskryf en/of duideliker te maak (iets wat die 2011 kurrikulum glad nie gedoen het nie) – sien byvoorbeeld kwartaal 3 by Graad R, kwartaal 4 by Graad 1, kwartaal 3 by Graad 2 en kwartaal 4 by Graad 3.

Daar is wel enkele gevalle waar ek steeds dink dat die vereiste leer / vaardighede nie noodwendig met die nodige duidelikheid uiteengesit word nie. Sien byvoorbeeld kwartaal 1 by Graad 3 ("Drama games: develop interaction and cause and effect such as counting games, name games, etc."). Alhoewel die doel van die dramaspeletjies genoem word – naamlik die



ontwikkeling van interaksie sowel as oorsaak en gevolg – en alhoewel daar voorbeelde gegee word van moontlike speletjies – naamlik tel-speletjies en naam-speletjies – is die voorbeelde opsigself nie selfverduidelikend nie. Hoe kan tel- en/of naam-speletjies gebruik word (en watter tel- en/of naam-speletjies kan gebruik word) om ’n begrip van oorsaak en gevolg by leerders te ontwikkel? Die ontwikkeling van interaksie behoort volgens my uit die aard van die betrokke begrip nie problematies te wees nie – eie speletjies kan maklik genoeg geskep word om interaksie tussen leerders op ’n sinvolle manier te bewerkstelling. Die vraag kan egter ook gevra word na watter tipe interaksie – verbaal of fisiek – daar verwys word. Die omskrywing van die voorgeskrewe kursusmateriaal het dus die potensiaal om onderwysers verward en/of onseker te laat – en myns insiens sal die ervaring en/of kundigheid van die betrokke onderwyser in hierdie geval nie werklik ’n invloed hê nie.

In teenstelling hiermee is kwartaal 4 ook by Graad 3 (“Creative drama games: develop focus and visualisation e.g. “throwing” an imaginary ball concentrating on size, shape and weight”) – wat toevallig ook met dramaspelletjies te make het en ook ’n voorbeeld van ’n speletjie verskaf – vir my ’n voorbeeld van ’n baie geslaagde uiteensetting en omskrywing van vaardighede wat leerders moet kan bemeester. Die klem val op die ontwikkeling van fokus- en visualiseringsvaardighede en ’n eenvoudige aktiwiteit word as voorbeeld gegee wat net so in die onderrig- en leersituasie gebruik kan word, of wat as inspirasie vir die onderwyser kan dien om ’n soortgelyke aktiwiteit te beplan.

Kwartaal 4 by Graad 2 (“Developing a puppet performance by focusing on a conversation between puppets”) is vir my ’n voorbeeld van ’n baie vae omskrywing en kan boonop moontlik as ’n aktiwiteit geïnterpreteer word wat uit meer as een onderrig- en leersituasie kan bestaan. Ook kwartaal 1 by Graad R – “Improvising stories based on fantasy or own life experiences using voice (singing/speaking), movement, music, props/objects and drama techniques” – is volgens my ’n vae omskrywing. Dramatetegnieke is ’n baie wye konsep en kan enige iets van verbale en fisieke kommunikasievaardighede (insluitend stem- en liggaamsvaardighede soos asemhaling, artikulasie, postuur, ensovoorts), karakterisering, verskillende aanbiedingsvorme, en/of verskillende aanbiedingstyle insluit. Dit is dus nie duidelik wat hier met dramatetegnieke bedoel word nie.

In vergelyking met die 2011 kurrikulum vind ek hierdie verwarrende en/of vae omskrywings van voorgeskrewe kursusmateriaal egter die uitsondering eerder as die reël. Na my mening word die inhoud van die 2012 kurrikulum ten opsigte van die grondslagfase met groter



duidelikheid en bruikbare voorbeelde aangebied wat dit baie meer verbruikersvriendelik vir die onervare onderwyser maak.

In die volgende afdeling gaan ek op soortgelyke wyse die 2011 en 2012 kurrikula wat te make het met drama-opleiding in die intermediêre fase in oënskou neem en met mekaar vergelyk.

#### **4.2.2 AOO: Intermediêre fase – Kuns en Kultuur vs. Lewensvaardigheid**

In die intermediêre fase bly die vier leeruitkomstes van die vak Kuns en Kultuur (2011 kurrikulum) presies dieselfde as wat dit in die grondslagfase was – sien afdeling 4.2.1. Die grondslagfase het gefokus op dramaspelertjies en die ontwikkeling van uitdrukkingsvermoë en kreatiewe vaardighede. Hierdie “kreatiewe verkenning en uitdrukking” word uitgebrei in die intermediêre fase om die gebruik van hulpbronne en hulpmiddels uit die natuurlike, fisiese, sosiale en kulturele omgewing in te sluit (Departement van Onderwys, 2003b: 39). Ander doelstellings van die vak Kuns en Kultuur in die intermediêre fase sluit die volgende in: die ontwikkeling van die leerder se bewustheid van die breër sosiale en kulturele omgewing; ’n grondslag word gelê vir die ontwikkeling van kunsvaardighede en -kennis; die verwerwing van die nodige woordeskat vir die bespreking van kunswerke en kultuurpraktyke; die erkenning van kulturele diversiteit; die verkenning van kunswerke uit Suid-Afrika se verlede en hede (Departement van Onderwys, 2003b: 39). In aansluiting by hierdie doelstellings is die oorkoepelende tema of organiserende beginsel van die intermediêre fase die fisiese, natuurlike, sosiale en kulturele omgewing en sien die organiserende raamwerk van die onderskeie grade binne hierdie fase soos volg daaruit:

- Graad 4 – natuurlike en fisiese hulpmiddels;
- Graad 5 – sintuiglike waarnemings en vorme van geletterdheid (kultureel, visueel, ruimtelik, ouditief, mondeling, kinesteties);
- Graad 6 – groter sosiale, historiese en kulturele omgewing (Departement van Onderwys, 2003b: 8).

Voorbeelde van assesseringstandaarde is die volgende (’n volledige uiteensetting van al die assesseringstandaarde vir die dramakomponent vir die intermediêre fase, sowel as die oorkoepelende assesseringstandaarde word in Addendum E verskaf):

Leeruitkoms 1 (skepping, interpretasie en aanbieding):

- Graad 4: Maak gebruik van hand- of kostuumrekwisiete, handpoppe/poppespeel, maskers of ander uitwendige hulpmiddels om stories te vertel en karakters uit te beeld.
- Graad 5: Voer eenvoudige onderwysergeleide ontspannings-, asemhalings- en resonansie-oefeninge uit wanneer daar opgewarm en afgekoel word.
- Graad 6: Gebruik Afrikastories om drama te ontwikkel wat: 'n duidelike intrige het; kernmomente uitlig; geloofwaardige karakters bevat; ruimte doeltreffend gebruik (Departement van Onderwys, 2003b: 44-45).

#### Leeruitkoms 2 (besinning):

- Graad 4: Gebruik eenvoudige dramaterme om op klaskamerdrama te reageer, besin oor eie bydrae tot drama en luister na ander se kommentaar en idees.
- Graad 5: Besin oor drama (televisie-, radio-, gemeenskaps- of klaskamerdrama): herken kernmomente in 'n drama; identifiseer temas, idees en atmosfeer; verduidelik waarom bepaalde tegnieke gebruik is; toon sensitiwiteit vir die sosiale en kulturele konteks.
- Graad 6: Vind uit oor verskillende soorte drama in die land en lê verbande tussen sommige ten opsigte van oorsprong en ooreenkomste (Departement van Onderwys, 2003b: 52-53).

#### Leeruitkoms 3 (deelname en samewerking):

- Graad 4: Put uit eie en ander se idees en ontwikkel dié idees wanneer dramas beplan en saamgestel word.
- Graad 5: Neem 'n rol aan en bly daarin, en is in staat om in rol vroe met gepaste taal en gebare te beantwoord.
- Graad 6: Brei gegewe stukkies dialoog saam met 'n maat uit en ontwikkel dit, en toon die vermoë om op 'n maat se idees "te voed" en daarop te reageer (Departement van Onderwys, 2003b: 58-59).

#### Leeruitkoms 4 (uitdrukking en kommunikasie)

- Graad 4: Verken hoe mimiek gevoelvol gebruik word om idees en gevoelens oor te dra.
- Graad 5: Dramatiseer sosiale, kulturele of omgewingsvraagstukke deur middel van verskillende dramategnieke soos tablo's, verbale dinamikareekse of rolspel.
- Graad 6: Dramatiseer 'n kulturele ritueel (godsdiensige seremonie of sosiale viering) om die elemente van drama (nv. Patrone, herhaling, volgorde) te toon (Departement van Onderwys, 2003b: 62-63).

Dit word duidelik uit 'n kritiese beskouing van die assesseringstandaarde (dié wat hierbo gelys is en die res wat in Addendum E ingesluit is) dat daar beslis meer gefokus word op 'n vakspesifieke inhoud en vaardighede in die intermediêre fase. In al drie grade by Leeruitkoms 1 (sien Addendum E in hierdie verband) fokus die eerste assesseringstandaard byvoorbeeld op opwarming en afkoeling. Die oefeninge wat gespesifiseer word, word ook eksponensieel vir elke graad uitgebrei: in Graad 4 word ontspannings- en asemhalingsoefeninge gespesifiseer; in Graad 5 word resonansie-oefeninge bygevoeg; en in Graad 6 word toonhoogte- en artikulasie-oefeninge addisioneel gespesifiseer (Departement van Onderwys, 2003b: 44-45). Ek vind dit 'n positiewe eienskap van die dramakomponent in die intermediêre fase van die 2011 kurrikulum dat die belangrikheid van opwarming en afkoeling beklemtoon word deurdat dit as 'n deurlopende faset in al drie die grade ingesluit word, veral aangesien laasgenoemde 'n leemte was wat in die grondslagfase geïdentifiseer is toe die 2011 kurrikulum met die 2012 kurrikulum vergelyk is – sien afdeling 4.2.1.

Naas opwarming en afkoeling is ander inhoudelike vakkennis waarop klem gelê word in die intermediêre fase: dramastruktuur en -elemente (sien byvoorbeeld Graad 6 by Leeruitkoms 1 en Leeruitkoms 4 en Graad 5 by Leeruitkoms 2); toneelspel- en karakteriseringsvaardighede (sien byvoorbeeld Graad 5 en Graad 6 by Leeruitkoms 3 en Graad 4 by Leeruitkoms 4); dramategnieke (sien byvoorbeeld Graad 5 by Leeruitkoms 2 en Leeruitkoms 4) en dramaterme (sien byvoorbeeld Graad 4 by Leeruitkoms 2). Daar word dus op beide teoretiese kennis en praktiese vaardighede gefokus wat na my mening 'n sinvolle uitbreiding van die hoofsaaklik praktiese en spelenderwyse aanslag van die grondslagfase is.

My grootste kritiek op die dramakomponent van Kuns en Kultuur in die intermediêre fase is egter weereens die bewoording van sekere van die assesseringstandaarde. Alhoewel ek gevind het dat die omskrywings oor die algemeen meer spesifiek en gefokus is (as wat die geval in die grondslagfase is), is daar steeds woordkeuses wat lomp, verwarrend en/of vaag voorkom. “Gebruik die stem en liggaam verbeeldingryk in drama-oefeninge en -speletjies” (Departement van Onderwys, 2003b: 44) is 'n voorbeeld van 'n assesseringstandaard wat op die oogaf eenvoudig voorkom, maar die potensiaal het om heelwat verskillende aspekte in te sluit. Aangesien die drama-oefeninge en -speletjies nie gespesifiseer is nie (of ten minste 'n voorbeeld van 'n oefening/speletjie gegee is nie) is dit moeilik om die spesifieke fokus van die “verbeeldingryke stem- en liggaamsgebruik” te bepaal – met ander woorde die vereiste leer en/of vaardighede wat bemeester moet word. Boonop is die gebruik van die woord “verbeeldingryk” vir my in hierdie konteks problematies, eerstens omdat dit nie aanduidend

genoeg is nie, maar ook omdat dit die tipe woord is wat op verskillende maniere deur verskillende individue geïnterpreteer kan word. Ek is ook oortuig daarvan dat wat vir een leerder verbeeldingryk is, nie noodwendig die geval is vir 'n ander leerder nie – wat nog te sê van verskillende onderwysers. Hierdie tipe bewoording ondersteun gevolglik vir my die idee van 'n subjektiewe interpretasie van die kurrikulum wat tot gevolg het dat die kurrikulum-asplan op die ou einde verskillende weergawes het wanneer dit verplaas word tot die kurrikulum-in-praktyk. Op soortgelyke wyse word die woord “gevoelvol” aangewend in Graad 4 by Leeruitkoms 4: “Verken hoe mimiek gevoelvol gebruik word om idees en gevoelens oor te dra”. Impliseer die oordrag van gevoelens nie reeds dat dit “gevoelvol” is nie? Wat behels die verkenning van gevoelvolle mimiek?

'n Assesseringstandaard soos Graad 4 by Leeruitkoms 3 (“Put uit eie en ander se idees en ontwikkel dié idees wanneer dramas beplan en saamgestel word”) is nog 'n voorbeeld van 'n té vae, nie-spesifieke omskrywing van die vereiste leer wat bemeester moet word en behels ook volgens my meer as een proses/aktiwiteit wat voltooi moet word. Die uiteindelige leer wat plaasvind gaan dus afhang van die betrokke onderwyser se interpretasie van die assesseringstandaard en dit sal heelwaarskynlik in baie gevalle verskil. Die effektiwiteit van die kurrikulum om leer en/of vaardighede wat bemeester moet word voor te skryf, word dus in twyfel getrek.

Hoe vergelyk drama-opleiding in die 2012 kurrikulum met drama-opleiding in die 2011 kurrikulum binne die intermediêre fase? In die intermediêre fase word drama-opleiding binne die 2012 kurrikulum ook ingesluit in die Skeppende Kunste studieveld van die vak Lewensvaardigheid. Soos wat die geval in die grondslagfase is, val die fokus van die Skeppende Kunste studieveld in die intermediêre fase op die ontwikkeling van vaardighede “through enjoyable, experiential processes, rather than on working towards highly polished products in each term” (Departement van Basiese Onderwys, 2-11b: 9). Aangesien die kwessie van die integrasie van die verskillende kunsvorme in die vorige afdeling aangeraak is, was dit interessant dat in teenstelling met Lewensvaardigheid in die grondslagfase wat nie werklik melding van integrasie maak nie, die vak Lewensvaardigheid in die intermediêre fase dit wel doen. Dit geskied egter nie op dieselfde manier as wat in die 2011 kurrikulum die geval is nie:

While Performing Arts recognises that in African arts practice, integration is fundamental, it also notes the need for the learning of skills separately in dance, drama

and music. There are many complementary and overlapping areas of practice in these arts forms and the focus is on the inclusive nature of the arts. Since the nature of integrated arts practice is such that it may be difficult to develop specialised skills in the classroom within the allocated time, it is suggested that learners wanting to specialise in a particular musical instrument or in a particular dance form, take extra-mural classes for this purpose (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 9).

Alhoewel die integrasie van die kunsvorme dus as 'n belangrike element gesien word, word daar terselfdertyd klem gelê op die ontwikkeling van afsonderlike vaardighede in die onderskeie kunsvorme van die Uitvoerende Kunste baan binne die Skeppende Kunste studieveld. Leerders wat in een van die kunsvorm belangstel, word boonop aangemoedig om ook op ekstra-kurrikulêre vlak daarby betrokke te raak. Laasgenoemde aspek is vir my 'n positiewe eienskap aangesien dit 'n duidelike aanduiding gee dat onderrig en leer in die intermediêre fase nie voorgee om meer te wees as wat dit is nie: 'n voortgesette blootstelling aan die uitvoerende (en visuele) kunste en die verdere ontwikkeling van praktiese vaardighede binne hierdie kunsvorme.

Daar is vier oorhoofse onderwerpe en/of fokusareas waarvolgens die voorgeskrewe kursusmateriaal vir die Uitvoerende Kunste band georden word. Die twee fokusareas van die grondslagfase – kreatiewe speletjies en vaardighede; en improvisasie en interpretasie – word uitgebrei tot die volgende:

- warm up and play – preparing the body and voice, and using games as tools for learning skills;
- improvise and create – using arts' skills spontaneously to demonstrate learning, individually and collaboratively;
- read, interpret and perform – learning the language of the art form, and interpreting and performing artistic products in the classroom;
- appreciate and reflect – demonstrating understanding and appreciation of own and others' artistic processes and/or products (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 9).

Wanneer hierdie onderwerpe krities beskou word, blyk dit dat die Uitvoerende Kunste band in die intermediêre fase steeds hoofsaaklik op praktiese vaardighede fokus en daar nie werklik klem op teoretiese kennis (of vak-spesifieke kennis) binne hierdie fase geplaas word nie. Laasgenoemde observasie word ondersteun deur die vereiste assessering wat vir die

Skeppende Kunste studieveld voorgeskryf word wat op klaswerk en prosesse fokus eerder as op geskrewe vorme van assessering (byvoorbeeld toetse, werkstukke, of eksamens):

The most important aim of Creative Arts at this level is that learners should engage fully in experiential learning, to develop creativity, expressiveness, communicating in different ways and enjoyment of the arts. There should be feedback from the teacher (brief, meaningful, constructive comments appearing in each learner's report) for both Visual Arts and Performing Arts at the end of each term. The teacher will observe learners' participation and ability to respond to instructions, improvise with confidence, communicate through visual or performance arts' tools, work sensibly with others and be creative (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 57).

Die vorm wat bogenoemde assessering aanneem staan bekend as 'n Skeppende Kunste Taak (SKT) – *Creative Arts Task (CAT)* – wat twee keer 'n jaar vir beide die Visuele en Uitvoerende Kunste bane voltooi moet word. Daar is met ander woorde in totaal vier Skeppende Kunste Take per jaar wat deur middel van observasie geassesseer word, wat beteken dat daar een formele assesseringsgeleentheid per kwartaal kan plaasvind. Ten opsigte van die Uitvoerende Kunste word die volgende wel gespesifiseer:

When assessing Performing Arts, it is important that the teacher choose a CAT that comprises of at least TWO of the three art forms. [...] Performing Arts CATs can be taken from any of the tasks in Topics 2 or 3 for the term, which combine use of at least TWO of [the] three art forms (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 57).

Daar hoef dus nie spesiale assesseringsgeleenthede geskep te word nie, onderwysers hoef slegs een van die gegewe voorgeskrewe onderrig- en leeraktiwiteite te kies as die formele Skeppende Kunste Taak van die kwartaal. Die spesifisering dat die Uitvoerende Kunste SKT ten minste twee van die drie kunsvorme moet insluit, ondersteun ook die kwessie van integrasie wat reeds aangeraak is. Wat my wel opval, is dat daar nie gespesifiseer word dat in die keuse van aktiwiteite vir die twee SKT's vir Uitvoerende Kunste al drie kunsvorme teen die einde van elke graad geassesseer hoef te wees nie. Alhoewel daar dus 'n geïntegreerde aktiwiteit gekies moet word vir die formele assessering (wat ten minste twee kunsvorme betrek), bestaan die moontlikheid dat een kunsvorm nooit in 'n graad geassesseer hoef te word nie.

Op die oogaf is een van die waardevolste kenmerke van die Lewensvaardigheid KABV in die intermediêre fase, die insluiting van 'n oorsig van die vier onderwerpe van die Uitvoerende

Kunste onderafdeling van die Skeppende Kunste studieveld en die praktiese en/of teoretiese leeraktiwiteite wat binne elke onderwerp behandel moet word – sien Departement van Basiese Onderwys (2011b) pp. 12- 13, sowel as Addendum F. Die rede waarom ek die insluiting van die oorsig so waardevol ag, is omdat dit is wat dit is: ’n oorsig. Dit bied ’n opsomming van alle leer wat moet plaasvind, sonder onnodig omslagtige, verwarrende en/of vae omskrywings. Dit verskaf ’n geheelbeeld van die leer wat in die fase moet plaasvind en die progressie en verband tussen die onderskeie grade is duidelik sigbaar.

Naas hierdie oorsigtelike uiteensetting van die voorgeskrewe inhoud verskaf die KABV ook ’n gedetailleerde uiteensetting van die onderrigmateriaal vir elke kwartaal van elke graad, wat die volgende insluit: (1) hulpbronne/-middels wat benodig word in elke kwartaal; (2) voorgestelde kontaktyd per onderwerp in elke kwartaal; en (3) die praktiese en/of teoretiese onderrigaktiwiteite wat in elke kwartaal vir die onderskeie onderwerpe behandel moet word – sien Departement van Basiese Onderwys (2011b) pp. 33-44. Dit is opvallend dat daar pertinent gestel word dat die verpligtend is om die voorgeskrewe onderwerpe in ’n betrokke kwartaal te behandel, alhoewel daar van die voorgeskrewe volgorde afgewyk mag word: “It is compulsory to cover the given topics in the term indicated. The sequence of the topics within the term is however not fixed” (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 33). Laasgenoemde voorskrif is vermoedelik om te verseker dat onderwysers nie agter raak nie en kan dus gesien word as ’n manier waarop onderwysers gehelp word met hul oorhoofse beplanning van onderrig- en leeraktiwiteite ten einde die voorgeskrewe kursusmateriaal te dek. Tweedens dink ek ook dat hierdie spesifikasie verseker dat een of meer kunsvorm nie ten koste van ’n ander kunsvorm behandel / op gefokus word nie. (Hierdie aspek besweer gevolglik tot ’n mate moontlike kommer wat kon ontstaan het as gevolg van die feit dat al drie kunsvorme binne die Uitvoerende Kunste band nie noodwendig geassesseer hoef te word nie.)

Inhoudsgewys is die vier onderwerpe ’n aanduiding van die leer wat moet plaasvind. Onderwerp 1 (opwarming en spel) fokus die klem op fisieke en vokale opwarming (laasgenoemde onderskei vanaf Graad 5 tussen stemopwarming en sangopwarming), sowel as speletjies wat konsepte soos konsentrasie en fokus, sensoriese bewustheid, luister en vertrou, ruimtelike bewustheid, aksie en reaksie en storie-ontwikkeling insluit (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 12). Reeds in die vorige afdeling is die klem wat die 2012 kurrikulum op opwarming binne die grondslagfase plaas as prysenswaardig uitgewys. Hierdie klem word op sinvolle wyse voortgesit en uitgebrei in die intermediêre fase. Ten opsigte van



opwarming is daar in vergelyking met die 2011 kurrikulum 'n baie groter ooreenkoms in die intermediêre fase as wat die geval in die grondslagfase was.

In Onderwerp 2 (improviseer en skep), Onderwerp 3 (lees, interpreteer en *perform*) en Onderwerp 4 (waardering en besinning) word die inhoud rondom die volgende konsepte gesorteer: mimiek, karakterisering en improvisasie, maar ook dramastruktuur en -elemente en dramaterminologie word aangespreek. My aanvanklike observasie dat daar steeds meestal op praktiese vaardighede gefokus word, is dus aangepas na afloop van 'n meer in dieptebeskouing van die voorgeskrewe kursusmateriaal. Alhoewel die meeste aktiwiteite prakties van aard is, vereis sekere van die voorgeskrewe aktiwiteite egter 'n kennis van dramastrukture en -elemente, asook dramaterminologie, ten einde die suksesvolle uitvoering daarvan te verseker. Een van die voorgeskrewe aktiwiteite in die vierde kwartaal van Graad 5 is byvoorbeeld:

Appreciate and reflect on: A live or recorded drama (television, radio, community, professional or classroom) in terms of: recognising key moments in a drama; identifying themes, ideas and moods; discussing why particular techniques were used; being sensitive to the social and cultural contexts (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 40).

Hierdie aktiwiteit vereis op die minste 'n basiese kennis en begrip van dramastruktuur en -elemente. Ook 'n aktiwiteit voorgeskryf in die derde kwartaal van Graad 4 ("Building a drama from a stimulus: characters. Develop storyline (beginning/middle/end), characters, space and time through mimed action" (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 35)) kan as 'n voorbeeld dien dat 'n basiese begrip van dramatiese struktuur vereis word. Naas praktiese vaardighede is daar dus beslis ook vak-spesifieke kennis wat vereis word ten einde van die aktiwiteite sinvol en suksesvol te voltooi. Daar is met ander woorde 'n groter ooreenkoms tussen die inhoud van die 2012 kurrikulum en die inhoud van die 2011 kurrikulum binne die intermediêre fase as wat ek aanvanklik vermoed het.

Ten opsigte van die aanbieding van die inhoud vind ek die intermediêre fase KABV van Lewensvaardigheid (2012 kurrikulum) 'n besliste verbetering op die Kuns en Kultuur Vakverklaring (2011 kurrikulum) – soos ook die geval was in die grondslagfase spesifiek ten opsigte van die bewoording van die voorgeskrewe aktiwiteite. In kwartaal 3 by Graad 4 word die volgende aktiwiteit byvoorbeeld voorgeskryf: "Improvise and create: Characters, using props as stimulus. (Ask: "Who would use this prop? How would they use it? Why would they use it?") Consider body language, posture and gesture" (Departement van Basiese Onderwys,



2011b: 35). Die omvang en vereistes van die aktiwiteit word baie duidelik uiteengesit en ek dink nie dat daar enige twyfel kan bestaan oor wat presies van leerders verwag word nie. Nog 'n voorbeeld vind ons in kwartaal 1 by Graad 5 – “Vocal warm up (including breathing awareness exercises with co-ordinated arm swings, into sighs, into hums at different pitches, etc.)” (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 37) – waar die insluiting van voorbeelde dien as verdere omskrywing van die voorgeskrewe aktiwiteit en duidelike riglyne stel waarop die onderwyser kan voortbou.

Ek vind ook dat die Lewensvaardigheid KABV in die intermediêre fase nie net 'n verbetering op die 2011 kurrikulum is nie, maar ook 'n verbetering op die Lewensvaardigheid KABV in die grondslagfase van die 2012 kurrikulum. Laasgenoemde bevinding is hoofsaaklik as gevolg van die insluiting van die oorsig van die voorgeskrewe kursusmateriaal (soos reeds bespreek).

#### **4.2.3 AOO: Senior fase – Kuns en Kultuur vs. Skeppende Kunste**

In die senior fase is die organiserende beginsels (oftewel die onderwerpe en/of temas) van Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum nasionale, Afrika-, en wêreldvraagstukke. Volgens die Departement van Onderwys (2003b: 67) word hierdie beginsels nie beperk tot 'n spesifieke graad nie, maar “werk [dit] oor die fase heen”. Die organiserende raamwerk word wel as volg vir die onderskeie grade uiteengesit:

- Graad 7 – menseregte, erfenis, nasiebou, verdwynende en verwaarloosde kulture;
- Graad 8 – menseregte, kunsindustrieë, loopbane, populêre kultuur;
- Graad 9 – plaaslike tot wêreldkultuur, tegnologieë, massamedia, magsverhoudings, bemarking (Departement van Onderwys, 2003b: 8).

Daar word sterk klem gelê op die feit dat die leerder “deur middel van skeppende aktiwiteite en kritiese denke, op kreatiewe en besinnende wyse in wisselwerking met menseregte, erfenis en nasiebou” moet tree:

Daar word van die leerder verwag om betrokke te raak by vraagstukke soos die volgende: populêre kultuur, vorms van diskriminasie, verhoudings tussen die plaaslike en die wêreldkultuurkragte, magsverhoudings binne die kunste en in die gemeenskap, asook die uitwerking van die massamedia en tegnologie op die kunste en die kunsindustrie (Departement van Onderwys, 2003b: 67).

Hierdie fokus sluit ten nouste aan by die konsep van Afrikanisering ten opsigte van kurrikulumtransformasie en sal in afdeling 4.3 in meer detail bespreek word. Naas

bogenoemde fokus word die doelstelling van Kuns en Kultuur in die senior fase as volg uiteengesit:

Hierdie fase lê ook die grondslag vir loopbane in die kunste en bied aan die leerder geleentehede om op gebiede van sy of haar keuse te fokus. By die uittreepunt van die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsband word daar verwag dat die leerder werke in een of meer van die kunsvorme onafhanklik kan organiseer, opvoer, aanbied en bemark (Departement van Onderwys, 2003b: 67).

Dieselfde vier leeruitkomste wat vir onderskeidelik die grondslag- en intermediêre fase voorgeskryf word, word ook voorgeskryf vir die senior fase, naamlik: (1) skepping, interpretasie en aanbieding; (2) besinning; (3) deelname en samewerking; en (4) uitdrukking en kommunikasie. In die grondslag- en intermediêre fase is daar 'n onderskeid getref tussen assesseringstandaarde wat afsonderlik op elk van die vier kunsvorme (drama, dans, musiek en visuele kunste) fokus en oorkoepelende assesseringstandaarde wat op al vier kunsvorm betrekking het. Hierdie praktyk word in Graad 7 voortgesit, maar in Graad 8 en Graad 9 word daar verder onderskei tussen generiese en addisionele assesseringstandaarde vir elke kunsvorm bo en behalwe die oorkoepelende assesseringstandaarde. Daar word van leerders verwag om ten minste die generiese en oorkoepelende assesseringstandaarde vir elke leeruitkoms te bereik. Die beweegrede(s) vir die insluiting van die addisionele assesseringstandaarde word as volg uiteengesit:

Hoewel die Algemene-Onderwys-en-Opleidingband wesenlik aan alle leerders 'n algemene onderwys bied, word daar in graad 8 en 9 deur Leeruitkoms 1 voorsiening gemaak vir die leerder wat in 'n bepaalde kunsvorm wil spesialiseer. So 'n leerder kan, ter voorbereiding vir studie in die Verdere-Onderwys-en-Opleidingband, addisionele assesseringstandaarde kies. Hierdie assesseringstandaarde bied meer diepte en 'n hoër tegniese vaardigheidsvlak (Departement van Onderwys, 2003b: 68).

Daar is ook 'n addisionele assesseringstandaard wat fokus op media in Graad 9 by Leeruitkoms 3. Die addisionele assesseringstandaarde in Grade 8 en 9 is die volgende:

Graad 8: Oefen en bied, met die onderwyser se ondersteuning, 'n solo-item aan, bv. 'n gedig, prosa-uittreksel of monoloog wat die volgende toon:

- skeppende gebruik van die eienskappe van spraak – toonhoogte, pas/tempo, pousering, infleksie, beklemtoning en toon;
- verbeeldingryke interpretasie van die stuk.

Graad 9: Neem deel aan sowel 'n opvoering as 'n deel van die produksie daarvan. Die opvoering behoort die volgende te toon:

- 'n begrip van die basiese verhoogkonvensies;
- die gebruik van meer komplekse, dramatiese elemente soos spanning, simboliek en tydsberekening waar gepas;
- die gebruik van taal, gebare en beweging om karakters te skep;
- die gebruik van kostuums, rekwisiete, stelle, ligte of ander beskikbare hulpmiddels;
- bewustheid van die gehoor (Departement van Onderwys, 2003b: 75).

Graad 9 (Media: Addisioneel): Maak 'n video of ander mediaproduk gebaseer op 'n onderwerp van haar of sy eie keuse; die produk moet die volgende toon:

- begrip van die medium wat gekies is;
- goeie aanwending van tegniese vaardighede;
- duidelike uiteensetting van intrige of vraagstukke;
- gepaste gebruik van ontwerpskenmerke;
- begrip van die teikengehoor (Departement van Onderwys, 2003b: 93).

Die fokus van die addisionele assesseringstandaarde is met ander woorde op die lewering van afgeronde produkte in die vorm van onderskeidelik 'n individuele aanbieding, 'n groepsopvoering, en/of 'n mediaproduk. Daar word nie spesifikasies verskaf ten opsigte van die aard van die materiaal wat gebruik moet word nie (byvoorbeeld bestaande gepubliseerde werke, selfgeskrewe werke, geïmproviseerde materiaal), of die tydsduur of omvang van onderskeidelik die solo-item (Graad 8), groepsopvoering (Graad 9), of die lengte van die mediaproduk (Graad 9) nie en die weglating van hierdie spesifikasies kan moontlik as 'n leemte in die kurrikulum beskou word. Ten spyte hiervan dink ek egter dat die addisionele assesseringstandaarde die basiese (en belangrikste) vereistes wel stipuleer en dat die tydsduur of aard van die materiaal nie 'n verskil aan daardie vereistes sal maak nie.

Wanneer die generiese assesseringstandaarde in oënskou geneem word, is daar eerstens gevind dat opwarming (soos die geval was in die intermediêre fase) 'n vaste deel uitmaak van die inhoud van die dramakomponent. Vaardighede ten opsigte van opwarming word verder uitgebrei deurdat waar daar van leerders in Graad 7 verwag word om 'n onderwysergeleide opwarmingsroetine te volg, leerders in Graad 8 self 'n eenvoudige opwarmingsroetine moet saamstel en in Graad 9 'n eenvoudige opwarmingsroetine met die klas moet uitvoer (Departement van Onderwys, 2003b: 74-75). Die betrokke assesseringstandaarde spesifiseer

egter nie watter aspekte van opwarming gedek en/of op gefokus moet word, of gee ook nie 'n aanduiding van die spesifieke vereistes waaraan die “eenvoudige opwarmingsroetine” wat deur leerders saamgestel moet word, moet voldoen nie. Die nie-spesifieke aard van die 2011 kurrikulum wat reeds in die grondslag- en intermediêre fase opgemerk is, kom dus hier ook navore.

Tweedens is die klem wat geplaas word op die organiserende beginsels (die nasionale-, Afrika- en wêreldvraagstukke) baie duidelik binne die assesseringstandaarde waarneembaar, spesifiek ten opsigte van die temas en onderwerpe wat telkens as deel van die assesseringstandaarde voorgeskryf word. Sien as voorbeeld die volgende assesseringstandaarde:

- Graad 7, Leeruitkoms 1: “Gebruik die verkenning van menseregtevraagstukke in Suid-Afrika as grondslag vir groep-improvisasies” (Departement van Onderwys, 2003b: 74);
- Graad 8, Leeruitkoms 4: “Ontwikkel 'n kort stuk of toneel om probleme rondom stereotipering, diskriminasie en vooroordeel in die skool of plaaslike gemeenskap te benadruk” (Departement van Onderwys, 2003b: 95);
- Graad 9, Leeruitkoms 2: “Ontleed die positiewe en negatiewe invloed van televisie, radio, dokumentêre of ander films op ons lewens” (Departement van Onderwys, 2003b: 83).

Alhoewel hierdie fokus ook in die grondslag- en intermediêre fase binne die vak Kuns en Kultuur (2011 kurrikulum) voorkom, is dit veral opvallend in die senior fase. Hierdie prominensie wat aan die organiserende beginsels gegee word, kan myns insiens 'n negatiewe uitwerking hê ten opsigte van die interpretasie van die kurrikulum, deurdat daar meer op die kontekstuele onderwerpe gefokus word, eerder as die verwerwing van vaardighede wat verband hou met die betrokke kunsvorm<sup>79</sup>. Dit is egter 'n kwessie wat in die volgende hoofstuk bespreek sal word wanneer knelpunte ten opsigte van die implementering van die dramakurrikula krities beskou word – sien afdeling 5.2.

---

<sup>79</sup> Ek vermoed dat een van die redes waarom die organiserende beginsels nie so prominent of oorheersend in die vorige twee fases voorkom nie, te make het met die onderwerpe en temas wat deur die organiserende beginsels voorgeskryf word: grondslagfase: die leerder en sy ommiddellike omgewing; intermediêre fase: die leerder se fisiese, natuurlike, sosiale en kulturele omgewing. Die grondslag- en intermediêre fase behels 'n verkenning van die leerder se eie omgewing, laasgenoemde is (in 'n mindere of meerdere mate) ten minste bekend aan die leerder. In die senior fase raak die organiserende beginsels verder verwyderd van die ervaringsveld en/of verwysingsraamwerk van leerders en is daar ander konsepte, idees of vraagstukke wat in eie reg ondersoek moet word, voordat daar op sinvolle wyse tydens die onderrig en leer van kunsvorme daarmee omgegaan kan word.

Derdens is oor die algemeen gevind dat daar baie meer klem op vak-spesifieke kennis gelê word en dat dit die moeilikheidsgraad van praktiese aktiwiteite beïnvloed. 'n Graad 8 generiese assesseringstandaard by Leeruitkoms 1 is 'n voorbeeld van 'n aktiwiteit wat baie uitdagings ten opsigte van verworwe vaardighede en/of kennis aan die leerder stel:

Neem, met die onderwyser se bystand, deel aan die skep en aanbieding van 'n geskrewe skets of afgeronde improvisasie wat op populêre kultuur gebaseer is. Hierdie item behoort: kennis van die teikengehoor te toon; hulpmiddels wat tot die stuk bydra, te gebruik; gepaste dramatiese elemente te gebruik; ander kunsvorme in te sluit (Departement van Onderwys, 2003b: 75).

Hierdie assesseringstandaard vereis onder andere die volgende van leerders: improvisasievaardighede; ervaring met betrekking tot karakterisering (beide ten opsigte van stemgebruik – vokale karakterisering – en fisieke karakterisering); kennis van teksskepping (laasgenoemde kan aspekte soos tipografiese aanbieding, verhoogaanwysings, dramatiese struktuur en dies meer insluit); 'n begrip van die konsep populêre kultuur; ervaring in die kies en gebruik van elemente soos dekor, rekwisiete, kostuums en selfs beligting; kennis en vaardighede ten opsigte van ander kunsvorme én hoe dit binne 'n dramatiese konteks aangewend kan word. Die kompleksiteit van hierdie assesseringstandaard spreek dus vanself. Nog 'n voorbeeld van 'n assesseringstandaard wat kompleks van aard is, kom voor in Graad 9 by Leeruitkoms 4: “Gebruik 'n drama-aanbieding om kritiek te lewer op die uitwerking van sepies, radioprogramme of ander beskikbare vorms van die uitvoerende media op mense se waardes en gedrag” (Departement van Onderwys, 2003b: 95).

In vergelyking met die vorige twee fases binne die 2011 kurrikulum, sowel as die 2012 kurrikulum, word daar ook baie meer klem gelê op geskrewe- en/of navorsingsopdragte wat onder andere aanleiding kan gee tot praktiese produkte. Sien byvoorbeeld die onderstaande assesseringstandaarde by Leeruitkoms 2 (besinning) in hierdie verband:

- Graad 7: Vind uit oor 'n Suid-Afrikaanse kunstenaar uit die verlede of hede, uit enige kunsvorm, en doen verslag aan die klas.
- Graad 8: Doen navorsing oor menseregte- en omgewingsvraagstukke en interpreteer dit in kleingroep-rolspel.
- Graad 9: Skryf 'n oorsig van 'n plaaslike of ander dramaproduksie, met verwysing na verhoogkonvensies en drama-elemente (Departement van Onderwys, 2003b: 80, 83).

Dit kom dus voor dat die senior fase baie meer uitdagend van aard is in vergelyking met die grondslag- en intermediêre fase wat in ooreenstemming met leerders se algemene ontwikkelingsvlak gepas is.

Laastens is ook gevind dat die bewoording en omskrywing van die assesseringstandaarde meer geslaagd is as wat die grondslag- en intermediêre fase se omskrywings is. Die vereistes vir leer word oor die algemeen baie duideliker in die assesseringstandaarde uiteengesit (alhoewel daar steeds uitsonderings is waar dit slegs breë omskrywings is) en ek wil dit deels toeskryf aan die meer akademiese fokus van die vereiste leer wat in die senior fase moet plaasvind en in die lig van die feit dat die senior fase dien as finale voorbereiding vir die VOO-band. Die senior fase van die vak Kuns en Kultuur (2011 kurrikulum) is gevolglik vir my op die oogaf 'n sinvolle kurrikulum, alhoewel ek my bedenkinge het oor die fokus van die drama-opleiding binne die fase en die invloed wat die organiserende beginsels op vaardigheidsverwerwing tydens implementering kan hê.

In die senior fase van die 2012 kurrikulum word die 2011 kurrikulum se vak Kuns en Kultuur vervang met die vak Skeppende Kunste. Tot en met die intermediêre fase was Skeppende Kunste slegs 'n studieveld binne die vak Lewensvaardigheid, maar in die senior fase word dit 'n vak in eie reg. Die hoofdoel van die vak Skeppende Kunste word as volg uiteengesit:

The main purpose of the subject Creative Arts is to develop learners as creative, imaginative individuals who appreciate the arts and who have the basic knowledge and skills to participate in arts activities and to prepare them for possible further study in the art forms of their choice in Further Education and Training (FET) (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 10).

Een van die groot verskille tussen Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum en Skeppende Kunste in die 2012 kurrikulum in die senior fase is die fokus van die onderskeie vakke. Soos reeds gemeld, lê Kuns en Kultuur groot klem op die betrokkenheid van leerders by vraagstukke soos menseregte, erfenis en nasiebou – dit kan gesien word in die voorgeskrewe organiserende raamwerk, sowel as die temas en onderwerpe wat deur die voorgeskrewe assesseringstandaarde aangespreek word. Nasionale-, Afrika- en wêreldvraagstukke word as't ware die fokus van die onderrig en leer. Hierteenoor fokus Skeppende Kunste eerstens op die verwerwing van vaardighede en kennis in die betrokke kunsvorm. Alhoewel daar gespesifiseer word dat “Drama encourages the creative exploration of themes and issues, creates a safe context for this exploration, and provides opportunities to reflect on the insights

gained in the process” (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 11), is dit nie die temas en kwessies wat op die voorgrond geplaas word nie, maar die prosesse waardeur hierdie temas en kwessies ondersoek word. Hierdie fokusverskuiwing is ook waarneembaar in die benamingsverandering wat die hersiene 2012 kurrikulum ondergaan het. Kuns en Kultuur impliseer ’n ander fokus as die benaming Skeppende Kunste. Ten opsigte van drama-opleiding (en seer sekerlik ook die ander kunsvorme) is hierdie fokusverskuiwing ’n baie positiewe aspek van die 2012 kurrikulum.

Soos in die geval van Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum, bestaan Skeppende Kunste uit vier komponente, naamlik dans, drama, musiek en visuele kunste. In teenstelling met die Kuns en Kultuur kurrikulum in die senior fase waarin die generiese en oorkoepelende assesseringstandaarde van al vier die kunsvorme verwerf moet word, kies leerders in Skeppende Kunste in die 2012 kurrikulum egter slegs twee van die vier kunsvorme om op te fokus. Dit skep die geleentheid dat daar ’n meer in diepte studie van die gekose kunsvorme kan plaasvind, ten einde as voorbereiding te dien vir kunste vakkeuses in Graad 10 tot Graad 12 (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 12). Teoreties is hierdie keuse in die vak Skeppende Kunste ’n wonderlike eienskap van die vak. Dit kan egter in die praktyk struikelblokke oplewer. Aangesien laasgenoemde voorbehoud met die implementering van die vak te make het – die kurrikulum-in-praktyk – sal dit nie hier verder bespreek word nie, maar wel in die volgende hoofstuk onder afdeling 5.2 en 5.3. Vir duidelikheid ten opsigte van die huidige bespreking moet ek wel byvoeg dat skole self kan kies watter van die vier kunsvorme hulle as keuses aanbied en dat laasgenoemde op grond van die volgende moet geskied:

- Availability of the minimum facilities and resources required for the subject
- Availability of specialist arts teachers on the staff or accessible to the school (e.g. itinerant teachers, parents, community artists)
- Learner abilities/talents and preferences (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 12).

Die Skeppende Kunste KABV (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 13-14) meld ook baie duidelik dat alhoewel dit verkieslik is dat leerders so vroeg as moontlik begin spesialiseer, leerders wat potensiaal toon en nie toegang tot ’n spesifieke kunsvorm in Graad 7 gehad het nie en dit wel in Grade 8 en 9 wil kies, nie daardie geleentheid ontnem moet word nie.

Soos die geval was met die KABV van Lewensvaardigheid in die intermediêre fase sluit die KABV van Skeppende Kunste in die senior fase ook 'n oorsigtelike uiteensetting van die onderwerpe en onderrig- en leeraktiwiteite by elke onderwerp in, voordat 'n gedetailleerde kwartaalplan vir elke kunsvorm en graad gegee word – sien onderskeidelik Departement van Basiese Onderwys (2011c) pp. 21-25 vir die dramakomponent se oorsig, of Addendum H; en Departement van Basiese Onderwys (2011c) pp. 59-82 vir die onderskeie grade se kwartaalplanne. Die kwartaalplanne bestaan uit die voorgeskrewe onderrig- en leeraktiwiteite, 'n aanduiding van die voorgestelde kontaktyd vir die onderskeie onderwerpe wat aangespreek moet word, sowel as aanbevole tekste en/of hulpbronne.

Daar is vyf oorhoofse onderwerpe waaronder alle voorgeskrewe kursusmateriaal in die onderskeie kwartale van elke graad, asook in die onderskeie grade van die senior fase, georganiseer word. Die kompleksiteit van die voorgeskrewe kursusmateriaal neem egter met elke graad toe. Hierdie onderwerpe en hul voorgeskrewe kursusmateriaal is die ekwivalent van die leeruitkomst en hul assesseringstandaarde van die 2011 kurrikulum. Die aard van die progressie ten opsigte van vaardighede word in die volgende aspekte binne die vak Skeppende Kunste aangetref:

- die bekendstelling van nuwe konsepte en vaardighede;
- 'n toename in die woordeskat van die kunsvorm;
- 'n toename in die vermoë om goed te luister, te reageer op instruksies en saam met ander te werk;
- toenemende vaardighede in die kunsvorme; en
- 'n toename in selfvertroue, selfdisipline, fokus en kreatiwiteit (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 16).

Die vyf oorhoofse onderwerpe waarvolgens die kursusmateriaal van die dramakomponent georden word, is: (1) ontwikkeling van dramatiese vaardighede, (2) drama-elemente in spelskepping (*playmaking*)<sup>80</sup>, (3) interpretasie en aanbieding van geselekteerde dramatiese vorme, (4) waardering en besinning en (5) media en loopbane (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 21-24). Al vyf die oorhoofse onderwerpe word nie noodwendig in elke kwartaal van elke graad behandel nie. Daar is egter een uitsondering wat laasgenoemde betref, naamlik Onderwerp 1: ontwikkeling van dramatiese vaardighede.

---

<sup>80</sup> Pretorius (1978: 66) vertaal *playmaking* as “spelbou” en Lundie (2011a) gee 'n moontlike vertaling van *playmaking* as “toneelskepping”. Gevolglik gebruik ek 'n kombinasie van die twee om die term *playmaking* te vertaal, naamlik spelskepping.



Hierdie onderwerp fokus spesifiek op die vokale en fisieke ontwikkeling van die leerders en sluit onder andere die volgende tipe oefeninge in: ontspanning, asemhaling, resonansie, artikulasie, hoorbaarheid, projeksie, modulاسie, vokale interpretاسie, fisieke opwarming, vertroue, konsentrasie en fokus, fisieke karakterisering, en dies meer (Departement van Basiese Onderwys, 2001c: 21-22). Hierdie tipe oefeninge word normaalweg geassosieer met opwarming en/of afkoeling, maar is terselfdertyd ook oefeninge wat die toneelspelvaardighede van leerders ontwikkel. Reeds in die omskrywing van die dramakomponent van Skeppende Kunste word die belangrikheid van fisieke en vokale opwarming beklemtoom en die verband tussen algemene kommunikasie en toneelspel aangetoon en dit is dus nie verrassend dat Onderwerp 1 in elke kwartaal van elke graad voorgeskryf word nie:

The focus on physical and vocal warm-up activities is vital because these activities not only help to prevent injury, but also develop physical awareness, coordination and strength over time. Since the body and voice are the primary means of communication and expression in drama, they must be used safely and effectively (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 11).

Die drama-opleiding in die senior fase van die 2012 kurrikulum bou dus voort op die vorige twee fases wat albei merkbare klem op vokale en fisieke opwarming en afkoeling geplaas het. Dit toon gevolglik ook ooreenkomste met die dramakomponent van Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum – soos reeds bespreek – alhoewel die spesifikasie van oefeninge (beide vokaal en fisiek) in die 2012 kurrikulum ’n meer gedetailleerde – en gevolglik ook ’n meer effektiewe – kurrikulum daarstel. Ook die feit dat ’n hele onderwerp (wat vir alle praktiese doeleindes gelykstaande is aan ’n leeruitkoms soos gevind in die 2011 kurrikulum) gewy word aan opwarming en die ontwikkeling van stem- en liggaamsuitdrukking, beklemtoon die belangrikheid daarvan in die 2012 kurrikulum. In teenstelling hiermee het die 2011 kurrikulum opwarming beperk tot ’n enkele assesseringstandaard onder Leeruitkoms 1 (skepping, interpretاسie en aanbieding) in elke Graad.

Ek moet egter hier noem dat dit vanselfsprekend is dat die dramakomponent van Skeppende Kunste meer uitgebreid sal wees as die dramakomponent van Kuns en Kultuur, aangesien drama as kunsvorm in die praktyk slegs met een ander kunsvorm in die 2012 kurrikulum moet “kompeteer”, terwyl al vier kunsvorme in die 2011 kurrikulum behandel moet word.

In ooreenstemming met Kuns en Kultuur in die senior fase fokus Skeppende Kunste ook op meer komplekse aktiwiteite wat beide vaardighede en vak-spesifieke kennis vereis. In teenstelling met Kuns en Kultuur word die voorgeskrewe kursusmateriaal egter op so 'n wyse aangebied dat al die verskillende fasette en/of elemente van die vereiste leer wat moet plaasvind, baie duideliker uiteengesit word. 'n Voorgeskrewe aktiwiteit vir Graad 8 wat onder die tweede onderwerp (drama-elemente in “teater-skepping”) sorteer in die 2012 kurrikulum, kom ooreen met 'n voorbeeld van 'n assesseringstandaard van die 2011 kurrikulum wat reeds bespreek is:

Neem, met die onderwyser se bystand, deel aan die skep en aanbieding van 'n geskrewe skets of afgeronde improvisasie wat op populêre kultuur gebaseer is. Hierdie item behoort: kennis van die teikengehoor te toon; hulpmiddels wat tot die stuk bydra, te gebruik; gepaste dramatiese elemente te gebruik; ander kunsvorme in te sluit (Departement van Onderwys, 2003b: 75).

In die 2012 kurrikulum word hierdie aktiwiteit/opdrag egter soos volg uiteengesit:

Content/concepts/skills

- Written sketch or polished improvisation
- Research and discussion on a theme related to a social or environmental issue for the drama
- Isolating a topic and devising a topic from the research

Structure of the performance:

- What: events, story line, development of story, structure of story (beginning, middle and end), climax, dramatic tension
- Who: characters – vocal and physical characterisation, attitude, function, specific mannerisms, speech patterns, relationships, variety of roles
- Where: place and space (location), depicted through voice and body
- When: time depicted through voice and body
- Who to: audience, context, economics, political, social

Shaping and focusing the performance:

- Most important moments/highlights, effective words or dialogue, crucial movements
- Exploration of space and time, e.g. playback, jumps in time, different time and place, flashbacks

- Use of symbols
- Audibility of spoken dialogue
- Finding a clear focus: unnecessary/confusing dialogue, movements removed
- Developing and sustaining dramatic tension
- Performance and reflection (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 67-68).

Hierdie is sekerlik een van die sprekendste voorbeelde ten opsigte van die verbetering wat die hersienings van die 2011 kurrikulum tot gevolg gehad het. In teenstelling met die breë omskrywing van 'n komplekse aktiwiteit wat uit verskillende fasette bestaan soos wat dit in die 2011 kurrikulum voorkom, gee die 2012 kurrikulum 'n volledige uiteensetting van die prosesse wat gevolg moet word, sowel as die vereiste kriteria vir die onderskeie prosesse. Op hierdie manier kan daar geen onduidelikheid of verwarring ontstaan oor wat van die leerders verwag word nie en/of wat die voorgeskrewe aktiwiteit presies behels nie.

Ooreenstemmend met die addisionele assesseringstandaarde van Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum, sluit voorgeskrewe kursusmateriaal van die dramakomponent van Skeppende Kunste in die 2012 kurrikulum 'n fokusverskuiwing van onafgeronde klaskamerdrama en/of -improvisasie na meer afgeronde eindprodukte in. Laasgenoemde sluit op hul beurt beide individuele en groepsaanbiedings in. Voorbeelde hiervan word telkemale by Onderwerp 2 (interpretasie en aanbieding van geselekteerde dramatiese vorme) in die onderskeie grade gevind:

(1.) Graad 7: Volksverhaal of koorspraak. Ek fokus op die volksverhaal in hierdie voorbeeld:

Content/concepts/skills

Learners prepare for final assessment through one interpretative piece (the choral verse or the performance of the folktale). One of these pieces has been developed earlier in the year. The focus is to prepare learners for the final assessment on:

- focus and concentration in performance
- confidence and preparation
- relationship with the audience
- vocal and physical interpretation
- group work
- use of space

The following skills should be the focus when exploring these dramatic forms:

Folktales (individual or group performance):

- Storytelling techniques
- Narrative and dialogue, different kinds of narrating voice (pitch, pace, volume, tone-colour, pause, emphasis) and vocal sound effects
- Movement, using the body as a tool to tell the story, body language, facial expression and eye contact
- Vocal characterisation and physical characterisation – showing the characters vocally and physically
- Reflection and feedback
- Rehearsal and performance as a final practical assessment (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 65-66).

(2.) Graad 8: Suid-Afrikaanse poësie of lofgedig (pryspoësie). Ek fokus op die Suid-Afrikaanse gedig in hierdie voorbeeld:

Content/concepts/skills

Indigenous poems written by South African poets, performed individually and/or in groups

Interpretation and presentation skills of a South African poem:

- Text analysis – expressing piece in own words
- Vocal clarity: speak distinctly and audibly
- Variation in pitch, pace and tone
- Justified use of pauses, emphasis
- Physical expressiveness: appropriate use of movement and/or stillness
- Emotional connection with poem, convince the audience of the truth of the appropriate emotion
- Creation of appropriate mood, using voice and movement
- Audience contact: memorable, engaging and effective presentation (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 69-70).

(3.) Graad 9: Individuele vertolking (*performance*) (poësie, gedramatiseerde prosa of monoloog). Ek fokus op die monoloog in hierdie voorbeeld:

Content/concepts/skills

Monologue

Develop interpretation and presentation skills by focusing on the following:

- Text analysis – expressing the piece in own words
- Interpretation of the character – based on knowledge of the play
- Vocal characterisation – communicate aspects of the character (background, age, status, intention, etc.);
- Vocal clarity – distinct and audible use of voice
- Physical characterisation – communicate aspects of the character through the body – age, status, body, language, gestures, etc.
- Use of space – appropriate use of space
- Emotional connection – connect with the emotions of the character
- Impact of the monologue – memorable, engaging and effective (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 77-78).

Weereens is dit opvallend dat in vergelyking van die addisionele assesseringstandaarde van die dramakomponent van Kuns en Kultuur hierdie voorgeskrewe kursusmateriaal baie meer volledig uiteengesit word in die 2012 kurrikulum.

Naas die genoemde fokus op opwarming en stem-en liggaamsvaardighede, sowel as *performance* vaardighede in verskillende dramatiese vorme, behels die voorgeskrewe inhoud van die dramakomponent van Skeppende Kunste in die senior fase ook die volgende: loopbane, drama-elemente, dramaterminologie, besinning oor eie en ander se werk (onder andere resensies), en 'n bekendstelling aan mediavorme en -aspekte.

In teenstelling met drama-opleiding in die grondslag- en intermediêre fase waar assessering hoofsaaklik informeel van aard is, vind formele assessering in die senior fase binne Skeppende Kunste plaas. Assessering moet egter steeds as deel van die onderrig- en leeraktiwiteit gesien moet word en nie as 'n aparte geleentheid nie. Die beweegrede hiervoor is die min tyd wat aan elke kunsvorm toegestaan word (1 uur per week) (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 131). Praktiese werk moet byvoorbeeld geassesseer word deur beide die observasie van die vordering wat gemaak word tydens die voorbereiding vir die finale praktiese assesseringstaak in die vierde kwartaal en die assesseringstaak self – sien die voorbeelde wat hier bo gelys word onder Onderwerp 2. In die senior fase word daar ook geskrewe assessering gespesifiseer. As gevolg van die min kontaktyd word geskrewe assessering egter beperk tot een geskrewe opdrag/toets per kunsvorm per jaar, sowel as 'n eindjaar geskrewe eksamenvraestel (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 133). Sien

Addendum I vir 'n voorbeeld van 'n voorgestelde Asseseringsprogram vir die dramakomponent van Skeppende Kunste soos dit in die Skeppende Kunste KABV voorkom.

#### **4.2.4 VOO: Dramatiese Kunste**

Dramatiese Kunste is een van die kunstevakke binne die VOO-band in die 2011 en die 2012 kurrikulum. Die Vakverklaring van Dramatiese Kunste in die 2011 kurrikulum omskryf dit as volg:

Drama is a social art form, which integrates visual, aural, physical, kinaesthetic, and performance elements to communicate, explore, reflect on, and enhance human experience. The subject Dramatic Arts encompasses a range of performance modes across a variety of media and within a diversity of cultural and social contexts (Departement van Onderwys, 2003c: 9).

Waar Kuns en Kultuur volgens die Departement van Onderwys (2003b: 7) op holistiese wyse te werk gaan en drama-opleiding op geïntegreerde wyse met die ander kunsvorme moet geskied, is die fokus van Dramatiese Kunste in die 2011 kurrikulum spesifiek op drama-prosesse en -praktyke gerig. Die Vakverklaring voorsien 'n lang lys doelstellings vir Dramatiese Kunste wat die volgende insluit:

- contributing to nation-building by challenging, exploring or celebrating values and attitudes in society through the use of dramatic practices, processes and products;
- working in and through dramatic practices, processes and products to analyse past and present contexts, diverse traditions and heritages (including indigenous knowledge systems);
- affirming the dynamic nature of culture in an inclusive way;
- redressing the imbalances of the past, by working towards the elimination of prejudice, stereotyping and bigotry;
- raising consciousness of national imperatives (including issues about HIV/AIDS, the environment, human rights and social justice) through dramatic practices, processes and products;
- developing verbal and non-verbal communication skills, using a range of registers appropriate to diverse social and cultural contexts;
- exploring and representing ideas and feelings, and their consequences, by using dramatic forms of communication;
- developing practical skills which contribute to technical proficiency and creative expressiveness in dramatic practices, processes and products;

- acquiring and applying knowledge of specific dramatic practices, processes and products within a cultural context;
- developing skills in describing, analysing, interpreting, evaluating and appreciating dramatic practices, processes and products through critical reflection;
- promoting the learner's self-esteem, self-discipline and commitment through interactive and experiential learning in a supportive environment;
- developing self-confidence in presenting oneself and one's viewpoints in a variety of situations; and
- developing entrepreneurial skills, knowledge, attitudes and values to make an economic contribution to self and society in the Dramatic Arts and related fields (Departement van Onderwys, 2003c: 9-10).

Wanneer hierdie doelstellings in oënskou geneem word, raak dit duidelik dat soos die geval was met Kuns en Kultuur in die AOO-band van die 2011 kurrikulum, die fokus in Dramatiese Kunste in die 2011 kurrikulum op meer as die net die verwerwing van kennis en vaardighede ten opsigte van drama as kunsvorm gerig is. Nasiebou, die erkenning en bevestiging van kultuurerfenisse en inheemse kennis, 'n bewustheid van nasionale vraagstukke, die aanspreek van die ongelykhede van die verlede – hierdie en soortgelyke kwessies word aangebied as fokusareas wat deur Dramatiese Kunste aangespreek moet word. Wanneer bogenoemde lys van doelstellings beskou word, is dit opvallend dat die eerste vyf gelyste doelstellings nie drama-opleiding as primêre fokus het nie.

In teenstelling met hierdie uitgebreide lys doelstellings, identifiseer die 2012 kurrikulum die doelstelling van die vak Dramatiese Kunste as die volgende:

- develop the human instrument (body/voice/mind/emotions) as a medium of expression, communication and creativity
- develop drama skills, techniques and processes to experiment with and shape dramatic elements meaningfully, both individually and with others
- create and present dramatic products across a range of modes (lyrical, narrative, dramatic) and styles (realistic, heightened), alone and in collaboration with others
- understand, analyse and interpret principles and elements of drama in texts and performances in context, in South Africa and the world
- reflect on and evaluate their own and others' dramatic processes, practices and products
- develop insight into how the dramatic arts affirm, challenge and celebrate values, cultures and identities

- engage with contemporary issues through the dramatic arts (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 10).

Dit raak uit bogenoemde duidelik dat in teenstelling met die 2011 kurrikulum Dramatiese Kunste in die 2012 kurrikulum eerstens en primêr fokus op 'n studie van die kunsvorm en sy unieke vereistes ten opsigte van kennis en vaardighede. As 'n verdieping en uitbreiding van hierdie kennis en vaardighede word daar ook ondersoek ingestel na die rol van dramatiese kunste ten opsigte van sekere kwessie, vraagstukke, kulture en dies meer – sien spesifiek die laaste twee doelstellings wat hierbo gelys word in dié verband. Dit is egter baie duidelik deur bloot die doelstellings van onderskeidelik die 2011 en 2012 weergawes van die vak Dramatiese Kunste met mekaar te vergelyk dat daar 'n fokusverskuiwing ten opsigte van die invalshoek van die opleiding plaasgevind het. Die eerste paragraaf van die Dramatiese Kunste KABV in die 2012 kurrikulum, lees (in aansluiting by laasgenoemde) as volg:

Dramatic Arts is the study of the representation of human experience in dramatic form for an audience. This study integrates practical experiences and competencies with the study of dramatic practices, processes and products. It aims to promote and develop creativity as a rich, diverse and productive resource through dramatic communication, interaction and representation. Learners explore how dramatic and theatrical elements are selected and combined for particular purposes within diverse contexts, with a focus on the role of the dramatic arts in South Africa (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 9).

Dramatiese Kunste in 2011 kurrikulum het vier leeruitkomste waarvolgens die voorgeskrewe assesseringstandaarde (en inhoud) georden word, naamlik: Leeruitkoms 1: Toepassing van persoonlike hulpmiddels; Leeruitkoms 2: Skepping, vervaardiging en aanbieding; Leeruitkoms 3: Begryp en analiseer; en Leeruitkoms 4: Besin en evalueer (Departement van Onderwys, 2003c: 14-15). Alhoewel die Vakverklaring dit nie noodwendig pertinent stel nie, word dit duidelik wanneer die vier leeruitkomste se assesseringstandaarde beskou word, dat leeruitkomste 1 en 2 hoofsaaklik fokus op praktiese werk en/of die interpretasie van praktiese produkte, terwyl leeruitkomste 3 en 4 hoofsaaklik fokus op teoretiese werk. Dit is belangrik om te meld dat die een egter nie eksklusief tot die ander is nie.

Die Dramatiese Kunste Vakverklaring van die 2011 kurrikulum bestaan eerstens uit 'n basiese uiteensetting van die vier leeruitkomste en hul gepaardgaande assesseringstandaarde – soos wat die geval is in die Kuns en Kultuur Vakverklaring binne die AOO-band van die 2011 kurrikulum. Dit word egter gevolg deur nog 'n uiteensetting van die onderskeie



leeruitkomste en assesseringstandaarde van elke graad, behalwe dat hierdie uiteensetting ook die inhoud en konteks aandui wat behandel moet word ten einde die assesseringstandaarde te kan verwerf – sien Departement van Onderwys (2003c) pp. 18-31 vir die aanvanklike uiteensetting, en Departement van Onderwys (2003c) pp. 34-55 vir die uitgebreide uiteensetting. Laasgenoemde uiteensetting is ook in Addendum J ingesluit.

Die eerste uiteensetting is oorbodig, aangesien al die inligting wat daar weergegee word net so in die volgende (en uitgebreide) uiteensetting herhaal word. Ek is van mening dat indien daar slegs na die leeruitkomste en assesseringstandaarde gekyk word (met ander woorde die eerste uiteensetting) dit baie moeilik sal wees om die presiese vereistes vir leer binne Dramatiese Kunste in die 2011 kurrikulum te bepaal, juis omdat die bewoording van die onderskeie assesseringstandaarde so vaag en nie-spesifiek is. Neem die volgende twee assesseringstandaarde by Leeruitkoms 1 (toepassing van persoonlike hulpmiddels) as voorbeeld:

- Graad 10: “Demonstrate personal, artistic and social discipline in creating dramatic products in collaboration with others” (Departement van Onderwys, 2003c: 18).
- Graad 11: “Evaluate and record personal development in the use of voice by implementing a systematic programme for maintenance and improvement” (Departement van Onderwys, 2003c: 19).

Nie in een van bogenoemde assesseringstandaarde word gespesifiseer wat (1) persoonlike, artistieke en sosiale dissipline en (2) die ontwikkeling van stemgebruik behels nie. Sien ook die volgende drie assesseringstandaarde by Leeruitkoms 3 (begryp en analiseer) in hierdie verband:

- Graad 10: “Identify and analyse generic principles and elements of drama texts, performances and cultural practices, including at least one pan-African performance form and two others: principles of drama (dramatic structure, plot, character, dialogue, theme, style, setting); dramatic modes (genres)” (Departement van Onderwys, 2003c: 26).
- Graad 11: “Analyse South African dramatic practices, processes and products in terms of their past and present contexts, diverse traditions and heritages” (Departement van Onderwys, 2003c: 27).

- Graad 12: “Examine through research how aspects of texts and performances change to reflect historical, social, political, cultural, theatrical and economic contexts” (Departement van Onderwys, 2003c: 27).

Indien hierdie assesseringstandaarde net so beskou word, is daar ’n legio opsies ten opsigte van tekste, praktyke, prosesse, produkte en dramatiese aanbiedings wat ondersoek kan word. Hierdie assesseringstandaarde beteken in die praktyk dat elke onderwyser na vrye keuse die inhoud kan selekteer. As gevolg hiervan is die eerste uiteensetting wat slegs bestaan uit die leeruitkomste en assesseringstandaarde dus nie net oorbodig is nie, maar ook misleidend. Wanneer die tweede uiteensetting van die leeruitkomste en assesseringstandaarde beskou word, word bogenoemde vrae en/of onduidelikhede uit die weggeruim, omdat die inhoud en konteks van die voorgeskrewe assesseringstandaarde daarby ingesluit is.

Sien byvoorbeeld die assesseringstandaard van Graad 10 by Leeruitkoms 3 wat hierbo verskaf word en hoe dit in die tweede uiteensetting daar uitsien:

Identify and analyse generic principles and elements of drama texts, performances and cultural practices, including at least one pan-African performance form and two others: principles of drama (dramatic structure, plot, character, dialogue, theme, style, setting); dramatic modes (genres).

Learning contexts for the above areas could include, for example:

- African dramatic forms;
- Greek theatre;
- medieval theatre;
- commedia dell’arte;
- Indian theatre;
- South African theatre.

It is recommended that at least one text be within the learner’s frame of reference, and one text be selected to extend the range of learning (Departement van Onderwys, 2003c: 35).

Bogenoemde verskaf gevolglik ’n keuse van die teatervorme wat ondersoek kan word en bied ’n afbakening van die moontlike inhoud. As verdere voorbeeld bied ek ook die uitgebreide uiteensetting van die assesseringstandaard by Graad 12 soos reeds na verwys aan:

Examine through research how aspects of texts and performances change to reflect historical, social, political, cultural, theatrical and economic contexts.

Apply the above contexts in a diverse selection of twentieth-century movements such as:

- Expressionism;
- Dadaism;
- Existentialism;
- Surrealism;
- Symbolism;
- Absurd Theatre;
- Epic Theatre;
- Poor Theatre;
- Post-modernism;
- South African theatre with a specific agenda (e.g. protest theatre, workers' theatre, workshop theatre, community theatre, educational theatre, satirical revue, theatre for reconciliation, theatre for conservation) (Departement van Onderwys, 2003c: 53).

Wanneer hierdie tweede uitgebreide uiteensetting dus in oënskou geneem word, sluit die inhoud van die Dramatiese Kunste Vakverklaring onder andere die volgende in: vokale en fisieke vaardighede, die toepassing van hierdie vaardighede binne verskillende *performance* vorme (solo en groep), verskillende teaterbewegings binne die teatergeskiedenis, teksanalise, en media- en teaterelemente. My kritiek op die Dramatiese Kunste Vakverklaring in die 2011 kurrikulum sentreer dus nie rondom die uiteindelijke inhoud van die kurrikulum nie, maar rondom die aanbieding van hierdie inhoud. Die assesseringstandaarde is onnodig vaag en nie-spesifiek van aard. Ook word die klem geplaas op sekere nasionale imperatiewe (soos wat die geval was in die senior fase van die 2011 kurrikulum en soos wat duidelik in die doelstellings van Dramatiese Kunste gesien kan word) en dit kan tot gevolg hê dat die fokus weggeskuif word van drama as kunsvorm. Die inhoud kan dus op 'n baie eenvoudiger en meer deursigtige manier uiteengesit word.

Dramatiese Kunste in die 2012 kurrikulum word ook rondom vier oorhoofse onderwerpe georganiseer, naamlik: Onderwerp 1: Ontwikkeling van persoonlike hulpmiddels; Onderwerp 2: Toneelspel en *performance*; Onderwerp 3: Dramatiese tekste in konteks (*Performance texts in contexts*); en Onderwerp 4: Teater- en/of filmproduksie (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 11). In die geval van die 2012 kurrikulum meld die KABV van

Dramatiese Kunste egter onomwonde dat Onderwerpe 1 en 2 hoofsaaklik prakties van aard is en dat die twee onderwerpe waar moontlik geïntegreer moet word sodat die vaardighede wat ontwikkel word onmiddellik in die praktyk toegepas kan word. Hierteenoor is Onderwerpe 3 en 4 hoofsaaklik teoreties van aard, alhoewel dit ook deur middel van praktiese leerervarings begryp en beleef kan word. Soos in die geval van die eerste twee onderwerpe word integrasie ook aanbeveel sodat leerders kan begryp hoe praktiese aspekte van teater- en/of filmproduksie inskakel by dramatiese tekste (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 11). In verhouding tot mekaar verteenwoordig die onderskeie oorhoofse onderwerpe die volgende persentasie van die totale kursusinhoud: Onderwerp 1 (ontwikkeling van persoonlike hulpmiddels) – 20%; Onderwerp 2 (toneelspel en *performance*) – 30%; Onderwerp 3 (dramatiese tekste in konteks) – 40%; en Onderwerp 4 (teater- en/of filmproduksie) – 10%. Daar bestaan dus 'n 50:50 verhouding tussen praktiese en teoretiese werk in Dramatiese Kunste in die 2012 kurrikulum.

Soos wat die geval was in die intermediêre en senior fase van die AOO-band in die 2012 kurrikulum bevat die KABV van Dramatiese Kunste (2012 kurrikulum) beide 'n oorsig van die voorgeskrewe onderwerpe en inhoud, sowel as 'n uitgewerkte kwartaalplan vir elke graad van die VOO-band. Een van die kenmerke van die kwartaalplanne in die VOO-band (wat nie noodwendig in die AOO-band voorgekom het nie) is dat daar duidelik aangedui word watter voorgeskrewe materiaal teoreties en watter prakties is. Naas die oorhoofse onderwerpe (wat die ekwivalent van die leeruitkomst is soos dit in die 2011 kurrikulum verskyn) word alle onderrig- en leeraktiwiteite in die onderskeie grade rondom 'n aantal onderwerpe georganiseer. Die inhoud van onderskeidelik Grade 10 en 11 word byvoorbeeld volgens die volgende onderwerpe aangebied wat op sigself 'n goeie aanduiding gee van die inhoud wat behandel moet word:

Graad 10:

- Topic 1: Introduction to Dramatic Arts
- Topic 2: South African theatre: cultural performance forms OR oral tradition
- Topic 3: Play Text 1: South African theatre
- Topic 4: Scene study (group)
- Topic 5: Origins of theatre and Greek theatre
- Topic 6: Play Text 2: Greek theatre
- Topic 7: Non-verbal communication (individual or group)

- Topic 8: Text interpretation (individual)
- Topic 9: Choice of medieval/commedia dell'arte/Indian theatre
- Topic 10: Play Text 3: Choice of medieval/commedia dell'arte/Indian/South African theatre
- Topic 11: South African theatre: Introduction to workshopped theatre
- Topic 12: Staging and/or film conventions
- Topic 13: Group performance (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 25-26).

#### Graad 11:

- Topic 1: Realism and Stanislavski
- Topic 2: Play Text 1: Realist text
- Topic 3: Voice and Body Work
- Topic 4: South African theatre
- Topic 5: Play Text 2: South African theatre text
- Topic 6: Physical theatre work
- Topic 7: Stylised theatre
- Topic 8: Play Text 3: Stylised theatre text
- Topic 9: The director/designer in theatre and/or film
- Topic 10: Poor theatre
- Topic 11: Preparation of practical work
- Topic 12: Revision (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 37).

‘n Oorsig van die werk/inhoud wat in Graad 12 behandel is, word in die laaste kwartaal van die betrokke graad as volg uiteengesit:

Three play texts (two South African, one World):

- Structure, plot, theme, character, characterisation, relationships, use of language and style in chosen plays
- Staging techniques, set, use of technical devices, costume/make-up
- Intent of play, socio-economic/historical context of the play, reception of the play in original context and today
- Specific devices and conventions related to the genre of the play

Theatre History

- “Isms”
- Choice of either Absurdism or Epic theatre or Post-modern theatre

- Poor theatre (from Grade 11)
- South African theatre (pre- and post-apartheid)

These topics in terms of:

- Aims of the theatre movements
- Background and context (including philosophy) that informs the genre
- Dramatic/staging techniques and other devices used in the genre, including design elements
- Stage types used in the genre
- Terminology and main concepts of the genre
- Examples of plays in each genre
- Playwrights and practitioners
- Relationship between the genres: differences, similarities, developments from and reactions to them
- Evaluation of genre: effectiveness and relevance to theatre and society today

Practical

- Vocal technique, including posture, breathing, phonation, resonance, articulation and projection
- Verbal attributes of communication: pace, pause, rhythm, emphasis, pitch, intonation, volume and tone
- Non-verbal attributes of communication: gesture, posture, movement, facial expression and body language
- Interpretive and analytical skills to create mood, character and meaning in performance
- Exercises to improve and develop performance skills, including group dynamics and ensemble performance
- Knowledge of processes and requirements involved in various dramatic presentations
- Understanding and application of specific terminology used in dramatic performances (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 48-49).

Uit hierdie opsommings van elke graad se voorgeskrewe onderwerpe en/of inhoud, word dit duidelik dat drama-opleiding in die VOO-band van die 2012 kurrikulum die vernaamste bewegings in teatergeskiedenis behandel, intensief aandag skenk aan teksanalise, verskillende teatergenres ondersoek (beide prakties en teoreties), teater- en/of media konvensies en/of elemente behandel, en op beide vokale en fisieke vaardighede fokus ten einde suksesvolle

solo- en/of groepsaanbiedings te lewer. Ten opsigte van inhoud is dit dus moeilik om fout te vind met hierdie kurrikulum.

Die volgorde en uiteensetting van die onderskeie onderwerpe in byvoorbeeld Grade 10 en 11 is boonop sprekend van 'n duidelike (en logiese) progressie ten opsigte van die teoretiese inhoud wat behandel word. Laasgenoemde vorm 'n duidelike kontras met die aanbieding van die inhoud van Dramatiese Kunste in die 2011 kurrikulum, waar dieselfde progressie nie sigbaar is nie. Die omslagtigheid en detail waarmee die voorgeskrewe kursusmateriaal in die onderskeie kwartaalplanne uiteengesit word, maak die Dramatiese Kunste KABV 'n effektiewe eksplisiete kurrikulum (kurrikulum-as-plan) aangesien dit moontlik is dat die implisiete kurrikulum (kurrikulum-in-praktyk) nie veel van die eksplisiete kurrikulum sal afwyk nie<sup>81</sup>. 'n Voorbeeld van 'n voorgeskrewe teoretiese onderwerp in Graad 10 is kulturele *performance* vorme (sien "Topic 2: South African theatre: cultural performance forms OR oral tradition" soos dit hierbo gelys word) en dit word soos volg in die kwartaalplan uiteengesit:

Content/concepts/skills:

Understand the origins and expressions of South African theatre in cultural performance forms

Theory:

- The role of cultural performance in the development of South African theatre
- Brief introduction to any THREE cultural performance forms, such as Umhlanga (reed dance), Isicathamiya, Gumboot dancing, Toyi-toyi, Mokhibo, Umzimba (Siswati wedding process), Volkspele, Cape Minstrel Carnival
- Structure of cultural performance
- Function of cultural performance
- Audience reception (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 15-16).

Die beste voorbeeld van 'n voorgeskrewe praktiese onderrig- en leeraktiwiteit is die uiteensetting van die finale praktiese projek in Graad 12 wat die vorm van 'n Tema-, Oudisie- of Tegniese program aanneem:

Content/concepts/skills:

---

<sup>81</sup> Dit beteken nie dat hierdie moontlikheid 'n werklikheid gaan wees wanneer genoemde kurrikulum in 2012 infaseer word nie. Hierdie moontlikheid sal weer in die volgende hoofstuk in afdeling 5.2 bespreek word.

Refine voice and body skills. Apply interpretative skills and performance techniques. Develop group dynamics and ensemble work. Demonstrate developing mastery of different styles and modes of performance. Practical.

- Choose theme (if relevant)
- Choose items based on a theme (if relevant) OR choose items to demonstrate personal versatility and variety (audition programme)
- Possible choices of group piece include scripted scene, choral verse extract, group dramatised prose, physical theatre, musical theatre extract, original film extract
- Develop, apply and refine vocal and physical skills to group piece
- Apply appropriate and relevant acting, performance and ensemble skills to group piece
- Apply processes involved in chosen group performance
- Use stage space creatively: the body in relation to other bodies, the space around the body, stage space and the audience
- Develop vocal and physical interpretation and/or characterisation
- Develop emotional connection and visualisation techniques
- Consider relationship to listener and audience awareness
- Locate the piece within the theme or audition programme (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 38-39).

Die logiese uiteensetting van die kursusinhoud, die volledigheid van die kwartaalplanne ten opsigte van die vereiste kriteria waaraan voldoen moet word tydens die uitvoering van die voorgeskrewe onderrig- en leeraktiwiteite, die 50:50 verhouding waarin daar op beide praktiese vaardighede en kennis, en teoretiese kennis en agtergrond gefokus word, maak dit so te sê onmoontlik om swakplekke in die voorgeskrewe 2012 kurrikulum vir Dramatiese Kunste te identifiseer. Die inhoud en veral die aanbieding en uiteensetting van die voorgeskrewe inhoud van die Dramatiese Kunste KABV in die 2012 kurrikulum, stel dus 'n volledige en uitgebreide kurrikulum vir drama-opleiding in Grade 10 tot 12 daar en is 'n uiters suksesvolle hersiening van Dramatiese Kunste soos dit in die 2011 kurrikulum daar uitgesien het.

#### **4.2.5 Aanvanklike gevolgtrekkings na aanleiding van evaluering van 2011 en 2012 dramakurrikula**

Alhoewel ek in hoofstuk 6 in meer detail gevolgtrekkings en aanbevelings (onder andere) na aanleiding van die kritiese beskouing van die huidige (2011) dramakurrikula en hersiene (2012) dramakurrikula gaan maak, wil ek tog net die volgende reeds hier noem ten opsigte van my evaluering van die dramakurrikula.



1. Dit is nie moontlik (of wenslik) om die 2011 kurrikulum in oënskou te neem sonder om jouself te vergewis van die Suid-Afrikaanse konteks en die onderwystransformasie wat in alle erns vanaf die eerste demokratiese verkiesing in 1994 'n aanvang geneem het nie. Teen bogenoemde agtergrond verkry die organiserende beginsels, wat 'n integrale deel uitmaak van die vak Kuns en Kultuur in die AOO-band van die 2011 kurrikulum, 'n groter prominensie en verskuif die fokus vanaf opleiding in die verskillende kunsvorme, na 'n fokus op sosiale, kulturele, nasionale en globale vraagstukke deur middel van die verskillende kunsvorme. Ook die vak Dramatiese Kunste in die 2011 kurrikulum se doelstellings plaas op soortgelyke wyse soortgelyke vraagstukke en kwessies op die voorgrond.
2. Die hersiene 2012 kurrikulum ten opsigte van drama-opleiding is sonder uitsondering 'n besliste verbetering op die 2011 kurrikulum. Dit kan hoofsaaklik toegeskryf word aan die duideliker en meer spesifieke uiteensetting van die voorgeskrewe kursusinhoud wat ook die meer effektiewe implementering van die onderskeie dramakurrikula tot gevolg kan hê. Laasgenoemde is in hierdie stadium uit die aard van die saak slegs spekulasie, maar sal desnieteenstaande in die volgende hoofstuk weer aangeraak word. Die vak Skeppende Kunste in die senior fase se dramakomponent en die 2012 kurrikulum se VOO-keusevak Dramatiese Kunste kan gesien word as voorbeelde van sinvolle en volledige kurrikula vir drama-opleiding op skoolvlak.

Die laaste besprekingpunt van hierdie hoofstuk sentreer rondom die kwessie van die Afrikanisering van die kurrikulum.

### **4.3 Afrikanisering van die kurrikulum**

Een van die hedendaagse slagwoorde met betrekking tot kurrikulumontwikkeling en/of kurrikulumhervorming is *Afrikanisering*. Veral ten opsigte van ontwikkelinge op die vlak van hoër onderwys en opleiding, word die idee van die Afrikanisering van kurrikula al hoe meer op die voorgrond geplaas – sien onder andere Horsthemke (2004a; 2004b), Botha (2007), Higgs & Van Wyk (2008), Deacon, Osman & Buchler (2009), Vambe (2009), Mkhonto & Muller (2009), Prinsloo (2008; 2010) en Lockett (2010) in hierdie verband<sup>82</sup>.

---

<sup>82</sup> Prinsloo (2010) stel byvoorbeeld ondersoek in na die proses van Afrikanisering spesifiek binne die Universiteit van Suid-Afrika (Unisa); ook Botha (2007) stel ondersoek in na die behoefte, aard en omvang van die Afrikanisering van kurrikula en sillabi by 'n Hoër Onderwysinstansie, en spesifiek binne die betrokke instansie se Opvoedkunde Fakulteit; Lockett (2010) ondersoek die implikasies van kurrikulum rekontekstualisering binne hoër onderwys in Suid-Afrika aan die hand van Maton se "legitimation code theory"; Horsthemke (2004a; 2004b) fokus spesifiek op die begrip inheemse kennis en die opvattinge en wanopvattinge

Hierdie afdeling stel dit ten doel om te bepaal tot watter mate (indien enigsins) ’n Afrikanisering van die kurrikulum plaasgevind het tydens die aanvanklike proses van onderwystransformasie, sowel as tydens die mees onlangse hersienings van die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12). Met ander woorde: is daar bewyse van Afrikanisering in die 2011 en/of die 2012 kurrikula? Hoe verskil die 2011 en 2012 kurrikula van mekaar ten opsigte van Afrikanisering? Hierdie ondersoek geskied spesifiek (en uitsluitlik) met verwysing na die betrokke kurrikula, soos reeds bespreek, ten opsigte van drama-opleiding op skoolvlak<sup>83</sup>.

In aansluiting by die idee van Afrikanisering vind ons twee ander konsepte, naamlik die Afrika Renaissance en inheemse kennis. Al drie hierdie konsepte hou volgens my baie nou verband met mekaar en die een kan nie noodwendig in oënskou geneem word sonder om die ander ook te beskou nie. Vervolgens sal ek dus eerstens ’n bondige begripsoms-krywing van hierdie drie konsepte gee voordat die 2011 en 2012 dramakurrikula binne die gestelde konteks bespreek word.

#### **4.3.1 Begripsoms-krywing: Afrika Renaissance, Afrikanisering en inheemse kennis**

Die term *Afrika Renaissance*<sup>84</sup> is volgens Singh (2009: 71) aanvanklik deur Thabo Mbeki, voormalige staatspresident van Suid-Afrika, populêr gemaak: “In rejuvenating itself, culturally, politically, economically and socially, Africa is undergoing a period of renaissance” (Singh, 2009: 71). Voorstanders van die Afrika Renaissance ten opsigte van opvoedkundige diskoers spreek hulself uit teen die aanname dat die norm vir opvoedkundige sukses en prestasie vir Afrika-kindere en -studente ’n “Westerse Europese kapitalistiese elitistiese kultuur” is, waar Engels as taal “geheilig” word en die “internasionalisering van bourgeois Europese waardes” as maatstaf vir vooruitgang gesien word (Higgs en Van Wyk, 2008). Die Afrika Renaissance doen gevolglik ’n oproep op alle “kritiese en

---

daaromtrent binne die Afrikaniseringsprojek; en Deacon, Osman & Buchler (2009) lewer verslag oor die bevindinge van ’n wyer studie oor onderwysnavorsing in Suid-Afrika vanaf 1995 tot 2006, spesifiek ook ten opsigte van hoër onderwys transformasie, die debatte rondom Afrikanisering en die promovering van inheemse kennis.

<sup>83</sup> Aangesien die fokus van hierdie navorsing drama-opleiding is, het ek doelbewus die keuse gemaak om slegs die dramakomponent in die “deel-vakke” (Kuns en Kultuur, Lewensvaardigheid en Skeppende Kunste) te beskou. Alhoewel daar bewyse van Afrikanisering binne ander komponente/studievelde van hierdie vakke kan wees, is ek uitsluitlik geïnteresseerd in hoe dit drama-opleiding beïnvloed al dan nie. Dit mag interessant wees om in ’n toekomstige studie te vergelyk hoe die onderskeie komponente van hierdie vakke teen mekaar opweeg ten opsigte van die Afrikanisering van die kurrikulum. Dit is egter nie hier ter sprake nie.

<sup>84</sup> Horsthemke (2004b: 70) wys op debatte wat ontstaan rondom die gebruik van die term Renaissance aangesien laasgenoemde “an unfortunate misnomer [is] in that it contains a crucial reference to a European cultural and historical epoch. This kind of move is plainly inconsistent with the counter-Eurocentric focus and force driving projects of this kind.” Vir die doel van hierdie ondersoek is dit nie nodig om betrokke te raak by hierdie debatte nie en verwys ek geïnteresseerde lesers na Horsthemke (2004b: 70-71) se bondige bespreking daarvan.

transformatiewe” opvoeders in Afrika om ’n “inheemse Afrika-wêrelduitkyk” (*indigenous African world view*) aan te hang en opvoedkundige paradigmas in inheemse Afrika sosio-kulturele en epistemologiese raamwerke te anker:

The call for an African Renaissance in educational discourse, therefore, seeks to demonstrate how indigenous African knowledge systems can be tapped as a foundational resource for the socio-educational transformation of the African continent, and also how indigenous African knowledge systems can be politically and economically liberating (Higgs & Van Wyk, 2008).

Afrikanisering word gesien as ’n manier waarop die Westerse beskrywing van ’n “Afrika-identiteit” teengewerk kan word en deur middel van Afrikanisering omskryf Afrikane hulself. Tog wys beide Mngadi (in Botha, 2007: 206) en Horsthemke (2004a: 36) daarop dat dit nie moontlik is om ’n enkele “Afrika-kennisstelsel” of “Afrika-identiteit” en wêrelduitkyk te identifiseer nie, net soos wat dit onmoontlik is om ’n enkele Europese of Westerse identiteit en/of wêrelduitkyk te identifiseer. Alhoewel hierdie opmerkings geldig en sekerlik logies is, wil ek nie betrokke raak by ’n debat oor semantiek nie. Op die vraag wat dit behels om ’n Afrikaan (*African*) te wees, is Higgs en Keevy (2008) van mening dat ’n Afrika-identiteit na beide geografiese en kulturele faktore verwys en hiermee volstaan ek ook.

Prinsloo (2010: 24) omskryf Afrikanisering vanuit ’n post-moderne perspektief “as a mixture of cultural, political, economic, social, ontological and epistemological initiatives to celebrate the local, the particular, the distinctiveness of being African and being-in-Africa/ from-Africa”.

Ramose (1998: iv) definieer Afrikanisering as volg:

Africanisation holds that the African experience in its totality is simultaneously the foundation and the source for the construction of all forms of knowledge. On this basis, it maintains that the African experience is by definition nontransferable but nonetheless communicable. Accordingly, it is the African who is and must be the primary and principle communicator of the African experience . . . Africanisation is a conscious and deliberate assertion of nothing more or less than the right to be African.

Volgens Botha (2007: 205) kan die konsep van Afrikanisering teruggespoor word na die Pan-Afrika-beweging<sup>85</sup> en beide Botha (2007: 205) en Hay (2003: 136) is van mening dat die opkoms van Afrikanisering gedurende die negentiende en twintigste eeue verband hou met politieke, sosiale en kulturele transformasie en in teenreaksie op Westerse oorheersing geskied het – in die geval van Suid-Afrika spesifiek in teenreaksie op die Eurosentries-gedomineerde voorafgaande drie-en-‘n-half eeue. Die hersiening van kurrikula hetsy op hoër onderwys en opleidingsvlak, of skoolvlak (AOO en VOO), kan binne die Suid-Afrikaanse konteks dus as ’n essensiële deel van die transformasieproses gesien word:

As curriculum is the vehicle that transports education, the filter through which life is strained, the lens through which adulthood is viewed and the door through which self-identity is entered, a revised view of life, adulthood and self-identity should be accompanied by a revised, relevant curriculum (Botha, 2007: 208).

Hierdie “hersiene en relevante” kurrikulum waarna Botha (2007: 208) verwys, kan slegs eie aan die Suid-Afrikaanse konteks wees indien inheemse kennis<sup>86</sup> in die kurrikulum ingesluit is. Inheemse kennis word deur Horsthemke (2004a: 32) omskryf as “generally taken to cover local, traditional, nonwestern beliefs, practices, customs and world views, and frequently also to refer to alternative, informal forms of knowledge”. ’n Fokusverskuiwing na inheemse kennis word oor die algemeen gekontrasteer met wat onder andere bekendstaan as “globale, kosmopolitaanse, Westerse, formele of wêreldkennis” (Horsthemke, 2004a: 32).

---

<sup>85</sup> Volgens Legum (1962: 14-15) is dit moeilik om Pan-Afrikanisme te omskryf, maar dit is in essensie ’n “beweging van idees en emosies” en die “intellektuele superstruktuur” van Pan-Afrikanisme het slegs betekenis indien jy jousef gedurig herinner dat die wortels van Pan-Afrikanisme geanker is in diepliggende gevoelens van onderdrukking, vervolging, verwerping en onteiening. “The casting aside by Africans of subservience to foreign masters in all forms, and their confident assertion that African interests are paramount, are expressions – perhaps even the fullest expression – of Pan-Africanism” (Legum, 1962: 14). “Africa for Africans” is volgens Legum (1962: 22) die slagspreuk van Pan-Afrikanisme. Ook Kwesi Kwaa Prah (1997: 1) identifiseer die emansipasie van “African people both on the continent and in the diaspora” as die hoofdoelstelling van Pan-Afrikanisme. “Pan-Africanism is at the same time an affirmation and assertion of African humanity, a spirit of indomitability, an attestation of the right and willingness of Africans to unite and seize their equality amongst humankind. It is not a dogma cast in stone by a political pedigree, and which requires doctrinal fidelity every time it is called into analytical or practical service. It is a dynamic frame of reference which responds to changes in focus and relevance according to changing historical realities” (Prah, 1997: 11). In aansluiting hierby definieer Shakes (2006: 184) Pan-Afrikanisme as “[a] worldview that purports the oneness of black people by virtue of their common ancestry in Africa, and which stresses the need for Africans who live in the Diaspora and on the Continent to form social, economic and political inks in order to improve their standing in the World”.

<sup>86</sup> Die term inheemse kennis – en spesifiek met verwysing na die konsep *kennis* – kan volgens Horsthemke (2004b: 67) bevraagteken word in soverre daar *kennis* is wat werklik inheems Suid-Afrikaans, of van Afrika, of Europees is. Volgens haar moet daar eerder verwys word na inheemse praktyke, vaardighede en/of oortuigings. Dit is nie die doel van hierdie bespreking om die konsep *kennis* op filosofiese wyse te ontleed nie en gevolglik volstaan ek by die gebruik van die term inheemse kennis as’t ware as versamelnaam vir inheemse praktyke, vaardighede, oortuigings en/of dit wat eie aan Suid-Afrika is.

Inheemse kennisstelsels is op hoër onderwys en opleidingsvlak, sowel as op skoolvlak, uitgelaat of afgeskeep as gevolg van verskeie redes, wat die volgende insluit: kolonialisasie, die feit dat inheemse kennis gesetel is in 'n orale tradisie, die erfenis van apartheid en 'n tekort aan navorsing ten opsigte van inheemse kennisstelsels (Singh, 2009: 70). In antwoord hierop sluit redes vir die fokusverskuiwing na inheemse kennis – of in ander woorde die Afrikanisering van die kurrikulum – volgens Horsthemke (2004a: 33) die volgende in: die terugreis van kulturele of tradisionele erfenis; die “dekolonialisasie” van die intellek en denke; die herkenning en erkenning van “self-gedetermineerde” ontwikkeling; die vrywaring van verdere kolonialisasie, uitbuiting, toe-eiening en/of kommersialisering; die wettiging of geldigverklaring van inheemse praktyke en wêrelduitkyke; en die waak teen die onderdrukkende aard van uitheemse rasionaliteit, wetenskap en tegnologie. Vervolgens gaan ek kortliks ondersoek instel na wat Afrikanisering binne die Suid-Afrikaanse onderwys- en opleidingskonteks behels.

#### **4.3.2 Afrikanisering in die Suid-Afrikaanse konteks**

The transformation of educational discourse in South Africa requires a curriculum framework that respects diversity, acknowledges lived experience and challenges the hegemony of Western forms of knowledge. The design and implementation of such a curriculum framework can provide for the construction of empowering knowledge that will enable communities in South Africa to participate in their own educational development. It must be noted, however, that such a curriculum framework in reaffirming an African heritage does not set out to replace Western forms of knowledge, but rather seeks to give indigenous African knowledge systems their rightful place as equally valid ways of knowing among the array of knowledge systems in the world so as to solve global and local problems more effectively (Higgs & Van Wyk, 2008).

Alhoewel bogenoemde aanhaling verwys na Afrikanisering ten opsigte van hoër onderwys en opleiding in Suid-Afrika, lê die belangrikheid daarvan vir my in die klem wat op beide inheemse kennis én Westerse of “uitheemse” kennis geplaas word. Die een vervang of verdring nie die ander nie. Deacon *et al* (2009: 1075) is van mening dat inheemse kennisstelsels en kulture besig is om hul plek te vind binne die “kennissameenskap” (*knowledge society*) op 'n komplementerende wyse eerder as in teenreaksie op “gevestigde kennistradisies”. Wanneer daar dus na die Afrikanisering van kurrikula binne die Suid-Afrikaanse konteks gekyk word, dink ek dat dit juis belangrik is dat alle kennisstelsels verteenwoordig is. Ook Botha (2007: 204) wys in dié verband daarop dat dit noodsaaklik is om 'n balans te handhaaf tussen wat sy verwys na as die “non-African international

component”, die “African international component” en die “South African component” wanneer kurrikula en sillabusse hersien word met die oog op Afrikanisering.

Die idee van ’n Afrikanisering van die kurrikulum is egter geensins nuut binne die Suid-Afrikaanse konteks nie. Die Eiselen-verslag van 1951 en die daaropvolgende Wet op Bantoe-onderwys van 1953 is sprekende voorbeelde van onderskeidelik ’n aanbeveling vir en ’n poging tot die Afrikanisering van die kurrikulum. In hierdie besondere geval was dit spesifiek gemik op die kurrikulum vir swart Suid-Afrikaners (sien afdeling 2.5.3). Alhoewel die Eiselen-verslag nie spesifieke detail gegee het in terme van kurrikuluminhoud nie, was die idee agter Bantoe-onderwys die begeleiding van “Afrika-kinders” na ’n begrip van die wêreld deur middel van ’n ondersoek na en ontleding van hul stamme en gemeenskappe (Kros, 2002: 67). Dat hierdie kurrikulumhervorming nooit behoorlik ontwikkel, of op die ou einde suksesvol geïmplementeer is nie, word nie toegeskryf aan die onwaarskynlikheid van die sukses of waarde van so ’n kurrikulum nie, eerder aan die onmoontlikheid van die politieke bestel van daardie tyd.

Lewis (1992: 40) wys ook daarop dat die behoefte aan die Afrikanisering van die kurrikulum in terme van tersiêre opleiding ’n brandpunt vanaf die 1960’s geword het, toe daar groter voorsiening gemaak is vir geleenthede tot tersiêre opleiding vir swart studente. Die feit dat universiteite steeds hoofsaaklik deur wittes gestruktureer en bestuur is, ten spyte daarvan dat swart universiteitskolleges in 1969 deur wetgewing omskep is in outonome staatsuniversiteite, het egter bygedra dat ook op tersiêre vlak die ideaal van die Afrikanisering van die kurrikulum nooit verwesentlik is nie.

Dit sou egter onverantwoordelik wees om na te laat om te noem dat een van die grootste oorredingspunte vir die instelling van die Wet op Bantoe-onderwys, die Nasionalistiese ideologie van aparte ontwikkeling was en dat binne die konteks van apartheid die idee van die Afrikanisering van kurrikula (spesifiek gemik op swart leerders) op meer as net ’n behoefte na die koestering van inheemse kennis gegrond was. Daarom dat dit hoofsaaklik teenstand en protes uit swart geledere ontlok het. Die inhoud van die voorgestelde skoolkurrikulum vir swart leerders sou moontlik en heel waarskynlik hoofsaaklik op inheemse kennis fokus en die kennis en vaardighede wat as tradisioneel “Westers” beskou is, sou moontlik en waarskynlik doelbewus weerhou word in ’n poging om swart vooruitgang te stuit. Teen hierdie historiese agtergrond waarin die skeiding van onderwysvoorsiening na aanleiding van ras plaasgevind het, en die idee van die Afrikanisering van die kurrikulum ’n

negatiewe konnotasie het deur te herinner aan ontoereikende en sub-standaard onderwys, bestaan die moontlikheid dus dat die Afrikanisering van die kurrikulum ook in vandag se terme as 'n negatiewe proses ervaar kan word. Kros (2002: 68) is byvoorbeeld oortuig daarvan dat daar steeds “a deep-seated acquiescence to many of the conceptual principles of Bantu Education” bestaan, veral dié beginsels wat verband hou met kultuur, gemeenskap en ontwikkeling. Vambe (2009: 6) spreek homself baie sterk in die verband uit:

[A] perspective of Africanisation of education rooted in OBE remains a subservient educational project; its allegiance to capital and its subservience to the profit motive dictated by the industrial complex model renders it an impoverished perspective. It is an agenda for Africanisation of education for the poor masses; African elites (both black and whites) send their children to schools that impart European forms of education considered international, cosmopolitan and ultimately guaranteeing a competitive future.

Alhoewel dit duidelik ook uitkomsgebaseerde onderwys, eerder as bloot die Afrikanisering van onderwys, is waarteen Vambe (2009: 6) beswaar maak, is dit moeilik om die twee begrippe van mekaar te skei binne die konteks van die onderwyservorming wat in Suid-Afrika plaasgevind het. In my bespreking van die oorsprong van UGO in Suid-Afrika (sien afdeling 3.1.1) word die keuse van 'n uitkomsgebaseerde onderwysmodel onder andere toegeskryf aan die invloed van globalisering en die strewe om op internasionale gebied mededingend te wees. Daar kan dus kritiek gelewer word op Vambe (2009: 6) se stelling, maar terselfdertyd dink ek tog dat hy 'n opinie verwoord wat nie onderskat moet word nie en dat sy opinie juis dui op die kompleksiteit van 'n gepaste onderwysbenadering vir 'n kultureel diverse land soos Suid-Afrika.

Ten einde te verseker dat die Afrikaniseringsproses dus nie sy geldigheid verloor nie, waarsku Horsthemke (2004a: 43) dat daar gewaak moet word teen die insluiting van wat sy na verwys as “mere beliefs or opinions unanchored by reason/s, bald assertions, superstitions, prejudice, bias – in fact anything that involves myth, fabrication and constitutes an infringement on the rights of learners”. Die konteks en omgewing van leerders moet ten alle tye in ag geneem word wanneer kurrikula ontwikkel word om inheemse kennis in te sluit en leer moet ontwerp word wat gepas is tot leerders se kognitiewe en affektiewe bevoegdheid. Daar moet gefokus word op dit wat relevant tot leerders se lewens is.

As deel van die dramadepartement van die Universiteit van Kaapstad se reaksie op die oproep vir die Afrikanisering van die kurrikulum in 1988, is 'n module binne hul voorgaadse



akademiese aanbod bekend gestel wat gefokus het op Drama-in-die-onderwys en Teater-in-die-onderwys: “Our department took the view that ‘Africanising’ implied an examination of traditional oral performance forms, non-formal community drama, as well as theatre for development, education and political change” (Morris, 2002: 120). Volgens my is hul uitgangspunt sonder enige twyfel gepas. Alhoewel hierdie weereens ’n voorbeeld vanuit die hoër onderwys en opleidingsfeer is, dui dit daarop dat die Afrikanisering van die kurrikulum – die insluiting van inheemse kennis – in sekere vakgebiede op die oog af ’n relatiewe eenvoudige proses kan wees.

### 4.3.3 Afrikanisering van drama-opleiding

Botha (2007: 204) wys met reg daarop dat die Afrikanisering van kurrikula of sillabusse na aanleiding van die aard van die vakgebied moet geskied en dat dieselfde prosesse en/of riglyne ten opsigte van die Afrikanisering van kurrikula daarom nie net voor die voet op alle vakgebiede van toepassing gemaak moet word nie. Ek stem baie sterk saam met hierdie opinie en is oortuig daarvan dat vakke soos Kuns en Kultuur, Lewensvaardigheid, Skeppende Kunste en Dramatiese Kunste hulle by uitstek leen tot Afrikanisering. Horsthemke (2004a: 43) noem byvoorbeeld dat vaardighede en praktiese kennis, tradisionele musiek, kuns, dans en volkskunde onder andere fasette is wat in kurrikula ingesluit kan word ten einde inheemse kennis te ondersteun.

In ’n baie oorsigtelike – en na my mening uiters oppervlakkige – bespreking oor ’n “Afrika”-skoolkurrikulum – *The ‘African’ school curriculum: Content and relevance of indigenous knowledge to Africa’s regeneration* – maak Quan-Baffour en Bayaga (2009) onder andere ’n aantal voorstelle ten opsigte van die transformasie van skoolkurrikula met die oog op Afrikanisering. Hul bespreking maak slegs in breë trekke melding van “Afrika-gemeenskappe” en “Afrika-skole” en geen spesifieke land op die kontinent word uitgesonder ten opsigte van spesifieke (of eiesoortige) omstandighede en/of behoeftes nie. Afrika, ’n groot en diverse kontinent met talle eiesoortige kulture, sosio-ekonomiese toestande en sosio-politieke omstandighede, word hier as ’n eenvormige kontinent voorgehou. Aannames wat heelwaarskynlik ongegrond is en veralgemeende stellings kom wyd voor in die dokument en lei daartoe dat idees bevraagteken word.

As voorbeeld verwys ek na die volgende stelling: “Most of the things taught in the schools in Africa have little value to the development of the continent and its people. For example teaching an African child the history and religions of the West at the expense of their own is a



recipe for stagnation and alientation.” (Quan-Baffour & Bayaga, 2009: 64) Wat is die “things” wat onderrig word? Watter persentasie van die kurrikula/sillabusse ondervang “most of the things”? Op grond waarvan is die waarde van hierdie “things” bepaal? Na watter tipe ontwikkeling word daar verwys – sosiaal, ekonomies, polities, maatskaplik? Deur slegs te verwys na “die skole in Afrika” word geen ruimte gelaat vir die tref van ’n onderskeid tussen verskillende lande met afsonderlike ekonomiese, politieke en/of maatskaplike omstandighede nie, wat nog te sê van afsonderlike opvoedkundige diskoerse en/of benaderings tot onderwys nie. Die voorbeeld wat as “staving” van die stelling aangebied word, is boonop geensins meer spesifiek en/of aanduidend nie. Hierdie is slegs een voorbeeld van die breë stellings/aannames wat regdeur die bespreking gemaak word en sonder enige werklike konkrete bewyse aangebied word. Aangesien dit een van die enkele beskikbare besprekings is wat spesifiek na Afrikanisering op skoolvlak verwys (en nie net gemik is op hoër onderwys en opleidingsvlak nie), neem ek wel hul voorstelle in oënskou – alhoewel met definitiewe voorbehoude.

Volgens Quan-Baffour en Bayaga (2009: 66) is dit waardevol om die volgende in ag te neem wanneer skoolkurrikula binne ’n Afrika-konteks hervorm word:

- Leerervarings moet verband hou met beide sosio-ekonomiese en politiese behoeftes, sowel as die bewaring van die natuurlike omgewing.
- Dit moet leerders betrek om kennis en vaardighede te verwerf wat hulle in staat sal stel om binne die sosio-ekonomiese strewes van hul gemeenskappe en land in te pas.
- Die skoolkurrikulum moet gesien word en gebruik word as ’n “brugbouer” tussen verskillende dissiplines en as ’n integrasie-meganisme aangewend word; dit moet ’n holistiese benadering tot onderwys aanmoedig waar alternatiewe denke ’n regmatige plek het.
- Die “Afrika”-skoolkurrikulum moet kritiese en reflektiewe begrip aanmoedig wat fokus op verskillende dog interafhanklike morele komponente: selfbegrip, sensitiwiteit, oordeel, die vermoë om te deel, motivering en moed (manhaftigheid).
- Die skoolkurrikulum moet diverse morele uitgangspunte en wêrelduitkyke aanmoedig.

Alhoewel bogenoemde sonder twyfel waarde tot enige kurrikulum sal toevoeg, is dit na my mening nie noodwendig tekenend van ’n Afrika-georiënteerde kurrikulum nie en kan dit op enige kurrikulum wêreldwyd van toepassing gemaak word. Ek dink dat die enigste manier

waarop 'n mens werklik kan bepaal of Afrikanisering van 'n kurrikulum plaasgevind het, is deur die voorgeskrewe inhoud van die kurrikulum te beskou. Soos reeds bespreek, is Kuns en Kultuur en Dramatiese Kunste twee vakke binne die 2011 kurrikulum wat drama-opleiding bevat, en Lewensvaardigheid, Skeppende Kunste en Dramatiese Kunste is die drie vakke in die 2012 kurrikulum wat op drama-opleiding fokus (hetsy gedeeltelik of in geheel). Vervolgens gaan ek probeer bepaal tot watter mate (indien enigsins) daar 'n Afrikanisering van die kurrikulum plaasgevind het ten opsigte van die voorgeskrewe inhoud van hierdie vakke.

In die vak Kuns en Kultuur van die 2011 kurrikulum kom dit voor asof inheemse kennisstelsels binne die leerarea geïnkorporeer word, wat die idee van die klaskamer as uitvloeisel van die gemeenskap ondersteun en die begrip van *ubuntu* – dat 'n individu slegs 'n persoon is deur ander persone – reflekteer. Die begrip *ubuntu* plaas die klem op die gemeenskap eerder as op die individu – “I am because we are” in plaas van “We are because I am” – en is volgens Hay (2003: 136) die filosofiese vertrekpunt van Afrika-gemeenskappe. Kuns en Kultuur word as volg gedefinieer:

Die Kuns en Kultuur-leerarea dek 'n breë reeks inheemse Suid-Afrikaanse kuns- en kultuurpraktyke. Die kunste en kultuur is 'n wesentlike deel van die lewe en omvat die geestelike, materiële, intellektuele en emosionele aspekte van mense se aktiwiteite in 'n gemeenskap. Kultuur kom tot uitdrukking deur die kunste en deur lewenstyle, gedragpatrone, erfenis, kennis en oortuigings. 'n Kultuur is nie staties nie – dit het 'n geskiedenis en konteks en dit verander, veral wanneer dit met ander kulture in aanraking kom (Departement van Onderwys, 2003b: 4).

Die insluiting van inheemse kennis in die vak Kuns en Kultuur lyk 'n uitgemaakte saak te wees, wanneer die inleiding van die Vakverklaring dit onomwonde stel dat daar gepoog word om ten opsigte van inhoud die volgende in dieselfde mate te dek:

- 'n verskeidenheid Afrika- en ander klassieke kunsvorme en kultuurgebruike – wat leerders ook aan hedendaagse tradisies en gebruike blootstel;
- vernuwende, vormende kuns- en kultuurpraktyke – wat leerders sal help om inklusiewe, oorspronklike, kontemporêre uitdrukkings van Suid-Afrikaanse kultuur te ontwikkel en om met wêreldneigings in wisselwerking te tree. (Departement van Onderwys, 2003b: 5)

In aansluiting by bogenoemde word een van die unieke kenmerke van Kuns en Kultuur boonop gelys as die regstelling van ongelykhede – spesifiek met verwysing na die “nalatenskap van kulturele onverdraagsaamheid”. Kuns en Kultuur stel ten doel dat leerders die verskillende Suid-Afrikaanse kulture ervaar, begryp en bevestig, sowel as die waarde van hul eie kultuur erken: “Die ongelykhede van die verlede het tot ’n sterk invloed van internasionale kulture gelei, terwyl plaaslike kuns en kultuur swak ontwikkel en ondersteun is” (Departement van Onderwys, 2003b: 6). Nog ’n unieke kenmerk van Kuns en Kultuur word gelys as integrasie: vaardighede, waardes, houdings en kennis kan binne Kuns en Kultuur op ’n geïntegreerde wyse ontwikkel word. Die Vakverklaring stel dit pertinent dat die meeste Afrika-kunsvorme en -kultuurgebruike geïntegreer kan word met mekaar, teenoor Westerse kunsvorme wat meer geneig is om afsonderlik van mekaar te bly. Die Departement van Onderwys (2003b: 7) noem as voorbeeld in dié verband dat sang, dans, drama, poësie en/of ontwerp wesenlik deel uitmaak van onder andere: “sekere Afrika-genres (bv. kiba/mmmapadi, mtshongolo, indlamu, tshikona, malende, domba, umbhayizelo, umxhentso); kinderaktiwiteite (bv. masekitlana, kgati, mampatile); kulturele rituele en feeste (bv. troues, inisiasies, naamgee-seremonies)”.

Hoe vind hierdie doelstellings en unieke kenmerke egter neerslag in die inhoud van die dramakomponent van Kuns en Kultuur? In die grondslagfase fokus alle assesseringstandaarde van die vier leeruitkomste wat van toepassing is op die dramakomponent op vaardighede eerder as spesifieke inhoud. Daar is dus nie spesifieke aanduidings ten opsigte van tradisies, gebruike en aktiwiteite wat eie aan Suid-Afrika is en wat in die onderrig- en leersituasie ingesluit moet word nie. Daar is wel oorkoepelende assesseringstandaarde<sup>87</sup> – met ander woorde assesseringstandaarde wat op al vier kunsvorme van toepassing is en op geïntegreerde wyse geïmplementeer kan word – by Leeruitkoms 2 en 3 in Graad 2 wat aanduidend van inheemse praktyke is, naamlik: “Beskryf sommige kenmerke van ’n gebeurtenis, viering of fees in die onmiddellike omgewing” (Leeruitkoms 2), en “Luister na en deel verskillende en eenderse kultuurervarings” (Leeruitkoms 3) (Departement van Onderwys, 2003b: 29, 33). Ek beskou egter nie hierdie assesseringstandaarde as werklik beduidend op drama-opleiding nie.

---

<sup>87</sup> Die implementering van die dramakurrikula is ’n kwessie wat in die volgende hoofstuk bespreek sal word, maar ek wil wel hier noem dat dit soms die praktyk in skole is dat verskillende onderwysers verskillende komponente (kunsvorme) van Kuns en Kultuur aanbied. Die gevolg is dat die oorkoepelende assesseringstandaarde nie noodwendig aangespreek word nie. Alhoewel die insluiting van inheemse kennis dus op papier plaasgevind het in die “kurrikulum-as-plan”, gaan dit soms verlore in die “kurrikulum-in-praktyk”.

Eers in die intermediêre fase – Graad 5 en 6 om spesifiek te wees – kom daar volgens my assesseringstandaarde voor waar Afrikanisering spesifiek ten opsigte van drama-opleiding waargeneem kan word. Een van die assesseringstandaarde van Leeruitkoms 1 in Graad 6 is byvoorbeeld die volgende: “Gebruik Afrikastories om dramas te ontwikkel wat: ’n duidelike intrige het; kernmomente uitlig; geloofwaardige karakters bevat; ruimte doeltreffend gebruik” (Departement van Onderwys, 2003b: 45). Met eerste oogopslag kan dit sekerlik gesien word as ’n poging om inheemse kennis in die kurrikulum in te sluit, alhoewel dit volgens my ’n baie oppervlakkige poging is. Een van die assesseringstandaarde by Leeruitkoms 2 (ook vir Graad 6) kan egter na my mening as ’n beter voorbeeld van Afrikanisering beskou word: “Vind uit oor verskillende soorte drama [sic] in die land en lê verbande tussen sommige ten opsigte van oorsprong en ooreenkomste” (Departement van Onderwys, 2003b: 53). ’n Verdere waardevolle voorbeeld is ’n assesseringstandaard van Leeruitkoms 4 gemik op Graad 5 leerders: “Dramatiseer sosiale, kulturele of omgewingsvraagstukke deur middel van verskillende dramategnieke, soos tablo’s, verbale dinamikareekse of rolspel” (Departement van Onderwys, 2003b: 63). Hierdie assesseringstandaard word verder aangepas en uitgebrei vir Graad 6-leerders en sien dan soos volg daaruit: “Dramatiseer ’n kulturele ritueel (godsdiensige seremonie of sosiale viering) om die elemente van drama (bv. patrone, herhaling, volgorde) te toon. Verduidelik die belangrikheid van hierdie ritueel vir die mense wat daaraan deelneem” (Departement van Onderwys, 2003b: 63). Laasgenoemde is vir my ’n uitstekende voorbeeld van ’n sinvolle manier waarop inheemse praktyke binne ’n drama-aktiwiteit geïntegreer kan word en wat die potensiaal het om ’n verrykende onderrig- en leersituasie tot gevolg te hê.

In Graad 6 is daar ook drie oorkoepelende assesseringstandaarde wat as moontlike voorbeelde van die Afrikanisering van die kurrikulum beskou kan word, naamlik: “Illustreer/interpreteer Afrikastories deur middel van poppespel”; “Gebruik dramatiese toestelle, visuele illustrasies, beweging en klank om grappe, wolhaarstories, leuens, fantasieë of belaglike stories te vertel om die werklikheid in Suid-Afrika te verken”; en “Verken en bespreek eie begrip van kultuur” (Departement van Onderwys, 2003b: 51, 57). Die eerste twee oorkoepelende assesseringstandaarde wat hier genoem word, is egter ook na my mening oppervlakkige pogings tot die insluiting van inheemse kennis en/of kultuurpraktyke – soos wat die geval was met Leeruitkoms 1 by Graad 6. Die derde oorkoepelende assesseringstandaard wat hier genoem word, is sonder enige twyfel sprekend van ’n fokusverskuiwing na inheemse kennis en kultuurpraktyke, maar die bewoording van die

assesseringstandaard is weereens so wyd dat dit nie noodwendig met eerste oogopslag met drama-opleiding verbind sal word nie.

Wanneer die senior fase in die Vakverklaring in oënskou geneem word, is dit ook moontlik om bewyse van 'n fokus op inheemse praktyke, tradisies en kennis te identifiseer. Die assesseringstandaard by Leeruitkoms 4 in Graad 7 lees soos volg: “Doen navorsing oor 'n voorbeeld van 'n inheemse opvoering, soos 'n lofdig of volksverhaal, en bied dit aan” (Departement van Onderwys, 2003b: 94). Hierdie is 'n uitstekende voorbeeld van 'n fokusverskuiwing om inheemse kultuurpraktyke ook in die kurrikulum in te sluit.

In beide Graad 7 en Graad 9 is daar ook oorkoepelende assesseringstandaarde wat ten sterkste dui op die Afrikanisering van die kurrikulum. Die twee oorkoepelende assesseringstandaard in Graad 7 lees as volg:

- Vind uit oor 'n Suid-Afrikaanse kunstenaar uit die verlede of hede, uit enige kunsvorm, en doen verslag aan die klas.
- Verduidelik waarom dit nodig is om 'n land se inheemse kennisstelsels en erfenisartefakte in galerye, teaters, kultuurterreine en natuurlike erfenisterreine te bewaar (Departement van Onderwys, 2003b: 80).

Die waarde van die eerste oorkoepelende assesseringstandaard van Graad 7 lê opgesluit in die ruimte wat dit laat vir kulturele diversiteit: omdat Suid-Afrika kultureel so 'n diverse land is, word beide Westers-georiënteerde gemeenskappe sowel as inheemsgerigte gemeenskappe se kunstenaars onder die vaandel van Suid-Afrikaans ondervang. Die Afrikanisering van die kurrikulum verdring dus nie noodwendig die Westerse kultuur van sekere gemeenskappe binne Suid-Afrika nie. Hierdie assesseringstandaard is 'n goeie voorbeeld van Afrikanisering as 'n verruiming van die kurrikulum, eerder as 'n uitsluiting.

In Graad 9 is die oorkoepelende assesseringstandaarde wat by uitstek as voorbeelde kan dien van 'n fokusverskuiwing ten opsigte van voorgeskrewe inhoud om inheemse kennis in te sluit, die volgende:

- Identifiseer die samestellende dele van 'n geïntegreerde Afrika-kunsvorm.
- Ontleed die wisselwerking tussen wêreld- en plaaslike kultuur.
- Ontleed hoe kulture mekaar beïnvloed en verander.
- Identifiseer bronne van kulturele inligting (soos ouer lede van die gemeenskap, geleerdes en kunstenaars uit die gemeenskap, biblioteke, museums, erfenisterreine of

die internet) om 'n betekenisvolle komponis, musikant, kunstenaar of speler in die geskiedenis van musiek, dans, visuele kuns of drama te ondersoek (Departement van Onderwys, 2003b: 81).

Alle assesseringstandaarde met betrekking tot drama-opleiding wat na my mening dui op die Afrikanisering van die kurrikulum is in hierdie bespreking as voorbeelde ingesluit. Oorsigtelik is daar eers werklik vanaf Graad 6 (wat die laaste Graad in die intermediêre fase is) sinvolle bewys wat gelewer kan word van die insluiting van inheemse kultuurpraktyke en -kennis binne die Kuns en Kultuur Vakverklaring (Grade R-9) van die 2011 kurrikulum. Ten spyte hiervan, dink ek wel dat Kuns en Kultuur 'n goeie voorbeeld is van 'n vak waar die Afrikanisering van die kurrikulum op suksesvolle wyse plaasgevind het.

In die 2012 kurrikulum word die verskillende fases van die AOO-band in aparte KABV's vir die onderskeie vakke verpak – nie soos in die geval van die 2011 kurrikulum waar al drie fases van die AOO-band in een dokument saamgevoeg is binne (wat voorheen bekend gestaan het as) leerarea-verband nie. In teenstelling met die Vakverklaring van Kuns en Kultuur word daar nie in die hersiene kurrikulum van 2012 enigsins in die vakke Lewensvaardigheid (grondslagfase en intermediêre fase<sup>88</sup>) en Skeppende Kunste (senior fase) melding gemaak van 'n spesifieke fokus op inheemse kennisstelsels of kultuurpraktyke eie aan Suid-Afrika, of die groter Afrika nie. In vergelyking met die definitiewe klem wat binne die uitgebreide omskrywing van Kuns en Kultuur as vak op inheemse kultuurpraktyke en -erfenis geplaas is, kan dit aanvanklik as 'n leemte ten opsigte van die hersiene weergawe van die kurrikulum ervaar word.

By nadere ondersoek word dit egter duidelik dat daar ten opsigte van die grondslagfase en intermediêre fase duidelike ooreenkomste is met betrekking tot soortgelyke inhoud, en veral in die intermediêre fase is van die onderwerpe wat behandel moet word ooreenstemmend met van die assesseringsstandaarde van Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum. Die spesifisering van die aanwending van inheemse stories, gedigte, liedere in die aktiwiteite van

---

<sup>88</sup> In die inleiding tot die Skeppende Kunste studieveld van die vak Lewensvaardigheid in die intermediêre fase word daar wel melding gemaak van Afrika-kunspraktyke: “While Performing Arts recognises that in *African arts practice*, integration is fundamental, it also notes the need for the learning of skills separately in dance, drama and music.” (My beklemtoning.) (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 9) Die konteks en fokus van die gegewe aanhaling het egter nie te make met die noodwendige insluiting van inheemse kennis binne die kurrikulum nie.

die grondslagfase is boonop 'n verbetering van die ongespesifiseerde aard van die grondslagfase in Kuns en Kultuur.

In die grondslagfase is die volgende geïdentifiseer as moontlike bewys van die Afrikanisering van die kurrikulum:

- Graad R: “Dramatisation, using an existing indigenous story, poem, nursery rhyme or song as stimulus” (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 24).
- Graad 1: “Singing indigenous songs using appropriate movements and dramatisation” (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 36); “Dramatising a make-believe situation based on a South African poem, song or story guided by teacher” (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 38); “Classroom performance incorporating a South African song/poem/story with movement and dramatisation” (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 39).
- Graad 3: “Role play with beginning, middle, end using stimulus e.g. South African poem, story, song or picture” (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 60).

Laasgenoemde voorbeeld is egter nie noodwendig vir my die mees geslaagde voorbeeld van die insluiting van inheemse kennis en/of kultuurpraktyke nie, aangesien die keuse van 'n Suid-Afrikaanse storie/gedig/lied as stimulus opsioneel voorkom en die keuse van stimulus volgens my dus nie beperk hoef te word tot iets eg Suid-Afrikaans nie.

In die intermediêre fase word die insluiting van inheemse kennis en/of kultuurpraktyke ten opsigte van drama-opleiding beperk tot Graad 6. Dit sien soos volg daaruit:

- Read, interpret and perform an African folktale or traditional story. Read and interpret an appropriate story, then improvise and develop a short drama for presentation (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 41);
- Appreciate and reflect on two different types of drama in South Africa, considering social or cultural context, purpose and unique characteristics (such as praise poetry, traditional storytelling, workshop theatre, physical theatre, children’s theatre, pantomime) (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 41);
- Appreciate and reflect on cultural rituals and ceremonies, considering elements, including pattern, repetition and sequence (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 44).

Daar is ook 'n opsionele aktiwiteit wat in Graad 6 voorgeskryf word, naamlik: “Improvise and create basic hand and/or head puppets, using found or recycled materials, inspired by an African story (traditional or contemporary) NOTE: Already-made puppets may also be used” (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 44). Wanneer hierdie voorgeskrywe kursusmateriaal van die 2012 kurrikulum met die assesseringstandaarde van die 2011 kurrikulum vergelyk word, is daar duidelike ooreenkomste ten opsigte van die inhoud en gevolglik die manier waarop inheemse kennis en/of kultuurpraktyke in die onderskeie kurrikula ingesluit is.

Die grootste verskil tussen Kuns en Kultuur, soos in die 2011 kurrikulum gevind, en die 2012 kurrikulum kom voor in die senior fase binne die vak Skeppende Kunste (wat die hersiene weergawe van Kuns en Kultuur in die senior fase van die 2011 kurrikulum is). Alhoewel Afrikanisering in die senior fase in Kuns en Kultuur beperk is tot oorkoepelende assesseringstandaarde en nie spesifiek onder die dramakomponent val nie, is dit wel identifiseerbaar en leen die oorkoepelende assesseringstandaarde hulle daartoe om deur middel van drama-aktiwiteite die voorgestelde inhoud te ondersoek. In Skeppende Kunste se dramakomponent word “Afrikanisering” – en ek plaas dit doelbewustelik tussen aanhalingstekens – beperk tot die spesifisering van die gebruik van Suid-Afrikaanse of inheemse aanbiedingsvorme – in sommige gevalle boonop slegs as opsies (sien voorbeeld wat volg). In Graad 9 word daar geen aanduiding gegee van die insluiting van inheemse kennis binne onderrig- en leersituasies nie. In Graad 7 en Graad 8 sien dit soos volg daaruit:

- Graad 7: in die tweede kwartaal en vierde kwartaal is die tweede onderwerp wat behandel moet word: “Interpretation and performance of choice of dramatic forms: folktales or choral verse” (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 61) – waar “folktales” inheems is.
- Graad 8: in die tweede kwartaal is die tweede onderwerp wat behandel moet word: “Interpretation and performance of selected dramatic forms: South African poetry/praise poetry” (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 69) – beide hierdie vorme kan as inheems geklassifiseer word.
- Graad 8: in die vierde kwartaal is die tweede onderwerp: “Interpretation and performance of a choice of dramatic forms: dialogues/dramatised prose/indigenous storytelling” (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 73) – waar slegs



storievertelling as suiwer inheemse vorm gesien kan word en as keuse opsie nie noodwendig behandel hoef te word nie.

Na my mening is daar dus as't ware 'n "afname" in die insluiting van inheemse kennis, kultuurtradisies en -praktyke in die 2012 kurrikulum teenoor die 2011 kurrikulum in die senior fase. Ek wil dit egter toeskryf aan die fokusverskuiwing wat plaasgevind het tydens die hersiening van die 2011 kurrikulum. In die 2011 kurrikulum is daar een vak, Kuns en Kultuur, wat al drie fases binne die AOO-band ondervang en waarvan drama een van die vier komponente is. Die benaming van hierdie vak gee alreeds 'n aanduiding van die fokus van die vak. In die 2012 kurrikulum val Kuns en Kultuur egter weg en word as't ware "vervang" met die Skeppende Kunste studieveld in die vak Lewensvaardigheid (in die grondslag- en intermediêre fase) en die vak Skeppende Kunste (in die senior fase). Die fokus verskuif dus vanaf Kuns *én* Kultuur na net die Kunste.

Bogenoemde was 'n oorsig van die vakke in die algemene onderwys en opleidingsband wat een of ander vorm van drama-opleiding insluit. In die verdere onderwys en opleidingsband in beide die 2011 en die 2012 kurrikulum is die vak Dramatiese Kunste wat uitsluitlik op drama-opleiding fokus. Wanneer hierdie twee weergawes van dieselfde vak in oënskou geneem word, is daar duidelike verskuiwings wat plaasvind vanaf die 2011 na die 2012 weergawe van Dramatiese Kunste.

Dit is opvallend dat in die 2011 kurrikulum die koestering en agting van inheemse kennisstelsels een van die beginsels is waarop die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade 10-12) gebaseer is. Die Departement van Onderwys (2003c: 4) omskryf en belig hierdie beginsel as volg:

In the 1960s, the theory of multiple-intelligences forced educationists to recognise that there were many ways of processing information to make sense of the world, and that, if one were to define intelligence anew, one would have to take these different approaches into account. Up until then the Western world had only valued logical, mathematical and specific linguistic abilities, and rated people as 'intelligent' only if they were adept in these ways. Now people recognise the wide diversity of knowledge systems through which people make sense of and attach meaning to the world in which they live. Indigenous knowledge systems in the South African context refer to a body of knowledge embedded in African philosophical thinking and social practices that have evolved over thousands of years. The National Curriculum Statement Grades 10-12 (General) has infused indigenous knowledge systems into the Subject Statements. It acknowledges the

rich history and heritage of this country as important contributors to nurturing the values contained in the Constitution. As many different perspectives as possible have been included to assist problem solving in all fields.

In aansluiting by bogenoemde sluit die omvang van Dramatiese Kunste in die 2011 kurrikulum onder andere die volgende in:

- kulturele praktyke en prosesse, insluitend tradisies, gebruike, feeste en rituele, plaaslik, Pan-Afrika, en globaal;
- mondelingse studies, insluitend pryspoësie, mites, legendes, volksverhale, lamentasies, storievertelling, pryssang, openbare redevoering;
- uitvoeringstyle, tradisies en bewegings, en die bydraes van teaterpraktisyns, beide plaaslik en globaal, binne hul historiese, sosiale en teater kontekste; en
- dramatiese praktyke, prosesse en produkte, insluitend inheemse aanbiedingsvorme, improvisasie, rolspel, karakterisering, toneelspel, regie, verhoogbestuur, kunste-administrasie en vermaaklikheid tegnologie (Departement van Onderwys, 2003c: 10).

Hieruit word dit duidelik dat daar ook sterk klem geplaas word op inheemse kennis en tradisionele en kulturele praktyke wat eie aan Suid-Afrika is in die 2011 kurrikulum van Dramatiese Kunste. In die hersiene 2012 kurrikulum van Dramatiese Kunste blyk dit asof dieselfde klem op Suid-Afrikaanse kulturele praktyke en prosesse geplaas word:

Dramatic Arts is a powerful tool for developing skills of cooperation and collaboration. Its elements and forms of expression are an inherent part of South African cultural and dramatic practices, processes and products, and thus the subject helps to preserve and promote our national heritage (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 9).

Die manier waarop hierdie inheemse vorme en praktyke inslag in die onderskeie weergawes van die Dramatiese Kunste kurrikulum kry, verskil egter van mekaar. Binne die 2011 Dramatiese Kunste kurrikulum word inheemse vorme en praktyke in al drie grade (10-12) as opsies onder sekere leeruitkomstese assesseringstandaarde gelys. Byvoorbeeld Graad 10 se Leeruitkoms 2 se eerste assesseringstandaard en die konteks waarbinne dit behandel moet word, sien soos volg daaruit:

Select and use diverse dramatic elements, techniques, conventions and technologies to explore a range of dramatic and cultural forms and styles. Learning contexts could include the dramatic elements, techniques, conventions and technologies applicable to at

least three of the following: narrative techniques (e.g. intsoni, izinganekwane, dzingano, mintsheketo); poetry speaking (e.g. praise poetry, sonnets); dramatised prose; movement; mime; dance drama; cultural dance forms; monologue work; scene work; public speaking. (Departement van Onderwys, 2003c: 34).

Sien ook Graad 10, Leeruitkoms 3 se eerste assesseringstandaard en leerkonteks:

Identify and analyse generic principles and elements of drama texts, performances and cultural practices, including at least one pan-African performance form and two others: principles of drama (dramatic structure, plot, character, dialogue, theme, style, setting); dramatic modes (genres). Learning contexts for the above areas could include, for example: African dramatic forms; Greek theatre; medieval theatre; commedia dell' arte; Indian theatre; South African theatre. **It is recommended that at least one text be within the learner's frame of reference, and one text be selected to extend the range of learning** (my beklemtoning) (Departement van Onderwys, 2003c: 35).

Ek beklemtoon die laaste gedeelte van die aanhaling aangesien soortgelyke inhoud as raamwerk voorgehou word in Graad 11, behalwe dat daar nie meer 'n aanbeveling gemaak word ten opsigte van die keuse van tekste nie. Die verskeidenheid van keuse wat gelaat word, beteken derhalwe dat onderwysers kan kies om glad nie inheemse/Suid-Afrikaanse vorme van teater in Graad 11 te behandel nie. Daar is wel twee assesseringstandaarde in Graad 11 wat uitsluitlik op inheemse kennis fokus:

- Leeruitkoms 2, assesseringstandaard 3: "Create an original performance which deals with local issues and draws on diverse Southern African cultural influences, conventions, techniques and styles" (Departement van Onderwys, 2003c: 46); en
- Leeruitkoms 3, assesseringstandaard 3: "Analyse South African dramatic practices, processes and products in terms of their past and present contexts, diverse traditions and heritages" (Departement van Onderwys, 2003c: 47).

Ten opsigte van Graad 12 is die inhoud en die keuse wat binne die voorgestelde inhoud gestel word van so 'n aard dat daar glad nie op inheemse kennis of praktyke gefokus hoef te word indien die onderwyser dit so sou verkies nie. Alhoewel daar volgens my op oortuigende wyse bewys gelewer kan word van die insluiting van inheemse kennisstelsels in Dramatiese Kunste as vak binne die 2011 kurrikulum, is dit tog noemenswaardig dat inheemse kennisstelsels en/of kulturele praktyke en prosesse as verpligte inhoud slegs tot en met Graad 11 voorgeskryf word. In teenstelling hiermee word daar in die teoriekomponent van die 2012

Dramatiese Kunste kurrikulum ten minste een Suid-Afrikaanse inheemse teks of aanbiedingstyl/opvoeringstipe (*performance*) as verpligtend voorgeskryf. Daar word wel keuses gebied binne die Suid-Afrikaanse kategorie wat soos volg in die onderskeie grade daar uitsien:

Graad 10: “South African oral performance forms:

- Indigenous performance: oral tradition, cultural performance forms
- South African workshopped theatre
- South African theatre texts” (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 13).

Graad 11: “South African theatre traditions:

- Hybrid nature of South African theatre, drawing from diverse South African identities, traditions and histories
- Theatre with a specific agenda: such as Protest theatre, Community theatre and Workers’ theatre
- South African theatre texts” (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 13).

Graad 12: “Contemporary South African theatre:

- 1960-1994 theatre, and text
- Post-1994 to present day theatre, and text” (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 13).

Dit is egter opvallend dat ten opsigte van die voorskryf van verpligte inheemse kennis en praktyke in Dramatiese Kunste in die 2012 kurrikulum dit slegs beperk is tot die teoriekomponent (Onderwerp 3). Die praktiese komponent van die drama-opleiding hoef nie noodwendig inheemse praktyke en prosesse in te sluit nie en fokus op die oogaf op generiese vaardighede ten opsigte van toneelspel en die gebruik van die stem en liggaam. Ten spyte hiervan vind ek wel die verpligte Suid-Afrikaanse komponent binne die teoretiese afdeling as ’n besliste verbetering ten opsigte van die Afrikanisering van die Dramatiese Kunste kurrikulum. Beide die 2011 en 2012 kurrikula is egter uitstekende voorbeelde van kurrikula wat op sinvolle wyse ’n proses van Afrikanisering ondergaan het.

#### **4.4 Samevatting**

Daar kan ’n onderskeid getref word tussen ’n eksplisiete kurrikulum (die kurrikulum-as-plan) en ’n implisiete kurrikulum (die kurrikulum-in-praktyk). Hierdie hoofstuk het gefokus op ’n

ondersoek na en evaluering van die eksplisiete dramakurrikula binne die huidige (2011 kurrikulum) en hersiene (2012 kurrikulum) weergawes van die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12). As agtergrond vir hierdie vergelykende evaluering is daar kortliks ondersoek ingestel na die stand van drama-opleiding in die kurrikulum voor die onderwystransformasie in Suid-Afrika 'n aanvang geneem het.

Drama was tot en met die laat jare sewentigs hoofsaaklik teenwoordig in Suid-Afrikaanse skole in die vorm van 'n ekstra-kurrikulêre aktiwiteit – en dan grotendeels in die gedaante van die “skoolkonsert” of “skooltoneelstuk” – en/of drama is aangewend as onderrigmetode ter ondersteuning van ander vakke. Alhoewel daar vanaf 1971 pogings was om Spraak en Drama as matriekvak by die Gemeenskaplike Matriekulasie Raad goedgekeur te kry, is Spraak en Drama op standaardgraad eers in 1976 aanvaar met die oog op die aflegging van die eerste eksamens in Oktober/November van 1978. As gevolg van die gefragmenteerde onderwysstelsel van die apartheidsjare waarvolgens die provinsiale onderwysdepartemente outonoom van mekaar bedryf is, was dit slegs die Natal Onderwysdepartement wat wel Spraak en Drama standaardgraad in 1978 ingestel het. Eers in 1986 is Spraak en Drama op hoërgraad as matriekvak aanvaar en in onderskeidelik Natal en Transvaal bekendgestel. Teen 1990 was daar in totaal baie min skole wat Spraak en Drama aangebied het – Natal het die grootste aantal skole gehad (beide wit en Indiërskole het Spraak en Drama op hoër- en standaardgraad aangebied); Transvaal het Spraak en Drama slegs as sewende vak aangebied, behalwe in die drie kunsteskole en die sowat tien onafhanklike, nie-rassige skole (laasgenoemde het hul eksamens deur die Natal Onderwysdepartement afgelê); in die Vrystaat was daar slegs twee skole wat die vak aangebied het (een Engels- en Afrikaans-medium); en in die Kaapprovinsie was Spraak en Drama teen 1990 nog nie as matriekvak erken nie. Geen swart skool het dit as vak aangebied nie. Na die eerste demokratiese verkiesing in 1994 is daar 'n hersiene oorgangsyllabus vir Spraak en Drama deur 'n subkomitee van die Nasionale Onderwys en Opleidingsforum opgestel, maar aangesien die Nasionale Kurrikulumverklaring vir Grade 10 tot 12 eers in 2006 in skole bekend gestel is, het die onderskeie provinsies tot en met hierdie bekendstelling steeds onafhanklik van mekaar te werk gegaan ten opsigte van die voorgeskrewe kurrikulum en finale eksamens. Spraak en Drama is in 2006 met die vak Dramatiese Kunste tydens die bekendstelling van die NKV (Grade 10-12) in skole vervang.

'n Evaluering en vergelykende bespreking van drama-opleiding in onderskeidelik die 2011 en 2012 weergawes van die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) is onderverdeel na

aanleiding van die struktuur van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, naamlik die drie fases van die AOO-band: grondslagfase, intermediêre fase en senior fase, sowel as die VOO-band. In die 2011 kurrikulum is drama 'n komponent van die Kuns en Kultuur Vakverklaring (AOO-band) en in die 2012 kurrikulum word drama ingesluit in die KABV's van Lewensvaardigheid (beide in die grondslag- en intermediêre fase) en Skeppende Kunste (senior fase). In die VOO-band word Dramatiese Kunste as vak aangetref in beide die 2011 en 2012 kurrikula. Wanneer daar op vergelykende wyse ondersoek ingestel word na die aard, omvang en uitkomste van die 2011 kurrikulum en die hersiene 2012 kurrikulum met betrekking tot drama-opleiding, word dit duidelik dat alhoewel daar merkbare verskille is ten opsigte van die struktuur en aanbieding van onderskeidelik die 2011 en 2012 kurrikulum, die inhoud van die vereiste leer nie ingrypende veranderings ondergaan het nie. Daar is wel gevind dat die 2012 kurrikulum op meer sinvolle wyse in die AOO-band (Grade R-9) drama-opleiding rig deur verskillende fokusareas en/of onderwerpe (laasgenoemde kan ook na verwys word as uitkomste) in die onderskeie fases (grondslag, intermediêr en senior) daar te stel. Laasgenoemde geskied in teenstelling met Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum wat dieselfde vier leeruitkomste vanaf Graad R tot Graad 9 voorskryf.

Die vier leeruitkomste van Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum is: (1) skepping, interpretasie en aanbieding, (2) besinning, (3) deelname en samewerking en (4) uitdrukking en kommunikasie. In die 2012 kurrikulum word drama-opleiding egter rondom die volgende fokusareas en/of oorhoofse onderwerpe in die onderskeie fases gesorteer: (1) Grondslagfase – (a) kreatiewe speletjies en vaardighede en (b) improviseer en interpreteer; (2) Intermediêre fase – (a) opwarming en spel, (b) improviseer en skep, (c) lees, interpreteer en aanbieding en (d) waardering en besinning; (3) Senior fase – (a) ontwikkeling van dramatiese vaardighede, (b) drama-elemente in spelskepping, (c) interpretasie en aanbieding van geselekteerde dramatiese vorme, (d) waardering en besinning en (e) media en loopbane. Daar is 'n duidelike progressie vanaf een fase na die volgende waarneembaar ten opsigte van die uitbreiding van die fokusareas en/of oorhoofse onderwerpe om toenemend in meer diepte met drama as kunsvorm om te gaan. Die senior fase dien gevolglik ook as finale voorbereiding vir leerders om Dramatiese Kunste in die VOO-band te kies.

Inhoudsgewys is gevind dat daar gepaste onderrig en leer vir die onderskeie fases in die AOO voorgeskryf is – in beide die 2011 en 2012 kurrikula. In die grondslagfase fokus drama-opleiding op dramaspelletjies en die verwerwing van kreatiewe vaardighede en 'n uitdrukkingsvermoë in die kunsvorm. Die grootste verskil ten opsigte van inhoud met

betrekking tot die grondslagfase is dat die 2012 kurrikulum reeds vanaf Graad R opwarming en afkoeling as integrale deel van die kurrikulum insluit, terwyl die 2011 kurrikulum eers in Graad 3 opwarming bekendstel en dan slegs ten opsigte van ontspanningsoefeninge.

In die intermediêre fase word die inhoud uitgebrei om in die 2011 kurrikulum beide teoretiese en praktiese werk in te sluit om sodoende 'n vakkundige grondslag van drama as kunsvorm te begin lê. Alhoewel dit aanvanklik voorgekom het asof die 2012 kurrikulum steeds hoofsaaklik op praktiese speletjies en vaardighede in die intermediêre fase fokus, is daar tydens 'n in diepte beskouing van die KABV gevind dat daar tog 'n basiese teoretiese grondslag en begrip van leerders verwag word ten einde op suksesvolle wyse aan die voorgeskrewe aktiwiteite deel te neem. Inhoudelik is daar uiteindelik dus nie werklik waarneembare verskille tussen die 2011 en 2012 kurrikula in die intermediêre fase nie.

Die grootste verskil in die AOO-band tussen die 2011 en 2012 kurrikula kom voor in die senior fase. Hierdie verskil word eerstens toegeskryf aan die verskuiwing in die oorhoofse fokus en doelstellings. Die organiserende beginsels van Kuns en Kultuur in die senior fase fokus alle onderrig en leer op nasionale-, Afrika- en wêreldvraagstukke wat die klem as't ware van opleiding in die kunsvorme wegneem. Skeppende Kunste plaas die verwerwing van vaardighede en kennis in die onderskeie kunsvorme voorop en temas en kwessies uit die nasionale en/of globale omgewing word slegs by enkele aktiwiteite geïntegreer. Die feit dat slegs twee kunsvorme volgens die 2012 kurrikulum in die senior fase gekies hoef te word, is die tweede groot rede vir die verskil. Dit het tot gevolg dat die voorgeskrewe kursusmateriaal in die dramakomponent van Skeppende Kunste meer aspekte en konsepte en vaardighede van drama as akademiese dissipline (beide prakties en teoreties) kan insluit.

In die VOO-band het ek ook gevind dat daar 'n duideliker en meer sinvolle uiteensetting van die voorgeskrewe kursusmateriaal in die 2012 kurrikulum voorkom as wat die geval in die 2011 kurrikulum was. Inhoudelik is daar egter baie sterk ooreenkomste tussen die twee weergawes van die vak Dramatiese Kunste. Die leeruitkomstevir Dramatiese Kunste in die 2011 kurrikulum is die volgende: (1) toepassing van persoonlike hulpmiddels; (2) skepping, vervaardiging en aanbieding; (3) begrip en analise; en (4) besinning en evaluering. Dramatiese Kunste in die 2012 kurrikulum word in vergelyking hiermee rondom die volgende oorhoofse onderwerpe georganiseer: (1) ontwikkeling van persoonlike hulpmiddels; (2) toneelspel en *performance*; (3) dramatiese tekste in konteks; en (4) teater- en/of



filmproduksie. In beide kurrikula behels die leeruitkoms/onderwerp 1 en 2 hoofsaaklik praktiese werk en leeruitkoms/onderwerp 3 en 4 hoofsaaklik teoretiese werk.

Oor die algemeen is gevind dat die 2012 kurrikulum se aanbieding en bewoording van die voorgeskrewe kursusmateriaal 'n besliste verbetering op die 2011 kurrikulum is. Die assesseringstandaarde van die vak Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum was byvoorbeeld geneig om in baie gevalle vaag en nie-spesifiek te wees. Dit het verwarring gelaat oor die presiese vereistes van die leer wat moes plaasvind, of die omvang en spesifikasies van die vaardighede wat bemeester moes word ten einde die betrokke assesseringstandaard te verwerf. Die effektiwiteit van die 2011 kurrikulum ten opsigte van die verplasing van die kurrikulum-as-plan na die kurrikulum-in-praktyk word met ander woorde in twyfel getrek. Alhoewel daar hier en daar steeds 'n voorgeskrewe aktiwiteit in die AOO-band van die 2012 kurrikulum voorkom wat volgens my te wyd is, of moontlik verwarring kan veroorsaak, is laasgenoemde egter eerder die uitsondering as die reël. Na my mening is die Dramatiese Kunste KABV in die 2012 kurrikulum egter 'n baie volledige en deursigtige kurrikulum wat op uiters suksesvolle wyse die beste van die 2011 kurrikulum behou het en slegs daarop voortgebou het.

Die opkoms van die begrip Afrikanisering kan teruggespoor word na die Pan-Afrika-beweging en hou verband met politieke, sosiale en kulturele transformasie in teenreaksie op Westerse oorheersing en/of kolonialisasie. Die Afrikanisering van die kurrikulum (hetsy op HOO of skoolvlak) het te make met die insluiting van inheemse kennisstelsels, praktyke en/of gebruike wat eie aan Suid-Afrika is – of Afrika in die groter konteks – en wat beide informele en formele vorme van kennis behels. Dit is nie die verwerping van wat tradisioneel as Westers of Eurosentries beskou word nie, eerder 'n uitbreiding van laasgenoemde en 'n fokusverskuiwing om wat eie aan Afrika (en Suid-Afrika in ons geval) is in te sluit. Alhoewel Afrikanisering spesifiek op die gebied van hoër onderwys en opleiding tans debat uitlok, het ek dit binne die konteks van die onderwystransformasie wat in Suid-Afrika plaasgevind het, noodsaaklik gevind om ondersoek in te stel na die stand van sake ten opsigte van die Afrikanisering van drama-opleiding in beide die 2011 en 2012 Nasionale Kurrikulumverklarings (Grade R-12). Alhoewel daar op die oogaf meer klem gelê word op die insluiting van inheemse kennis en praktyke binne die 2011 kurrikulum, is daar egter by nadere ondersoek gevind dat beide die 2011 en 2012 kurrikula se vakke wat op drama as kunsvorm fokus (hetsy gedeeltelik of in geheel) goeie voorbeelde is van kurrikula waarin die proses van Afrikanisering op suksesvolle wyse plaasgevind het.



In die volgende hoofstuk word daar ondersoek ingestel na die implisiete kurrikulum, met ander woorde die kurrikulum-in-praktyk. Na aanleiding van die aard, omvang en uitkomste van die onderskeie dramakurrikula (soos in hierdie hoofstuk bespreek) word spesifieke vereistes vir die suksesvolle implementering van die kurrikula geïdentifiseer. Deur hierdie vereistes kortliks in oënskou te neem is dit moontlik om knelpunte en/of uitdagings ten opsigte van die implementering van die dramakurrikula uit te wys en krities te beskou.

## **HOOFSTUK 5: VEREISTES EN UITDAGINGS VIR DIE IMPLEMENTERING VAN DRAMAKURRIKULA IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE – MET SPESIFIEKE VERWYSING NA DIE WES-KAAP**

We search in vain for a logic in policymaking connected to any serious intention to change the practice of education ‘on the ground’. [...] Every single case of education policymaking demonstrates, in different ways, the pre-occupation of the state with settling policy struggles in the political domain rather than in the realm of practice (Jansen, 2002: 200).

Alhoewel hierdie uitlating reeds ’n dekade gelede gemaak is, is Suid-Afrika steeds besig om struikelblokke te oorkom en knelpunte uit te stryk, nie net ten opsigte van die inhoud en formaat van die nasionale kurrikulum nie, maar juis ook met betrekking tot die implementering van die nasionale kurrikulum op skoolvlak. Volgens Deacon en Parker (1999: 72) word die sukses van onderwystransformasie (in hulle geval met verwysing na die eerste weergawe van die Nasionale Kurrikulumverklaring, naamlik Kurrikulum 2005) in die praktyk bepaal. Dit sluit myns insiens aan by Jansen (2002: 200) se standpunt, alhoewel Deacon en Parker (1999: 72) dieper delf in die terrein van onderwystransformasie en -praktyk en die suksesvolle implementering van die kurrikulum in die hande van onderwysers lê:

[T]he road to successful transformation does not lie in the learning outcomes that are registered on the NQF (or contained in Curriculum 2005). These are formal statements that are no more than signposts or targets. It is in their translation into learning programmes, into the daily curricular practices of teachers and learners, that transformation will (or will not) occur. It is the approach and practises adopted by educators that will have the greatest influence on transformation.

Probleme ten opsigte van die implementering van die Nasionale Kurrikulumverklaring en uitkomsgebaseerde onderwys word onder andere toegeskryf aan onvoldoende onderwyseropleiding, oorvol klaskamers, ’n tekort aan noodsaaklike hulpbronne en leerondersteuningsmateriaal, gebrekkige fasiliteite en onvoldoende befondsing (Naong, 2008: 168). In aansluiting by laasgenoemde meld Spreen en Vally (2010b: 435) dat navorsing oor die onderwysbeleid in Suid-Afrika tot op hede finansiële beperkings as die primêre struikelblok vir beleidsimplementering en -hervorming geïdentifiseer het. Hulle is egter van mening dat hierdie identifisering geskied sonder dat die geldigheid van die beleid bevraagteken word:

And while we strongly agree that had there been adequate state support in the form of training, monitoring of curriculum implementation and financial commitment behind these reforms, a decade should have been adequate time to show significant improvements, we further argue that many policies themselves are based on flawed assumptions about the on-the-ground realities of schooling which has been a central part of the problem (Spren & Vally, 2010b: 435).

In hoofstuk 3 is onder andere 'n oorsig gegee oor die veranderinge in die onderwysbeleid en -benadering, sowel as die hersienings wat die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum – die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) – ondergaan het vanaf die aanvanklike bekendstelling daarvan onder die benaming Kurrikulum 2005 in 1997 tot en met die hersiene Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring wat met ingang 2012 in skole infaseer word. Hoofstuk 4 het spesifiek ondersoek ingestel na die aard, uitkomst en inhoud van dié komponente van die Nasionale Kurrikulumverklaring wat fokus op drama-opleiding. In die huidige skoolkurrikulum (2011) is die vak Kuns en Kultuur in die AOO-band en Dramatiese Kunste in die VOO-band krities geëvalueer. In die hersiene skoolkurrikulum (2012) is Lewensvaardigheid in beide die grondslag- en intermediêre fase van die AOO-band op vergelykende wyse krities beskou, sowel as Skeppende Kunste in die senior fase van die AOO-band en Dramatiese Kunste in die VOO-band. Daar is in die vorige twee hoofstukke met ander woorde aandag geskenk aan die onderwysbeleid en hoe dit ten opsigte van drama-opleiding in die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum manifesteer.

Hierdie hoofstuk stel dit ten doel om vereistes vir en moontlike probleemareas ten opsigte van die implementering van die onderskeie dramakurrikula in die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) – en by implikasie dus ook die onderwysbeleid – te identifiseer en te bespreek. Ten einde 'n volledige konteks vir hierdie ondersoek en bespreking te verskaf, het ek dit wel goedgevind om kortliks algemene kritiek op UGO as onderwysbenadering in oënskou te neem, aangesien UGO op sigself unieke vereistes ten opsigte van suksesvolle implementering stel. Kritiek op UGO word gevolglik die eerste besprekingspunt van hierdie hoofstuk. Die tweede besprekingspunt behels die identifisering van die vereistes wat deur die onderskeie dramakurrikula (soos bespreek in die vorige hoofstuk) gestel word vir suksesvolle implementering. Laastens sal moontlike probleemareas ten opsigte van die implementering van dramakurrikula vasgestel en krities beskou word.

## 5.1 Kritiek op UGO

Vanaf UGO se aanvanklike bekendstelling in skole gedurende die tagtigerjare in lande soos die Verenigde State van Amerika en Australië, het dit kritiek ontlok (Jansen, 1999a). Le Grange (2007: 81) beskou die eerste noemenswaardige kritiek wat op UGO in Suid-Afrika gelewer is, as 'n referaat deur prof. Jonathan Jansen<sup>89</sup> in 1997 by die destydse Universiteit van Durban-Westville. 'n Weergawe van hierdie referaat is in 1998 in die *Cambridge Journal of Education* gepubliseer en in 1999 het dit as 'n hoofstuk in die boek *Changing curriculum. Studies on outcomes-based education in South Africa* onder die redaksie van Jansen en Christie verskyn. In sy referaat, sowel as die twee gepubliseerde weergawes wat gevolg het, het Jansen (1999b: 147-153) tien hoofknelpunte ten opsigte van UGO geïdentifiseer:

- 1.) Die taal van innovasie wat met UGO geassosieer word, is te kompleks.
- 2.) UGO as kurrikulumbeleid is vasgevang in problematiese stellings en aannames oor die verhouding tussen kurrikulum en die gemeenskap.
- 3.) UGO sal in Suid-Afrika faal, omdat dit gebaseer is op foutiewe aannames oor wat binne skole gebeur, hoe klaskamers georganiseer is en watter tipe onderwysers in die stelsel is.
- 4.) Die vooraf spesifisering van uitkomste mag anti-demokraties wees.
- 5.) Daar is belangrike politieke en epistemologiese argumente teen UGO as kurrikulumbeleid.
- 6.) UGO se instrumentalistiese fokus is problematies en ignoreer die kwessie van waardes in die kurrikulum.
- 7.) Die bestuur van UGO sal die administratiewe lading wat op onderwysers geplaas word vermenigvuldig.
- 8.) UGO maak kurrikuluminhoud as onbeduidend af.
- 9.) UGO sal 'n totale herstrukturering van die onderwysstelsel vereis om hierdie innovasie te ondersteun.

---

<sup>89</sup> Prof. Jonathan Jansen is op 1 Julie 2009 as visekanselier en rektor van die Universiteit van die Vrystaat aangestel. Hy is 'n ereprofessor in opvoedkunde aan die Universiteit van die Witwatersrand, het in 2010 'n eredoktorsgraad in opvoedkunde van die Cleveland State Universiteit in die VSA ontvang en word in dieselfde jaar verkies tot 'n genoot van die Academy of Science of the Developing World (TWAS). Hy is ook 'n besoekende genoot van die Nasionale Navorsingstigting (NNS). Hy is voormalige dekaan van opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria (2001-2007). Sy voorgraadse opleiding het hy ontvang aan die Universiteit van Wes-Kaap (B.Sc.), sy onderwysopleiding by UNISA (HOD, B.Ed.), en sy nagraadse opleiding in die VSA (Prof. (JD) Jonathan Jansen, 2011).

10.) UGO vereis 'n radikale hersiening van een van die belangrikste meganismes in skole, naamlik: assessering.

Le Grange (2007: 81) is van mening dat Jansen (1999b) se tien knelpunte 'n “mixed bag of criticisms” is, “that lack internal consistency”. Volgens Le Grange (2007: 81) is al die kwessies wat Jansen (1999b) opper, nie noodwendig teen UGO as sodanig gemik nie (soos laasgenoemde aangevoer het nie), maar in sommige gevalle eerder teen die (toe) nuwe Suid-Afrikaanse onderwysraamwerk wat 'n uitkomsgebaseerde benadering aangehang het. Ek is geneig om met Le Grange (2007) saam te stem. Rasool (1999) – in sy artikel, *Critical responses to 'Why OBE will fail'* – lewer kommentaar op die kritiek deur Jansen (1999b) aangevoer en Mahomed (1999: 164) – in sy artikel, *The implementation of OBET in South Africa: pathway to success or recipe for failure?* – verwys ook na Jansen (1999b) se kritiek. Mahomed (1999: 164) sê byvoorbeeld die volgende:

It is argued that OBET<sup>90</sup> is unsuited to our situation because of our fiscal constraints, resource shortages, historical problems in our teacher training system, and large teacher and classroom/learner ratios.

Hierdie stelling verwys na Jansen (1999b) se punte 3, 7 en 9 en dat dit nie noodwendig 'n kritiek op UGO as onderwysbenadering is nie, maar eerder die implikasies van die implementering van UGO binne die Suid-Afrikaanse konteks uitlig. Dit is met ander woorde 'n kritiek op die keuse van UGO as onderwysbenadering in Suid-Afrika.

Allais (2007b) daarenteen lewer onder andere kritiek op die feit dat UGO berus op leeruitkomste (of binne die Suid-Afrikaanse kwalifikasieraamwerk [NKR] ook op eenheidstandaarde – *unit standards*). Sy verwys na die noodsaaklikheid van leeruitkomste om deursigtig (*transparent*) te wees, sodat dit op dieselfde manier deur verskillende mense geïnterpreteer kan word (Allais, 2007b: 532). Dit is egter haas onmoontlik om leeruitkomste deeglik genoeg te spesifiseer sodat alle betrokke rolspelers (en die man op straat) presies dieselfde “definisie” (en/of vereistes vir die verwerwing van daardie leeruitkoms) onder elke leeruitkoms verstaan. Haar argument oor die oneffektiwiteit van 'n stelsel wat gebaseer word op leeruitkomste – wat op sigself gebrekkig is – word afgesluit met die volgende:

Learning outcomes as 'standards' cannot express the consensus which is implied in the notion of 'standard'. The 'over specification' which follows is counterproductive and still

---

<sup>90</sup> OBET staan vir “Outcomes-based education and training” in plaas van net die gebruiklike OBE (Engels) of UGO (Afrikaans). Die Afrikaanse ekwivalent sou UBOO wees: uitkomsgebaseerde onderwys en opleiding.

cannot create consensus. Consequently, all the claims made about this approach collapse. If the outcome statements, specific outcomes, and assessment criteria are not transparent, and if curricula cannot be designed from them, then the claim that outcome statements provide the basis for fair and transparent assessment collapses. The idea that educational quality can be judged against an outcome statement developed out of the context of educational programmes or institutions similarly does not work (Allais, 2007b: 538).

Allais (2007b) se kritiek is in teenstelling met Jansen (1999b) s'n dus sonder enige twyfel gemik op UGO en in hierdie spesifieke geval die spil waarom UGO draai, naamlik uitkomst. Dit maak egter nie Allais (2007b) se kritiek meer waardevol as Jansen (1999b) se kritiek nie. In retrospek is dit maklik om te sê dat Jansen (1999b) nie net UGO as onderwysbenadering bevraagteken het nie, maar ook die keuse van UGO as onderwysbenadering vir Suid-Afrika. Alhoewel die vaandel waaronder hy die kritiek aanvanklik aangebied het, gevoglik bevraagteken kan word, is dit egter nie vir my genoeg rede om sy kritiek as onbelangrik af te maak nie. Inteendeel, dit is juis die feit dat hy meer as net die gekose onderwysbenadering krities beskou het en ook die praktiese implikasies van daardie benadering in ag probeer neem het, wat sy kritiek so waardevol maak. Allais (2007b) mag 'n inherente gebrek van die UGO-benadering uitgewys het, maar Jansen (1999b) het die fokus op die inherente gebreke van 'n totale onderwysstelsel probeer plaas. In plaas daarvan dat daar dus hare gekloof word oor wat geklassifiseer kan word as kritiek op UGO en wat nie, is dit meer sinvol om die knelpunte of probleemareas wat met UGO geassosieer kan word, of waartoe UGO kan aanleiding gee, te probeer bepaal – en juis binne 'n Suid-Afrikaanse konteks.

In hul boek *Outcomes-based education: theory and practice* identifiseer Van der Horst en McDonald (2003: 14-16) vier algemene probleemareas ten opsigte van uitkomsgebaseerde onderwys – nie noodwendig of uitsluitlik van toepassing op die Suid-Afrikaanse konteks nie – waarteen gewaak moet word, of wat met omsigtigheid hanteer moet word, naamlik:

- 1.) Vaag-bewoorde uitkomst wat oënskynlik eerder fokus op waarneembare gedrag en houdings wat hoofsaaklik geassosieer word met emosies en/of waardes, sonder duidelike aanduidings van wat die inhoud is wat bemeester moet word.

Hierdie eerste probleemarea ondervang as't ware Allais (2007b) se kritiek, sowel as sommige van Jansen (1999b) se besprekingspunte, aangesien dit nie net na die gekompliseerde taal van

UGO en die ondeursigtige aard van die leeruitkomst verwys nie, maar ook na die filosofiese onderbou<sup>91</sup> van UGO as onderwysbenadering.

2.) Binne 'n UGO benadering is dit die regering wat die uitkomst voorskryf – insluitend die waardes en houdings onderliggend tot die uitkomst. Indien 'n regering nie 'n verskeidenheid bekostigbare opsies en/of alternatiewe bied ten opsigte van staatsonderwys nie, kan die gevoel ontstaan dat sekere waardes en houdings deur die regering afgedwing word. Slegs een opsie bly dan oor en dit is die ontwikkeling van 'n kurrikulum wat op grond van openbare konsensus die lig gesien het. In 'n land so divers soos Suid-Afrika is dit bitter moeilik om openbare konsensus te bereik.

3.) UGO ontlok algemene kommer met betrekking tot standarde. Indien van alle leerders verwag word om dieselfde uitkomst te behaal, sal die natuurlike tendens wees om standarde te verlaag, aangesien nie alle leerders dieselfde potensiaal het, ewe hard werk, of ewe gemotiveerd is om te leer nie. Die argument ontstaan dus dat begaafde leerders teruggehou word, deurdat die vordering van die klas deur die minder begaafde leerders bepaal word. 'n Gebalanseerde graderingstelsel word dus vereis vir UGO om suksesvol te wees, waar sommige leerders werk aan die verwerwing van 'n minimum vlak van bekwaamheid, terwyl leerders met meer potensiaal veronderstel is om te werk aan die verwerwing van hoër vlakke van bekwaamheid. Die onderwyser moet hierdie potensiaal bepaal.

Wat vir my opvallend van hierdie probleemarea is, is nie die probleem wat geïdentifiseer word nie, maar die laaste stelling dat hierdie probleem die onderwyser se verantwoordelikheid word. Dis sluit dus ook aan by een van Jansen (1999b) se besprekingspunte wat verwys na die vermenigvuldigende werkslading van onderwysers binne 'n uitkomsgebaseerde onderwysstelsel.

4.) Die vierde probleemarea het te make met finansies. Beide die ontwikkeling en implementering van kurrikulumvernuwing en/of -hervorming kos geld. Onderwysers moet heropgelei word, kurrikula moet hersien word en nuwe assesseringskriteria en -prosedures moet ontwikkel word. In 'n ontwikkelende land waar 'n groot gedeelte van die regering se hulpbronne bestee word aan die voorsiening van basiese fasiliteite en sorg, moet die

---

<sup>91</sup> Sien afdeling 3.1.3 vir 'n bespreking van die filosofiese onderbou van UGO.

finansiële vereistes van onderwyservorming in verhouding met al die finansiële behoeftes van die land geprioritiseer word.

Alhoewel hierdie laaste probleemarea finansies as fokus het, lê die belangrikheid daarin dat dit ook 'n prominensie gee aan die uitdagings ten opsigte van die implementering van 'n hervormde kurrikulum. Suid-Afrika is al twee keer na die aanvanklike bekendstelling van Kurrikulum 2005 deur 'n grootskaalse proses van verdere kurrikulumontwikkeling en/of – hersienings. Dat die mees onlangse hersiening beslis 'n verbetering op die vorige weergawe van die kurrikulum is – spesifiek ten opsigte van drama-opleiding – is onomwonde in die vorige hoofstuk bewys. Die vernuwing en/of hersiening van die kurrikulum blyk dus op die oogaf nie so 'n groot uitdaging binne die Suid-Afrikaanse konteks te wees nie. Die implementering van die kurrikulum was en is egter steeds 'n struikelblok.

'n Laaste aspek van hierdie vierde probleemarea wat my opgeval het en waaraan nie genoeg prominensie gegee word nie, is die noodsaaklikheid van die heropleiding van onderwysers in die stelsel, sowel as die aanvanklike opleiding van nuwe onderwysers wat toetree tot die onderwysstelsel. Hierdie aspek is sekerlik die belangrikste van al die uitdagings wat gestel word ten opsigte van implementering.

In 'n oorsigtelike geskiedskrywing van die kurrikulumbeleid in Suid-Afrika identifiseer Jansen (1999a) – in aansluiting by Van der Horst en McDonald (2003: 14-16) se vier algemene probleemareas soos reeds genoem – drie basiese besprekingspunte wat die aanvanklike debatte rondom UGO in Suid-Afrika gerig het. Volgens hom het die debatte hoofsaaklik gehandel oor (1) die ideologiese en filosofiese aannames onderliggend tot UGO (wat gewissel het van 'n “konserwatiewe tegnologie wat geklee is in populêre opvoedkundige diskoers” tot 'n behaviouristiese benadering wat leer “atomiseer” of kompartementaliseer); (2) die konteks waarbinne UGO geïmplementeer word en die noodsaaklikheid daarvan om voldoende strategieë ten opsigte van die voorsiening van hulpbronne in plek te stel; en (3) die “gelykheid gevolge” (*equity consequences*) van UGO en die waarskynlikheid dat dit in wit bevoorregte skole suksesvol kan wees, maar swart voorheen-benadeelde skole verder benadeel gaan word (Jansen, 1999a: 11-12). Veral vanuit die geleedere van swart onderwysers – wat nie noodwendig ontevrede was met die idee van UGO as sulks nie – is daar kommer uitgespreek oor die manier waarop so 'n komplekse en anderse kurrikulum binne bestaande kontekste geïmplementeer gaan word en die omvang wat die implementering gaan en/of moet aanneem. Kwessies soos onderwyseropleiding en materiële hulpbronne het sterk navore



gekom (Jansen, 1999a: 12). Ook Spreen en Vally (2010b: 435) lewer kritiek op 'n onderwysstelsel en -beleid wat ongelykhede “onderhou, vermenigvuldig en dikwels vererger” het – en dit is tien jaar nadat Jansen (1999a) die besprekingspunte van die aanvanklike debatte rondom UGO geïdentifiseer het. Besprekingspunte 2 en 3 hou in my opinie ook baie nou verband met mekaar en herlei tot kwessies rondom fasiliteite en hulpbronne, wat op hulle beurt herlei kan word tot infrastruktuur en befondsing.

Warnich en Wolhuter (2010: 63-64) meld opsommenderwys dat die kritiek teen UGO en die gepaardgaande implementering daarvan gewissel het van kritiek teen die aanvanklike halsoorkop bekendstelling en implementering van K2005; dat UGO gesien is as 'n “idealistiese reaksie” op apartheidsonderwys en niks met alledaagse klaskamer-realiteite te doen gehad het nie; onderwysers wat nie voldoende insae in die kurrikulumhervormingsproses gehad het nie; tot kwessies soos die beginsels waarop UGO gebaseer is, onder andere kritiese denke, wat bevraagteken is.

As nagedagte en teen die agtergrond van bogenoemde bespreking rondom kritiek op UGO is dit van belang om melding te maak van wat Jansen (1999a: 12) bestempel as dr. William Spady van die VSA se “veranderende rolle”. Die prominente rol wat Spady in sy eerste besoek aan Suid-Afrika in 1997 gespeel het deur leiding aan departementele amptenare te gee ten opsigte van die konseptualisering en beplande implementering van UGO word deur Jansen (1999a: 12) bevestig en is ook reeds in hoofstuk 3 bespreek – sien afdeling 3.1.2. Jansen (1999a: 12) wys egter daarop dat Spady toe reeds “considerable surprise” getoon het oor die ingewikkelde taalgebruik van die Suid-Afrikaanse UGO, sowel as besorgdheid oor die konseptuele verwarring wat ontstaan het as gevolg van die onduidelike verhouding tussen UGO, die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) en Kurrikulum 2005<sup>92</sup>. Toe Spady in 1998 vir 'n tweede keer besoek<sup>93</sup> in Suid-Afrika aflê, was hy volgens Jansen (1999a: 13) egter van mening dat UGO nêrens in die VSA gewerk het nie en “[i]f political resistance from the Christian right wing spelt the doom of OBE in the USA, then the sheer deprivation of resources and inherited inequalities would damn OBE success in South Africa”. Spady se presiese woorde, sowel as die konteks waarin dit geuit is, word nie aangedui nie, maar dit is kommerwekkend as die persoon wat as die vader van uitkomsgebaseerde onderwys bekend

<sup>92</sup> Waarskynlik na aanleiding van hierdie verwarring wat voortgeduur het vanaf die aanvanklike bekendstelling van UGO in 1997, is daar in 2000 'n dokument deur SAKO vrygestel wat die verhouding tussen die NKR, UGO en Kurrikulum 2005 uiteengesit het, naamlik: *The NQF and Curriculum 2005. A SAQA position paper* (SAQA, 2000). Sien afdelings 3.2.1 en 3.2.2 vir besprekings van onderskeidelik die NKR en Kurrikulum 2005.

<sup>93</sup> Spady se eerste besoek was as gas van die United States Information Service (USIS), maar sy tweede besoek was op uitnodiging van die Hoërskool Epworth in Pietermaritzburg (Jansen, 1999a: 12-13).

staan, in dieselfde jaar as wat Kurrikulum 2005 in skole begin infaseer is, uitlatings van hierdie aard gemaak het.

Jansen (2002: 203) stel dit pertinent: “In short, implementation was not an advanced planning tool, but something improvised even as policy was being introduced to teachers”. Volgens Spreen en Vally (2010b: 434) veroorsaak hierdie gaping tussen die beleid en die implementering van die beleid, dat in plaas daarvan om die beleid krities te beskou, probleme bloot toegeskryf word aan “implementering kwessies”. ’n Dekade na Spady se verdoemende woorde waarna Jansen (1999a: 13) verwys en in aansluiting by Spreen en Vally (2010b: 434) se uitgangspunt, keer Spady (2008) terug na die gesprekpunt van UGO in Suid-Afrika met sy artikel, *Dis genoeg: Maak ’n einde aan die verwarring oor Uitkomsgerigte Onderwys in Suid-Afrika*<sup>94</sup>. In hierdie artikel tref hy ’n onderskeid tussen “werklike” UGO en waarna hy verwys as “Kurrikulum-gerigte Onderwys” en gaan hy van die standpunt uit dat ten einde “werklike” UGO te implementeer “diepgaande vlakke van verandering” vereis word in:

... paradigma-denke, in missie en doelwit, in organisatoriese en strukturele reëlins, in die ware betekenis van onderrig en kurrikulum, in die strukturering en gebruik van tyd, in die toewysing van hulpbronne, in professionele opleiding, ontplooiing, en ondersteuning, en in die rol van die hele stelsel binne die gemeenskap se sosiale samestelling en ekonomie (Spady, 2008: 25).

Volgens Spady (2008: 25) is daar geen nasionale of provinsiale stelsel in enige land wat die “enorme omvang” van die taak kan aanspreek nie en gevolglik is daar nêrens ’n voorbeeld van waar “werklike” UGO in onderwys in aksie gesien kan word nie, beslis ook nie in Suid-Afrika nie. Laasgenoemde laat opnuut vrae ontstaan rondom die uitkomsgebaseerde benadering wat onderliggend tot onderwys in Suid-Afrika is.

Alhoewel die Suid-Afrikaanse onderwysbeleid en -benadering in hoofstuk 3 uiteengesit is, is die fokus van hierdie studie nie op die onderwysbeleid en -benadering en die geldigheid (al dan nie) daarvan nie, maar eerder hoe drama-opleiding op skoolvlak binne hierdie beleid en benadering manifesteer en funksioneer. Daar is reeds bepaal dat Suid-Afrika ’n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys navolg, of dit “werklike” UGO is, is sekerlik

---

<sup>94</sup> Die Engelse weergawe van die artikel *It's time to end the decade of confusion about OBE in South Africa*, is deur die redaksie van die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskappe en Tegnologie gewerf en met die medewete en toestemming van die outeur in Afrikaans vertaal deur Rina Nel en Jacques van der Elst en geredigeer deur Kobus Maree (Spady, 2008: 17).

debatteerbaar, maar dit is nie te betwyfel dat die onderwysbenadering besliste ooreenkomste toon met wat bestempel kan word as uitkomsgebaseerde onderwys nie.

Spree en Vally (2010b: 434) se standpunt dat daar meer krities na die onderwysbeleid gekyk moet word, tesame met Spady (2008) se uitlatings, word dus nie in twyfel getrek of summier verwerp nie. Ek is egter terselfdertyd van mening dat dit nie moontlik (of wenslik) is om alle probleme ten opsigte van die implementering van die Nasionale Kurrikulumverklaring voor die deur van die Suid-Afrikaanse onderwysbeleid of –benadering te lê nie. Ek vra eerder die vraag: Wat is die vereistes wat deur Suid-Afrika se gekose onderwysbenadering gestel word vir die suksesvolle implementering daarvan?

In my opinie is daar drie oorhoofse vereistes vir die suksesvolle implementering van ’n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering en hierdie drie oorhoofse vereistes moet bo en behalwe die vereistes met betrekking tot die bestuurs- en organisatoriese infrastruktuur van die betrokke onderwysstelsel waarbinne UGO geïmplementeer word, geïdentifiseer word. Die drie vereistes wat onontbeerlik is vir suksesvolle implementering, is die volgende: (1) ’n kurrikulum met duidelike en deursigtige leeruitkomste, sowel as riglyne ten opsigte van die assessering van die leeruitkomste<sup>95</sup>; (2) onderwyseropleiding ten opsigte van die kurrikulum – vir beide onderwysers wat reeds indiens staan, sowel as voornemende onderwysers; en (3) die hulpbronne, fasiliteite en infrastruktuur by skole wat benodig word vir die skep en onderhou van suksesvolle onderrig- en leersituasie soos voorgeskryf deur die kurrikulum.

Bogenoemde afleidings sluit direk aan by Potenza en Monyokolo (1999: 231) se standpunt dat daar drie pilare is waarop die suksesvolle verplasing van die eksplisiete kurrikulum (die kurrikulum-as-plan) na die implisiete kurrikulum (die kurrikulum-in-praktyk) rus: “These pillars are curriculum development, teacher development and the development, selection and supply of learning materials”. In hulle geval het die eksplisiete kurrikulum na Kurrikulum 2005 verwys. Die feit dat Kurrikulum 2005 vanaf sy oorspronklike weergawe reeds twee keer hersien is, verleen volgens my waarde (en waarheid) aan hulle standpunt. Ten opsigte van kurrikulum-ontwikkeling het Potenza en Monyokolo (1999) nie noodwendig die totale hersiening van die Nasionale Kurrikulumverklaring in gedagte gehad nie. Hulle verwys eerder na die ontwikkeling van leerprogramme, progressiekaarte, assesseringsinstrumente en dies meer (Potenza & Monyokolo, 1999: 233).

---

<sup>95</sup> Juis as gevolg van Allais (2007b) se opinie dat leeruitkomste nooit deursigtig genoeg kan wees nie, is die aard en omvang van die kurrikulum wat geïmplementeer moet word belangrik ten opsigte van die sukses van die uiteindelijke implementeringsproses.

Dit is opvallend dat die kurrikulum sentraal staan tot al drie die vereistes en/of pilare waarop suksesvolle implementering berus. Gevolglik gaan ek na aanleiding van die aard en omvang van die dramakurrikula (soos in die vorige hoofstuk bespreek) meer spesifieke vereistes bepaal wat onontbeerlik vir die suksesvolle implementering van drama-opleiding op skoolvlak is.

## **5.2 Vereistes vir suksesvolle implementering van dramakurrikula na aanleiding van hul aard en omvang**

Wanneer die onderskeie dramakurrikula – soos in die vorige hoofstuk bespreek – van beide die 2011 NKV en 2012 KABV in oënskou geneem word, tree daar sekere vereistes uit die kurrikula navore wat noodsaaklik is vir die suksesvolle implementering daarvan. Die eerste en sekerlik die belangrikste aspek wat na vore tree, is vereistes met betrekking tot die kennis en bekwaamheid van die betrokke onderwyser(s) wat verantwoordelik is vir die dramakomponent in die vakke in die AOO-band, naamlik Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum en onderskeidelik Lewensvaardigheid (grondslag- en intermediêre fase) en Skeppende Kunste (senior fase) in die 2012 kurrikulum, sowel as die vak Dramatiese Kunste in die VOO-band (beide 2011 en 2012 kurrikulum).

Dramatiese Kunste in die VOO-band vereis soos enige van die ander vakke binne die VOO-band vakspecialiste vir die suksesvolle implementering van die kurrikulum. Onderwysers word dus benodig wat self drama-opleiding op HOO-vlak ontvang het. Die ideale vereiste sal gevolglik wees dat onderwysers vir Dramatiese Kunste oor 'n voorgraadse dramakwalifikasie en 'n nagraadse onderwyssertifikaat beskik. Ten opsigte van die dramakomponente in die vakke van die AOO-band (in beide die 2011 en 2012 kurrikula), word onderwysers vereis wat op die minste beskik oor 'n goeie begrip van en beperkte ervaring in die basiese konsepte, elemente en vaardighede van drama as kunsvorm. Wanneer die Skeppende Kunste KABV van die 2012 kurrikulum in die senior fase egter in oënskou geneem word, is ek van mening dat die ideale onderwysers vir die effektiewe implementering van hierdie dramakomponent (gemik op Graad 7 tot 9 leerders) ook vakspecialiste is.

'n Tweede vereiste wat veral in die Kuns en Kultuur Vakverklaring van die 2011 kurrikulum na vore tree – en ook 'n impak het op vereistes ten opsigte van die kennis en bekwaamheid van die onderwyser(s) wat benodig word – het te make met integrasie. Alhoewel daar in die onderskeie kurrikula gedeeltes is wat verwys na onderrig- en leerpraktyke – in meeste gevalle spesifiek ten opsigte van assessering – is die Kuns en Kultuur Vakverklaring (2011

kurrikulum) egter die enigste kurrikulum wat pertinent na implementering verwys. Die “implementeringsbenadering” van Kuns en Kultuur word soos volg uiteengesit:

- Assesseringstandaarde behoort, waar moontlik, oor kunsvorme heen verbind te word en nie as afsonderlike, diskrete entiteite aangebied te word nie. ’n Aantal assesseringstandaarde moet gelyktydig gedek word.
- Leeruitkomste oorvleuel en behoort dus verbind en saam aan gewerk te word. Die ontwerp van leerprogramme behoort dit in ag te neem. Tydens implementering kan die verskillende kunsvorme, dans, drama, musiek en visuele kunste, in take en aktiwiteite geïntegreer word. “Oorkoepelende” assesseringstandaarde toon hoe dit bereik kan word.
- Leeruitkomste en assesseringstandaarde kan oor leerareas heen verbind word, veral in die grondslag- en intermediêre fase.
- Die spiraalontwikkeling van vaardighede en kennis kan bewerkstellig word deur telkens terug te keer na vaardighede wat reeds in vorige grade ontwikkel is, en vorentoe te kyk na vaardighede wat in die hoër grade die teiken sal wees. Aktiwiteite en take behoort vaardighede en kennis wat reeds verwerf is, in te sluit.
- In graad 8 en 9 kan leerders reeds begin om hulle voor te berei op ’n kunsvak wat hulle beoog om in die verdere onderwys en opleidingband te bestudeer; hulle doen dit deur addisionele assesseringstandaarde in ’n kunsvorm van hul keuse in Leeruitkoms 1 te kies. (Departement van Onderwys, 2003b: 9-10).

Uit bogenoemde word dit duidelik dat ten opsigte van die vak Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum die integrasie van die vier ingeslote kunsvorme as ’n baie belangrike aspek van die suksesvolle implementering van die vak gestel word. Dit word ook deur een van die kurrikulumadviseurs van die WKOD, Louis du Preez<sup>96</sup>, bevestig as ’n kernvereistes vir die suksesvolle implementering van die vak Kuns en Kultuur (Du Preez, 2011). Daar word egter nie net klem gelê op die integrasie van die onderskeie kunsvorme nie, maar die integrasie van die vak (voorheen leerarea) met ander vakke (voorheen leerareas) binne die AOO-band word ook beklemtoon. Die vereiste van die integrasie van die vier kunsvorme binne Kuns en Kultuur stel unieke uitdagings aan die betrokke Kuns en Kultuur onderwyser(s). Ek dink die kurrikulum vereis een van twee dinge: (1) dat een onderwyser oor kennis en vaardighede in al vier kunsvorme moet beskik ten einde die onderskeie komponente suksesvol te kan integreer tydens implementering; of (2) dat daar meer as een onderwyser by die implementering van

---

<sup>96</sup> Louis du Preez is een van slegs vier kurrikulumadviseurs in die Wes-Kaap wat opgelei is in ’n kunsvorm en is tans werksaam in die Weskus-distrik. (Lundie, 2011a; Du Preez, 2011). Die struktuur en werksaamhede van die WKOD sal in afdeling 5.3.4 uiteengesit word.

Kuns en Kultuur betrokke is, wat afsonderlik oor die nodige kennis en vaardighede van die onderskeie kunsvorme beskik, maar gesamentlik die leerprogramme beplan en aanbied en integrasie op 'n basis van medewerking verkry word.

In vergelyking met Kuns en Kultuur word daar in die vak Lewensvaardigheid (2012 kurrikulum) – in beide die grondslag- en intermediêre fase – nie soveel klem op integrasie gelê nie. Dit word toegeskryf aan die hersiening van die 2011 kurrikulum en dat die onderskeie kunsvorme waar moontlik (en wenslik) gevolglik reeds geïntegreer is. Daar word byvoorbeeld 'n onderskeid tussen twee bane in die Skeppende Kunste studieveld getref, naamlik: Visuele Kunste en Uitvoerende Kunste en laasgenoemde sluit drama, dans en musiek in – sien onderskeidelik die Lewensvaardigheid KABV's van die grondslag- en intermediêre fase (Departement van Basiese Onderwys, 2011a; 2011b). Hierdie onderskeid tussen Visuele en Uitvoerende Kunste vereis volgens my weereens een van twee dinge ten opsigte van die betrokke onderwyser(s): (1) soos in die geval van Kuns en Kultuur is daar een onderwyser wat oor die nodige kennis en vaardighede in al vier die kunsvorme beskik en alleen verantwoordelik is vir die onderrig van die Skeppende Kunste studieveld; (2) een onderwyser is verantwoordelik vir die Visuele Kunste baan en 'n tweede onderwyser is verantwoordelik vir die Uitvoerende Kunste baan. Eersgenoemde onderwyser hoef slegs oor kennis en vaardighede in visuele kunste te beskik, maar die tweede onderwyser moet beskik oor kennis en vaardighede in drama, dans en musiek. Die Uitvoerende Kunste baan se aktiwiteite is so opgestel dat integrasie reeds plaasvind en daarom is kennis en vaardighede in al drie hierdie kunsvorme 'n vereiste.

In teenstelling met Kuns en Kultuur in die senior fase van die 2011 kurrikulum, fokus Skeppende Kunste in die senior fase van die 2012 kurrikulum egter op die ontwikkeling van spesifieke vaardighede en kennis in die onderskeie kunsvorme en nie op 'n integrasie van die kunsvorme nie. Leerders moet boonop slegs twee van die kunsvorme kies en word dus nie in al vier die kunsvorme onderrig nie.

Die keuse-opsie in Skeppende Kunste in die senior fase van die 2012 kurrikulum stel op sigself sekere vereistes aan skole ten opsigte van implementering. Volgens die Skeppende Kunste KABV (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 12) moet die volgende aspekte oorweeg word wanneer skole besluit watter kunsvorme hul in die senior fase gaan aanbied:

- Availability of the minimum facilities and resources required for the subject

- Availability of specialist arts teachers on the staff or accessible to the school (e.g. itinerant teachers, parents, community artists)
- Learner abilities/talents and preferences

Die beskikbaarheid van onderwysers wat vakspecialiste is, word dus as 'n vereiste gestel vir 'n skool om daardie kunsvorm as keuse aan te bied en is 'n aspek waarna ek reeds vroeër in hierdie bespreking verwys het. Wat wel kommerwekkend is, is dat die Departement van Basiese Onderwys (2011c:12) ouers en/of plaaslike kunstenaars onder die vaandel van spesialis kunste onderwysers insluit. 'n Kunstenaar, musikant, akteur, dramaturg, ouer wat drama studeer het, maak nie saak hoe suksesvol hulle is in wat hulle doen nie, is nie noodwendig 'n bekwame onderwyser nie – sien ook afdeling 5.3.7 in hierdie verband.

Die eerste vereiste wat gestel word, is volgens my 'n moontlike knelpunt wat nie net op die senior fase van toepassing is nie. Ten einde 'n kunsvorm soos drama aan te bied is daar beslis vereistes ten opsigte van fasiliteite en hulpbronne – maak nie saak in watter band (AOO of VOO), of watter fase (grondslag, intermediêre of Senior) dit aangebied word nie. Die minimum fasiliteite en hulpbronne wat vir drama vereis word vir die senior fase is volgens die Departement van Basiese Onderwys (2011c: 14) 'n groot klaskamer of saal en 'n klankstelsel. Wat my opgeval het, is dat daar nie gespesifiseer word dat die “groot klaskamer” 'n oop ruimte hoef te wees nie. Daar kan gedebatteer word of laasgenoemde geïmpliseer word, maar by die kunsvorm dans spesifiseer die minimum vereiste vir fasiliteite egter: “dance studio or hall or double classroom (**open space**)” (my beklemtoning) (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 14). Soos in die geval van dans, vereis drama ook 'n oop ruimte om op sinvolle wyse op te warm, dramaspelertjies te speel, te improviseer en tonele te skep.

Ten opsigte van hulpbronne is ek van mening dat drama-opleiding nie afhanklik is van spesifieke hulpbronne nie – alle basiese konsepte en vaardighede wat vereis word vir drama-opleiding kan sonder hulpbronne aangespreek word – maar daar bestaan geen twyfel dat die beskikbaarheid en gebruik van sekere hulpbronne onskatbare waarde kan toevoeg tot drama-opleiding nie. Daar word gevolglik ook nie spesifiek hulpbronne in die Vakverklaring van Dramatiese Kunste in die 2011 kurrikulum voorgeskryf nie: “The focus will be on the ingenuity and creativity of learners in improvising around available resources in order to create an effective visual/aural environment, rather than on the sophistication of technical resources” (Departement van Onderwys, 2003c: 17).



Na aanleiding van die geïntegreerde aard van die vakke waarvan drama 'n komponent uitmaak in veral die grondslag- en intermedieë fase (van beide die 2011 en 2012 kurrikula) is daar egter sekere hulpbronne wat myns insiens deur sommige van die voorgeskrewe aktiwiteite vereis word. In die vak Lewensvaardigheid in die grondslagfase van die 2012 kurrikulum word 'n uitgebreide lys van hulpbronne gegee waartoe leerders verkieslik ten alle tye toegang moet hê en dit sluit die volgende ins:

- bean bags, ropes, hoops, balls of different sizes, balancing beams/planks/tyres, outdoor play equipment (tyres, jungle gym, climbing ropes, trees), scarves/strips of cloth, bats, containers (bowls, buckets, tins to be used as targets), skittles/bottles (as targets), hard, flat open surface, sticks, storage containers, swings, bricks, cones, balloons
- dry media: wax crayons, paper, oil pastels, chalk, 2B pencils, felt-tipped pens, charcoal, sand
- wet media: paint, ink, dyes, mud
- brushes of different sizes
- sheets of paper or scrap paper in various sizes and colours
- earthenware clay, papier maché, play dough, mud
- beads (glass, paper, plastic), straws, macaroni, shells, etc. for threading
- recyclable materials: boxes, toilet rolls, polystyrene containers and packing materials, corks, wrapping paper, tin foil, wool, string, stones, seeds, old newspapers/magazines
- glue, cardboard strips for glue applicators, scissors, pre-mixed starch
- CD player, CDs, musical instruments
- old clothes, utensils, containers, to be used as “props” for fantasy and dramatic play
- puzzles and other manipulative educational toys, bought and home made
- pictures, wall charts and maps
- information and story books (library)
- plastic lens/ magnifying glass
- people – older family members and invited guests (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 13).

Uit die aard van die saak is al hierdie hulpmiddels nie van toepassing op drama-opleiding nie, maar die 2012 KABV word so uiteengesit dat elke kwartaal spesifiseer watter hulpbronne vir watter studieverdele benodig word. Ten opsigte van Skeppende Kunste word die volgende wel as vereistes gespesifiseer:

- open space



- musical instruments, including found and made
- audio and audiovisual equipment with a range of suitable music
- charts and posters
- variety of props e.g. materials, balls, different sized and shaped objects, old clothes
- visual stimuli for drawing and construction. (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 14).

Dit is gerusstelend dat hier wel gespesifiseer word dat daar 'n oop ruimte vir Skeppende Kunste (wat drama insluit) vereis word.

Opvallende vereistes wat veral in die senior fase en VOO-band van die 2012 kurrikulum navore tree, is spesifikasies ten opsigte van die skedulering en tyd wat aan die kunsvorm afgestaan moet word. Sien byvoorbeeld die onderstaande voorskrif ten opsigte van die skedulering van onderrig en leer in die senior fase:

To ensure continuity and skills development, the two selected art forms should be taught throughout the year rather than in half-year blocks in Grades 7, 8 and 9. For example, in Dance it is essential to dance consistently every week to build strength, flexibility, stamina and control. Learners should have a minimum of ten contact teaching hours per art form per term during school time and at least once per week per art form after school. The continuity of regular practice at least twice per week is necessary to build skills. This applies especially to learners who are keen to study arts subjects in FET (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 14).

Die vereiste van kontaktyd/repetisietyd na afloop van die formele skooldag, kom ook in die KABV van Dramatiese Kunste (2012 kurrikulum) in die VOO-band voor: “Dramatic Arts is allocated four teaching hours per five-day week. In addition Dramatic Arts learners are expected to practise and rehearse at least once per week outside of school time” (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 10). Alhoewel hierdie vereiste die aard van drama as kunsvorm ondersteun en ek dit as 'n positiewe toevoeging tot die kurrikulum sien, sal die implikasies ten opsigte van die uitvoerbaarheid van hierdie vereiste in onderskeidelik afdeling 5.3.2 en 5.3.5 beskou word.

'n Verdere belangrike vereiste wat deur die Skeppende Kunste KABV (senior fase, 2012 kurrikulum) gestel word, is dat die onderskeie kunsvorme periodes van ten minste een uur lank benodig om werklik effektief te wees. Dit word toegeskryf aan die praktiese aard van die verskillende kunsvorme:

For dance and drama, sufficient time is needed to change into relevant clothing, to warm up, to have time to develop the practical work, to cool down and to change back into school uniform. For Visual Arts and Music, time is needed to set up, work practically and clean up. The time could be allocated in a block of double or triple periods (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 14).

Die voorstel word gemaak dat dit ideaal sal wees om Skeppende Kunste lesse voor 'n pouse of aan die einde van 'n skooldag te skeduleer, sodat leerders indien nodig kan voortgaan met dit waarmee hulle besig is, iets wat andersins onmoontlik sou wees (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 15). Nodeloos om te sê klink hierdie voorstel in teorie na 'n moontlike oplossing, maar ek vermoed dat dit in die praktyk meer probleme as oplossings gaan oplewer. Hierdie kwessie sal gevolglik weer in afdeling 5.3.5 aangeraak word.

Alhoewel daar nie pertinent in die 2011 kurrikulum verwys word na tyd- en/of skedulering kwessies nie, word die volgende wel in die Vakverklaring van Dramatiese Kunste genoem:

Summative assessment practices will allow for the combination of a number of Assessment Standards in a single activity or project, **which will save time for educators and learners**. These activities may take the form of performance projects, demonstrations, portfolio work, group work, written examinations or research assignments (my beklemtoning) (Departement van Onderwys, 2003c: 17).

Uit bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat die effektiewe gebruik en indeling van tyd beslis 'n vereiste vir die suksesvolle implementering van dramakurrikula is. In die Dramatiese Kunste KABV van die 2012 kurrikulum word daar byvoorbeeld pertinent die volgende gesê ten opsigte van die indeling/skedulering van onderrig- en leeraktiwiteite in die klaskamer: "The weighting of the assessment of the practical and theoretical components is equal. Therefore the teacher should devote equal teaching time, marks weighting and assessment efforts, to theoretical and practical aspects" (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 10). Daar word dus doelbewustelik klem gelê op die feit dat tydens die implementering van die vak Dramatiese Kunste, ewe veel tyd aan praktiese en teoretiese werk afgestaan moet word.

Die aard van die 2011 kurrikulum vereis dat inhouds- en leerondersteuningsmateriaal in die meeste gevalle deur die onderwyser self, of in samewerking met die betrokke provinsiale onderwysdepartement, opgestel moet word. Beleidsdokumente soos die Leerprogram- en Assesseringsriglyne van elke vak in die VOO-band is gevolglik naas die onderskeie

Vakverklaringsdokumente wat vereis word ten einde die Vakverklaring op suksesvolle wyse te kan implimenteer. Die doel van hierdie dokumente word as volg deur die Departement van Onderwys (2003c: 7) uiteengesit:

A Learning Programme specifies the scope of learning and assessment for the three grades in the Further Education and Training band. It is the plan that ensures that learners achieve the Learning Outcomes as prescribed by the Assessment Standards for a particular grade. The Learning Programme Guidelines assist teachers and other Learning Programme developers to plan and design quality learning, teaching and assessment programmes.

Hierdie vereiste van addisionele dokumentasie deur die 2011 kurrikulum, is tydens die hersiening van die kurrikulum aangespreek en gevolglik vereis die 2012 kurrikulum nie verdere beleidsdokumentasie nie, maar daar sal wel 'n voorgeskrewe handboek wees wat sal dien as leerondersteuningsmateriaal vir die onderskeie vakke – sien ook afdeling 5.3.6.3 in hierdie verband.

'n Uiteraars sinvolle vereiste wat in die Dramatiese Kunste KABV van die 2012 kurrikulum ingeskryf is, is: “Dramatic Arts learners should see at least one theatre production outside of school every year” (Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 10). Hierdie vereiste spreek die kwessie van blootstelling aan dramapraktyke en -prosesse aan en word deur Anina Lundie (2011b), die Adjunkhoof Onderwysspesialis vir Kuns en Kultuur by die WKOD, sowel as Ina Bruce (2011a), die kurrikulumspesialis vir Dramatiese Kunste by die WKOD, as een van die belangrikste vereistes van opleiding in drama gesien. Lundie (2011b) stel voor dat skole 'n fonds moet hê sodat leerders eenkeer 'n kwartaal op byvoorbeeld teaterbesoeke geneem kan word. Ek stem saam dat blootstelling aan die uitvoerende kunstebedryf 'n noodsaaklikheid vir veral leerders in Grade 10 tot 12 is: eerstens ten einde 'n beter begrip vir die Suid-Afrikaanse kunste-konteks te ontwikkel; tweedens om praktiese voorbeelde te hê van die vaardighede waarna gestrewe word; en derdens om bekendgestel te word aan onbekende, ongewone, en/of inheemse dramapraktyke waarmee hul nie vertrou is nie. Bruce (2011b) is van mening dat hierdie blootstelling ook deur middel van video-opnames kan geskied wat aan leerders vertoon word, maar laasgenoemde is egter afhanklik van die nodige audio-visuele toerusting.

Ander vereistes wat Lundie (2011b) identifiseer as noodsaaklik vir die suksesvolle implementering van drama-opleiding op skoolvlak, sluit direk aan by aspekte wat reeds

vroeër in hierdie bespreking aangeraak is, naamlik: voldoende onderwyseropleiding; die beskikbaarheid van leerondersteuningsmateriaal (LOM); 'n geskikte ruimte (veral in die senior fase van die AOO-band en in die VOO-band); en sekere basiese hulpbronne. Met die oog op drama-opleiding in die VOO-band (en dalk selfs al in die senior fase) spesifiseer Lundie (2011b) basiese rostrums en multi-media toerusting (insluitend 'n DVD-speler, videokamera, en dies meer) as noodsaaklike hulpbronne. Bo en behalwe hierdie vereistes wat almal uit die kurrikula self navore getree het, noem Lundie (2011b) egter ook klasgrootte (verskieslik nie meer as 25 leerders in 'n klas nie) en die ondersteuning en bemagtiging van onderwysers deur die bestuur van skole as vereistes vir die suksesvolle implementering van drama-opleiding op skoolvlak.

'n Interessante opmerking deur Modiba en Van Rensburg (2006: 28) is dat “[l]anguage is harnessed as the major form of expressing critical engagement with, and reflection on, art works”. Hul wys byvoorbeeld daarop dat twee van die vier leeruitkomste van Kuns en Kultuur (2011 kurrikulum) die terme “besinning” en “kommunikasie” insluit, wat in wese volgens hulle “terms of language” is (Modiba & Van Rensburg, 2006: 28). Die belangrikheid van taal binne Kuns en Kultuur word volgens hulle ook beklemtoon deur die feit dat die ontwikkeling van geletterdheid as een van die unieke kenmerke van die vak Kuns en Kultuur aangebied word (Modiba & Van Rensburg, 2006: 27). Du Preez (2011) verwys ook na die noue verband wat daar tussen 'n vak soos Kuns en Kultuur en tale bestaan – nie net met verwysing na geletterdheid nie, maar ook met verwysing na verskillende literêre vorme soos poësie, prosa en dramas. Die Kuns en Kultuur Vakverklaring omskryf hierdie unieke kenmerk as die ontwikkeling – vanaf Graad R tot Graad 9 op “toenemende ingewikkeldheidsvlakke” – van die “verskillende vorme van geletterdheid: mondeling, ouditief, visueel, ruimtelik, kinesteties en kultureel” (Departement van Onderwys, 2003b: 6).

Lastly, the assessment standards formulated for verifying the attainment of the Outcomes in this Learning Area specify numerous issues with regard to *linguistic* competence, apart from artistic competence. These include *discussing* issues of power, control and elements of domination in Arts and Culture; *explaining* the conditions and circumstances shaping the development of South African and African artists; *identifying* messages in cultural products; *exploring* arts products that challenge bias and stereotypes; *analyzing* a dance work of a culture; and *sourcing* cultural information by *interviewing* the elders of a community, for example (Modiba & Van Rensburg, 2006: 28).

Ek stem saam met Modiba en Van Rensburg (2006: 27-28) se standpunt soos hierbo uiteengesit en alhoewel die geletterdheidsvlak en taalvaardigheid van leerders nie direk as 'n vereiste deur enige van die dramakurrikula gestel word nie, is dit beslis 'n geïmpliseerde vereiste. Teksanalise – nie net ten opsigte van 'n teoretiese beskouing van teatergeskiedenis of teaterbewegings nie, maar ook ten opsigte van individuele en/of groepvertolkings en dramatiese opvoerings – is byvoorbeeld veral in die hoër grade 'n essensiële aspek van drama-opleiding.

Opsommenderwys is die volgende vereistes vir die suksesvolle implementering van die dramakurrikula na aanleiding van hul aard, omvang en uitkomst geïdentifiseer:

- onderwyseropleiding ('n uitgebreide kennis van drama as kunsvorm<sup>97</sup> word deur die inhoud en omvang van die onderskeie kurrikula van onderwysers vereis);
- integrasie (die integrasie van drama met die ander kunsvorme word veral deur die 2011 kurrikulum in die hele AOO-band vereis, terwyl die 2012 kurrikulum integrasie van spesifiek dans, drama en musiek in die grondslag- en intermediêre fase binne die vak Lewensvaardigheid vereis);
- 'n geskikte ruimte (onder andere vir praktiese aktiwiteite, verkieslik 'n oop spasie);
- leerondersteuningsmateriaal;
- toepaslike hulpbronne (in die grondslag- en intermediêre fase word sekere hulpbronne vereis, veral met die oog op geïntegreerde aktiwiteite. Die aard van drama as kunsvorm is egter nie afhanklik van spesifieke hulpbronne nie, alhoewel die toevoeging van hulpbronne ook 'n toevoeging van waarde tot onderrig- en leersituasies kan wees);
- lengte van periodes (ideaal gesproke moet periodes 'n uur lank wees om werklik op sinvolle wyse onderrig- en leeraktiwiteite gemik op drama-opleiding aan te bied);
- repetisietyd na skool (in die senior fase en VOO-band van die 2012 kurrikulum word daar vereis dat tyd na skool aan drama-opleiding afgestaan word);
- blootstelling aan drama buite skoolverband (byvoorbeeld teateruitstappies, veral in die VOO-band is dit 'n vereiste); en

---

<sup>97</sup> Ten opsigte van Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum, sowel as Lewensvaardigheid (grondslag- en intermediêre fase) in die 2012 kurrikulum word uitgebreide kennis van dans, musiek en visuele kunste as kunsvorme ook vereis – in die geval van die 2012 kurrikulum ten minste kennis van dans en musiek, wat die ander komponente van die Uitvoerende Kunste baan uitmaak.

- 'n sekere vlak van geletterdheid en taalvaardigheid word van leerders vereis om sinvol met die kurrikulum te kan omgaan en suksesvolle implementering te verseker.

Klasgrootte en die ondersteuning van onderwysers deur die bestuur van skole is twee verdere aspekte wat beslis 'n invloed op die suksesvolle implementering van drama-opleiding in skole kan hê, maar word nie noodwendig deur die onderskeie dramakurrikula vereis nie.

Teen die agtergrond van bogenoemde geïdentifiseerde vereistes vir die suksesvolle implementering van drama-opleiding op skoolvlak, sal daar vervolgens ondersoek ingestel word na die opvallendste probleemareas wat moontlik in die praktyk ondervind word tydens die implementering van dramakurrikula.

### **5.3 Moontlike probleemareas ten opsigte van die suksesvolle implementering van dramakurrikula – met spesifieke verwysing na die Wes-Kaap**

In 'n studie wat in 2001 voltooi is, identifiseer Watson (2001: 4) die volgende areas as problematies ten opsigte van die implementering van spesifiek die Kuns en Kultuurprogram soos dit in Kurrikulum 2005 verskyn het: die assesseringskriteria; 'n gebrek aan leerondersteuningsmateriaal en hulpbronne; beperkte ondersteuning en opleiding van die Departement van Onderwys ten opsigte van die implementering van die program; en die kritieke en spesifieke uitkomst van die Kuns en Kultuur leerarea. Groot klasse en 'n gebrek aan selfvertroue by onderwysers as gevolg van onvoldoende opleiding in die vak word ook uitgelig (Watson, 2001: 7). Opvallend van bogenoemde is dat beide die assesseringskriteria en die kritieke en spesifieke uitkomst waarna Watson (2001: 4) verwys, betrekking het op die kurrikulum self. Alhoewel die kurrikulum vanaf die oorspronklike weergawe as Kurrikulum 2005 sopas die tweede uitgebreide hersieningsproses voltooi het, kan die inhoud, omvang en vereistes wat deur die onderskeie dramakurrikula gestel word nie buite rekening gelaat word wanneer probleemareas ten opsigte van implementering ondersoek word nie.

Lundie (2011b) identifiseer die volgende vier kwessies as die belangrikste struikelblokke ten opsigte van die implementering van dramakurrikula in die Wes-Kaap:

1. Onderwysers wat nie opgelei is om die kurrikulum aan te bied nie;
2. die bestuur van skole is nie altyd die kunste geneë nie (die spesifieke vereistes van drama as kunsvorm word nie verstaan nie, gepaste ruimte word gevolglik nie voorsien nie, geen ondersteuning ten opsigte van repetisierooster nie, en dies meer);

3. die sosio-ekonomiese omstandighede van die gemeenskappe waarin skole geleë is, het 'n groot invloed op die suksesvolle implementering van drama-opleiding (spesifiek ook in die VOO-band); en
4. 'n tekort aan hulpbronne (wat ook herlei kan word na die sosio-ekonomiese omstandighede van skole).

In duidelike ooreenstemming met Lundie (2011b) identifiseer Bruce (2011b) drie kernareas wat volgens haar die grootste uitdagings tot die implementering van dramakurrikula aandui. Eerstens bestaan daar wanpersepsies omtrent drama as akademiese dissipline by die bestuur van skole (en ander rolspelers) sodat die noodsaaklikheid van vakspecialiste en/of die unieke vereistes van die vak nie begryp word nie. Tweedens berus die sukses van die implementering van dramakurrikula by die onderwysers wat dit aanbied en die opleiding wat hulle ontvang het en derdens by die omstandighede waarbinne die onderig moet plaasvind.

Volgens Du Preez (2011) is die gebrek aan kundigheid by onderwysers die grootste probleem ten opsigte van die suksesvolle implementering van dramakurrikula. Soos in die geval van beide Lundie (2011b) en Bruce (2011b) is hy ook van mening dat daar nie genoegsame ondersteuning vir onderwysers deur die onderwysbestuur is nie – beide in skole en op provinsiale vlak. Du Preez (2011) verwys egter ook na die kurrikulum self wat 'n hindernis vir die implementering van 'n vak soos Kuns en Kultuur kan wees.

Na aanleiding van die voorafgaande bespreking oor die vereistes wat deur die onderskeie dramakurrikula vir suksesvolle implementering gestel word, sowel as my onderhoude met geselekteerde verteenwoordigers van die WKOD<sup>98</sup> en 'n voortgesette literatuurstudie, word die volgende aspekte as moontlike probleemareas ten opsigte van die implementering van drama-opleiding op skoolvlak (en moontlik ook van toepassing oor 'n wyer gebied) geïdentifiseer: (1) die kurrikulum self; (2) die sosio-ekonomiese omstandighede van leerders en die gemeenskappe waarbinne skole geleë is; (3) kwessies rondom taal en die geletterdheidsvlak van leerders; (4) die status van drama-opleiding op skoolvlak en die burokrasie; (5) die tydstoedeling en -bestuur van drama-opleiding op skoolvlak; (6) kwessies ten opsigte van befondsing en infrastruktuur (insluitend fasiliteite, hulpbronne en leerondersteuningsmateriaal); en (7) onderwyseropleiding.

---

<sup>98</sup> In afdeling 1.5 word my beweegredes vir die seleksie van hierdie verteenwoordigers uiteengesit.



Aangesien die hersiene Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring eers vanaf 2012 infaseer word en hierdie studie reeds in Oktober 2011 voltooi word, fokus die besprekings wat volg hoofsaaklik op die huidige (2011) Nasionale Kurrikulumverklaring wat bestaan uit die HNKV (Grade R-9) en die NKV (Grade 10-12). Daar mag wel onder van die besprekingspunte na die 2012 kurrikulum verwys word.

### **5.3.1 Die kurrikulum self**

Reeds vanaf die aanvanklike bekendstelling van UGO is die komplekse taal van hierdie onderwysbenadering een van die aspekte wat kritiek uitlok – sien afdeling 5.1. Hierdie aspek is egter volgens my tweeledig van aard en verwys in die eerste plek na die verskillende konsepte, omskrywings en betekenis wat met UGO as onderwysbenadering geassosieer word en waarbinne daar gedurende die proses van onderwystransformasie betekenis verskuiwings kan plaasvind of reeds plaasgevind het (Rasool, 1999: 173). In aansluiting by bogenoemde meld Mahomed (1999: 163): “If we convert this problem of complex language and shifting meanings into a challenge, solutions can be found by restating the complexity in more accessible language or explanations”. Teen 2011 glo ek dat onderwysers en rolspelers die belangrikste en/of mees prominente konsepte wat met UGO as onderwysbenadering geassosieer word onder die knie het en dat die hersiening van die nasionale kurrikulum sprekend is van die pogings om – soos Mahomed (1999: 163) dit stel – die probleem in ’n uitdaging te verander en iets daaraan te doen.

Ek dink egter in die tweede plek dat die kompleksiteit van die “UGO-taal” ook inslag gevind het in die manier waarop die onderskeie leeruitkomste (en in die besonder die assesseringsstandaarde) omskryf en bewoord is in die huidige (2011) Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum. Soos reeds in hoofstuk 4 na verwys, is daar tydens die evaluering van die onderskeie dramakomponente binne veral die 2011 kurrikulum gevind dat die assesseringsstandaarde – wat veronderstel is om die leeruitkomste verder te belig – in baie gevalle vaag of nie-spesifiek is. Dit het tot gevolg dat die vakverklarings van Kuns en Kultuur (AOO-band) en Dramatiese Kunste (VOO-band) deur verskillende onderwysers op verskillende maniere geïnterpreteer word en die verplasing van die kurrikulum-as-plan na die kurrikulum-in-praktyk geskied gevolglik op oneweredige wyse in verskillende skole. Allais (2007b: 533) sê die volgende in hierdie verband:

Outcomes need to be transparent and unambiguous, so that assessors will assess in the same way, and state regulators will evaluate in the same way, against the same specified outcomes. Those who do not have the relevant expertise (learners, parents, and others



outside of institutions and professions) must be able to understand the point of a learning programme (what the competence is that will be acquired) as well as how competently assessment has been conducted against it. But learning outcomes are never sufficiently transparent that they can represent a clear competence that will mean the same thing to different people. They always require additional specifications, but these specifications themselves are also not clear, and, in turn require additional specifications.

Bo en behalwe verskillende interpretasies van die onderskeie vakverklarings het die vae en nie-spesifieke aard van die assesseringstandaarde tot gevolg dat daar verwarring kan ontstaan oor die presiese vereistes waaraan voldoen moet word om 'n assesseringstandaard te verwerf. Laasgenoemde het veral implikasies ten opsigte van implementering wanneer onervare onderwysers (of onderwysers wat nie vertrou is met die kunsvorm nie) die kurrikulum moet interpreteer. Volgens Du Preez (2011) is die interpretasie van die kurrikulum een van die grootste probleme ten opsigte van implementering en juis as gevolg van die onkundigheid van die onderwysers wat dit moet aanbied en nie daarin onderleg is nie. Soos bespreek is in die voorbeelde in hoofstuk 4, is daar sekere assesseringstandaarde wat ook meer as een onderrig- en leeraktiwiteit veronderstel, al is dit nie so aangedui nie. Die gevolg van hierdie onduidelikhede en verwarrende interpretasie-moontlikhede is dat die basiese konsepte en elemente van die onderskeie kunsvorme so verskuil is binne die Kuns en Kultuur kurrikulum, dat dit haas onmoontlik is vir enige iemand om dit te identifiseer. Die boustene wat gebruik moet word om die onderskeie kunsvorme te bevorder, is dus afwesig deurdat die basiese konsepte nie aangespreek word nie (Du Preez, 2011).

Ten einde die vak Kuns en Kultuur suksesvol in skole te implementeer, moet die onderskeie komponente waaruit die vak saamgestel is, naamlik dans, drama, musiek en visuele kunste, boonop geïntegreer word. Hierdie word as 'n essensiële vereiste vir suksesvolle implementering deur Du Preez (2011) voorgehou. In sommige skole word die onderrig van Kuns en Kultuur (juis na aanleiding van die onderskeie komponente) tussen verskillende onderwysers verdeel en kan tot en met vier onderwysers binne een skool verantwoordelik wees vir die vak (Watson, 2001: 62)<sup>99</sup>. Hierdie stand van sake in skole kan volgens my deels

---

<sup>99</sup> Ook my eie ondervinding as Kuns en Kultuur onderwyser vir Graad 8 en 9 leerders in 2002 en 2003 is sprekend van die probleme met betrekking tot die integrasie van die onderskeie kunsvorme in die praktyk. As onderwyser in een van die hoërskole waarin die HNKV in die Wes-Kaap geloods is, was ons twee personeellede wat vir die onderrig van Kuns en Kultuur verantwoordelik was ('n musiek-vakspesialis en 'n drama-vakspesialis). Alhoewel ons pogings aangewend het om waar moontlik onderrig- en leeraktiwiteite te integreer, het klas- en roosterindielings, sowel as beskikbare lokale nie hierdie vereiste ondersteun nie. Boonop moes ons onself vergewis van (en probeer bekwaam in) die dans en visuele kunste komponente se generiese assesseringstandaarde, ten einde dit met ons leerders te kan behandel.

toegeskryf word aan die uiteensetting van die Kuns en Kultuur Vakverklaring (Departement van Onderwys, 2003b) wat tipografies 'n duidelike onderskeid tussen die vier ingeslote kunsvorme tref en boonop oorkoepelende assesseringstandaarde verskaf wat die veronderstelling kan skep dat die oorkoepelende assesseringstandaarde die integrasie van die vier kunsvorme ondervang. Laasgenoemde is egter nie die geval nie en die integrasie van die vier kunsvorme moet geskied bo en behalwe die oorkoepelende assesseringstandaarde wat behandel moet word. Indien meer as een onderwyser verantwoordelik is vir Kuns en Kultuur is dit egter in die praktyk baie keer die geval dat daar geen samewerking en/of korrelasie tussen die onderwysers is nie (Du Preez, 2011).

'n Ander gevaar wat geloop word deurdat meer as een onderwyser verantwoordelik is vir die onderrig van Kuns en Kultuur, is dat die oorkoepelende assesseringstandaarde glad nie aangespreek word nie, aangesien daar slegs op die onderskeie kunsvorme se assesseringstandaarde gefokus word.

'n Kenmerk van die Kuns en Kultuur Vakverklaring is die organiserende raamwerk wat die konteks aandui waarbinne die leer in die onderskeie kunsvorme moet plaasvind, maar wat veral in die senior fase 'n oorheersende faktor word ten opsigte van die fokus van die leer wat plaasvind. Die bemeestering en/of verwerwing van vaardighede en kennis binne drama as kunsvorm word gevolglik ondergeskik tot die verwerwing van kennis met betrekking tot die kontekstuele onderwerpe wat voorgeskryf is. Lundie (2011b) ondersteun hierdie siening deur te meld dat die kultuur-komponent van Kuns en Kultuur 'n skuiwergat geword het om byvoorbeeld onderrig- en leersituasie te skep rondom troues, begrafnisse en/of feeste (met ander woorde inheemse tradisies en gebruike) eerder as om op die verwerwing van vaardighede in die kunste te fokus. Die konteks het die fokus geword<sup>100</sup>. Du Preez (2011) sluit hierby aan en sê dat die organiserende beginsels tot gevolg het dat 'n tema onderrig word en nie 'n kunsvorm nie. Boonop kan 'n organiserende beginsel 'n kunsvorm binne 'n raamwerk of konteks probeer forseer, waar dit nie noodwendig normaalweg sou voorkom nie. Wanpersepsies ontstaan gevolglik rondom die vak Kuns en Kultuur en die kultuur-gedeelte raak so oorheersend dat daar nie by die kuns-gedeelte uitgekam word nie, in plaas daarvan dat die kuns-gedeelte juis vanuit die kultuur-gedeelte vloei.

---

<sup>100</sup> Onderwyseropleiding word eers in afdeling 5.3.7 bespreek, maar in die lig van onervare of onkundige onderwysers wat verantwoordelik gemaak word vir die onderrig van Kuns en Kultuur in skole (as gevolg van 'n gebrek aan onderwysers met die nodige kundigheid en opleiding) is dit aan die een kant nie verbasend dat daar eerder op die kultuur-komponent gefokus word nie. Laasgenoemde is makliker om op jou eie in te studeer as om vir jouself vaardighede in vier kunsvorme te moet probeer aanleer.

Dit is belangrik om te meld dat dit nie die insluiting van inheemse kennis en/of nasionale-, Afrika- en wêreldvraagstukke is wat gekritiseer word nie, wel die manier waarop dit ingesluit is en die prominensie wat binne die kurrikulum daaraan verleen word. Laasgenoemde geskied ten koste van die onderskeie kunsvorme wanneer die kurrikulum-as-plan na die kurrikulum-in-praktyk verplaas word. Herbst, De Wet en Risjdijk (2005: 275) gaan van die volgende standpunt uit met verwysing na beide die integrasie van die kunsvorme en die insluiting van inheemse kennis in die Kuns en Kultuur kurrikulum:

Even though there has been an attempt by the curriculum designers of the Revised National Curriculum to recognize the performance-based ubuntu philosophy embedded in the Arts and Culture learning area, the commitment to integrated learning and indigenous knowledge systems is in practice undermined by the lack of capacity-building opportunities and facilities for teachers. To enable teachers to translate the new vision into class activities and learning experiences, a realistic curriculum should be developed, systematically introducing core ideas.

Hierdie kernidees (“core ideas”) waarna verwys word, stem volgens my ooreen met die basiese konsepte en/of elemente van die onderskeie kunsvorme wat Du Preez (2011) as die belangrikste aspekte van opleiding in die kunste sien en wat volgens hom nie duidelik in die Kuns en Kultuur vakverklaring sigbaar is nie.

Die uitdagings wat die Afrikanisering van die kurrikulum aan onderwysers stel, sal weer in afdeling 5.3.7 na verwys word, wanneer onderwyseropleiding beskou word.

In teenstelling met veral die Kuns en Kultuur Vakverklaring, maar ook die Dramatiese Kunste Vakverklaring van die 2011 kurrikulum, is die breedvoerigheid en detail waarmee die voorgeskrewe kursusmateriaal in die onderskeie dramakurrikula van die 2012 kurrikulum uiteengesit word ’n verbetering. Ek voorsien gevolglik dat die hersiening van die kurrikulum en die bekendstelling van die KABV’s implementeringsprobleme wat toegeskryf kan word aan die kurrikulum self, sal verminder. Hierdie vermoede word deur Lundie (2011b) bevestig wat veral die Skeppende Kunste KABV in die senior fase van die 2012 kurrikulum voorhou as ’n kurrikulum wat op uiters effektiewe en geslaagde wyse geïmplementeer behoort te word. Sy skryf dit ook toe aan die manier waarop die inhoud aangebied en uiteengesit word (met duidelike fokuspunte) en ook omdat dit ’n vaardigheidsgebaseerde kurrikulum is. Daar word spesifiek gefokus op dramavaardighede en daar is nie ’n algemene fokus op kommunikasie nie (Lundie, 2011b).

Moontlike knelpunte ten opsigte van die kurrikulum kan dus aangespreek word met die bekendstelling van die KABV's, aangesien die dramakomponente in die onderskeie KABV's baie duideliker en sinvoller uiteengesit is. Ten spyte hiervan is die suksesvolle implementering van die onderskeie KABV's wat drama-opleiding insluit, egter steeds afhanklik van kundige en bekwame onderwysers wat voldoende opleiding in drama as kunsvorm ontvang het.

'n Moontlike probleem wat voorsien word ten opsigte van spesifiek die Skeppende Kunste KABV in die senior fase van die 2012 kurrikulum, is dat skole in die praktyk nie in staat gaan wees om al vier kunsvorme as opsies aan te bied nie. Die kurrikulum skryf voor dat leerders slegs twee van die kunsvorme moet kies in die senior fase, maar skole kan besluit watter van die vier kunsvorme hulle aanbied as keuses. Dit kan verreikende gevolge vir al vier die kunsvorme hê, maar leerders kan ook hierdeur geraak word. 'n Hipotetiese voorbeeld is die volgende: Indien 'n leerder in 'n laerskool (Graad 7) was waar hy dans en drama as keuse gehad het en hy wil graag daarmee voortgaan, moet hy 'n hoërskool vind waar dans en drama as opsies aangebied word. Laasgenoemde is dalk geografies nie die keuse wat hy oorspronklik sou maak nie en gevolglik kan daar finansiële en logistieke implikasies ontstaan. Indien die leerder se sosio-ekonomiese omstandighede van so 'n aard is dat hy nie die keuse het om na 'n skool in 'n ander geografiese gebied te gaan nie, word hy dus gedwing om sy keuse van kunsvorm(e) te verander. Dit kan volgens Du Preez (2011) tot gevolg hê dat onontwikkelde talent verlore gaan en dat 'n leerder wat potensieel in die VOO-band met 'n kunsvorm sou aangaan, nie meer daardie opsie het nie, of nie meer daardie keuse kan maak nie.

### **5.3.2 Sosio-ekonomiese omstandighede**

The banal reality is that the single factor that determines a school's performance more than any other is its intake – the children who go there. Generally, a school that is based in a poor community will struggle while one that is based in a more affluent area will prosper (Sprenen & Vally, 2010a: 46).

Kinders in Suid-Afrika – en veral daardie kinders wat in arm landelike gebiede en stedelike *townships* woonagtig is – word elke dag gekonfronteer met 'n magdom sosiale probleme, insluitend armoede, hongersnood, MIV/vigs en geweld. Sprenen en Vally (2010b: 440) verwys na die volgende statistieke: 14 miljoen kinders word as arm beskou, terwyl byna 11 miljoen in hagleike nooddruf lewe; daar is beraam dat teen 2010 16% van kinders wees sou wees; en 3

000 kinders, 15 jaar en jonger, sterf elke jaar as gevolg van trauma- en/of geweld-gerwante oorsake.

Soos reeds vroeër aangetoon, benadruk Jansen (2002: 203) die feit dat die aanvanklike implementering van die hervormde onderwysbeleid oënskynlik nêrens in beplanning en beleidstrategieë voorgekom het nie:

In most cases, however, implementation was never on the policy agenda at all. The syllabus revision process was simply about achieving a symbolic and visible purging of the apartheid curriculum in order to establish legitimacy for an ANC-led government under unprecedented criticism for failing to deliver in education. There was no implementation plan.

Bogenoemde stelling beklemtoon die feit dat die fokus van onderwystransformasie in Suid-Afrika op die hervorming en vernuwing van die kurrikulum was en dat die praktiese implikasies ten opsigte van die transformasie-realiteite op grondvlak in die skole nie werklik aandag geniet het nie. Die gevolg is volgens my tweeledig: aan die een kant is die meeste probleme wat voortgespruit het uit die onderwystransformasie toegeskryf aan implementeringskwessies (Spreeen & Vally, 2010b: 434; Warnich & Wolhuter, 2010: 63); en aan die ander kant is alle blaam voor die deur van die gekose onderwysbenadering gelê, sonder om implementeringskwessies, -kontekste en -omstandighede in ag te neem<sup>101</sup>. Spreeen en Vally (2010a: 39) ondersteun laasgenoemde siening:

While OBE has become shorthand for many for expressing dissatisfaction with education in South Africa the social, political and economic context of education and its continued stratification along class, racial and regional lines has been left largely unexamined.

Hulle is ook van mening dat 'n onderwysbeleid wat kurrikulumhervorming en die normatiewe uitkomst daarvan beklemtoon “either ignores or downplays the real conditions in classrooms (often violent, overcrowded and lacking in basic resources) in which teachers work and students are expected to learn” (Spreeen en Vally, 2010a: 47).

Volgens Lundie (2011b) het die sosio-ekonomiese omstandighede van skole 'n groot invloed op die suksesvolle implementering van drama-opleiding – spesifiek met verwysing na die VOO-band. Warnich en Wolhuter (2010: 65) gee die volgende voorbeeld wat onder andere

---

<sup>101</sup> Sien afdeling 5.1 vir 'n meer volledige bespreking van kritiek op UGO.

dui op 'n negatiewe kringloop waarin skole binne swak sosio-ekonomiese omstandighede vasgevang word:

An example where the socioeconomic and historical contexts of schools negatively affects, for example, OBA<sup>102</sup> practices, is the annual fixing of school fees. Schools which, for historical reasons, are primarily serving lower socioeconomic strata have school fees much lower than those schools where parents are from higher socioeconomic strata. This state of affairs aggravates the already difficult functioning of schools serving learners hailing from lower socioeconomic strata.

Bruce (2011b) verwys na skole in laer sosio-ekonomiese omstandighede as “under-staffed” en “over-crowded”. Dit op sigself beperk die leer wat binne skoolure op sinvolle wyse kan plaasvind. Gebrekkige of ontoereikende fasiliteite en/of hulpbronne kom ook meer geredelik by skole in swakker sosio-ekonomiese omstandighede voor. Du Preez (2011) verwys na die feit dat alle skole 'n sekere hoeveelheid geld per leerder vanaf die onderwysdepartement kry waaruit benodighede vir onderrig en leer aangekoop moet word. In skole wat finansiële hoofsaaklik van subsidiëring afhanklik is vir hul voortbestaan, gaan die fondse wat wel beskikbaar is egter in alle waarskynlikheid nie op hulpbronne vir onderrig in die kunste gespandeer word nie. Naas die skole wat gevolglik faal om aan die basiese vereistes vir drama-opleiding te voldoen, het die leerders self ook sekere uitdagings om te oorkom as gevolg van hul sosio-ekonomiese omstandighede. Lundie (2011b) stel dit as volg: “Daardie kind moet armoede oorkom, voordat hy kan begin leer. Baie maak deel uit van *child-headed homes* waar die pa en ma afwesig is en die kind self drie ander kinders moet versorg, voordat hy kan gaan repeteer.” Bruce (2011b) noem dat dit die swak huislike, sowel as die swak leeromstandighede is waarbinne leerders moet funksioneer, wat op die ou einde ook die persoonlike prestasie van die leerders beïnvloed.

'n Vereiste soos repetisie-tyd na skoolure kan dus problematies word as gevolg van ekstra (en ongewone) verantwoordelikhede na aanleiding van die sosio-ekonomiese omstandighede waarin sommige leerders hulself bevind. Beperkte toegang tot die skool na ure en 'n gebrek aan 'n geskikte repetisie-ruimte is verdere moontlike struikelblokke, sowel as 'n onveilige omgewing wat dit vir leerders onmoontlik kan maak om buite skoolure die vereiste tyd aan 'n vak soos Dramatiese Kunste af te staan. Spreen en Vally (2010b: 442) verwys nie na drama-opleiding spesifiek wanneer hulle die volgende sê nie:

---

<sup>102</sup> OBA verwys na “outcomes-based assessment”. Die Afrikaanse ekwivalent sal UGA wees: uitkomsgebaseerde assessering.

[V]ery little, if any attention is paid to the social construction of identities (more especially in relation to their differing social class locations), and their pervasive effects on the lives of learners, on the curriculum, on the struggles of learners and their communities in regard to education and in relation to educational policy and practice.

Tog identifiseer hulle 'n knelpunt wat seer sekerlik ook op drama-opleiding van toepassing is: die behoefte na 'n verbetering in sosio-ekonomiese omstandighede sodat die onderwysbeleid en -kurrikulum op suksesvolle wyse in die praktyk toegepas en uitgevoer kan word. Volgens Lundie (2011b) word 'n vak soos Dramatiese Kunste gesien as 'n vak wat net by "ryk" skole aangebied kan word as gevolg van die hulpbronne en/of fasiliteite wat benodig word en dat dit 'n siening is wat afgebreek moet word. Sy is van mening dat indien die verantwoordelike onderwyser behoorlik opgelei is, daar rondom die sosio-ekonomiese realiteite gewerk kan word en steeds sukses bepaal kan word. Alhoewel ek tot 'n mate met haar saamstem dat 'n uitsonderlike onderwyser 'n merkbare verskil kan maak, skaar ek my eerder by Spreen en Vally (2010a: 53) dat die enigste oplossing om die impak van swak sosio-ekonomiese omstandighede op onderrig en leer te verlig, die verbetering van daardie omstandighede is: "While curriculum change, innovations in schools and certainly better-trained teachers and better-resourced schools is vital, the precondition for ultimate success in these endeavours is changing the socio-economic status of learners".

Die impak wat die sosio-ekonomiese omstandighede van leerders en skole op onderrig en leer het, spesifiek ook met verwysing na drama-opleiding, kan nie geïgnoreer word nie. Ek stem dus ten sterkste saam met Spreen en Vally (2010a; 2010b) dat dit 'n kwessie is wat tot dusver hoofsaaklik oor die hoof gesien is en waaraan daar beslis dringende aandag geskenk moet word.

'n Laaste kwessie waarna ek slegs oorsigtelik wil verwys, maar wat ook onder sosio-ekonomiese omstandighede kan sorteer, is die "euwel" (soos Du Preez (2011) daarna verwys) van multi-graad skole. Multi-graad skole is skole waar verskillende grade saamgegroepeer word as gevolg van die klein leerdertal wat nie genoeg onderwysers regverdig vir elke graad nie. Een onderwyser bied dus 'n les aan wat byvoorbeeld op drie verskillende grade van toepassing moet wees. Dit kom slegs ten opsigte van algemene onderwys en opleiding voor. Du Preez (2011) wat tans in die Weskus-distrik as kurrikulumadviseur werksaam is, noem dat daar nog heelwat multi-graad skole op die platteland voorkom, veral plaasskooltjies waar Grade 4 tot 6 leerders byvoorbeeld almal in een klas is. Die uitdagings ten opsigte van die



implementering van kurrikula binne hierdie skole vereis uitsonderlike onderwysers – maak nie saak na watter vakgebied daar verwys word nie. ’n Spesialisgebied soos drama-opleiding vererger hierdie uitdagings. Du Preez (2011) spreek homself baie sterk teen multi-graad skole uit en is van mening dat veral ten opsigte van spesialisgebiede (soos drama-opleiding) leerders in multi-graad skole nie anders kan as om agterstande in vergelyking met ander leerders op te bou nie.

### 5.3.3 Taalkwessies

In ’n land so divers soos Suid-Afrika, ’n land met 11 amptelike landstale, is dit onmoontlik om weg te kom van kwessies rondom taal. Nodeloos om te sê, kan die ontwikkeling en belangrikheid van geletterdheid binne onderwysverband nie genoeg beklemtoon word nie, aangesien dit die fondasie is waarop onderrig en leer gebou word.

Reeds in afdeling 5.2 het ek verwys na Modiba en Van Rensburg (2006) wat die rol van taal binne die vak Kuns en Kultuur ondersoek en dui op die verweefdheid van spesifiek die onderrig en leer van kunsvorme met taalvaardighede. Besinning oor en analise van dramaprosesse en -praktyke is afhanklik van taalvaardighede, terselfdertyd is die praktiese uitvoering van dramatiese produkte onderhewig aan taalvaardighede. Lundie (2011b) wys byvoorbeeld daarop dat die dramakomponent in die Skeppende Kunste KABV van die 2012 kurrikulum ten opsigte van die praktiese werk op twee bene staan: improvisasie-gebaseerde werk en teksgebaseerde werk. Ten einde op suksesvolle wyse met vakke soos Kuns en Kultuur, Skeppende Kunste en Dramatiese Kunste om te gaan, moet leerders gevolglik oor ’n gepaste geletterdheidsvlak beskik.

Reeds teen die einde van 2001 (sowat vier jaar na die aanvanklike implementering van die nuwe onderwysbeleid) het die destydse minister van onderwys ’n sistemiese evaluasie deur middel van ’n reeks assesseringstake in wiskunde en geletterdheid op 51 000 Graad 3-leerders (wat in daardie stadium sowat 5% van die totale ingeskrewe Graad 3-leerders uitgemaak het en wat op ’n lukrake basis geselekteer is) uitgevoer. Die uitslag het ’n gemiddelde punt van 30% in die wiskundetake getoon en alhoewel die gekombineerde gemiddeld van die mondelinge-, lees- en skryfafdelings 54% was, het die lees- en skryfafdelings sonder die mondelinge afdeling slegs ’n gemiddeld van 39% getoon (Spren & Vally, 2010a: 46).

Du Preez (2011) meld dat swak en/of onvoldoende geletterdheidsvlakke een van die kwessies is waarmee hy daagliks in skole te kampe het. Drama-aktiwiteite moet byvoorbeeld aangepas



word omdat leerders nie oor die vereiste leesvaardighede beskik om sinvol met leermateriaal om te gaan nie. Uit die aard van die saak is hierdie 'n kwessie wat nie net op drama-opleiding van toepassing is nie (soos wat die geval is met sosio-ekonomiese omstandighede van leerders en skole). Dat dit egter 'n sigbare invloed op drama-opleiding op skoolvlak het, word benadruk deur Du Preez (2011) se bevindinge as kurrikulumadviseur in die Wes-Kaap. Materiaal wat byvoorbeeld vir Graad 4 of 5 leerders uitgewerk word, word tot en met Graad 8 gebruik as gevolg van die geletterdheidsvlak, agtergrond en beperkte verwysingsraamwerk van leerders (Du Preez, 2011).

'n Ander kwessie ten opsigte van taal wat 'n invloed op spesifiek drama-opleiding (maar ook onderwys in die algemeen) het, is die onderskeid tussen moedertaalonderrig en wat bekend staan as die taal van onderrig en leer (TOL<sup>103</sup>). Afrikaans en Engels is die amptelike twee mediums van onderrig en leer vanaf die intermediêre fase en Steyn (in Warnich & Wolhuter, 2010: 66) wys daarop dat Afrikaans en Engels onderskeidelik die moedertaal van 13,3% en 8,2% van Suid-Afrikaners is. Hieruit word afgelei dat die oorgrootte meerderheid leerders onderrig ontvang in 'n taal wat nie hul eerste taal is nie.

Naong (2008: 169) wys egter daarop dat naas leerders wat nie oor die nodige taalvaardighede beskik om onderrig en leer in 'n addisionele taal te ontvang nie, baie onderwysers wat veronderstel is om in die hoër grade vakke in Engels aan te bied, ook nie Engels behoorlik magtig is nie. In aansluiting hierby noem Lundie (2011b) dat alhoewel onderwysers volgens beleid net in Engels en Afrikaans mag skoolgee in die hoër grade, dit nie noodwendig so toegepas word nie. In baie van die *township* skole in die Wes-Kaap ontvang leerders (ten spyte van die taalvoorskrifte) onderrig in Xhosa en wanneer hierdie leerders aan die einde van Graad 12 met 'n Engelse vraestel gekonfronteer word, verstaan hulle nie die vrae nie (Lundie, 2011b).

Lundie (2011b) noem die voorbeeld van die dramaleerders by Chris Hani Sekondêr in Khayelitsha wat in vergelyking met van die ander *township* skole baie beter presteer. Sy skryf dit toe aan die feit dat hulle drama-onderwyser 'n Zimbabwiër is wat nie Xhosa magtig is nie en dus slegs in Engels kan klasgee. Chris Hani se dramaleerders doen gevolglik ook opvallend beter in Dramatiese Kunste as in hul ander skoolvakke, want hulle ken die vak net in Engels en hulle het van Graad 8 af slegs in Engels opleiding daarin ontvang.

---

<sup>103</sup> Die Engelse afkorting is LOLT: *Language of learning and teaching*. Hierdie is my afkorting.

Hierdie spesifieke kwessie kan direk herlei word na die opleiding wat onderwysers ontvang en dien as sprekende voorbeeld van die invloed wat onbekwame of ongekwalifiseerde onderwysers (of onderwysers wat bloot net nie oor die nodige taalvaardighede beskik om die beleid ten opsigte van onderrigmedium toe te pas nie) op leerderprestasie kan hê. Een van die maniere waarop die kwessie ten opsigte van moedertaalonderrig en die taal van onderrig en leer aangespreek is, kom navore in die grondslagfase van die hersiene weergawe van die NKV (Grade R-12) wat vanaf 2012 infaseer word. Moedertaalonderrig word steeds aanbeveel as onderrigmedium in die grondslagfase (alhoewel ouers anders kan kies), maar alle leerders moet vanaf Graad 1 wel 'n tweede taal neem. (Laasgenoemde kan 'n eerste, of tweede, addisionele taal wees.) Indien leerders se huistaal nie Afrikaans of Engels (met ander woorde 'n TOL) is nie, moet die tweede taal wat hul kies die TOL wees waarin hul van Graad 4 af onderrig gaan word. Indien hul huistaal reeds 'n TOL is, moet hul tweede taal een van die ander Suid-Afrikaanse tale wees wat as vakke aangebied word. Die doel van hierdie byvoeging van 'n tweede taal, is om die oorgang vanaf die huistaal na die TOL in Graad 4 beter te laat verloop (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2011a).

Dit is nie moontlik om vooruitskattings te maak ten opsigte van die sukses van hierdie uitbreiding van die kurrikulum en of dit die verwagte resultate sal lewer nie. Lundie (2011b) is wel van mening (en ek is geneig om met haar saam te stem) dat 'n groot gedeelte van die moontlike sukses van hierdie aanpassing afhanklik gaan wees van die onderwysers<sup>104</sup> wat dit moet implementeer. Ek dink wel dit is waardevol om te verwys na 'n studie van die grondslagfase wat deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement en Provinsiale Tesourie in 2010 in samewerking met die Universiteit van Stellenbosch geloods is oor klaskamergebruik en leerderprestasie in die grondslagfase (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2011b: 3). In hierdie studie is die volgende drie knelpunte met betrekking tot onderrigtaal en die ontwikkeling van leerders se woordeskat aangedui:

- Die ontwikkeling van doelgerigte begripstaal en 'n “gespesialiseerde” woordeskat of terminologie gebeur nie dikwels genoeg nie. Begripstaal en 'n “gespesialiseerde” woordeskat of terminologie word nie voor graad drie ingevoer nie.

---

<sup>104</sup> “Taalkwessies kom voor wanneer die Xhosa-onderwysers self baie swak Engels praat en nou moet hulle die metodologie van 'n tweede taal vir 'n sesjarige kind leer wat nêrens met Engels in aanraking kom of dit praat nie. Die verwarring wat moontlik veroorsaak kan word, kan katastrofies wees. In een klas word hulle geleer hoe die “g” klank in Xhosa klink en in die volgende klas hoe die “g”-klank in Engels klink – die klank lyk egter presies dieselfde.” (Lundie, 2011b)

- In skole waar die onderrigtaal nie dieselfde as die meeste leerders se huistaal is nie, of waar leerders na onderrig in Engels sal moet oorslaan, gebruik onderwysers nie die tweetalige benadering oordeelkundig om die lesers se begrip van en omgang met die GF-leerplan te versterk nie.
- In skole waar leerders na onderrig in Engels sal moet oorslaan, word daar gesloer met die invoer van Engels as Eerste Addisionele Taal (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2011b: 13).

Drama as kunsvorm vereis ook 'n gespesialiseerde woordeskat of terminologie en die bevindinge van hierdie studie is gevolglik kommerwekkend. Alhoewel kwessies rondom taal as 'n algemene probleemarea ten opsigte van die implementering van die nasionale kurrikulum in geheel gesien kan word, kan dit nie onderskat word wanneer die sukses van die implementering van vakke wat gedeeltelik of in geheel op drama-opleiding fokus, beskou word nie.

#### **5.3.4 Die burokrasie en die status van drama-opleiding op skoolvlak**

Pretorius (1978: 156) sê met reg dat Suid-Afrika nie 'n ryk teatertradisie soos die Europese lande het waar teaterbywoning en -deelname vir 'n groot deel van die bevolking 'n leefwyse is nie. Binne inheemse kulture maak dramatiese uitbeeldings, aanbiedings en/of opvoerings gewoonlik deel uit van spesifieke gebruike en tradisies soos feeste, rituele of sekere seremonies (byvoorbeeld huwelike of begrafnisse) en word dit nie noodwendig as 'n aparte kunsvorm of dissipline beskou nie<sup>105</sup>. Bruce (2011b) verwys ook na die erfenis van apartheid as 'n rede vir die moontlike wanopvattinge wat daar oor drama as 'n akademiese dissipline kan bestaan. Binne die apartheidsonderwysstelsel was dit hoofsaaklik wit en Indiër-leerders (laasgenoemde spesifiek in Natal) wat blootstelling aan Spraak en Drama as 'n akademiese dissipline gekry het en boonop slegs in sekere provinsies en ook net in 'n beperkte aantal skole. Teen hierdie agtergrond en in die lig van die laat ontwikkelingsgang van drama as akademiese dissipline binne die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum (sien afdeling 4.1) is dit dus nie verbasend dat drama oor die algemeen 'n lae status as skoolvak beklee nie. Pretorius (1978: 156) gaan voort deur te verwys na "'n besliste burokratiese inslag" van die

---

<sup>105</sup> Feeste, rituele en seremonies word wel as *performances* gesien. Laasgenoemde is 'n oorkoepelende term wat na menslike aktiwiteite binne verskillende studieveldde (insluitend drama- en teaterstudie, antropologie en sosiologie) kan verwys (Du Preez, 2007: 66). Schechner (1998: xiii) omskryf die term *performance* as volg: "Performance is an inclusive term. Theatre is only one node on a continuum that reaches from ritualizations of animals (including humans) through performances in everyday life – greetings, displays of emotions, family scenes, professional roles, and so on – through to play sports, theatre, dance, ceremonies, rites, and performances of great magnitude."

onderwysstelsel wat “aantal les-ure, grade, koste en leerlingtalle” voorop stel en “moeilik ’n houvas kry” op die unieke aard en vereistes van drama-opleiding.

Beide Lundie (2011b) en Bruce (2011b) is van mening dat een van die grootste struikelblokke ten opsigte van die implementering van dramakurrikula in skole die wanopvatting of onbegrip van die bestuur van skole omtrent drama-opleiding is. Die bestuur van skole is die kunste nie geneë nie en die onbegrip vir die vereistes wat drama as kunsvorm stel veroorsaak onder andere dat die gepaste ruimte(s) en ondersteuning ten opsigte van repetisieroosters nie voorsien word nie. Watson (2001: 60) skryf die lae of afwesige status van die vak Kuns en Kultuur toe aan die feit dat dit gesien word as ’n nie-eksamenvak en daarom in vergelyking met ander skoolvakke maklik op die kantlyn geskuif word. Ook Du Preez (2011) sluit hierby aan en noem dat dit dikwels die onderwyser met die ligste klaslading is aan wie die Kuns en Kultuur periodes toegeken word. Die gevolg is nie net ’n onkundige onderwyser nie, maar ook ’n onwillige een en die vakintegriteit ly hieronder.

’n Ander kwessie wat voortspruit uit die lae status en/of wanbegrip van drama-opleiding, het te make met die akademiese vereistes van die kunsvorm en die kognitiewe uitdagings wat gestel word. Pretorius (1978: 7) sê die volgende in dié verband:

Drama word dikwels gesien as ’n nie-intellektuele bedrywigheid, veral van waarde vir die minder intelligente kind, met die gevolgtrekking dat dit geen rol te speel het in die opvoeding van die intelligenter kind nie. Sulke opvatting hou drama op die rand van die skoolkurrikulum.

Ook Bruce (2011b) meld dat bogenoemde opvatting steeds algemeen in hoërskole (en binne die WKOD) voorkom en dat daar verkeerdelik die aanname gemaak word dat Dramatiese Kunste ’n nie-uitdagende akademiese vak is en leerders wat akademies nie so sterk is nie, of wat konsentrasie- of fokusprobleme het, soms selfs aangemoedig word om Dramatiese Kunste eerder as ’n ander “meer uitdagende” vak (soos byvoorbeeld Natuurwetenskappe) te neem. “Drama has become a dumping ground” (Bruce, 2011b). Du Preez (2011) is van mening dat indien ’n leerder akademies nie die mas opkom nie, gaan hy beslis nie in die kunste-vakke die mas opkom nie. ’n Vak soos Dramatiese Kunste stel unieke uitdagings aan leerders, aangesien dit beide gefokusde praktiese vaardighede en teoretiese kennis van leerders vereis. Ek stem dus gedeeltelik saam met die uitlatings deur Bruce (2011b) en Du Preez (2011). Dit is egter juis die praktiese komponent wat tot die voordeel van die akademies swakker leerders kan strek, deurdat prestasie in die vak nie in totaliteit afhanklik is

van akademiese bekwaamheid nie. Waarteen gewaak moet word, is 'n stelsel wat nie ruimte laat vir die unieke vereistes van die vak om geïmplementeer te word nie, eerder as opvattinge rondom wie veronderstel (of bekwaam genoeg) is om die vak op skoolvlak te neem<sup>106</sup>.

Op provinsiale bestuursvlak lyk die situasie ten opsigte van drama-opleiding ook nie belowend nie. Die basiese struktuur van die senior bestuur van die WKOD word diagrammaties in Addendum L uiteengesit, maar ek sal wel 'n gedeeltelike uiteensetting daarvan hier gee om aan te toon hoe drama-opleiding deur die WKOD bedien word.

Die WKOD funksioneer op twee vlakke, naamlik strategies en operasioneel (Lundie, 2011b). Op strategiese vlak (wat gesetel is by die WKOD-hoofkantoor) word daar 'n onderskeid getref tussen AOO (Grade R-9) en VOO (Grade 10-12): Genevieve Koopman is die direkteur vir AOO en Phumla Satyo is die direkteur vir VOO (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2011d). Onder elk van hierdie direkteure val kurrikulumspecialiste<sup>107</sup> vir elke leerarea. Hierdie kurrikulumspecialiste moet die onderwysbeleid interpreteer en onder andere relevante kurrikulumdokumente daarvolgens ontwikkel, sowel as die beplanning van wat in die onderskeie onderwysdistrikte in die Wes-Kaap op operasionele vlak moet gebeur, sodoende gaan daar gestandaardiseerde boodskappe aan die hele provinsie uit (Lundie, 2011b). Op AOO-vlak is Anina Lundie die kurrikulumspecialis vir Kuns en Kultuur. Daar is egter geen kurrikulumspecialis vir Dramatiese Kunste op VOO-vlak nie<sup>108</sup>. Die gevolg hiervan is dat daar niemand is wat knelpunte met betrekking tot Dramatiese Kunste vanuit 'n strategiese oogpunt beskou en wat bepaal watter kwessies op operasionele gebied binne die provinsie aangespreek moet word nie.

---

<sup>106</sup> Ek dink dat 'n vak soos Dramatiese Kunste waarde tot enige leerder se opvoeding en ontwikkeling kan toevoeg, ongeag hul akademiese bevoegdhede, hul belangstellingsvelde en/of uiteindelijke loopbaankeuse.

<sup>107</sup> Hierdie kurrikulumspecialiste het eers bekend gestaan as kurrikulumbeplanners, maar aangesien die minister van basiese onderwys, Angie Motshekga, van die standpunt uitgaan dat daar na die voltooiing van die mees onlangse hersiening van die NKV, met ander woorde na die instelling van die KABV's, geen meer kurrikulumveranderinge gaan voorkom nie, is daar niks meer om te beplan nie. Gevolglik is die titel verander (Lundie, 2011b).

<sup>108</sup> Aanvanklik was drama en dans onder een kurrikulumspecialis op VOO-vlak gegroep, naamlik Jennifer van Papendorp wat die kurrikulumspecialis vir dans is. Een van die redes vir hierdie saamgroepering was die feit dat dans 'n relatiewe "klein" vak is – dit word nie in baie skole aangebied nie – en gevolglik is drama ook onder Van Papendorp geplaas (Lundie, 2011b). Ek vermoed egter dat ander redes vir hierdie saamgroepering die gebrek aan 'n gekwalifiseerde dramaspesialis op daardie vlak kon wees en dat die saamgroepering gesien is as 'n manier van kostebesparing. 'n Ander moontlike rede is die lae status en 'n onbegrip vir die omvang en vereistes wat 'n vak soos Dramatiese Kunste aan beide leerders en onderwysers stel en dat dit gevolglik nie 'n eie kurrikulumspecialis vereis nie (Bruce, 2011b). Drama is egter onttrek van dans en tans is daar geen kurrikulumspecialis nie, slegs 'n kurrikulumadviseur wat op operasionele vlak aangestel is en nie op strategiese vlak nie.

In 2007 is die WKOD herontwerp om meer ekonomies te wees. Hierdie herontwerp het veral op operasionele vlak veranderinge teweeg gebring. Die Wes-Kaap is verdeel in agt onderwysdistrikte: Metro Sentraal; Metro Oos; Metro Noord; Metro Suid; Kaapse Wynland; Eden en Sentrale Karoo; Overberg; en Weskus (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2011d). Elke distrik word verder verdeel in kringe. Tydens die herontwerp van die WKOD het elk van hierdie kringe 'n kurrikulumspan en 'n kurrikulumspanbestuurder gekry – eersgenoemde bestaan uit 'n sielkundige, 'n maatskaplike werker, institusionele bestuurspersoneel (administratiewe personeel) en kurrikulumadviseurs. Hierdie span werk saam met skoolhoofde en beheerliggame (byvoorbeeld met betrekking tot kwessies rondom aanstellings en finansies) en saam met onderwysers ten opsigte van die implementering van die kurrikulum. In die AOO-band is daar egter weggedoen met spesialis kurrikulumadviseurs vir die onderskeie leerareas en alle kurrikulumadviseurs vir die AOO-band staan bekend as *generalists* wat generiese bystand en ondersteuning aan alle leerareas moet verleen. In elke kring is daar een kurrikulumadviseur wat die grondslagfase bedien en een kurrikulumadviseur wat beide die intermediêre en senior fase bedien<sup>109</sup>.

In teenstelling hiermee funksioneer kurrikulumadviseurs in die VOO-band binne vakverband in die onderskeie distrikte en is hulle nie “toegeken” aan spesifieke kringe nie. Daar is egter net een kurrikulumadviseur vir Dramatiese Kunste in die VOO-band<sup>110</sup> (Ina Bruce) en sy moet die hele provinsie bedien. Uit al die kurrikulumadviseurs in die AOO-band wat werksaam in die onderskeie kringe van die agt onderwysdistrikte is, is daar boonop slegs vier kurrikulumadviseurs in die Wes-Kaap wat opleiding in 'n kunsvorm ontvang het en dit is opvallend dat daar geen adviseur is wat formele opleiding op HOO-vlak in drama ontvang het nie<sup>111</sup>.

<sup>109</sup> Daar was oorspronklik twee adviseurs vir die intermediêre en senior fases, maar as gevolg van finansiële beperkinge 7) is hierdie poste vanaf Julie 2011 van twee na een verminder (Lundie, 2011b).

<sup>110</sup> Al die vakke met beperkte leerderinname (*small intake subjects*) se kurrikulumadviseurs is nie gekoppel aan 'n distrik nie en werk vanaf die WKOD-hoofkantoor oor al die distrikte heen, gevolglik staan hulle bekend as Senior Onderwysspesialiste. Hierdie benamingsverskil word net gebruik ten einde te kan onderskei tussen die kurrikulumadviseurs wat binne 'n spesifieke distrik werk en kurrikulumadviseurs wat oor distrikte heen werk (Bruce, 2011b).

<sup>111</sup> Louis du Preez (Weskus) het basiese drama-opleiding as deel van sy Onderwysdiploma ontvang, maar het homself ook in 'n later stadium in musiek gekwalifiseer. Hy bied egter werksinkels in al die kunsvorme aan, aangesien hy homself deur die jare bemagtig het met vele kursusse in al vier kunsvorme en boonop professionele praktiese ondervinding op die gebied van teater het (Lundie, 2011a; Du Preez, 2011). Die ander drie kurrikulumadviseurs is: Chantél Rousseau (Kaapse Wynland) wat in dans gespesialiseer is; Natasha Esbach (Metro Suid) wat ook in verskillende dansvorme gespesialiseer het, alhoewel dit hoofsaaklik vanuit die oogpunt van Liggaamlike Opvoeding is; en Phillip Japhta (Eden en Sentrale Karoo) wat slegs basiese musiekopleiding as deel van sy Onderwysdiploma ontvang het (Lundie, 2011a).

Uit hierdie uiteensetting word dit duidelik dat slegs 'n beperkte aantal amptenare van die WKOD oor die kundigheid beskik om onderwysers by te staan tydens die implementering van vakke soos Kuns en Kultuur en Dramatiese Kunste. Dit is gevolglik ironies dat twee van die aanbevelings wat deur Meyer en Warnich (2010: 169) gemaak word ten opsigte van verbeteringe wat die implementering van UGO (en uitkomsgebaseerde assessering in die besonder) meer suksesvol sal maak, die volgende is:

- Provide departmental help-desks and help-lines on regional and district levels manned by **subject and curriculum specialists** who can render ongoing professional support and guidance to teachers.
- Thoroughly trained and experienced **subject advisors**, who can render the necessary **expert advice**/assistance where necessary, should visit schools on a regular basis to monitor the implementation of OBA. (My beklemtoning.)

'n Verdere bekommernis bestaan rondom die vak Lewensvaardigheid in die grondslag- en intermediêre fase. Lundie (2011b) verwys na een van die oorspronklike beweegredes vir die hersiening van die Nasionale Kurrikulumverklaring as die vermindering van leerareas/vakke, sodat leerders nie soveel verskillende areas sou hê om op te fokus nie. Die sogenaamde vermindering of integrasie van vakke is egter slegs kosmeties van aard, aangesien bestaande vakke aparte komponente met aparte assesseringsvereistes binne een vak geword het. Kuns en Kultuur van die 2011 kurrikulum is in die vak Lewensvaardigheid van die 2012 kurrikulum opgeneem. Lewensvaardigheid bestaan egter uit verskillende studieveld: Aanvangskennis; Persoonlike en Sosiale Welstand, Liggaamlike Opvoeding en Skeppende Kunste. Daar is geen werklike integrasie wat binne die vak Lewensvaardigheid voorkom nie, want die studieveld word steeds apart van mekaar aangebied: dans word byvoorbeeld nie met Liggaamlike Opvoeding geïntegreer, of drama met Persoonlike en Sosiale Welstand nie. Al waar daar integrasie voorkom is binne die Skeppende Kunste studieveld self: dans, drama en musiek word gesamentlik aangebied as die Uitvoerende Kunste baan. Die WKOD redeneer egter dat Lewensvaardigheid een geïntegreerde vak verteenwoordig en gevolglik is daar nie 'n kurrikulumspesialis vir die Kunste nodig in die grondslag- en intermediêre fase nie, want die vak Kuns en Kultuur word vanaf 2012 uitfaseer. Daar sal volgens die WKOD dus slegs 'n kurrikulumspesialis vir Lewensvaardigheid nodig wees.

Ons kan egter nie bekostig om weg te doen met die kundigheid van 'n Kunste kurrikulumspesialis vir die grondslag- en intermediêre fases nie, want die Kunste bestaan steeds as 'n afsonderlike entiteit binne Lewensvaardigheid. Ek vrees dat die nodige



kundigheid vir die Kunste op provinsiale strategiese vlak vir hierdie fases verlore sal gaan (Lundie, 2011b).

Daar bestaan geen twyfel dat die WKOD in sy huidige struktuur nie genoegsame ondersteuning aan drama-opleiding en die implementering van die dramakurrikula in die Wes-Kaap kan verskaf nie. Dit blyk asof die wanopvattinge en onbegrip oor die vereistes en omvang wat daar op skoolvlak rondom drama as kunsvorm bestaan, ook op provinsiale bestuursvlak van toepassing is.

### **5.3.5 Tydstoedeling en -bestuur**

Alhoewel tydstoedeling 'n knelpunt ten opsigte van die implementering van dramakurrikula is waaraan daar in die praktyk in die meeste gevalle nie werklik iets gedoen kan word nie, is dit tog 'n aspek wat ek kortliks wil beskou. Drama as akademiese dissipline (maak nie saak in watter formaat nie: as komponent van Kuns en Kultuur, ingeslote deel van Uitvoerende Kunste, of die VOO-vak Dramatiese Kunste) is een van die veeleisendste vakke ten opsigte van tyd en ruimte (Pretorius, 1978: 155). Laasgenoemde kan hoofsaaklik toegeskryf word aan die praktiese aard van die vak en spesifiek die feit dat die praktiese vaardighede wat binne die vak bemeester moet word – desnieteenstaande die feit dat dit onder andere individuele vaardighede is (byvoorbeeld asembeheer, korrekte stemproduksie en artikulasie, fisieke en vokale karakterisering, interpretasie- en aanbiedingsvaardighede, ensovoorts) – hoofsaaklik binne groepsverband onderrig, ondersoek en inge oefen word.

Die lengte van periodes is die eerste ooglopende kwessie ten opsigte van tydstoedeling vir drama-opleiding. Dit is egter nie uitsluitlik 'n uitdaging binne die Suid-Afrikaanse konteks nie, maar 'n algemene uitdaging vir drama-onderwysers reg oor die wêreld. Hargreaves (in Bolton, 1984: 60) sê byvoorbeeld die volgende in hierdie verband ten opsigte van die stand van sake in Engeland: “The number of drama teachers in schools has grown rapidly for years. But they are severely constrained by the time-table [sic] of forty-minute periods”.

Skoolperiodes in die Wes-Kaap wissel gemiddeld tussen 25 en 35 minute in die laerskool en tussen 40 en 50 minute in die hoërskool (Lundie, 2011b). Die problematiek hier rondom word uitgelig deur die Skeppende Kunste KABV in die senior fase van die 2012 kurrikulum wat onomwonde stel dat die onderskeie kunsvorme ten minste periodes wat een uur lank is benodig om werklik effektief te wees (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 14). Die Skeppende Kunste KABV stel gevolglik voor dat blokke van dubbel- of trippelperiodes tydens die skedulering van 'n skool se klasrooster hiervoor uitgesit kan word en/of dat



Skeppende Kunste lesse voor pouse of aan die einde van 'n skooldag geskeduleer kan word, sodat leerders (indien nodig) kan aangaan waarmee hulle besig is (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 14-15). Dit gaan egter van die bestuur van skole afhang of hierdie aanbevelings in skole toegepas gaan word en indien die bestuur nie die spesifieke vereistes van 'n vakgebied soos drama begryp nie, sal aanpassings ten opsigte van die klasrooster in alle waarskynlikheid nie plaasvind nie. Sien ook afdeling 5.3.4 ten opsigte van die status van drama-opleiding op skoolvlak.

Ek dink ook dat die klasgrootte in baie gevalle die toegestaande tyd van drama-opleiding binne die onderskeie vakke waarin dit voorkom, verder verminder. Klasse in die AAO-band is oor die algemeen deurlopend groter as 30 en veral in skole in tradisioneel bruin of swart gemeenskappe binne swakker sosio-ekonomiese omstandighede, kan klasgroottes eksponensieel toeneem. Watson (2001: 62) noem byvoorbeeld dat onderwysers klasse met enige iets van 30 tot 80 leerders moet fasiliteer (Watson, 2001: 62). Lundie (2011b) is van mening dat klasse in die VOO-band vir die vak Dramatiese Kunste nie groter as 25 leerders per klas moet wees nie. Alhoewel daar nie bestaande empiriese of statistiese navorsing is wat op hierdie getalaanwysing dui nie, is dit belangrik dat die kwaliteit van die onderig en leer nie deur die klasgrootte belemmer moet word nie. In afdeling 5.2 is reeds uitgewys dat in die hersiene weergawe van die nasionale kurrikulum (die 2012 kurrikulum) daar vir die eerste keer boonop duidelike aanbevelings is ten opsigte van die voorgeskrewe repetisietyd na skool vir beide die dramakomponent van Skeppende Kunste in die senior fase, sowel as Dramatiese Kunste in die VOO-band (Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 14; 2011d: 10). Alhoewel die waarde van hierdie voorskrif nie genoeg beklemtoon kan word nie, het ek weereens bedenkinge oor die uitvoerbaarheid daarvan in die praktyk. As gevolg van die groepswerk formaat van drama-aktiwiteite kan dit eerstens problematies wees om 'n tydgleuf na skoolure te vind wat vir alle groepslede geleë is, byvoorbeeld as gevolg van ander geskeduleerde buitemuurse bedrywighede. Tweedens moet die beskikbaarheid van gepaste repetisieruimtes by die skool (of selfs by die wonings van betrokke groepslede) in ag geneem word. Soos reeds in afdeling 5.3.2 genoem, kan die sosio-ekonomiese omstandighede van leerders boonop 'n groot invloed hê op die praktiese uitvoerbaarheid van ekstra repetisietye na skool. Laastens moet logistieke reëlins ten opsigte van vervoer en aspekte rondom die veiligheid van leerders wat sonder toesig na ure by 'n skool repeteer in ag neem.

Die voorgestelde tydstoedeling vir die onderskeie vakke wat vanaf 2012 vir die hersiene nasionale kurrikulum infaseer word, word in figuur 5 uiteengesit.

<b>GRONDSLAGFASE</b>	
<b>Vak:</b>	<b>Tydstoedeling per week</b>
1. Tale (Huistaal en Eerste Addisionele Taal)	10 (11)*
• Huistaal	7/8
• Eerste Addisionele Taal	2/3 (4)*
2. Wiskunde	7
3. Lewensvaardigheid	6 (7)*
• Aanvangskennis	1 (2)*
• Skeppende Kunste	2
• Liggaamlike Opvoeding	2
• Persoonlike en Sosiale Welstand	1
* Onderrigtyd vir Grade R, 1 en 2 is 23 ure per week en vir Graad 3 25 ure per week. Aan Tale word 'n totaal van 10 ure in Grade R tot 2 toegeken, waarvan 'n maksimum van 8 ure en 'n minimum van 7 ure aan die Huistaal bestee moet word en 'n minimum van 2 en 'n maksimum van 3 ure aan die Eerste Addisionele Taal. In Graad 3 word 11 ure aan Tale toegeken: 'n maksimum van 8 en 'n minimum van 7 ure vir die Huistaal en 'n minimum van 3 en 'n maksimum van 4 ure aan die Eerste Addisionele Taal. Aanvangskennis kry in Graad 3 'n ekstra uur by. Graad 3 se aanpassings word aangedui met die aantal ure tussen hakies.	
<b>INTERMEDIÊRE FASE</b>	
<b>Vak:</b>	<b>Tydstoedeling per week</b>
1. Huistaal	6
2. Eerste Addisionele Taal	5
3. Wiskunde	6
4. Wetenskap en Tegnologie	3.5
5. Sosiale Wetenskappe	3
6. Lewensvaardigheid	4
• Skeppende Kunste	1.5
• Liggaamlike Opvoeding	1
• Persoonlike en Sosiale Welstand	1.5
<b>SENIOR FASE</b>	
<b>Vak:</b>	<b>Tydstoedeling per week</b>
1. Huistaal	5
2. Eerste Addisionele Taal	4
3. Wiskunde	4.5
4. Natuurlike Wetenskappe	3
5. Sosiale Wetenskappe	3
6. Tegnologie	2
7. Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	2
8. Lewensoriëntering	2
9. Skeppende Kunste	2
<b>VOO-BAND</b>	
<b>Vak:</b>	<b>Tydstoedeling per week</b>
1. Huistaal	4.5
2. Eerste Addisionele Taal	4.5
3. Wiskunde	4.5
4. Lewensoriëntering	2
5. Drie keusevakke	12 (3X4)
<b>LET WEL:</b>	
Die toegekende tyd per week is die minimum vereiste vir KABV vakke. Geen addisionele vakke mag by die lys van minimum vakke gevoeg word nie. Indien 'n leerder addisionele vakke wil neem, moet addisionele tyd vir die aanbod van hierdie vakke bygevoeg word.	

**Figuur 5: Tydstoedeling per week vir die vakke van die hersiene KABV (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 5-7)**

Die enigste twee verskille ten opsigte van bogenoemde tydstoedeling in vergelyking met die tydstoedeling van die huidige (2011) nasionale kurrikulum, kom in onderskeidelik die intermediêre en senior fase voor. In die grondslagfase word Skeppende Kunste (as onderafdeling van die vak Lewensvaardigheid in die 2012 kurrikulum) twee uur per week toegestaan, soos wat die geval is met Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum. Dramatiese Kunste in beide die 2011 en 2012 kurrikulum het vier ure per week as minimum vereiste vir onderrig- en leertyd. In die intermediêre fase word Skeppende Kunste (as onderafdeling van die vak Lewensvaardigheid in die 2012 kurrikulum) egter slegs een-en-'n-half-uur toegestaan, terwyl Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum twee ure onderrig- en leertyd het. Die rede vir hierdie vermindering is die byvoeging van 'n halfuur by die tydstoedeling van Wetenskap, aangesien laasgenoemde met Tegnologie in die intermediêre fase geïntegreer het om 'n nuwe vak te vorm (Wetenskap en Tegnologie). In die senior fase van die 2012 kurrikulum verdubbel die aantal onderrig- en leertyd vir drama-opleiding egter as't ware in vergelyking met Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum, omdat leerders slegs twee kunsvorme moet kies en nie al vier kunsvorme behandel nie (Lundie, 2011b). Laasgenoemde is egter afhanklik daarvan dat 'n betrokke skool drama as keuse-opsie aanbied.

'n Moontlike verdere knelpunt wat Watson (2001: 63-64) uitwys ten opsigte van die tydstoedeling van vakke en die skedulering wat in skole plaasvind, is dat baie skole (veral hoërskole) 'n sewe of nege dag siklus volg. In plaas daarvan om die tydstoedeling volgens hierdie siklus aan te pas, gebeur dit in sommige skole dat die minimum tydsvereiste – en spesifiek ten opsigte van 'n vak soos Kuns en Kultuur – nie aangepas word nie en dat Kuns en Kultuur as't ware minder tyd per kwartaal toegestaan word as wat voorgeskryf word. Alhoewel Watson (2001) se studie na aanleiding van die aanvanklike implementering van Kurrikulum 2005 geskied het en hierdie praktyk heelwaarskynlik in die afgelope dekade gestaak is, is dit egter 'n moontlike knelpunt wat ek nie summier wil ignoreer nie, veral nie in die lig van die lae status wat 'n vak soos Kuns en Kultuur steeds in baie skole het nie (sien ook afdeling 53.2 in hierdie verband).

### 5.3.6 Befondsing en Infrastruktuur

[T]he problem of shortage of finance for the provision of schooling is one that we will always have to contend with. What group of educationists anywhere in the world will ever claim that their education system is adequately funded? It is a case of the more you get, the more you need (Rasool, 1999: 175).

Alhoewel ek saamstem met Rasool (1999: 175) se stelling, en alhoewel ek van mening is dat daar – soos in die geval van tydstoedeling – heelwaarskynlik nie binnekort ingrypende veranderinge ten opsigte van genoegsame befondsing en voldoende infrastruktuur gaan plaasvind nie, kan hierdie aspekte ten opsigte van die implementering van drama-kurrikula nie uitgelaat word nie. Interessant genoeg sê Neelands (2008: 2) die volgende met verwysing na onderwyspraktyk in Engeland, ten opsigte van drama as vak:

[T]he techniques and conventions used in classroom drama have been developed in response to the circumstances in which teachers must work – that is with large numbers of students, in small and often unsuitable spaces in limited periods of time. These are the constraints, which have shaped the distinctive nature of drama education.

Soos reeds telkemale na verwys is (sien onder andere afdeling 5.1), het die onderwystransformasie wat in Suid-Afrika plaasgevind nie gepaard gegaan met uitgebreide en/of gedetailleerde strategieë ten opsigte van die realiteite op grondvlak en hoe die hervormde onderwysbeleid, -benadering en die uiteindelijke hernude kurrikulum binne skole geïmplementeer gaan word nie. In teenstelling met die stelling van Neelands (2008: 2), kon dieselfde dus nie aanvanklik gesê word van die onderwyspraktyk ten opsigte van drama-opleiding in Suid-Afrika nie. Die omstandighede waarbinne die kurrikulum geïmplementeer moes (en steeds moet) word, het in baie gevalle 'n deurslaggewende rol in die sukses van die kurrikulum gespeel. Mahomed (1999: 165) gaan egter van die volgende standpunt uit in dié verband:

Outcomes-based education and training is not only sophisticated to the extent that it responds to the relevance needs of learners in a highly technological context requiring hi-tech resources for the demands of modernity, and critical and creative thinking; it is also sophisticated in the sense of enabling and encouraging teachers and learners to use whatever is available or accessible in their environment, albeit rural, poor or less developed.

In aansluiting hierby, maar vanuit 'n opponerende oogpunt, verwys Chrisholm, Motala en Vally (in Spreen & Vally, 2010a: 47) na 'n soortgelyke uitgangspunt as dié van Mahomed

(1999: 185) wat voorgehou het dat onderwysers in armer gemeenskappe kreatief te werk moes gaan om addisionele hulpbronne te bekom, of alternatiewe moes uitdink indien laasgenoemde nie moontlik was nie. Hul slotsom was egter dat “without adequate training and resources to sustain their initiatives this was akin to providing teachers with a lamp and three wishes”. Die sosio-ekonomiese omstandighede van skole speel uiteraard ’n enorme rol ten opsigte van die voorsiening van die nodige infrastruktuur en in afdeling 5.3.2 is reeds verwys na die kringloop waarin skole vasgevang kan raak ten opsigte van skoolfonds wat vir skole in swakker sosio-ekonomiese omstandighede op ’n laer kerf vasgestel word, maar wat op die ou einde beteken dat daar slegs in die basiese behoeftes voorsien word (hoofsaaklik deur middel van subsidiëring) en skole gevolglik nooit vooruitgang kan toon nie.

Vervolgens gaan ek kortliks drie aspekte van die nodige infrastruktuur (en by implikasie befondsing) ondersoek wat ’n impak kan hê op die suksesvolle implementering van dramakurrikula, naamlik fasiliteite, hulpbronne en leerondersteuningsmateriaal (LOM).

#### **5.3.6.1 Fasiliteite**

Reeds in 1978 – voor die goedgekeurde aflegging van die eerste Spraak en Drama standaardgraad-eksamen in November/Desember 1979 – meld Pretorius (1978: 155) dat een van die vereistes vóór die instelling van Spraak en Drama as vak in skole die beskikbaarheid van geskikte geriewe moet wees:

Die skoolsaal en -verhoog kan nie as “geskikte geriewe” beskou word nie. [...] ’n Spesiale lokaal moet gebou word indien Spraak en Drama sinvol as vak aangebied wil word: ’n klaskamer-cum-teater wat funksioneel toegerus en veranderbaar is. Dit moet gebruik kan word as klaskamer, repetisielokaal en teater. Dit hoef nie baie duur te wees nie, omdat dit nie soortgelyk wil wees aan, óf die funksie wil oorneem van die “Hoërskoolsaal” nie. Dit moet spesifiek ontwerp word vir die behoeftes van apparaat, ruimte en ook tyd, wat eie is aan drama-onderrig.

Uiteraard moet Pretorius (1978: 155) se uitlating gelees word binne die konteks van die ekonomiese klimaat en politieke era waarin dit geskryf is, asook met die verstandhouding dat dit gemik is op die ideale opset. Wat wel van belang is, is die identifisering van die vereiste van ’n oop ruimte wat indien nodig multi-funksioneel kan wees. Bruce (2011a) meld dat die minimum vereiste ten opsigte van fasiliteite vir skole wat Dramatiese Kunste wil aanbied, ’n dubbel klaskamer (minimum van 14 meter by 7,5 meter of 10 vierkante meter), of ’n skoolsaal is. Skole wat Dramatiese Kunste as vak aanbied, maak gevolglik oor die algemeen

voorsiening vir 'n beskikbare oop ruimte. Dit mag miskien nie die ideaal wees wat Pretorius (1978) in die vooruitsig gestel het nie, maar daar word aan die basiese vereiste voldoen.

Dit is egter in die AOO-band, waar drama-opleiding 'n verpligte komponent van Kuns en Kultuur is en dus deur alle skole in Suid-Afrika aangebied moet word, waar implementeringsprobleme opduik as gevolg van die gebrek aan 'n gepaste ruimte om sekere drama-aktiwiteite uit te voer. Nie alle skole het skoolsale nie en gegewe die fasiliteitsagterstande by baie skole, sal die voorsiening van 'n gepaste ruimte vir drama-opleiding in die afsienbare toekoms (spesifiek ten opsigte van die AOO-band) 'n implementeringskwessie bly<sup>112</sup>.

### **5.3.6.2 Hulpbronne**

Een van die probleemareas wat Watson (2001: 60) identifiseer ten opsigte van die aanvanklike implementering van Kuns en Kultuur as deel van Kurrikulum 2005, was die ongelyke verspreiding van hulpbronne. Kuns en Kultuur is met relatiewe sukses in skole geïmplementeer wat oor die nodige hulpbronne beskik het, maar veral skole in landelike gebiede het 'n tekort aan hulpbronne gehad. Watson (2001: 51-52) identifiseer gevolglik onder andere die volgende noodsaaklike hulpbronne na aanleiding van hulpmiddelpakkette soos verskaf deur die WKOD vir Kuns en Kultuur in Graad 4 en Graad 9: klanktoerusting om musiek te kan speel (byvoorbeeld CD-speler) en musiekopnames wat gespeel kan word (vir die danskomponent); musiekopnames, slaginstrumente, ander instrumente, liederes en bladmusiek (vir die musiekkomponent); papier, potlode/houtskool, pastelle/verf en bordkryt (vir die visuele kunste komponent); geen/niks (vir die dramakomponent).

Laasgenoemde is sprekend van die feit dat drama in vergelyking met die ander kunsvorme die enigste kunsvorm is wat in die algehele afwesigheid van hulpbronne steeds op suksesvolle wyse geïmplementeer kan word. Ek moet wel byvoeg dat die afwesigheid van hulpbronne nie die ideaal is nie en die beskikbaarheid van hulpbronne onskatbare waarde tot drama-opleiding kan toevoeg. Drama-opleiding is in wese egter nie afhanklik van gespesifiseerde hulpbronne nie (Du Preez, 2011). Die bevinding van Watson (2001: 60) ten opsigte van die beskikbaarheid en gelyke verspreiding van hulpbronne vir die suksesvolle

---

<sup>112</sup> As 'n Kuns en Kultuur onderwyser wat self 'n skoolsaal vir praktiese klasse moes aanwend, was dit wel my ervaring dat die gebruik van 'n skoolsaal (alhoewel beslis beter as niks) sy eie uitdagings oplewer wat implementering kan strem: roosterbotsings met ander aktiwiteite wat die ruimte benodig (byvoorbeeld Liggaamlike Opvoedingklasse in die winter); die saal wat ingerig is vir ander aktiwiteite/geleenthede (stoele en/of tafels wat uitgepak is) en dus nie geskik is vir die beoogde drama-aktiwiteite nie; personeel en/of leerders wat die saal as deurloop gebruik en die konsentrasie van leerders aftrek, en dies meer.

implementering van Kuns en Kultuur, is dus nie soseer van toepassing op die dramakomponent van die vak nie, maar verwys heelwaarskynlik na byvoorbeeld kunsmateriale soos verf en papier, en/of musiekinstrumente.

Reeds in afdeling 5.2 is die uitgebreide lys hulpbronne wat as noodsaaklike vereistes vir die vak Lewensvaardigheid in die grondslagfase van die 2012 kurrikulum voorgeskryf word, ingesluit. Addisioneel is ook die volgende vereistes spesifiek ten opsigte van die Skeppende Kunste studieveld (waaronder drama-opleiding sorteer) van hierdie vak gespesifiseer:

- open space
- musical instruments, including found and made
- audio and audiovisual equipment with a range of suitable music
- charts and posters
- variety of props e.g. materials, balls, different sized and shaped objects, old clothes
- visual stimuli for drawing and construction (Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 14).

Wanneer hierdie lys beskou word, is die hulpbronne wat op drama-opleiding van toepassing gemaak kan word oudio- en oudiovisuele-apparaat, sowel as die verskeidenheid rekwisiete<sup>113</sup>. In aansluiting hierby identifiseer Bruce (2011a) onder andere die volgende hulpbronne as vereistes vir skole wat die vak Dramatiese Kunste in die VOO-band wil aanbied: televisiestel/skootrekenaar; video- of DVD-speler/dataprojektor; CD-speler; drama DVD's; speël; kostuums en rekwisiete (sowel as 'n kas waarin dit gestoor kan word); tafels en stoele wat as dekor gebruik kan word; houtblokke en skerms (afskortings). Dit kan myns insiens eerder as 'n uitgebreide wenslys beskou word. Lundie (2011b) – soos reeds genoem in afdeling 5.2 – verkort hierdie lys om slegs basiese rostrums en multi-media toerusting in te sluit as noodsaaklike hulpbronne vir drama-opleiding in die VOO-band en ook met die oog op die drama-keuse komponent van Skeppende Kunste in die senior fase van die 2012 kurrikulum.

Alhoewel uitkomsgebaseerde onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks deur Swart (2009: 25) as 'n “hulpbron-gebaseerde benadering tot leer” beskryf word, is ek van mening dat die geredelike beskikbaarheid (al dan nie) van hulpbronne vir drama-opleiding nie so 'n groot impak het op die suksesvolle implementering van dramakurrikula nie.

---

<sup>113</sup> Die vereiste van 'n oop ruimte is uiteraard ook toepaslik op drama-opleiding, maar sorteer onder fasiliteite en nie hulpbronne nie.



### 5.3.6.3 Studiemateriaal / Leerondersteuningsmateriaal

Met die bekendstelling van UGO in Suid-Afrikaanse skole en die aanvanklike implementering van Kurrikulum 2005 moes onderwysers hul eie studiemateriaal ontwikkel aangesien die gebruik van handboeke afgeskaf is<sup>114</sup>. Laasgenoemde het gebeur in teenreaksie op die geheueleer en inhoudsgebaseerde onderwysbenadering wat met die vorige politieke bestel geassosieer is. Die behoefte na die ontwikkeling van leerondersteuningsmateriaal (spesifiek met verwysing na die VOO-band) word volgens Carlin (1997: 211) in die besonder opvallend wanneer die fokusverksuiwing binne die dramakurrikulum na inheemse dramapraktyke en -prosesse in ag geneem word:

Lack of accessible documentation on South African theatre and general inexperience among many current drama teachers regarding the history, theory and performance of drama and theatre in South Africa means that programmes need to be researched, developed and implemented which support teacher education at both pre-service and in-service levels. Whilst it might seem strange to many that South African teachers are generally ill-equipped to teach about South African theatre, this situation highlights the education legacy that is currently undergoing transformation, one in which syllabi which were undeniably Eurocentric negated the validity of our own experience in South Africa.

Die Afrikanisering van die dramakurrikula het met ander woorde 'n invloed op die suksesvolle implementering van die kurrikula, spesifiek met betrekking tot die gebrek aan studiemateriaal ten opsigte van inheemse kennisstelsels en tradisionele dramapraktyke.

Na die hersieningsproses van K2005 en die bekendstelling van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-9) was die gevolg dat alle materiaal wat voor 2000 ontwikkel is, vervang moes word met nuwe leerondersteuningsmateriaal (LOM). Volgens Watson (2001: 59) moes die nuwe LOM's deur die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente ontwikkel word. Reeds in die verslag van die hersieningskomitee van Kurrikulum 2005 is die belangrikheid van handboeke bevestig: “the CRC<sup>115</sup> made very clear recommendations concerning all aspects of textbooks, including ensuring their quality through a timely tendering and review process” (Spren & Vally, 2010: 43). Ironies genoeg is een van die hersienings ten opsigte van die 2012 kurrikulum weereens 'n bevestiging van die belangrikheid van voorgeskrewe handboeke. Lundie (2011b) verduidelik dat elke leerder 'n handboek vir elke vak binne die hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12)

<sup>114</sup> Sien afdeling 3.2.2 vir 'n bespreking van Kurrikulum 2005.

<sup>115</sup> CRC staan vir *Curriculum Review Committee*.



vanaf Graad 1 gaan kry en dat daar miljoene hiervoor begroot is deur die Onderwysdepartement. Reeds in 2011 sou as tussentydse reëling werkboeke vir geletterdheid en syfergeletterdheid aan alle leerders in Graad 1 tot Graad 6 deur die Departement van Basiese Onderwys voorsien word (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2011a).

Ten opsigte van studiemateriaal (of leerondersteuningsmateriaal) het daar dus 'n duidelike verskuiwing plaasgevind vanaf die aanvanklike implementering van Kurrikulum 2005. Waar K2005 vereis het dat onderwysers as't ware hul eie kennis konstrueer en 'n verskeidenheid bronne gebruik kon word om dit te doen, is die hersiene 2012 kurrikulum inhoudsgedrewe en die handboeke wat vir die onderskeie vakke goedgekeur word, is net so inhoudsgedrewe en stem ten volle ooreen met die voorgeskrewe kurrikulum. Die handboeke, tesame met die onderskeie KABV's van elke vak, is veronderstel om alle ander beleidsdokumente en LOM's te vervang en is daarop gemik om die onderrig van die onderskeie vakke soveel makliker vir onderwysers te maak (Lundie, 2011b). Met die infasering van die 2012 kurrikulum word die enigste voorgeskrewe LOM dus die goedgekeurde handboek(e)<sup>116</sup> van die vak en die gepaardgaande KABV. Lundie (2011b) benadruk die feit dat die minsister van basiese onderwys, Angie Motshekga, van die standpunt uitgaan dat indien die inhoud van die KABV's duidelik genoeg uiteengesit word, kan enige iemand dit aanbied. Die "verlore skakel" is egter dat indien 'n individu nie opgelei is in die betrokke vakgebied nie, gaan die onderliggende beginsels en konsepte van die vak duister bly, maak nie saak hoe goed die voorgeskrewe inhoud in die kurrikulum uiteengesit word nie.

Spree en Vally (2010: 44) beskryf laasgenoemde as 'n tendens waar die klem op die ontwikkeling van "teacher-proof workbooks" val en die verbetering van die kwaliteit van onderwys klaarblyklik ten doel gestel word. Hierdie tendens kom nie net in Suid-Afrika voor nie:

Across the continent the education policies prioritised textbooks over substantive curriculum reform and/or teacher pre-service training or professional development. The development of a set number of national textbooks with a prescribed curriculum was promoted by the World Bank as an efficient shortcut and a cost-cutting measure, not only to improve education quality but also to replace high-cost experienced teachers with lower-paid less-experienced paraprofessionals (Spreeen & Vally, 2010a: 44).

---

<sup>116</sup> Die Departement van Basiese Onderwys sal 'n lys met goedgekeurde handboeke vir die onderskeie vakke aan skole beskikbaar stel, waaruit 'n skool slegs een handboek vir elke vak kies (Lundie, 2011b).

Waar die gebrek aan leerondersteuningsmateriaal, veral ten opsigte van die Afrikanisering van die kurrikulum, aanvanklik dus as 'n probleemarea ten opsigte van die suksesvolle implementering van die dramakurrikula geïdentifiseer kon word, word in die vooruitsig gestel dat hierdie knelpunt met die infasering van die hersiene Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring vanaf 2012 suksesvol aangespreek sal word. Volgens Lundie (2011b) is daar een handboek wat op drama-opleiding in die VOO-band gemik is, wat in Julie 2011 reeds gedeeltelik deur die Departement van Basiese Onderwys goedgekeur is. Die boek is 'n verwerking van 'n bestaande handboek, *OBE for FET: Dramatic Arts* wat onder andere onder die redaksie van Yvette Hardie en Lorraine Singh staan.

### 5.3.7 Onderwyseropleiding<sup>117</sup>

Teachers are in many senses the most important educational resource we have and will determine whether the new curriculum succeeds or not. Therefore, the success of the new curriculum depends on the training and support that teachers receive, and their ability to mobilise and manage the resources around them to implement the curriculum (Potenza & Monyokolo, 1999: 236).

Hierdie stelling van Potenza en Monyokolo (1999: 236) mag wel verwys het na die implementering van Kurrikulum 2005, maar in die lig van die implementering van die hersiene Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring wat in Januarie 2012 'n aanvang neem, is dit meer as 10 jaar later steeds relevant.

Van der Horst en McDonald (2003: 5) is van mening dat die sukses van UGO om die samelewing te verander en te verbeter afhang van die kennis, kundigheid en motivering van die onderwysers in Suid-Afrika. Naas die nodige vakkundigheid word 'n verdere kennis “concerning instruction, classroom management and leadership” egter ook van onderwysers vereis (Van der Horst & McDonald, 2003: 80). Onderwysers speel dus 'n deurslaggewende rol in die suksesvolle implementering van kurrikula. Een van die vereistes wat deur die dramakurrikula self gestel word, sowel as een van die knelpunte wat uit die onderhoude met die verteenwoordigers van die WKOD na vore gekom het, is die kundigheidsvlak van onderwysers.

---

<sup>117</sup> Bevindinge in hierdie afdeling word onder andere gemaak na aanleiding van besoeke aan hoër onderwys en opleidingsinstellings, persoonlike onderhoude met betrokke doserende personeel, inligting verkry vanaf webwerwe, en enkele moduleraamwerke en -inhoud. Ten einde die anonimiteit van HOOI te beskerm, word daar nie na spesifieke HOOI verwys nie. Sien ook afdeling 1.6 ten opsigte van die beperkings van hierdie empiriese ondersoek.

'n Vak soos Kuns en Kultuur stel geweldige eise aan die verantwoordelike onderwyser. Bitter min onderwysers wat verantwoordelik is vir die onderrig van Kuns en Kultuur beskik egter oor die nodige kundigheid (Watson, 2001: 61; Du Preez, 2011). Volgens Herbst *et al* (2005: 275) is die ideaal dat elke skool in Suid-Afrika gekwalifiseerde spesialis-onderwysers in al die kunsvorme moet hê. Hierdie ideaal is egter baie ver verwyder van die realiteit.

Die Departement van Basiese Onderwys (2011c:12) plaas wel ouers en/of plaaslike kunstenaars ook onder die vaandel van spesialis kunste onderwysers – sien ook afdeling 5.2. In reaksie hierop gaan beide Bruce (2011b) en Du Preez (2011) van die oortuiging uit dat die fokus en klem moet val op die werwing van onderwys-opgeleide dramaspesialiste en nie bloot akteurs of afgestudeerde dramastudente nie. Ek stem saam met hierdie uitgangspunt. Kwessies rondom die kundigheid van onderwysers handel juis oor die interpretasie van die kurrikulum en hoe om sinvolle lesplanne en leerprogramme op te stel wat onder andere formatiewe en summatiewe assessering insluit en leerdergesentreerde pedagogieë ondersteun. Onderwysers wat nie formele onderwyseropleiding ontvang het nie, is onkundig ten opsigte van die metodologie (Du Preez, 2011b).

Carklin (1997: 211) verwys egter ook na die uitdaging wat die bekendstelling van Kurrikulum 2005 gestel het ten opsigte van die onderwysers wat reeds indiens gestaan het:

The challenge of transforming an entire teaching force that in the main has become so used to unilingual, unicultural transmission teaching highlights the immense task of intervening not only at the level of *content* (changing curricula), but at the level of *methodology*.

In aansluiting hierby verwys Motseke (2009: 65) na die feit dat baie onderwysers wat tans indiens staan hul opleiding tydens die apartheidsera ontvang het toe (1) ongelyke onderwys- en opleidingsvoorsiening aan die orde van die dag was en (2) 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys iets onbekend was: “The non-alignment of professional training to the OBE approach implies a substantial gap in the execution of important activities such as preparations of lessons, methods of lesson presentation/facilitation and assessment strategies”.

Naas aanvanklike onderwyseropleiding, speel indiensopleiding dus ook 'n groot rol ten opsigte van die kundigheidsvlak van onderwysers:

Adequate training for teachers is top priority. Not only should Training Colleges and Universities address this problem, but in-service training for existing teachers is also vital for the successful of [sic] implementation of this programme. More attention should be paid to the quality and content of training and to the follow-up support to teachers (Watson, 2001: 8).

Watter kwessies ten opsigte van onderwyseropleiding kan gevolglik 'n impak op die kundigheid van onderwysers hê wat die implementering van dramakurrikula kan striem?

Na aanleiding van persoonlike besoeke aan hoër onderwys en opleidingsinstellings (HOOI), sowel as die bestudering van die aanbod deur HOOI ten opsigte van onderwyskwalifikasies (beide op voorgraadse en nagraadse vlak) is gevind dat onderwyseropleiding wat gemik is op drama-opleiding in die VOO-band oor die algemeen voldoende is. Laasgenoemde word hoofsaaklik toegeskryf aan die feit dat dit in die meeste gevalle 'n nagraadse onderwyskwalifikasie behels (Nagraadse Onderwysertifikaat, NOS) en een van die toelatingsvereistes tot die kursus 'n voorgraadse dramakwalifikasie is. In 'n paar gevalle (hoofsaaklik by instansies in die Noorde van Suid-Afrika) was daar wel voorgraadse onderwyskwalifikasies (B.Ed programme) wat ook 'n VOO-keuse aanbied. Die programontwerp het egter hoofsaaklik ooreengestem met die programontwerp van voorgraadse onderwyskwalifikasies wat op AOO gerig is.

Ten opsigte van onderwyskwalifikasies wat gemik is op die AOO-band en spesifiek met betrekking tot 'n vak soos Kuns en Kultuur, is die volgende areas geïdentifiseer waarbinne sekere moontlike probleme kan ontstaan: module-aanbod binne die voorgraadse onderwyskwalifikasies; die inhoud en fokus van modules wat betrekking het op Kuns en Kultuur (insluitend die integrasie van die kunsvorme en die Afrikanisering van die kurrikulum), sowel as wie hierdie modules aanbied; tydstoedeling van modules binne voorgraadse onderwyskwalifikasies; en skakeling tussen HOOI en die Departement van Basiese Onderwys.

Alhoewel Kuns en Kultuur 'n verpligte vak vir alle leerders van Graad R tot 9 is, is dit opvallend dat Kuns en Kultuur (of 'n ooreenstemmende module) nie 'n verpligte deel van alle onderwyskwalifikasies wat op AOO gemik is, uitmaak nie. Sommige HOOI bied glad nie Kuns en Kultuur as deel van hul onderwyseropleiding aan nie, terwyl ander dit slegs as 'n keuse module aanbied. Herbst *et al* (2005: 271) meld dat in die huidige skoolstelsel dit in die meeste gevalle die algemene klasonderwyser is wat Kuns en Kultuur moet aanbied en nie 'n

onderwyser wat spesialisopleiding in een van die kunsvorme ontvang het nie. Hierdie opmerking word deur Lundie (2011b) en Du Preez (2011) bevestig ten opsigte van praktyk in die Wes-Kaap. Wanneer die module-aanbod van die verskillende HOOI dus in oënskou geneem word, bestaan die moontlikheid dat 'n onderwyser Kuns en Kultuur sal moet aanbied, sonder dat hy/sy enige vorm van opleiding in die vak ontvang het.

Een van die bevindinge wat volgens my 'n groot impak op drama-opleiding op skoolvlak kan hê – veral met die oog op die AOO-band – is die feit dat al vier die kunsvorme waaruit Kuns en Kultuur bestaan, nie deur al die HOOI aangespreek word nie. In 'n paar gevalle is gevind dat die onderwysmodule wat gemik is op Kuns en Kultuur slegs op een kunsvorm fokus en dan hoofsaaklik op visuele kunste, of soms ook musiek. Dit lyk ook in baie gevalle die algemene praktyk te wees dat die verantwoordelike dosente vir hierdie modules deelydse ad hoc-aanstellings is wat nie permanent aan die opvoedkunde-fakulteit/skool verbonde is nie. Gewoonlik is hierdie aanstellings dosente uit kunstedepartemente of -fakulteite by dieselfde instansie, maar individue uit die privaatsektor word ook gebruik<sup>118</sup>.

By HOOI waar al vier kunsvorme wel aangebied word, word dit normaalweg as afsonderlike modules deur verskillende dosente aangebied. Integrasie tussen die onderskeie kunsvorme kom dus selde (indien ooit) voor. Die vakverklaring van Kuns en Kultuur benadruk egter die feit dat die klem op Kuns en Kultuur as 'n holistiese vak (voorheen leerarea) val en nie op vier afsonderlike kunsvorme nie (Departement van Onderwys, 2003: 7). Die onderlinge verband en integrasie van die verskillende kunsvorme (en gevolglik ook hul leeruitkomste en assesseringstandaarde) word as een van die belangrikste kenmerke van Kuns en Kultuur voorgelê:

Dit sal teenproduktief wees en afbreek doen aan die leerarea om elkeen van die kunsvorme of assesseringstandaarde in isolasie te behandel, of om dit as onafhanklik van die kulturele konteks te benader. *Implementering moet dus in die verbindings en onderlinge verweefdheid van die verskillende leerareakomponente gegrond word.* Daar is baie natuurlike en moontlike verbindings tussen die assesseringstandaarde oor die leerareas heen; hierdie verbande moet tydens elke fase binne die leerprogramme verken en ontwikkel word (Departement van Onderwys, 2003b: 8).

---

<sup>118</sup> In meer as een geval is gevind dat hierdie ad hoc-aanstellings self nie formele onderwyseropleiding ontvang het nie.

In die lig van hierdie vereiste wat deur die kurrikulum aan onderwysers gestel word, raak die isolasie waarin die onderskeie kunsvorme op HOO-vlak aangebied word problematies en in der waarheid teenproduktief tot die uiteindelijke implementering van die vak.

'n Verdere kwessie ten opsigte van aanvanklike onderwyseropleiding het te make met die vereiste wat aan onderwysers gestel word ten opsigte van die Afrikanisering van die kurrikulum. Drama-opleiding binne die apartheidsonderwysstelsel het hoofsaaklik op tradisioneel Westerse praktyke en produkte gefokus. In hoofstuk 4, tydens die evaluering van die inhoud, omvang en uitkomst van die onderskeie dramakurrikula, het dit egter duidelik geword dat beide die 2011 en die 2012 kurrikulum inheemse, Pan-Afrika, sowel as globale praktyke en prosesse insluit. Herbst *et al* (2005: 264) meld egter die volgende:

The majority of teachers in post-apartheid South Africa have not been exposed to this kind of learning and/or teaching. [...] [T]he pre-1994 curriculum concentrated on promoting Western lifestyles, behaviour patterns, heritage, knowledge and belief systems, to the detriment of many indigenous cultural practices (Herbst *et al*, 2005: 264).

Ten opsigte van die inhoud van modules op HOO-vlak word daar dus ook ten minste 'n mate van Afrikanisering vereis ten einde onderwysers voldoende voor te berei om aan die vereistes van die skoolkurrikulum te voldoen. Uit die enkele moduleraamwerke en -inhoud wat deur HOOI aan my beskikbaar gestel is, word die afleiding gemaak dat daar nie in hierdie stadium 'n model is wat voorgehou kan word ten opsigte van die Afrikanisering van die kurrikulum op HOO-vlak nie. Binne die groter debatte ten opsigte van Afrikanisering en kurrikulumtransformasie op HOO-vlak is hierdie bevinding nie verbasend nie (sien ook afdeling 4.3 in hierdie verband). Le Grange (2006: 190) verwys byvoorbeeld na die feit dat ten spyte van die aansienlike veranderinge<sup>119</sup> wat wel op HOO-vlak geskied het, “the changes have not incorporated much talk about the implications for curriculum and perhaps more importantly, curriculum has not featured as a central concern of higher education transformation in South Africa”.

Daar is ook bevind dat die tyd wat toegeken word aan onderwyseropleiding in Kuns en Kultuur, in die meeste gevalle onvoldoende is om te voorsien aan die vereistes wat deur die kurrikulum aan onderwysers gestel word. Gespesialiseerde kunste-opleiding kan gevolglik nie gegee word nie, tog is dit noodsaaklik dat onderwysers 'n begrip het van die basiese

---

<sup>119</sup> “Changes includes: a proliferation of policies (focussing mainly on governance, funding, quality assurance and student access and success); the merging of institutions; institutional changes (such as the introduction of strategic plans, quality assurance directorates, equity plans).” (Le Grange, 2006: 190)

konsepte en elemente van die kunsvorme. Soos in die geval van die tydstoedeling op skoolvlak is hierdie 'n kwessie wat in alle waarskynlikheid nie gaan verander nie. Oplossings hiervoor sal met betrekking tot implementeringsinisiatiewe gevind moet word. Die tydstoedeling in sommige HOOI verskil egter radikaal van ander en hierdie kwessie is gevolglik nie op alle HOOI van toepassing nie<sup>120</sup>.

'n Laaste kwessie ten opsigte van aanvanklike onderwyseropleiding wat geïdentifiseer is, is die gebrek aan skakeling tussen HOOI en die Departement van Basiese Onderwys (DBO). HOOI is geheel en al onafhanklik van die DBO en val sedert Mei 2009 onder die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding met 'n eie minister (Zuma, 2009). Dit het tot gevolg dat daar geen korrelasie is tussen wat op HOO-vlak gebeur ten opsigte van onderwyseropleiding en wat op provinsiale vlak gebeur ten opsigte van die onderskeie onderwysdepartemente wat die skole van daardie provinsie (en by implikasie die onderwysers in daardie provinsie) moet bedien nie (Lundie, 2011b). Lundie (2011b) identifiseer 'n behoefte aan 'n sinergie tussen die aanbod van HOOI ten opsigte van onderwyseropleiding en die hersienings wat op die gebied van basiese onderwys (AOO en VOO) plaasvind. Die kurrikulum op HOO-vlak moet dus aangepas word om die kurrikulum op AOO- en VOO-vlak te ondersteun. Die oorwegende reaksie van HOOI was egter dat daar nie 'n behoefte na groter kontak of kommunikasie tussen hulle en die DBO bestaan nie.

Le Grange (2006: 190) maak wel die volgende opmerking ten opsigte van die onafhanklike aard van HOOI:

While I do not question the idea of universities enjoying self-regulation on matters such as curriculum, there is a danger when curriculum becomes a private domain, that is when self-regulation in practice means that individual lecturers alone determine what is taught in the course/modules they present.

Die moontlikheid van groter samewerking of meer gekontroleerde kontak tussen HOOI en die DBO spesifiek ten opsigte van onderwyseropleiding, is gevolglik 'n besprekingspunt wat

---

<sup>120</sup> Een van die HOOI in die Noorde staan byvoorbeeld ses ure per week vir die duur van die vier jaar van die B.Ed-gradprogram aan Kuns en Kultuur af. In die eerste jaar van studie word dit verdeel tussen drie komponente: drama en beweging; visuele kunste; en musiek. In die tweede en derde studiejaar gaan studente slegs met twee van hierdie komponente aan (die ure bly egter dieselfde) en in die vierde studiejaar spesialiseer die student as't ware in een van die orige twee komponente. Hierdie stand van sake is egter as die uitsondering op die reël ervaar. In teenstelling hiermee staan een van die HOOI in die Suid drie ure per week vir twee jare van die vierjarige B.Ed-gradprogram aan Kuns en Kultuur af. In die tweede jaar van studie word om die beurt musiek en visuele kunste aangebied en in die derde jaar van studie word dans en drama om die beurt aangebied. Binne 'n 28 week akademiese jaar (waarvan ses weke aan praktiese proef-onderwys afgestaan word) beteken dit dat daar in totaal slegs sowat elf weke per kunsvorm (33 uur) in die vierjarige gradprogram toegestaan word.



volgens my nie summier verwerp behoort te word nie, aangesien ek van die standpunt uitgaan dat HOOI 'n verantwoordelikheid het teenoor die onderwysers aan wie hul opleiding verskaf. Naong (2008: 173) sluit hierby aan:

It needs to be emphasized that the higher education institutions have the ability to do more in addressing and assisting the education authorities in terms of successful implementation of the new curriculum, and must, to some degree, account for their type of product (namely student teachers, entering the labour market) entering the labour market.

### **5.5 Samevatting**

Kritiek teen UGO het vanaf die aanvanklike bekendstelling en implementering van Kurrikulum 2005 voorgekom. Aanvanklike debatte het gesentreer rondom kwessies met betrekking tot die filosofiese en ideologiese onderbou van UGO, onvoldoende insae deur onderwysers in die kurrikulumhervormingsproses, die implementeringskonteks van UGO (die halsoorkop bekendstelling en implementering van K2005, die gebrek aan 'n implementeringsplan) en die gelykheid-gevolge van UGO. Laasgenoemde het in die vooruitsig gestel dat die implementering van UGO in wit bevoorregte skole suksesvol kan wees, terwyl swart voorheen-benadeelde skole verder benadeel sal word. Vier oorhoofse probleemareas (nie uitsluitlik gemik op die Suid-Afrikaanse konteks nie) ten opsigte van UGO is geïdentifiseer wat kritiek kan uitlok: (1) vaag-bewoorde uitkomst, (2) die uitkomst (sowel as waardes en houdings onderliggend tot die uitkomst) word deur die regering van 'n land voorgeskryf en publieke konsensus in hierdie verband kan problematies word, (3) kommer met betrekking tot die waarskynlik noodgedwonge verlaging van standarde, en (4) finansiële implikasies ten opsigte van die ontwikkeling en implementering van die kurrikulumhervorming wat met UGO gepaard gaan. Teen die agtergrond van hierdie probeemareas en die debatte rondom UGO in Suid-Afrika, is drie vereistes geïdentifiseer wat onontbeerlik vir die suksesvolle implementering van UGO is, naamlik 'n deursigtige en duidelik uiteengesette kurrikulum, voldoende onderwyseropleiding en die nodige infratruktuur (fasiliteite en hulpbronne) vir die skep en onderhou van suksesvolle onderrig- en leersituasies.

Die vergelykende evaluering van die 2011 en 2012 kurrikula se dramakomponente in hoofstuk 4 het dit moontlik gemaak om vereistes vir implementering wat deur die onderskeie kurrikula gestel word, te identifiseer.

- Onderwyseropleiding: 'n uitgebreide kennis van drama as kunsvorm word deur die inhoud en omvang van die onderskeie kurrikula van onderwysers vereis;
- Integrasie: die integrasie van drama met die ander kunsvorme word veral deur die 2011 kurrikulum in die hele AOO-band vereis, terwyl die 2012 kurrikulum integrasie van spesifiek dans, drama en musiek in die grondslag- en intermediêre fase binne die vak Lewensvaardigheid vereis;
- 'n Geskikte ruimte: verkieslik 'n oop spasie;
- Leerondersteuningsmateriaal;
- Toepaslike hulpbronne: in die grondslag- en intermediêre fase word sekere hulpbronne vereis, veral met die oog op geïntegreerde aktiwiteite. Alhoewel die toevoeging van hulpbronne ook 'n toevoeging van waarde tot die onderrig- en leersituasies kan wees, is drama-opleiding in essensie nie afhanklik van spesifieke hulpbronne nie;
- Lengte van periodes: ideaal gesproke moet periodes 'n uur lank wees om werklik op sinvolle wyse onderrig- en leeraktiwiteite gemik op drama-opleiding aan te bied;
- Repetisietyd na skool: in die senior fase en VOO-band van die 2012 kurrikulum word daar vereis dat tyd na skool aan drama-opleiding afgestaan word;
- Blootstelling aan drama buite skoolverband: in veral die VOO-band is blootstelling, byvoorbeeld in die vorm van teateruitstappies 'n vereiste; en
- 'n Sekere vlak van geletterdheid en taalvaardigheid word van leerders vereis om sinvol met die kurrikulum te kan omgaan en suksesvolle implementering te verseker.

Met hierdie vereistes, sowel as die kritiek teen UGO, in gedagte is moontlike probleemareas ten opsigte van die implementering van dramakurrikula uitgewys en bespreek. Die mees prominente uitdagings is die volgende: (1) die kurrikulum self; (2) die sosio-ekonomiese omstandighede van leerders, sowel as skole; (3) die geletterdheidsvlak van leerdes en kwessies rondom taal; (4) die status van drama-opleiding op skoolvlak en die burokrasie; (5) die tydstoedeling en -bestuur van dramakurrikula; (6) fasiliteite, hulpbronne en leerondersteuningsmateriaal; en (7) onderwyseropleiding.

Alhoewel hierdie hoofstuk slegs op 'n oorsigtelike wyse geïdentifiseerde knelpunte met betrekking tot die implementering van drama-opleiding op skoolvlak bespreek het, bied dit 'n realistiese blik op die probleme en uitdagings waarmee drama-opleiding op 'n daaglikse basis binne Suid-Afrikaanse skole te kampe het.

## HOOFSTUK 6: SLOT

### 6.1 Bondige opsomming van studie met betrekking tot die navorsingsvrae

Teen die historiese agtergrond van die apartheidsonderwysbeleid was dit moontlik om die huidige Suid-Afrikaanse onderwysbeleid en -benadering in oënskou te neem en 'n ondersoek na die aard, implementering en uitkomst van drama-opleiding op skoolvlak te loods. Aan die begin van die studie is sewe navorsingsvrae gestel en na aanleiding van hierdie sewe vrae, is dit moontlik om 'n bondige opsomming van die studie te gee.

- Op welke wyse manifesteer drama-opleiding binne die huidige (2011) en hersiene (2012) nasionale Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum?

In die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) wat tans (2011) die voorgeskrewe skoolkurrikulum van Suid-Afrika is, kom drama-opleiding binne twee vakke voor. In die AOO-band is drama een van die vier komponente van die vak (voorheen leerarea) Kuns en Kultuur. Die ander drie komponente is dans, musiek en visuele kunste. Kuns en Kultuur is 'n verpligte vak vir alle leerders van Graad R tot Graad 9 en die toevoeging van Kuns en Kultuur as verpligte leerarea vir die AOO-band met die bekendstelling van Kurrikulum 2005 in 1997, kan as een van die ingrypendste veranderinge ten opsigte van drama-opleiding op skoolvlak gesien word. In die VOO-band kom Dramatiese Kunste as keusevak voor. Dit vervang die vak Spraak en Drama wat in die vorige politieke bestel slegs in drie van die destydse vier provinsies as matriekvak erken is en slegs in 'n beperkte aantal wit, Indiër- en onafhanklike skole aangebied is.

In die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring wat vanaf 2012 in skole infaseer word, kom drama-opleiding binne die volgende vakke voor: in Lewensvaardigheid (grondslag- en intermediêre fase) as deel van die Uitvoerende Kunste baan (dans, drama en musiek) van die Skeppende Kunste studieveld; in Skeppende Kunste (senior fase) as een van die vier keuse komponente: drama, dans, musiek en/of visuele kunste. In die 2012 kurrikulum kies leerders slegs twee van die kunsvorme in die senior fase. In die VOO-band is die vak Dramatiese Kunste as keusevak behou.

- Wat is die aard, omvang en uitkomst van die dramakurrikula in die huidige (2011) Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12)?

Kuns en Kultuur het vier oorhoofse uitkomstes wat op al die grade in die AOO-band van toepassing is: (1) skepping, interpretasie en aanbieding van kunswerke, (2) besinning oor kultuurpraktyke en kunsaktiwiteite, (3) deelname aan en samewerking in kuns- en kultuuraktiwiteite en (4) uitdrukking en kommunikasie deur middel van veelvuldige kunsvorme. Assesseringstandaarde word vir elk van die vier leeruitkomstes binne die onderskeie grade voorgeskryf wat as aanduiding dien van die vaardighede en/of kennis wat bemeester moet word ten einde aan die vereistes van die leeruitkomstes te voldoen. Integrasie word binne Kuns en Kultuur benadruk. Die vier kunsvorme moenie in isolasie aangebied word nie, maar moet geïntegreer word met mekaar. Naas die generiese assesseringstandaarde wat onder die vier uitkomstes vir elke kunsvorm voorgeskryf word, is daar ook oorkoepelende assesseringstandaarde vir elke graad, sowel as addisionele assesseringstandaarde in Grade 8 en 9 vir elk van die kunsvorme. Laasgenoemde is gemik op leerders wat beoog om met 'n spesifieke kunsvorm voort te gaan op VOO-vlak.

In die grondslagfase fokus die dramakomponent hoofsaaklik op dramaspeletjies en die verwerwing van kreatiewe vaardighede en 'n uitdrukkingsvermoë in die kunsvorm. In die intermediêre fase word dit uitgebrei om beide praktiese en teoretiese werk in te sluit en sodoende word 'n vakkundige basis vir drama as kunsvorm gelê. 'n Unieke kenmerk van Kuns en Kultuur is 'n organiserende raamwerk wat dien as konteks waarbinne alle onderrig en leer moet plaasvind. In die senior fase fokus die organiserende beginsels byvoorbeeld alle onderrig en leer op nasionale-, Afrika- en wêreldvraagstukke. Hierdie organiserende raamwerk het egter tot gevolg dat die klem as't ware van drama-opleiding verskuif word na kwessies wat veronderstel is om slegs te dien as konteks vir die onderrig en leer wat moet plaasvind. Veral in die senior fase kom dit baie sterker navore as in die grondslag- of intermediêre fase en die voortgesette verwerwing van beide teoretiese en praktiese kennis en vaardighede in die kunsvorm word gevolglik deur die organiserende beginsels oorheers.

Dramatiese Kunste het ook vier oorhoofse leeruitkomstes, naamlik (1) toepassing van persoonlike hulpmiddels, (2) skepping, vervaardiging en aanbieding van dramatiese prosesse, praktyke en produkte, (3) begrip en analise van dramatiese prosesse, praktyke en produkte en (4) besinning en evaluering van dramatiese prosesse, praktyke en produkte. Leeruitkomstes 1 en 2 fokus inhoudelik hoofsaaklik op praktiese vaardighede (stem-, spraak- en bewegingsvaardighede, vokale en fisiese karakterisering, teksinterpretasie en -vertolking, samespel, en dies meer), terwyl leeruitkomstes 3 en 4 teoretiese werk behels

(teatergeskiedenis, teaterbewegings, teaterpraktisyns en benaderings tot drama en teater, teksanalise, drama- en teaterpraktyke).

- Hoe vergelyk die dramakurrikula van die hersiene Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (Grade R-12) – wat in 2012 infaseer word – met die dramakurrikula van die huidige (2011) Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12)?

In die 2012 kurrikulum word drama-opleiding in teenstelling met die leeruitkomste van die 2011 kurrikulum rondom die volgende fokusareas en/of oorhoofse onderwerpe in die onderskeie fases van die AOO-band gesorteer:

1. Grondslagfase – (a) kreatiewe speletjies en vaardighede en (b) improviseer en interpreteer;
2. Intermediêre fase – (a) opwarming en spel, (b) improviseer en skep, (c) lees, interpreteer en aanbieding en (d) waardering en besinning;
3. Senior fase – (a) ontwikkeling van dramatiese vaardighede, (b) drama-elemente in spelskepping, (c) interpretasie en aanbieding van geselekteerde dramatiese vorme, (d) waardering en besinning en (e) media en loopbane.

Die grondslagfase fokus steeds hoofsaaklik op dramaspelletjies en die verwerwing van kreatiewe vaardighede. Die grootste verskil ten opsigte van die inhoud van die grondslagfase is dat die 2012 kurrikulum reeds vanaf Graad R opwarming en afkoeling as integrale deel van die kurrikulum insluit (die 2011 kurrikulum stel opwarming eers in Graad 3 bekend en dan slegs ten opsigte van ontspanningsoefeninge). Inhoudelik is daar nie werklik waarneembare verskille tussen die 2011 en 2012 kurrikula in die intermediêre fase nie. In die senior fase kom daar egter merkbare verskille voor. Inteenstelling met die fokus wat op die organiserende beginsels in die 2011 kurrikulum in die senior fase geplaas word, word die verwerwing van vaardighede en kennis in die onderskeie kunsvorme voorop gestel binne die 2012 kurrikulum. Die feit dat slegs twee kunsvorme volgens die 2012 kurrikulum in die senior fase gekies hoef te word, het ook tot gevolg dat die voorgeskrewe kursusmateriaal in die dramakomponent van Skeppende Kunste meer aspekte en konsepte en vaardighede van drama as akademiese dissipline (beide prakties en teoreties) kan insluit.

In die VOO-band is daar inhoudelik baie sterk ooreenkomste tussen die twee weergawes van die vak Dramatiese Kunste. Dramatiese Kunste in die 2012 kurrikulum word rondom die

volgende oorhoofse onderwerpe georganiseer: (1) ontwikkeling van persoonlike hulpmiddels; (2) toneelspel en *performance*; (3) dramatiese tekste in konteks; en (4) teater- en/of filmproduksie. Soos in die geval van die 2011 kurrikulum behels onderwerp 1 en 2 hoofsaaklik praktiese werk en onderwerp 3 en 4 hoofsaaklik teoretiese werk.

- Is die veranderinge wat in die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring aangebring is ten opsigte van drama-opleiding 'n verbetering op die status quo?

Oor die algemeen is gevind dat die 2012 kurrikulum se aanbieding en bewoording van die voorgeskrewe kursusmateriaal 'n besliste verbetering op die 2011 kurrikulum is. Die assesseringsstandaarde van die vak Kuns en Kultuur in die 2011 kurrikulum was byvoorbeeld geneig om in baie gevalle vaag en nie-spesifiek te wees. Dit het verwarring gelaat oor die presiese vereistes van die leer wat moes plaasvind, of die omvang en spesifikasies van die vaardighede wat bemeester moes word ten einde die betrokke assesseringsstandaard te verwerf. In die AOO-band van die 2012 kurrikulum kom daar ook 'n duidelike progressie vanaf een fase na die volgende voor ten opsigte van die uitbreiding van die fokusareas en/of oorhoofse onderwerpe om toenemend in meer diepte met drama as kunsvorm om te gaan. Laasgenoemde is afwesig in die 2011 kurrikulum.

In die VOO-band het ek ook gevind dat daar 'n duideliker en meer sinvolle uiteensetting van die voorgeskrewe kursusmateriaal in die 2012 kurrikulum voorkom as wat die geval in die 2011 kurrikulum was. Die Dramatiese Kunste KABV word as 'n volledige en deursigtige kurrikulum beskou wat die beste van die 2011 kurrikulum behou het en daarop voortbou.

- Word inheemse kennisstelsels by die dramakurrikula ingesluit en kan die Afrikanisering van dramakurrikula as suksesvol beskou word?

'n Vakgebied soos drama leen hom by uitstek tot die insluiting van inheemse kennisstelsels en tradisionele kultuurpraktyke en dit is beslis die geval binne die dramakurrikula van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum. Aanvanklik het dit gelyk asof die 2011 kurrikulum meer klem lê op die insluiting van inheemse kennis en praktyke, maar na 'n deeglike beskouing van beide die 2011 en 2012 kurrikula se vakke wat op drama as kunsvorm fokus (hetsy gedeeltelik of in geheel) is gevind dat hierdie vakke goeie voorbeelde is van vakke waarin die proses van die Afrikanisering van die kurrikulum op suksesvolle wyse plaasgevind het.

- Wat is die vereistes vir suksesvolle implementering wat deur die onderskeie dramakurrikula (in beide die 2011 en 2012 weergawes van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum) gestel word?

Seker die belangrikste vereiste van die onderskeie dramakurrikula is 'n hoë kundigheidsvlak by onderwysers. 'n Uitgebreide kennis van drama as kunsvorm (spesifiek die basiese konsepte en elemente wat die onderbou van die dissipline vorm) word van onderwysers vereis. Onderwyseropleiding moet gevolglik verseker dat vakspesifieke kennis en praktiese vaardighede in die akademiese aanbod ingesluit word. Binne die AOO-band word integrasie van die verskillende komponente waaruit onderskeidelik Kuns en Kultuur (2011 kurrikulum) en Skeppende Kunste (2012 kurrikulum, intermediêre en senior fase) bestaan, vereis, en dit op sigself stel sekere vereistes aan onderwysers. Ten einde op sinvolle wyse met die kurrikulum om te gaan word 'n sekere vlak van geletterdheid en taalvaardigheid ook van die leerders verwag.

Ten opsigte van logistieke voorskrifte word 'n geskikte ruimte (verkieslik 'n oop spasie), leerondersteuningsmateriaal en toepaslike hulpbronne deur die kurrikula vereis. Drama-opleiding is egter nie afhanklik van hulpbronne nie, alhoewel relevante hulpbronne waarde kan toevoeg tot die onderrig- en leersituasies. Die kurrikula vereis ook periodes wat ideaal gesproke 'n uur lank moet wees (in meeste skole sal dit dubbel- of trippelperiodes beteken), sowel as ekstra repetisietyd ten minste een maal 'n week na skool.

'n Laaste vereiste wat deur die dramakurrikula (veral in die senior fase van die KABV en die VOO-band) vereis word, is die blootstelling van leerders aan dramapraktyke en -produkte buite skoolverband.

- Watter uitdagings en/of probleemareas moet oorkom word ten einde dramakurrikula op suksesvolle wyse in Suid-Afrikaanse skole te implementeer?

Tydens hierdie studie het daar 'n hele aantal moontlike uitdagings en/of probleemareas na vore getree wat 'n invloed kan hê op die suksesvolle implementering van drama-opleiding op skoolvlak. In die eerste plek is die kurrikulum self as 'n moontlike struikelblok geïdentifiseer: veral ten opsigte van die vae bewoording en nie-spesifieke aard van die assesseringstandaarde van die 2011 kurrikulum, maar ook ten opsigte van die vak-spesifieke kennis wat van onderwysers vereis word om die kurrikulum te implementeer.



Die sosio-ekonomiese omstandighede van leerders en die gemeenskappe waarbinne skole geleë is, sowel as kwessies rondom taal en die geletterdheidsvlak van leerders is ook geïdentifiseer as uitdagings wat oorkom moet word. Die status van drama-opleiding op skoolvlak en die burokrasie; die tydstoedeling en -bestuur van drama-opleiding op skoolvlak; sowel as kwessies rondom befondsing en infrastruktuur (spesifiek met verwysing na fasiliteite, hulpbronne en leerondersteuningsmateriaal) is verder geïdentifiseer as moontlike probleemareas.

Laastens is daar ondersoek ingestel na onderwyseropleiding, aangesien die kundigheid (of gebrek aan kundigheid) as een van die grootste knelpunte ten opsigte van die suksesvolle implementering van drama-opleiding op skoolvlak beskou word.

## **6.2 Gevolgtrekkings**

Daar bestaan geen twyfel dat die onderwystransformasie en -hervorming wat vanaf die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika in 1994 amptelik in werking gestel is, die voorkoms van drama-opleiding op skoolvlak radikaal verander het nie. Na afloop van hierdie studie en in die lig van die gestelde navorsingsvrae, het ek egter tot die volgende gevolgtrekkings gekom:

1. Die hersiene Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV) se onderskeie dramakurrikula is ten opsigte van hul fokus, inhoud en omvang uiters geslaagde voorbeelde van kurrikula wat gemik is op drama-opleiding op skoolvlak.

Vanaf die aanvanklike bekendstelling van Kurrikulum 2005 in 1997 is die nasionale skoolkurrikulum reeds twee maal hersien. Die mees onlangse hersiening, wat die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (wat vanaf 2012 infaseer word) tot gevolg gehad het, is 'n beduidende verbetering op die huidige (2011) Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12). Die onderskeie kurrikula van die KABV word op sinvolle wyse uitgelê en aangebied, deur beide 'n opsommende oorsig van die voorgeskrewe inhoud, sowel as gedetailleerde kwartaalplanne te verskaf. Die fokus van die inhoud is op die bemeestering van praktiese vaardighede (beide fisiek en vokaal), die bekendstelling aan vakterminologie, sowel as die verwerwing van 'n deeglike vakkundige kennis met betrekking tot die fundamentele konsepte en elemente van drama as kunsvorm, die historiese agtergrond, en verskillende dramapraktisyns, -benaderings, -praktyke en -produkte.

2. Drama-opleiding is in teorie (wanneer die nasionale skoolkurrikulum beskou word) 'n werklikheid binne alle Suid-Afrikaanse skole, maar die realisering van hierdie teorie (met ander woorde die implementering van die voorgeskrewe kurrikulum) is onderworpe aan 'n hele aantal struikelblokke en/of uitdagings.

Alhoewel drama-opleiding volgens die voorgeskrewe kurrikulum ten minste op AOO-vlak tot die beskikking van alle Suid-Afrikaanse leerders is, kan die manier waarop, en die sukses waarmee drama-opleiding aan leerders beskikbaar gestel word, van skool tot skool verskil. Hierdie verskil word toegeskryf aan sekere uitdagings of struikelblokke wat oorkom moet word ten einde die suksesvolle implementering van dramakurrikula te verseker. Moontlike struikelblokke is samevattend die volgende: swak sosio-ekonomiese omstandighede van leerders en/of skole; die lae geletterdheidsvlak van leerders; die lae status van drama as skoolvak; onvoldoende onderwyseropleiding; 'n ondeursigtige en/of verwarrende kurrikulum; beperkte tydstoedeling; en/of onvoldoende infrastruktuur.

3. Die impak van die geïdentifiseerde struikelblokke of uitdagings ten opsigte van die implementering van drama-opleiding op skoolvlak kan beperk en/of verminder word deur kundige onderwysers wat voldoende opleiding in die vakgebied ontvang het.

Indien onderwysers voldoende opleiding in drama as vakgebied ontvang het, kan struikelblokke ten opsigte van die implementering van dramakurrikula beperk word. Kwessies soos die interpretering van die kurrikulum, beperkte tydstoedeling en/of die beskikbaarheid van hulpbronne en leerondersteuningsmateriaal behoort 'n kleiner (of selfs geen) invloed op die suksesvolle implementering van dramakurrikula te hê indien dit deur 'n kundige drama-onderwyser bestuur word.

4. Die kundigheidsvlak van onderwysers wat verantwoordelik is vir drama-opleiding in die AOO-band is in die meeste gevalle onvoldoende.

Hoër onderwys en opleidingsinstellings (HOOI) bied in baie gevalle opleiding in die kunste slegs as keuse-modules aan binne kwalifikasies gemik op AOO-onderwys. Sommige instansies bied glad nie opleiding in die kunste aan nie. Dit blyk ook algemene praktyk te wees om slegs op een of twee van die kunsvorme te fokus (in meeste gevalle visuele kunste en/of musiek), in plaas van op al vier (dans, drama, musiek en visuele kunste). Die gevolg is dat die algemene klasonderwysers in die AOO-band (wat normaalweg vir 'n vak soos Kuns

en Kultuur verantwoordelik is) nie oor die voldoende kundigheid beskik om suksesvolle drama-opleiding te gee nie.

5. Implementeringsuitdagings soos die sosio-ekonomiese omstandighede van leerders en skole, sowel as die geletterdheidsvlak van leerders is verwikkelde probleme wat op alle onderrig en leer 'n nadelige invloed kan uitoefen.

In 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika is sosio-ekonomiese agterstande nie 'n vreemde verskynsel nie. Dit kan egter 'n verlammeende invloed op die onderwysbelewing en -voorsiening van talle Suid-Afrikaanse leerders uitoefen. Hierdie invloed kan tot gevolg hê dat sosio-ekonomiese agterstande nooit uitgewis word nie. Op soortgelyke wyse kan die lae geletterdheidsvlak van leerders verhoed dat sinvolle en suksesvolle onderrig en leer binne hoër grade plaasvind en 'n moontlike gevolg hiervan is die skep van verdere agterstande.

6. Die apatie vanuit die onderwysbestuur gelede (soos byvoorbeeld skoolhoofde en provinsiale onderwysamptenare) kan veroorsaak dat drama as vakgebied op die rand van die skoolkurrikulum bly en daar nie in die behoeftes van die vakgebied voorsien word nie.

'n Onbegrip van of wanpersepsies oor drama as vakgebied het tot gevolg dat die vakgebied in baie skole 'n lae status beklee. Gevolglik ontvang drama-aktiwiteite nie noodwendig die nodige ondersteuning nie, die basiese behoeftes of benodighede van die vak word nie voorvoorsiening gemaak nie en die integriteit van die vakgebied kan skade ly.

7. Onvoldoende fasiliteite kan 'n striemende effek op die implementering van dramakurrikula hê.

'n Oop ruimte wat groot genoeg vir drama-opleiding is, is die enigste vereiste ten opsigte van infrastruktuur waarsonder daar nie klaargekom kan word nie. Skole is egter nie noodwendig toegerus met 'n skoolsaal of 'n ander groot ruimte wat geredelik beskikbaar is nie. Gewone klaskamers (met skoolbanke) is in die meeste gevalle reeds oorvol as gevolg van die groot leerdertalle per klas. Tog vereis die voorgeskrewe kurrikula sekere aktiwiteite wat afhanklik is van 'n oop ruimte. Indien so 'n ruimte nie beskikbaar is nie, sal die dramakurrikula nooit op suksesvolle wyse geïmplementeer kan word nie.

### **6.3 Aanbevelings**

In die lig van bogenoemde gevolgtrekkings wil ek die volgende aanbevelings maak:

- Sonder om die self-regulering van HOOI te ontken, word aanbeveel dat daar met die oog op onderwyseropleiding vir die AOO-band op nasionale vlak ondersoek ingestel word na die module-aanbod ten opsigte van Kuns en Kultuur (2011 kurrikulum)/ Skeppende Kunste (2012 kurrikulum).
- HOOI moet binne opleidingsmodules aandag skenk aan die vereiste van die integrasie van die onderskeie kunsvorme (dans, drama, musiek en visuele kunste) wat deur die vak Kuns en Kultuur van onderwysers verwag word.
- Daar moet gepoog word om 'n skakeling tussen HOOI en die DBO (of provinsiale onderwysdepartemente) te bewerkstellig ten opsigte van die ontwikkeling en/of hersiening van modules wat gerig is op onderwyseropleiding vir vakke soos Kuns en Kultuur / Skeppende Kunste in die AOO-band.
- Daar moet gepoog word om groter korrelasie te bewerkstellig tussen die ooreenstemmende modules (weereens spesifiek met betrekking tot drama-opleiding met die oog op die AOO-band) wat deur verskillende HOOI aangebied word.
- As gevolg van die vlak van onkundigheid ten opsigte van drama-opleiding op AOO-vlak moet daar hernude aandag geskenk word aan indiensopleiding. Nie net provinsiale onderwysdepartemente nie, maar ook HOOI moet hiervoor verantwoordelikheid aanvaar.
- Daar moet voorsiening gemaak word deur provinsiale onderwysdepartemente vir kundige kurrikulumadviseurs wat spesifiek die kunste kan bedien. Voldoende ondersteuning en bystand deur vakspesialiste aan onderwysers (wat verantwoordelik is vir kunste-opleiding) is veral in die Wes-Kaap 'n dringende behoefte.
- Provinsiale onderwysdepartemente moet kontroleer dat skole wat drama as opsie in die senior fase wil aanbied aan die minimum vereistes voldoen soos uiteengesit in die Skeppende Kunste KABV. (Hierdie aanbeveling is met die oog op die infasering vanaf 2012 van die hersiene nasionale skoolkurrikulum.) Daar moet spesifiek aandag gegee word aan 'n gepaste beskikbare ruimte vir drama-opleiding.
- Die moontlike wanpersepsies wat bestaan rondom die vereistes wat deur drama as skoolvak gestel word, moet op provinsiale vlak aangespreek word. Dit kan onder andere bewerkstellig word deur inligtingsessies met bestuurslede te onderneem oor die unieke vereistes en uitdagings van die vakgebied, sowel as die waarde wat die vakgebied tot die algemene ontwikkeling van leerders kan toevoeg.

- Swak sosio-ekonomiese omstandighede en lae geletterdheidsvlakke is beide vraagstukke wat op nasionale vlak aangespreek moet word. Alvorens die sosio-ekonomiese omstandighede van die meerderheid Suid-Afrikaners nie verlig word nie, sal suksesvolle onderrig en leer heel moontlik nooit volkome beskore wees vir leerders wat daardeur geraak word nie.

#### **6.4 Moontlike verdere navorsing**

In hierdie studie is slegs oorsigtelik verwys na aanbiedinge van HOOI ten opsigte van aanvanklike onderwyseropleiding. 'n In diepte ondersoek na die inhoud en ontwerp van kwalifikasies wat gemik is op onderwyseropleiding kan op insiggewende wyse die knelpunte en probleemareas binne individuele HOOI uitwys. Deur die module-aanbod en -inhoud van die beskikbare onderwyskwalifikasies met mekaar te vergelyk kan die beste praktyk geïdentifiseer word en sal dit moontlik wees om 'n konsep module-aanbod en -inhoud saam te stel wat probleme met aanvanklike onderwyseropleiding ten opsigte van drama-opleiding kan bekamp<sup>121</sup>.

'n Leemte ten opsigte van navorsing oor die sosio-ekonomiese omstandighede van leerders en skole en watter impak dit op suksesvolle onderrig- en leerpraktyke kan hê, tree uit hierdie studie navore. Vergelykende gevallestudies tussen skole met wisselende sosio-ekonomiese omstandighede kan 'n duideliker beeld vorm van die uitdagings en behoeftes in hierdie verband – nie net ten opsigte van drama-opleiding in die besonder nie, maar juis ook met betrekking tot onderrig- en leerpraktyke in die algemeen. Op soortgelyke wyse kan ondersoek ingestel word na moontlike oorsake van die lae geletterdheidsvlak van leerders (byvoorbeeld die kurrikuluminhoud, onderrigmetodologie en/of assesseringspraktyke), sodat effektiewe aksieplanne opgestel kan word om hierdie kwessie aan te spreek.

'n Verdere moontlike navorsingsleemte wat uit hierdie studie blyk, is 'n vergelykende studie ten opsigte van implementeringskwessies tussen die verskillende provinsies en watter faktore bepalend is ten opsigte van die verskille wat tussen die provinsies voorkom. Reeds in hoofstuk 1 toe die begrensings en beperkings van hierdie studie uiteengesit is (sien afdeling 1.6), is die moontlikheid van verskillende uitdagings waarmee die onderskeie provinsies te kampe kan hê, uitgewys. Die resultate van 'n vergelykende studie van die provinsies kan op 'n sinvolle wyse aangewend word om kwessies wat in sommige provinsies voorkom, maar nie in ander nie, aan te spreek.

---

<sup>121</sup> Fourie (2009) het reeds 'n ondersoek geloods na 'n “effektiewe metode van indiensopleiding vir Kuns en Kultuuronderwysers in Suid-Afrika”.

'n Area wat glad nie deur hierdie studie gedek word nie, is 'n ondersoek na bestaande aksies wat onder andere deur provinsiale onderwysdepartemente en/of die Departement van Basiese Onderwys geloods word ten einde die implementeringsuitdagings van drama-opleiding aan te spreek. Een so 'n aksie deur die WKOD staan bekend as die Kuns en Kultuur Fokusskole. Hierdie projek is in 2006 van stapel gestuur deur die identifisering van 10 skole in meer behoeftige gemeenskappe wat met behulp van onder andere uitgebreide finansiële steun deur die WKOD van die nodige fasiliteite, hulpbronne en onderwysers voorsien is (Attwell, 2007). Gevallestudies en/of vergelykende studies behoort insiggewende resultate te lewer ten opsigte van die sukses van die fokusskool-projek en tot watter mate dit drama-opleiding op skoolvlak bevorder.

## BIBLIOGRAFIE

Adams, Faried. 2005. Critical theory and school governance: advancing an argument for democratic citizenship. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Allais, Stephanie Matseleng. 2007a. Education service delivery: the disastrous case of outcomes-based qualifications frameworks. *Progress in Development Studies*, 7(1): 65-78.

Allais, Stephanie Matseleng. 2007b. Why the South African NQF failed: lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks. *European Journal of Education*, 42(4): 523-547.

Allais, Stephanie Matseleng. 2003. The National Qualifications Framework in South Africa: a democratic project trapped in a neo-liberal paradigm? *Journal of Education and Work*, 16(3): 305-324.

Anderson, Michael & Donelan, Kate. 2009. Drama in schools: meeting the research challenges of the twenty-first century. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2): 165-171.

Associate Professor Pamela Christie. 2011. [Intyds]. Beskikbaar: [http://www.uq.edu.au/uqresearcher/christieph.html?uv\\_category=bio](http://www.uq.edu.au/uqresearcher/christieph.html?uv_category=bio) [2011, Maart 11].

Attwell, Paddy. 2007. *Arts and Culture Focus Schools and Music Centres*. [Intyds]. Beskikbaar: [http://wced.gov.za/comms/press/2007/21\\_arts&cul.html](http://wced.gov.za/comms/press/2007/21_arts&cul.html) [2008, Mei 29].

Berman, Edward H. 1971. American influence on African education: the role of the Phelps-Stokes fund's education commissions. *Comparative Education Review: Colonialism and Education*, 15(2): 132-145.

Beukman, Barnard. 1990. Die De Lange-verslag: Hoe staan sake nou ná 10 jaar? *Beeld*, 13 Julie: 9.

Blade Bonginkosi Emmanuel Nzimande. 2011. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.whoswhosa.co.za/blade-nzimande-4324> [2011, Februarie 15].

Bolton, Gavin M. 1984. *Drama as education: an argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Essex, Engeland: Longman.



- Botha, M. M. 2007. Africanising the curriculum: an exploratory study. *South African Journal of Higher Education*, 21(2): 202-216.
- Brink, Stephanie. 2011. Persoonlike onderhoud. 2 Augustus, Bloemfontein.
- Bruce, Ina. 2011a. "Minimum requirements", e-pos aan M.H. Pretorius [Intyds], 2 September. Beskikbaar e-pos: [ina.bruce@pgwc.gov.za](mailto:ina.bruce@pgwc.gov.za).
- Bruce, Ina. 2011b. Persoonlike onderhoud. 22 Augustus, Stellenbosch.
- Burger, Sonja. 2010a. *Die geskiedenis van onderwys in Suid-Afrika II* [Intyds]. Beskikbaar: [http://www.myfundi.mobi/a/Die\\_geskiedenis\\_van\\_Onderwys\\_in\\_Suid-Afrika\\_II](http://www.myfundi.mobi/a/Die_geskiedenis_van_Onderwys_in_Suid-Afrika_II) [2010, Mei 22].
- Burger, Sonja. 2010b. *Die geskiedenis van onderwys in Suid-Afrika IV* [Intyds]. Beskikbaar: [http://www.myfundi.mobi/a/Die\\_geskiedenis\\_van\\_Onderwys\\_in\\_Suid-Afrika\\_IV](http://www.myfundi.mobi/a/Die_geskiedenis_van_Onderwys_in_Suid-Afrika_IV) [2010, Mei 22].
- Carklin, Michael. 1997. Rainbows and spider webs: new challenges for theatre in a transformed system of education in South Africa. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 2(2): 203-213.
- Carl, A.E. 2005. The "voice of the teacher" in curriculum development: a voice crying in the wilderness? *South African Journal of Education*, 25(4): 223-228.
- Carl, A.E. 1998. 'n Algemene oriëntasie tot uitkomsgebaseerde onderwys. Ongepubliseerde klasnotas (Didaktiek, Hoër Onderwysdiploma). Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Carl, A.E. & Johannes, D. 2002. Kritieke elemente in die opleiding van onderwysers in opvoeding vir Vrede binne die konteks van uitkomsgebaseerde onderwys. *South African Journal of Education*, 22(3): 162-169.
- Carrim, N. & Keet, A. 2005. Infusing human rights into the curriculum: The case of the South African Revised National Curriculum Statement. *Perspectives in Education*, 23(2): 99-110.
- Chrisholm, Linda. 1997. The restructuring of South African education and training in comparative context, in Kallaway, P., Kruss, G., Donn, G. & Fataar, A. (reds.). *Education after apartheid: South African education in transition*. Kaapstad: UCT Press. 50-67.

- Chrisholm, Linda. 1992. *Policy and critique in South African educational research* [Intyds].  
Beskikbaar:  
<http://archive.lib.msu.edu/DMC/African%20Journals/pdfs/transformation/tran018/tran018021.pdf> [2010, Oktober 10].
- Christie, Pam. 1999. OBE and unfolding policy trajectories: lessons to be learned, in Jansen, Jonathan & Christie, Pam (reds.). *Changing curriculum. Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co Ltd. 279-292.
- Christie, Pam. 1990. Reforming the racial curriculum: curriculum change in desegregated schools in South Africa. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1): 37-48 [Intyds].  
Beskikbaar: <http://www.jstor.org/stable/1392911> [2010, Oktober 10].
- Combrinck, M. 2003. An international comparative perspective on outcomes-based assessment: implications for South Africa. *Perspectives in Education*, 21(1): 51-66.
- Constandius, Elmarie. 2006. OBE: the only way forward for design education? Ongepubliseerde referaat gelewer by die DEFSA konferensie Redesigning Design Education. Port Elizabeth: Nelson Mandela Metropolitaanse Universiteit.
- Cuthbertson, Greg. 2006. Globalising and Christianising racial segregation: South African debates in *The International Review of Missions*, 1912-1934. *Missionalia*, 34 (2/3): 201-227.
- Dalrymple, Lynn. 2005. Drama studies in the twenty-first century: dangers and opportunities. *South African Theatre Journal*, 19: 157-170.
- Dalrymple, Lynn. 1995. Researching Drama and Theatre in Education in South Africa. *South African Theatre Journal*, 9(2): 61-81.
- Dalrymple, Lynn. 1990. University Drama and Theatre Studies, South Africa 1990. Revised edition. Ongepubliseerde verslag opgestel vir die Association of Drama Departments South Africa (A.D.D.S.A). Kwadlangezwa: Universiteit van Zoeloeland.
- Dalrymple, Lynn I. 1987. Explorations in drama, theatre and education: a critique of Theatre Studies in South Africa. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Durban: Universiteit van Natal.
- Deacon, R., Osman, R. & Buchler, M. 2009. Education scholarship in higher education in South Africa, 1995-2006. *South African Journal of Higher Education*, 23(6): 1072-1085.

Deacon, Roger & Parker, Ben. 1999. Positively mystical: an interpretation of South Africa's outcomes-based National Qualifications Framework, in Jansen, Jonathan & Christie, Pam (reds.). *Changing curriculum. Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co Ltd. 59-75.

Departement van Basiese Onderwys (Suid-Afrika). 2011a. *Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS): Life Skills – Foundation Phase* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements/tabid/419/Default.aspx> [2011, Julie 20].

Departement van Basiese Onderwys (Suid-Afrika). 2011b. *Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS): Life Skills Grades 4-6. Final Draft*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Departement van Basiese Onderwys (Suid-Afrika). 2011c. *Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) for Creative Arts – Senior Phase. Draft*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Departement van Basiese Onderwys (Suid-Afrika). 2011d. *Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS): Dramatic Arts* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements/tabid/419/Default.aspx> [2011, Julie 20].

Departement van Onderwys (Suid-Afrika). 2007a. *National Curriculum Statement Grades 10-12 (General): Learning Programme Guidelines, Dramatic Arts*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys (Suid-Afrika). 2007b. *National Curriculum Statement Grades 10-12 (General): Subject Assessment Guidelines, Dramatic Arts*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys (Suid-Afrika). 2003a. *National Curriculum Statement Grades 10-12 (General): Overview*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys (Suid-Afrika). 2003b. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole): Kuns en Kultuur*. Pretoria: Departement van Onderwys

Departement van Onderwys (Suid-Afrika). 2003c. *National Curriculum Statement Grades 10-12 (General): Dramatic Arts*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys (Suid-Afrika). 2002. *Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools): Overview*. Pretoria: Departement van Onderwys

Departement van Onderwys (Suid-Afrika). 1997. *Curriculum 2005: specific outcomes, assessment criteria, range statements, grades 1 to 9*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Dreyer, J.M. 2000. *Onderwysersopleiding vir uitkomst-gebaseerde onderwys in Suid-Afrika*. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Du Preez, Louis. 2011. Persoonlike onderhoud. 25 Augustus, Paarl.

Du Preez, Petrus. 2007. *Icoon en medium: die toneelpop, masker en akteur-manipuleerder in Afrika-performances*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Education Information Centre (EIC) & Independent Examinations Board (IEB). 1996. *Understanding the National Qualifications Framework: a guide to lifelong learning*. Johannesburg: Heinemann Educational Publishers.

Fleisch, Brahm David. 1995. Social scientists as policy makers: E. G. Malherbe and the National Bureau for Educational and Social Research, 1929-1943. *Journal of Southern African Studies*, 21(3): 349-372 [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.jstor.org/stable/2637249> [2010, Julie 6].

Fourie, Chantal. 2009. *Ondersoek na 'n effektiewe metode van indiensopleiding vir Kuns en Kultuuronderwysers in Suid-Afrika*. Ongepubliseerde Magister-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Fourie, J.J. 1990. *Teaterstrategieë aanvullend by Letterkunde-onderrig in die sekondêre skole*. Ongepubliseerde Magister-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Gaum, André. 2002. *Response to the revision of Curriculum 2005* [Intyds]. Beskikbaar: [http://wced.wcape.gov.za/comms/press/2002/35\\_curriculum.html](http://wced.wcape.gov.za/comms/press/2002/35_curriculum.html) [2011, Februarie 15].

Geyser, Hester. 2000. OBE: a critical perspective, in Mda, Thobeka & Mothata, Steward (reds.). *Critical issues in South African education – after 1994*. Kenwyn: Juta.

Giliomee, Hermann. 2009. A note on Bantu education, 1953 to 1970. *South African Journal of Economics*, 77(1): 190-198.

Giliomee, Hermann. 2004. *Die Afrikaners: 'n biografie*. Kaapstad: Tafelberg.

Giliomee, Hermann. 2003. *The Afrikaners: biography of a people*. Kaapstad: Tafelberg.

Giliomee, Hermann & Mbenga, Bernard. 2007. *Nuwe geskiedenis van Suid-Afrika*. Kaapstad: Tafelberg.

Gouws, E. & Dicker A. 2006. Onderwysers se beleving van indiensopleiding met betrekking tot die hersiene nasionale kurrikulumverklaring: 'n gevallestudie. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(4): 416-427.

Haasbroek, J.B. & Venter, H.C.A. 1971. *Koördinasie op nasionale grondslag van leerplanne, kursusse en eksamenstandaarde en navorsing, ondersoek en beplanning op die gebied van die onderwys*. Pretoria: Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Hauptfleisch, Temple. 2011. Re: Vraag oor ADDSA, e-pos aan M. Pretorius [Intyds], 27 Julie. Beskikbaar e-pos: [satj@sun.ac.za](mailto:satj@sun.ac.za).

Hay, Johnnie F. 2003. Implementatin of the inclusive education paradigm shift in South African education support services. *South African Journal of Education*, 23(2): 135-138.

Herbst, Anri, De Wet, Jacques & Rijdsdijk, Susan. 2005. A survey of music education in the primary schools of South Africa's Cape Peninsula. *Journal of Research in Music Education*, 53(3): 260-283.

Higgs, P. & Keevy, J. 2008. Qualifications frameworks as indigenous African education systems: a critical reflection. Ongepubliseerde referaat gelewer by die Second African Conference on Curriculum Development in Higher Education. 16-18 September, Johannesburg.

Higgs, P. & Van Wyk, Berte. 2008. The curriculum in an African context: a critical reflection. Ongepubliseerde referaat gelewer by die Second African Conference on Curriculum Development in Higher Education. 16-18 September, Johannesburg.

Hindle, Duncan. 2005. *DoE announces NCS for Grades 10 to 12* [Intyds]. Beskikbaar: [http://wced.gov.za/comms/press/2005/35\\_ncsdoe.html](http://wced.gov.za/comms/press/2005/35_ncsdoe.html) [2011, Februarie 15].

*History of Tuskegee University*. 2010. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.tuskegee.edu/global/story> [2010, Julie 6].

Hlebowitsh, Peter. 2002. Tyler, Ralph W. (1902-1994), in *Encyclopedia of Education* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200631.html> [2011, Februarie 15].

Horsthemke, Kai. 2004a. 'Indigenous knowledge' – conceptions and misconceptions. *Journal of Education*, 32: 31-48.

Horsthemke, K. 2004b. 'Indigenous knowledge', truth and reconciliation in South African higher education. *South African Journal of Higher Education*, 18(3): 65-81.

Jansen, Jonathan D. 2004. Autonomy and accountability in the regulation of the teaching profession: a South African case study. *Research Papers in Education*, 19(1): 51-66.

Jansen, Jonathan D. 2002. Political symbolism as policy craft: explaining non-reform in South African education after apartheid. *Journal of Educational Policy*, 17(2): 199-215.

Jansen, Jonathan D. 1999a. Setting the scene: historiographies of curriculum policy in South Africa, in Jansen, Jonathan & Christie, Pam (reds.). *Changing curriculum. Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co Ltd. 3-18.

Jansen, Jonathan D. 1999b. Why outcomes-based education will fail: an elaboration, in Jansen, Jonathan & Christie, Pam (reds.). *Changing curriculum. Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co Ltd. 145-156.

Jansen, J. & Christie, P. (eds). 1999. *Changing curriculum: Studies in outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta.

Kallaway, Peter (red.). 2002. *The history of education under apartheid, 1948-1994: the doors of learning and culture shall be opened*. Kaapstad: Pearson Education South Africa.

Kallaway, P., Kruss, G., Donn, G. & Fataar, A. (reds.). 1997. *Education after apartheid: South African education in transition*. Kaapstad: UCT Press.

Keevy, James. 2006. The regulation of teacher education in South Africa through the development and implementation of the National Qualifications Framework (1995 to 2005). Ongepubliseerde referaat gelewer by die Institute of Education Conference: Preparing teachers for a changing context, 3-6 Mei. Universiteit van Londen, Engeland.

Killen, R. & Hattingh, S.A. 2004. A theoretical framework for measuring the quality of student learning in outcomes-based education. *South African Journal of Higher Education*, 18(1): 72-86. Unisa Press.

Klopper, Christopher. 2008. The impact of educators' skills and training on the delivery of music in the learning area Arts and Culture within two districts of the Gauteng province in South Africa. *British Journal of Music Education*, 25(1): 57-75.

Kraak, Andre. 1999. Competing education & training policy discourses: a 'systemic' versus 'unit standards' framework, in Jansen, Jonathan & Christie, Pam (reds.). *Changing curriculum. Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co Ltd. 21-58.

Kros, Cynthia. 2002. W.W.M. Eiselen: Architect of Apartheid education, in Kallaway, Peter (red.). *The history of education under apartheid, 1948-1994: the doors of learning and culture shall be opened*. Kaapstad: Pearson Education South Africa. 53-73.

Kruss, Glenda. 1997. Educational restructuring in South Africa at provincial level: the case of the Western Cape, in Kallaway, P., Kruss, G., Donn, G. & Fataar, A. (reds.). *Education after apartheid: South African education in transition*. Kaapstad: UCT Press. 86-108.

Lavin, Deborah. 1965. The dilemma of Christian-National Education in South Africa. *The World Today*, 21(10): 428-438 [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.jstor.org/stable/40393676> [2010, Oktober 10]

Le Grange, Lesley. 2008. The didactics tradition in South Africa: a reply to Richard Krüger. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3): 399-407.

Le Grange, L. 2007. (Re)thinking outcomes-based education: From arborescent to rhizomatic conceptions of outcomes (based-education). *Perspectives in Education*, 25(4): 79-85.

Le Grange, L. 2006. Curriculum: a neglected area in discourses on higher education. *South African Journal of Higher Education*, 20(2): 189-194.



Legum, Colin. 1962. *Pan-Africanism: a short political guide*. Londen en Dunmow: Pall Mall Press.

Lemmenyane, Gaogkakala. 2011. Persoonlike onderhoud. 19 April, Johannesburg.

Lewis, A. 1992. Individual and community needs as aspects of the education crisis in South Africa: a historical educational overview. Ongepubliseerde Magister-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Lombard, B.J.J. 2010. Outcomes-based education in South Africa: a brief overview, in Meyer, L., Lombard, K., Warnich, P. & Wolhuter, C. *Outcomes-based assessment for South African teachers*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Lombard, K. and Grosser, M. 2008. Critical thinking: are the ideals of OBE failing us or are we failing the ideals of OBE? *South African Journal of Education*, 28: 561-579.

Louw, Cecily, Potgieter, Sann, Hugo, Sunette & De Kock, Thea. 1987. *Spraakopleiding en Opvoedkundige Drama. Vierde Uitgawe*. Pretoria: J.L. van Schaik.

Luckett, Kathy. 2010. Knowledge claims and codes of legitimation: implications for curriculum recontextualisation in South African higher education. *Africanus*, 40(1): 4-18.

Lundie, Anina. 2011a. "Re: Navrae", e-pos aan M.H. Pretorius [Intyds], 13 September. Beskikbaar e-pos: [anina.lundie@pgwc.gov.za](mailto:anina.lundie@pgwc.gov.za).

Lundie, Anina. 2011b. Persoonlike onderhoud. 26 Julie, Stellenbosch.

Mahomed, Haroon. 1999. The implementation of OBET in South Africa: pathway to success or recipe for failure?, in Jansen, Jonathan & Christie, Pam (reds.). *Changing curriculum. Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co Ltd. 157-170.

Mda, Thobeka & Mothata, Steward (reds.). 2000. *Critical issues in South African education – after 1994*. Kenwyn: Juta.

Meyer, Lukas, Lombard, Kobus, Warnich, Pieter & Wolhuter, Charl. 2010. *Outcomes-based assessment for South African teachers*. Pretoria: Van Schaik.

Meyer, L.W. & Warnich, P.G. 2010. Outcomes-based education and outcomes-based assessment in South African schools: the way forward?, in Meyer, Lukas, Lombard, Kobus,



Warnich, Pieter & Wolhuter, Charl. *Outcomes-based assessment for South African teachers*. Pretoria: Van Schaik. 127-159.

Mkhonto, T. J., & Muller, A. 2009. Challenges facing higher education reform, design and management in the 21st century: an epistemological perspective. *Journal for New Generation Sciences*, 7(1): 109-127.

Modiba, Maropeng & Van Rensburg, Willem. 2006. The role of language within a varied and interdisciplinary Arts and Culture curriculum: meaning-making for Arts facilitators. *Education as Change*, 10(1): 27-40.

Mokhaba, M. B. 2004. Outcomes-based education in South Africa since 1994: policy objectives and implementation complexities. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Moodie, T. Dunbar. 1975. *The rise of Afrikanerdom. Power, apartheid and the Afrikaner civil religion*. Berkeley en Los Angeles: University of California Press.

Morris, Gay. 2002. Theatre in Education in Cape Schools: reflections on South African Theatre Making practices. *South African Theatre Journal*, 16: 120-136.

Motaboli, Teboho. 2009. *Curriculum 2005 (C2005/NCS), Outcomes Based Education (OBE) in South Africa: instructional difficulties, curriculum and quality assurance*. Maseru, Lesotho: Teboho Motaboli Books.

Motala, Shireen & Vally, Salim. 2002. People's Education: from people's power to tirisano, in Kallaway, Peter (red.). *The history of education under apartheid, 1948-1994: the doors of learning and culture shall be opened*. Kaapstad: Pearson Education South Africa. 174-194.

Mothata, Steward. 2000. Developments in policy and legislation in the education and training system, in Mda, Thobeka & Mothata, Steward (reds.). *Critical issues in South African education – after 1994*. Kenwyn: Juta. 2-19.

Motseke, M. 2009. Why is OBE failing in the township schools of the Free State Goldfields? *Interim: Interdisciplinary Journal*, 8(2): 61-73.

Motshekga, Angie. 2010. *Statement by the Minister of Basic Education, Mrs. Angie Motshekga, MP on the progress of the review of the National Curriculum Statement, Tuesday 06 July 2010* [Intyds]. Beskikbaar:

<http://www.education.gov.za/Newsroom/PressReleases/tabid/347/ctl/Details/mid/1017/ItemID/2946/Default.aspx> [2010, November 22].

Müller, Dalene. 2003. *Skryf Afrikaans van A tot Z*. Kaapstad: Pharos.

Naicker, Sigamoney Manicka. 2000. From apartheid education to inclusive education: the challenges of transformation. Ongepubliseerde referaat gelewer by die International Education Summit for a Democratic Society, 26-28 Junie. Detroit, Michigan: Wayne State Universiteit.

Naong, M. N. 2008. Overcoming challenges of the new curriculum statement – a progress report. *Interim: Interdisciplinary Journal*, 7(2): 164-176.

*National Education Coordinating J Committee (NECC)*. 2010. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.nelsonmandela.org/omalley/index.php/site/q/031v02424/041v02730/051v03188/061v03208.htm> [2010, November 22].

Neelands, Jonothan. 2008. *Drama: the subject that dare not speak its name* [Intyds]. Beskikbaar: [http://www.ite.org.uk/ite\\_readings/drama\\_180108.pdf](http://www.ite.org.uk/ite_readings/drama_180108.pdf) [2011, Mei 3].

Nzimande, Blade. 1997. Voorwoord in Kallaway, P., Kruss, G., Donn, G. & Fataar, A. (reds.). *Education after apartheid: South African education in transition*. Kaapstad: UCT Press.

Odendaal, R. M. 2011. Persoonlike onderhoud. 20 April, Pretoria.

Odendal, F.F., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J. & Booysen, C.M. 1994. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Midrand: Perskor.

Oldfather, P., West, J., White, J. & Wilmarth, J. 1999. *Learning through children's eyes: social constructivism and the desire to learn*. Washington: American Psychological Association.

*Only the best is good enough for Africa*. 2004. [Intyds]. Beskikbaar: [http://goliath.ecnext.com/coms2/gi\\_0199-2389120/Only-the-best-is-good.html](http://goliath.ecnext.com/coms2/gi_0199-2389120/Only-the-best-is-good.html) [2010, Julie 6].

Popkewitz, Thomas S. 2005. *Inventing the modern self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York: Palgrave Macmillan.

Potenza, Emilia & Monyokolo, Mareka. 1999. A destination without a map: premature implementation of Curriculum 2005?, in Jansen, Jonathan & Christie, Pam (reds.). *Changing curriculum. Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co Ltd. 231-245.

Prah, Kwesi Kwaa. 1997. *Beyond the colour line: Pan-Africanist disputations. Selected sketches, letters, papers and reviews*. Johannesburg: Vivlia.

Pretorius, Herman. 1978. Die begrip Drama-in-die-onderwys – met verwysing na die toepassing daarvan in Suid-Afrikaanse skole. Ongepubliseerde Magister-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Prinsloo, E. 2007. Implementation of life orientation programmes in the new curriculum in South African schools: perceptions of principals and life orientation teachers. *South African Journal of Education*, 27(1): 155-170.

Prinsloo, P. 2010. Some reflections on the Africanisation of higher education curricula: a South African case study. *Africanus*, 40(1): 19-31.

Prinsloo, P. 2008. From the margins: some queer reflections about Africanisation. Ongepubliseerde referaat gelewer by die Second African Conference on Curriculum Development in Higher Education. 16-18 September, Johannesburg.

Prinsloo, Jeanne & Janks, Hilary. 2002. Critical literacy in South Africa: possibilities and constraints in 2002. *English Teaching: Practice and Critique*, 1(1): 20-38.

*Prof. (JD) Jonathan Jansen*. 2011. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.ufs.ac.za/content.aspx?uid=38> [2011, Februarie 15].

Pudi, Thabo. 2006. 'From OBE to C2005 to RNCS': are we still on track? *Africa Education Review*, 3(1+2): 100-112.

Quan-Baffour, K. P. & Bayaga, A. 2009. The 'African' school curriculum: content and relevance of indigenous knowledge to Africa's regeneration, in Mitchell, Jean & Le Roux, André (reds.). *Curriculum issues in higher education*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. 61-69.

Ramose, M.B. 1998. Foreword, in Seepe, S. (red.). *Black perspectives in tertiary institutional transformation*. Johannesburg: Vivlia.

Rasool, Mahomed. 1999. Critical responses to 'Why OBE will fail', in Jansen, Jonathan & Christie, Pam (reds.). *Changing curriculum. Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co Ltd. 171-180.

Republiek van Suid-Afrika. 2011. *Government Notices: Department of Basic Education*. Staatskoerant vol. 547 nr. 33952, 24 Januarie.

Republiek van Suid-Afrika. 2000. *Norms and Standards for Educators*. Staatskoerant vol. 415 nr. 20844, 4 Februarie.

Republiek van Suid-Afrika. 1996. *South African Schools Act No. 84 of 1996* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=70921> [2010, Junie 14].

Republiek van Suid-Afrika. 1995. *White Paper on Education and Training*. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.info.gov.za/whitepapers/1995/education1.htm> [2010, Junie 14].

Rich, Paul B. 1987. The appeals of Tuskegee: James Henderson, Lovedale, and the fortunes of South African liberalism. *The International Journal of African Historical Studies*, 20(2): 271-292.

Richardson, Virginia. 1997. Constructivist teaching and teacher education: theory and practice, in Richardson, Virginia (red.). *Constructivist teacher education: building new understandings*. Londen en Washington: The Falmer Press.

SAQA. 2000. *The NQF and Curriculum 2005. A SAQA position paper* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.sqa.org.za/structure/nqf/docs/curricul2005.html> [2010, November 22].

Schechner, R. 1988. *Performance Theory*. New York en Londen: Routledge.

Scheepers, E. 1987. Teateropleiding op die Tweesprong. Ongepubliseerde D.Litt-proefskrif. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Schreuder, Brian. 2005. *Kurrikulum: laaste tree op pad na 'n nuwe era* [Intyds]. Beskikbaar: [http://wced.gov.za/comms/press/2005/46\\_vooku.html](http://wced.gov.za/comms/press/2005/46_vooku.html) [2011, Februarie 15].

Schulze, S. 2003. The courage to change: challenges for teacher educators. *South African Journal of Education*, 23(1): 6-12.

Schoole, Chika Trevor. 2003. Changing the wheel while the car was moving: restructuring the apartheid education departments. *South African Journal of Education*, 23(2): 139-144.

Sethusha, Mantsose. 2011. "Interview", e-pos aan M.H. Pretorius [Intyds], 20 April. Beskikbaar e-pos: sethumj@unisa.ac.za.

Shakes, Nicosia. 2006. Marketing Pan-Africanism to a new generation: a case study of Liberty Hall - the legacy of Marcus Garvey, Kingston, Jamaica, in Bankie, B.F. & Mchombu, K. (reds.). *Pan-Africanism: strengthening the unity of Africa and its Diaspora. From the 17th All African Students' Conference (AASC)*. Windhoek: Gamsberg Macmillan. 184-192.

Singh, R. J. 2009. Introducing African Indigenous Knowledge (AIK) into Geography Education modules, in Mitchell, Jean & Le Roux, André (reds.). *Curriculum issues in higher education*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. 70-80.

Sirayi, M. 2007. Intellectual conversation about the status of arts education in South-Africa. *South African Journal of Higher Education*, 21(5): 554-566.

Skosana, Vusi. 2011. Enquiry, e-pos aan M. Pretorius [Intyds], 31 Maart. Beskikbaar e-pos: vskosana@hsrc.ac.za.

Spady, William. 2008. Dis genoeg: Maak 'n einde aan die verwarring oor Uitkomsgerigte Onderwys in Suid-Afrika. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskappe en Tegnologie*, 27(1): 17-29.

Spady, William. 2004. Using the SAQA critical outcomes to empower learners and transform education. *Perspectives in Education*, 22(2): 165-177.

Spady, William G. 1994. *Outcome-based education: critical issues and answers*. Arlington, Virginia: American Association of School Administrators.

Spreen, C.A. & Vally, S. 2010a. Outcomes-based education and its (dis)contents: Learner-centred pedagogy and the education crisis in South Africa. *Southern African Review of Education*, 16(1): 39-58.

Spreen, Carol Anne & Vally, Salim. 2010b. Prospects and pitfalls: A review of post-apartheid education policy research and analysis in South Africa. *Comparative Education*, 46(4): 429-448.

Steyn, Hendrina. 1987. 'n Ondersoek na die waarde van drama en teater as ekstra-kurrikulêre aktiwiteit by Kaaplandse hoër- en laerskole. Ongepubliseerde Magister-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Sturm, J., Groenendijk, L., Kruithof, B. & Rens, J. 1998. Educational pluralism – a historical study of the so-called ‘pillarization’ in the Netherlands, including a comparison with some developments in South African education. *Comparative Education*, 34(3): 281-297 [Intyds].  
Beskikbaar: <http://www.jstor.org/stable/3099832> [2010, Mei 22].

Swart, Ronel. 2009. Towards a prospectus for Freirean pedagogies in South African Environmental Education classrooms: theoretical observations and curricular reflections. Ongepubliseerde Magister-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Swart, Sandra & Van der Watt, Lize-Marié. 2008. “Taaltriomf or taalverdriet?” An aspect of the roles of Eugène Marais and Gustav Preller in the Second Language Movement c. 1905-1927. *Historia*, 53(2): 126-150.

Terblanche, M. 2011. Re: Jou navraag oor ADDSA, e-pos aan M. Pretorius [Intyds], 28 Julie.  
Beskikbaar e-pos: [miriamt@sun.ac.za](mailto:miriamt@sun.ac.za).

UNESCO. 2010. *Seoul Agenda: goals for the development of Arts education*. [Intyds].  
Beskikbaar:  
[http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12798106085Seoul\\_Agenda\\_Goals\\_for\\_the\\_Development\\_of\\_Arts\\_Education.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12798106085Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf) [2011, Mei 3].

Vambe, M. T. 2009. Perspectives on Africanisation of curriculum in Africa, in Mitchell, Jean & Le Roux, André (reds.). *Curriculum issues in higher education*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. 4-17.

Van Breda, Liz. 2011. Persoonlike onderhoud. 7 September, Kaapstad.

Van den Heever, Randall. 1998. Voorstelle vir verdere onderwys ‘erken ander leerwyses’. *Die Burger*, 9 Maart: 9.

Van der Horst, H. & McDonald, R. 2003. *Outcomes-based education: theory and practice*. 4de uitgawe. Irene: Tee Vee Printers and Publishers.

Van Heerden, J. 1978. Die rol van praktiese werk in die onderrig van drama as ’n akademiese dissipline. Ongepubliseerde Magister-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Vandeyar, S. & Killen, R. 2003. Has curriculum reform in South Africa really changed assessment practices, and what promise does the revised National Curriculum Statement hold? *Perspectives in Education*, 21(1): 119-134.

Viljoen, Lucia. 2011. Persoonlike onderhoud. 19 April, Johannesburg.

Warnich, P.G. & Wolhuter, C.C. 2010. Outcomes-based assessment in South Africa: issues and challenges, in Meyer, Lukas, Lombard, Kobus, Warnich, Pieter & Wolhuter, Charl. *Outcomes-based assessment for South African teachers*. Pretoria: Van Schaik. 63-82.

Watkins, Mark Hanna. 1955. Resensie (ongetiteld). *The Journal of Negro History*, 40(2): 186-188 [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.jstor.org/stable/2715388> [2010, November 22].

Watson, M. 2002. A discussion on key issues in the implementation of the Arts and Culture Programme in schools in South Africa. *South African Theatre Journal*, 16: 192-197.

Watson, Marthy. 2001. The implementation of the Arts and Culture Programme in the GET phase: quo vadis? Ongepubliseerde Magister-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

Welch, T. 2002. Teacher education in South Africa before, during, and after Apartheid: an overview, in Adler, J. & Reed, Y. (reds). *Challenges of teacher development: an investigation of take up in South Africa*. Kaapstad: Van Schaik.

Weldon, Gail. s.a. 'Thinking each other's history' Can facing the past contribute to education for human rights and democracy? [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal9/papers/weldon.pdf> [2010, Julie 2].

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2011a. *Curriculum streamlining: National Curriculum Statement towards the CAPS (Curriculum and Assessment Policy Statements). Implications for teacher training and development*. Kaapstad: Provinsiale Regering van die Wes-Kaap.

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2011b. *Grondslagfase Studie. Bevindings & Aanbevelings. Verbetering van klaskamergebruik & leerderprestasie*. Kaapstad: Provinsiale Regering van die Wes-Kaap.

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2010a. *National Curriculum Statement Grades R-12 Present and Future* [Intyds]. Beskikbaar: [http://www.wced.wcape.gov.za/ncs/national\\_policy.html](http://www.wced.wcape.gov.za/ncs/national_policy.html) [2011, Februarie 15].



Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2010b. *Plans for the implementation of the National Curriculum and Assessment Policy Statements (CAPS) Grades R-12 during the period 2012-2014* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.wced.wcape.gov.za/ncs/CAPSSimplementation2012-2014.html> [2011, Februarie 15].

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2010c. *Education in the Western Cape. Strategic priorities for Education 2009-2029 – One year on. Progress report 23 November 2010*. Kaapstad: Provinsiale Regering van die Wes-Kaap.

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2010d. *Senior management of the Western Cape Education Department. Components of the WCED Head Office structure*. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.wced.gov.za/home/components/organo.html> [2011, Augustus 12].

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2009. *Creating an open opportunity society for all in the Western Cape. Objective: Improving education outcomes 2010-2019*. Kaapstad: Provinsiale Regering van die Wes-Kaap.

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2004. *All systems go for RNCS in 2005* [Intyds]. Beskikbaar: [http://wced.wcape.gov.za/comms/press/2044/44\\_rncs.html](http://wced.wcape.gov.za/comms/press/2044/44_rncs.html) [2011, Februarie 15].

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2003. *Western Cape prepares for revised school curriculum* [Intyds]. Beskikbaar: [http://wced.wcape.gov.za/comms/press/2003/54\\_rncs.html](http://wced.wcape.gov.za/comms/press/2003/54_rncs.html) [2011, Februarie 15].

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 1997. *Kurrikulum 2005. Inligtingsbrosjyre*. Kaapstad.

Willis, Sue & Kissane, Barry. 1997. *Achieving outcome-based education: premises, principles and implications for curriculum and assessment*. Deakin West: Australian Curriculum Studies Association.

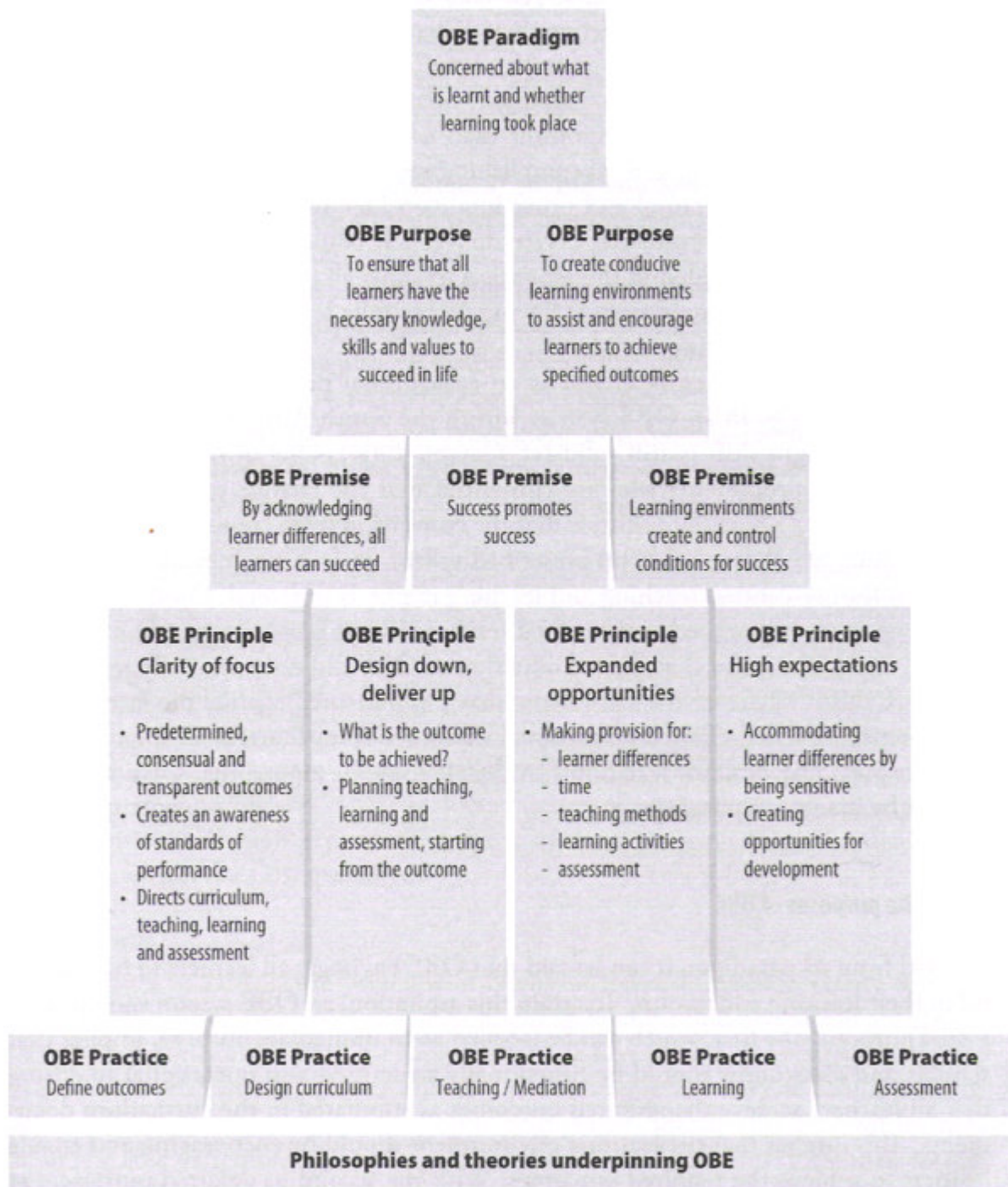
Yonge, George D. 2008. Ideological alchemy: the transmutation of South African didactics (and fundamental pedagogics) into 'apartheid education'. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3): 409-415.

Zuma, Jacob. 2009. *Statement by President Jacob Zuma on the appointment of the new Cabinet*. [Intyds]. Beskikbaar: [http://www.info.gov.za/events/2009/new\\_cabinet.htm](http://www.info.gov.za/events/2009/new_cabinet.htm) [2010, Augustus 31].



# ADDENDA

**ADDENDUM A: Lombard (2010: 5) se voorstelling van die UGO piramide:**



**ADDENDUM B: Kurrikulum 2005: Kuns en Kultuur Learea, Spesifeke uitkoms 1**

<b>APPLY KNOWLEDGE, TECHNIQUES AND SKILLS TO CREATE AND BE CRITICALLY INVOLVED IN ARTS AND CULTURE PROCESSES AND PRODUCTS</b>		
<b>PHASE</b>	<b>ASSESSMENT CRITERIA</b>	<b>RANGE STATEMENT</b>
<b>F</b>	<p><b>Learners will be able to show evidence of:</b></p> <p>The application of appropriate knowledge and skills in the process and product</p> <p>Involvement, commitment, participation and enjoyment is demonstrated</p>	<p><b>At this level the learner will, independently or with assistance:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explore and practise a range of skills</li> <li>• Practice and present core foundational skills in a variety of art forms</li> <li>• Build on basic skills including communication, cognitive and motor skills (e.g. Educational Kinesiology)</li> <li>• Demonstrate memory of simple instructions and combinations as used in dance, drama, music and oral traditions</li> <li>• Apply skills to themes</li> <li>• Practice and perform in a safe and supportive environment</li> <li>• Use resources – personal, human, spiritual, physical, technological founs and natural materials</li> </ul>
<b>I</b>	<p><b>Learners will be able to show evidence of:</b></p> <p>The application of appropriate knowledge and skills in the process and product</p> <p>Involvement, commitment, participation and enjoyment is demonstrated</p>	<p><b>At this level the learner will, independently or with assistance:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Present any art and culture form or process</li> <li>• Draw from a developing repertoire of skills including communication, cognitive, motor and conceptual design skills</li> <li>• Integration of various skills in application</li> <li>• Explore ideas and elements showing innovation and creativity e.g. combining elements within a single art form</li> <li>• Exploration of resources – personal, human, spiritual, physical, technological, found and natural materials</li> <li>• Practice, prepare and plan so as to present or perform in public</li> </ul>
<b>S</b>	<p><b>Learners will be able to show evidence of:</b></p> <p>The application of appropriate knowledge and skills in the process and product</p> <p>Involvement, commitment, participation and enjoyment is demonstrated</p> <p>Exploration and development of art and cultural expression</p>	<p><b>At this level the learner will, independently or with assistance:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Present one or several arts and culture forms and processes</li> <li>• Use a wide range of skills including communication, cognitive, motor and conceptual design skills</li> <li>• Integrate various skills in application</li> <li>• Experiment with complex ideas showing innovation and creativity</li> <li>• Explore resources such as personal, human, spiritual, physical, technological and found and natural materials</li> <li>• Practice, prepare and plan so as to present or perform in public</li> <li>• Develop or create new or emergent forms</li> <li>• Reinterpret existing forms from diverse cultures</li> </ul>

(Departement van Onderwys, 1997: 172-174)

**ADDENDUM C: Grondslagfase (2011 kurrikulum): Leeruitkomste en Assesseringstandaarde vir Kuns en Kultuur – DRAMA-komponent**

<b>Leeruitkoms 1: SKEPPING, INTERPRETASIE EN AANBIEDING</b>			
<b>Die leerder is in staat om werk in elk van die kunsvorme te skep, te interpreteer en aan te bied.</b>			
<p><b>GRAAD R:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik stem en beweging spontaan wanneer skeppende dramaspelgelyke gespeel word.</li> <li>• Neem deel aan opgemaakte situasies wat op verbeelding, fantasie en lewenservaring gebaseer is.</li> </ul>	<p><b>GRAAD 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neem deel aan eenvoudige dialoog- en aksiereekse wat op bekende ervarings in die eie gesin of gemeenskap gebaseer is.</li> <li>• Reageer deur middel van drama op stimuli in spelgelyke en stories, insluitend om eindes vir stories wat die onderwyser vertel, uit te dink.</li> </ul>	<p><b>GRAAD 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Word spelenderwys die karakters en voorwerpe in stories wat op plaaslike gebeurtenisse gebaseer is of deur die onderwyser vertel word.</li> <li>• Gebruik, met die onderwyser se leiding, temas of onderwerpe uit die omgewing in dramatiese spel.</li> </ul> <p><b>Oorkoepelend:</b> Reageer op stories, spelgelyke, prente, gedigte en kulturele ervarings uit die onmiddellike omgewing as stimuli vir voorstelling in enige kunsvorm.</p>	<p><b>GRAAD 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voer eenvoudige ontspannings-oefeninge uit om op te warm of af te koel.</li> <li>• Gebruik waarnemings-, nabootsings- en oordrywingsvaardighede om karakter en gemoedstemming in dramatiese spel en oefeninge te skep.</li> </ul>
<b>Leeruitkoms 2: BESINNING</b>			
<b>Die leerder is in staat om krities en skeppend oor kuns- en kultuurprosesse, -produkte en -style in die konteks van die verlede en die hede te besin.</b>			
<p><b>GRAAD R:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dink na oor en wys hoe mense en diere beweeg.</li> <li>• Gebruik konkrete voorwerpe om ander voorwerpe in dramatiese spel voor te stel.</li> </ul>	<p><b>GRAAD 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik denkbeeldige voorwerpe in dramatiese spel.</li> <li>• Begin verskille sien tussen die self en die rol wat vertolk word.</li> </ul> <p><b>Oorkoepelend:</b> Vertolk woorde, gedigte, stories en idees deur middel van spel, fantasie en die verbeelding.</p>	<p><b>GRAAD 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Druk gevoelens in reaksie op 'n drama, storie of gebeurtenis uit en beskryf dit.</li> <li>• Onderskei tussen die verskillende karakters in 'n storie en hul standpunte.</li> </ul> <p><b>Oorkoepelend:</b> Beskryf sommige kenmerke van 'n gebeurtenis, viering of fees in die onmiddellike omgewing.</p>	<p><b>GRAAD 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Praat oor die dinge in dramas, advertensies, radioprogramme, video's en films waarvan die leerder hou en nie hou nie.</li> <li>• Praat oor stories en dramas wat die leerder al gesien of gehoor het en bring dit in verband met bekende situasies.</li> </ul>

<b>Leeruitkoms 3: DEELNAME EN SAMEWERKING</b> <b>Die leerder is in staat om persoonlike en interpersoonlike vaardighede deur individuele en groepdeelname aan kuns- en kultuuraktiwiteite te toon.</b>			
<b>GRAAD R:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neem deel aan dramaspeletjies – neem beurte, wag vir en reageer op tekens, en deel ruimte.</li> <li>• Begin empatie ontwikkel deur 'n verskeidenheid bekende rolle te speel.</li> </ul>	<b>GRAAD 1:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toon die vermoë om 'n rol in 'n drama, wat deur die onderwyser gestimuleer word, te vertolk.</li> <li>• Neem deel aan drama-oefeninge wat op veiligheid, vertroue en die aanvaarding van ander se behoeftes fokus.</li> </ul> <p><b>Oorkoepelend:</b> Neem besluite, maak keuses en volg opdragte in kunsaktiwiteite.</p>	<b>GRAAD 2:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Werk saam met 'n maat in 'n rol en ruil rolle om in 'n dramatiese toneelstuk wat deur die onderwyser gelei word.</li> <li>• Gebruik gebeurtenisse en ervarings uit eie lewe as grondslag vir 'n dramatiese toneel.</li> </ul> <p><b>Oorkoepelend:</b> Luister na en deel verskillende en eenderse kultuur-ervarings. Toon gepaste gehoor- of toeskouergedrag terwyl daar na opvoerings en uitstallings gekyk word.</p>	<b>GRAAD 3:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Werk saam met ander om situasies in 'n rol te verken.</li> <li>• Neem deel aan drama-oefeninge wat op luister, reageer, inisieer of konsentreer gebaseer is.</li> </ul> <p><b>Oorkoepelend:</b> Werk alleen en saam met 'n maat, en respekteer ander se gevoelens.</p>
<b>Leeruitkoms 4: UITDRUKKING EN KOMMUNIKASIE</b> <b>Die leerder is in staat om veelvuldige vorme van kommunikasie en uitdrukking in kuns en kultuur te ontleed en te gebruik.</b>			
<b>GRAAD R:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dra gevoelens en idees deur middel van gesigsuitdrukkinge en gebare oor.</li> <li>• Skep byklanke vir stories wat die onderwyser vertel.</li> </ul>	<b>GRAAD 1:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verken die vorm, gewig en gevoel van woorde en klanke in kreatiewe dramaspeletjies.</li> <li>• Beeld karakters en voorwerpe in stories deur middel van liggaamsvorme en klanke uit.</li> </ul>	<b>GRAAD 2:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Boots alledaagse aktiwiteite deur middel van eenvoudige mimiek na.</li> <li>• Gebruik poppespel, geanimeerde klippe, mieliekoppe of ander voorwerpe in dramatiese spel om eie idees en gevoelens uit te druk.</li> </ul> <p><b>Oorkoepelend:</b> Praat oor wat die leerder in die eie omgewing gesien en gehoor het wat vir hom of haar betekenisvol is.</p>	<b>GRAAD 3:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik die stem, gebare en liggaamsvorme om gevoelens en gedagtes uit te druk.</li> <li>• Neem deel aan drama-oefeninge met die klem op sintuiglike waarneming en assosiasies.</li> </ul>

(Departement van Onderwys, 2003b: 15-37)

**ADDENDUM D: Grondslagfase (2012 kurrikulum): Voorgeskrewe kursusmateriaal vir Lewensvaardigheid se studieveld Skeppende Kunste – UITVOERENDE KUNSTE**

<b>FIRST TERM</b>			
<p><b>GRADE R:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up and breathing using every day actions, such as waking up and getting dressed - stretching, curling, twisting, shaking, crossing the midline</li> <li>• Developing spatial awareness: freeze games, finding own space no bumping</li> <li>• Keeping a steady beat: playing rhythmic games such as clapping, stamping, percussion using different rhythms and tempos</li> <li>• Exploring music, movement and voice: focusing on tempo: fast and slow</li> <li>• Singing action songs using different parts of the body to interpret the song</li> <li>• Spontaneous use of voice and movement in participatory rhymes and stories</li> <li>• Cooling down the body and relaxing (e.g. ice cream melting activity)</li> </ul> <p><b>Improvise and interpret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvising stories based on fantasy or own life experiences using voice (singing/speaking), movement, music, props/objects and drama techniques</li> <li>• Expressing moods and ideas through movement and song (e.g. an angry lion,</li> </ul>	<p><b>GRADE 1:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up body parts such as “playing the piano”, “washing body”, “shaking off water”, etc.</li> <li>• Safe environment: finding own and sharing space with no bumping</li> <li>• Locomotor movements: walking, skipping and running forwards and backwards</li> <li>• Non-locomotor movements: bending knees, shoulder and wrist circles</li> <li>• Warming up voice: breathing exercises and creative games such as blowing out candles, etc.</li> <li>• Body awareness exploring space and direction such as below, behind, above, using bodies or obstacles</li> <li>• Keeping a steady beat with changes in tempo whilst clapping or moving in time to music such as walking in fours, skipping in twos</li> <li>• Cooling down the body and relaxation: e.g. “candle melting”, “balloon deflating”</li> </ul> <p><b>Improvise and interpret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploring shape and weight using action words and movements such as</li> </ul>	<p><b>GRADE 2:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up the body: breathing exercises and use of different joints such as ankles; pointing and flexing and wrists circling, etc.</li> <li>• Warming up the voice: using songs, singing vowels, rhymes and tongue twisters</li> <li>• Singing songs using unison, rounds, and call and response</li> <li>• Body percussion: keeping a steady beat and the use of different timbres (click, clap, stamp)</li> <li>• Locomotor movements: walking, running, skipping, hopping in different directions on own and with a partner</li> <li>• Non-locomotor movements: reaching, bending, rising on their own and with a partner</li> <li>• Interactive story telling activities: listen and respond appropriately to partners, such as telling stories in pairs on “my favourite food”, accumulation stories, echo stories, etc.</li> <li>• Cooling down and relaxation: lying down on back, breathing in and out, visualising colour as a stimulus</li> </ul>	<p><b>GRADE 3:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up: co-ordination of isolated body parts such as arms swinging, swaying</li> <li>• Warming up by focusing on breathing: e.g. “painting with your breath”, “panting like a dog”, etc.</li> <li>• Warming-up the voice and singing songs (unison, rounds and call and response songs) in tune and in time</li> <li>• Drama games: develop interaction and cause and effect such as counting games, name games, etc.</li> <li>• Playing rhythm patterns and simple polyrhythms in 2, 3 or 4 time on percussion instruments</li> <li>• Locomotor movement: skip/gallop forwards, backwards, sideways and turning in different pathways (diagonal, circles, S-shapes, etc.)</li> <li>• Non-locomotor movements: bending, rising, reaching, co-ordinating arms and legs in time to music</li> <li>• Cooling down the body and relaxation: express moods and ideas through movement</li> </ul> <p><b>Improvise and interpret</b></p>

<p>a hungry mouse)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploring the senses through dramatising stories, rhymes and songs, (e.g. “leading the blind”, feeling different textures of objects)</li> </ul>	<p>crooked, narrow, wide, feathery, pulling a heavy box, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Singing indigenous songs using appropriate movements and dramatisation</li> <li>• Simple improvisation around familiar experiences in own family and community such as the “birthday party”, “umdlalo”, playing “pophuis”, etc.</li> <li>• Dramatisation: making up short stories of no more than a few sentences, based on a box of interesting objects - an object is selected, and imagined to be alive</li> </ul>	<p><b>Improvise and interpret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creating short scenes based on appropriate topics, focusing on storyline</li> <li>• Creating appropriate characters: show differences between characters and character’s point of view in short scenes</li> <li>• Rhythm patterns using key words from selected topics such as people at work: “woodcutter” chop-chop-chop, “butcher” = slice-slice, and others</li> <li>• Using above examples to explore appropriate tempo and dynamics such as: “chop-chop-chop” will be loud and fast, “slice-slice” will be quiet and slow</li> <li>• Learn movements from a South African dance, such as gumboot dancing, and others</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Listen to South African music (indigenous and western) focusing on rhythm and beat, 2, 3 or 4 time</li> <li>• Perform notated rhythm patterns (notation or French note names or graphic scores) containing the equivalent of semibreves, minims, crotchets, quavers and rests, using body percussion</li> <li>• Role play with beginning, middle, end using stimulus e.g. South African poem, story, song or picture</li> <li>• Portraying character and objects in the role play using observation, imitation and exaggeration</li> <li>• Learn and combine movements from South African dance e.g. Indian dance, Pantsula, with appropriate music</li> </ul>
--	--	--	---

**SECOND TERM**

<p><b>GRADE R:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up using everyday activities such as “cleaning my shoes”, “making my bed”</li> <li>• Body awareness exploring space and direction such as large, small, high, low, far, near</li> <li>• Music, voice and movement: focusing on dynamics such as loud and soft, strong and gentle</li> <li>• Indigenous songs, rhythmic games and rhymes using different dynamics (loud, soft, strong, gentle) with clapping and</li> </ul>	<p><b>GRADE 1:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up the body: circling the hands and ankles, making shapes with the body such as large and small, wide and narrow</li> <li>• Freeze games focusing on control, eye focus and use of space</li> <li>• Locomotor movements: hopping, jumping and galloping forwards and sideways</li> <li>• Axial movements: twisting, swinging the arms and side bends</li> <li>• Exploring beginnings, middles and</li> </ul>	<p><b>GRADE 2:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up the voice: developing articulation (lips, tongue, jaw) through imaginative play</li> <li>• Warming up the body: contrasting movements using verbal and sound signals such as “Freeze!”, “Go!”, “Up!”</li> <li>• Rhythm games focusing on listening skills and recalling contrasting rhythm patterns</li> <li>• Playing percussion instruments/body percussion in time to music and/or</li> </ul>	<p><b>GRADE 3:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up: focus on posture, alignment of knees over the middle toes when bending and pointing feet</li> <li>• Warming up: focus on articulation and vocal tone using rhymes, songs, creative games and tongue twisters</li> <li>• Sensory awareness: touch, taste, smell, hearing and sight in dramatic activities such as blindfold activities and broken telephone game, etc.</li> <li>• Rhythm games: listening skills, recall contrasting rhythm patterns, keep a</li> </ul>
--	--	---	--



<p>stamping</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Locomotor movements such as skipping and hopping, while sharing space, without bumping into others</li> <li>• Listening skills: reacting to signals, cues, stories, rhymes and songs, such as “Freeze!”, “Up!”, “Down!”</li> </ul> <p><b>Improvise and interpret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretation of indigenous and other songs using dynamics such as soft, loud, etc.</li> <li>• Dramatising make-believe situations, fantasy and own life experiences</li> <li>• Creating and imitating sound effects in stories, such as bees “buzz”, horses “clip-clop”, trains “chook chook”</li> <li>• Directions, levels (high, medium and low) and shapes explored through creative movement and stories</li> <li>• Dramatisation, using an existing indigenous story, poem, nursery rhyme or song as stimulus</li> <li>• Use of objects or props creatively in movement, dramatic play and music</li> </ul>	<p>endings of songs, stories and movements</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Copying of movements, rhythms and movement patterns such as follow the leader, walking, skipping, clapping</li> <li>• Isolate body parts through movement such as pointing and flexing the feet, etc.</li> <li>• Vocal exercises such as rhymes, tongue twisters and songs with focus and clarity in vocal exercises</li> <li>• Cooling down the body and relaxation: games such as “rocking a baby”, “swaying”, etc.</li> </ul> <p><b>Improvise and interpret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Role play (stepping into the shoes of somebody else)</li> <li>• Developing short sentences of dialogue such as a conversation between the elephant and the mouse</li> <li>• Movements appropriate to a role in different situations, e.g. during a meal, a classroom, a bus</li> <li>• Singing songs using contrasts such as soft and loud, fast and slow</li> </ul>	<p>class singing</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Locomotor movements: marching, leaping, jumping, galloping, turning on their own and with a partner</li> <li>• Non-locomotor movements: rolling, swinging, stretching alone and with a partner</li> <li>• Cooling down the body and relaxation: express moods and ideas through movement such as floating on a cloud, feeling sleepy, etc.</li> </ul> <p><b>Improvise and interpret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Performing rhythm patterns combined with locomotor movements such as clapping the rhythm of pony gallops, marching, skipping, etc.</li> <li>• Performing songs focusing on dynamics such as: loud and soft, slow and fast</li> <li>• Role play related to selected topics or stories told by the teacher, working with a partner in role and switching roles</li> <li>• Using drama techniques to explore characters’ thoughts and feelings, e.g. the drama is frozen and each character in turn is tapped on the shoulder, and asked to reveal what s/he is feeling at that moment, etc.</li> </ul>	<p>steady beat, use different timbres</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Developing control, co-ordination, balance and elevation in jumping actions with soft landings</li> <li>• Locomotor and non-locomotor movements with co-ordinated arm movements in time to music</li> <li>• Cooling down and relaxation: lying down on back breathing in and out visualising colour as a stimulus</li> </ul> <p><b>Improvise and interpret</b> (to be covered throughout the term)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpret and rehearse South African songs: rounds, call and response</li> <li>• Dramatise in groups using an existing story based on appropriate topics, to develop own endings</li> <li>• Classroom dramas: express feelings and portray themes from the environment and own life such as “collecting rubbish in my neighbourhood”, etc.</li> <li>• Movement sentence showing beginning, middle and end on a selected topic working in small groups</li> </ul>
<p><b>THIRD TERM</b></p>			
<p><b>GRADE R:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up movements using actions to stories as a stimulus</li> </ul>	<p><b>GRADE 1:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up the body: e.g. leading with the nose, elbow, knee</li> </ul>	<p><b>GRADE 2:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up the body: curling and stretching the spine sitting on the floor,</li> </ul>	<p><b>GRADE 3:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up body: combine body parts and isolations e.g. make circles with</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pony gallops using rhythm and movement</li> <li>• Music, voice and movement, focusing on pitch: high and low</li> <li>• Using percussion instruments to keep a steady beat and develop numeracy skills by counting</li> <li>• Using body percussion and/or percussion instruments to perform simple rhythm patterns</li> <li>• Spatial awareness through movement making shapes, circles and lines</li> <li>• Gestures and facial expressions to communicate emotions such as “sad”, “happy”</li> <li>• Cooling down the body and relaxation: e.g. floating in the water like a leaf</li> </ul> <p><b>Improvise and interpret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Songs: focus on pitch such as “Twinkle, Twinkle little star” (high) and “My grandfather’s clock” (low)</li> <li>• Rhythms: long and short note values (durations) using body percussion and/or percussion instruments</li> <li>• Dramatising make-believe situations or own life experiences with movement and song</li> <li>• Concrete objects to represent other objects in dramatic play, such as: a spoon as a magic wand, a hat as a steering wheel, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combining locomotor and non-locomotor movements such as run-run-turn, run-forward-shrink-stretch-up</li> <li>• Mime actions showing emotion using visualisation such as eating my favourite food, opening a gift</li> <li>• Games focusing on numeracy and literacy such as number songs and rhymes, making letter shapes through movement</li> <li>• Listening skills through music games using different tempo, pitch, dynamics, duration</li> <li>• Cooling down the body and relaxation: using imagery or words such as “shrink slowly” and “grow slowly”</li> </ul> <p><b>Improvise and interpret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Choosing and making own movement sentences to interpret a theme with a beginning and an ending</li> <li>• Clapping rhythms in three or four time. Moving to music in three or four time</li> <li>• Dramatising a make-believe situation based on a South African poem, song or story guided by teacher</li> </ul>	<p>curling into a tight ball, unfolding lengthening the spine, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Landing softly through the feet (toe-ball-heel, bending knees) while hopping, skipping, jumping and leaping, etc.</li> <li>• Locomotor movements: sliding the feet on the floor and running with a leap on their own and with a partner</li> <li>• Non-locomotor movements: turning, falling, stamping, kicking on their own and with a partner</li> <li>• Polyrhythms using body percussion and/or percussion instruments</li> <li>• Listening to music and identifying moods such as “sad”, “happy”, “calm” and “excited”</li> <li>• Simple mime; imitating everyday activities focusing on weight and shape, such as picking up a “heavy rock” or a “light feather”, etc.</li> <li>• Games focusing on numeracy and literacy such as number songs and rhymes, participatory stories, making letter shapes through movement, writing names with toes, verbal dynamics (pull, twist, stretch, bend, spin)</li> <li>• Cooling down the body and relaxation: lying on the back tightening/contracting all the muscles, making tight fists, clenching shoulders and then releasing all the muscles making body heavy on the floor, etc.</li> </ul> <p><b>Improvise and interpret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creating a simple puppet using waste material: sock puppets, finger puppets, shadow puppets</li> </ul>	<p>wrists and hips simultaneously</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up voice: focus on expressiveness and involvement in poetry, rhymes and creative drama games</li> <li>• Observation and concentration skills: drama activities like building a mime sequence in pairs, etc.</li> <li>• Body percussion and/or percussion instruments to accompany South African music (recorded or live), focusing on cyclic (circular) rhythm patterns</li> <li>• Linking movements in short movement sentences and remembering them</li> <li>• Running combined with spinning movements</li> <li>• Cooling down body and relaxation: stretching slowly in different directions with slow and soothing music</li> </ul> <p><b>Improvise and interpret</b> (to be covered throughout the term)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Create a movement sentence in small groups and use it to make patterns</li> <li>• Compose cyclic rhythm patterns based on South African music. Focus on appropriate tempo /dynamic choices</li> <li>• Classroom dramas: illustrate different characters through vocal and physical characterisation e.g. moving and speaking as the mother, the grandfather, the doctor, etc.</li> <li>• Poetry performances in groups e.g. choral verse combined with movement and gestures</li> </ul>
---	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Own puppet performance based on appropriate vocal characterisation and manipulation of own puppet</li> <li>• Create sounds and rhythms specific to the mood or character of the puppet by using voice, instruments or found objects</li> <li>• Exploring the movement characteristics of the puppet such as: “the hungry lion crawling and creeping about to catch the mouse”, etc.</li> </ul>	
<b>FOURTH TERM</b>			
<p><b>GRADE R:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up the body using levels (high, low and medium) such as reaching for a frisbee, crawling like a worm, roller-skating, etc.</li> <li>• Making shapes with the body, focusing on circles and squares</li> <li>• Balancing on one leg such as being a stork, a flower blowing in the breeze, walking on a tight rope, etc.</li> <li>• Cooling down the body and relaxation: leaf blowing in gentle wind, etc</li> </ul> <p><b>Improvise and interpret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simple mime actions such as eating an ice cream, baking a cake, planting and watering a seed, etc.</li> <li>• Listening to a story, and then interpreting moments in the story through facial expression, movement and appropriate sound effects</li> <li>• Spatial awareness through movement</li> </ul>	<p><b>GRADE 1:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming- up the body: using different levels such as high: picking an apple, low: crawling and medium: crouching</li> <li>• Locomotor movements: hopping, jumping, galloping, running and skipping with a partner and changing directions</li> <li>• Non-locomotor movements: combining twisting, swinging the arms, side bends and jumps</li> <li>• Clapping games with a partner developing focus and co-ordination</li> <li>• Listening to music and describing how it makes you feel using words such as happy, sad, etc.</li> <li>• Cooling down the body and relaxation: “feel like a feather and float through the sky”, etc.</li> </ul> <p><b>Improvise and interpret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representing objects and ideas in</li> </ul>	<p><b>GRADE 2:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up the body: using circles, angles, curves and zig-zags</li> <li>• Warming up the voice: using songs and rhymes focusing on high and low notes and fast and slow tempo</li> <li>• Singing songs to improve the ability to sing in tune</li> <li>• Combining non-locomotor and locomotor movements such as twisting combined with galloping on their own and with a partner</li> <li>• Simple mime: imitating everyday activities focusing on weight, shape and space such as “crouching in a narrow cave”, “kicking a ball on a big soccer field”, etc.</li> <li>• Composing soundscapes, using dynamics, pitch, timbre and tempo to express character, feelings and mood such as: “grandfather = loud, low pitch,</li> </ul>	<p><b>GRADE 3:</b></p> <p><b>Creative games and skills</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warming up activities: focus on lengthening and curling the spine</li> <li>• Creative drama games: develop focus and visualisation e.g. “throwing” an imaginary ball concentrating on size, shape and weight</li> <li>• Responding to stimuli like pictures, phrases, idioms, drama games, poems or rhymes to explore body language, gestures and facial expression</li> <li>• Locomotor: show control and a strong back e.g. walk with pride, march like a soldier, etc.</li> <li>• Cooling down body and relaxation: lie on back tightening/contracting all the muscles, make tight fists, clench shoulders, then release all the muscles making body heavy on the floor, etc.</li> </ul> <p><b>Improvise and interpret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Listening to South African music:</li> </ul>

<p>with sound effects such as travelling in a car, aeroplane, train, bus, helicopter, taxi, scooters, bicycles, etc.</p>	<p>movement and sound such as: making a machine, a magic forest, ambulance, individually and in groups</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classroom performance incorporating a South African song/poem/story with movement and dramatisation</li> </ul>	<p>slow”, “bird = quiet, high pitch, fast”, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooling down the body and relaxation: moving to slow soothing music</li> </ul> <p><b>Improvise and interpret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Listening to music and identifying how dynamics, pitch, timbre and tempo combine to tell a story such as “Peter and the Wolf”, etc.</li> <li>• Improvising appropriate movements and characters using axial, locomotor and levels to interpret a story such as “Peter and the Wolf”, etc.</li> <li>• Developing a puppet performance by focusing on a conversation between puppets</li> <li>• Exploring attitude, status and relationships of puppet – characters such as the villain, animal characters, the witch, the princess, etc.</li> </ul>	<p>focus on how tempo, dynamics, timbre contribute to unique sound</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Listening to and identify prominent South African instruments, explore unique qualities of instruments</li> <li>• Creating a mood: use verbal dynamics, expressive sounds and movement, use poem, picture or song</li> <li>• Creating movements based on pictures, movement sentence (sequence), showing beginning, middle, end</li> </ul>
--	--	--	--

(Departement van Basiese Onderwys, 2011a: 23-63)

**ADDENDUM E: Intermediêre Fase (2011 kurrikulum): Leeruitkomste en Assesseringstandaarde vir Kuns en Kultuur – DRAMA-komponent**

<b>Leeruitkoms 1: SKEPPING, INTERPRETASIE EN AANBIEDING</b> <b>Die leerder is in staat om werk in elk van die kunsvorme te skep, te interpreteer en aan te bied.</b>		
<p><b>GRAAD 4:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voer eenvoudige onderwysergeleide ontspannings- en asemhalingsoefeninge uit wanneer daar opgewarm en afgekoel word.</li> <li>• Gebruik die stem en liggaam verbeeldingryk in dramaoefeninge en speletjies.</li> <li>• Maak gebruik van hand- of kostuumrekwisiete, handpoppe/poppespeel, maskers of ander uitwendige hulpmiddels om stories te vertel en karakters uit te beeld.</li> </ul> <p><b>Oorkoepelend:</b> Maak 'n handpop en gebruik dit om 'n poppespeel met musiek en beweging te skep.</p>	<p><b>GRAAD 5</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voer eenvoudige onderwysergeleide ontspannings-, asemhalings- en resonansie-oefeninge uit wanneer daar opgewarm en afgekoel word.</li> <li>• Reageer op gehoor-, visuele, tasbare en kinestetiese stimuli in dramatiese speletjies en oefeninge.</li> <li>• Gebruik sintuiglike besonderhede en gevoelsuitdrukking in dramatiese aktiwiteite soos eenvoudige mimiek om gewig, grootte en vorm te toon.</li> </ul>	<p><b>GRAAD 6</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voer eenvoudige ontspannings-, asemhalings-, resonansie-, toonhoogte- en artikulasie-oefeninge uit wanneer die stem en liggaam opgewarm en afgekoel word.</li> <li>• Gebruik Afrikastories om drama te ontwikkel wat: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 'n duidelike intrige het;</li> <li>• kernmomente uitlig;</li> <li>• geloofwaardige karakters bevat;</li> <li>• ruimte doeltreffend gebruik.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Oorkoepelend:</b> Illustreer/interpreteer Afrikastories deur middel van poppespeel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ontwerp en maak hand- en/of koppoppe;</li> <li>• dink poppespeel uit en bied dit aan;</li> <li>• komponeer musiek vir poppespeel;</li> <li>• choreografeer bewegings vir koppoppe, as dit gebruik word.</li> </ul> <p>Gebruik dramatiese toestelle, visuele illustrasies, beweging en klank om grappe, wolhaarstories, leuens, fantasieë of belaglike stories te vertel om die werklikheid in Suid-Afrika te verken.</p>
<p><b>Let Wel:</b> “In Leeruitkoms 1 verwys “interpreteer” en “vertolk” na die leer en aanbieding van 'n bestaande toneelstuk, gedig, lied, dans of musiekstuk.” (Departement van Onderwys, 2003b: 40)</p>		
<b>Leeruitkoms 2: BESINNING</b> <b>Die leerder is in staat om krities en skeppend oor kuns- en kultuurprosesse, -produkte en -style in die konteks van die verlede en die hede te besin.</b>		
<p><b>GRAAD 4:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik eenvoudige dramaterme om op klaskamerdrama te reageer, besin oor eie bydrae tot drama en luister na ander se kommentaar en idees.</li> </ul>	<p><b>GRAAD 5:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Besin oor drama (televisie-, radio-, gemeenskapsof klaskamerdrama): <ul style="list-style-type: none"> <li>• herken kernmomente in 'n drama;</li> <li>• identifiseer temas, idees en atmosfeer;</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>GRAAD 6:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vind uit oor verskillende soorte drama in die land en lê verbande tussen sommige ten opsigte van oorsprong en ooreenkomste.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verduidelik waarom bepaalde tegnieke gebruik is;</li> <li>• toon sensitiviteit vir die sosiale en kulturele konteks.</li> </ul>	<b>Oorkoepelend:</b> Verken en bespreek eie begrip van kultuur.
<b>Leeruitkoms 3: DEELNAME EN SAMEWERKING</b> <b>Die leerder is in staat om persoonlike en interpersoonlike vaardighede deur individuele en groepdeelname aan kuns- en kultuuraktiwiteite te toon.</b>		
<b>GRAAD 4:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Werk saam om eenvoudige rekwisiete verbeeldingryk as stimulusmateriaal te gebruik en te wys hoe dieselfde voorwerp verskillende dinge en verskillende gemoedstemminge kan voorstel.</li> <li>• Put uit eie en ander se idees en ontwikkel dié idees wanneer dramas beplan en saamgestel word.</li> </ul>	<b>GRAAD 5:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toon 'n ontwikkelende vlak van selfvertroue en vermoë om konsentrasie, sintuiglike waarneming en ruimtelike bewustheid te gebruik om op dramaoefeninge te fokus.</li> <li>• Neem 'n rol aan en bly daarin, en is in staat om in rol vrae met gepaste taal en gebare te beantwoord.</li> </ul> <b>Oorkoepelend:</b> Toon spontaneïteit en 'n kreatiewe houding teenoor kunsaktiwiteite.	<b>GRAAD 6:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brei gegewe stukkie dialog saam met 'n maat uit en ontwikkel dit, en toon die vermoë om op 'n maat se idees "te voed" en daarop te reageer.</li> <li>• Neem gewillig sowel die leiers- as volgelingsrol tydens dramaktiwiteite aan.</li> </ul> <b>Oorkoepelend:</b> Toon respek vir en erken ander se werk. Neem as lid van 'n gehoor aan 'n opvoering deel. Druk eie, persoonlike sin van identiteit en uniekheid in enige kunsvorm uit.
<b>Leeruitkoms 4: UITDRUKKING EN KOMMUNIKASIE</b> <b>Die leerder is in staat om veelvuldige vorme van kommunikasie en uitdrukking in kuns en kultuur te ontleed en te gebruik.</b>		
<b>GRAAD 4:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verken hoe mimiek gevoelvol gebruik word om idees en gevoelens oor te dra.</li> </ul>	<b>GRAAD 5:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dramatiseer sosiale, kulturele of omgewingsvraagstukke deur middel van verskillende drama-tegnieke, soos tablo's, verbale dinamiekareekse of rolspel.</li> </ul>	<b>GRAAD 6:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dramatiseer 'n kulturele ritueel (godsdienstige seremonie of sosiale viering) om die elemente van drama (bv. patrone, herhaling, volgorde) te toon.</li> <li>• Verduidelik die belangrikheid van hierdie ritueel vir die mense wat daaraan deelneem.</li> </ul>

(Departement van Onderwys, 2003b: 44-63)

**ADDENDUM F: Intermediêre Fase (2012 kurrikulum): Oorsig van voorgeskrewe onderwerpe vir Lewensvaardigheid se studieveld  
Skeppende Kunste – UITVOERENDE KUNSTE**

<b>TOPIC 1: Warm up and play</b>		
<p><b>GRADE 4:</b> <b>Physical warm-up including:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•active relaxation</li> <li>•travelling movements and freezing</li> <li>•body part isolations</li> <li>•floor work</li> <li>•neutral posture and character postures</li> <li>•jumps (soft landings)</li> </ul> <p><b>Games exploring:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•rhythm and music</li> <li>•creativity</li> <li>•direction</li> <li>•call and response</li> <li>•concentration and focus</li> <li>•sensory awareness</li> <li>•trust and listening</li> </ul> <p><b>Voice warm ups, including:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•breathing awareness</li> <li>•humming, yawning and sighing</li> <li>•action songs</li> </ul>	<p><b>GRADE 5:</b> <b>Physical warm up as in Grade 4, including:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•rolling up and down spine</li> <li>•arm swings, knee bends and rises</li> <li>•cool downs</li> </ul> <p><b>Games as in Grade 4, including:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•spatial and group awareness</li> <li>•body percussion (in unison, canon and/or call &amp; response)</li> </ul> <p><b>Vocal warm ups, as in Grade 4, including:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•sliding notes</li> <li>•harmonizing</li> <li>•articulation</li> </ul> <p><b>Singing warm ups, including songs:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•in unison</li> <li>•in canon</li> <li>•in harmony</li> <li>•and/or with actions</li> </ul>	<p><b>GRADE 6:</b> <b>Physical warm up as in Grade 5, including:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•controlled, relaxed use of joints in floor and aerial movements</li> <li>•transfer of weight movements in all directions</li> <li>•dance steps and sequences</li> </ul> <p><b>Games as in Grade 5, including:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•action and reaction</li> <li>•leading and following</li> <li>•story development</li> </ul> <p><b>Vocal warm up as in Grade 5, including:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•breath control</li> <li>•centring the voice</li> <li>•resonance</li> <li>•chanting</li> </ul> <p><b>Singing warm up, as in Grade 5 including songs:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•with call and response</li> </ul>
<b>TOPIC 2: Improve and create</b>		
<p><b>GRADE 4:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Rhythmic patterns using body percussion</li> <li>•Movement sequences (locomotor and non-locomotor).</li> <li>•Instruments using found objects</li> <li>•Sound pictures to explore mood.</li> <li>•Movement exploring mood and verbal dynamics.</li> </ul>	<p><b>GRADE 5:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Rhythmic patterns using body percussion, repetition, accent, call &amp; response, echo</li> <li>•Movement sequences (locomotor and non-locomotor) exploring elements of time and force</li> <li>•Mimed actions</li> </ul>	<p><b>GRADE 6:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Musical phrases exploring dynamics, pitch and rhythmic patterns</li> <li>•Sound pictures expressing a mood or idea</li> <li>•Expressive movement/mime using elements of time, space, weight, energy, force, and developing</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>•Characters from props.</li> <li>•Imaginary objects using mime.</li> <li>•Physical shapes using gesture, posture and balance.</li> <li>•Tableaux in groups.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pair movement sequences, using copying, leading, following and mirroring, ‘question and answer’, ‘meeting and parting’</li> <li>•Pair role play</li> <li>•Character ‘hot seats’</li> <li>•Improvisation reflecting a social, cultural or environmental issue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>relationships</li> <li>•Musical forms (binary and ternary form)</li> <li>•Conflict (in dialogue, movement and musical phrases)</li> <li>•Improvisation of stories from music</li> <li>•African story using puppetry (optional).</li> </ul>
<p><b>TOPIC 3: Read, interpret and perform</b></p>		
<p><b>GRADE 4:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Rhythmic patterns in meter (2/4, 3/4, 4/4)</li> <li>•Musical notation (stave, note values, rests, tonic solfa)</li> <li>•Songs in unison</li> <li>•Movement sentences using props, and in 4/4.</li> <li>•Animation of objects.</li> <li>•Classroom dramas from characters and tableaux.</li> <li>•Sound pictures.</li> </ul>	<p><b>GRADE 5:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Movement, dance and mime sequences, exploring contrasts, sensory detail, emotional expression, and geometric concepts.</li> <li>•Musical notation (stave, note values, rests, clef, tonic solfa, letter names)</li> <li>•Songs in two or three parts</li> <li>•Group role play</li> <li>•Classroom dance/drama presentation reflecting a social, cultural or environmental issue.</li> </ul>	<p><b>GRADE 6:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Rhythmic patterns using drumming techniques.</li> <li>•Melodies in C major.</li> <li>•Musical notation (stave, note values, rests, clef, tonic solfa, letter names, C major)</li> <li>•African folktale or traditional story.</li> <li>•Cultural dance.</li> <li>•South African songs.</li> <li>•Cultural ritual or ceremony.</li> <li>•Puppet performance.</li> </ul>
<p><b>TOPIC 4: Appreciate and reflect on</b></p>		
<p><b>GRADE 4:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•A range of music using percussive and melodic instruments (African and Western)</li> <li>•Individual and group performances and processes.</li> </ul>	<p><b>GRADE 5:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•A range of music using percussive and melodic instruments (African and Western), and reflecting different genres and styles</li> <li>•Two contrasting dance performances</li> <li>•A live or recorded drama presentation</li> <li>•Own and others performances and processes.</li> </ul>	<p><b>GRADE 6:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Comparison of two types of drama, dance, music in South Africa</li> <li>•Cultural rituals and ceremonies</li> <li>•Key audience behaviours.</li> <li>•Own and others performances and processes.</li> </ul>

(Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 12-13)



**ADDENDUM G: Senior Fase (2011 kurrikulum): Leeruitkomste en Assesseringstandaarde vir Kuns en Kultuur – DRAMA-komponent**

<b>Leeruitkoms 1: SKEPPING, INTERPRETASIE EN AANBIEDING</b> <b>Die leerder is in staat om werk in elk van die kunsvorme te skep, te interpreteer en aan te bied.</b>		
<p><b>GRAAD 7:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Volg 'n onderwysergeleide opwarmingsroetine.</li> <li>• Gebruik die verkenning van menseregtevraagstukke in Suid-Afrika as grondslag vir groepimprovisasies wat: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 'n begrip van die basiese dramatiese struktuur (wie, wanneer, waar, wat) toon;</li> <li>• karakters wat uit waarneming, nabootsing en die verbeelding tot stand gebring word, toon;</li> <li>• sommige dramatiese elemente soos groepering, vorm en klimaks insluit om betekenis en gevoel oor te dra.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>GRAAD 8:</b></p> <p><b>Drama: Generies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stel 'n eenvoudige opwarmingsroetine saam, gebaseer op die onderwyser se oefeninge, om met die klas te deel.</li> <li>• Neem, met die onderwyser se bystand, deel aan die skep en aanbieding van 'n geskrewe skets of afgeronde improvisasie wat op populêre kultuur gebaseer is. Hierdie item behoort: <ul style="list-style-type: none"> <li>• kennis van die teikengehoor te toon;</li> <li>• hulpmiddels wat tot die stuk bydra, te gebruik;</li> <li>• gepaste dramatiese elemente te gebruik;</li> <li>• ander kunsvorme in te sluit.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Drama: Addisioneel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oefen en bied, met die onderwyser se ondersteuning, 'n solo-item aan, bv. 'n gedig, prosa-uitreksel of monoloog wat die volgende toon: <ul style="list-style-type: none"> <li>• skeppende gebruik van die eienskappe van spraak – toonhoogte, pas/tempo, pousering, infleksie, beklemtoning en toon;</li> <li>• verbeeldingryke interpretasie van die stuk.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>GRAAD 9:</b></p> <p><b>Drama: Generies</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voer 'n eenvoudige opwarmingsroetine met die klas uit.</li> <li>• Neem deel aan 'n aspek van die beplanning, organisasie, reklame, fondsinsameling of produksie van 'n dramatiese item wat 'n gehoor sal hê.</li> </ul> <p><b>Drama: Addisioneel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neem deel aan sowel 'n opvoering as 'n deel van die produksie daarvan. Die opvoering behoort die volgende te toon: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 'n begrip van die basiese verhoogkonvensies;</li> <li>• die gebruik van meer komplekse, dramatiese elemente soos spanning, simboliek en tydsberekening waar gepas;</li> <li>• die gebruik van taal, gebare en beweging om karakters te skep;</li> <li>• die gebruik van kostuums, rekwisiete, stelle, ligte of ander beskikbare hulpmiddels;</li> <li>• bewustheid van die gehoor.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Leeruitkoms 2: BESINNING</b> <b>Die leerder is in staat om krities en skeppend oor kuns- en kultuurprosesse, -produkte en -style in die konteks van die verlede en die hede te besin.</b>		
<p><b>GRAAD 7:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herken en identifiseer elemente van drama (bv. prosessies, kantering) soos dit oor tyd heen in</li> </ul>	<p><b>GRAAD 8:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Doen navorsing oor menseregte- en omgewingsvraagstukke en interpreteer dit in</li> </ul>	<p><b>GRAAD 9:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ontleed die positiewe en negatiewe invloed van televisie, radio, dokumentêre of ander films op ons</li> </ul>

<p>kulturele en sosiale uitdrukkingsvorme voorkom (bv. openingsplegtighede, rock-konserte, gladiators, staatsgebeurtenisse, sport).</p> <p><b>Oorkoepelend</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vind uit oor 'n Suid-Afrikaanse kunstenaar uit die verlede of hede, uit enige kunsvorm, en doen verslag aan die klas.</li> <li>• Verduidelik waarom dit nodig is om 'n land se inheemse kennisstelsels en erfenisartefakte in galerye, teaters, kultuurterreine en natuurlike erfenisterreine te bewaar.</li> </ul>	<p>kleingroep-rolspel.</p> <p><b>Oorkoepelend</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verduidelik die belangrikheid van werksbesit en kunstenaarskopiereg in mondelinge kunsvorme en geskrewe komposisies.</li> <li>• Bespreek hoe die kunste bygedra het, en kan bydra, tot sosiale en kulturele verandering (bv. as 'n spieël, in dokumentêre, as voorstelle, kommentaar, voorspellings).</li> <li>• Gebruik die kunste om 'n bewustheid van omgewingsvraagstukke te toon.</li> </ul>	<p>lewens.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skryf 'n oorsig van 'n plaaslike of ander dramaproduksie, met verwysing na verhoogkonvensies en drama-elemente.</li> </ul> <p><b>Oorkoepelend</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifiseer die samestellende dele van 'n geïntegreerde Afrikakunsvorm.</li> <li>• Ontleed die wisselwerking tussen wêreld- en plaaslike kultuur.</li> <li>• Ontleed hoe kulture mekaar beïnvloed en verander.</li> <li>• Bespreek die rol van tegnologie oor tyd heen in die vorming van prosesse en produkte in drama, dans, musiek of kuns.</li> <li>• Bespreek en vertolk die begrippe mag, beheer en oorheersing in die massamedia en populêre kultuur.</li> <li>• Identifiseer bronne van kulturele inligting (soos ouer lede van die gemeenskap, geleerdes en kunstenaars uit die gemeenskap, biblioteke, museums, erfenisterreine of die internet) om 'n betekenisvolle komponis, musikant, kunstenaar of speler in die geskiedenis van musiek, dans, visuele kuns of drama te ondersoek.</li> </ul>
<p><b>Leeruitkoms 3: DEELNAME EN SAMEWERKING</b></p> <p><b>Die leerder is in staat om persoonlike en interpersoonlike vaardighede deur individuele en groepdeelname aan kuns- en kultuuraktiwiteite te toon.</b></p>		
<p><b>GRAAD 7:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Werk met sensitiwiteit in 'n groep saam om tonele rondom persoonlike en sosiale vraagstukke te verken en te ontwikkel en met alternatiewe oplossings vir probleme te eksperimenteer.</li> <li>• Toon die vermoë om aandagtig te luister, op tekens te reageer en harmonieus in 'n groepsgedramatiseerde koraalvers of gedramatiseerde prosastuk te praat en te beweeg.</li> </ul> <p><b>Oorkoepelend</b></p>	<p><b>GRAAD 8:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifiseer loopbane in die formele teater en massamedia, en verken moontlike ontwikkelingsgeleenthede in die informele drama- en dramaverwante sektor.</li> </ul> <p><b>Oorkoepelend</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beoefen entrepreneursvaardighede deur saam te werk om kunswerke te bemark.</li> <li>• Pas tydsbestuur en selfdisipline toe om by</li> </ul>	<p><b>GRAAD 9:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Speel in 'n klein groepie die leiersrol in dramatiese oefeninge en rolspel, en toon 'n bewustheid vir waarom dit nodig is om saam te werk en verantwoordelikhede te deel en vir die gevolge van oorheersing binne die groep.</li> </ul> <p><b>Oorkoepelend</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toon sorg vir en sensitiwiteit teenoor ander se gevoelens, waardes en houdings tydens die oplossing van probleme wat in kunsaktiwiteite ontstaan.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omskep persoonlike ervarings in uitdrukkingsvorme.</li> <li>• Gebruik kunsaktiwiteite om individuele en kollektiewe identiteit uit te druk.</li> </ul>	<p>sperdatums te hou.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verken en bespreek opleiding en loopbane op die gebied van kuns en kultuur – gebaseer op navorsing en terreinbesoeke.</li> <li>• Werk saam om: <ul style="list-style-type: none"> <li>• interdisiplinêre aanbiedings te organiseer en doeltreffende organisasievermoëns en -vaardighede rondom beplanning, bestuur en bemarking te toon;</li> <li>• take en verantwoordelikhede doeltreffend te deel, bv. deur verskillende rolle in groepprojekte te speel.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toon gewilligheid om nuwe kulturele idees te verken en die vermoë om stereotipes te heroorweeg.</li> <li>• Erken individuele, groeps- en veranderende identiteite, insluitend nasionale, etniese, geslags en taalgroep, ens.</li> <li>• Druk eie identiteit en uniekheid in enige kunsvorm uit.</li> </ul> <p><b>Media: Addisioneel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maak 'n video of ander mediaproduk gebaseer op 'n onderwerp van haar of sy eie keuse; die produk moet die volgende toon: <ul style="list-style-type: none"> <li>• begrip van die medium wat gekies is;</li> <li>• goeie aanwending van tegniese vaardighede;</li> <li>• duidelike uiteensetting van intrige of vraagstukke;</li> <li>• gepaste gebruik van ontwerpskenmerke;</li> <li>• begrip van die teikengehoor.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Leeruitkoms 4: UITDRUKKING EN KOMMUNIKASIE</b></p> <p><b>Die leerder is in staat om veelvuldige vorme van kommunikasie en uitdrukking in kuns en kultuur te ontleed en te gebruik.</b></p>		
<p><b>GRAAD 7:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Doen navorsing oor 'n voorbeeld van 'n inheemse opvoering, soos 'n lofdig of volksverhaal, en bied dit aan.</li> </ul>	<p><b>GRAAD 8:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifiseer ouderdom-, geslag-, klasse- en kulturele stereotipering in stories, teater, rolprente, televisie of radio oor tyd heen en in die hede.</li> <li>• Ontwikkel 'n kort stuk of toneel om probleme rondom stereotipering, diskriminasie en vooroordeel in die skool of plaaslike gemeenskap te benadruk.</li> </ul>	<p><b>GRAAD 9:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik 'n drama-aanbieding om kritiek te lewer op die uitwerking van sepies, radioprogramme of ander beskikbare vorms van die uitvoerende media op mense se waardes en gedrag.</li> </ul> <p><b>Oorkoepelend</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kombineer afsonderlike kunsvorme om 'n nuwe uitdrukkingsvorm te skep.</li> </ul>

(Departement van Onderwys, 2003b: 74-97)

**ADDENDUM H: Senior Fase (2012 kurrikulum): Oorsig van voorgeskrewe onderwerpe vir Skeppende Kunste – DRAMA-komponent**

<b>TOPIC 1: Dramatic skills development</b>		
<p><b>GRADE 7:</b> <b>Vocal development</b> Explore</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•relaxation exercises</li> <li>•breathing exercises: awareness of breath</li> <li>•resonance exercises</li> <li>•articulation exercises and tongue twisters</li> <li>•exercises for audibility in classroom drama</li> <li>•vocal expressiveness in spontaneous conversation and presentation</li> </ul> <p><b>Physical development</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Release of tension, loosening and energising the body</li> <li>•Controlled focused movements through mirror work</li> <li>•Warm-up using imagery to explore movement dynamics</li> <li>•Lead and follow movements in pairs, small groups and as a class</li> </ul>	<p><b>GRADE 8:</b> <b>Vocal development</b> Explore</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•relaxation exercises</li> <li>•breathing exercises: breath control and capacity</li> <li>•correct posture and alignment (neutral position)</li> <li>•tone and resonance exercises</li> <li>•articulation exercises</li> <li>•interpretation skills, using pause, pitch, pace, stress, intonation and tone</li> <li>•exercises for audibility in classroom drama</li> </ul> <p><b>Physical development</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Release of tension, loosening and energising the body</li> <li>•Concentration and focus in movement</li> <li>•Trust exercises</li> <li>•Creating character and mood through movement</li> </ul>	<p><b>GRADE 9:</b> <b>Vocal development</b> Explore</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•relaxation exercises</li> <li>•breathing exercises: breath control and capacity</li> <li>•correct posture and alignment (neutral position)</li> <li>•tone and resonance exercises</li> <li>•articulation exercises</li> <li>•projection exercises</li> <li>•modulation exercises</li> <li>•interpretation skills, using pause, pitch, pace, projection, intonation and tone</li> </ul> <p><b>Physical development</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Release of tension, loosening and energising the body</li> <li>•Development of focus through exercises</li> <li>•Spinal warm-up</li> <li>•Isolating body parts to tell story, express mood or character</li> <li>•Understanding purpose of warming up and cooling down</li> <li>•Creating an environment through the body</li> <li>•Physical characterisation</li> </ul>
<b>TOPIC 2: Drama elements in playmaking</b>		
<p><b>GRADE 7:</b> <b>Short improvised dramas to explore structure of drama:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Beginning, middle and end</li> <li>•Shape and development of the scene</li> <li>•Exploration of relevant themes</li> <li>•Groupings and physical relationships in space</li> <li>•Consideration of the audience in exploring different spatial arrangements</li> </ul>	<p><b>GRADE 8:</b> <b>Written sketch or polished improvisations:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Theme(s) related to a social or environmental issue for the drama</li> <li>•Isolating and developing a topic from the research                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Structure of the performance</li> </ul> </li> <li>•Shape and focus of the performance</li> <li>•Specialised style, e.g. melodrama, comedy, tragedy, farce, musical and puppet show.</li> </ul>	<p><b>GRADE 9:</b> <b>Classroom drama reflecting cultural practices:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Integration of cultural practices into the classroom drama, e.g. rituals, ceremonies and symbols</li> <li>•Purpose of performance</li> <li>•Basic staging conventions</li> <li>•Exploration of performance space: appropriate groupings and movement patterns</li> <li>•Technical elements: design, develop and make</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>•Characterisation: observe, imitate and invent detail</li> <li>•Drama elements in cultural and social events compared to their use in theatre</li> <li>•Reflection on drama: give and receive feedback constructively</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Technical resources to enhance the performance</li> </ul>	
<b>TOPIC 3: Interpretation and performance of selected dramatic forms</b>		
<b>GRADE 7:</b> <b>Interpretation and performance techniques in:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•folktales</li> <li>•choral verse</li> <li>•reflection on own and others' performances, constructive feedback</li> </ul>	<b>GRADE 8:</b> <b>Interpretation and performance techniques in:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•indigenous poems/praise poetry written by South African poets, performed individually and/or in groups</li> <li>•dialogues or dramatised prose or indigenous storytelling</li> </ul>	<b>GRADE 9:</b> <b>Interpretation and performance techniques in:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•poetry or dramatised prose or monologue</li> <li>•scene work (theatre/television) or radio dramas</li> </ul>
<b>TOPIC 4: Appreciation and reflection</b>		
<b>GRADE 7:</b> Appreciation and reflection of at least ONE professional performance, preferably live, through the course of the year	<b>GRADE 8:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Appreciation and reflection based on peer interpretation and performance of polished improvisation, using drama terminology</li> <li>•Appreciation and reflection of the poetry performance, dialogues or dramatised prose or indigenous storytelling, using drama terminology</li> <li>•Appreciation and reflection of at least ONE professional performance preferably live, through the course of the year</li> </ul>	<b>GRADE 9:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Appreciation and reflection based on peer interpretation of the polished improvised performance, using drama terminology</li> <li>•Appreciation and reflection of the poetry or dramatised prose or monologue, radio drama or scene, using drama terminology</li> <li>•Appreciation and reflection of at least ONE professional performance, preferably live, through the course of the year</li> </ul>
<b>TOPIC 5: Media and careers</b>		
<b>GRADE 7:</b> <b>Exploration:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Performers</li> <li>•The creative team</li> <li>•The support team</li> <li>•Related fields of study</li> </ul>	<b>GRADE 8:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Accessible and relevant media</li> <li>•Media forms such as film, television, radio, documentaries and the internet</li> <li>•Drama elements in the selected media form</li> </ul>	<b>GRADE 9:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Positive and negative effects of media</li> <li>•Stereotyping (including typecasting, labelling, stock characters) in stories, theatre, film, television and radio</li> <li>•Stereotyping according to age, gender, class/status and culture, etc.</li> </ul>

(Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 21-25)

**ADDENDUM I: Senior Fase (2012 kurrikulum): Voorgestelde Asseseringsprogramme vir Skeppende Kunste – DRAMA-komponent**

TERM 1	TERM 2	TERM 3	TERM 4	TOTAL MARKS
<p><b>GRADE 7:</b></p> <p><b>Classroom improvisation:</b> Process and Performance (group work) 20 marks ÷ 2 = 10%</p>	<p><b>GRADE 7:</b></p> <p><b>Test:</b> Careers and basic drama elements (covered through practical work in terms 1 and 2) 20 marks ÷ 2 = 10</p> <p><b>Performance:</b> choral verse OR folktale (group work) 20 marks ÷ 2 = 10</p>	<p><b>GRADE 7:</b></p> <p><b>Polished performance:</b> Short improvised drama (group work) 20 marks ÷ 2 = 10</p>	<p><b>GRADE 7:</b></p> <p><b>Practical examination:</b> Choral verse <b>OR</b> Folktale (group work) 40 marks</p> <p><b>Written examination:</b> Careers and elements of drama 20 marks</p>	
<p><b>GRADE 8:</b></p> <p><b>Classroom improvisation:</b> Process and Performance (group work) 20 marks ÷ 2 = 10</p>	<p><b>GRADE 8:</b></p> <p><b>Test:</b> Reflection on own and others' performance and drama elements (as practically explored) <b>OR</b> <b>Review:</b> Play/live performance seen 20 marks ÷ 2 = 10</p> <p><b>Performance:</b> Poem OR Praise Poetry (individually and/or in groups) 20 marks ÷ 2 = 10</p>	<p><b>GRADE 8:</b></p> <p><b>Polished performance:</b> Short improvised drama (group work) with self-made technical resources 20 marks ÷ 2 = 10</p>	<p><b>GRADE 8:</b></p> <p><b>Practical examination:</b> Dialogues <b>OR</b> Dramatised prose <b>OR</b> Indigenous storytelling (individually and/or in groups) 40 marks</p> <p><b>Written examination:</b> Aspects of media and elements of drama 20 marks</p>	

<p><b>GRADE 9:</b></p> <p><b>Classroom improvisation:</b> Process and Performance (group work) 20 marks ÷ 2 =10</p>	<p><b>GRADE 9:</b></p> <p><b>Test:</b> Aspects of media <i>OR</i> <b>Review:</b> Play/live performance seen 20 marks ÷ 2 =10</p> <p><b>Performance:</b> Poetry (individual) <i>OR</i> Dramatised prose (individual) <i>OR</i> Monologue (individual) 20 marks ÷ 2 =10</p>	<p><b>GRADE 9:</b></p> <p><b>Polished performance:</b> Short improvised drama (group work) with self-made technical resources 20 marks ÷ 2 =10</p>	<p><b>GRADE 9:</b></p> <p><b>Practical examination:</b> Scene Work <i>OR</i> Radio Drama 40 marks</p> <p><b>Written examination:</b> Elements of drama (as practically explored), reflection on own and others' performance 20 marks</p>	
<b>10 marks</b>	<b>20 marks</b>	<b>10 marks</b>	<b>60 marks</b>	<b>100</b>

(Departement van Basiese Onderwys, 2011c: 138-140)

**ADDENDUM J: VOO (2011 kurrikulum): Inhoud en konteks vir die verwerwing van Assesseringstandaarde – DRAMATIESE KUNSTE**

<b>LEARNING OUTCOME 1: APPLY PERSONAL RESOURCES</b>		
<p style="text-align: center;"><b>GRADE 10:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 1</b>  <b>Apply empathy, imagination, visualisation and sensory, emotional and cultural perception to interpret, create and present a variety of dramatic products.</b></p> <p>Learning contexts could include interpretative skills, such as:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• speech, including rate/pace, pause, phrasing, pitch/intonation, emphasis/stress, rhythm and meter and tone/register;</li> <li>• visualisation;</li> <li>• sensory/emotional work.</li> </ul> <p>These skills could be explored through improvisations and games, including those of:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dorothy Heathcote;</li> <li>• Viola Spolin;</li> <li>• Clive Barker;</li> <li>• John Hodgson;</li> <li>• John O’Toole;</li> <li>• Augusto Boal;</li> <li>• “peace games”;</li> <li>• “games in the park”;</li> <li>• Barney Simon.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 2</b>  <b>Demonstrate personal, artistic and social discipline</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>GRADE 11:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 1</b>  <b>Describe and explain essential features of voice production, physical expression and creative interpretation.</b></p> <p>Include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• voice work (e.g. relaxation, energy, breathing, resonance, pitch range, projection, articulation, modulation, tone, expressiveness, versatility, characterisation);</li> <li>• body work (e.g. release of tension, neutral posture, use of energy, gesture, characterisation);</li> <li>• movement (e.g. flexibility and versatility, aiming to increase body awareness, expressiveness, confidence and skill in movement);</li> <li>• verbal dynamics;</li> <li>• mime;</li> <li>• sensory and emotional perception (sense memory, emotional recall, empathy);</li> <li>• imagination (the use of real and imagined images creatively and transformatively);</li> <li>• verbal and non-verbal communication skills (including the use of spoken, sign and body languages).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 2</b>  <b>Identify and demonstrate awareness of how vocal</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>GRADE 12:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 1</b>  <b>Apply techniques of physical expressiveness for the purpose of communicating thought, feeling and character creatively, including: physical release; voice-body integration; physical versatility; use of space, rhythm and energy.</b></p> <p>Learning contexts could include the further development of skills of:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• body work (e.g. release of tension, neutral posture, use of energy);</li> <li>• movement (flexibility and versatility, aiming to increase body awareness, expressiveness, confidence and skill in movement);</li> <li>• mime skills.</li> </ul> <p>Exercises and explorations from various practitioners could be used in this process. such as:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matthias Alexander;</li> <li>• Moshe Feldenkrais;</li> <li>• Rudolf Laban;</li> <li>• Arthur Lessac;</li> <li>• Jacques LeCoq;</li> <li>• Augusto Boal;</li> <li>• Jerzy Grotowski;</li> <li>• Andrew Buckland;</li> <li>• Gary Gordon;</li> <li>• John Jacobs;</li> </ul>



<p><b>in creating dramatic products in collaboration with others.</b></p> <p>Contexts could include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• theatre etiquette and audience behaviour;</li> <li>• punctuality;</li> <li>• commitment;</li> <li>• collaboration and mediation skills within dramatic practices, processes and products.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 3</b>  <b>Select and use verbal and non-verbal communication techniques which best match the dramatic situation being explored.</b></p> <p>Include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• voice-body integration;</li> <li>• voice work (breathing, resonance, tools of modulation);</li> <li>• verbal dynamics;</li> <li>• body work (release of tension, physical expressiveness, gesture, movement, body language);</li> <li>• mime.</li> </ul>	<p><b>and physical expression and audience reception are influenced by: the dramatic form selected; culture and class; regional dialects and accents; peer speech and style.</b></p> <p>This should be done in work used for class exploration, performance or in discussions of theatre outings, television programmes, films or the study of texts, examining:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• the dramatic form selected (e.g. izibongo [Zulu praises], soap opera);</li> <li>• culture and class (e.g. upper class British, Boesman and Lena);</li> <li>• regional dialects and accents in a range of South African or foreign languages (e.g. Sandton kugel, Southern American drawl, Boland accent);</li> <li>• peer speech and style (e.g. tsotsi taal, kwaito (ekasie/loxion style).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 3</b>  <b>Evaluate and record personal development in the use of the voice, by implementing a systematic programme for maintenance and improvement.</b></p> <p>Learning contexts could include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vocal warm-up and developmental speech exercises;</li> <li>• regular and comprehensive journal keeping to document progress.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 4</b>  <b>Evaluate and record personal development in the use of the body, by implementing a systematic programme for maintenance and improvement.</b></p> <p>Learning contexts could include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• physical warm-up and developmental physical exercises;</li> <li>• regular and comprehensive journal keeping to record progress.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Robyn Orlin;</li> <li>• Vincent Mantsoe;</li> <li>• Jay Pather;</li> <li>• Sylvia Glasser;</li> <li>• Alfred Hinkle.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 2</b>  <b>Apply techniques of vocal production and expression for the purpose of communicating thought, feeling and character creatively, including: voice-body integration; breathing; phonation; resonance; articulation; projection; tools of modulation such as rhythm, emphasis, pitch and tone.</b></p> <p>Use exercises and explorations from practitioners such as:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matthias Alexander;</li> <li>• Cicely Berry;</li> <li>• Patsy Rodenburg;</li> <li>• Arthur Lessac;</li> <li>• Kristin Linklater;</li> <li>• Jerzy Grotowski;</li> <li>• Joan Little;</li> <li>• Liz Mills.</li> </ul>
--	--	---

**LEARNING OUTCOME 2: CREATE, MAKE AND PRESENT**

GRADE 10:	GRADE 11:	GRADE 12:
<p align="center"><b>ASSESSMENT STANDARD 1</b>  <b>Select and use diverse dramatic elements, techniques, conventions and technologies to explore a range of dramatic and cultural forms and styles.</b></p> <p>Learning contexts could include the dramatic elements, techniques, conventions and technologies applicable to at least three of the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• narrative techniques (e.g. intsomi, izinganekwane, dzingano, mintsheketo);</li> <li>• poetry speaking (e.g. praise poetry, sonnets);</li> <li>• dramatised prose;</li> <li>• movement;</li> <li>• mime;</li> <li>• dance drama;</li> <li>• cultural dance forms;</li> <li>• monologue work;</li> <li>• scene work;</li> <li>• public speaking.</li> </ul> <p align="center"><b>ASSESSMENT STANDARD 2</b>  <b>Create and sustain dramatic characters and roles using the subtext and context of characters and situations through independent and collaborative work.</b></p> <p>Contexts could include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• given circumstances (e.g. context, situation, setting);</li> <li>• subtext;</li> <li>• physical and vocal characterisation;</li> <li>• concentration;</li> </ul>	<p align="center"><b>ASSESSMENT STANDARD 1</b>  <b>Select and use diverse dramatic elements, techniques, conventions and technologies in a range of dramatic and cultural forms and styles in order to effectively engage a target audience.</b></p> <p>Include the dramatic elements, techniques, conventions and technologies applicable to at least three of the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• narrative techniques;</li> <li>• poetry speaking;</li> <li>• dramatised prose;</li> <li>• heightened speech;</li> <li>• movement;</li> <li>• mime;</li> <li>• dance drama;</li> <li>• physical theatre;</li> <li>• cultural dance forms;</li> <li>• monologue work;</li> <li>• scene work;</li> <li>• workshopped theatre;</li> <li>• protest theatre;</li> <li>• theatre in education;</li> <li>• workers' theatre;</li> <li>• satirical revue;</li> <li>• community theatre.</li> </ul> <p align="center"><b>ASSESSMENT STANDARD 2</b>  <b>Experiment with improvised and available technical elements for dramatic presentation, including: scenery; properties; lighting; sound; costume; make-up; special effects.</b></p>	<p align="center"><b>ASSESSMENT STANDARD 1</b>  <b>Present a polished performance applying interpretative and performance skills to narrative, lyrical and dramatic forms, including: indigenous performance forms; poetry; storytelling; rhetoric; movement pieces; mime; dance-dramas; workshopped plays; scripted plays.</b></p> <p>Learning contexts could include</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• effort/care taken in presentation;</li> <li>• ability to understand and interpret material;</li> <li>• playing of subtext;</li> <li>• characterisation;</li> <li>• voice-body integration;</li> <li>• relationship with audience;</li> <li>• relationship with fellow performers;</li> <li>• stage sense – use of space;</li> <li>• timing;</li> <li>• structure of performance;</li> <li>• appropriate style, genre, mood or atmosphere;</li> <li>• creativity/originality;</li> <li>• focus/concentration;</li> <li>• appropriate performance energy;</li> <li>• theatricality;</li> <li>• use of specific devices (e.g. physical theatre devices, musical devices, poetic devices);</li> <li>• variety;</li> <li>• impact of performer.</li> </ul> <p align="center"><b>ASSESSMENT STANDARD 2</b>  <b>Select and use improvised and available technical elements which will best contribute to a cohesive</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• interaction (listening and responding) within dramatic practices, processes and products.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 3</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Create an original performance using play building techniques which reflect the skills of: problem solving; improvisation; ensemble work; cultural expression.</b></p> <p>The process of creating the performance will include developing skills in:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• problem solving;</li> <li>• research, observation and reflection;</li> <li>• improvisation and creation of material;</li> <li>• selection and structuring of performance;</li> <li>• writing/scripting;</li> <li>• ensemble work;</li> <li>• theatrical presentation of product;</li> <li>• characterisation and acting skills;</li> <li>• cultural forms of expression.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 4</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Improvise and creatively use technical elements for dramatic presentation, including scenery; properties; lighting; sound; costume; make-up; special effects.</b></p> <p>Include the use of:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• found materials;</li> <li>• basic equipment.</li> </ul> <p>The focus will be on the ingenuity and creativity of the learner in improvising around available resources in order to create an effective visual/aural environment, rather than on the sophistication of technical resources.</p>	<p>Learning contexts could include use of:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• found materials;</li> <li>• basic equipment.</li> </ul> <p>The focus will be on the ingenuity and creativity of learners in improvising around available resources in order to create an effective visual/aural environment, rather than on the sophistication of technical resources.</p> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 3</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Create an original performance which deals with local issues and draws on diverse Southern African cultural influences, conventions, techniques and styles.</b></p> <p>Learning contexts could include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• problem solving;</li> <li>• workshopping process;</li> <li>• ensemble work;</li> <li>• theatrical presentation of product.</li> </ul> <p>These contexts should draw on influences, conventions, techniques and styles from: community theatre; township musicals; poor theatre; satirical revue; South African cultural forms of expression and displays.</p> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 4</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Plan, organise and reliably implement at least two of the following aspects: production schedules; rehearsals; stage management plans; marketing plans; front of house procedures.</b></p> <p>Learning contexts could include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• journal keeping;</li> <li>• schedules;</li> <li>• director's notebook;</li> <li>• stage manager's book;</li> <li>• cue sheets.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 5</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Comprehend and respond to the directing process, which includes interpersonal, artistic and</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>theatrical presentation, including: scenery; properties; lighting; sound; costume; make-up; special effects.</b></p> <p>Include the use of:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• found materials;</li> <li>• basic equipment.</li> </ul> <p>The focus will be on the ingenuity and creativity of learners in improvising around available resources in order to create an effective visual/aural environment, rather than on the sophistication of technical resources.</p> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 3</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Document own involvement in any one aspect of theatrical presentation from conception to final performance and audience reception, including: acting; directing; writing; workshopping; management; design; marketing; technical aspects.</b></p> <p>This documentation could be based on any production in which the learner has been involved.</p>
---	---	--

	<p style="text-align: center;"><b>organisational expertise in creating a seamless theatrical whole.</b></p> <p>Include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conceptualisation;</li> <li>• interpretation;</li> <li>• auditioning procedures;</li> <li>• development of actors in roles;</li> <li>• rehearsal techniques;</li> <li>• use of space;</li> <li>• use of rhythm;</li> <li>• team management.</li> </ul>	
<p><b>LEARNING OUTCOME 3: UNDERSTAND AND ANALYSE</b></p>		
<p style="text-align: center;"><b>GRADE 10:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 1</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Identify and analyse generic principles and elements of drama texts, performances and cultural practices, including at least one pan-African performance form and two others: principles of drama (dramatic structure, plot, character, dialogue, theme, style, setting); dramatic modes (genres).</b></p> <p>Learning contexts for the above areas could include, for example:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• African dramatic forms;</li> <li>• Greek theatre;</li> <li>• Medieval theatre;</li> <li>• Commedia dell’arte;</li> <li>• Indian theatre;</li> <li>• South African theatre.</li> </ul> <p>It is recommended that at least one text be within the learner’s frame of reference, and one text be selected to</p>	<p style="text-align: center;"><b>GRADE 11:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 1</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Identify the dramatic and theatrical skills that have been used in at least three texts and performances, as well as where, how and why they have been used.</b></p> <p>Learning contexts for the above areas could include, for example:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elizabethan theatre;</li> <li>• French classicism;</li> <li>• Japanese theatre;</li> <li>• Chinese theatre;</li> <li>• Realism;</li> <li>• South African theatre;</li> <li>• Contemporary pan-African theatre;</li> <li>• Contemporary American theatre.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 2</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Analyse the relationships between texts, performances and their historical, social, political, cultural, theatrical and economic contexts and</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>GRADE 12:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 1</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Evaluate at least three different texts in order to compare the many purposes of drama in society, which include: entertaining; educating; challenging; celebrating; propagating; debating; reconciliation; contributing to personal and national healing.</b></p> <p>Include these purposes in a selection of twentieth-century movements such as:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressionism;</li> <li>• Dadaism;</li> <li>• Existentialism;</li> <li>• Surrealism;</li> <li>• Symbolism;</li> <li>• Absurd Theatre;</li> <li>• Epic Theatre;</li> <li>• Poor Theatre;</li> <li>• Post-modernism;</li> <li>• South African theatre with a specific agenda (e.g. protest theatre, workers’ theatre, workshop theatre,</li> </ul>

<p>extend the range of learning.</p> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 2</b>  <b>Describe the relationships between texts, their performances and their historical, social, political, cultural, theatrical, economic contexts and purposes.</b></p> <p>Contexts could include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• historical;</li> <li>• social;</li> <li>• political;</li> <li>• cultural;</li> <li>• theatrical;</li> <li>• economic.</li> </ul> <p>Learning contexts for the above areas will be provided by the texts selected for the previous Assessment Standard.</p>	<p style="text-align: center;"><b>purposes.</b></p> <p>Learning contexts could include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• historical;</li> <li>• social;</li> <li>• political;</li> <li>• cultural;</li> <li>• theatrical;</li> <li>• economic influences.</li> </ul> <p>Learning contexts for the above areas will be provided by the texts selected for the first Assessment Standard.</p> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 3</b>  <b>Analyse South African dramatic practices, processes and products in terms of their past and present contexts, diverse traditions and heritages.</b></p> <p>Learning contexts could include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• indigenous, contemporary communal forms (marabi dance, toyi-toyi);</li> <li>• hybrid indigenous forms (e.g. township musical, cross-cultural performance);</li> <li>• indigenous, alternative Western forms (experimental, non-mainstream performances);</li> <li>• indigenous, Western elite (mainstream writing in Western format by local authors or mainstream performance, e.g. Volkspele);</li> <li>• indigenous theatre with a political agenda (Black Consciousness theatre, protest theatre, theatre for development, workers' theatre);</li> <li>• Indian theatre in South Africa (traditional performances, e.g. six foot dance, political satire and emerging forms).</li> </ul>	<p>community theatre, educational theatre, satirical revue, theatre for reconciliation, theatre for conservation).</p> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 2</b>  <b>Examine through research how aspects of texts and performances change to reflect historical, social, political, cultural, theatrical and economic contexts.</b></p> <p>Apply the above contexts in a diverse selection of twentieth-century movements such as:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressionism;</li> <li>• Dadaism;</li> <li>• Existentialism;</li> <li>• Surrealism;</li> <li>• Symbolism;</li> <li>• Absurd Theatre;</li> <li>• Epic Theatre;</li> <li>• Poor Theatre;</li> <li>• Post-modernism;</li> <li>• South African theatre with a specific agenda (e.g. protest theatre, workers' theatre, workshop theatre, community theatre, educational theatre, satirical revue, theatre for reconciliation, theatre for conservation).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 3</b>  <b>Compare the roles of both the privileged and the disadvantaged from various cultures and periods in terms of their involvement in the Dramatic Arts, considering access, resources and patronage.</b></p> <p>Learning contexts could include an investigation of access, resources and patronage from a range of cultures and periods for research and presentation.</p>
<p><b>LEARNING OUTCOME 4: REFLECT AND EVALUATE</b></p>		

GRADE 10:	GRADE 11:	GRADE 12:
<p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 1</b></p> <p><b>Identify and describe the forms, styles, conventions and processes used in own and others’ performances, which may include:live performance; television; video; film; radio; new media; cultural performance and ritual.</b></p> <p>Learning contexts could include selections from:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• forms (e.g. structured improvisations, workshops, TIE);</li> <li>• styles (e.g. realistic, heightened, presentational, representational);</li> <li>• conventions (e.g. news reading, presenting, documentary);</li> <li>• processes (e.g. workshopping, scripting, rehearsing, researching, journal-keeping);</li> <li>• Cultural performance and ritual (e.g. umhlanga [reed dance], isicathamiya, [gumboot dances], volkspele, toyi-toyi, mokhibo, umtsimba – siSwati wedding processions).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 2</b></p> <p><b>Explain choices in own and others’ drama in order to identify the worldviews of the creators and participants, focusing on possible instances of prejudice, bias, stereotyping and bigotry.</b></p> <p>Contexts could include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• language and register;</li> <li>• hidden and overt beliefs, values and needs of a community or culture;</li> <li>• socio-political ideologies;</li> <li>• human rights.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 3</b></p> <p><b>Describe how a drama relates to:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• own personal experiences;</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 1</b></p> <p><b>Evaluate the forms, styles, conventions and processes used in own and others’ dramatic action and performance, which may include: live performance; television; video; film; radio; new media; cultural performance and ritual.</b></p> <p>Include selections from:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• forms (e.g. structured improvisations, workshops, TIE);</li> <li>• styles (e.g. realistic, heightened, presentational, representational);</li> <li>• conventions (e.g. newsreading, presenting, documentary);</li> <li>• processes (e.g. workshopping, scripting, rehearsing, researching, journal-keeping);</li> <li>• cultural performance and ritual (e.g. umhlanga [reed dance], isicathamiya [gumboot dances], volkspele, toyi-toyi, mokhibo, umtsimba – siSwati wedding processions).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 2</b></p> <p><b>Explain and justify choices in own work and that of others using specialised vocabulary and culture-fair aesthetic values focusing on: language use; performers, participants, audience; genre; worldview; presentation; representation of race, class, gender and culture.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 3</b></p> <p><b>Analyse how a drama relates to: own personal experiences; human commonality and diversity; specific aspects of human experience, ranging from issues of community interest to those of historical significance.</b></p> <p>For example:</p>	<p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 1</b></p> <p><b>Evaluate and compare the forms, styles, conventions and processes used in own and others’ dramatic action and performance, which may include: live performance; television; video; film; radio; new media; cultural performance and ritual.</b></p> <p>Learning contexts could include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• forms (e.g. film genres –such as thrillers, “road movies”; TV genres such as “soapies”, game shows; radio genres such as phone-in shows, dating shows);</li> <li>• styles (as above);</li> <li>• conventions (e.g. soliloquies, audience interaction, camera angles);</li> <li>• processes (e.g. workshopping, scripting, filming, continuity, rehearsing, researching, journalkeeping);</li> <li>• cultural performance and ritual (e.g. incwala [Swati thanksgiving ceremony], Kaapse klopse, umdudo [Xhosa wedding celebration],Volkspele, arrengatum – [Indian dancer’s graduation]).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 2</b></p> <p><b>Evaluate and justify choices in own work and that of others using specialised vocabulary and culturefair aesthetic values focusing on: language usage; performers, participants, audience; genre; worldview; presentation; representation of race, class, gender and culture.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 3</b></p> <p><b>Reflect on and evaluate how a drama relates to: own personal experiences; human commonality and diversity; specific aspects of human experience, ranging from issues of community interest to those</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>human commonality and diversity;</b></li> <li>• <b>specific aspects of human experience.</b></li> </ul> <p>For example:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• personal experiences (e.g. loneliness);</li> <li>• human commonality (e.g. love and other archetypal images and themes);</li> <li>• human diversity (e.g. ucu [Zulu “love letters” in beads], Valentine cards, Shakespeare’s sonnets, Bollywood movie conventions);</li> <li>• specific aspects of human experience (e.g. marriage).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 4</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Identify and share strengths and weaknesses of own work and the work of others, and suggest, with respect and empathy, suitable improvements throughout the creative process.</b></p> <p>Use a culture-fair Dramatic Arts vocabulary.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• personal experiences (e.g. loss);</li> <li>• human commonality (e.g. death and other archetypal images and themes);</li> <li>• human diversity (e.g. elegies, funeral orations in different cultures);</li> <li>• specific aspects of human experience (e.g. funerals, community interest, [establishment of a support system for AIDS orphans], historical significance [deaths in detention]).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 4</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Evaluate own personal interests, skills and strengths in order to investigate suitable education and career opportunities in Dramatic Arts, media, advertising, marketing, and related arts fields.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arts industries (arts management, theatre management, stage management);</li> <li>• Cultural tourism;</li> <li>• Event co-ordination;</li> <li>• Media, publishing and advertising;</li> <li>• Popular entertainment (buskers, stand-up comedians, clowns, cabaret artists, magicians);</li> <li>• Private drama studios;</li> <li>• Stage, television, video, radio and film industry;</li> <li>• Theatre design (set, costume, make-up, lighting, sound, promotional material).</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>of historical significance.</b></p> <p>Learning contexts could include, for example:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• personal experiences (e.g. victimisation);</li> <li>• human commonality (e.g. conflict, and other archetypal images or themes);</li> <li>• human diversity (e.g. religious disputes, racism and prejudice);</li> <li>• specific aspects of human experience (e.g. genocide, war, ethnic cleansing, community interest such as land invasions, historical significance such as the Holocaust).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ASSESSMENT STANDARD 4</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Identify and discuss the interpretative choices made in the realisation of a dramatic product, noting who made the choice, for what purpose and to what effect.</b></p> <p>Learning contexts could include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• the writer’s background and worldview;</li> <li>• interpretations and representations;</li> <li>• audience reception and criticism.</li> </ul>
--	--	--

(Departement van Onderwys, 2003c: 34-55)

**ADDENDUM K: VOO (2012 kurrikulum): Oorsig van voorgeskrewe onderwerpe en inhoud – DRAMATIESE KUNSTE**

<b>Broad topic 1: Personal resource development (20%)</b>		
<p><b>GRADE 10:</b></p> <p>Improvisation and ensemble play</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocal exploration and verbal communication skills</li> <li>• Physical exploration and non-verbal communication skills</li> </ul> <p>Note: focus is on the exploration of communication tools</p>	<p><b>GRADE 11:</b></p> <p>Improvisation, workshopping and ensemble play</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocal development and verbal communication skills</li> <li>• Physical development and non-verbal communication skills</li> </ul> <p>Note: focus is on the understanding, development, maintenance and improvement of skills for communication, interpretation and expression</p>	<p><b>GRADE 12:</b></p> <p>Improvisation for performance</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocal and physical integration for performance</li> </ul> <p>Note: focus is on integration of all interpretative, expressive and communication skills in the final performance programmes</p>
<b>Broad topic 2 : Acting and performance (30%)</b>		
<p><b>GRADE 10:</b></p> <p>Acting and reacting in individual and group work</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Basic acting tools (character, subtext, interaction, spatial awareness etc.) in scripted and unscripted work</li> <li>• Interpretation of texts</li> <li>• Improvisation and workshopping skills</li> </ul>	<p><b>GRADE 11:</b></p> <p>Acting a character in scripted and unscripted individual and group work</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acting in a specific (realistic/ heightened) style in scripted and unscripted individual and group work</li> <li>• Physical storytelling</li> <li>• Techniques for Poor theatre</li> </ul>	<p><b>GRADE 12:</b></p> <p>Integrated performance of three contrasting pieces, including at least ONE individual and ONE group piece in an audition or theme programme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrating mastery of at least THREE contrasting styles and modes (lyrical, narrative and dramatic) in pieces and/or links</li> <li>• Demonstrating vocal and physical interpretation and characterisation of texts</li> </ul>



### **Broad topic 3 : Performance texts in context (40%)**

Three performance texts must be studied each year, at least one from each category: South Africa; The world

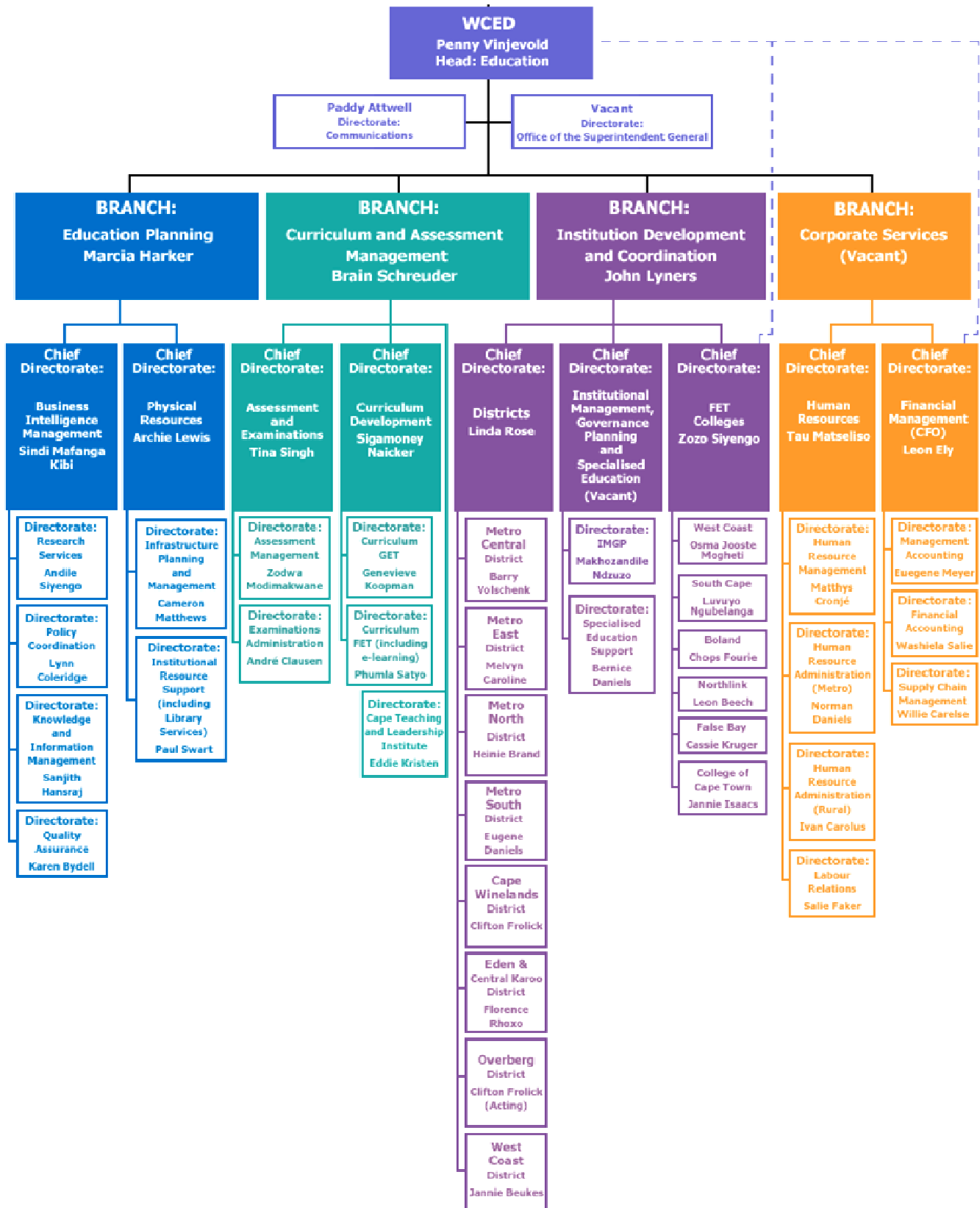
<p><b>GRADE 10:</b></p> <p><b>South African oral performance forms</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indigenous performance: oral tradition, cultural performance forms</li> <li>• South African workshopped theatre</li> <li>• South African theatre texts</li> </ul> <p><b>Western/ Eastern performance: early forms</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Origins of theatre in ritual</li> <li>• Greek theatre and text</li> <li>• A choice of medieval theatre, commedi dell'arte OR Indian theatre and text</li> </ul>	<p><b>GRADE 11:</b></p> <p><b>South African theatre traditions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hybrid nature of South African theatre, drawing from diverse South African identities, traditions and histories</li> <li>• Theatre with a specific agenda: such as Protest theatre, Community theatre and Workers" theatre</li> <li>• South African theatre texts</li> </ul> <p><b>Presentational and Representational theatre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realist theatre and text</li> <li>• Stylised theatre and text, for example at least ONE of: Elizabethan, Asian, Pan-African, Expressionism, Contemporary American theatre</li> </ul>	<p><b>GRADE 12:</b></p> <p><b>Contemporary South African theatre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1960-1994 theatre, and text</li> <li>• Post-1994 to present day theatre, and text</li> </ul> <p><b>Twentieth-century theatre movements, and beyond</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Overview of twentieth-century movements</li> <li>• One of the following: Absurd theatre, Epic theatre, Postmodernism with appropriate theatre text</li> </ul>
--	--	---

### **Broad topic 4: Theatre (and/or Film) production (10%)**

<p><b>GRADE 10:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Principles and elements of drama</li> <li>• Basic design elements (The visual and aural world of the play)</li> <li>• Staging and/or film conventions</li> </ul>	<p><b>GRADE 11:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The role of the designer in stage and/or film</li> <li>• The role of the director in stage and/or film</li> <li>• The production process (inclusive of marketing the production, etc.)</li> </ul>	<p><b>GRADE 12:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Design integration (related to final performance)</li> <li>• The role of the playwright (integrated into study of texts in context)</li> <li>• The role of the audience (including the theatre reviewer, integrated into study of texts in context)</li> </ul>
---	--	---

(Departement van Basiese Onderwys, 2011d: 12-13)

**ADDENDUM L: Komponente van die WKOD Hoofkantoor se struktuur**



(Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2011d)