

‘n Onderzoek na enkele implikasies van die bevorderingsbeleid in die Algemene Onderwys- en Opleidingsfase in Suid-Afrikaanse skole – epistemologiese toegang

deur
Agnes Hanli Geldenhuys

*Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die
graad Magister in Opvoedkunde (Onderwysbeleidstudies) aan die
Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Stellenbosch*



Studieleier: Prof. Nelleke Bak
Fakulteit Opvoedkunde
Departement Onderwysbeleidstudie

March 2012

Verklaring

Deur hierdie tesis/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.

Datum:

22 Februarie 2012

Handtekening:

Opsomming

In Desember 1998 is die *Assessment Policy in the General Education and Training Band, grades R to 9 and ABET*, deur die Departement van Onderwys bekend gestel. In lyn met die beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) is 'n stelsel van deurlopende assessering ingestel wat die plek moes inneem van hoofsaaklik summatiewe toetsgebaseerde assessering. Die beginsel van outomatiese bevordering waarvolgens leerders hoofsaaklik volgens hul ouderdomskohort moet vorder, is ook hierin vervat. Sedertdien is hierdie bevorderingsbeleid vervang deur verskeie ander, maar die beginsel van outomatiese bevordering tot en met graad 8 bly 'n kernelement van al hierdie bevorderingsbeleide.

In hierdie studie ondersoek ek enkele implikasies wat die huidige bevorderingsbeleid, die *Nasionale Beleid op Assesserings en Kwalifikasies vir Skole in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (NBAK)* inhou vir epistemologiese toegang tot kwaliteit onderrig.

In my literatuurstudie plaas ek die ontwikkeling van die bevorderingsbeleid in historiese perspektief. Binne die interpretiewe raamwerk doen ek 'n kwalitatiewe ondersoek en voer onderhoude met drie onderwysers om hul ervaring van die implikasies van die beleid te verstaan. Ek ondersoek ook die bevorderingskedules van een skool om sodoende 'n idee van die omvang van leerders wat outomaties bevorder word, asook die mate waartoe hulle bybly by die eise van die kurrikulum, te bepaal.

Ek argumenteer dat die NBAK nie noodwendig bydra tot die onderwysdepartement se visie van "*equal access to lifelong education and training opportunities which will contribute towards improving the quality of life and build a peaceful, prosperous and democratic society*" soos vervat in die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 nie. Die

beginsels van geregtigheid (*equity*), toegang (*access*) en herstel (*redress*) word nie noodwendig deur die NBAK ondersteun nie en ek kom tot die gevolgtrekking dat, ten spyte van die voordele wat die NBAK vir formele toegang tot onderwys inhou, die NBAK probleme het met die lewering van kwaliteit onderrig in die AOO-band. Inteendeel, dit is dikwels teenstrydig met die strewe na die lewering van kwaliteit onderrig as gevolg van die gebrekkige epistemologiese toegang wat dit voorsien, nie net vir herhalers en vir leerders wat outomaties bevorder is nie, maar ook vir die skrande leerders.

SLEUTELWOORDE: Nasionale Beleid op Assessering en Kwalifikasies; outomatiese bevordering; herhaling; formele toegang; epistemologiese toegang; AOO-band; beleidsintensie; beleidsgevolge

Abstract

In December 1998 the *Assessment Policy in the General Education and Training Band, grades R to 9 and ABET* was introduced by the Department of Education. According to the principles of Outcomes Based Education (OBE) the previous system of mainly test-based summative evaluations was replaced by a number of cumulative assessments. The principle of automatic promotion, which stipulates that a learner should ideally progress with his or her age cohort, is endorsed by this policy. Despite various other promotion and progression policies which have been implemented since then, this principle of automatic promotion still stands.

In this study I explore some of the implications of the present promotion policy, the *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the GET Band* for epistemological access to quality education.

In my literature study I put the development of the promotion policy in historical perspective. Making use of the interpretive framework, I conduct a qualitative study and I interview three educators in an attempt to get an understanding of their experience of the implications of the policy. I also study the promotion schedules of one school in order to estimate the number of learners who have been automatically promoted and to investigate the degree in which they answer to the demands of the curriculum.

I will argue that the *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the GET Band* does not necessarily contribute to the vision of the Education Department of “*equal access to lifelong education and training opportunities which will contribute towards improving the quality of life and build a peaceful, prosperous and democratic society*” as stated in the South African Schools Act of 1996. The principles of equity, access and redress are not necessarily supported by the

promotion policy. I reach the conclusion that, despite the advantages it holds for formal access to education, the *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools* experiences some difficulty in delivering quality education in the GET phase. It is often contradictory to the strive for quality education due to the lack of epistemological access it provides, not only for learners who repeat or who were automatically promoted, but also for the more advanced learner.

KEY WORDS: National Policy on Assessment and Qualifications; automatic promotion; repetition; formal access; epistemological access; GET band; policy intention; policy effects

Erkenning

My opregte dank en waardering gaan aan:

- my studieleier, professor Nelleke Bak, vir al haar aanmoediging, leiding, advies en werksywer. Sy was deurgaans vir my 'n inspirasie;
- proff. Sarie Berkhout en Jan Heystek vir hul waardevolle insette;
- my man, Marcel, en vier dogters, Marli, Licelle, Dina-Mari en Li-Mari vir hul verdraagsaamheid, aanmoediging, ondersteuning en liefde tydens my studie;
- my ouers en familie vir hul ondersteuning en volgehoue gebede;
- my vriende en kollegas vir hul aanmoediging en belangstelling;
- die onderwysers en skoolhoof vir hul gewillige deelname aan die studie en hul akkomoderende gesindheid;
- my Hemelse Vader wat alles moontlik gemaak het.

Inhoudsopgawe

| | |
|-----------------|------|
| Titel | i |
| Verklaring | ii |
| Opsomming | iii |
| Abstract | v |
| Erkenning | vii |
| Inhoudsopgawe | viii |
| Lys van figure | xiv |
| Lys van tabelle | xvi |

Hoofstuk 1: Inleiding en agtergrond

| | |
|---|---|
| 1.1 Inleiding | 1 |
| 1.2 Literatuurstudie | 2 |
| 1.3 Hoofdoel met die studie | 4 |
| 1.4 Metodologie en prosedure | 5 |
| 1.5 Uiteensetting van onderskeie hoofstukke | 6 |

Hoofstuk 2: Assesseringsbeleide in Suid-Afrikaanse skole: 1998 – 2011

| | |
|--|----|
| 2.1 Inleiding | 11 |
| 2.2 Assesseringsbeleide vir Suid-Afrikaanse skole | 13 |
| 2.2.1 Assessment Policy in the General Education and Training Band, Grades R to 9 and ABET (Gazette 19640, 23 Desember 1998) | 13 |

| | | |
|-------|--|----|
| 2.2.2 | Interim framework for the assessment and promotion of learners in grade 9 (Gazette 25699, 7 November 2003) | 14 |
| 2.2.3 | National Protocol on Assessment for Schools in the General and Further Education and Training Band Grades R - 12, 21 Oktober 2005 | 15 |
| 2.2.4 | National Policy on Assessment and Qualifications for schools in the General Education and Training Band (Gazette 29626, 12 Februarie 2007) | 16 |
| 2.3 | Huidige diskoers en verwikkelings rondom die assesserings-beleid (2008 – 2011) | 20 |
| 2.4 | Enkele aanleidende faktore tot die ontstaan van die beleid binne 'n historiese konteks | 23 |
| 2.4.1 | Apartheidsonderwys | 24 |
| 2.4.2 | People's Education in 1985 | 28 |
| 2.4.3 | Onderwysvernuwing in die Nuwe Suid-Afrika | 30 |
| 2.4.4 | Ontstaan van die Nasionale Beleid op Assessering en Kwalifikasies vir Skole in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (NBAK) | 33 |
| 2.5 | Wat is die Nasionale Beleid op Assessering en Kwalifikasies vir Skole in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (NBAK) – motivering en rasionaal | 36 |

Hoofstuk 3: 'n Analise van die NBAK aan die hand van enkele kernkonsepte

| | | |
|-------|---|----|
| 3.1 | Inleiding | 39 |
| 3.2 | Beleid as teks, as diskoers en as produk | 39 |
| 3.3 | 'n Ontleding van die NBAK aan die hand van die visie en intensie daarmee | 43 |
| 3.3.1 | Formele toegang teenoor epistemologiese toegang tot onderwys | 44 |
| 3.3.2 | Konflik tussen intensie en uitkoms met verwysing na formele en epistemologiese toegang tot onderwys | 45 |

| | | |
|---------|--|----|
| 3.3.2.1 | Formele toegang tot onderwys | 47 |
| 3.3.2.2 | Konflik tussen formele toegang en epistemologiese toegang | 50 |
| 3.3.2.3 | Die NBAK en vals epistemologiese toegang | 56 |
| 3.3.3 | Verdere konflik tussen beleid as teks en beleid as praktyk | 62 |
| 3.4 | Slot | 66 |

Hoofstuk 4: Kwalitatiewe ondersoek van die manifestering van die NBAK in klaskamers

| | | |
|-------|---|----|
| 4.1 | Inleiding | 67 |
| 4.2 | Die interpretiewe raamwerk | 68 |
| 4.3 | Kwalitatiewe benadering | 71 |
| 4.4 | Onderhoude | 73 |
| 4.5 | Die vestiging van 'n vertrouensverhouding | 78 |
| 4.6 | <i>Triangulation</i> | 79 |
| 4.7 | Kwantitatiewe inligting | 80 |
| 4.8 | Keuse van skool en proefpersone | 81 |
| 4.9 | Etiese oorwegings | 83 |
| 4.9.1 | Ingeligte toestemming | 84 |
| 4.9.2 | Vertroulikheid | 85 |
| 4.9.3 | Bekendmaking van my identiteit | 86 |
| 4.10 | Slot | 86 |

Hoofstuk 5: Interpretasie van die NBAK deur enkele onderwysers

| | |
|--|-----|
| 5.1 Inleiding | 87 |
| 5.2 Statistiek rondom herhaling en outomatiese bevordering | 87 |
| 5.3 Skoolprestasierekords van individuele herhalers en leerders wat outomaties bevorder is as gevolg van hul ouderdom | 93 |
| 5.4 Interpretasie van die NBAK in terme van: | 101 |
| 5.4.1 Mate van epistemologiese betrokkenheid en versterking van vaardighede van herhalers en leerders wat outomaties bevorder word | 101 |
| 5.4.2 Vlak van motivering | 105 |
| 5.4.3 Kanse op lewenskwaliteit | 108 |
| 5.4.4 Invloed van herhalers en leerders wat outomaties bevorder is op die res van die klas | 110 |
| 5.4.5 Uitdaging vir onderwysers | 113 |
| 5.4.6 Skoolondersteuning en toepassing van beleid | 115 |
| 5.4.7 Riglyne en ondersteuning van die onderwysdepartement | 119 |
| 5.4.8 Moontlike oplossings | 120 |
| 5.4.9 Algemene bydrae van die NBAK tot die kwaliteit van onderrig | 122 |
| 5.5 Studie van bevorderingskedules en ander dokumentasie | 123 |
| 5.5.1 Grafiese voorstelling van herhalers wat na afloop van graad 8 outomaties bevorder is, se prestasie in graad 9 | 124 |
| 5.5.1.1 Wiskundeprestasie | 124 |
| 5.5.1.2 Huistaalprestasie | 126 |

| | |
|---|-----|
| 5.5.2 'n Vergelyking tussen inligting uit die onderhoude en die bevorderingskedules | 128 |
| 5.6 Opsomming | 131 |

Hoofstuk 6: 'n Kritiese assessering van die NBAK – sekere implikasies daarvan

| | |
|---|-----|
| 6.1 Inleiding | 133 |
| 6.2 Implikasies van die NBAK vir onderwysers | 134 |
| 6.2.1 Bemagtiging en ontmagting van onderwysers | 135 |
| 6.2.2 Frustrasie as gevolg van teenstrydighede en onduidelikhede | 136 |
| 6.2.3 Verhoogde werkslading as gevolg van bevorderde swak leerders | 137 |
| 6.2.4 Dissiplinêre probleme | 139 |
| 6.3 Implikasies van die NBAK vir ouers | 140 |
| 6.3.1 Wanindrukke word geskep | 140 |
| 6.3.2 Spanning tussen ouers en die skool | 141 |
| 6.4 Implikasies van die NBAK vir leerders | 143 |
| 6.4.1 Gebrek aan betrokkenheid van outomaties bevorderde leerders of herhalers | 143 |
| 6.4.2 Verswakking van selfbeeld | 144 |
| 6.4.3 Geen merkbare versterking van kennis en vaardighede nie | 145 |
| 6.4.4 Ontneming van toereikende onderwys van ander leerders | 147 |
| 6.5 Implikasies van die NBAK vir onderwys in die algemeen en vir die gemeenskap | 148 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 6.5.1 | Verswakking van kwalifikasies en geskoolde leerders | 148 |
| 6.5.2 | Geen werklike kostebesparing nie | 149 |
| 6.6 | Veralgemenings | 150 |
| 6.7 | Moontlike voorstelle | 153 |
| 6.7.1 | Meer vaardigheidskole | 153 |
| 6.7.2 | Meer interaksie met ouers | 154 |
| 6.7.3 | Vroeër intervensies | 154 |
| 6.8 | Slot | 154 |
| | Lys van verwysings | 156 |
| | Bylaes | 165 |
| | Bylae A: Brief aan die skoolhoof | |
| | Bylae B: Ingeligte toestemmingsbrief van respondente | |
| | Bylae C: Deelnemersinligtingsblad | |
| | Bylae D: Onderhoudskedule | |
| | Bylae E: Toestemming van onderwysowerhede | |
| | Bylae F: Universiteitsklaring | |

Lys van figure

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figuur 3.1 | Waarskynlike moontlikheid vir indiensname | 46 |
| Figuur 3.2 | Loon per uur volgens ras en onderwysvlak, September 2005 (mans 30 – 49 jaar) in R2 000 | 47 |
| Figuur 3.3 | Inskrywingsyfers by opvoedkundige inrigtings vir die ouderdoms- groep 6 – 15 jaar. 1996, 2001 en 2007 | 49 |
| Figuur 3.4 | Prestasie in Graad 6 Geletterdheid volgens prestasievlak (2011) | 58 |
| Figuur 3.5 | Prestasie in Graad 6 gesyferdheid volgens prestasievlak (2011) | 58 |
| Figuur 3.6 | Gemiddelde Wiskunde-uitslae volgens TIMMS 2003 | 59 |
| Figuur 3.7 | Geletterdheidsuitslae volgens PIRLS 2006 | 59 |
| Figuur 5.1 | Bevorderingstatistiek in persentasie van graad 9 (2010) | 88 |
| Figuur 5.2 | Statistiek rondom leerders wat graad 9 herhaal in 2011 (getalle) | 89 |
| Figuur 5.3 | Punteverspreiding: Wiskunde graad 9 (2010) | 90 |
| Figuur 5.4 | Punteverspreiding: Wiskunde graad 8 (2010) | 91 |
| Figuur 5.5 | Wiskundepersentasie in 2008, 2009 en 2010 van leerders wat outomaties bevorder is en 'n vierde keer in graad 9 is in 2011 | 125 |
| Figuur 5.6 | Wiskundepersentasie in 2009 en 2010 van leerders wat outo- maties bevorder is en 'n derde keer in graad 9 is in 2011 | 125 |
| Figuur 5.7 | Wiskundepersentasie in 2010 van leerders wat outomaties bevorder is en 'n tweede keer in graad 9 is in 2011 | 126 |
| Figuur 5.8 | Huistaalpersentasie in 2008, 2009 en 2010 van leerders wat outomaties bevorder is en 'n vierde keer in graad 9 is in 2011 | 126 |
| Figuur 5.9 | Huistaalpersentasie in 2009 en 2010 van leerders wat outo- maties bevorder is en 'n derde keer in graad 9 is in 2011 | 127 |
| Figuur 5.10 | Huistaalpersentasie in 2010 van leerders wat outomaties bevorder is en 'n tweede keer in graad 9 is in 2011 | 127 |

| | |
|---|-----|
| Figuur 5.11 Dae afwesig van leerders in graad 9 in 2010 wat die vorige jaar outomaties bevorder is | 130 |
| Figuur 5.12 Dae afwesig in graad 9 in 2009 en 2010 van leerders wat outomaties bevorder is en graad 9 herhaal | 130 |

Lys van tabelle

| | | |
|-----------|--|----|
| Tabel 2.1 | Assesseringsbeleide 1998 – 2011 | 12 |
| Tabel 2.2 | Hoeveelheid formeel opgetekende take grade 4 – 6 | 19 |
| Tabel 2.3 | Hoeveelheid formeel opgetekende take grade 7 – 8 | 19 |
| Tabel 2.4 | Hoeveelheid formeel opgetekende take graad 9 | 20 |
| Tabel 2.5 | Leerdergetalle sonder en met herhalers: 1998 - 2002 | 35 |
| Tabel 3.1 | Bywoning by opvoedkundige inrigtings deur die bevolking 7 – 15-jariges, 2007 | 49 |
| Tabel 3.2 | Persentasie kandidate per provinsie wat met universiteits- vrystelling geslaag het, 2002 – 2007 | 61 |

Hoofstuk 1

Inleiding en agtergrond

1.1 Inleiding

In Suid-Afrika word die reg tot basiese onderwys gewaarborg deur die Grondwet van Suid-Afrika (Republic of South Africa, 1996). Dit is ook verpligtend vir alle kinders om skool by te woon vanaf die eerste skooldag van die jaar waarin hulle sewe word tot die laaste skooldag van die jaar waarin hulle 15 word, of die einde van graad 9, wat ookal eerste is (Departement van Onderwys, 1996). Fisiese toegang tot onderwys word sodoende gewaarborg en beskerm.

Sedert die instelling van die Assessment Policy in the General Education and Training Band, grades R to 9 and ABET (Departement van Onderwys, 1998(b)) word hierdie fisiese toegang tot onderwys verder uitgebrei deurdat leerders hoofsaaklik saam met hul ouderdomskohort bevorder word tot en met graad 8, sogenaamde outomatiese bevordering. Leerders mag nie meer as een maal per fase herhaal nie en dus nie langer as vier jaar in 'n fase spandeer nie. 'n Fase strek vanaf graad 1-3 (grondslagfase), graad 4-6 (intermediêre fase) en graad 7-9 (senior fase). In graad 9 is daar egter geen beperking op herhaling nie en moet 'n leerder die minimum uitkomst bereik alvorens hy of sy bevorder mag word na graad 10. Heelwat veranderings is sedertdien aan hierdie beleid aangebring, en sedert 2007 word die Nasionale Beleid op Assessering en Kwalifikasies vir Skole in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (NBAK) gevolg. Hierdie beleid handhaaf steeds die beginsel van outomatiese bevordering.

In die tydperk wat ek betrokke was as onderwyser in die senior fase by 'n hoërskool in die noordelike voorstede van Kaapstad, het ek toenemend bewus geword van die groot mate van frustrasie wat hierdie beleid veroorsaak - nie net vir die leerders nie,

maar ook vir die onderwysers en ouers. In die personeelkamer is voortdurend gesprekke gevoer oor leerders wat oorgeplaas is na die graad 9-klas wat nie oor die noodsaaklike basiese vaardighede beskik om die werk baas te raak nie. Hierdie leerders het dikwels ontwrigtende gedrag getoon, en omdat hulle nie oor die basiese vaardighede beskik nie, het hulle dikwels probleme ervaar om die eise van die kurrikulum baas te raak. Gevolglik het heelwat van hierdie leerders wat outomaties bevorder is in graad 9 vasgehaak en uiteindelik die skool verlaat sonder enige noemenswaardige kwalifikasie.

Ek het begin wonder tot hoe 'n mate hierdie beleid van outomatiese bevordering bydra tot die verwesenliking van die onderwysdepartement se visie van *“a South Africa in which all people have equal access to lifelong education and training opportunities which will contribute towards improving the quality of life and build a peaceful, prosperous and democratic society”* (Departement van Onderwys, 1996) en in hoe 'n mate dit dalk lei tot die verswakking van onderwysstandaarde. Slaag die beleid daarin om die doelstelling van geregtigheid (equity), toegang (access) en herstel (redress) te bereik of is dit teenstrydig met hierdie ideaal? Aangesien die lewering van kwaliteit basiese onderwys van kritieke belang is in Suid-Afrika vir die bereiking van hierdie doelstellings, het ek besef dat hierdie probleem 'n akademiese ondersoek regverdig.

1.2 Literatuurstudie

Ek gebruik Morrow (2007:38–42) se onderskeid tussen formele toegang en epistemologiese toegang tot onderwys as basis om te ondersoek of die onderwysdepartement deur die beleid van outomatiese bevordering wel daarin slaag om formele toegang tot onderwys te verseker, en of epistemologiese toegang in die proses verwaarloos word. Alhoewel leerders voldoende formele toegang tot en met graad 9 geniet, kan die vraag gevra word of daar voldoen word aan hul behoefte aan epistemologiese toegang. Morrow (2007:41) wys daarop dat hoe meer daar probeer

word om die een te bevredig, hoe meer word die ander onder druk geplaas en ek wil ondersoek of dit ook binne die opset van die NBAK van toepassing is.

Literatuur oor die implikasies van die NBAK op kwaliteit onderrig is skraal. Daar is slegs enkele studies wat verwys na outomatiese bevordering binne die Suid-Afrikaanse konteks. Ek verwys na studies deur Liddel & Rae (2001) wat faktore wat herhaling in vroeë grade kan voorspel, ondersoek asook Motala, Dieltiens & Sayed (2009) wat verwys na die deurvloeiwyse en dit koppel aan outomatiese bevordering. Hulle argumenteer dat toegang meer behels as net 'n plek in die skool vir elke kind – toegang moet betekenisvol wees. Effektiewe onderrig en produktiewe leer moet volgens hulle plaasvind sodat toegang betekenisvol kan wees.

'n Ander studie wat hierby aansluit, is deur Taylor, Van der Berg, Reddy & Janse van Rensburg (2011) wat individue gevolg het wat in 2002 deelgeneem het aan die Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS) om die mate van opvoedkundige ongelykhede wat reeds merkbaar was in graad 8 uit te lig. Hulle het bevind dat hoërskool weinig kan doen om hierdie uitvalle te verminder en beklemtoon dan die noodsaaklikheid van vroeë ingryping reeds in die laerskool. Deur leerders bloot te bevorder ten spyte daarvan dat hulle nie die noodsaaklike vaardighede van daardie graad bemeester het nie, is nie bevorderlik vir kwaliteit onderrig nie.

Met hierdie literatuur as agtergrond gekoppel aan statistieke aangaande Suid-Afrika se swak prestasie in studies soos die Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS) asook die lae geletterdheids- en gesyferdheidsvlakke van die graad 3- en graad 6-leerders soos blyk uit die Jaarlikse Nasionale Assesserings, ondersoek ek die moontlikheid of die groter formele toegang tot onderwys wat deur die NBAK verseker word, ook lei tot groter epistemologiese toegang en of kwaliteit onderrig in die proses verwaarloos word.

1.3 Hoofdoel met die studie

Die hoofvraag wat ek met hierdie studie beoog om te beantwoord is of die NBAK bydra tot die verwesenliking van gelyke toegang tot kwaliteit onderrig en of dit moontlik teenstrydig is daarmee. Ek wil vasstel of die doelstellings van geregtigheid, toegang en herstel bereik word. Ek poog om hierdie vraag te beantwoord deur middel van die volgende gestelde doelstellings:

- Onderzoek die faktore wat aanleiding gegee het tot die ontstaan van die NBAK deur die onderskeie assesseringsbeleide in Suid-Afrikaanse skole sedert 1998 – 2011 te bestudeer en die ontwikkeling van die NBAK binne historiese konteks te plaas;
- Analiseer die NBAK aan die hand van kernkonsepte soos formele toegang en epistemologiese toegang, geregtigheid, toegang en herstel, deur te verwys na die visie en genoteerde intensie van die beleid en moontlike konflik wat kan ontstaan tussen die intensie daarmee en die uitkoms daarvan;
- Onderzoek die wyse waarop die NBAK manifesteer in klasse deur gebruik te maak van die interpretiewe raamwerk en 'n kwalitatiewe benadering asook deur die bestudering van bevorderingskedules om sodoende te bepaal wat die omvang van outomatiese bevordering is, in hoe 'n mate leerders wat outomaties bevorder word, verder as graad 9 vorder en hoe hierdie leerders bybly by die eise van die kurrikulum en bydra tot die kwaliteit van onderrig in die skool;
- Verken magsverhoudings wat deur die NBAK kan ontstaan;
- Assesseer enkele implikasies van die NBAK vir onderwysers, ouers, leerders, die gemeenskap en onderwys in die algemeen krities.

1.4 Metodologie en prosedure

Omdat ek in my studie wil fokus op die begrip en interpretasie van die NBAK, gaan ek van die interpretiewe raamwerk gebruik maak. Volgens Norman Denzin (soos aangehaal in Stake, 2010:37) is interpretiewe navorsing 'n poging *“to make the meanings that circulate in the world of lived experience accessible to the reader. It endeavours to capture and represent the voices, emotions, and actions of those studied. The focus of interpretive research is on those life experiences that radically alter and shape the meanings persons give to themselves and their experiences.”* Beleidstudie is dus nou gekoppel aan die interpretasie en uitlewing daarvan. Daarom bestudeer ek die NBAK aan die hand van hoe onderwysers dit in hul klaskamers en praktyke beleef.

Ek gaan 'n kwalitatiewe benadering volg sodat ek kan ondersoek hoe onderwysers die NBAK ervaar. Hiervoor gebruik ek semi-gestruktureerde onderhoude wat ek met drie hoërskoolonderwysers voer. Ek gaan 'n *“thick description”* gee en die situasie nie net beskryf nie, maar ook empatiese begrip toon en die respondente se interpretasies vergelyk met interpretasies in die navorsingsliteratuur. Sodoende kan ek die respondente se *verstehen* wyer toepas.

Ek gaan ook van kwantitatiewe inligting gebruik maak deur die skool waar die onderhoude gevoer word, se bevorderingskedules te bestudeer. Hierdeur kan ek bepaal hoeveel leerlinge bevorder word as gevolg van outomatiese bevordering omdat hulle reeds in die fase herhaal het al voldoen hulle nie aan die vereistes nie, hoeveel leerders slaag op eie meriete en hoeveel leerders herhaal wel hul graad. Ek wil ook vasstel hoeveel van hierdie leerders vashaak in graad 9 waar outomatiese bevordering nie meer ter sprake is nie en of die tweede jaar in die graad 'n verskil aan hul prestasie maak.

Die skool waar ek my navorsing doen, is 'n multi-kulturele voorstedelike skool wat jaarliks baie goeie uitslae lewer in die Senior Sertifikaateksamen. Dit is 'n kwintiel 5-skool, wat beteken dit bedien die gemiddelde tot bo-gemiddelde inkomstegroepe. Die respondente wat ek geïdentifiseer het, is 'n Huistaalonderwyser, 'n Wiskundeonderwyser en die adjunkhoof wat met die bevordering van die leerders gemoeid is.

Ter wille van etiese oorwegings word die onderhoude op 'n anonieme basis gedoen en word die skool ook nie geïdentifiseer nie. Deelnemers word verseker dat alle inligting konfidensieel gehanteer word. Onderhoude word wel met die deelnemers se toestemming op band opgeneem, met die versekering dat die bande veilig gestoor word en transkripsies vernietig sal word na publiserings van die tesis.

1.5 Uiteensetting van onderskeie hoofstukke

Omdat beleid nie in isolasie beskou moet word nie, gaan ek in hoofstuk 2 aandag gee aan die bepalings van die onderskeie assesseringsbeleide sedert 1998 – 2011. Ek gaan ook die ontwikkeling van die NBAK binne 'n historiese konteks plaas. Ek wys op die groot rol wat apartheidsonderwys en die opstand daarteen in die ontwikkeling van die beleid gespeel het. Die slagspreuk wat gebruik is in die opstand teen apartheidsonderwys, *“The doors of learning and culture shall be open to all”* asook die *“pass one, pass all”*-beginsel wat voortgespruit het uit *People's Education* is duidelik sigbaar in die onderwysvernuwingstrategieë wat deur die ANC geïmplimenteer is.

Ek maak ook die afleiding uit die bestudeerde literatuur dat finansiële oorwegings 'n bydraende faktor tot die ontstaan van die NBAK was. Die NBAK moes naamlik lei tot besparings as gevolg van minder herhalers. Die aanname is dan gemaak dat daar meer werkers sou wees met skoolopleiding en ten minste 'n graad 8-kwalifikasie. Dit behoort te lei tot 'n beter werksmag wat aanleiding gee tot 'n

groeïende ekonomie. Die groeiende ekonomie sorg op sy beurt vir meer geld wat aangewend kan word vir onderwys. Die wrywing lê egter juis hierin dat die NBAK nie noodwendig lei tot 'n beter werksmag nie en daar dus nie noodwendig ekonomiese groei is nie. Vir 'n moderne, effektiewe ekonomie is daar geskoolde en goed gekwalifiseerde arbeiders nodig. Daar kan dus moontlik spanning tussen finansiële oorwegings en die NBAK ontstaan.

In hoofstuk 3 analiseer ek die NBAK deur te verwys na die visie en verklaarde doel van die beleid en moontlike konflik wat kan ontstaan tussen die intensie daarmee en die uitkoms daarvan. Ek onderskei tussen formele en epistemologiese toegang tot onderwys en maak die aanname dat 'n fisiese plek in 'n skool nie noodwendig 'n aanduiding is dat daar voldoen word aan die ideaal van toegang tot kwaliteit onderwys nie. Hiervoor moet leerders ook epistemologiese toegang geniet. Ek ondersoek die moontlikheid of die strewe na gelyke toegang lei tot verbeterde lewenskwaliteit en of die doelstellings van geregtigheid, toegang en herstel bereik word. Ek probeer ook vasstel of die beleid wel daarin slaag om die herhaalsyfer te verminder.

Ek maak gebruik van bestaande statistiek om te bewys dat die NBAK wel lei tot verhoogde formele toegang. Ek argumenteer egter dat daar moontlik konflik tussen formele en epistemologiese toegang is deur gebruik te maak van statistiek rondom ons leerders se prestasies in die Jaarlikse Nasionale Assesserings, die WKOD se sistemiese evaluering asook die uitslae van die Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS). Ek gebruik ook statistiek rondom die hoë uitvalsyfer om my argument te staaf.

Ten slotte ondersoek ek moontlike konflik tussen beleid as teks en die toepassing daarvan in die praktyk.

In hoofstuk 4 poog ek om die vraag te beantwoord hoe onderwysers, die verbruikers van die NBAK, die beleid interpreteer, aanpas en ervaar in hul eie klaskamers en praktyke. Ek gee 'n uiteensetting van die metodologie en metodes wat ek gebruik vir hierdie studie en verduidelik waarom die interpretiewe raamwerk gepas is hiervoor. Ek regverdig ook my keuse van die kwalitatiewe benadering wat ek volg en verduidelik waarom ek semi-gestruktureerde onderhoude verkies.

Ek het epistemologiese toegang gemeet deur by een skool te bepaal hoeveel leerders bevorder word op grond van outomatiese bevordering met die ouderdomskohort en hoeveel bevorder word omdat hulle voldoen aan die minimum vereistes. Ek het ook probeer vasstel hoeveel leerders wat outomaties bevorder word, voorheen reeds 'n graad herhaal het en hoe hulle bybly by die eise van die kurrikulum. Hiervoor gebruik ek kwantitatiewe inligting deur gebruik te maak van bevorderingskedules.

Ook gee ek 'n profiel van die skool en die proefpersone wat ek geïdentifiseer het vir my studie en verduidelik watter etiese oorwegings ek nagevolg het.

Hoofstuk 5 wy ek daaraan om die inligting wat ek deur my studie soos in hoofstuk 4 beskryf, te interpreteer. Sodoende kan ek bydra tot die begrip en interpretasie van die implikasies van die NBAK soos dit manifesteer in skole deur te verwys na die een skool waarop ek gefokus het. Ek gee daarom 'n opsomming van die inligting wat ek bekom het uit die onderhoude asook uit die bevorderingskedules en tref 'n vergelyking van die inligting uit die onderhoude en die inligting uit die skedules om die geldigheid daarvan te verifieer. Verder pas ek my bevindings toe op wat die literatuur stel oor beleidstudies en bevorderings.

Ek kom tot die gevolgtrekking dat die respondente se ervaring van die NBAK dui op verskeie negatiewe implikasies van die beleid in die spesifieke skool en dat die

bepalings van die NBAK dikwels teenstrydig is met die visie van gelyke toegang tot kwaliteit onderrig. Die leerders geniet wel formele toegang tot skool, maar nie noodwendig epistemologiese toegang nie.

In hoofstuk 6 konsolideer ek die inligting in die voorafgaande hoofstukke en assesser ek die NBAK krities deur te verwys na die implikasies van die beleid om sodoende te bepaal of die beleid wel bydra tot die verwesenliking van epistemologiese toegang tot onderwys en of dit teenstrydig is daarmee. Ek lig ook uit hoe die NBAK gestalte gee aan sekere magsverhoudings tussen die onderwysdepartement en onderwysers, tussen onderwysers en ouers, asook tussen onderwysers en leerders. Ek verwys na implikasies van die beleid vir onderwysers deur te verwys na die mate waartoe onderwysers dikwels ontmagtig word deur die beleid, die frustrasie wat hulle ervaar as gevolg van teenstrydighede en onduidelikheid asook die verhoogde werkslading en dissiplinêre probleme wat die outomaties bevorderde leerders teweegbring.

Ek verwys ook na die implikasies wat die NBAK vir ouers inhou deurdat wanindrukke dikwels by ouers geskep word van hul kinders se vermoëns. Dit veroorsaak dikwels spanning tussen ouers en die skool.

Die implikasies wat die NBAK vir leerders inhou, word ook geassesseer. Ek verwys na die moontlike onbetrokkenheid van leerders wat outomaties bevorder is of herhaal asook die moontlike verswakking van hul selfbeeld. Ek kom ook tot die gevolgtrekking dat hierdie leerders se kennis en vaardighede nie werklik versterk word nie en dat daar dikwels geen merkbare verbetering van hul prestasie is nie. Dit lei daartoe dat herhalers dikwels die skool verlaat voordat hulle 'n graad 9-kwalifikasie behaal het. Ook lei dit dikwels tot die ontneming van toereikende onderwys vir ander leerders.

Ek verwys ook na die implikasies wat die NBAK vir onderwys in die algemeen en vir die gemeenskap inhou. Ek kom tot die gevolgtrekking dat die NBAK nie noodwendig 'n positiewe bydrae lewer tot kwaliteit onderwys in die algemeen nie en dat daar ook nie werklike kostebesparings deur die NBAK teweeggebring word nie.

Ten slotte lig ek enkele voorstelle uit wat moontlik kan bydra tot die beperking van die negatiewe implikasies van die NBAK. Dit sluit in die voorsiening van meer vaardigheidskole, meer effektiewe interaksie met ouers en betekenisvolle intervensie vroeg in die leerder se skoolloopbaan.

Hoofstuk 2

Assesseringsbeleide in Suid-Afrikaanse skole: 1998 – 2011

2.1 Inleiding

Die reg tot basiese onderwys word sedert 1996 deur die Grondwet van Suid-Afrika (Republic of South Africa, 1996) gewaarborg en die Suid-Afrikaanse Skolewet (Departement van Onderwys, 1996) maak dit verpligtend vir alle kinders om skool by te woon vanaf die eerste skooldag van die jaar waarin hulle sewe word tot die laaste skooldag van die jaar waarin hulle 15 word, of die einde van graad 9, wat ookal eerste is. Hierdie wetgewing beklemtoon die Suid-Afrikaanse regering se ondersteuning van die *Education for All*-deklarasië ten opsigte van toegang tot onderwys.

Omdat ek daarop wil fokus hoe die promosie- en progressievereistes in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband bydra tot die bereiking van die ideaal van gelyke toegang tot kwaliteit onderwys in Suid-Afrika, gaan ek in hierdie hoofstuk aandag gee aan die bepalinge van die onderskeie assesseringsbeleide en ook die ontwikkeling daarvan binne 'n historiese konteks plaas, omdat beleid nie in isolasie gesien moet word nie, maar gefundeer is op die komplekse geskiedenis van Suid-Afrikaanse onderwys.

Die kernfokus van die bevorderingsbeleid is die beginsel dat leerders volgens hul ouderdomskohort bevorder word (outomatiese bevordering) en dat die herhaling van grade tot die minimum beperk word. Ten einde 'n kritiese beskouing van die beleid te gee, gaan ek poog om te bepaal hoe die aanvanklike intensie met die bevorderingsbeleid in lyn is met die huidige effek daarvan op die onderwys. Literatuur oor die assesseringsbeleid in Suid-Afrika, en spesifiek die promosie- en progressievereistes en die outomatiese bevordering van leerders wat in Suid-Afrika geld sedert die instelling van die *Nasionale Beleid op Assesering en Kwalifikasies vir Skole in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (NBAK)*, is egter baie

skraal. Bestaande studies fokus hoofsaaklik op die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) en deurlopende assessering, en daar is slegs enkele studies, bv. Liddell & Rae (2001) wat verwys na faktore wat herhaling in vroeë grade kan voorspel en Motala, Dieltiens & Sayed (2009) wat verwys na die deurvloeiisfer en dit koppel aan outomatiese bevordering.

Sedert 1998 is daar heelwat veranderinge aan die assesseringsbeleid aangebring en is daar voortdurend aanpassings gemaak, soos blyk uit Tabel 2.1 hieronder.

| Gazette | Datum | Inhoud |
|----------------------|--------------------------|--|
| <i>Gazette 19640</i> | <i>23 Desember 1998</i> | <i>Assessment Policy in the General Education and Training Band, grades R to 9 and ABET</i> |
| <i>Gazette 23406</i> | <i>Mei 2002</i> | <i>Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools)</i> |
| <i>Gazette 25699</i> | <i>7 November 2003</i> | <i>Interim framework for the assessment and promotion of learners in grade 9</i> |
| | <i>21 Oktober 2005</i> | <i>National Protocol on Assessment for Schools in the General and further Education and Training Band (grade R – 12)</i> |
| <i>Gazette 29626</i> | <i>12 Februarie 2007</i> | <i>National Policy on Assessment and Qualifications for schools in the GET band (NBAK)</i> |
| <i>Gazette 33952</i> | <i>24 Januarie 2011</i> | <i>National Policy Pertaining to the Programme and Promotion requirements of the National Curriculum Statement Grades R - 12</i> |

Tabel 2.1 Assesseringsbeleide 1998 – 2011

2.2 Assesseringsbeleide vir Suid-Afrikaanse skole

Die formulering van die onderskeie assesseringsbeleide vir Suid-Afrikaanse skole gaan vervolgens bespreek word.

2.2.1 Assessment Policy in the General Education and Training Band, Grades R to 9 and ABET (Gazette 19640, 23 Desember 1998)

In Desember 1998 is die *Assessment Policy in the General Education and Training Band, grades R to 9 and ABET* deur die Departement van Onderwys bekend gestel. In lyn met die beginsels van UGO is 'n stelsel van deurlopende assessering ingestel wat die plek moes inneem van hoofsaaklik summatiewe toetsgebaseerde assessering. 'n Verskeidenheid assesseringsmetodes moes gebruik word en leerders se vordering is gemeet volgens vooraf gespesifiseerde uitkomst. Terugvoering word deurlopend gegee sodat alle rolspelers deurlopend op hoogte is van die leerder se vordering (Departement van Onderwys, 1998(b)).

Voor hierdie beleid in 1998 aanvaar is, is leerders in grade 2 tot 4 bevorder op grond van prestasie in Wiskunde en die taal van onderrig en leer. In grade 5 en 6 moes leerders aanvaarbare vlakke van prestasie toon in die taal van onderrig en leer, Wiskunde en twee van die oorblywende verpligte vakke. In graad 7 – 9 moes 'n leerder 40% behaal in een van die tale asook in een van die volgende vakke: die ander taal, Wiskunde, Algemene Wetenskap, Geskiedenis of Aardrykskunde, 40% in nog 'n eksamenvak en 35% in 'n laaste eksamenvak (Departement van Onderwys, 1998(a)).

Met die 1998-beleid is aangekondig dat leerders in grade R – 9 hoofsaaklik saam met hulle ouderdomskohort moet vorder en wanneer 'n leerder moontlik meer tyd nodig het om prestasie te bewys, sal hierdie besluit gebaseer word op die advies van die relevante rolspelers, nl. opvoeders, ouers, leerders en onderwysondersteuningsdienste.

“It is expected that in the main, learners will progress with their age cohort. Where it is felt that a learner needs more or less time to demonstrate achievement, decisions shall be made based on the advice of the relevant role-players: educators, learners, parents and education support services. If a

learner needs more time to achieve particular outcomes, he or she need not be retained in a grade for a whole year. No learner should stay in the same phase for longer than four years, unless the provincial Head of Department has given approval based on specific circumstances and professional advice” (Departement van Onderwys, 1998 (b)).

2.2.2 Interim framework for the assessment and promotion of learners in grade 9 (Gazette 25699, 7 November 2003)

In 2003 is die *Interim Policy for the assessment and promotion of learners in grade 9* aangekondig wat die assesserings- en promosievereistes vir graad 9 spesifiseer. Hiervolgens kenmerk graad 9 die einde van die verpligte skoolfase. Onderwys in hierdie fase is daarop gemik om die leerders te voorsien van ‘n breë grondslag van kennis, vaardighede, waardes en gesindhede wat nodig is vir lewenslange leer. Eksterne eksamens in die vorm van Gemeenskaplike Take vir Assessering moet jaarliks gedurende die laaste kwartaal afgelê word. Hierdie eksterne evaluering beslaan 25% van die totale punt vir die jaar en die skool se deurlopende evaluering 75% (Departement van Onderwys, 2003).

Spesifieke kriteria vir bevordering na graad 10 is ook aangekondig. Graad 9 kenmerk die einde van die verpligte skoolfase en ‘n leerder is slegs bevorder na graad 10 indien hy/sy voldoen aan die vereistes van beide die interne skoolassessering asook die eksterne summatiewe assessering. Hierdie vereistes is soos volg:

- Ten minste ‘n kode 3 (40% - 69%) vir Tale asook Wiskunde (‘n leerder moet minstens twee tale neem waarvan een die Taal van Onderrig en Leer (TLO) moet wees. Hierdie bepaling geld vir een daarvan.)

EN

- Ten minste ‘n kode 2 (35% - 39%) vir al ses oorblywende leerareas.

Indien leerders al 8 leerareas neem asook minstens twee amptelike tale, kon hulle op die volgende voorwaardes gekondoneer word indien hulle nie aan bogenoemde vereistes voldoen nie:

- 'n leerder mag gekondoneer word indien hy/sy ten minste 'n kode 3 (40 – 69%) in een van die fundamentele leerareas (Taal / Wiskunde) en 'n kode 2 (35 – 39%) in die ander een behaal
- 'n leerder mag gekondoneer word indien hy/sy ten minste 'n kode 2 (35 – 39%) in 'n minimum van vier van die oorblywende ses leerareas, nl. Natuurwetenskappe, Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, Tegnologie, Lewensoriëntering, Kuns en Kultuur en Sosiale Wetenskappe) behaal (Departement van Onderwys, 2003).

2.2.3 National Protocol on Assessment for Schools in the General and Further Education and Training Band Grades R - 12, 21 Oktober 2005

Op 21 Oktober 2005 is die *National Protocol on Assessment for Schools in the General and Further Education and Training Band Grades R – 12* bekendgestel. Hierdie protokol moes vanaf Januarie 2006 gevolg word. Die doel hiermee was hoofsaaklik om optekening en verslaggewing in alle skole te reguleer en om die werkslading van onderwysers te verminder. Die protokol stel dit ook verder dat *“progression and promotion of learners to the next grade should be based on recorded evidence. This means that those tasks that are used for formal assessment are recorded and should be used to decide whether a learner should progress or be promoted to the next grade”* (Departement van Onderwys, 2005:6). Geen wysiging word egter gemaak aan die promosie- en progressievereistes vir leerders in die AOO-band nie en die beginsel van vordering met die ouderdomskohort geld steeds.

Die koderingstelsel word egter wel aangepas. Graad R tot 6 maak nog steeds gebruik van die 4-kode skaal, maar die persentasies wat aan die onderskeie kodes toegeken word, verander. (Kode 2 is nie meer 35 – 39% nie, maar 35 – 49%; kode 3 verander na 50 – 69% in plaas van 40 – 69%.) Die grootste verandering is egter in

graad 7 tot 9 waar die 4-kode skaal vervang word met die 7-kode skaal wat in grade 10 – 12 gebruik word (Departement van Onderwys, 2005:10).

2.2.4 National Policy on Assessment and Qualifications for schools in the General Education and Training Band (Gazette 29626, 12 Februarie 2007)

In 2007 word alle vorige assesseringsbeleide herroep en gekonsolideer deur die *National Policy on Assessment and Qualifications for schools in the General Education and Training Band* of die *Nasionale Beleid op Assessering en Kwalifikasies in die Algemene Onderwys- en Onderrigband (NBAK)* en word die bevorderingsvereistes vir graad 9 ook aangepas. Voortaan moes leerders minstens 'n kode 3 (40 – 49%) in een van die amptelike tale asook in Wiskunde behaal en minstens 'n kode 2 (30 – 39%) in die ander amptelike taal. Voorts moet leerders minstens 'n kode 3 (40 – 49%) in 4 ander leerareas behaal. Al 8 leerareas is verpligtend, maar die kwalifikasie word toegeken op grond van die prestasie in Tale, Wiskunde en 4 ander leerareas. Kondoneringsvereistes is ook aangepas en om gekondoneer te word, moet die leerder 'n kode 2 (30 – 39%) in Wiskunde of in Tale of in een van die 4 ander leerareas hê. Dit word ook genoem dat die Graad 9-kwalifikasie benodig word vir toegang tot Graad 10 aan 'n skool, of vir NQF vlak 2 by 'n VOO-kollege of vir ander leeropsies binne die VOO-band. Sonder hierdie kwalifikasie is die opsies vir verdere onderwys en opleiding dus baie beperk (Departement van Onderwys, 2007:20).

Wat vordering in grade R – 8 betref, geld die volgende beginsels:

- Ideaal gesproke moet alle leerders in graad R – 8 saam met die ouderdomskohort vorder.
- Enige beslissing oor progressie moet gebaseer word op die bewyse van 'n leerder se prestasie teenoor die opgetekende assesseringstake.
- Wanneer 'n leerder meer tyd benodig om prestasie te demonstreer, sal besluite geneem word gebaseer op die advies van die relevante rolspelers, naamlik onderwysers, leerders, ouers en onderwysondersteuningsdienste.

- Geen leerder behoort langer as vier jaar in dieselfde fase te bly nie (of vyf jaar in die geval van die Grondslagfase waar graad R aangebied word), tensy die provinsiale Onderwyshoof toestemming verleen gebaseer op spesifieke omstandighede en professionele advies.
- Waar 'n leerder meer tyd nodig het om die leeruitkomste te bereik, hoef die leerder nie die hele graad te herhaal nie. Dit is belangrik dat 'n leerderondersteuningstrategie in plek gestel is om hierdie leerders te ondersteun (Departement van Onderwys, 2007:20).

Die vorderingsvereistes vir Graad R – 8 bly dus onveranderd. Die basis vir vordering in hierdie grade is die beginsel van vordering saam met die ouderdomskohort terwyl daar in graad 9 baie spesifieke bevorderingsvereistes gestel word.

Spesifieke voorskrifte vir die samestelling van punte word ook omskryf deur te verwys na deurlopende assessering (DASS). DASS word beskryf as 'n assesseringsmodel wat die integrasie van assessering met die onderrig en ontwikkeling van leerders aanmoedig deur middel van deurlopende terugvoering. Dit word ook gebruik om 'n leerder se prestasie regdeur die jaar te bepaal en om sodoende verbeterings aan te bring aan die leer- en onderrigproses.

In graad R – 8 bestaan DASS uit 100% van die assesseringsprogram en in graad 9 bestaan dit uit 75% van die assesseringsprogram. Hierdie punt word saamgestel uit die leerders se opgetekende take (Departement van Onderwys, 2007:8).

Tesame hiermee word die volgende voorskrifte gegee ten opsigte van leerders met spesiale onderwysbehoefte:

“For learners with special educational needs the principle of inclusion should be applied, using special conditions such as the adaptation of the assessment task, adjustment of time allocated for an assessment task, individualized assessment techniques and strategies, and providing expanded opportunities” (Departement van Onderwys, 2007:7).

Die beleid bepaal ook dat dit belangrik is dat leerders wat “barriers to learning and development” ervaar vroeg geïdentifiseer moet word, geassesseer moet word en dat hulle leerondersteuning moet ontvang en dat die proses om alle leerders, insluitend gestremdes, talentvolles en begaafdes, te assesseer volgens die beginsels van Witskrif 6 van 2001 aangaande Inklusiewe Onderwys sal plaasvind (Departement van Onderwys, 2007:7). Dit is egter nie duidelik hoe, waar en deur wie die leerondersteuning gebied moet word nie.

Die beleid bepaal ook die hoeveelheid take wat per leerarea per jaar voltooi moet word. Tabel 2.2, Tabel 2.3 en Tabel 2.4 hieronder dui die voorskrifte vir die Intermediêre fase (graad 4 – 6) , graad 7 – 8 asook vir graad 9 aan:

Graad 4 - 6

| LEERAREA | KWARTAAL 1 | KWARTAAL 2 | KWARTAAL 3 | KWARTAAL 4 | TOTAAL |
|-------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------|
| TAAL 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| TAAL 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| TAAL 3 (OPSIONEEL) | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| WISKUNDE | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| NATUURWETENSKAP | 1 | 2 | 1 | 2 | 6 |
| SOSIALE WETENSKAPPE | 1 | 2 | 1 | 2 | 6 |
| TEGNOLOGIE | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| EKONOMIESE EN BESTUURWETENSKAPPE | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| LEWENSORIËNTERING | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| KUNS EN KULTUUR | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |

Tabel 2.2 Hoeveelheid formeel opgetekende take grade 4 – 6 (Departement van Onderwys, 2007:12)

Graad 7 - 8

| LEERAREA | KWARTAAL 1 | KWARTAAL 2 | KWARTAAL 3 | KWARTAAL 4 | TOTAAL |
|-------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------|
| TAAL 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 10 |
| TAAL 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| TAAL 3 (OPSIONEEL) | 2 | 1 | 2 | 1 | 6 |
| WISKUNDE | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 |
| NATUURWETENSKAP | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| SOSIALE WETENSKAPPE | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| TEGNOLOGIE | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| EKONOMIESE EN BESTUURWETENSKAPPE | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| LEWENSORIËNTERING | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| KUNS EN KULTUUR | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |

Tabel 2.3 Hoeveelheid formeel opgetekende take grade 7 - 8 (Departement van Onderwys, 2007:14)

Graad 9

In graad 9 word 'n eksterne eksamen, wat bekend staan as die Gemeenskaplike Taak van Assessering (GTA), in die vierde kwartaal afgelê; derhalwe is daar nie interne assesseringstake vir graad 9 in die vierde kwartaal geskeduleer nie. Hierdie GTA beslaan 25% van die totale punt en die interne DASS-skoolevaluering van die eerste drie kwartale 75%.

| LEERAREA | KWARTAAL 1 | KWARTAAL 2 | KWARTAAL 3 | KWARTAAL 4 | TOTAAL |
|-------------------------------------|---------------|---------------|---------------|------------|--------|
| TAAL 1 | 3 | 2 | 3 | GTA | 8 |
| TAAL 2 | 2 | 2 | 2 | | 6 |
| TAAL 3 (OPSIONEEL) | 2 | 1 | 2 | | 5 |
| WISKUNDE | 3 | 3 | 3 | | 9 |
| NATUURWETENSKAP | 2 | 2 | 2 | | 6 |
| SOSIALE WETENSKAPPE | 2 | 2 | 2 | | 6 |
| TEGNOLOGIE | 1 | 1 | 1 | | 3 |
| EKONOMIESE EN BESTUURWETENSKAPPE | 1 | 1 | 1 | | 3 |
| LEWENSORIËNTERING | 1 | 1 | 1 | | 3 |
| KUNS EN KULTUUR | 1 | 1 | 1 | | 3 |

Tabel 2.4 Hoeveelheid formeel opgetekende take graad 9 (Departement van Onderwys, 2007:14)

2.3 Huidige diskoers en verwikkelings rondom die assesseringsbeleid (2008 – 2011)

In 'n persverklaring wat op 17 November 2008 uitgereik is, word bekend gemaak dat die Raad van Onderwysministers (CEM) 'n voorstel goedgekeur het waarvolgens nuwe promosie- en progressievereistes vir graad 1 tot 8 geïmplimenter moet word en dat dit in 2009 in werking gestel moet word.

Volgens die persverklaring het die gebrek aan duidelike vereistes waarteen leerders van graad tot graad vorder, gelei tot variasies in promosievereistes in die

verskillende provinsies. Die voorgestelde nuwe vereistes beklemtoon geletterdheid en gesyferdheid aangesien die lae geletterdheid- en gesyferdheidsvlakke in skole aandui dat die nodige assesseringstandaarde nie bemeester word voordat hulle na 'n volgende graad vorder nie.

“The National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the GET Band (Government Gazette No. 29626 of February 2007) provides requirements for promotion in Grade 9. The policy also indicates that learners from Grades R to 8 should achieve against all Learning Outcomes and Assessment Standards in all Learning Areas, and ideally learners should progress with their age cohort. However, clear requirements against which learners progress from grade to grade have not been spelt out for Grades R to 8. This has led to variations in promotion requirements across the country. In practice, provinces have either determined their own progression requirements, mainly modelled on the Grade 9 promotion requirements, or left progression to the discretion of the teacher, principal or district official. The proposed progression and promotion requirements emphasise literacy and numeracy. Low literacy and numeracy scores in our schools suggest that learners are not attaining the Assessment Standards in a particular grade before progressing to the next one. CEM agreed that the implementation of progression and promotion requirements in grades 1 to 9 should start in 2009 and that there should be external literacy and numeracy competency examinations in grades 3 and 7” (Departement van Onderwys,2008(a)).

In April 2009 stuur die WKOD 'n omsendbrief aan al sy skole waarin gestel word dat die nuwe promosie- en progressievereistes in 'n dokument gedateer 1 April 2009 deur die Departement van Onderwys aan skole gestuur is en dat die nuwe vereistes effektief is vanaf 2009. Voortaan moet leerders in die Grondslagfase minstens 'n kode 3 vir Geletterdheid asook Gesyferdheid behaal. In grade 4 tot 6 moet leerders minstens 'n kode 3 (50 – 69%) vir enige drie leerareas behaal, waarvan een die Huistaal of die Taal van Leer en Onderrig moet wees asook minstens 'n kode 2 (35 – 49%) vir enige van die oorblywende leerareas, waarvan een Wiskunde moet wees.

In grade 7 en 8, waar met 'n Kode 1- tot 7-stelsel gewerk word, moet leerders minstens 'n kode 4 (50 – 59%) vir enige drie leerareas behaal, waarvan een die Huistaal of Taal van Leer en Onderrig moet wees, en minstens 'n kode 3 (40 – 49%) vir enige van die oorblywende drie leerareas, waarvan een Wiskunde moet wees (Western Cape Education Department, 2009(a)). Nadat ouers en leerders ingelig is van hierdie vereistes en skole hul aanpassings gemaak het, is 'n nuwe kennisgewing op 15 September 2009 aan skole gestuur wat dit stel dat die nuwe vereistes nie meer in 2009 in werking tree nie, maar wel vanaf 2010 verpligtend is (Western Cape Education Department, 2009(b)). Teen die einde van 2010 is hierdie bevorderingsvereistes egter nog steeds nie toegepas nie.

Op 24 Januarie 2011 word die *National Policy pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the National Curriculum Statement Grades R – 12* uitgereik vir kommentaar deur belanghebbendes. Hiervolgens moet die 7-kode skaal gebruik word deur alle leerders vanaf graad R – 12 en die nuwe voorgestelde progressie en promosievereistes word as volg voorgehou:

In grade 4 tot 6 moet leerders minstens 'n kode 4 (50%) behaal in hul Huistaal, 'n kode 3 (40%) in die Tweede Taal asook in Wiskunde en in al drie oorblywende leerareas. In grade 7 tot 9 moet hulle minstens 'n kode 4 (50%) behaal in hul Huistaal, 'n kode 3 (40%) in die Tweede Taal asook in Wiskunde en in drie van hul oorblywende leerareas asook 'n kode 2 (30%) in enige 2 oorblywende leerareas (graad 7 tot 9 bied meer leerareas aan as grade 4 tot 6).

Die voorgestelde progressie- en promosievereistes is dus baie spesifiek en stel hoë eise, maar ten spyte daarvan word genoem dat dit slegs riglyne is en dat *“promotion from grade to grade through the school system within the appropriate age cohort should be the accepted norm, unless the learner displays a lack of competence to cope with the following grade’s work”* en *“a learner who does not meet the requirements for promotion can be progressed to the next grade in order to prevent the learner being retained in the Intermediate Phase for longer than five years”*. Leerders mag nie langer as vier jaar in die senior fase (grade 7 – 9) spandeer nie (Department of Basic Education, 2011(a)).

2.4 Enkele aanleidende faktore tot die ontstaan van die beleid binne 'n historiese konteks

Wanneer die voorafgaande inligting in ag geneem word, is dit belangrik om te vra waarom daar besluit is op die instelling van hierdie beleid. Wat het aanleiding daartoe gegee? Ek identifiseer met Kallaway (1984:1) waar hy argumenteer dat dit van kardinale belang is om onderwys en die ontwikkeling van onderwysbeleid te ondersoek vir dit wat dit op sigself beteken, maar ook binne die spesifieke terrein van akademiese en openbare debat om sodoende die onderliggende aannames wat tot die ontstaan daarvan aanleiding gegee het, te verstaan. Die bestudering van onderwyskwessies moet ook binne die breër konteks van politieke, sosiale en ekonomiese veranderings geplaas word om die beleidsveranderings te begryp. Daar is dus 'n fyn balans tussen die debat oor onderwys en die breër ideologiese stryd binne die samelewing.

Die ontwikkeling van die huidige Nasionale Beleid op Assesserings en Kwalifikasies in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (NBAK) moet derhalwe bestudeer word binne die stryd wat die afgelope paar dekades binne die Suid-Afrikaanse onderwysbestel gevoer is.

Rault-Smith (2005:1) sluit hierby aan wanneer sy binne die Suid-Afrikaanse konteks noem dat onderwys hervorming onvermydelik ingespan word om nie slegs onderwysdoelstellings te bereik nie, maar ook die sosiale en ekonomiese doelstellings en dat dit ook die geval was met die instelling van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO).

"Education has always walked a fine line between maintaining the norms of society and preparing learners for the society of the future. The late 20th century has, however, been a time of education reform intended to meet new social and economic goals as well as educational goals. Educational reform often looks to a new curriculum or additional testing to effect the changes, and while it is commonly recognised that examinations can have a overriding impact on what is taught in the class, social and economic reform looks for an impact beyond simply the content taught in a classroom. Such is the case in the drive for reform in the South African educational system. In many

countries what is taught, where, by whom, how and with what outcomes have become issues for politicians to decide about” (Rault-Smith, 2005:1).

2.4.1 Apartheidsonderwys

Apartheid is die term wat deur die nuwe regering wat in 1948 aan bewind gekom het, die Nasionale Party, geskep is. Volgens Kallaway (2002:1) is dit gekenmerk deur die bevordering van die “Afrikanerkultuur, - taal en ekonomiese belange” en is die voorregte van die blanke minderheid hierdeur beskerm en die politieke, sosiale en ekonomiese regte van die meerderheid ingeperk.

Met die bewindsoorname van die Nasionale Party in 1948 het 30% blankes tot by graad 12 gevorder. In die 1960's het hierdie syfer gestyg tot 45% en teen 1970 was die syfer 80%. In daardie selfde jaar het 90% blankes sekondêre onderwys ontvang in teenstelling met slegs 16% swartes (Bloch, 2009:41). Bloch argumenteer dat Suid-Afrika se onderwysstelsel daartoe bygedra het dat die ongelyke samelewing in stand gehou en terselfdertyd bevorder is, en dat dit ook die saadjies geplant het vir weerstand, bevryding en onafhanklike denke wat gelei het tot aksies om die land te verander (Bloch, 2009:42).

Met die bewindsoorname van die Nasionale Party was sendelinge grootliks verantwoordelik vir die skoolopleiding aan die swart jeug en dit het gelei tot die ontstaan van verskeie sendingskole. Hierdie skole het egter spoedig in die visier van die Nasionale Party gekom met die instelling van Bantoe-onderwys. (Die term *swart* het verskeie betekeniskontekste binne die Suid-Afrikaanse geskiedenis. Dit kan gebruik word om spesifiek te verwys na Afrikane (*African*) soos gestel teenoor gekleurd / nie-blank of Indiër (*Asian*). Dit kan egter ook gebruik word as 'n meer inklusiewe term wat verwys na alle bevolkingsgroepe wat nie blank is nie, m.a.w. Afrikaan, gekleurd en Indiër. In my tesis gebruik ek die eerste betekenisonderskeiding van die woord.)

In 1949 is 'n Kommissie vir Naturelle Onderwys onder voorsitterskap van dr. W.W.M. Eiselen aangestel. Die Eiselenkommissie het die intellektuele en ideologiese grondslag gelê vir apartheidsonderwys en het in sy verslag in 1953 die oneffektiwiteit van sendingskoolonderwys beklemtoon en daarop gewys dat 'n groot persentasie swart leerders jaarliks teruggehou word of skool verlaat het. In vergelyking met blanke leerders van dieselfde ouderdom, het die Eiselenkommissie bevind dat swart kinders op 'n later ouderdom begin skoolgaan, 'n ekstra jaar in die substanderds spandeer en dan skool verlaat met 'n gemiddeld van minder as vier jaar onderwys. Hierdie groot getal leerders in die laer klasse het 'n bottelnek veroorsaak en het gelei tot 'n "skool binne 'n skool" waar oor-ouderdomkinders hul skoolloopbaan beëindig sonder dat hulle ooit die standaard bereik. Talle swart leerders het dus nie voordeel getrek uit hul skoolopleiding nie. Die kommissie het ook 'n aantal redes vir hierdie bottelnek aangedui. Oorvol klasse maak dit moeilik vir onderwysers om effektief te onderrig, ongekwalfiseerde onderwysers word gereeld toegewys aan die oorvol laer klasse, 'n groot hoeveelheid skole het Engels as voertaal gebruik, handboeke was onvoldoende en swak bywoning bemoeilik vordering (Eiselen, 1953: par. 266-276, 579 – 588, 689 – 694).

Die aanbevelings van die Eiselenkommissie het aanleiding gegee tot die instelling van die Bantoe Onderwyswet in 1953 (met effek vanaf 1955) en was die konteks waarbinne die destydse minister van Bantoesake, H.F. Verwoerd, die volgende uitspraak gemaak het:

"There is no room for him (the Bantu) in the European community above the level of certain forms of labour...for that reason it is of no avail for him to receive a training which has as its aim absorption in the European community, where he cannot be absorbed. Until now he has been subjected to a school system which drew him away from his own Community and misled him by showing him the green pastures of European society in which he was not allowed to graze" (Soos aangehaal in Bloch 2009:44).

Hierdeur is swart onderwys weggeneem uit die hande van die sendingkerke onder die vaandel dat dit ter wille van die beskerming van hul eie gemeenskap en kultuur is en onder direkte staatsbeheer geplaas, waar dit deel geword het van die groter apartheidsideologie. Binne die post-koloniale konteks beskou, was dit aanvaarbaar in die sin dat verantwoordbaarheid geplaas is in die hande van die regering en nie in die van die gemeenskap nie. Klem is ook geplaas op die aanpassing van onderwys binne die “Afrika-konteks” (Kallaway, 2002:17).

Tegelykertyd was daar Christelik Nasionale Onderwys vir blankes waar rasdominansie en onderdanigheid aan gesagstrukture verkondig is terwyl swart onderwys se sillabus elemente soos gehoorsaamheid, gemeenskapslojaliteit, etniese en nasionale diversiteit, aanvaarding van toegekende sosiale rolle, piëteit en identifikasie met landelike kultuur beklemtoon is (Kallaway 1984:89). Onderwys moes bydra tot die versterking van “Bantoe-kultuur” en sekondêre skole is so ver as moontlik weg van stedelike gebiede gebou. Terselfdertyd is die koste per student drasties gesny deur onder andere dubbele sessies, ongekwalifiseerde onderwysers, die uitfasering van skoolvoedingskemas en deur weg te doen met skoonmaakpersoneel en die leerders self verantwoordelik te maak vir die instandhouding van hul skole (Kallaway 1984:89).

Dit is belangrik om die instelling van apartheidsonderwys, soos enige ander onderwysbeleid, binne die konteks van die ekonomiese en sosiale ontwikkeling in die land te beskou. Die 1950's was naamlik 'n tyd waar industrialisasie toegeneem het en die vraag na werkers met 'n basiese geletterdheids- en gesyferdheidsvlak asook semi-geskoolde arbeiders toenemend gegroei het. Terselfdertyd was daar 'n vrees dat swart geskoolde werkers die bevoorregte posisie van blanke werkers as die beroepsaristokrasie in gedrang kon bring. Kritici soos Kallaway oordeel dat die geïmpliseerde doel met die beleid dus eerder was om die hoeveelheid swart werkers met genoegsame akademiese kwalifikasies te verminder en hul vaardighede op te bou in areas waar hulle nie 'n bedreiging vir blankes sou inhou nie en sodoende goedkoop massa-arbeid tot stand te bring, in plaas van die beskerming van die eie gemeenskap en kultuur (Kallaway, 1984:89).

Daar was deurgaans opstand teen apartheidsonderwys. Dit het begin met die African National Congress (ANC) se *Freedom Charter* wat op 26 Junie 1955 tydens 'n byeenkoms van meer as 5000 Suid-Afrikaners (swart en wit) by Kliptown buite Johannesburg aanvaar is waar daar verkondig is “*The doors of learning and culture shall be open to all*”. Dit was die sentrale aanname van alle protesaksies teen apartheidsonderwys wat in die volgende vier dekades geloods is (Gamede, 2005:1). Die kern van die protesaksie was die soeke na formele toegang tot onderwys, wat na vore kom in die huidige assesseringsbeleid en bevorderingstelsel.

Onderwyserorganisasies het begin agiteer teen die ongelykhede en die ANC het 'n aksie teen die wetgewing, die *Resist Apartheid Campaign*, in 1955 begin. Die boikot is deur die ANC Jeugliga georkestreer. Ouers het met hul kinders in die strate gemarsjeer en duisende kinders is uit die skole gehou. Die regering het hierop gereageer deur onderwysers af te dank, leerders te skors en skole te sluit. In reaksie hierop het die ANC alternatiewe onderrigplekke opgerig vir geskorste onderwysers en leerders (Bloch, 2009:46).

In die mid-70's is 'n soortgelyke aksie deur hoërskoolleerders gehou. Teen 1976 was 'n beduidende hoeveelheid swart leerders in hoërskole, alhoewel relatief min in matriek. Teenoor die 67 000 swart leerders in hoërskole in 1965, was daar 350 000 in die 1970's. Tesame hiermee was daar 'n ekonomiese resessie in die land en werkseleenthede vir opgeleide swartes het afgeneem. Die gevolglike militante gebeure in die land het noodwendig oorgespoel na skole, veral toe die aankondiging gemaak is dat kernvakke soos Wiskunde en Wetenskappe voortaan in Afrikaans onderrig moet word (Bloch, 2009:48).

Hierdie opstand het 'n hoogtepunt bereik in 1976 met die sogenaamde Soweto-opstand. Leerders het op die samewerking van die gemeenskap staatgemaak in hul opstand teen ongelyke onderwys en onderrig in Afrikaans en verskeie wegbly-aksies is gereël.

2.4.2 People's Education in 1985

Volgens Bloch (2009:95) was daar na die afloop van die Soweto-opstande 'n grootskaalse gebrek aan 'n leer- en onderrigkultuur in swart skole. In die vroeë 1980's het aktiviste egter 'n beroep op leerders gedoen om terug te gaan skool toe, hoofsaaklik omdat dit makliker sou wees om hulle van daar te mobiliseer vir verdere protesaksies. Die National Education Crisis Committee (NECC) wat ontstaan het in 1986 se argument was dat, as skole plekke van *struggle* geword het, skole gebruik moet word in die stryd teen die kurrikulum. Die konsep *People's Education for People's Power* het ontstaan omdat daar besef is dat opvoeding nodig is om te regeer, soos in die Freedom Charter uiteengesit is.

Motala & Vally (in Kallaway, 2002:181) noem dat, aanvullend tot die eise van die *Freedom Charter*, die nuwe beweging ook kritiese denke, 'n analitiese ingesteldheid en alternatiewe vir staatstrukture aangemoedig het. Die idee van *Liberation first, Education later* is bevraagteken en vervang met die nuwe slagspreuk, *Education for Liberation*. Die beginsels van *People's Education* was nie-rassigheid, demokrasie en die aktiewe deelname van studente en ouers aan onderwysstrukture, alles faktore wat in die huidige onderwyswetgewing beskerm word.

Vir die meerderheid Suid-Afrikaners is *People's Education* gesien as bevryding van die effek van 'n ongelyke en verdoemende onderwysstelsel wat die grondslag vir die verdere onderwysstelsel in 'n demokratiese land moet vorm.

Van besondere belang vir hierdie studie is egter die beginsel van "pass one, pass all" wat voortgespruit het uit *People's Education*. Volgens Van Kessel (2000) was die fokus meer op gelykheid as op akademiese prestasie, wat duidelik blyk uit hierdie slagspreuk. Rault-Smith (2005) wys daarop dat die "pass one, pass all"-beginsel meer 'n poging was om die magsisteam in die onderwysstelsel omver te

werp deurdat enige stryd om mag hierdeur weg van die arena van eksamens genegeer is.

“It was here that the battle lines were drawn between those who wanted to ‘transform’ education and those who felt that politics had no place in education. Not only was there not a common understanding of the need for changes in the system, this reluctance to forgo a position of status and power in the world of assessment may be one of the reasons why outcomes-based assessment has been so strongly resisted in some quarters” (bl. 4).

Sy verwys verder na die toepassing van hierdie beginsel binne die stelsel van Uitkomsgebaseerde Onderwys en die huidige assesseringsbeleid.

“Teachers will have to allow learners more than one opportunity to show attainment; they will have to allow learners a variety of ways of showing that they can progress and attain. Teachers will have to give learners credit for what they have attained throughout the year and not control the learners by holding them on a string until the end of the year when the teacher could almost unilaterally declare the learners to have passed or failed. Teachers will not be able to hold learners back simply because they are slower or need more attention because teachers, and parents, will be obliged to give the support needed by learners to attain outcomes. Learners will be able to appeal with dignity if they feel they have been unfairly assessed, not plead for extra marks or seethe in silence as is currently the case. Assessment can no longer be used as a weapon, held like a sword of Damocles over the heads of learners by autocratic teachers. And thus the paradigm shift takes place from an authoritarian world to a democratic one in which learners will learn to live in a society based on respect for democracy, equality, human dignity, life and justice” (bl. 7).

In hierdie weergawe van die geskiedenis van apartheidsonderwys blyk dit hoe die konsep van outomatiese bevordering soos 'n goue draad deur die aksies teen apartheidsonderwys loop en word die kardinale rol wat die historiese nalatenskap

gespeel het in die ontwikkeling van die huidige assesseringsbeleid duidelik. Politieke hervorming het die grondslag gevorm vir kurrikulum- en assesseringsvernuwing.

2.4.3 Onderwysvernuwing in die Nuwe Suid-Afrika

Een van die eerste veranderinge wat die nuutverkose regering in 1994 ingestel het, was kurrikulumvernuwing. Gedurende 1996 en 1997 is verskeie kurrikulumkomitees wat 'n groot verskeidenheid rolspelers ingesluit het, aangestel om 'n nuwe kurrikulum te ontwikkel. Die struktuur en raamwerk was vooraf vasgestel en moes op 'n uitkomsgebaseerde onderwysmodel (UGO) gebaseer wees en die tradisionele vakke is vervang met leerareas. Die kurrikulum wat so ontwikkel het, is beskryf in terme van uitkomst, assesseringskriteria en prestasiestandaarde, maar volgens Dean (2000:51) sonder enige inhoud. Hierdie nuwe kurrikulum is ingefaseer in 1998 (Dean, 2000:51).

UGO is geplaas binne die breër konteks van die *Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NQF)*. In 1989, nog voor die bewindsoorname van die ANC, het gesprekke reeds begin rondom die moontlikheid van 'n NQF toe verskeie rolspelers ondersoek ingestel het na moontlikhede om die onderwys en opleiding in Suid-Afrika te verbeter. Die NQF se oogmerk was hoofsaaklik ekonomies gedrewe – om te kan oorleef in die globale ekonomiese mark, benodig die land hoë kwaliteit menslike hulpbronskapitaal wat ryk is aan vaardighede. Die NQF is gebaseer op UGO-beginsels en vestig 'n nasionale stelsel wat al die verskillende vlakke van onderrig met mekaar verbind. Dit maak voorsiening vir vorige leer en laat leerders ook toe om meer gemaklik tussen die onderskeie vlakke te beweeg (Harber, 2001:42). Die NQF se voorstelle het beslag gekry in die voorgestelde nuwe beleidsraamwerk vir Onderwys en Opleiding wat vroeg in 1994 bekendgestel is. As gevolg van apartheidsonderwys en die gevolglike opstandigheid is die leerkultuur in talle gemeenskappe vernietig en het toestande van anargie in talle skole geheers, volgens hierdie beleidsraamwerk (African National Congress, 1994:2). Die uitdaging wat met die aanvang van die nuwe bestel oorkom moes word, was om 'n

Onderwys- en Opleidingstelsel te skep wat die menslike hulpbronskapitaal in die land ten volle kan ontwikkel. Dit sou aangespreek word deur die doelstelling van die *Freedom Charter* - “to open the doors of learning and culture to all.”

In 1995 word die *White Paper on Education and Training* deur die Onderwysdepartement bekend gestel waarin toegang tot onderwys vir almal en lewenslange leer veral beklemtoon word.

“For the first time in South Africa’s history, a government has the mandate to plan the development of the education and training system for the benefit of the country as a whole and all its people. The challenge the government faces is to create a system that will fulfil the vision to “open the doors of learning and culture to all”. The paramount task is to build a just and equitable system which provides good quality education and training to learners young and old throughout the country” (Departement van Onderwys, 1995:12).

Die dokument stel dit dat die belangrikste doel met beleid moet wees om alle individue in staat te stel om toegang te hê tot lewenslange onderwys en opleiding van ‘n hoë gehalte. Die behoeftes van die leerder moet eerste gestel word en die kurrikulum moet voorsiening maak vir hulle voorkennis en vaardighede en daarop voortbou. Voorts moet die stelsel toenemend toegang tot onderwys en opleidingsgeleenthede verbeter en die leerders toelaat om gemaklik van een leerkonteks na die volgende te vorder om sodoende die geleentheid vir lewenslange leer moontlik te maak.

“An integrated approach to education and training will link one level of learning to another and enable successful learners to progress to higher levels without restriction from any starting point in the education and training system” (Departement van Onderwys, 1995:18).

Die assesseringsbeleid is eers in November 1998 aangekondig en in werking gestel in 1999. ‘n Hele paar jaar het dus verloop voor die konsep van assessering binne UGO uitgeklaar is. Daarom wil ek my skaar by Kallaway (2002:13) wat

argumenteer dat daar groot ooreenkomste was tussen die bewindsoorname van die Nasionale Party in 1948 en die ANC in 1994. Nie een van die twee het 'n duidelike aksieplan gehad nie, maar was angstig om die politieke ideologieë van die party te vestig deur middel van onderwys. Waar dit vir die Nasionale Partyregering tyd geneem het om te verstaan hoe om mag verantwoordelik te gebruik, spesifiek in die vraagstuk van die hantering van die "naturelle probleem", het die ANC tyd gespandeer aan die vernuwing van die kurrikulum om nuwe gedagterigtings te vestig en apartheidsidees te verwyder, maar die kernfunksie van assessering is afgeskeep en eers as nagedagte bygevoeg, met implementering nadat UGO reeds in werking gestel is.

In die *Assessment Policy in the General Education and Training Band, grades R to 9 and ABET* (Departement van Onderwys, 1998(b)) is assessering gesien as 'n deurlopende proses met 'n verskeidenheid assesseringstegnieke. Interne assessering met eksterne moderering is beplan, behalwe in graad 9 waar assessering ekstern deur 'n eksamineringsliggaam beplan, geadministreer en gemodereer word. Verwagte vlakke van prestasie waaraan leerders moet voldoen voordat hulle van een graad na die volgende bevorder kan word, sou vir elke graad en fase ontwikkel word, alhoewel die proses diagnosties van aard moet wees en leerders deur die loop van die jaar gehelp kan word om te vorder aangesien geen leerder meer as vier jaar in enige van die drie fases mag spandeer nie en leerders saam met hul ouderdomskohort moet vorder. In die voorwoord noem die destydse Minister van Onderwys, prof. Bengu, dat die belangrikste kwessie wat bespreek is tydens die konsultasieproses die kwessie was van die vordering tussen grade en fases en dat die gebruik van verwagte vlakke van prestasie vir elke graad en fase in die bepaling van progressie 'n mylpaal is (Departement van Onderwys, 1998(b):2).

Hier lê egter 'n groot teenstrydigheid in die beleid, aangesien daar nie sprake kan wees van vlakke van prestasie waaraan leerders moet voldoen, maar terselfdertyd word daar 'n limiet geplaas op die aantal jare wat 'n leerder binne 'n fase mag spandeer nie. Dit is ook teenstrydig met die *White Paper on Education and Training* (Departement van Onderwys, 1995) wat dit stel dat leerders onder andere self kan

bepaal teen watter pas hulle wil vorder. “*The Constitution guarantees equal access to basic education for all. The satisfaction of this guarantee must be the basis of policy. It goes well beyond the provision of schooling. It must provide an increasing range of learning possibilities, offering learners greater flexibility in choosing what, where, when, how and at what pace they learn*” (Departement van Onderwys, 1995:18). Die kernidee van die “pass one, pass all”-beginsel kom hier duidelik na vore maar met min inagneming van die uiteindelijke gevolge daarvan op die kwaliteit van onderrig.

2.4.4 Ontstaan van die Nasionale Beleid op Assessering en Kwalifikasies vir Skole in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (NBAK)

Beleid is nie staties nie en vind ook nie plaas binne 'n vakuum nie. Dit is voortdurend onderworpe aan verskeie faktore wat daarop inspeel, sodat beleidsdiskoers voortdurend verander. Kallaway (1984:13) maak die stelling dat veranderinge in onderwysbeleid gewoonlik aangebied word as synde in nasionale belang en tot die gelyke voordeel van alle burgers te wees, maar in realiteit is dit eerder ideologies van aard en is die belangrikste motief om die belange van die dominante party te versterk. Die ware motiewe onderliggend aan die ooglopende word derhalwe verswyg. Wanneer onderwysbeleid bestudeer word, moet daar gekyk word na die redes waarom sekere groepe se siening aanvaar word as die dominante waarheid in 'n bepaalde gemeenskap sodat dit die indruk skep dat dit in nasionale belang is.

Die strategiese, politiese en buitelandse beleide van die staat kan egter nie uitgevoer word sonder ekonomiese groei nie en die behoeftes van industrie het derhalwe 'n belangrike invloed op beleid – ook onderwysbeleid, omdat onderwysbeleid moet bydra tot ekonomiese groei (Kallaway, 1984:13).

Hierdie aanname word bevestig deur Oldfield (in Motala & Pampallis, 2001:37) wanneer sy argumenteer dat daar as gevolg van die *Growth, Employment and Redistribution Programme* (GEAR) van 1996 wegbeweeg is van die aanvanklike

prioriteite van die anti-apartheidsregering van herstel en gelykheid vir die burgers wat vir lank ontnem is van onderriggeleenthede na desentralisasie en onderwerping aan die mark en die privaatsektor. Dit het gelei tot groter polarisasie tussen ryk en arm skole en gemeenskappe en die doelwit van *People's Education* is vervang deur 'n markgedrewe rasionalisasie. GEAR het volgens Oldfield (in Motala & Pampallis 2001:37) Suid-Afrika se makro-ekonomiese stabiliteit prioritiseer ten koste van die staat se kapasiteit vir herverspreiding en dienslewering. Die slagspreuk "growth through redistribution" is vervang met "growth for redistribution" (Motala & Pampallis, 2001:37).

Die langtermyn doelstellings met GEAR is onder andere 'n kompeterende ekonomie wat genoegsame werksgeleenthede vir alle werksoekers sal skep; groter verspreiding van inkomste en geleenthede ten gunste van die armes en 'n ekonomie waarin goeie gesondheidsorg, onderwys en ander dienste beskikbaar is vir almal (Department of Finance, 1996:1). Hierdie doelstellings moet egter gesien word binne die raamwerk van die resessie wat op daardie stadium in Suid-Afrika geheers het, met ekonomiese groeikoerse in die omgewing van 0% tot 1%. Ten einde 'n 3% groei in die voorsiening van sosiale dienste te verseker, moes GEAR se beleid 'n groeikoers van 6% per jaar teweeg bring. Die enigste manier om groei, werkskeppingsgeleenthede en stabiliteit te bewerkstellig, was deur grootskaalse fiskale hervormings en dissipline. Dit het 'n dubbele effek op die onderwys gehad, aangesien die nasionale begroting asook die persentasie toekenning wat gemaak is aan onderwys gekrimp het. Die afname in die onderwysbegroting was byna vier keer meer as die nasionale afname, wat beteken dat die finansies beskikbaar vir onderwys drasties verminder het. In die 1997/98-begroting was die totale afname in die onderwysbegroting 5,37%. Hierdie besnoeiing is hoofsaaklik gedoen op pre-primêre, primêre en sekondêre vlak (Motala & Pampallis, 2001:78 - 79).

Tesame hiermee beskerm die Grondwet die reg tot toegang van onderwys vir alle burgers en is die stelsel van nege jaar verpligte onderwys ingestel. Die staat het bloot nie oor die kapasiteit beskik om hierdie onderwys te verseker nie. Die finansiële agterstand wat die apartheidsregering nagelaat het, was net te groot. In

1991/92 was onderwysuitgawes per blanke leerling byvoorbeeld R4 448 per jaar teenoor R1 248 per swart leerder. Die gevolg was dat blanke skole na 1994 in 'n bevredigende toestand was en minimale staatsuitgawes geverg het, maar swart skole reuse uitgawes geverg het (Motala & Pampallis, 2001:56).

Daar was 'n groot tekort aan klaskamers en onderwysers om in die nuwe vraag te voorsien en onderwysers moes opgelei word in die nuwe kurrikulum. In die 1995/96-fiskale jaar het leerlinggetalle gegroei met 2,08%. Hierdie syfers is as basis gebruik om te voorspel hoe die getalle behoort te groei tot 2000/2001. Die voorspelling was uitermate hoog en het nie voorsiening gemaak vir leerders wat grade herhaal nie. Die herhalingskoers het met 75% toegeneem en die voorspelling is gemaak dat die leerlinggetalle met ongeveer 25% per jaar kan toeneem, soos die tabel hieronder aandui.

| Jaar | Leerdergetalle sonder herhalers | Leerdergetalle met herhalers |
|---------|---------------------------------|------------------------------|
| 1998/99 | 12 883 056 | 16 103 820 |
| 1999/00 | 13 151 207 | 16 439 009 |
| 2000/01 | 13 424 940 | 16 781 175 |
| 2001/02 | 13 740 371 | 17 175 463 |

Tabel 2.5 Leerdergetalle sonder en met herhalers: 1998 – 2002
(Saamgestel uit inligting in Motala & Pampallis, 2001:82)

Indien die aanbevole nasionale gemiddeld van 34 leerders per onderwyser toegepas word, sou 'n addisionele 11 597 klaskamers benodig word vir die 2001/02 fiskale jaar. Dan is daar nog die addisionele uitgawes aan skryfbehoeftes, handboeke, toerusting en algemene onderhoud wat met die groter leerdersyfers gepaard gaan. Dit veroorsaak natuurlik 'n sneeubaleffek aangesien die gebrek hieraan lei tot swakker onderwys wat die herhaalsyfer nog meer opstoot.

Dit is teen hierdie finansiële agtergrond asook binne die sosiale konteks met die nalatenskap van die “pass one, pass all”-beginsel en die *People’s Education* wat die assesseringsbeleid en die beleid van outomatiese bevordering ontwikkel is.

2.5 Wat is die Nasionale Beleid op Assessering en Kwalifikasies in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (NBAK) - motivering en Rasionaal

In die ANC se beleidsraamwerk vir Onderwys en Opleiding van 1994 word die volgende stelling gemaak:

“There will undoubtedly be a need for net additional public expenditures on the school system over the next few years. These will be required in order to secure qualitative improvements in those parts of the system which have been historically under-financed, to remove the backlog of school classrooms, to enrol the 15-20 per cent of children who are currently not at primary school but who are of an age to attend, and to cater for the needs of the growing population. Some of these improvements can be financed from efficiency savings generated elsewhere in the system in the following ways.” (African National Congress, 1994:33-34).

Een moontlike wyse van finansiering word dan soos volg beskryf:

- *“Repetition rates are high in many schools, and their reduction would allow as much as one-quarter of the present out-of-school population to be enrolled at no net additional cost...”*

The above measures can do much to reduce costs in ways which do not damage school quality. However, the additional expenditures will not be able to be financed from savings alone. It can be expected that the additional costs of schooling arising from normal population growth will be financed from increments to budgetary resources arising from economic growth” (African National Congress, 1994:33-34).

Deur herhalings te verminder kan kostes merkwaardig bespaar word. Die outomatiese bevorderingsbeleid kan dus gesien word as 'n poging om kostes te bespaar. Maar dit blyk dat dit wel gelei het tot skade en 'n verswakking van die kwaliteit van onderwysprestasies.

Alhoewel die ANC bewus was van die ekstra uitgawes wat die nuwe stelsel sou vereis, is die aanname gemaak dat die ekonomiese groei wat daaruit sou voortspruit voldoende sou wees om dit te befonds. Onrealistiese verwagtings is geskep, soos ook blyk uit die Onderwysvernuwingstrategie van 1992 waar die mikpunt gestel is dat 82% van alle leerders teen die jaar 2001 minstens nege jaar skoolonderwys sal ontvang as 'n eerste stap tot 'n mikpunt van volle deelname aan die onderwys deur alle leerders vir ten minste nege jaar (Departement van Nasionale Opvoeding, 1992:118).

Die afleiding kan dus gemaak word dat die sentrale motivering vir die NBAK was om die herhaalsyfers te verlaag sodat meer leerders teen geen addisionele koste toegelaat kan word tot skole. Teenstrydig met die stelling dat hierdie maatreëls nie kwaliteit gaan skaad nie, wil ek egter in hierdie studie argumenteer dat die NBAK wel kwaliteit ondermyn.

My afleiding is dat die instelling met die NBAK moes lei tot besparings as gevolg van minder herhalers. Die aanname is dan gemaak dat daar meer werkers sou wees met skoolopleiding en ten minste 'n graad 8-kwalifikasie. Dit behoort te lei tot 'n beter werksmag wat aanleiding gee tot 'n groeiende ekonomie. Die groeiende ekonomie sorg op sy beurt vir meer geld wat aangewend kan word vir onderwys. Die wrywing lê egter juis hierin dat die NBAK nie noodwendig lei tot 'n beter werksmag nie en daar dus nie noodwendig ekonomiese groei is nie. Vir 'n moderne, effektiewe ekonomie is daar geskoolde en goed gekwalifiseerde arbeiders nodig. Daar kan dus moontlik spanning tussen finansiële oorwegings en die NBAK ontstaan.

In die *Draft Assessment Policy in the GET Phase* (Departement van Onderwys, 1998(a)) word die rasionaal agter 'n stelsel van outomatiese bevordering soos volg uiteengesit:

“As a result of current policy having promotion requirements, for particular subjects, at every grade, many learners are repeating the whole year, even when they have mastered other subjects. This has given rise to a high repetition rate. Many learners who find themselves having difficulty in fulfilling the requirements for promotion and thus having to repeat grades a number of times, are dropping out of the system. Due to the fact that current policy stipulates requirements for promotion and progression at the end of every grade, teachers have tended to rely on written tests and examinations at the end of the year in their assessment of learners. In the introduction of a new policy on assessment, it is imperative that alternative strategies of assessing learner achievement are implemented. These alternative strategies must take into consideration the continuous/formative assessment in the summative assessment. In this way the principles of access, equity and redress and positive returns in the form of financial investments into education could be realised. In outcomes-based assessment, progression is defined in terms of the accomplishment /achievements of nationally agreed specific outcomes. The pace at which these stated outcomes can be achieved is not time bound. The evidence of learner performance or progression in achieving outcomes, will be used to identify areas where the learner needs support, to assist with the planning of teaching and learning process, which responds to the learners' needs and areas of development. Therefore the evidence derived from the performance of learners in progressing to achieve these outcomes are for developmental and not gate keeping purposes. It is expected that learners will progress with their age cohort.”

Hierdie aanhaling bevestig Kallaway (1984:13) se argument soos vroeër genoem. Die stelling word naamlik gemaak dat die verandering in nasionale belang is (*“In this way the principles of access, equity and redress and positive returns in the form of financial investments into education could be realised”*) alhoewel dit moontlik is dat die belangrikste motief die finansiële uitdagings is wat geheers het.

Hoofstuk 3

'n Analise van die NBAK aan die hand van enkele kernkonsepte

3.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is die onderskeie assesseringsbeleide vanaf 1998 bespreek en is die ontwikkeling van die NBAK binne 'n historiese konteks geplaas. Daar is ook gewys daarop dat die reg tot basiese onderwys sedert 1996 deur die Grondwet van Suid-Afrika (Republic of South Africa, 1996) gewaarborg word en dat die Suid-Afrikaanse Skolewet (Departement van Onderwys, 1996) dit verpligtend maak vir alle kinders om skool by te woon vanaf die eerste skooldag van die jaar waarin hulle sewe word tot die laaste skooldag van die jaar waarin hulle 15 word, of die einde van graad 9, wat ookal eerste is.

Die vraag ontstaan egter hoe die onderwysstelsel daarin slaag om wel toegang tot kwaliteit basiese onderwys te verseker. Om hieroor 'n oordeel te kan uitspreek, gaan ek die NBAK analiseer deur te verwys na die visie en verklaarde doel van die beleid en moontlike konflik wat kan ontstaan tussen die intensie daarmee en die uitkoms daarvan. Ek gaan ook onderskei tussen formele en epistemologiese toegang tot onderwys. Ek maak die aanname dat 'n fisiese plek in 'n skool nie noodwendig 'n aanduiding is dat daar voldoen word aan die ideaal van toegang tot kwaliteit onderwys nie. Ten slotte gaan ek verwys na moontlike konflik tussen beleid as teks en die toepassing daarvan in die praktyk.

3.2 Beleid as teks, as diskoers en as produk

“From the earliest days of schooling, a distinction has to be made between the declared aims of schooling and what was and is intended by those formulating educational policy. Furthermore, the intentions of policy-makers are not

necessarily matched by the objective consequences of what is implemented in practice” (Molteno in Kallaway, 1984:45).

Hierdie aanhaling stel dit dat beleid as teks en beleid as produk nie noodwendig twee kante van dieselfde munt is nie. Die aanvanklike intensie met die beleidsdokument en die manier hoe dit in praktyk manifesteer, verskil dikwels hemelsbreed.

Daar bestaan verskeie perspektiewe aangaande beleidstudies, en om net een uit te sonder sal nie reg laat geskied aan hierdie studie nie. Dit is egter ook nie moontlik om binne ‘n studie van beperkte omvang aan elkeen aandag te skenk nie, en daarom sal ek aandag gee aan slegs enkele sienings aangaande onderwysbeleid.

Ball (1995:15) onderskei tussen beleid as teks, beleid as diskoers en beleid as produk. Hy maak die aanname dat beleid tekstuele intervensies in die praktyk is en kreatiewe respons vereis. Dit skryf nie voor wat gedoen moet word nie, maar skep omstandighede waarbinne die moontlike opsies vir optrede beperk word of waar uitkomstes gestel word. Alhoewel beleid as teks en beleid as diskoers twee uiteenlopende konseptualiserings is, kan die twee nie van mekaar geskei word nie, aangesien die een die ander impliseer.

Die effek van beleid as teks is hoofsaaklik sigbaar as diskoers. Diskoers is ‘n praktyk wat die objekte wat ter sprake is, vorm en herskep en behels wat gesê word, maar ook wie mag praat, wanneer, waar en met watter gesag. Die algemene effek van beleid word egter eers sigbaar wanneer spesifieke aspekte van verandering en spesifieke reaksies binne die praktyk met mekaar in verband gebring word. Dit lei tot die uiteindelijke beleid as produk. Beleid is derhalwe nie net “dinge” nie, maar ook prosesse en uitkomstes (Ball, 1995:21–24).

Aangesien die teks die produk is van kompromieë op verskeie stadiums in die proses, is beleid as teks nie noodwendig afgehandel nie. Politiek veroorsaak dat beleid sy betekenis kan skuif of verander en dat dit verskillend geïnterpreteer word deur verskillende rolspelers en belangegroepe. Die beleidsdokumente wat by die skool afgelewer of gehanteer word, is derhalwe nie net stukke papier nie, maar het 'n geskiedenis en het ook 'n invloed op geskiedenis, soos blyk uit die historiese konteks van die assesseringsbeleid. Beleid skryf dus nie bloot voor wat om te doen nie, maar skeep eerder die omstandighede waarbinne die reeks beskikbare moontlikhede vir besluitneming beperk of uiteengesit is (Ball, 1995:17-19). Dit behels meer as net die dokumente of teks waarin bepaalde beleidstandpunte aangeteken is. Die proses waardeur dit tot stand kom asook die mate waartoe dit praktyk word of nie, speel ook 'n rol.

Ball wys verder op die belangrike rol wat mag, en dan ook politieke mag, speel in die beleidsproses. Onderwysbeleid gaan oor die verhouding tussen politiek, mag en beheer. Dit word veral duidelik by beleid as diskoers, aangesien diskoers beskou kan word as "*practices that systematically form the objects of which they speak*" (Foucault in Ball, 1995:21). Die effek van beleid is met ander woorde primêr diskursief, aangesien dit die moontlikhede tot ons beskikking om anders te dink, verander en sodoende ons reaksie op verandering beperk. Dit kan lei tot misverstande oor wat beleid is deurdat die intensie daarvan misverstaan word. Verder mag beleid as diskoers ook die herverspreiding van reaksie tot gevolg hê sodat net sommiges se opinie gehoor word en as belangrik en outoritêr geag word en sodoende in 'n posisie van mag geplaas word (Ball, 1995:23). Leerders of ouers wat dikwels ten diepste geraak word deur beleid, se opinie word byvoorbeeld dikwels nie aangehoor nie.

McLaughlin (2000:442) sluit aan by hierdie siening van beleid en mag wanneer hy onderwysbeleid definieer as politieke besluite waardeur maghebbers beoog om deur 'n stel voorgeskrewe aksies aan onderwysinstellings en praktyke vorm te gee. Hy wys op die verband tussen onderwysbeleid, politiek, mag en beheer en noem dit 'n gedetailleerde voorskrif van aksies gemik op die behoud of verandering van

opvoedkundige instellings of praktyke. Dit is volgens hom die eerste dimensie van onderwysbeleid. Hy verskil egter van Ball in die sin dat hy van mening is dat onderwysbeleid geformuleer kan word deur baie agente, insluitend hulle wat nie oor mag en beheer beskik nie, maar 'n indirekte invloed uitoefen deur byvoorbeeld 'n algemene debat te ontlok. Beleid speel ook uit op verskillende vlakke en binne verskillende kontekste van die onderwysstelsel en behels 'n verskeidenheid agente en agentskappe wat wissel van nasionale tot skoolvlak en klaskamerverband (McLaughlin, 2000:443).

Waghid (2002:1) beskou onderwysbeleid vanuit 'n ander perspektief en ek kan geredelik met hierdie perspektief identifiseer. Volgens hom is onderwysbeleid 'n stel politieke besluite wat geneem is deur hulle wat oor mag beskik deur aksies voor te skryf wat daarop gemik is om onderwysinstellings of praktyke te verander. Verandering definieer hy in terme van preserving óf aanpassing. Opvoeders moet derhalwe praktyke nastreef wat van binne gedrewe is, omdat hulle ten nouste gemoeid is met die manier waarop beleid uitspeel in die praktyk in onderwysinstellings, sodat hulle die begeerte kan ontwikkel om by te dra tot die implementering en evaluering van onderwysbeleid. Om dit te kan doen, moet hulle agente van kritiese ondersoek word. Die onderliggende beginsels waaruit die beleid bestaan, moet krities ondersoek word. Onderwysbeleid is wat dit is omdat die konsep gelei word deur betekenis wat gestalte daaraan gee, m.a.w. beleid as diskoers. Vir Waghid moet die onderliggende waardes, aannames en implikasies van die betrokke beleid ook ondersoek word.

Volgens Darling-Hammond (1998:647) word wat uiteindelik gebeur in die klaskamers meer beïnvloed deur die kennis, idees, bronne en motivering van die plaaslike konteks as deur die intensies van die beleidsmakers, aangesien beleid herontwerp word op elke vlak van die sisteem. Dit lei daartoe dat verandering uiteindelik die probleem van die kleinste eenheid is, aldus McLaughlin (1998:72). Watter uitwerking beleid uiteindelik het, hang af van hoe die beleid geïnterpreteer en getransformeer is by elke punt van die proses, en uiteindelik word dit bepaal deur die respons van die individu aan die einde van die ry, wat in hierdie geval die

onderwyser en die leerder is. Dit verklaar dan waarom beleid nie altyd geïmplimenteer word soos dit beplan is nie.

Ek wil argumenteer dat wanneer die NBAK krities beskou word, dit duidelik is dat die uitwerking wat dié beleid op onderwys in Suid-Afrika het, verskil van die aanvanklike intensie daarmee van die beleidmakers. Die doelstellings van *equity*, *access* en *redress* word nie noodwendig bereik nie.

Opsommend dus gaan ek vervolgens die NBAK analiseer aan die hand van die kernkonsepte wat hier uitgelig is.

3.3 'n Ontleding van die NBAK aan die hand van die visie en intensie daarmee

In hierdie afdeling gaan ek aandag gee aan die diskrepansie wat voorkom met die NBAK. Ek gaan wys op die konflik wat bestaan tussen die intensie met die beleid en die uitkoms daarvan. Na aanleiding van Morrow (2007:38-42) se onderskeid tussen formele en epistemologiese toegang tot onderwys, gaan ek argumenteer dat die NBAK lei tot 'n diskrepansie tussen formele en epistemologiese toegang, met ander woorde tussen die toegang tot 'n fisiese plek in die skool en die kennis en vaardighede waartoe die leerder toegang geniet binne die skool. Ten slotte wil ek wys op die konflik tussen die gestelde doelstellings met die beleid en die uiteindelijke interpretasie en implementering daarvan.

3.3.1 Formele toegang teenoor epistemologiese toegang tot onderwys

Volgens Morrow (2007:38–42) het toegang tot onderwys twee dimensies: die een is toegang tot 'n onderwysinstansie en die ander verwys na toegang tot die noodsaaklike opvoedkundige goedere wat die instansie bied.

Die eerste dimensie, formele toegang, word in terme van Suid-Afrikaanse onderwys beskerm deur die Grondwet van Suid-Afrika (Republic of South Africa, 1996) en die Suid-Afrikaanse Skolewet (Departement van Onderwys, 1996) wat onderwys verpligtend maak vir alle kinders vanaf die eerste dag van die jaar waarin hulle sewe word tot die einde van hul vyftiende jaar, of graad 9, wat ookal eerste kom. Die onderwysdepartement is dus wetlik verplig om voorsiening te maak vir formele toegang vir alle kinders van skoolgaande ouderdom. Dit hou direk verband met toelatingsbeleid.

Aangesien die belangrikste goedere wat deur onderwysinstansies verskaf behoort te word, kennis en vaardighede is, verwys die tweede dimensie van toegang, naamlik epistemologiese toegang, na die mate waarvolgens die onderwysinstelling hierdie goedere voorsien aan diegene wat formele toegang tot onderwys geniet (Morrow, 2007:39).

Ter wille van *geregtigheid*, *toegang* en *herstel* is dit belangrik dat formele toegang tot onderwys beskerm en uitgebrei word. Die regverdigte verspreiding van onderwys is 'n noodsaaklike eienskap van 'n demokrasie. Dit behoort immers beter geleenthede te skep en die lewensgehalte van die landsburgers te verbeter. Die instandhouding van 'n demokrasie kan ook dikwels gekoppel word aan die mate van opvoeding van die landsburgers (Morrow, 2007:40).

Morrow (2007:41) argumenteer verder dat verhoogde formele toegang tot onderwys alleen egter nie voldoende is nie. Wat belangrik is, is wat met die kinders gebeur binne die onderwysinstellings waartoe hulle formele toegang geniet, met ander woorde die mate van epistemologiese toegang wat hulle geniet. Indien hulle nie voldoende toegang tot die noodsaaklike goedere van onderwysinstellings, naamlik kennis en vaardighede, het nie, is formele toegang nutteloos. Dit kan ook gebeur dat waar bronne beperk is, die twee dimensies van toegang in direkte konflik met mekaar is. Hoe meer daar probeer word om die een te bevredig, hoe meer word die ander onder druk geplaas.

3.3.2 Konflik tussen intensie en uitkoms met verwysing na formele en epistemologiese toegang tot onderwys

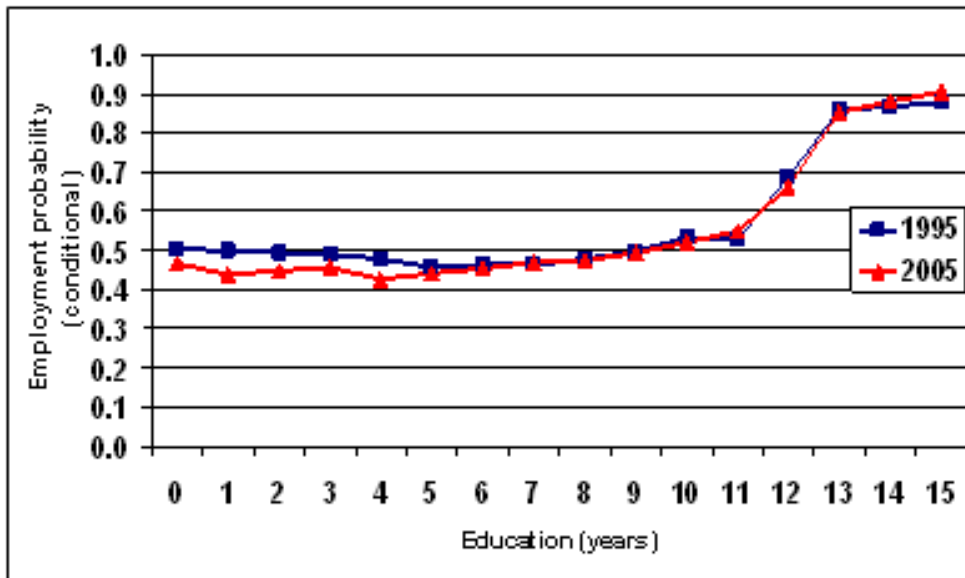
In die missieverklaring van die Nasionale Onderwysdepartement word die volgende voorgehou as die intensie met die onderwysbeleid:

“Our vision is of a South Africa in which all people have equal access to lifelong education and training opportunities which will contribute towards improving the quality of life and build a peaceful, prosperous and democratic society” (Departement van Onderwys, 1996).

Hierdie ideaal verwoord die slagspreuk *“the doors of learning shall be open to all”*. Veral twee kwessies in hierdie visie is van belang: eerstens die strewe na gelyke toegang en tweedens die ideaal dat hierdie toegang sal lei tot 'n verbeterde lewenskwaliteit, m.a.w. die doelstelling van geregtigheid (*equity*), toegang (*access*) en herstel (*redress*). My argument is dat ten spyte van hierdie oop deure en gelyke toegang die bevorderingsbeleid in gevaar is om 'n vensterlose, uitsiglose toekoms vir vele leerders te bou in plaas van 'n verbeterde lewenskwaliteit en vredevolle, voorspoedige en demokratiese gemeenskap. Daar bestaan dus moontlike konflik tussen die intensie met die beleid en die uitkoms daarvan. Die doelstelling van geregtigheid (*equity*) word met ander woorde bedreig. Akoojee & Nkomo (2011:118)

definieer *equity* as “the application of the fairness principle applied equally to all members of society. In the context of historical inequality the concept implies a commitment to compensate for the contrived disadvantage of particular groups as it seeks to achieve social justice” en maak dan die stelling dat gelykheid en toegang (access) in hoër onderwys van kritiese belang is in die bereiking van sosiale en ekonomiese vooruitgang.

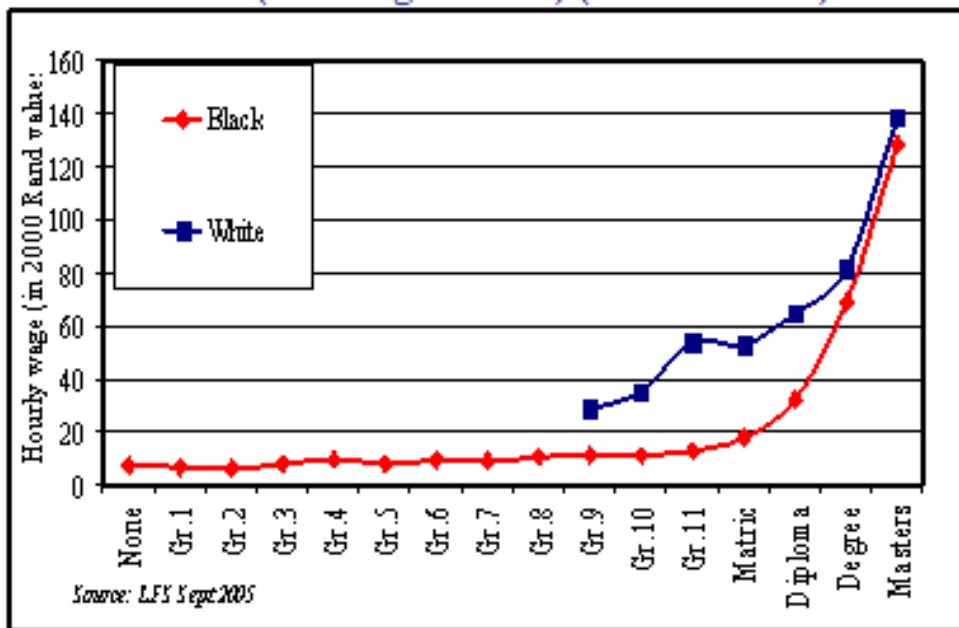
Die volgende twee figure dui aan hoe belangrik die voltooiing van die skoolloopbaan is in terme van die bereiking van die visie van die Onderwysdepartement, spesifiek met betrekking tot die ideaal dat onderwys sal bydra tot die verbetering van lewenskwaliteit en die bou van ’n vooruitstrewende gemeenskap. Figuur 3.1 dui aan in hoe ’n mate die indiensnemingsmoontlikheid verhoog namate die jare van onderwys ontvang vermeerder. Hiervolgens is daar relatief min verskil tussen potensiële werknemers met geen onderwys en werknemers met 11 jaar onderwys, maar na voltooiing van 11 jaar onderwys styg die indiensnemingsmoontlikheid dramaties.



Figuur 3.1 Waarskynlike moontlikheid vir indiensname

(Van der Berg, 2009)

Figuur 3.2 demonstreer die gemiddelde uurlikse loon wat werknemers verdien met betrekking tot hul kwalifikasies. Waar die salaris min of meer konstant bly met slegs 'n skoolkwalifikasie, veral vir swart werknemers, styg dit drasties na voltooiing van 'n naskoolse kwalifikasie. Om 'n vooruitstrewende gemeenskap te bou wat lei tot ekonomiese groei, is dit dus baie belangrik dat leerders nie net formele toegang tot onderwys kry nie, maar ook gehalte onderwys ontvang wat kan lei tot die verwerwing van 'n naskoolse kwalifikasie.



Figuur 3.2 Loon per uur volgens ras en onderwysvlak, September 2005 (mans 30 – 49 jaar) in R2 000

(Van der Berg, 2009)

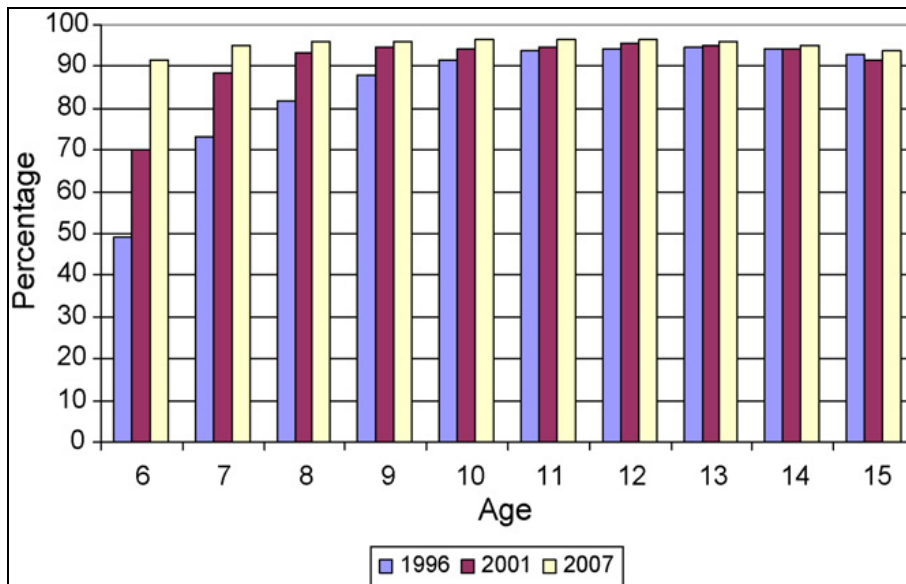
3.3.2.1 Formele toegang tot onderwys

Wat formele toegang tot basiese onderwys betref, vaar die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel goed met 96,6% van alle 7- tot 15-jariges wat in 2008 ingeskrewe leerders was by skole. Die meerderheid van hierdie leerders bereik wel graad 9 – in 1995 was graad 9 se toegangsyfer 75% en in 2003 het dit gestyg tot 82% (OECD, 2008:52).

Fleisch, Schindler & Perry (2010:3) bevestig hierdie syfers en noem dat deelname in die onderwysstelsel baie hoog is. Figuur 3.3 dui aan dat bykans 96% van alle kinders van verpligte skoolgaande ouderdom (die eerste skooldag van die jaar waarin die leerder 7 word tot die laaste dag van die jaar waarin die leerder 15 word, of die einde van graad 9, wat ookal eerste is) 'n opvoedkundige inrigting bygewoon het in 2007. Daar was 'n verbetering in die inskrywingsyfer van leerders in elke ouderdomskohort tussen 7 en 15 jaar oud sedert 2001. Die grootste toename was onder 7-jariges – tussen 2001 en 2007 het die persentasie 7-jariges wat skool bywoon toegeneem vanaf 88,4% tot 95,1%. Dit verteenwoordig 'n verhoging van bykans 7 persentasiepunte. Die infasering van 'n aanvangsjaar (graad R) het ook bygedra tot 'n groot verhoging in die 5- tot 6-jaargroep (Fleisch et al, 2010:3).

Voorheen was die GER (Gross Enrolment Ratio) in laerskole baie hoër - 102% in 2006 en in 1997 was dit 125%. Hierdie hoë syfers kan egter toegeskryf word aan die groot getalle onder-ouderdom leerders wat in graad 1 ingeskryf was en waarvan baie die graad moes herhaal tot hulle oud genoeg was om na graad 2 te vorder. Die implementering van die ouderdomsnorm vir toelating (leerders mag slegs toegelaat word tot graad 1 in die jaar waarin hulle 7 word) in 2000 het daartoe bygedra dat die graad 1-inskrywing genormaliseer het. Die GER vir graad 1 het naamlik van 166% in 1997 afgeneem tot 118% in 2006 (Fleisch et al, 2010:4).

Alhoewel die toegangsyfer van leerders binne die verpligte skoolgaande ouderdom hoog is, is daar egter nog steeds groot getalle leerders in hierdie ouderdomsgroep wat nie skool bywoon nie. Die syfers in Tabel 3.1 dui byvoorbeeld aan dat 4,9% van 7-jariges en 4,2% van 8-jariges nie skool bywoon nie ten spyte van die feit dat dit verpligte onderwys is. In totaal is daar ongeveer 386 000 kinders binne die verpligte skoolgaande ouderdomsgroep wat nie ingeskryf is by 'n opvoedkundige inrigting nie (Fleisch et al, 2010:3).



Figuur 3.3 Inskrywingsyfers by opvoedkundige inrigtings vir die ouderdomsgroep 6 – 15 jaar. 1996, 2001 en 2007 (Fleisch et al, 2010:3)

| OUDERDOM | WOON SKOOL BY | WOON NIE SKOOL BY NIE | TOTAAL | % BYWONING | % NIE-BYWONING |
|---------------------------|------------------|-----------------------|------------------|--------------|----------------|
| 7 | 993 155 | 51 632 | 1 044 786 | 95,1% | 4,9% |
| 8 | 958 688 | 42 150 | 1 000 838 | 95,8% | 4,2% |
| 9 | 991 580 | 39 263 | 1 030 844 | 96,2% | 3,8% |
| 10 | 950 617 | 34 666 | 985 283 | 96,5% | 3,5% |
| 11 | 933 446 | 34 002 | 967 448 | 96,5% | 3,5% |
| 12 | 949 613 | 36 809 | 986 422 | 96,3% | 3,7% |
| 13 | 933 173 | 38 843 | 972 016 | 96,0% | 4,0% |
| 14 | 939 136 | 46 580 | 985 715 | 95,3% | 4,7% |
| 15 | 938 178 | 62 125 | 1 000 302 | 93,8% | 6,2% |
| TOTAAL 7 – 15 jaar | 8 587 585 | 386 069 | 8 973 654 | 95,7% | 4,3% |

Tabel 3.1 Bywoning by opvoedkundige inrigtings deur die populasie 7 – 15-jariges, 2007 (Fleisch et al, 2010:3)

Alles in ag genome slaag die onderwysstelsel egter grootliks daarin om voldoende formele toegang tot onderwys te bied. Maar dit is juis Morrow se punt: net om formele toegang te gee is maar die helfte van die storie. Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel moet dan ook vatbare epistemologiese toegang moontlik maak.

Hoe meer die behoefte aan formele toegang egter bevredig word, hoe meer word die behoefte aan epistemologiese toegang onder druk geplaas. Formele toegang hou dus potensiële nadelige gevolge vir epistemologiese toegang in.

3.3.2.2 Konflik tussen formele toegang en epistemologiese toegang

Soos verduidelik in hoofstuk 2, het die stelsel van Bantoe-onderwys ten doel gehad om semi-geskoolde arbeid te produseer om te voorsien in die groeiende vraag daarna. Die huidige beleid het ten doel om toegang en geleentehede tot lewenslange leer te skep, maar in die praktyk is die moontlikheid groot dat die uitwerking van die bevorderingsbeleid presies dieselfde as dié van Bantoe-onderwys kan wees – die produksie van semi-geskoolde arbeid. Ek verduidelik vervolgens hierdie argument.

Ten spyte van die feit dat die meerderheid swart en blanke tieners opvoedkundige inrigtings bygewoon het in 2005, soos hierbo genoem, het minder as 40% van swart Suid-Afrikaners tussen die ouderdom van 21 en 25 jaar in 2007 'n matrieksertifikaat behaal. In teenstelling hiermee was die syfer meer as 80% vir blankes en Indiërs in Suid-Afrika. In die 2007 matriek-eksamen het een uit elke 11 blanke studente A-gemiddeldes behaal terwyl slegs een uit 640 swart studente A-gemiddeldes behaal het. Bykans die helfte van hierdie swart studente wat A-gemiddeldes behaal het, was in histories blanke of Indiër skole (Taylor et al, 2011:2).

Taylor et al (2011:1) het ook individue wat in 2002 as graad 8-leerders aan die Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS) deelgeneem het, gevolg tot in matriek in 2006 en 2007. Leerders wat geen graad na graad 8 herhaal het nie, sou in 2006 matriek geskryf het en diegene wat een jaar herhaal het in 2007. Hierdie studie het die mate van opvoedkundige ongelykhede wat reeds merkbaar was in graad 8 uitgelig en bevind dat hoërskool weinig kan doen om hierdie uitvalle te verminder. Die studie het bevind dat die vlak van prestasie op beide graad 8- en

graad 12-vlak grootliks verskil tussen die histories verskillende skole in die skoolstelsel. Slegs ongeveer 'n kwart van swart leerders wat in 2002 aan die TIMMS-studie deelgeneem het kon in matriek geïdentifiseer word, terwyl bykans driekwart van die blanke leerders geïdentifiseer is (Taylor et al, 2011:12). Dit onderskraag my argument dat die NBAK ooreenkomste het met die voormalige stelsel van Bantoe-onderwys.

Die konflik tussen formele en epistemologiese toegang het egter nie net betrekking op swart leerders nie, maar verwys na Suid-Afrikaanse onderwys in die algemeen. Van die oorspronklike 8 952 leerders wat in 2002 aan TIMMS deelgeneem het, het 1 911 matriek geslaag in òf 2006 òf 2007. 197 studente is wel in matriek geïdentifiseer, maar dit is nie duidelik of hulle matriek geslaag het nie as gevolg van verlore data of die feit dat hulle minder as die voorgeskrewe 6 vakke geneem het. Dit beteken dat 21,83% van al die kandidate wat in 2002 in graad 8 aan TIMMS deelgeneem het, matriek geslaag het teen 2007. Indien daar voorsiening gemaak word vir diegene wie se data nie vasgelê kon word nie, om verskeie redes, is die deurvloeiwyfer van graad 8 na graad 12 'n geraamde 39,6%. Dit stem, volgens Taylor et al (2011:15) ooreen met die syfers van die Community Survey van 2007 wat bevind het dat 39,7% van Suid-Afrikaners tussen die ouderdom van 22 en 29 jaar wat graad 7 voltooi het, graad 12 slaag.

Dit wil dus voorkom dat meer kinders as voorheen fisiese toegang tot onderwys geniet, maar groot getalle leerders bereik nooit graad 12 nie. Van daardie leerders wat wel graad 12 haal, druipt baie die senior sertifikaat. In 2010 was die matriekslaagsyfer 67,8% met 364 513 leerders wat geslaag het uit 'n totaal van 537 543. Die persentasie graad 12-leerders wat gekwalifiseer het om in te skryf vir 'n B-graadkursus is 23,5% en slegs 124 749 matrikulante het Wiskunde geslaag. Dit verteenwoordig 'n slaagsyfer van 23% (Department of Basic Education, 2011(b)).

Indien statistieke van die afgelope paar jare bestudeer word, blyk dit dat daar in

2006 'n totaal van 1 020 734 leerders was wat hul hoërskoolloopbaan begin het (Departement van Onderwys, 2008(b):9). Dit is hierdie groep leerders wat in 2010 moes matrikuleer indien hulle volgens hul ouderdomskohort gevorder het. Hierdie syfers plaas die 2010-uitslae in 'n ander lig. Dit blyk dus dat slegs 35,7% van die leerders wat in 2006 hul hoërskoolloopbaan begin het binne die verwagte tyd hul hoërskoolloopbaan suksesvol voltooi het. Dit korreleer nie met die visie van “*equal access to lifelong education*” nie. Daar is wel meer leerlinge wat toegang het tot basiese onderwys (graad 1), maar baie van die leerlinge kry geen toegang tot haalbare kwalifikasies of produktiewe werksgeleenthede nie.

Van kinders met slegs een ouer wat 'n kwalifikasie laer as graad 10 behaal het, behaal slegs 30% matriek. Hierdie syfer styg tot 56% wanneer een ouer graad 10 of 11 geslaag het. Wanneer 'n ouer gematrikuleer het, styg dit tot 74% en tot 84% wanneer die ouer 'n graad behaal het (Bloch, 2009:77). Hierdie syfers dui aan dat die Suid-Afrikaanse bevolking oor die lang termyn 'n probleem in die gesig staar indien leerders volhou om voortydig die skool te verlaat sonder die nodige kwalifikasies. Van der Berg & Louw (in Bloch et al, 2008:51) wys ook op die impak wat die gesinsagtergrond op skooluitkomste het en argumenteer dat beter gekwalifiseerde ouers 'n hoër premie plaas op onderwys en derhalwe meer geld, tyd en ander hulpbronne bydra tot hul kinders se opvoeding. Hulle kan ook beter help met huiswerk en is meer ingelig oor onderwyskwessies en neem dikwels meer aktief deel in skoolbestuur en wys op studies wat aantoon dat leerders se onderwysbekwaamhede toeneem met die vlak van 'n ouer se opvoeding.

Volgens Carnoy (in Bloch et al, 2008:15) verteenwoordig onderwys beide 'n reg en 'n behoefte en vervul dit 'n kardinale rol in die bepaling van die individuele standaard van lewe, aangesien mense se gesondheid, geluk, ekonomiese sekuriteit, geleenthede en sosiale status alles beïnvloed word deur onderwys. Regerings is dus onder toenemende druk om die onderwys uit te brei en die kwaliteit te verbeter om in die groeiende behoefte aan hoogs opgeleide arbeidsmagte te voorsien en om die sosiale kapitaal te verskaf wat nodig is om in die globale ekonomie te kan

kompeteer. Hy noem dat dit veral in lande met groot plattelandse gebiede 'n uitdaging bly om die uitvalsyfer in primêre onderwys te verminder en om te verseker dat toegang tot hoër onderwys nie beperk word tot slegs die bevoorregte groepe in die samelewing nie.

Darling-Hammond (2010:16) beklemtoon ook die belangrikheid daarvan dat onderwyskwaliteit verhoog moet word ten einde in die groeiende behoefte aan sosiale kapitaal te voorsien en verwys na 'n verslag deur die OECD in 2005 wat bevind het dat vir elke jaar wat die gemiddelde onderwysvlak van die bevolking verhoog, daar 'n ooreenstemmende verhoging van 3,7% is in lang termyn ekonomiese groei. Sy maak verder die aanname dat, aangesien die ekonomie nie langer groot getalle ongeskoolde werkers teen billike salarisse kan akkomodeer nie, 'n gebrekkige onderwyskwalifikasie toenemend lei tot afhanklikheid van welsynsdienste of misdaad.

Die belangrikheid daarvan om die uitvalsyfer in skole te beperk blyk uit 'n studie deur Bonstingl in 2004 waarna Darling-Hammond (2010:24) verwys wat bevind het dat vrouens wat nie hul hoërskoolloopbaan voltooi het nie baie meer as ander vrouens afhanklik is van welsynsdienste terwyl mans wat nie hul skoolloopbaan voltooi het nie, se kansse groter is om in die tronk te beland. Volgens hierdie studie het die meeste gevangenes in tronke nie hul skoolloopbaan voltooi nie en het bykans 40% van jeugmisdadigers in Amerikaanse tronke behandelbare leersteurnisse wat dikwels nie in die laerskole gediagnoseer en aangespreek is nie (Darling-Hammond, 2010:24).

Verbreding van formele toegang is dus noodsaaklik vir uiteindelijke geskoolde burgers wat bydra tot ekonomiese groei, sosiale standvastigheid sowel as investering in hul kinders se opvoeding. Die fokus van die NBAK op verpligte onderwys, sowel as bevordering van leerders in hul ouderdomskohort, beoog om die herhalingsyfer te verlaag en sodoende ook koste te bespaar.

Volgens Motala, Dieltiens & Sayed (2009:253) is die NBAK se intensie om toegang vir almal te bevorder en ook om 'n meer effektiewe stelsel te skep waardeur herhaling en onder- en oor-ouderdomleerders verminder word. Die skrywers argumenteer dat oor- en onderouderdomleerders 'n groot impak kan hê op dit waartoe leerders toegang het. Leerders wat naamlik nie in die korrekte ouderdomskohort is nie, is meer geneig om te sukkel met die werk en die waarskynlikheid dat hulle die skool voortydig gaan verlaat, is groter. In 'n studie wat deur hierdie skrywers gedoen is by die Ekurhuleni-distrik is gevind dat 90% van al die leerders wat vir die eerste keer in graad 1 ingeskryf is die regte ouderdom was, maar die proporsie van leerders in die regte ouderdomsgroep neem geleidelik af en teen graad 9 is slegs 65,1% van die leerders in die regte ouderdomsgroep. In 'n soortgelyke studie in die Dutywa-distrik deur dieselfde skrywers is gevind dat slegs 36% van die kinders in graad 9 in die regte ouderdomsgroep is. Hierdie syfers word direk toegeskryf aan herhaling van grade. Die beleid slaag dus nie daarin om die herhaalsyfer in die hoër grade te verminder nie, ten spyte daarvan dat leerders slegs een keer per fase mag herhaal.

Hierdie syfers word bevestig deur Fleisch & Shindler (2009:267) wanneer hulle noem dat 42% van graad 6-leerders in Suid-Afrika reeds minstens een graad herhaal het en wys daarop dat herhaling van grade op die lang termyn bydra tot die voortydige verlating van die skoolstelsel. Hierdie studie wys ook daarop dat die uitvalsyfer tot en met graad 9 relatief laag is, maar na graad 9 neem dit skerp toe.

Daar is bevind dat die nasionale herhaalsyfer in primêre onderwys in Suid-Afrika 10,4% was in 1999 en afgeneem het tot 8 % in 2005. In die Dutywa-studie is ook vasgestel dat die herhaalsyfer redelik konstant gebly het in grade 1 – 7 (4% tot 5%) maar styg dan drasties na meer as 9% in graad 10 (Motala, Dieltiens & Sayed, 2009:250). Hulle kom dan tot die gevolgtrekking dat die bevorderingsbeleid wel daarin slaag om herhaalsyfers in die basiese onderwysfase te beperk, maar dat die

probleem slegs uitgestel word tot later wanneer bevordering gekoppel word aan assesseringsuitslae. Fisiese toegang is dus nie die kernprobleem in Suid-Afrikaanse skole nie, maar wel dit waartoe leerders epistemologiese toegang het. Alhoewel daar genoegsame formele toegang tot en met graad 9 is, het hierdie patrone van toegang belangrike implikasies vir betekenisvolle leer, of dan wel epistemologiese toegang. Die patroon van stadige progressie, verhoogde ouderdomskohort soos die grade toeneem en herhaling is belangrike aanduiders van kinders se prestasie binne 'n kennisgebied. Om binne 'n kennisgebied te presteer, moet daar epistemologiese toegang wees.

Herhaling van 'n graad speel verder 'n belangrike rol in die voortydige verlatting van die skool. Alhoewel die uitvalsyfer in Suid-Afrika laag is in laerskole, dra die ondervinding van swak prestasie en herhaling in die laerskool dikwels by tot die besluit om skool te verlaat in die hoërskool. Ingryping moet dus reeds in die basiese onderwysfase plaasvind (Motala, Dieltiens & Sayed, 2009:261). Die agterstande wat leerders in graad 8 ervaar, word ook grootliks volgehou en daar is geen merkbare bewyse dat hierdie gaping verklein word namate die leerders vorder tot matriek nie (Taylor et al, 2011:1). Dit bevestig die belangrikheid daarvan dat die intervensie reeds moet plaasvind voor die leerder sy hoërskoolloopbaan begin. Leerders kan dus nie bloot bevorder word sonder dat die nodige ondersteuningstelsels in plek is om agterstande aan te spreek.

Opsommend dus slaag die NBAK daarin om formele toegang te verbreed, maar dit wil voorkom of dit epistemologiese toegang ondermyn.

3.3.2.3 Die NBAK en vals epistemologiese toegang

Motala, Dieltiens & Sayed (2009:252) argumenteer dat alhoewel die GER in Suid-Afrikaanse skole baie hoog is, d.w.s. formele toegang, hierdie formele toegang nog nie oorgedra is tot betekenisvolle leer, m.a.w. epistemologiese toegang, nie. Die lae prestasievlakke in nasionale en internasionale gestandaardiseerde toetse bevestig dat baie leerders met fisiese toegang tot skole nie toegang het tot die nodige inhoudelike kennis en vaardighede wat nodig is om die verwagte vlakke van prestasie en bevoegdheid te bereik nie. Die aanname word gemaak dat Suid-Afrika 'n kultuur het van kinders wat wel skool bywoon en wat volhou selfs al slaag hulle nie. Dit waartoe leerders toegang het, blyk dus die belangrikste beleidstoets in Suid-Afrikaanse onderwys te wees. Dit gaan nie net oor die waarborg van fisiese toegang nie, maar ook om te verseker dat leerders 'n volledige siklus van goeie, kwaliteit basiese onderrig bywoon en voltooi binne 'n aanvaarbare tydsduur.

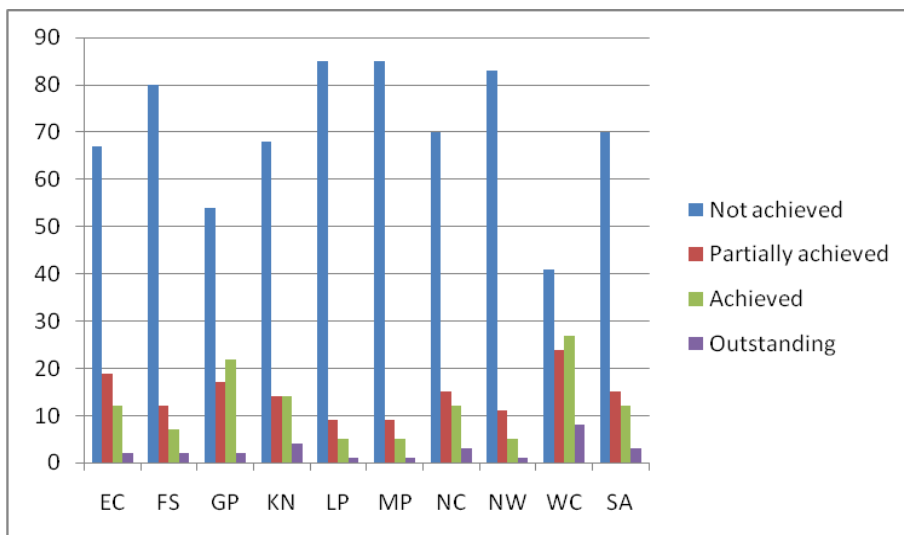
My argument is dat die bevorderingsbeleid vals epistemologiese toegang skep en sodoende leerders en hul ouers bluf deur hulle te laat glo hulle is “goed genoeg” wanneer hulle keer op keer bevorder word sonder dat hulle aan die leervereistes voldoen. Tot en met graad 8 hoef 'n leerder basies slegs op te daag vir skool en lank genoeg te wag (vier jaar per fase) en hy sal vorder. Dit lei dan daartoe dat leerders in graad 9 kan beland sonder dat hulle oor die basiese lees- en syfervaardighede beskik. In graad 9 moet hulle egter Wiskunde en Tale slaag om na graad 10 bevorder te word en derhalwe val sulke leerders dikwels vas in graad 9 en vorder nie verder nie.

Die omvang van die vals epistemologiese toegang blyk uit die graad 6-evaluering wat deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement uitgevoer word. In 2009 is hierdie onafhanklike toetse deur 83 921 graad 6-leerders in 1 046 skole in die Wes-Kaap

afgelê. Slegs 17,4% van leerders het aan die vereiste syfervaardighede voldoen en 48,6% aan geletterdheids- en skryfvaardighede. Indien die resultate oor die afgelope 5 jaar in ag geneem word, blyk dit dat slegs 35% graad 6-leerders 50% of meer (die voorgestelde slaagvereiste vir Huistaal) in die geletterdheidseksamen behaal het. In 2005 was dit 42,1% en in 2007 was dit 44,8%. In syfervaardigheid kon slegs 15,6% in 2003 meer as 50% behaal, in 2005 was die syfer 17,2 % en in 2007 'n skrale 14,0% (Western Cape Education Department, 2010).

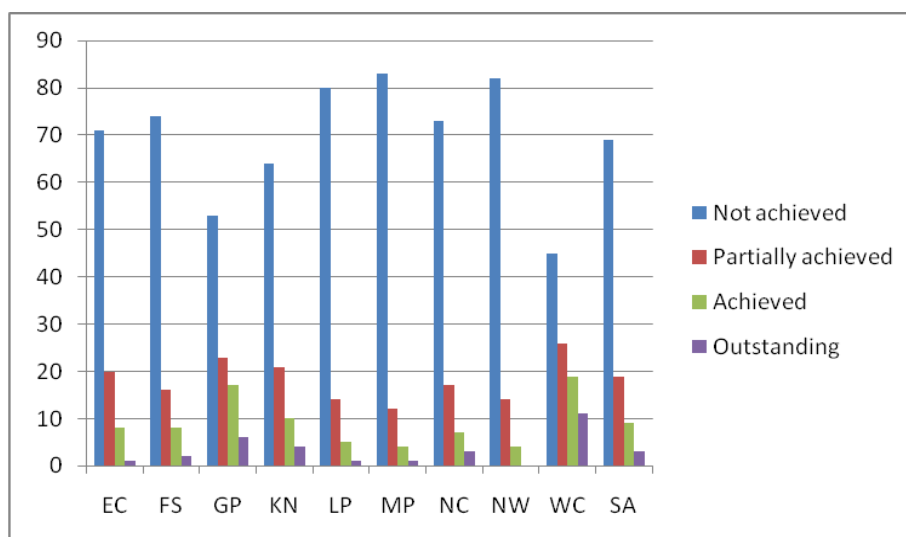
In 2010 was daar 'n minimale verbetering in die uitslae met die slaagsyfer vir Gesyferdheid in graad 6 op 24,4% en Geletterdheid 52,3%. Dit beteken dat 75,6% van die provinsie se graad 6-leerders nie die uitkomstevir gesyferdheid kon baasraak nie (Western Cape Education Department, 2011).

Die uitslae van die Jaarlikse Nasionale Asseserings van Departement van Basiese Onderwys wat die geletterdheids- en gesyferdheidsvlakke van leerders in al die provinsies assesseer, dui ook op die groot mate van vals epistemologiese toegang wat talle van ons leerders ervaar. Figuur 3.4 en Figuur 3.5 stel die uitslae van graad 6-leerders ten opsigte van Geletterdheid en Gesyferdheid per vlak in 2011 voor. In graad 6-Gesyferdheid het 69% van die leerders nie die verwagte uitkomstevir bemeester nie en in Geletterdheid was die syfer 70% (Department of Basic Education, 2010:31, 32).



Figuur 3.4 Prestasie in Graad 6 Geletterdheid volgens prestasievlak (2011)

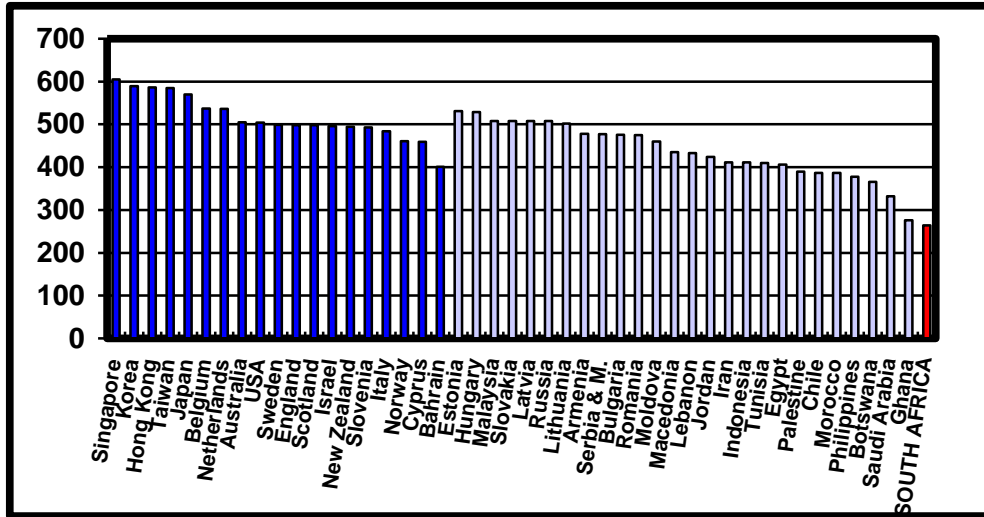
(Department of Basic Education, 2010:31)



Figuur 3.5 Prestasie in Graad 6 Gesyferdheid volgens prestasievlak (2011)

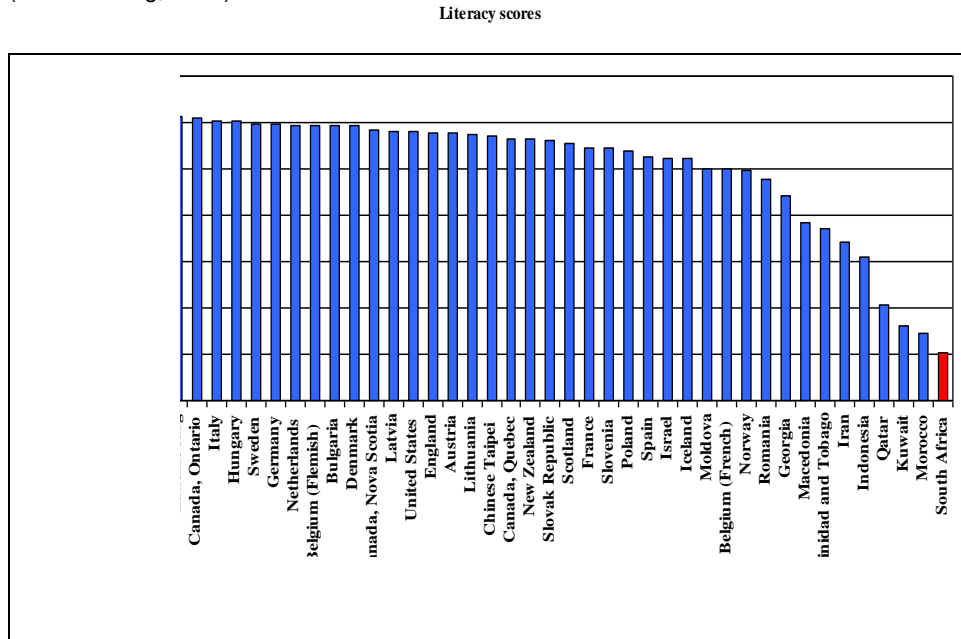
(Department of Basic Education, 2010:32)

Soortgelyke uitslae is behaal met die Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) waaraan ongeveer 46 lande deelgeneem het in 2003 en die Progress in International Reading Literacy Study-evaluering (PIRLS) in 2006 waaraan 40 lande, waarvan Suid-Afrika die swakste gevaar het, deelgeneem het, soos Figuur 3.6 en 3.7 demonstreer.



Figuur 3.6 Gemiddelde Wiskunde-uitslae volgens TIMMS 2003

(Van der Berg, 2009)



Figuur 3.7 Geletterdheidsuitslae volgens PIRLS 2006

(Van der Berg, 2009)

Alhoewel dit moontlik is dat sekere vrae gevra kan word oor die geldigheid van hierdie tipe toetsing, kan die feit dat dit 'n aanduiding van groot leemtes in die kwaliteit van Suid-Afrikaanse onderwys is, nie geïgnoreer word nie.

Bloch (2009:25) noem dat onderwys soos dit vandag is, voortbou op die ongelykhede in die samelewing en dit in stand hou. Hierdie ongelykhede bedreig die stabiliteit en gemak van alle jong mense en die marginalisering en uitsluiting wat hierdeur bewerkstellig word, weerhou talle daarvan om vorentoe te kyk na 'n beter gedeelde môre. Die swak prestasie in Suid-Afrikaanse skole lewer studente op wat nie daartoe in staat is om met hul mede-Suid-Afrikaners mee te ding nie. Bloch (2009:58) meen dat “*vast numbers learn that the only thing the school system will do for them is to spit them out without any qualifications or skills and leave them perpetually disadvantaged, while just a small group of kids are able to make it.*” Hy bevestig ook dat meer as die helfte van die kinders wat graad 1 begin nooit graad 12 voltooi nie, met graad 9 as 'n groot uitvalpunt (Bloch, 2009:59).

Jansen (2005:378) spreek ook die kwessie van toegang tot onderwys aan wanneer hy sê dat die hoofprobleem wat onderwys in Derde Wêreldlande in die gesig staar, nie bloot toegang tot onderwys is nie, maar wat met die kinders gebeur sodra hulle toegelaat is tot skole, m.a.w. formele toegang teenoor epistemologiese toegang. 'n Positiewe GER-syfer (gross enrolment rate) verbloem dikwels die feit dat die geleentheid vir leer soms minder haalbaar is as 100% formele toegang.

Die geleentheid tot die verwerwing van 'n naskoolse kwalifikasie is ook beperk, indien die syfers aangaande die hoeveelheid matrikulante wat slaag met universiteitsvrystelling in ag geneem word, soos Tabel 3.2 hieronder aandui. Hiervolgens het die persentasie leerders wat met universiteitsvrystelling slaag afgeneem vanaf 18,6% in 2003 tot 15,6% in 2007 (OECD, 2008:57).

| PROVINSIE | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| OOS-KAAP | 8.1 | 9.5 | 8.8 | 8.8 | 10.1 | 9.4 |
| LIMPOPO | 17.5 | 18.9 | 20.9 | 17.7 | 13.3 | 11.7 |
| MPUMALANGA | 10.8 | 12.4 | 12.5 | 12.7 | 14.0 | 12.7 |
| NOORDWES | 14.5 | 15.3 | 12.4 | 12.1 | 14.6 | 15.9 |
| KWAZULU-NATAL | 18.1 | 20.5 | 18.9 | 17.4 | 15.2 | 14.5 |
| VRYSTAAT | 18.8 | 22.8 | 22.2 | 21.9 | 19.7 | 18.9 |
| NOORDKAAP | 18.3 | 19.6 | 18.7 | 15.3 | 15.5 | 11.9 |
| GAUTENG | 21.7 | 23.3 | 22.1 | 21.1 | 23.2 | 20.4 |
| WESKAAP | 26.5 | 26.6 | 27.1 | 26.9 | 26.6 | 24.7 |
| NASIONALE GEMIDDELDE | 16.9 | 18.6 | 18.2 | 17.0 | 16.3 | 15.6 |

Tabel 3.2 Persentasie kandidate per provinsie wat met universiteitsvrystelling geslaag het, 2002 - 2007
(OECD, 2008:57)

In 'n verslag deur die OECD (2008:55) word die volgende uitspraak gemaak:

“These learner achievements, or rather, the lack thereof, indicate that, while a very large number of children have access to basic education in South Africa, a significant proportion of these learners do not achieve at a level sufficient to acquire basic skills necessary for the next phase of schooling. Meaningful access to education, then, as opposed to mere physical access, remains elusive for the majority”

Soudien (2007:188) sluit hierby aan wanneer hy sê :

“The system, it should be boldly acknowledged, is not working for the majority of South Africa’s children. In taking stock of the country’s achievements and challenges, it is an undeniable fact that the country has made tremendous strides. But, and the reality is an uncomfortable one, one has to come to the conclusion that the impact it is making on the quality of the learning experience of young children is questionable.”

Ek argumenteer dat hierdie probleem nie aangespreek word deur leerders bloot te bevorder nie, maar dat die probleem sodoende net aangestuur word. Die hoofkonflik is dat die NBAK *equity*, *access* en *redress* wil bevorder, maar dat dit nie daarin slaag as leerders bevorder word tot 'n graad waarin hulle nie kan bybly nie en uiteindelik die skool verlaat en as 'n groot persentasie van hierdie skoolverlaters swart studente is nie. Dié gevolge is juis direk in teenstelling met die intensie van die NBAK deurdat vals epistemologiese toegang geskep word.

3.3.3 Verdere konflik tussen beleid as teks en beleid as praktyk

'n Bewys van die konflik tussen beleid as teks en beleid as praktyk is die gevarieerde toepassing van die bevorderingsbeleid. Volgens briefwisseling in die media wil dit voorkom asof sommige onderwysdistrikte die voorskrifte van die beleid ignoreer en toelaat dat die leerders die graad meer as een keer herhaal ten spyte van hul ouderdom, terwyl ander distrikte die beleid weer streng toepas en die mening van die relevante rolspelers ignoreer (Beeld, 3 Desember 2007). Dit sluit aan by McLaughlin se stelling soos vroeër genoem (McLaughlin, 1998:72) dat die uitwerking wat beleid uiteindelik het, afhang van hoe dit geïnterpreteer en getransformeer is by elke punt van die proses en uiteindelik bepaal word deur die respons van die individu aan die einde van die ry, wat in hierdie geval die onderwyser is.

'n Verdere voorbeeld van hierdie verskil in interpretasie en toepassing van die beleid as teks bly uit 'n gesprek wat ek vroeër vanjaar gevoer het met skoolhoofde van drie verskillende skole in dieselfde omgewing in Gauteng. Dit het geblyk dat daar ook nie eenvormigheid is in die vasstelling van die bevorderingspunt nie. Die NBAK bepaal dat die bevorderingspunt 100% deurlopende assessering moet wees. Een skool gebruik wel slegs die deurlopende assessering om bevorderingsbesluite te neem, terwyl 'n ander 75% deurlopende assessering gebruik en die oorblywende 25% bestaan uit 'n eksamenpunt. By 'n derde skool bestaan 50% van die

bevorderingspunt uit deurlopende assessering en 50% word saamgestel uit eksamens en toetse.

In 'n persverklaring deur die Council of Education Ministers (CEM) op 17 November 2008 word hierdie gevarieerde toepassing van die NBAK erken wanneer genoem word dat provinsies dikwels self hul eie bevorderingsvereistes bepaal of dit aan die diskresie van die onderwyser, skoolhoof of distriksbeampte oorlaat:

“The policy also indicates that learners from Grades R to 8 should achieve against all Learning Outcomes and Assessment Standards in all Learning Areas, and ideally learners should progress with their age cohort. However, clear requirements against which learners progress from grade to grade have not been spelt out for Grades R to 8. This has led to variations in promotion requirements across the country. In practice, provinces have either determined their own progression requirements, mainly modelled on the Grade 9 promotion requirements, or left progression to the discretion of the teacher, principal or district official. The proposed progression and promotion requirements emphasise literacy and numeracy. Low literacy and numeracy scores in our schools suggest that learners are not attaining the Assessment Standards in a particular grade before progressing to the next one.”
(Departement van Onderwys, 2008(a)).

Daar is ook bepaalde probleme wat ontstaan rondom die leerders wat nie die uitkomstebereik nie en derhalwe “met ondersteuning” bevorder word om hierdie agterstande in die volgende graad in te haal. Witskrif 6 wat handel oor Onderwys vir Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte (Departement van Onderwys, 2001:17) definieer leerders met spesiale onderwysbehoefte nie net as diegene met fisiese, verstandelike of neurologiese inperkings nie, maar ook die leerders wat leermoeilikhede ervaar as 'n gevolg van sosio-ekonomiese tekortkomings. Die beleid staan 'n inklusiewe onderwysstelsel voor waar ondersteuning binne gewone openbare skole aan leerders met matige agterstande gebied word. Die uitgangspunt

is dus dat leerders wat outomaties bevorder is omdat hulle nie aan die eise van die graad voldoen het nie, hierdie ondersteuning binne die skool moet geniet ten einde “op te vang” en saam met die ouderdomsgroep aan te beweeg na die volgende graad. Die Witskrif maak ook voorsiening vir “voldiensskole” (*full service schools*) wat oor ’n tydperk infaseer moet word om in die behoeftes van leerders met meer ernstige agterstande te voorsien en ook as opleidingsentra vir personeel te dien.

Volgens ’n verslag deur die OECD (2008:67) het hierdie ideaal na sewe jaar egter nog nie gerealiseer nie.

“There is an urgent need to put funding of support for learners with disabilities and those experiencing barriers to learning, on a more sound and adequate footing. Currently there is too little support available for disabled learners and too few appropriate school places, whether in special schools or mainstream schools. Learners are also inappropriately accommodated in special schools because of the absence of alternative support and models of provision.”

Die verslag meld verder dat daar te min ondersteuning beskikbaar is vir gestremde leerders in te min geskikte skole, hetsy in spesiale skole of in hoofstroomskole. As gevolg van ’n gebrek aan fondse word talle leerders wat ’n behoefte het aan spesiale onderwys nie geakkomodeer nie. In 2008 was daar ongeveer 88 000 leerders in ongeveer 400 spesiale skole. Dit verteenwoordig ongeveer 0,64% van die totale leerderbevolking. Daar is egter ’n geskatte 2 – 4% van die leerderbevolking wat spesiale onderrig benodig (OECD, 2008:69). Hierdie leerders geniet dus nie formele toegang tot spesiale onderwys nie, asook nie epistemologiese toegang nie. Die ideaal wat gestel is in die NBAK as teks is met ander woorde moeilik haalbaar in die praktiese toepassing daarvan, aangesien daar dikwels nie ondersteuning beskikbaar is vir die leerders wat bevorder word “met ondersteuning” nie.

Va“lija”rvi & Sahlberg (2008:385) stel dit dat opvoedkundige uitnemendheid in skole of in ’n land nie slegs gekoppel is aan statistiese gemiddeldes of leerders se prestasies nie. Dit behels ook dat almal of die meeste van die leerders, ongeag hul

vermoëns, leer en sukses (met ander woorde epistemologiese toegang tot onderwys) moet kan geniet. Aangesien almal se behoeftes nie identies is nie, is dit dikwels moeilik om hierdie ideaal te bereik, veral met betrekking tot leerders wat meer tyd nodig het om uitkomst te bemeester of spesiale onderwysbehoeftes het. Hulle verwys dan na strategieë wat suksesvol in Finland geïmplimenter is om in hierdie leerders se behoeftes te voorsien. Finland het naamlik wegbeweeg van 'n stelsel van herhaling van grade na 'n stelsel waar leerprobleme voorkom word deur vroeë intervensie en individuele ondersteuning aan alle leerders.

Dit het grootliks moontlik geraak om herhaling van grade te beperk omdat spesiale onderwys 'n integrale deel van elke skool in Finland geword het. Elke kind het die reg tot individuele ondersteuning wat gebied word deur opgeleide professionele persone as deel van die leerder se normale onderrig. Hierdie spesiale onderrig vind toenemend plaas binne algemene hoofstroomonderwys. In 2007 is ongeveer die helfte van die leerders wat na spesiale onderwys gekanaliseer is, of gedeeltelik of ten volle geïntegreer in gewone skole terwyl die ander helfte in spesiale klasse binne normale skole of in spesiale skole onderrig ontvang het. Spesiale onderwys speel dus 'n groot rol in die bereiking van geregtigheid en om opvoedkundige mislukking teen te werk (Va"lja"rvi & Sahlberg, 2008:388).

Hoërskole in Finland maak gebruik van 'n modulêre kurrikulum in plaas van grade en leerders bou hul eie onderrigskedules vanuit 'n verskeidenheid kursusse wat deur die skool of ander opvoedkundige inrigtings aangebied word. Hul studies is dus buigbaar en geselekteerde kursusse kan teen elke leerders se persoonlike pas voltooi word. Die leerder wat onsuksesvol was, hoef dus nie die hele graad te herhaal nie, maar herhaal slegs daardie modules wat nie geslaag is nie. Die meeste van die leerders voltooi hul hoërskoolloopbaan binne die voorgeskrewe drie jaar. Die gevolg is dat die uitvalsyfer in hoërskole in Finland slegs 4% is, en die helfte van hierdie leerders wat uitval sit hul onderwysloopbaan voort by beroepsgeöriënteerde inrigtings (Va"lja"rvi & Sahlberg, 2008:388).

In Suid-Afrika poog die NBAK egter om die herhaling van grade te beperk sonder dat daar genoegsame aandag aan sinvolle individuele ondersteuning en vroeë intervensie gegee word terwyl spesiale onderwys dikwels nie daarin slaag om die bereiking van geregtigheid en opvoedkundige mislukking teen te werk nie.

3.4 Slot

Uit hierdie bespreking blyk dit dat die wyse waarop die NBAK toegepas word in die klaskamers, beïnvloed word deur die kennis, idees, bronne en motivering van die plaaslike konteks, en nie soseer deur die intensies van die beleidsmakers nie, na aanleiding van Darling-Hammond (1998:647).

Die gevolge van die beleid dui ook aan dat dit nie herhalings, veral in graad 9, voorkom nie en dat 'n kommerwekkende groot getal leerders nooit hul skoolloopbaan voltooi nie.

Dit sluit ook aan by McLaughlin (1998:72) wat noem dat die uitwerking wat die beleid uiteindelik het, bepaal word deur die wyse waarop die beleid geïnterpreteer en getransformeer is by elke punt van die proses en uiteindelik bepaal word deur die respons van die individu aan die einde van die ry. Dit wil voorkom of die doelstellings van *equity*, *access* en *redress* nie noodwendig bereik word deur die implementering van die NBAK nie.

Hoofstuk 4

Kwalitatiewe ondersoek van die manifestering van die NBAK in klaskamers

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk poog ek om die vraag te beantwoord of die NBAK bydra tot die verwesenliking van gelyke epistemologiese toegang tot kwaliteit onderrig en of dit teenstrydig daarmee is. Om dit te bepaal, het ek epistemologiese toegang gemeet deur by een skool te bepaal hoeveel leerders bevorder word op grond van outomatiese bevordering met die ouderdomskohort en hoeveel bevorder word omdat hulle voldoen aan die minimum vereistes. Ek wou ook vasstel hoeveel leerders wat outomaties bevorder word, het voorheen reeds 'n graad herhaal. Gegee die beperkings van 'n minitese, neem ek aan dat voldoening aan die minimum vereistes 'n teken van suksesvolle epistemologiese toegang is.

Verder het ek gepoog om vas te stel in hoe 'n mate die leerders wat outomaties bevorder is, verder as graad 9 vorder om te bepaal of die outomatiese bevordering bygedra het tot suksesvolle epistemologiese toegang.

Ek wou ook bepaal in hoe 'n mate die leerders wat outomaties bevorder word maar nie aan die minimum kriteria voldoen het nie, bybly by die eise van die kurrikulum en hoe hulle bydra tot die onderwysgehalte van die hele groep. Om dit te kon bepaal, moes ek onderwysers vra oor hul siening van die leerders se bydrae in die klas. Ek moes dus deeglik besin oor die navorsingsmetodologie en spesifieke metodes wat gevolg moes word.

Verskillende navorsers heg verskillende betekenis aan die terme *metodologie* en *metode*. Vir die doel van hierdie studie onderskei ek as volg tussen die twee terme:

Metodologie verwys na die lens, teoretiese raamwerk of paradigma waarmee daar gedink of geredeneer word terwyl *metode* verwys na die bypassende tegniek(e) waarmee inligting versamel word.

Literatuur oor navorsingsmetodologie is oorvloedig. Volgens Kelchtermans (soos aangehaal in Waghid, 2002:42) is navorsingsmetodologie in die onderwys “*the attempt to describe, explain and change (improve) human behaviour in educational contexts.*” Navorsingsmetodologie is die praktyk van opvoedkundige navorsers. Praktyk word gevorm deur betekenisgewing en is maniere waarop die wêreld verstaan word of waardeur daar na die wêreld gekyk word, oftewel ‘n paradigma, en behels daardie teorieë van kennis wat ‘n rasionaal vir opvoedkundige navorsing voorsien. ‘n Begrip van navorsingsmetodologie behels dus dat daar gedink word oor die produsering van kennis en kenniskonstrukte (Waghid, 2002:42).

Terre Blanche & Durrheim (1999:36) beskryf paradigmas as interafhanklike ontologiese, epistemologiese en metodologiese aannames. Op grond van sodanige aanname kan paradigmas, of dan die teoretiese raamwerk of metodologie, gesien word as sentraal binne die navorsingsontwerp omdat dit beide die fokus van die navorsing asook die wyse waarop dit bestudeer word, beïnvloed. Die bepaalde teoretiese raamwerk of metodologie waarbinne gewerk word, gaan dus ‘n bepalende effek hê op die betekenis van my navorsing.

4.2 Die interpretiewe raamwerk

In hoofstuk 3 het ek die NBAK ontleed in terme van die teks, doelstellings en voorgeskrewe implementering daarvan. Interpretasie vorm egter ‘n belangrike komponent van beleidsanalise en daarom wil ek in hierdie studie fokus op die wyse waarop onderwysers die beleid interpreteer en ervaar. Tesame hiermee wil ek die moontlike persepsies van onderwysers ten opsigte van die rol wat die NBAK speel in die lewering van kwaliteit onderrig verken. Omdat ek gaan fokus op begrip

(verstaan) en interpretasie, gaan ek vir hierdie studie van die interpretiewe raamwerk gebruik maak.

Terre Blanche & Durrheim (1999:123) verduidelik dat die interpretiewe raamwerk aanneem dat mense se subjektiewe ervarings eg is en dat dit ernstig opgeneem behoort te word. Ons kan ook ander se ervarings verstaan deur interaksie met hulle en deur te luister na wat hulle vir ons vertel. Die interpretiewe benadering probeer om die mag van gewone taal en uitdrukking te versterk sodat ons die sosiale wêreld waarin ons leef, beter kan verstaan.

Volgens Norman Denzin (soos aangehaal in Stake, 2010:37) is interpretiewe navorsing 'n poging *“to make the meanings that circulate in the world of lived experience accessible to the reader. It endeavours to capture and represent the voices, emotions, and actions of those studied. The focus of interpretive research is on those life experiences that radically alter and shape the meanings persons give to themselves and their experiences.”*

Hierdie interpretasie van dinge word dikwels gebaseer op die ervaaarde begrip (*experiential understanding*) van of hul eie ervarings of die persoonlike ervarings van ander. Die Duitse woord *verstehen* kan hiervoor gebruik word. Kennis in die menslike wetenskappe verskil grootliks van kennis in die fisiese wetenskappe, aangesien fisiese wetenskappe hoofsaaklik gemoeid is met onpersoonlike verduidelikings van hoe dinge werk, terwyl die menslike wetenskappe dikwels gemoeid is met hoe mense dink en voel oor die werking van dinge. Dit bepaal hulle verstaan daarvan. *Verstehen* is met ander woorde 'n ervaaarde verstaan van aksie en konteks en die interpretasie word grootliks gevorm deur die dinge wat ons erbaar het (Stake, 2010:48). Maar, dit is 'n wedersydse invloed: ons ervarings word beïnvloed deur ons verstaan van die wêreld, en ons verstaan van die wêreld word wedersyds beïnvloed deur ons ervarings.

Aangesien my studie fokus op die onderwysers se persoonlike interpretasie van die NBAK en ook op hulle verstaan daarvan ten opsigte van gelyke toegang tot onderwys en die lewering van kwaliteit onderrig, is die interpretiewe raamwerk gepas hiervoor. 'n Sogenaamde "thick description" sal nodig wees. Ek gebruik die definisie van "thick description" soos gebruik deur Geertz (1973) om te verwys na 'n beskrywing van menslike gedrag wat nie net die gedrag beskryf nie, maar ook die konteks, sodat die gedrag betekenisvol kan wees vir 'n buitenstaander. Dit beteken dat daar ook gedink moet word oor die teorie deurdat vrae gevra word om dit te sien as deel van sosiokulturele wetenskap. 'n Direkte verband moet getrek word tussen kulturele teorie en wetenskaplike kennis. Ek moet die situasie nie net beskryf nie, maar ek moet ook empatiese begrip toon en huidige interpretasies vergelyk met interpretasies in die navorsingsliteratuur. Ek moet dus dit wat tans gebeur deeglik ondersoek sodat daar nagedink kan word oor dieper betekenis asook oor die bestaande teorie. Die "thick description" sal verslag doen oor die individue op wie daar gefokus word, maar met dit as basis wat my verder laat nadink oor veralgemenings en 'n wyer toepassing van hulle *verstehen*. Die situasie wat ondersoek word en die bevindings wat daardeur gemaak word, hoop ek kan sodoende toegepas word op 'n baie wyer grondslag.

Dit sluit aan by Merriam (2009:8) wat argumenteer dat interpretiewe navorsing aanvaar dat realiteit sosiaal gekonstrueer word en dat daar nie 'n enkele waarneembare realiteit is nie, maar eerder veelvuldige realiteite of interpretasies van 'n enkele gebeurtenis. Kennis word met ander woorde nie gevind nie, maar gekonstrueer. Individue soek na begrip van die wêreld waarin hulle leef en ontwikkel subjektiewe betekenis van hulle ervarings. Hierdie betekenis is gevarieerd en veelvuldig en word sosiaal en histories geskep en gevorm deur interaksie met ander en deur die historiese en kulturele norme wat in individue se lewens bestaan. Menslike subjektiwiteit is dus 'n belangrike fokuspunt. Denzin & Lincoln (1994:119) sluit hierby aan wanneer hulle noem dat interpretiewe navorsing die standpunt huldig dat die egte wêreld van die eerste persoon se subjektiewe ervaring voorrang geniet. Daar moet dan gepoog word om hierdie menslike subjektiwiteit te objektiveer deur dit te vergelyk met die navorsingsliteratuur, om tendense uit te lig en om 'n wyer toepassing daar te stel.

Terre Blanche & Durrheim (1999:125) beklemtoon ook die belangrike rol wat konteks speel in *verstehen*. Dit is nie net belangrik om te weet wat die persoon bedoel nie, maar ook om die konteks waarbinne dit gesê word, te verstaan. Die teks word met ander woorde teruggeplaas binne sy konteks en van daar af met 'n empatiese ingesteldheid verstaan. Denzin & Lincoln (1994:123) waarsku dat hierdie empatie nie 'n manier is om binne die persoon "se kop" te kom en te weet wat hy dink nie, maar dat die proses van *verstehen* eerder ontwikkel wanneer oor die persoon se skouer geloer word na wat hy doen binne sy bepaalde konteks. Alhoewel ek nie onderwysers se interaksies in die klaskamer direk gaan waarneem nie, gaan ek oor die onderwysers se skouers loer deur hul evaluering (toekenning van punte) van leerders te beskou as 'n gestalte van hul interpretasie van die leerder se vermoëns.

4.3 Kwalitatiewe benadering

Die kwalitatiewe benadering stel ondersoek in hoe mense hulle ervarings ervaar, hoe hulle hulle wêreld konstrueer en watter betekenis hulle toeken aan hul ervarings (Merriam, 2009:5). Hierdie benadering is dus gepas vir my studie aangesien ek wil bepaal hoe onderwysers die NBAK ervaar, hoe hulle dink daaroor, hoe hulle dit toepas en in hoe 'n mate hulle ervaar dat dit bydra tot die ideaal van gelyke toegang tot kwaliteit onderwys. Hulle verstaan daarvan word ondersoek.

Volgens Denzin & Lincoln (1994:2) bestudeer kwalitatiewe navorsing voorwerpe in hul natuurlike omgewing en poog om sin te maak uit verskynsels of om dit te interpreteer in terme van die betekenis wat mense daaraan gee. Verskeie metodes kan hiervoor aangewend word en 'n kombinasie van metodes kan selfs gebruik word om meer diepte aan die ondersoek te verleen. Derhalwe gaan ek van onderhoude gebruik maak om die onderwysers se ervarings te probeer verstaan, maar ek het

ook dokumente soos bevorderingskedules en toelatingsyfers bestudeer om betekenis te gee aan hoe daar sin gemaak word van hul ervarings in die skool en wat hul ervaring van die NBAK behels.

By kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument in die insameling en analise van data. Die gevaar bestaan dus dat die data oor-beïnvloed kan word deur menslike subjektiwiteit. Merriam (2009:15) wys egter daarop dat dit nie noodwendig 'n negatiewe aspek is nie, maar wel tot voordeel van die studie behoort te strek, aangesien 'n kwalitatiewe benadering gemik is op verstaan, dit wil sê, 'n empatiese *verstehen* gekoppel aan wetenskaplike kennis. Die navorser kan ook onmiddellik haar verstaan verbreed deur nie-verbale sowel as verbale kommunikasie en kan die data kontroleer, onduidelikhede opklaar en opsom.

Om die gevaar van oor-beïnvloeding en subjektiwiteit te vermy, moes ek vooraf deeglik besin oor die vrae wat ek aan die respondente wou stel. Die vrae moet aan die respondente die geleentheid bied om hul ervaring en interpretasie weer te gee terwyl ek dan die geleentheid het om hulle te pols om hierop uit te brei ten einde moontlike onduidelikhede op te klaar of op te som. Ek moes waak teen leidende vrae.

'n Verdere manier om objektiviteit te probeer verseker, was om 'n skool te selekteer waarby ek nie betrokke is nie. Ek het vooraf besluit ek wil onderhoude voer met 'n ervare Wiskunde-onderwyser asook 'n Huistaalonderwyser in graad 8 en 9 (die twee vakke wat sentraal staan in die NBAK) asook met die persoon wat verantwoordelik is vir die bevordering van leerders. Hierdie versoek het ek aan die skoolhoof gerig wat die drie respondente se name aan my verskaf het. Die respondente is derhalwe objektief volgens die mate van kennis waartoe hulle behoort te beskik geselekteer en nie op grond van hul vooraf bespreekte interpretasie van die onderwerp nie.

Die feit dat ek self ondervinding het van onderrig in hierdie fase, het waarskynlik tot my voordeel gestrek deurdat ek die respondente se response kon verstaan en empatie kon toon teenoor hulle ervarings.

4.4 Onderhoude

Kenneth Waltz (soos aangehaal in Yanow & Schwartz-Shea, 2006:131) beweer *“once a methodology is adopted, the choice of methods becomes merely tactical”*. Volgens Terre Blanche & Durrheim (1999:128) gee onderhoude aan die navorser die geleentheid om mense meer intiem te leer ken sodat sy kan verstaan hoe hulle dink en voel. Volgens Merriam (2009:88) word ‘n onderhoud gebruik om *“binne die persoon se perspektief”* te kom en dinge uit te vind wat nie direk waargeneem kan word nie. Die onderhoud word gebruik om te ondersoek hoe mense hul wêreld organiseer en watter betekenis hulle heg aan wat gebeur in die wêreld. Daarom pas hierdie metode baie goed binne die interpretiewe raamwerk.

Ntuli (2007:49) stel dit dat ‘n onderhoud ‘n gesprek is wat deur die onderhoudvoerder geïnisieer is met die spesifieke doel om relevante inligting te bekom. ‘n Onderhoud behels die insameling van data deur direkte verbale interaksie tussen die onderhoudvoerder en die respondent. Deur die onderhoud word dit vir die onderhoudvoerder moontlik om te eksploreer wat die respondent dink, kan die onderhoudvoerder bepaal wat die respondent weet, waarvan hy hou of nie hou nie en wat die respondent se gesindheid en opinies oor die onderwerp is. Aangesien dit die doel met hierdie studie is, gaan ek van onderhoude gebruik maak.

Fontana & Frey (in Denzin & Lincoln, 2005:696) maak die stelling dat ‘n onderhoud nie bloot die neutrale uitruil van vrae en antwoorde is nie. Twee of meer persone is betrokke in hierdie proses en hul kommunikasie lei tot die skep van ‘n kollaboratiewe poging wat bekend staan as ‘n onderhoud. Hulle beskou dit as ‘n aktiewe proses

wat lei tot 'n storie wat gesamentlik geskep is binne 'n bepaalde konteks.

Die problematiek rondom 'n onderhoud is dat die onderhoudvoerder 'n persoon is wat binne 'n bepaalde historiese en tydruimtelike konteks geplaas is en bepaalde bewustelike sowel as onbewustelike motiewe, begeertes en vooroordele met haar saambring na die onderhoudsituasie toe. Die gevaar bestaan dus dat sy nie heeltemal neutraal staan nie (Scheurich soos aangehaal in Denzin & Lincoln, 2005:696). Daarom moet sy 'n empatiese houding handhaaf en 'n etiese posisie ten gunste van die fenomeen wat bestudeer word, inneem. Grense tussen die respondent en die onderhoudvoerder moet verwyder word en die "metodiek van vriendskap" moet gevolg word. Dit beteken dat wedersydse vertroue en samehörigheid geskep moet word binne 'n natuurlike omgewing.

Ten spyte van hierdie potensiële gevare, bly die onderhoud egter een van die waardevolste metodes om 'n bepaalde fenomeen te verstaan. Daar moet egter deeglik besin word oor die tipe onderhoud wat gevoer word en of dit gestruktureerd of semi-gestruktureerd gaan wees. Volgens Fontana & Frey (in Denzin & Lincoln, 2005:706) is die verskil tussen die twee vorme dat 'n gestruktureerde onderhoud daarna streef om presiese data van 'n dekodeerbare aard te bekom sodat gedrag verstaan kan word binne voorafbepaalde kategorieë. Niks word aan die toeval oorgelaat nie. Hierteenoor probeer ongestruktureerde onderhoude om die komplekse gedrag van mense binne 'n sosiale raamwerk te verstaan sonder enige voorafbepaalde kategorieë wat moontlik die uitkoms kan beïnvloed. Die ongestruktureerde onderhoud word gewoonlik gebruik wanneer die navorser nie genoeg van die fenomeen weet om relevante vrae te vra nie of om na aanleiding van hierdie onderhoud vrae te formuleer vir latere onderhoude (Merriam, 2009:89). Die ongestruktureerde onderhoud is dus nie die gepaste formaat vir hierdie studie nie.

Die gestruktureerde formaat is egter ook nie geskik nie, aangesien dit nie die ideale manier is om toegang te kry tot die respondente se perspektief en begrip van die

wêreld nie. Merriam (2009:90) waarsku dat met hierdie formaat die gevaar bestaan dat daar moontlik eerder reaksies gekry kan word oor die navorser se voorafopgestelde idees oor die wêreld. Die aanname kan nie gemaak word dat die vrae dieselfde geïnterpreteer sal word deur al die respondente nie en 'n meer buigbare opsie is nodig om ruimte te laat vir verduideliking en opvolgvrae.

Aangesien ek die respondente se begrip van die NBAK wil verstaan, is semi-gestruktureerde onderhoude meer gepas aangesien die onderhoude ruimte laat vir opvolgvrae, maar tog in 'n mate gestruktureerd is wat formaat betref. Dit vind binne 'n voorafbepaalde ruimte plaas met voorafgeïdentifiseerde respondente. Die meeste vrae binne 'n semi-gestruktureerde onderhoud is meer buigbaar en word gelei deur 'n lys vrae of kwessies wat ondersoek word. Alhoewel die bewoording en volgorde van die vrae vooraf opgestel word, is dit meer 'n riglyn en laat dit toe dat die onderhoudvoerder meer buigsaam daarmee te werk kan gaan en veranderinge kan aanbring as die spesifieke situasie dit verg. Dit laat die navorser toe om te reageer ten opsigte van die situasie wat homself voordoet en ten opsigte van die interpretasie van die respondent. Die onderhoud kan egter begin met gestruktureerde vrae in terme van spesifieke inligting ten opsigte van die respondent, bv. opleiding, ouderdom, ens. (Merriam, 2009:90).

Dit is wel so dat ek nie neutraal teenoor die fenomeen staan nie. Daarom moet ek bewustelik alle vooroordele en voorafbepaalde motiewe “buite die vertrek” los wanneer ek die onderhoude met die respondente voer. Aangesien ek nie vooraf met die respondente oor die onderwerp gesels het nie en ons dus nie wedersydse bewus was van mekaar se moontlike vooroordele nie, was dit nie problematies nie. Die gesprek was dus objektief, ook omdat die vrae soos vroeër genoem, deeglik oordink is.

Ten einde die grense tussen my en die respondente af te breek, het ons afgespreek om mekaar vooraf by die skool te ontmoet en eers 'n informele gesprek te hê om

mekaar beter te leer ken. Die feit dat ek ook 'n onderwyser is met ondervinding in hierdie fase, het daartoe bygedra om 'n "metodiek van vriendskap" te bewerkstellig.

Ek het, met die literatuur in gedagte en met die doel van 'n "thick description", 'n stel vrae opgestel wat ek aan die respondente gestel het. Ek moes uit die respondente se antwoorde die situasie nie net kon beskryf nie, maar ook hulle interpretasie kon vergelyk met die interpretasie uit die literatuur sodat die skool wat ondersoek is en die bevindings wat daardeur gemaak is ook toegepas kon word op 'n wyer grondslag. Hierdie vrae was egter slegs riglyne en ek was bewus daarvan dat ek my sou moes laat lei deur die antwoorde wat deur die respondente verskaf is. Plek-plek moes ek afwyk van die voorafopgestelde formaat en gereageer het ten opsigte van die situasie wat homself voorgedoen het en die vrae moontlik in 'n ander volgorde vra of respondente vra om uit te brei op hulle antwoorde, of ek moes selfs die gesprek in 'n ander rigting stuur. Die semi-gestruktureerde formaat was dus geskik hiervoor.

Ten einde die respondente op hul gemak te stel, het ek begin deur myself aan hulle bekend te stel en die doel met die gesprek te noem. Daarna het ek begin met spesifieke vrae oor die respondente se agtergrond en ondervinding. Die vrae het geleidelik meer uitdagend geword, maar ek het deurgaans beklemtoon dat daar geen regte of verkeerde antwoorde is nie en dat ek slegs die respondent se persoonlike opinie en ervaring wou probeer verstaan.

Ek was bewus daarvan dat vrae moontlik onduidelik gestel kon wees of dat respondente die vrae anders kon interpreteer as wat my intensie daarmee was. Daarom het ek vooraf twee "oefen-onderhoude" met kollegas van my gevoer, ook om my op my gemak te stel. Dit het my baie gehelp om vertrouwd te raak met die bandmasjien en ook om vrae wat moontlik anders geïnterpreteer kon word as wat beplan is, te identifiseer en aan te pas. Ek kon ook 'n aanduiding kry van min of meer hoe lank die onderhoud waarskynlik sou duur en kon hierdie inligting aan die

respondente deurgee ter wille van praktiese reëlings.

Ek het vooraf met die respondente 'n tyd en ruimte bespreek wat vir hulle gerieflik sou wees. Al die respondente het verkies om die onderhoude by die skool te hou tydens skoolure. Die twee onderwysers met hul eie klaskamers het hul eie klasse verkies en die adjunkhoof het sy kantoor verkies aangesien alle nodige dokumentasie dan byderhand en beskikbaar is. Aangesien die leerders eksamen geskryf het gedurende daardie tydperk, kon ons die gesprekke so organiseer dat dit tydens skryfsessies gehou is wanneer die respondente nie by toesigdiens betrokke is nie. Die klaskamers was ook leeg en dus baie privaat en stil.

Die onderskeie respondente het nie geweet wie die ander persone is met wie ek onderhoude gaan voer nie. Die intensie daarmee was dat hulle nie vooraf die onderwerp met mekaar kon bespreek het en sodoende mekaar se opinies kon beïnvloed nie. Hierdeur kon ek meer objektiewe reaksies ontlok.

Ek het die onderhoude met die deelnemers se toestemming op band opgeneem, ter wille van beter vloeibaarheid sodat die onderhoud nie onnodig onderbreek moet word om inligting neer te skryf nie. Ek is bewus daarvan dat deelnemers aanvanklik ongemaklik kon voel met die feit dat die gesprek opgeneem word, maar aangesien hulle reeds lank voor die geskeduleerde onderhoud toestemming daarvoor verleen het, het dit nie 'n invloed op die resultate gehad nie. Ek het wel probeer om die bandmasjien buite sig te plaas sodat hulle nie direk daarmee gekonfronteer word nie. Merriam (2009:109) noem ook dat deelnemers baie gou vergeet dat hul gesprek opgeneem word en dat hierdie metode baie effektief is om te verseker dat belangrike inligting nie verlore gaan nie. Ek het verder gepoog om aantekeninge van die deelnemers se nie-verbale gedrag saam met die oudio-opname te maak.

'n Kontekstuele faktor waarmee ek egter nie rekening gehou het nie, was 'n hewige

reën bui wat geval het tydens die onderhoud. Die klank van die reën op die skool se dak het soms die duidelikheid en klankgehalte van die opnames op die kasset negatief beïnvloed.

4.5 Die vestiging van 'n vertrouensverhouding

Omdat die doel met 'n semi-gestruktureerde onderhoud is om die respondente te verstaan, is dit baie belangrik dat 'n vertrouensverhouding tussen die navorser en die respondent gevestig word. Die navorser moet in staat wees om hom-/haarself in die rol van die respondent te plaas en moet poog om die situasie vanuit daardie perspektief te beskou (Denzin & Lincoln, 1994:367).

O'Donoghue & Punch (2003:87) bevestig hierdie stelling en sê dat 'n vertrouensverhouding noodsaaklik is as respondente aangemoedig gaan word om krities op hul ervarings te reflekteer. Sodoende kan 'n vrye vloei van inligting geskep word. Hierdie vertrouensverhouding moet egter nie inbreuk maak op die betroubaarheid ten opsigte van die inligting wat die respondent verskaf nie. Alhoewel hulle nie geoordeel moet word op grond van die inhoud van hul reaksie op die vrae nie, moet die respondente wel deeglik besef dat die navorser waardering het daarvoor dat hulle gewillig is om die inligting oor te dra en dat hulle kennis, ervarings, gesindhede en gevoelens belangrik is. Hierdie vertrouensverhouding moet egter nie daartoe lei dat sommige minder aangename vrae nie gevra word nie.

Denzin & Lincoln (1994:367) waarsku egter daarteen dat, alhoewel 'n goeie vertrouensverhouding die deure oopmaak vir meer ingeligte navorsing, 'n te goeie vertrouensverhouding die gevaar skep dat die navorser as't ware 'n spreekbuis vir die groep kan word en sodoende sy afstand en objektiwiteit asook sy akademiese rol kan verloor.

Ek het dus, soos reeds genoem, 'n metodiek van vriendskap probeer bewerkstellig en 'n vertrouensverhouding probeer skep deur die respondente vooraf te ontmoet en raakpunte tussen ons uit te lig. Ek is byvoorbeeld ook 'n onderwyser, was voorheen verbonde aan 'n hoërskool en het baie ondervinding van graad 8 en 9. Dit het baie daartoe bygedra dat die respondente my vertrou het en inligting openlik met my kon deel tydens die onderhoude. Alhoewel die respondente aanvanklik effe gespanne voorgekom het tydens die onderhoude, het die eerste paar geskeduleerde vrae oor die respondente se persoonlike agtergrond daartoe bygedra dat hulle geleidelik meer gemaklik geraak het. Die gevaar van 'n te goeie vertrouensverhouding het ek egter probeer vermy deur nie betrokke te raak in 'n gesprek rondom die fenomeen wat ondersoek word nie. Tydens die onderhoude moes ek daarteen waak om nie my persoonlike vooroordele of ervaring met die respondente te deel nie, maar om slegs die gesprek te lei deur vrae aan hulle te stel sonder om persoonlike kommentaar te lewer.

4.6 *Triangulation*

Die term *triangulation* (triangulasie) is oorspronklik afkomstig van landmeters wat 'n onbekende posisie bepaal het deur te verwys na twee ander reeds vasgestelde posisies (Conrad & Serlin, 2006:415). In kwalitatiewe navorsing word die konsep gebaseer op die aanname dat enige vooroordeel wat inherent is in spesifieke databronne, ondersoekers of metodes geneutraliseer behoort te word wanneer dit in samewerking met ander metodes gebruik word. Meer as een metode van dataverkryging behoort dus gebruik te word om bevestiging van uitslae te verkry (Creswell, 1994:174).

Volgens Stake (2010:123) behels triangulasie egter meer as net 'n verskeidenheid metodes. Dit beteken ook om seker te maak of die navorser werklik verstaan wat die respondent gesê het en om 'n skeptiese ingesteldheid te hê teenoor dit wat gesê word. Dit is dus nie net 'n metode van bevestiging en regverdiging nie, maar ook 'n

vorm van differensiasie wat aan die navorser die versekering gee dat die betekenis reg verstaan word. Dit bied dus 'n alternatiewe perspektief waarteen die navorser se posisie gekontroleer kan word.

Ter wille van triangulasie het ek derhalwe beplan om nie slegs van onderhoude gebruik te maak nie, maar om hierdie inligting verder uit te brei of moontlik te bevestig deur gebruik te maak van ander databronne. Ek het naamlik die bevorderingskedules van die afgelope paar jaar bestudeer. Die bevindings van my literatuurstudie dien ook as bron van triangulasie.

4.7 Kwantitatiewe inligting

Alhoewel dit 'n kwalitatiewe studie is, het ek sekere kwantitatiewe inligting benodig om my inligting te begrond. Hierdie inligting het ek bekom deur die betrokke skool waar die onderhoude gevoer is, se bevorderingskedules te bestudeer.

Omdat ek epistemologiese toegang wil meet, moes ek bepaal hoeveel leerlinge bevorder word as gevolg van outomatiese bevordering omdat hulle reeds een keer in die fase herhaal het ten spyte daarvan dat hulle nie voldoen aan die minimum kriteria nie, hoeveel slaag op eie meriete en hoeveel herhaal wel hul graad.

Ek moes ook probeer vasstel hoeveel van hierdie leerders haak vas in graad 9 waar outomatiese bevordering nie meer ter sprake is nie. Hierdie kwantitatiewe inligting dien as bevestiging van die inligting wat ek deur die onderhoude ingewin het en dien dus as triangulasie. Die kwaliteit van my inligting word waarskynlik sodoende verbeter.

4.8 Keuse van skool en proefpersone

Alhoewel ek tans betrokke is by 'n laerskool, het ek voorheen onderrig gegee aan verskeie hoërskole en een van hierdie skole kon dus 'n logiese keuse wees om die studie uit te voer. Ten einde anonimiteit asook 'n groter mate van objektiwiteit te verseker, het ek egter 'n hoërskool geïdentifiseer waarby ek glad nie betrokke is nie. Die keuse val op 'n hoërskool omdat die AOO-fase strek tot aan die einde van graad 9 en die implikasies van die bevorderingsbeleid dus beter in 'n hoërskool behoort te manifesteer.

Die skool wat ek gebruik het in my ondersoek is 'n multi-kulturele voorstedelike hoërskool met ongeveer 1 400 leerders. In 2010 was daar 268 leerders in graad 8 en 350 leerders in graad 9. Daar is 7 tot 10 seksies in elke graad waarvan minder as die helfte van die seksies Afrikaanse leerders het en die res is Engelssprekende leerders. Die skool is 'n kwintiel 5-skool, wat beteken dit bedien die gemiddelde tot bo-gemiddelde inkomstegroepe en lewer jaarliks uitstekende uitslae in die Senior Sertifikaat-eksamen. Verskeie top-presteerders is reeds opgelewer. Die skool het drie rekenaarsentrums en 'n goed toegeruste biblioteek; daar is dus genoegsame toegang tot bronne. Daar is 60 onderwysers by die skool.

Die WKOD se eksterne evaluering in grade 1 – 6 asook in graad 9 fokus op geletterdheid en gesyferdheid; daarom het die keuse van respondente geval op onderwysers wat ervare is in Huistaalonderrig en ook Wiskunde-onderrig in die AOO-fase. As derde respondent was my keuse die persoon wat verantwoordelik is vir die bevorderingsproses by die skool. Drie persone is geïdentifiseer:

- Die Huistaal-onderwyseres het 23 jaar ondervinding van Afrikaans-onderrig by hierdie betrokke skool. Sy het nog net by hierdie skool onderwys gegee. Sy het 'n B.Ed-kwalifikasie asook Honneurs in Geskiedenis. Sy gee Afrikaans vir graad 8 tot 12 en is die vakorganiseerder vir graad 9, wat

beteken sy doen die beplanning vir hierdie graad, werk die opdragte uit en kontroleer die uitslae. Sy is 'n posvlak 1-onderwyseres.

- Die Wiskunde-onderwyseres het 'n BSc-graad asook 'n HOD en het 20 jaar ondervinding van Wiskunde-onderrig. Sy is vir 6 jaar betrokke by hierdie spesifieke skool, en het ook uitgebreide ervaring by ander skole. Sy is vir die afgelope 5 jaar vakhof van Wiskunde. Sy is 'n departementshof en dus op posvlak 2. Alhoewel sy nie vanjaar graad 9-klasse het nie, het sy die vorige jare altyd graad 9's gehad. Sy het wel graad 8-klasse.
- Die derde respondent is die adjunkhof. Hy is ook die skoolvoorligter. Hy het 'n HOD en het dertig jaar ondervinding by hierdie spesifieke skool. Hy het nog by geen ander skool onderwys gegee nie. Hy gee Lewensoriëntering vir grade 8, 9 en 12 en het voorheen Voorligting aan al die grade gegee. Hy het vanjaar 3 graad 9-klasse, maar het voorheen al die klasse gehad. As adjunkhof is hy verantwoordelik vir die finale aanbevelings wat aan die departement gemaak word rakende die bevordering van leerders.

Aangesien hierdie 'n studie van beperkte omvang is, is dit nie moontlik om 'n groot seleksie van respondente te hê nie. Intendeel, hierdie studie vra vir spesifieke inligting van spesifieke informante wat oor genoegsame kennis en ondervinding beskik van die kwessie wat bestudeer word. Respondente word dus geïdentifiseer op grond van die mate van kennis waartoe hulle beskik aangaande die bevorderingsbeleid en die toepassing daarvan in die klasse. Volgens Creswell (1994:148) is *“the idea of qualitative research ...to purposefully select informants (or documents or visual material) that will best answer the research question. No attempt is made to randomly select informants.”* Vir my studie verkies ek onderwysers met baie jare ondervinding en wie moontlik ook betrokke is by die bevorderingsproses in die skool omdat hulle na my mening die navorsingsvraag die beste behoort te beantwoord.

Kontak is met die respondente gemaak, die studie is aan hulle verduidelik en hulle toestemming om deel te neem aan die projek is skriftelik verkry.

4.9 Etiese oorwegings

Volgens Opie (2004:25) hou enige navorsing wat mense betrek die gevaar in om skade aan te rig, alhoewel dit dikwels onbewustelik is. Omdat die objekte wat bestudeer word tydens onderhoude, mense is, moet uiterste sorg getref word om enige moontlike skade te beperk. Dit word gedoen deur die nakom van etiese oorwegings.

Etiese oorwegings het te make met die toepassing van morele beginsels om die aanrig van skade aan ander te voorkom, om die goeie te bevorder en om regverdig en met respek op te tree (Opie, 2004:25). Daarom behoort alle navorsers deeglik aandag te skenk aan etiese oorwegings en behoort dit reeds tydens die navorsingsontwerp in ag geneem te word.

Etiese oorwegings fokus tradisioneel op ingeligte toestemming, die reg op privaatheid asook beskerming teen skade (fisies, emosioneel of ander) (Denzin & Lincoln, 1994:372). Ingeligte toestemming behels die toestemming van die respondent nadat die besonderhede van die studie deeglik aan hom of haar verduidelik is terwyl die reg op privaatheid die respondent se identiteit beskerm.

Terre Blanche & Durrheim (1999:66) waarsku egter dat ingeligte toestemming nie slegs die ondertekening van 'n toestemmingsvorm is nie, maar vereis dat die deelnemers ten volle en in 'n nie-tegniese taal 'n duidelike verduideliking ontvang

van wat van hulle verwag word sodat hulle 'n ingeligte besluit kan neem om deel te neem of nie. Die navorser moet ook beskikbaar wees om vrae van die deelnemer te beantwoord selfs na die proses begin is, aangesien ingeligte toestemming 'n tweerigting kommunikasiemethode is tussen deelnemer en navorser.

Vertroulikheid behoort ook gewaarborg te word deur die ingeligte toestemmingsvorm wat deur die deelnemer onderteken word. Die beperkings van vertroulikheid behoort ook met die deelnemer bespreek te word, bv. in watter formaat die resultate gepubliseer gaan word, of klank- of beeldopnames gemaak gaan word, hoe, waar en vir hoe lank die data gestoor gaan word, ens. (Terre Blanche & Durrheim, 1999:68).

Met bogenoemde in gedagte, is die volgende etiese maatreëls in my studie getref:

4.9.1 Ingeligte toestemming

Die deelnemers is, soos reeds genoem, geïdentifiseer op grond van die mate van kennis waaroor hulle behoort te beskik ten opsigte van die navorsingsvraag. Ek het die doel met die studie asook die fokus daarvan individueel aan die betrokke deelnemers verduidelik en die navorsingsvoorstel op skrif aan hulle gegee. Hulle is tyd gegun om deeglik te besin oor hul betrokkenheid by die studie en is tydens 'n opvolggesprek gevra om die vorm vir ingeligte toestemming te voltooi en te onderteken. Dit is aan hulle duidelik gemaak dat hul deelname vrywillig is en geen druk is op hulle geplaas om deel te neem nie. Die deelnemers is ook ingelig dat hulle te enige tyd kan onttrek aan die studie en beide my asook my studieleier se kontakbesonderhede is aan hulle verskaf indien hulle verdere navrae sou hê.

Ek het ook toestemming van die owerhede (WKOD) asook die skool ontvang om die

studie aan die betrokke departementele skool te onderneem. Hierdie toestemming is toegestaan op die gronde dat die deelnemers asook die skool nie geïdentifiseer mag word nie en dat deelname vrywillig moet wees.

Toestemming is verder van die deelnemers verkry om die onderhoud op band op te neem en die maatreëls vir die stoor van die bande, soos in 4.9.2 hieronder uiteengesit, is aan hulle verduidelik.

4.9.2 Vertroulikheid

Deelnemers is verseker daarvan dat alle inligting vertroulik gehanteer word. Die feit dat ek nie persoonlik by die skool betrokke is nie, dra by tot die vertroulikheid van die studie. Die deelnemers is ook die geleentheid gebied dat die onderhoude nie noodwendig by die skool hoef plaas te vind nie, maar op 'n tyd en plek wat vir hulle gerieflik is. Die onderhoude is tydens skoolure gevoer. Skuilname is deurgaans gebruik en alle herkenbare data, bv. bandopnames, afskrifte van dokumentasie en ander artefakte word direk na publisering van die tesis vernietig. Intussen word dit in 'n kluis gestoor waartoe slegs ek toegang het.

Getranskribeerde data word op my rekenaar gestoor met 'n wagwoord op die lêer en word ook vernietig na publisering van die tesis. Die deelnemers is verseker dat die resultate van die studie met hulle bespreek sal word na afloop van die studie.

Geen potensiële risiko's, stigmatisering of etikettering word vir die deelnemers voorsien nie.

4.9.3 Bekendmaking van my identiteit

Deelnemers is reeds vanaf ons eerste ontmoeting op hul gemak gestel en is ingelig van wie ek is en wat my doel met die studie is. Omdat ek ook 'n onderwyser is, kan ek identifiseer met hulle en het ek probeer om hulle ervarings te verstaan. Daar is geen oneweredige magsverhoudings tussen my en die deelnemers nie omdat die deelnemers nie ondergeskik aan my is nie.

Met hierdie maatreëls het ek gepoog ek om te verseker dat die deelnemers geen skade aangerig is nie, en dat die goeie bevorder is.

4.10 Slot

In hierdie hoofstuk het ek 'n uiteensetting gegee van die prosedures wat gevolg is met my kwalitatiewe ondersoek na die manifestering van die NBAK in klaskamers.

Ek volg die interpretiewe raamwerk omdat my studie fokus op die onderwysers se persoonlike interpretasie van die NBAK en ook op hulle verstaan daarvan ten opsigte van gelyke toegang tot onderwys en die lewering van kwaliteit onderrig.

Ek het gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude met drie onderwysers aan 'n voorstedelike hoërskool. As tweede metode van dataverkryging het ek ook die skool se bevorderingskedules bestudeer. Ek het dus ook van kwantitatiewe inligting gebruik gemaak.

Hoofstuk 5

Interpretasie van die NBAK deur enkele onderwysers

5.1 Inleiding

Met hierdie hoofstuk beoog ek om by te dra tot die begrip en interpretasie van die implikasies van die NBAK soos dit manifesteer in skole deur te verwys na een spesifieke skool in die Wes-Kaap. Om dit te bereik, gaan ek die volgende doen:

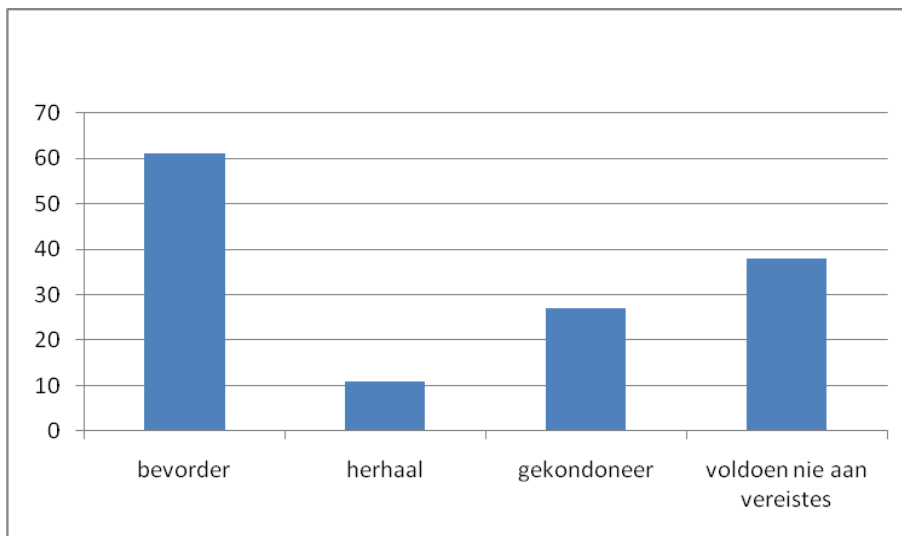
- 'n opsomming gee van die omvang van outomatiese bevorderings en herhalings in graad 9, insluitend skoolprestasierekords van individuele leerders
- 'n opsomming van die inligting bekom uit die onderhoude
- 'n opsomming van die inligting bekom uit die bevorderingskedules
- 'n vergelyking van die inligting uit die onderhoud en die inligting uit die skedules om die geldigheid daarvan te verifieer

5.2 Statistiek rondom herhaling en outomatiese bevordering

Daar was in hierdie betrokke skool 350 leerders in graad 9 in 2010. Van hierdie leerders is 216 (61,7%) aan die einde van 2010 bevorder na graad 10 en het 39 nie voldoen aan die vereistes vir graad 9 nie en moet daarom graad 9 in 2011 herhaal. Dit verteenwoordig 11% van die graad 9-leerders. 95 leerders (27,1%) is gekondoneer sodat hulle kan slaag. 'n Leerder kan op een van drie voorwaardes gekondoneer word indien hy nie die vereiste uitkomst bereik het nie:

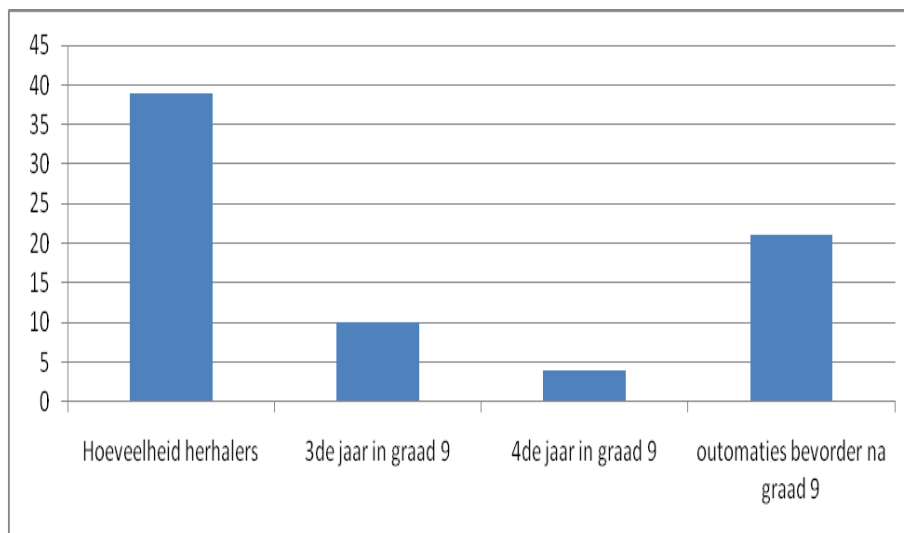
- Hy moet minstens 'n kode 2 (30%) behaal in Wiskunde; of
- Hy moet minstens 'n kode 2 (30%) behaal in Tale; of
- Hy moet minstens 'n kode 2 (30%) behaal in een van die vier addisionele leerareas wat benodig word vir bevordering (Departement van Onderwys, 2007).

Saam met die leerders wat herhaal, beteken dit 38% van die groep het nie die uitkomst vir graad 9 bereik nie (Sien figuur 5.1).



Figuur 5.1 Bevorderingstatistiek in persentasie van graad 9 (2010)

Van die 39 leerders wat graad 9 in 2011 herhaal, blyk dit dat 14 reeds voorheen graad 9 herhaal het. Tien van die herhalers (35,8%) spandeer in 2011 'n derde jaar in graad 9 en die ander vier (10%) is reeds 'n vierde jaar in graad 9. 21 van die 39 leerders wat graad 9 in 2011 herhaal, is aan die einde van hul graad 8-jaar outomaties bevorder omdat hulle alreeds voorheen in die fase in graad 7 of graad 8 herhaal het en daarom nie weer mag herhaal nie. Dit verteenwoordig 55% van die herhalers. (Sien figuur 5.2).



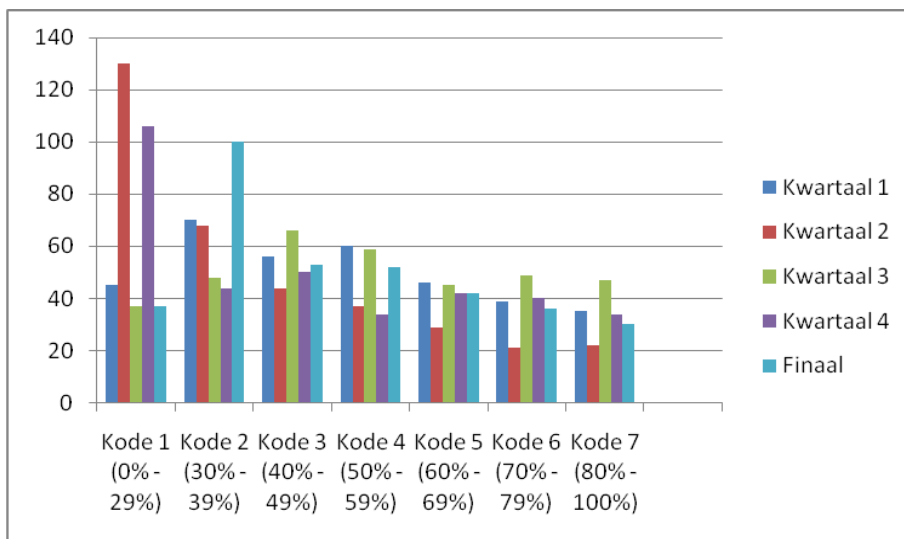
Figuur 5.2 Statistiek rondom leerders wat graad 9 herhaal in 2011 (getalle)

Dit blyk ook dat graad 9-leerders probleme ervaar met Wiskunde. Wiskunde is egter van die leerareas wat leerders moet slaag (40%) om bevorder te word na graad 10. Volgens die statistiek het 137 leerders (39%) nie die vereiste 40% vir Wiskunde aan die einde van graad 9 behaal nie. Daar is egter ook 30 leerders (8,5%) wat 80% of meer in Wiskunde behaal het. Dit bevestig die respondente se opmerking dat daar heelwat leerders is wat remediëring benodig, maar ook leerders is wat kan baat by verryking. Figuur 5.3 toon die punteverspreiding vir Wiskunde in graad 9 in 2010 per kwartaal aan.

Wat ook blyk uit hierdie punteverspreidingsgrafiek is dat die hoeveelheid leerders wat kodes 3 – 7 vir Wiskunde behaal, redelik konstant bly deur die 4 kwartale en die finale punt. Daar is egter 'n beduidende afwyking tussen die hoeveelheid leerders wat 'n kode 1 behaal in kwartale 2 en 4 en kwartale 1 en 3 onderskeidelik. 'n Moontlike verklaring hiervoor kan wees dat kwartale 2 en 3 eksamenkwartale is en take 'n kleiner rol speel, waar kwartale 1 en 3 se punte hoofsaaklik bepaal word deur take.

Opvallend is dat 106 leerders in kwartaal 4 'n kode 1 behaal het vir Wiskunde en 44 leerders 'n kode 2. Volgens die finale bevorderingspunt was daar egter 37 leerders

met 'n kode 1 en 100 met 'n kode 2. Dit strook met die onderwysers se ervaring dat punte veral in Wiskunde aangepas word sodat leerders 30% in Wiskunde kan behaal en sodoende gekondoneer kan word. Van die 95 leerders wat gekondoneer is, is 93 gekondoneer op grond van hul Wiskundepunt. 57 van die gekondoneerde leerders se finale punt vir Wiskunde is presies 30%. Die moontlikheid bestaan dat van hierdie leerders se punte aangepas is om by 30% uit te kom.



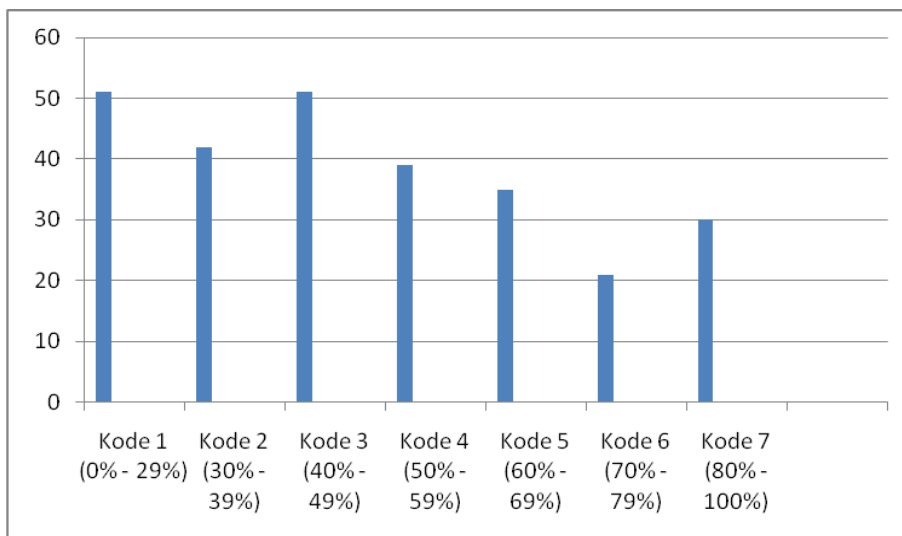
Figuur 5.3 Punteverspreiding: Wiskunde graad 9 (2010)

(aangedui volgens hoeveelheid leerders)

Daar was 269 leerders in graad 8 in 2010. Van hierdie leerders is slegs 8 nie bevorder nie en een leerder is outomaties bevorder op grond van die feit dat hy reeds graad 8 herhaal het. Alhoewel dit die indruk skep dat hierdie groep leerders met ander woorde in 'n groot mate die uitkomst van die graad bereik het, bewys 'n studie van die bevorderingskedules die teendeel.

Volgens die skedules het 39 graad 8's in die eerste kwartaal ondersteuning nodig om te vorder, 32 in kwartaal 2 en 29 in kwartaal 3. Die punteverspreiding vir Wiskunde toon min of meer dieselfde patroon as dié van graad 9. (Figuur 5.4)

51 leerders het 'n kode 1 behaal vir Wiskunde en 42 leerders 'n kode 2. Dit beteken dat 93 leerders (34,5%) nie die uitkomstevir graad 8 vir Wiskunde behaal het nie. Dit is egter nie 'n vereiste om Wiskunde in graad 8 te slaag om bevorder te word na graad 9 nie en daarom kon hierdie leerders bevorder word na graad 9. Daar is 30 leerders wat 'n kode 7 vir Wiskunde behaal het en die gemiddelde persentasie vir die vak is 49,8%.



Figuur 5.4 Punteverspreiding: Wiskunde graad 8 (2010)

Indien die bevorderingsvereistes van graad 9 ook op graad 8 van toepassing gemaak word, voldoen 178 van die 269 leerders (66,2%) aan die vereistes. 54 leerders (20%) sal dan hul graad moet herhaal en 37 leerders (13,8%) kan gekondoneer word. Dit stem in 'n groot mate ooreen met die graad 9-uitslae van dieselfde jaar met die slaagsyfer 61,7% teenoor 66,2% vir graad 8. Die afleiding kan dus gemaak word dat die swakker slaagsyfer in graad 9 nie noodwendig toegeskryf kan word aan leerders wat swakker presteer nie, maar aan die strenger slaagvereistes.

Indien die voorgestelde bevorderingsvereistes wat in die konsepbeleidsdokument, Gazette 33952 van 24 Januarie 2011 (Departement van Onderwys, 2011(a))

uiteengesit is, toegepas word, voldoen 110 graad 8-leerders (41%) nie aan die vereistes nie. Indien hulle egter reeds in die fase herhaal het, moet hulle bevorder word.

Wanneer 2010 se herhaalsyfers vergelyk word met die ander jare wat beskikbaar is, stem dit ooreen met die onderwysers se ervaring dat daar heelwat meer leerders is wat volgens die bepalings van die NBAK herhaal teenoor vorige jare. In 2005 was daar 9 leerders wat graad 8 herhaal het en geen leerder wat graad 9 herhaal het nie. In 2002 het 8 leerders graad 8 herhaal en 2 graad 9.

Die respondente is almal bewus van leerders wat outomaties bevorder word en dan vashaak in graad 9. Op my vraag of hulle bewus is van kinders wat vashaak in graad 9, het almal baie oortuigend bevestigend geantwoord ("*Ja, ja-ja-ja*" en "*Ja, beslis*"). Hieruit maak ek die afleiding dat dit 'n erkende realiteit in die skool is. Volgens die adjunkhoof was die normale tendens die afgelope ongeveer 20 jaar dat gemiddeld 6% van alle graad 8- en 9-leerders hul graad moes herhaal. Die afgelope paar jaar het dit egter gestyg tot ongeveer 10 - 13% in graad 9. Van hierdie groep herhaal ongeveer 'n derde graad 9 ten minste nog een keer.

Die Huistaal-onderwyseres het een graad 9-klas van 35 leerders. In hierdie klas alleen is 4 herhalers. Alhoewel dit hierdie leerders se eerste jaar is wat hulle graad 9 herhaal, is sy bewus van ander leerders wat graad 9 meer as een keer herhaal, alhoewel sy nie seker is van die getal nie. Sy is selfs bewus van leerders wat nou 'n derde jaar in graad 9 is.

Die Wiskunde-onderwyser noem dat daar tans in 2011 "ongeveer 4 tot 5, dalk 'n bietjie minder", herhalers in elke seksie in graad 9 is. (Daar is tans 9 seksies in graad 9 met 'n totaal van 291 leerders.) Dit kom dus neer op 'n geraamde 35 – 45 herhalers (12% - 15%) in die algemene groep van graad 9's in 2011. Dit strook met die inligting in die bevorderingskedules wat toon dat daar 39 leerders (13%) in graad

9 is wat die graad herhaal. Sy ervaar ook dat sommiges van hulle sukkel om by graad 9 verby te kom, maar ervaar ook dat kinders wat vir 'n tweede keer sou moes herhaal in graad 9 liever die skool verlaat. Sy bevestig die adjunkhoof se stelling dat die herhaalsyfer die afgelope tyd meer is as voorheen en sy skryf dit toe aan die feit dat hulle Wiskunde moet slaag (minimum 40%) in graad 9. Sy noem egter dat punte soms aangepas word vir Wiskunde sodat hulle graad 9 kan slaag, al voldoen hulle nie werklik aan die vereistes nie.

In graad 8 lyk die prentjie egter anders. Daar is “baie min” leerders wat graad 8 herhaal, volgens die adjunkhoof. Hy is slegs van een leerder bewus wat aan die einde van 2010 op grond van sy ouderdom bevorder is na graad 9 in 2011. Die res van die groep was nog relatief jonk en het grootliks nog nie in die fase herhaal nie. Derhalwe was daar wel 8 leerders uit die totale groep van 269 wat graad 8 vanjaar moet herhaal, aansienlik minder as in graad 9. Die adjunkhoof meen ook dat hierdie leerder wat outomaties bevorder is, waarskynlik vanjaar in graad 9 gaan vasval en dat sy herhaling tegnies net uitgestel is met 'n jaar. Met die bestudering van sy uitslae blyk dit dat hy in sy eerste jaar in graad 8 die laagste posisie op die akademiese ranglys vir daardie graad beklee het met 'n gemiddelde persentasie van 24%. In sy tweede jaar was sy gemiddeld 31%, maar omdat hy reeds herhaal het, moes hy bevorder word na graad 9.

5.3 Skoolprestasierekords van individuele herhalers en leerders wat outomaties bevorder is as gevolg van hul ouderdom

Die leerders in graad 9 wat outomaties bevorder is, sukkel duidelik om die eise van die kurrikulum baas te raak, soos die opsomming uit die 2010-bevorderingskedules van individuele leerders hieronder aantoon. Dit blyk ook dat baie van hierdie leerders se agterstande dikwels nie in die laerskool geïdentifiseer is nie en dat hulle derhalwe nooit in die laerskool herhaal het nie. Die patroon van afwesigheid wat deur die onderwysers ervaar is, word ook deur die bevorderingskedules bevestig.

Dit blyk verder dat die leerders se prestasie nie noodwendig verbeter as hulle 'n tweede of derde jaar in die graad spandeer nie.

Leerder A:

Die leerder is in 1994 gebore en het 16 jaar oud geword in Januarie 2010. In 2011 is sy vir die derde jaar in graad 9. Aan die einde van 2010 na haar tweede jaar in graad 9 het sy 'n gemiddelde van 37% vir al haar leerareas behaal met 'n gemiddelde punt van 19% vir Wiskunde. Sy was 15 dae afwesig. In 2008 was sy vir die tweede jaar in graad 8. Sy het 'n gemiddelde punt van 30% behaal met 12% gemiddeld vir Wiskunde. Omdat sy reeds graad 8 herhaal het, moet sy na graad 9 bevorder word ten spyte van haar onvermoë om die eise van graad 8 baas te raak. Sy het nooit in die Grondslagfase en Intermediêre fase herhaal nie.

Leerder B:

Hierdie leerder is in 1993 gebore en was dus 17 jaar oud in 2010. Dit was sy eerste jaar in graad 9. Hy het 'n gemiddelde punt van 30% behaal vir al sy leerareas met 13% vir Wiskunde. In 2008 was hy vir die eerste keer in graad 8 en het 15% gemiddeld vir Wiskunde behaal en 28% gemiddeld vir al sy leerareas. In 2009 het hy graad 8 herhaal en weer nie die uitkomstebereik nie. Sy gemiddelde punt was 31% met 30% vir sy Huistaal en 21% vir Wiskunde. Hy is egter outomaties bevorder as gevolg van sy ouderdom.

Leerder C:

Die leerder herhaal graad 9 vir die eerste keer. Sy het 'n gemiddelde persentasie van 35% en het 16% gemiddeld vir Wiskunde. Sy het graad 7 herhaal en mag daarom nie graad 8 herhaal het nie. Derhalwe is sy bevorder "met ondersteuning" na graad 9, al het sy 'n gemiddelde punt van 37% gehad met slegs 12% vir Wiskunde in graad 8 in 2009. Sy is in 1995 gebore en het nog nie voor graad 7 herhaal nie. Sy was 18 dae afwesig in 2010.

Leerder D:

Die dogter is in 1994 gebore en herhaal graad 9 vir die eerste keer. Sy het 'n gemiddelde persentasie van 35% en het 21% vir Wiskunde behaal aan die einde van graad 9 in 2010. Sy was 29 dae afwesig in 2010. Sy het graad 8 herhaal in 2009 en is daarom na graad 9 bevorder met ondersteuning, met 'n gemiddelde punt van 32% vir Wiskunde. In 2008 toe sy die eerste jaar in graad 8 was, het sy 34% gemiddeld behaal en 15% vir Wiskunde. Sy het voor graad 8 nog nooit herhaal nie.

Leerder E:

Net soos die vorige leerder, herhaal sy graad 9 vir die eerste keer. Sy het 'n gemiddelde persentasie van 38% en het 18% vir Wiskunde behaal aan die einde van graad 9 in 2010. Sy was 22 dae afwesig. Sy het graad 8 herhaal in 2009 en is daarom na graad 9 bevorder met ondersteuning, alhoewel sy nie die uitkomst vir graad 8 bereik het nie en 28% gemiddeld vir Wiskunde behaal het. In 2008 toe sy die eerste jaar in graad 8 was, het sy 30% gemiddeld behaal en 14% vir Wiskunde. Sy het voor graad 8 nog nooit herhaal nie.

Leerder F:

Hierdie leerder is in 1993 gebore en is vir die vierde jaar in graad 9 in 2011. Sy het in Januarie 2011 18 jaar oud geword in graad 9 terwyl die norm 15 jaar is. Aan die einde van 2010 het sy 13% vir Wiskunde behaal en 40% gemiddeld. In 2010 was sy 74 dae afwesig, in 2009 30 dae en in 2008 36 dae. Haar uitslae toon dat die ekstra jare in graad 9 nie werklik 'n verskil aan haar prestasie gemaak het nie, aangesien sy in 2009 en 2008 onderskeidelik 16% en 14% vir Wiskunde behaal het en 38% en 28% gemiddeld. In 2007 het sy graad 8 herhaal en is outomaties bevorder na graad 9 al het sy nie die uitkomst vir die graad bereik nie. Sy het nooit herhaal in die Grondslag- en Intermediêre fase nie.

Leerder G:

Hierdie leerder is in 1993 gebore en herhaal graad 9 vir die eerste keer. Hy word 18 jaar oud aan die einde van sy tweede jaar in graad 9. (Die norm is 15 jaar.) Hy het aan die einde van graad 9 19% vir Wiskunde behaal en 24% gemiddeld en was 33 dae afwesig. Hy slaag slegs sy addisionele taal. In 2008 in sy eerste jaar in graad 8 behaal hy 20% gemiddeld met 17% vir Wiskunde en moet hy graad 8 herhaal. Hy behaal slegs kodes 1 en 2 en het dus in geen van sy leerareas die vereiste uitkomst bereik nie. In sy tweede jaar in graad 8 word hierdie patroon herhaal. Hy het weer eens in geen van sy leerareas die vereiste uitkomst bereik nie en behaal 'n gemiddelde persentasie van 26%, 17% vir Wiskunde (soos in sy eerste jaar in graad 8) en 26% vir sy Huistaal, maar hy mag nie weer herhaal nie. Sodoende word hy "met ondersteuning" bevorder na graad 9. Hy het nooit herhaal in die Grondslag- en Intermediêre fase nie.

Leerder H:

Hierdie dogter is in 1992 gebore en is vir die vierde jaar op die ouderdom van 19 in graad 9 in 2011. Sy het 'n gemiddeld van 35% behaal in 2010 en was 11 dae afwesig. In 2009 was sy 16 dae afwesig. Die vorige drie jaar in graad 9 was haar uitslae soortgelyk. In 2009 het sy 6% vir Wiskunde behaal met 32% gemiddeld en in 2008 8% vir Wiskunde met 33% gemiddeld. Sy het graad 8 in 2007 herhaal en is aan die einde van haar tweede jaar in graad 8 outomaties bevorder ten spyte daarvan dat sy nie die uitkomst bereik het nie.

Leerder I:

Die seun is in 1994 gebore en herhaal graad 9 vir die eerste keer. Hy het 13% vir Wiskunde behaal en 27% gemiddeld gehad. Hy was 18 dae afwesig. Hy het reeds in die AOO-fase herhaal en is daarom aan die einde van graad 8, met 'n gemiddelde punt van 33% en slegs 20% vir Wiskunde, outomaties bevorder. Hy het nooit in die Intermediêre en Grondslagfase herhaal nie.

Leerder J:

Die seun is in 1994 gebore en herhaal graad 9 vir die eerste keer. Hy het 13% vir Wiskunde behaal en 28% gemiddeld. Hy bereik die uitkomst net in sy Tale. Hy was 42 dae afwesig. Hy het reeds graad 8 herhaal en is daarom aan die einde van sy tweede jaar in graad 8 outomaties bevorder na graad 9. Hy het nooit in die Intermediêre en Grondslagfase herhaal nie. In 2008 in sy eerste jaar in graad 8 het hy 26% gemiddeld behaal en het slegs in sy addisionele taal die uitkomst bereik. Hy het 9% vir Wiskunde gehad. In sy tweede jaar in graad 8 het hy 36% gemiddeld gehad en 21% vir Wiskunde.

Leerder K:

Hierdie seun is in 1993 gebore en herhaal graad 9 vir die eerste keer. Hy het ook graad 1 herhaal en was in 2009 vir 'n tweede jaar in graad 8. Aangesien hy nie weer in die fase mag herhaal nie, is hy bevorder na graad 9. In sy graad 9-jaar het hy 34% gemiddeld gehad en 20% vir Wiskunde. In sy eerste jaar in graad 8 het hy slegs sy addisionele taal en Kuns en Kultuur geslaag met 9% vir Wiskunde en 29% gemiddeld. In sy tweede jaar in graad 8 was sy Wiskunde-gemiddeld 26%.

Leerder L:

Hierdie dogter herhaal graad 9 vir 'n tweede keer en is in 2011 op die ouderdom van 18 vir die derde keer in graad 9. In 2010 het sy 8% vir Wiskunde behaal en 28% gemiddeld vir al haar leerareas. In 2009, ook in graad 9, het sy 13% vir Wiskunde gehad en 30% gemiddeld. In 2008 was sy vir 'n tweede jaar in graad 8 en is sy outomaties bevorder na graad 9 omdat sy reeds in die fase herhaal het, ten spyte van die feit dat sy nie graad 8 se eise bemeester het nie. Sy het net in haar Addisionele Taal die vereiste uitkomst bereik en 14% vir Wiskunde gehad en 20% vir haar Huistaal. Sy het voorheen in die laerskool herhaal.

Leerder M:

Hierdie seun is in 1992 gebore en is in 2011 op die ouderdom van 19 vir die vierde jaar in graad 9. Hy was 32 dae afwesig in 2010 en het slegs in Tegnologie die vereiste uitkomst bereik. Sy gemiddelde punt vir al sy leerareas was 28% en in Wiskunde het hy 21% behaal. In 2009 in sy tweede jaar in graad 9 het hy in geen leerarea die uitkomst bereik nie en slegs 10% vir Wiskunde gehad terwyl hy in 2008 in sy eerste jaar in graad 9 in totaal 37 dae afwesig was. Hy het 11% vir Wiskunde gehad en 7% vir sy Huistaal. Hy is aan die einde van graad 8 outomaties bevorder omdat hy reeds in die fase herhaal het. Aan die begin van sy graad 8-jaar is sy ouers aanbeveel dat hulle moet aansoek doen vir hom by 'n vaardigheidskool, maar hulle het die aanbeveling verwerp.

Leerder N:

Hierdie seun is in 1994 gebore en is vir 'n derde jaar in graad 9 in 2011. In 2010 het hy 16% vir Wiskunde behaal en 30% gemiddeld vir al sy leerareas. Hy het net sy Addisionele Taal geslaag. Hy was 21 dae afwesig. Sy uitslae in sy eerste jaar in graad 9 stem grootliks hiermee ooreen (15% vir Wiskunde en 'n gemiddelde punt van 37%). Hy het graad 7 herhaal, en moes daarom outomaties bevorder word na graad 9 aan die einde van sy graad 8-jaar. Tog het hy net in sy Huistaal en Kuns en Kultuur die uitkomst bemeester en 14% vir Wiskunde gehad. Hy het nooit voorheen 'n graad herhaal nie.

Leerder O:

Hierdie seun is in 1994 gebore en is in 2011 vir die derde jaar in 9. In sy eerste jaar in graad 9 het hy 31% vir Wiskunde gehad en 'n gemiddelde punt van 34%. Hy was 29 dae afwesig. In sy tweede jaar in graad 9 het hy 34% vir Wiskunde gehad en 38% gemiddeld. Hy het graad 7 herhaal en moes daarom aan die einde van graad 8 bevorder word na graad 9. Hy het egter in graad 8 slegs in sy Addisionele Taal die uitkomst bemeester en 25% vir Wiskunde gehad. Hy het voorheen nooit herhaal nie.

Leerder P:

Die dogter is in 1993 gebore en word 19 in haar derde jaar in graad 9. Sy het 11% vir Wiskunde gehad en het slegs in haar Tale en in Natuurwetenskap die vereistes bereik. Daar is ongelukkig geen verdere inligting rondom haar skoolgeskiedenis beskikbaar nie. Die 2010-skedule dui egter aan dat dit reeds haar vyfde jaar in die fase is waarvan twee jaar in graad 9 is, waaruit die afleiding gemaak kan word dat sy of graad 7 of graad 8 herhaal het.

Leerder Q:

Hierdie dogter is in 1994 gebore en is vir die derde jaar in graad 9 in 2011. Sy het graad 7 herhaal en is daarom aan die einde van graad bevorder met ondersteuning tot graad 9 al het sy 'n gemiddelde punt van 13% vir Wiskunde gehad en slegs haar Tale en Lewensoriëntering se uitkomste bereik aan die einde van graad 8. In haar eerste jaar in graad 9 het sy 18% vir Wiskunde gehad en in haar tweede jaar 34%. Sy het 'n gemiddelde persentasie van 34% gehad vir al haar leerareas. Sy het nooit voor graad 7 herhaal nie.

Leerder R:

Hierdie dogter het 18 geword aan die begin van haar derde jaar in graad 9. Sy is aan die einde van haar graad 8-jaar bevorder met ondersteuning as gevolg van haar ouderdom. Sy het egter slegs in Huistaal en Lewensoriëntering die uitkomste bereik. In Wiskunde het sy 9% gemiddeld behaal. Haar gemiddelde persentasie vir al haar leerareas was 29%. Hierdie patroon is voortgesit in haar graad 9-jaar. In haar eerste jaar in graad 9 het sy weer 9% vir Wiskunde gehad en 33% gemiddeld en in haar tweede jaar kon sy in geen leerarea die eise baasraak nie.

Leerder S:

Sy herhaal graad 9 in 2011 vir die eerste keer en het aan die einde van 2010 23% vir Wiskunde gehad. Sy was 28 dae afwesig. Sy het graad 8 herhaal in 2009 en het in

haar eerste jaar in graad 8 net in haar Addisionele Taal die uitkomste bereik. In haar tweede jaar in graad 8 het sy 34% vir haar Huistaal gehad en 35% vir Wiskunde, maar sy is outomaties bevorder na graad 9. Sy het ook in graad 4 herhaal.

Leerder T:

Hy is in 2011 vir sy derde jaar in graad 9. Hy het aan die einde van sy tweede jaar in graad 9 25% vir Wiskunde gehad met 38% gemiddeld. In 2009 het hy 18% vir Wiskunde gehad. Aan die einde van graad 8 is hy op grond van sy ouderdom met ondersteuning bevorder na graad 9. Hy het egter glad nie die basiese vaardighede van graad 8 bemeester nie en het 20% vir Wiskunde gehad en 21% vir sy Huistaal. Hy het ook graad 6 herhaal.

Leerder U:

Hy herhaal graad 9 vir die eerste keer nadat hy 19% vir Wiskunde behaal het. Hy het slegs in sy Addisionele Taal en Lewensoriëntering die uitkomste bereik. Aan die einde van graad 8 is hy bevorder met ondersteuning nadat hy reeds in die fase herhaal het, ten spyte van die feit dat hy slegs 23% vir Wiskunde en 36% vir sy Huistaal behaal het.

Ek het met hierdie seksie gepoog om 'n aanduiding te gee van die omvang van die getal outomatiese bevorderings asook herhalers in graad 9. Om 'n insig te verkry in die prestasies van dié leerders, het ek hulle profiele ontleed. Dit gee dus 'n agtergrond van die uitdagings wat beide die onderwysers en leerders moet aanpak as gevolg van die implementering van die NBAK.

In die volgende seksie gaan ek kyk na hoe onderwysers die implementering en uitkomste van die NBAK ervaar. Aan die hand van sekere kernkonsepte gaan ek poog om 'n "thick description" van die onderwysers se uitdagings te gee.

5.4 Interpretasie van die NBAK in terme van:

5.4.1 Mate van epistemologiese betrokkenheid en versterking van vaardighede van herhalers en leerders wat outomaties bevorder word

Volgens die gesprekke met die onderwysers tydens die onderhoude, is die opinie gereeld uitgespreek dat die feit dat leerders graad 9 herhaal, nie werklik 'n verskil aan hul prestasie maak nie. Van die onderwysers is selfs bewus van leerders wat in 2011 vir 'n vierde jaar in graad 9 is en nog steeds sukkel om aan die vereistes te voldoen.

Volgens die Huistaal-onderwyseres maak die tweede jaar in graad 9 geen verskil aan hul uitslae nie.

“Die ironie is, ek het so pas 'n kind se goed gemodereer wat 'n herhaler is, en weet jy, daar is nie 'n verskil nie. Die tweede jaar gee nie vir hom 'n beter kans nie. Ongelukkig nie. Ongelukkig werk hulle ook nie...”

Die Wiskunde-onderwyseres stem saam dat die tweede jaar in graad 9 nie werklik hulle kanse op sukses verbeter nie.

“Hulle kennis van die vakke verbeter nie vir my regtig nie. Wat wel gebeur is dat, en dis meer in ander vakke, indien hulle oral al hulle take inhandig, dan gebeur dit dat hulle in 'n mate gehelp word en op die ou end kom hulle dan deur – nie omdat hulle regtig die graad baasgeraak het nie, maar net omdat die sisteem hulle help om tot daar te vorder en dan kom hulle deur. Sou hulle na graad 10 toe gaan, is dit al weer vir graad 10 'n groot probleem, want daai kinders het nie werklik, het nie werklik graad 9 baasgeraak nie.”

Sy gaan verder en sê:

“Ons vind wel dat kinders wat in graad 9 is, hulle Wiskunde-vaardighede baie swakker is as kinders wat 5 jaar gelede in graad 9 was. So die idee dat Wiskunde nou ‘n belangrike rol speel en dat Wiskunde, dat hulle dit moet deurkom en dat dit een van die kernvakke is, verbeter nie die kind se Wiskunde-vaardigheid nie. Dit is ‘n feit.”

Soos reeds genoem wys statistiek dat 216 uit die 350 leerders bevorder is, m.a.w. 61,7%. 95 leerders is egter gekondoneer om te kan slaag. Uit die gesprekke met die personeel kan die afleiding gemaak word dat die relatief goeie slaagsyfer van 61,7% nie’n betroubare bewys van epistemologiese vaardigheid in Wiskunde is nie, want die punte word aangepas sodat leerders gekondoneer kan word of kan slaag.

Die Huistaal-onderwyseres bevestig die feit dat leerders wat meer as een keer graad 9 moet herhaal, “gehelp” word om te slaag. *“Verlede jaar weet ek het hulle, as die kinders nie aan die slaagvereistes voldoen nie, is daar vir hulle punte bygegee. Of dan spook en spartel jy, jy spook en spartel om daai take uit daai kinders te kry. Ons gee vir hulle nog ‘n kans, en as hulle swak gedoen het, kan hulle die taak oordoen.”*

Die Huistaal-onderwyseres noem dat die feit dat minder leerders in graad 8 herhaal beslis nie is omdat hulle die uitkomstes van die graad bemeester het nie.

“Daar het kinders verlede jaar geslaag wat geen mens weet hoe’t hulle geslaag nie. En nou is dit kinders wat verlede jaar geslaag het wat nou in my graad 9-klas sit...dis nou kinders wat dissiplinêre probleme veroorsaak...”

Die Wiskunde-onderwyseres skryf die kleiner hoeveelheid herhalers in graad 8 toe aan die gebrek aan duidelike slaagvereistes vir graad 8:

“Hulle slaag graad 8 makliker. Die slaagvereistes vir graad 8 is mos ook anders as vir graad 9 en die slaagvereistes is mos ook vaer in graad 8. Dis ‘n kwessie van hy moet ‘n sekere hoeveelheid een en twees...of hy moet oorwegend eens en twees hê. Daar’s nie vaste, vaste vereistes nie. Dis ‘n vae beleid. Daarom dink ek kom kinders makliker graad 8 deur, maar dan kom die probleem in graad 9.”

Die volgende gesprek wys ook op hierdie probleem:

Navorsers: *“Dink jy daar is kinders in graad 8 of hierdie jaar in graad 9 wat eintlik moes teruggebly het verlede jaar?”*

Wiskunde-onderwyser: *“Ja, dit gebeur omtrent elke jaar.”*

Navorsers: *“En hoe is hulle kanse om in graad 9 op eie meriete te slaag?”*

Wiskunde-onderwyser: *“Baie, baie, baie, baie swak. Ek weet van gevalle van ‘n*

kind wat graad 8 deurgekom het wat by my Wiskunde gehad het wat géén Wiskunde-vaardigheid het nie. Wat ook nie gemotiveerd is nie...Daar’s twee kante van die saak...die een kant van die saak is kinders se Wiskunde-vaardighede het verswak, baie, en die ander kant is die kinders se motivering het verswak en daai twee dinge maak dat ‘n kind wat in graad 8 op ‘n manier deurkom wat ‘n “miracle” is in graad 9 regtig nie ‘n kans het nie.”

Die Huistaal-onderwyser bevestig hierdie ervaring deur te noem dat een van die leerders wat vanjaar graad 8 herhaal en in haar klas is, se punt vir Huistaal op hierdie stadium na die Junie-eksamen 38% is. Ten spyte hiervan, moet hy egter die einde van die jaar bevorder word na graad 9, omdat hy nie nog ‘n keer in die fase mag herhaal nie.

Volgens haar is daar kinders in graad 8 wat baie sukkel om te lees, maar waarskynlik bevorder gaan word na graad 9.

“Hulle lees stadig... Ek kan nie verstaan hoe kan ‘n kind in graad 8 kom en dan sukkel hy om ‘n woord wat uit twee lettergrepe bestaan, te lees nie. Ek kan dit nie verstaan nie.” En verder, terwyl sy ‘n taak wys van ‘n leerder wat vir die tweede keer in graad 8 is en daarom die einde van die jaar na graad 9 bevorder moet word: *“Kyk byvoorbeeld hier, hy kan nie ‘n sin skryf nie. Hy kan nie, en dit is sy tweede keer in die graad en hy is byvoorbeeld een van die voorbeelde van ‘n kind wat geweldig...hy druipt hierdie kwartaal en een van die redes hoekom hy druipt, is omdat sy ondersoektaak nie ingegee is nie...”*

Die skool kry graad 8-leerders uit ‘n verskeidenheid laerskole. Al die respondente ervaar dat die leerders dikwels vanaf die laerskole kom met baie beperkte basiese vaardighede, veral betreffende geletterdheid- en gesyferdheidsvaardighede.

“Daar is kinders wat ‘n mens verstom met hulle swak leesvermoë, kinders wat nie kan spel nie, nie net foneties spel nie, nie net sms-spel nie, maar werklik ‘n woord spel dat jy, as jy dit binne konteks lees, dan sal dit miskien vir jou sin maak, maar spel is iets wat nie bestaan nie.” (Afrikaans-onderwyseres)

Volgens die Wiskunde-onderwyseres is sy bewus van verskeie skole wat die hele eerste kwartaal spandeer om basiese Wiskunde-vaardighede by die kinders by te bring om agterstande te probeer uitwis. Die agterstande is volgens haar baie groot.

“As ons die kinders in graad 8...as hulle inkom, laat ons hulle ‘n evalueringstoetsie skryf. Ons vra basiese optel, aftrek, maal en deel-tipe sommetjies wat uit die kop doenbaar is, met ander woorde jy het nie ‘n sakrekenaar nodig nie. Dis ook nie lang berekeninge nie. Dit is basiese

vaardighede en die kinders doen verskriklik swak. Dit is ongelooflik om te sien oor hoe min basiese vaardighede hulle beskik.”

Die probleem wat hierdeur ontstaan, is dat daar soveel leerders met verskillende behoeftes in een klas is, dat dit nie prakties haalbaar is om aan die leerder wat ondersteuning nodig het, die aandag te kan gee wat noodsaaklik is nie. Die leerders sit dus in 'n klas waar alles bokant hul vermoë is en epistemologies raak hulle net al hoe meer agter by die res van die klas. Hul vaardighede word dus nie werklik versterk nie en epistemologies is daar weinig vordering.

Ek maak die afleiding uit die respondente se reaksie asook uit die bevorderingstatistiek van die skool dat die leerders wat outomaties bevorder word sukkel om verby graad 9 te kom en dit dikwels slegs regkry omdat hulle “gehelp” word deurdat hulle punte aangepas word. Die stelsel van outomatiese bevordering dra dus nie werklik by tot suksesvolle epistemologiese toegang nie.

5.4.2 Vlak van motivering

Die respondente skets almal 'n prentjie van leerders wat herhaal of outomaties bevorder is wat sukkel om die eise van die kurrikulum baas te raak en glad nie toegewyd is ten opsigte van hulle skoolwerk nie. Die lae vlak van hul vaardighede dra dikwels by tot 'n gebrek aan toewyding en motivering.

Die frustrasie rondom die gebrek aan toewyding blyk duidelik uit die volgende opmerking van die Huistaal-onderwyseres:

“Nee, dit (toewyding) bestaan nie in hulle woordeskat nie. Daar bestaan nie so iets nie. Toewyding aan niks doen nie - hulle spesialiseer daarin om mekaar te probeer vermaak, hulle is klaskaptein van aktiwiteite soos

spuitskannetjies, vuurhoutjies trek in die klas, papiertjies skiet. Hulle is ingestel net op die klas ontwig. Weet jy wat, hy sal gewoonlik nie eers 'n boek uithaal nie."

Die Wiskunde-onderwyseres bevestig hierdie frustrasie. Volgens haar is die samewerking en werksingesteldheid van herhalers en leerders wat outomaties bevorder is, baie swak.

"...of hy onttrek hom totaal en al en hy is totaal en al passief of hy moet nou 'n "image" probeer handhaaf teenoor sy mede-maats in die klas en is daarom 'n moeilikheidmaker in die klas en gee glad nie sy samewerking nie en veroorsaak frustrasie vir die res van die klas."

Ook die kwaliteit van hul take, wat 'n baie belangrike deel vorm van hul deurlopende assesseringspunt (DASS-punt) en in 'n groot mate hul finale prestasie bepaal, is baie swak. Dikwels kan hierdie take tuis gedoen word met die hulp van ander, anders as toetse wat onder gekontroleerde omstandighede afgelê word. Ten spyte daarvan word 'n negatiewe prentjie geskets.

"Wiskunde as sulks het min take wat huis toe gestuur word. Die meeste van ons goed word in die klas gedoen, maar ek hoor maar net, en dit klink vir my dat by vakke waar dit huis toe gestuur word, dit 'n frustrasie tot 'n oneindigheid is om daai goed terug te kry. Ek het selfs al take gesien van kinders wat druipele is, sulke powere, niksseggende goed wat terugkom. Ek wil nie eers praat oor geletterdheidsvaardighede nie, want ek dink dit is verskriklik swak en die swak geletterdheidsvaardigheid het 'n direkte effek op die gesyferdheidsvaardigheid. Die twee gaan totaal en al hand aan hand. Leesvaardighede wat totaal en al oorgaan na Wiskunde. Kinders wat antwoorde gee, die oomblik wat kinders in Wiskunde vir jou 'n antwoord moet gee wat 'n sinnetjie is, kan jy soms daai sin se betekenis nie ontsyfer nie."
(Wiskunde-onderwyseres)

Volgens die Huistaal-onderwyseres is die situasie hierbo nie die uitsondering nie, maar die algemene tendens by leerders wat herhaal of outomaties bevorder is.

Die adjunkhoof stem saam dat die werk wat hierdie leerders op hul eie moet doen, baie swak is, maar noem tog dat hul ingesteldheid teenoor die werk wissel. Sommige van hierdie leerders wat in graad 8 en uiteindelik in graad 9 kom, beskik volgens hom net nie oor die vermoë om die werk baas te raak nie.

“Dis maar weer eens...sommige sal baie moeite doen, maar die gehalte bly swak. Of hulle nou baie moeite doen...kom ons sê met ‘n maklike vak soos LO waar jy kan prentjies plak en dit ‘n bietjie mooi laat lyk, kan jy nog daarmee wegkom, maar ek dink die take soos Biologie en so en jy het nie die insig nie, gaan jou take nie van ‘n goeie gehalte wees nie.”

En verder: *“Daar’s van hulle wat ‘n baie mooi gesindheid het, maar hoe hard hulle ookal werk, hulle gaan nie die mas opkom nie. As jy nie die vermoë het nie, dan gaan jy vasval. As die werk bo jou vuurmaakplek is, dan is dit vir jou te moeilik.”*

Die Huistaal-onderwyseres sluit hierby aan wanneer sy sê:

“Ek dink daardie kinders het nie naastenby ‘n begrip van basiese organisasie nie. Ek dink hulle raak heeltemal verlore. Eenvoudige goed kan hulle net nie...hulle kan dit net nie baasraak nie. Ek dink dis net heeltemal bo hulle koppe. Dis soos ‘n groot maalstroom waarin daai kinders beland het en ek dink ons het nie naastenby ‘n begrip van hoe verward die kind moet wees nie, want ek sê vir jou die kinders wat herhaal...hulle kan net nie...”

Die gebrek aan motivering blyk duidelik wanneer die Huistaal-onderwyseres vertel van ‘n leerder in graad 9 wat die vorige jaar outomaties bevorder is wat sy probeer ondersteun het deur vir hom hulp aan te bied met ‘n ondersoektaak.

“Ek het hom probeer help, vir hom goed gegee, maar hy kan nie die goed logies agtermekaar sit nie. Hy het nie eers probeer nie. Hy het opgegee.”

Die hoofprobleem waarmee hierdie leerders daagliks gekonfronteer word, is hul eie onvermoë. Die Wiskunde-onderwyseres verduidelik dit soos volg:

“Gewoonlik is dit so dat daardie kinders se vermoëns so swak is dat...dis ‘n kwessie van almal wat in hoofstroomonderwys opgeneem word selfs al in die laerskool en kom dan in die hoërskool en hulle kom deur en die skool maak nie...dit wat in die klas gedoen word, is totaal buite hul vermoë, so hulle raak gefrustreerd, hulle sit in klasse met 35 in ‘n klas. Hulle verdwyn totaal in daai klas.”

Dit wil dus voorkom of die leerders dikwels opgee nog voor hul behoorlik probeer het, omdat hul motivering so skraal is. Indien hy voortdurend mislukking ervaar, is daar vir hom geen motivering om te probeer nie.

5.4.3 Kanse op lewenskwaliteit

Die algemene ondervinding van die respondente is dat die NBAK nie bydra tot die leerders se lewenskwaliteit nie en nie vir hulle beter kanse in die lewe gee nie. Daar is ‘n algemene frustrasie met die stelsel vir beide die onderwyser sowel as die leerder.

Die Huistaal-onderwyseres bevestig dit wanneer sy noem dat die NBAK nie vir die leerders wat outomaties bevorder word en in graad 9 moet herhaal beter kanse in die lewe gee nie.

“Ek dink die stelsel laat nie toe dat hulle opvang nie. Daar is nie vir hulle ‘n alternatief nie. Jy moet net aangaan daar waar jy is, en baie van hulle kán nie

40% kry nie. Hulle het nie die vermoë om dit te kry nie. Al wat ons moet doen is, as onderwyser moet ek net probeer om, ek moet vir hom 'n verskriklike hoë punt gee vir mondeling. Ek moet hom take laat oor en oor doen sodat hy daar kan kom.” En verder: “Daardie uitsigloosheid is so diep gewortel in hulle, want dit kom so 'n lang pad. Ek dink as probleme vroeër aangespreek word, kinders wat uit die laerskole uit kom wat nie ordentlik kan spel nie, wie se basiese vaardighede nie vasgelê is nie, kom in die hoërskool en hy vind dit oorweldigend. Daar is nie vir hom 'n alternatief van jy kan iets op standaardgraad of laergraad neem nie...So hierdie stelsel dat daar nie alternatiewe is vir mense wat nie op dieselfde vlak kan presteer nie, is so goed soos gestremdes moet saam met gewone atlete deelneem. Almal is mos nie intellektueel ewe sterk nie. Almal is nie op dieselfde vlak nie.” En later ook: “Die kind wat nie kan lees nie, 'n kind wat sukkel om te skryf, jy weet, ons sit met kinders wat in die senior fase is, hy is een van die seuns wat herhaal het, hy het in die laerskool herhaal, hy het graad 9 herhaal, daai kind sit in die hoofstroom, maar hy kan nie sy vakke op standaardgraad neem nie. Daar is nie vir hom 'n ander opsie nie. Dis of pas aan of gaan uit.”

Ook die Wiskunde-onderwyseres meen leerders se lewenskwaliteit word glad nie deur die NBAK verbeter nie.

“Glad nie. Hoegenaamd nie. Inteendeel. Dit voel vir my hulle word so deur die sisteem gehelp dat hulle in elk geval nie enige vaardigheid baasraak nie en hulle gaan...die kinders wat druipeeling is en uiteindelik in graad 9 die skool verlaat...ek weet nie waar daar vir hulle 'n plek in die samelewing is nie. Hulle beskik regtig nie oor, volgens my, oor enige vaardighede nie.”

Beide die Huistaal- en die Wiskunde-onderwyseres noem dat die leerders wat die skool aan die einde van graad 9 verlaat, nie behoorlik toegerus is vir 'n beroep nie. Volgens die Wiskunde-onderwyseres is daar heelwat kinders wat die skool verlaat sonder dat hulle noodwendig 'n toekomsplan het.

“Hulle verlaat net die skool. Want as hulle in graad 9 skool verlaat, die handjievul wat werklik dan ‘n vakleerlingskap of so iets gaan doen, is maar in die minderheid. Die meeste wat dan skool verlaat, hang by die huis rond...en het geen, regtig geen toekoms nie.”

Daar blyk ook dikwels ‘n patroon van afwesigheid te wees onder leerders wat in graad 9 vassit en soms is dit ‘n groot gesukkel om hul ouers se samewerking te kry om hul vordering met die ouers te bespreek en hulle daag dikwels nie op vir afspraak nie. Die realiteit is egter dat ook die ouers se hande dikwels in ‘n groot mate afgekap is. Die NBAK berei die leerders nie voor op die eise van die wêreld van werk en op ‘n sinvolle plek in die samelewing nie. Ook die feit dat heelwat van heirdie kinders wat outomaties bevorder is dikwels die onderwysstelsel na graad 9 verlaat om net *“by die huis rond te hang”*, aldus die een respondent, is ‘n aanduiding van die gebrekkige mate waartoe die NBAK bydra tot sommige leerders se lewenskwaliteit.

5.4.4 Invloed van herhalers en leerders wat outomaties bevorder is op die res van die klas

Uit al die respondente se ervaring blyk dit dat die leerders wat outomaties bevorder word, en veral diegene wat in graad 9 vassit, glad nie bydra tot ‘n werksatmosfeer in die klas nie. Situasies word geskets waar die leerders uit hul pad gaan om klasse te ontwrig en die ander leerders te steur. Soms is die ander leerders, ten spyte van hulle ooglopende frustrasie, te bang om hulle teë te gaan, omdat die herhalers dikwels ouer is of ‘n fisiese voordeel het.

“Daar het kinders verlede jaar geslaag wat geen mens weet hoe’t hulle geslaag nie. En nou is dit kinders wat verlede jaar geslaag het wat nou in my graad 9-klas sit...dis nou kinders wat dissiplinêre probleme veroorsaak...Wat ook nou gebeur...daar is nou die vier herhalers van die vorige jaar in die klas,

en dan is daar nog drie swak kinders wat verlede jaar eintlik moes gedruip het, so daar is sewe kinders in daai klas wat ontsettend moeilik is. Dit maak die wêreld vir jou verskriklik moeilik.” En ook: “Dis ‘n geweldige probleem. Hulle is oud genoeg ook dat hulle weet dat, as hulle jou kwaad maak, mors hulle tyd en as hulle jou tyd mors, beteken dit hy word nie gekonfronteer met werk wat hy nie kan doen nie.” (Huistaal-onderwyseres)

Sy beweer daar is ‘n definitiewe verband tussen die leerders se wangedrag en hulle akademiese onvermoë, omdat hulle nie die pas kan volhou nie. Dit is ook die Wiskunde-onderwyseres se ondervinding.

“Ek dink die klas...die feit dat kinders...die sisteem die kind help-help-help om tot hier te kom...hy beskik nie oor die vaardighede wat hy behoort te hê in hierdie klas nie, so hy is eintlik ‘n “odd one out”. So hy moet homself nou op ‘n manier in hierdie klas handhaaf. Dit is nie deur die werk baas te raak nie, maar soms is dit deur die klas te ontwrig en op dié manier kry hy die aandag of voel hy hy dra by...maar so staan hy net weer uit.”

Die res van die klas weet dikwels nie hoe om hierdie wangedrag te hanteer nie, en derhalwe veroorsaak dit dat onderrig verlore gaan. Die respondente stem almal saam dat die klas dikwels gefrustreerd is met hierdie kinders se gedrag.

“Kinders is bang om so ‘n kind teë te gaan, want gewoonlik is hy ouer as hulle. Gewoonlik is hy...het hy miskien ‘n bietjie van ‘n...fisiese voordeel. Kinders is skrikkerig vir daai kinders en is bang om hulle teë te gaan, maar dis ‘n geweldige frustrasie vir die kinders in die klas, maar eintlik weet hulle nie hoe om dit op die regte manier te hanteer nie.” (Huistaal-onderwyseres)

Die respondente ondervind ook dat hierdie leerders soveel van hul tyd in beslag neem, hoofsaaklik as gevolg van dissiplinêre probleme, dat daar geensins tyd is vir verryking vir die sterker leerders nie. Ongelukkig veroorsaak dit ook dat daar nie geleentheid is vir die remediëring wat hierdie leerders wat outomaties bevorder is met die veronderstelling dat hulle ondersteuning in die volgende graad gaan ontvang, nodig het nie.

“In baie gevalle gaan hierdie kind wat swak...wat ‘n druipeeling is, aandag vereis. Jy moet hom dissiplineer voor jy met die res van die klas kan aangaan. Hy vat baie keer meer aandag dissiplinegewys en dan kom jy nog nie by die onderrig van die vak uit nie.” (Wiskunde-onderwyseres)

“Ek dink die probleem is dat dit soveel tyd vat, en ek gaan dit erken, jy is nie altyd opgelei daarvoor nie. Wat gebeur is, is dat alles word so verswak tot ‘n middelpunt toe. Jy stimuleer nie jou sterk kinders nie en jy probeer aanmekaar die swakkes net dissiplineer of jy moet probeer om hulle êrens op ‘n manier deur fiktiewe punte deur kry.” (Huistaal-onderwyseres)

Die Wiskunde-onderwyseres stem hiermee saam en sê dat daar nie regtig geleentheid is vir verryking of vir remediëring nie. Nog die leerders wat sukkel om die eise van die kurrikulum baas te raak, nog die akademies sterker leerders het dus gelyke toegang tot kwaliteit onderrig.

“Dit gebeur elke jaar dat binne ‘n klas is daar kinders wat voor die ander is, maar hulle moet net daarmee verlief neem dat hulle soms ‘n bietjie verveeld raak. Jy kan niks daaraan doen nie. Die ongeluk is, ‘n mens pas jou tempo aan na aanleiding van die swakker kind in jou klas en die beter kind in jou klas moet die aanpassing maak.”

Dit wil dus voorkom asof die NBAK die kwaliteit van onderrig nie net nadelig beïnvloed ten opsigte van die leerders wat herhaal of outomaties bevorder is nie, maar ook vir diegene wat akademies sterker is en kan baat vind by verrykende aktiwiteite en ekstra aandag. Die leerders wat outomaties bevorder is terwyl hulle nie aan die kriteria voldoen het nie, ondervind probleme om by te bly by die eise van die kurrikulum en lewer dikwels 'n negatiewe bydrae tot die onderwysgehalte van die hele groep.

5.4.5 Uitdaging vir onderwysers

Dit is duidelik dat die onderwysers groot uitdagings en frustrasies ervaar ten opsigte van die leerders wat outomaties bevorder is of herhaaldelik graad 9 herhaal. Almal is dit eens dat die lesmateriaal spesiaal aangepas moet word en vereenvoudig moet word om hierdie leerders te akkomodeer. Konsepte en opdragte word oor en oor verduidelik om te verseker dat die leerders die werk verstaan, dikwels ten koste van die res van die klas.

Alhoewel dit die bedoeling is om die leerders wat ondersteuning benodig te akkomodeer, gebeur dit in die meeste gevalle nie, volgens die adjunkhoof. Die Huistaal-onderwyseres meen dat dit moeilik is om hierdie leerders te akkomodeer en te betrek by die werk omdat hulle dikwels net daarop ingestel is om die klas te ontwrig. Die grootste aanpassings is volgens haar om die leerders te probeer dissiplineer.

Dit bly 'n uitdaging om die leerder te help "*dat hy ten minste net in graad 10 kom*" en om hulle betrokke te kry by die vak en net 'n paar basiese vaardighede by hulle tuis te bring om vir hulle 'n mate van sukses te laat ervaar "*al is dit net om ietsie reg te kry, maar dis nie maklik nie,*" aldus die respondente.

Nog 'n uitdaging wat geïdentifiseer is, is die hoeveelheid intervensie wat van die onderwyser verwag word indien 'n leerder nie aan die vereistes om te vorder voldoen nie. Die verantwoordelikheid van die onderwysers is baie groot ten opsigte van intervensie en bewyse moet gelewer word van ingrype wat deur die onderwyser gedoen is indien take nie ingehandig is nie of indien swak resultate behaal is.

Die Afrikaanse onderwyseres verduidelik dat 'n leerder nie nul mag kry vir 'n opdrag nie, selfs al het hy die opdrag nie ingehandig nie en nie die sperdatum nagekom nie.

“Ek moet dan teruggaan en ek moet dan daai taak uit daai kind uit wurg. So daar is intervensieklasse op Woensdagmiddae, dan moet ek 'n briefie invul en vir die kind gee, wat nie eintlik help nie. Ek moet dan fisies die kind gaan haal en dan moet hy hier in die klas kom sit en dan moet hy nou maar die taak kom doen totdat hy klaar is.” Haar frustrasie blyk duidelik as sy sê: *“Om intervensie sinvol te doen en om dit reg te doen, het ek nog nie regtig uitgeklaar wat hulle werklikwaar van jou verwag nie. As 'n mens eerlik moet wees, jy moet 'n kind leer om sekere sperdatums te eerbiedig en as jy dit nie doen nie, dan verdien jy die gevolge.”*

Alhoewel hierdie bepaling dat 'n leerder nie nul mag kry nie, nie in die bevorderingsbeleid gespesifiseer is nie, is dit 'n voorbeeld van hoe die beleid prakties in sommige skole en distrikte toegepas en geïnterpreteer word.

Die bevorderingsbeleid blyk 'n groot gesprekspunt onder sommige lede van die personeel te wees en die gesprekke wentel grootliks rondom hul frustrasie met die beleid. Ander het dit weer begin aanvaar en besef “dit help nie om te skop teen die prikkels nie”, aldus die een respondent.

“Dit is vir onderwysers 'n frustrasie, groot frustrasie. Kinders beland net weer in 'n volgende graad en die probleem word net weer al hoe groter, want die kind het nog nie die vaardigheid van die vorige graad bereik nie en nou sit hy

in die volgende graad. Hy vereis meer aandag van die onderwyser en ander kinders moet as gevolg daarvan daaronder ly.” (Wiskunde-onderwyser)

5.4.6 Skoolondersteuning en toepassing van beleid

Hierdie betrokke skool se leerders kom vanaf 'n verskeidenheid laerskole. Wanneer die bevorderingskedules bestudeer word, blyk dit asof leerders dikwels in graad 8 aankom met beperkte vaardighede ten opsigte van geletterdheid en gesyferdheid. Die leerders begin dus dikwels hul hoërskoolloopbaan met 'n groot epistemologiese agterstand.

'n Totaal van 104 van die 270 leerders wat in 2010 in graad 8 aan hierdie skool was het 'n kode 1 (0-29%) vir Wiskunde aan die einde van die eerste kwartaal behaal, terwyl 10 leerders 'n kode 1 of 2 (minder as 40%) vir hul Huistaal behaal het. Daar is dus duidelik 'n behoefte aan skoolondersteuning vir hierdie leerders, maar dit blyk oneffektief te wees. Aan die einde van 2010 was daar 51 leerders in graad 8 met 'n kode 1 vir Wiskunde en 42 met 'n kode 2. 93 uit 270 leerders het dus minder as 40% vir Wiskunde behaal. 11 uit 270 leerders het minder as 40% vir hulle Huistaal behaal.

Alhoewel geleentheid vir intensiewe remediëring vir 'n kind wat 'n tweede jaar in die graad is om hom te help om dit die tweede jaar beter te doen, min is, het die skool tog enkele maatreëls wat hy tref om die leerders wat herhaal of outomaties vorder, te ondersteun, alhoewel hulle erken dat dit nie altyd baie effektief is nie.

Daar is byvoorbeeld 'n rekenaarprogram vir Wiskunde wat na skool elke dag van die week beskikbaar is en hierdie kinders word aangemoedig om daar te gaan sit en te gaan werk met die hulp van 'n onderwyser wat beskikbaar is om leiding te gee.

“Maar wat gewoonlik gebeur is, so ‘n kind gaan miskien vir een klas en dan kom hy agter hy is maar weer in ‘n situasie wat hy nie eintlik iets kan regkry nie en dan verloor hy belangstelling.” (Wiskunde-onderwyser)

‘n Ander strategie is ekstra klasse wat van tyd tot tyd aangebied word, maar wat ook nie baie suksesvol is nie.

“In die klasse verduidelik jy oor en oor en oor en oor, en die kind verloor jou net. Al wat by die ekstra klas gebeur is, jy gaan maar weer oor en oor verduidelik en die kind gaan dit nog steeds nie kan doen nie. Of weens gebrek aan vermoë of weens gebrek aan motivering om op sy eie te sukkel.”
(Wiskunde-onderwyseres)

Die adjunkhoof verduidelik dat hulle verdere ondersteuning bied op een Woensdagmiddagsessie per kwartaal spesifiek vir die leerders wat met ondersteuning bevorder is. Die graadhoof is ook veronderstel om kontak te hou met die leerders en te kontroleer dat daar deur die loop van die jaar verder ondersteuning gebied word.

Wat die toepassing van die beleid betref, bestaan daar ook ‘n groot mate van frustrasie. Dit blyk dat die moontlikheid kan bestaan dat die leerder se punte nie noodwendig ‘n realistiese beeld van sy vermoëns is nie aangesien die deurlopende assesseringspunt so ‘n beduidende rol speel in die leerder se bevordering. Hierdie punt bestaan uit ‘n verskeidenheid take wat dikwels deur die leerders tuis voltooi moet word. Die moontlikheid bestaan wel dat ouers of ander persone hierdie take namens die kinders kan voltooi. Alhoewel onderwysers maatreëls in plek probeer stel om die take sover as moontlik in die klas te voltooi, is dit nie altyd moontlik nie. Die een respondent meen dat die bydrae van die ouer ‘n beduidende rol kan speel en dit gebeur dikwels dat dit in ‘n groot mate die ouers se taak is in plaas van die kind se taak. Die punt wat die kind vir hierdie taak verdien, dra dan by tot sy bevorderingspunt. Boonop word graad 8 se werk slegs intern gemodereer. By

graad 9 is daar soms eksterne moderering waar onderwysers van verskillende skole mekaar se werk modereer, maar dit is nie baie effektief nie, volgens die volgende verduideliking van die een respondent:

“Die baie eenvoudige ding is ouens kyk en sien hy het daardie punt gegee en jy gee dieselfde punt, want jy is nie lus vir die middag nie. Mense neem dit nie baie ernstig op nie. Die meeste ouens wat soontoe gaan, kyk op sy horlosie en hy sê ek wil in ‘n halfuur se tyd wil ek klaar wees en jy gee die punte en jy loop. En daar is variasie in die gehalte. Ek het dit self ook al gedoen dat ek voel hierdie ou se...dit wat hulle doen is nie naastenby op my standaard nie, maar gee hom maar die punt. Kry dit verby. Ek sal hom miskien ‘n klein bietjie laer punt gee, maar ek voel hulle gee vir ouens sê nou maar 60% wat by my ‘n 40% sal kry. Maar daai 60% maak darem dat hy deurkom.”

Die aanpassing van punte blyk ook ‘n algemene tendens te wees (*“Ek dink nie mens kan een skool noem waar punte nie aangepas word nie”*, volgens een respondent), veral wat betref Wiskunde omdat leerders in graad 9 minstens 40% vir Wiskunde moet behaal om bevorder te word en 30% om gekondoneer te word.

“Dit gebeur dat die skool wil verhoed dat kinders ‘n graad druip as gevolg van die feit dat hulle Wiskunde druip. Dan gebeur dit, ek weet van gevalle wat kinders tot 10% bygekry het net sodat hulle by Wiskunde 30% kan uitkom sodat hulle gekondoneer kan word en op die ou end kan slaag en dan dink die kind, die ouer dink die kind het Wiskunde geslaag en daarom dink die ouer die kind is nou by magte om in graad 10 aan te gaan met die vak. Ouers word gekontak, ouers word raad gegee – moet asseblief nie jou kind Wiskunde laat neem nie, want hy gaan dit nie kan baasraak nie. Ouers weier om te glo, want in hulle gedagtes moet ‘n kind Wiskunde hê as jy êrens in die lewe wil kom en dan forseer hulle die kind om Wiskunde te neem ongeag wat die aanbeveling is van die onderwyser.”

Dit skep bepaalde praktiese probleme, soos die Wiskunde-onderwyser verduidelik. Die leerders wie se punte aangepas is en in graad 10 suiwer Wiskunde neem, sukkel om dit te slaag en wil dan in die middel van die jaar liever Wiskunde los en oorslaan na Wiskundige Geletterdheid. Dit gooi egter die skool se beplanning omver, want die skool het voorsiening gemaak vir 'n sekere aantal onderwysers vir Wiskunde en Wiskundige Geletterdheid volgens die behoefte aan die begin van die jaar. Die skool se rooster en personeel se werksverdeling moet dan dikwels noodgedwonge in die middel van die jaar aangepas word. Die NBAK se implikasies strek dus wyer as net tot in graad 9, maar beïnvloed die kwaliteit van onderrig ook in die VOO-fase.

Daar is gewoonlik ook nie geleentheid om die feit dat die punte in graad 9 aangepas is, met die leerders en die ouers te bespreek nie, omdat dit gedoen word wanneer die kinders reeds by die huis is aan die einde van die jaar. Die kinders en die ouers verkeer dus onder die wanindruk dat die kind suksesvol was en daarom oor die vermoë beskik om te slaag.

'n Verdere punt wat na vore gekom het in my gesprekke met die onderwysers was dat hierdie onderwysers tot 'n groot mate nie vertrou is met die beleid as teks nie. Twee van die respondente het nog nooit met die dokument gewerk nie terwyl die derde vermoed dit is iewers in sy kas. Hulle is egter redelik bewus van die inhoud daarvan. Net die adjunkhoof het opleiding gehad in die toepassing van die beleid, maar hy is nie op hoogte van die onlangse verwickelinge met die beleid nie. Ten spyte hiervan is die respondente almal mense wat betrokke is by besluite rondom die bevordering van die leerders.

Die ouers word ook nie deur die skool ingelig van die bepaling dat leerders nie meer as een keer per fase mag herhaal of van die bevorderingsvereistes vir graad 9 nie. Tog is hulle dikwels bewus daarvan.

“Dit word nie deur ons skool aan ouers gesê nie, maar ek vermoed weens ouers se kontak met ander onderwysers en ander skole en familieledede in die onderwys weet hulle dit, want kinders sê dit vir jou. Hy mag mos net een keer druipe, so hy is nie baie bekommerd nie, want hy mag net een keer druipe. Hy weet hy gaan nou hierdie keer slaag.”

‘n Tweede respondente bevestig dit wanneer hy sê: *“Die kinders sal dit vir jou sê. Die kinders sal vir jou sê ons mag nie druipe nie, julle moet ons deursit.”* Ouers is wel skriftelik ingelig van die strengere slaagvereistes in 2009 wat weer later in die jaar herroep is.

5.4.7 Riglyne en ondersteuning van die onderwysdepartement

Dit blyk ook dat daar nie duidelikheid is enersyds rondom die vereistes van die onderwysdepartement ten opsigte van die bevordering van leerders nie, maar andersyds ook ten opsigte van die skool se eie toepassing van die beleid. Riglyne en ondersteuning van die onderwysdepartement blyk nie effektief te wees nie.

Die onderskeie respondente gee verskillende weergawes van hoe die graad 8's se bevorderingspunt bereken word alhoewel almal by graad 8's betrokke is en een respondente die graadhoof vir graad 8 is. Ook die adjunkhoof wat verantwoordelik is vir die finale aanbeveling rondom die bevordering van die leerders, is nie seker hoe die punt bepaal word nie. Een respondente meen dit is 50% toetse en eksamens en 50% deurlopende assessering en noem dat dit op hierdie stadium mag opskuif na 75% deurlopende assessering en 25% toetse en eksamens. Die ander twee meen dit is die totaal van die vier kwartale se uitslae.

Die Huistaal-onderwyseres stel die frustrasie wat hulle ervaar soos volg:

“Graad 9 gaan mos nou verander. Op hierdie stadium...(lag)...weet ons mos nou nog nie. Dis die middel van die jaar, ons is bekommerd daaroor, maar ons weet nog steeds nie wat gaan gebeur in die plek van die GTA’s nie.”

Sy verwys ook na die verwarring wat geskep is deur die onderwysdepartement met die aankondiging van nuwe strenger slaagvereistes in Junie 2009 en later weer teruggetrek is.

“Maar dan is die sleg ding dat jy die een oomblik hoor die slaagvereistes is 40% en dan spring die slaagvereistes ewe skielik na 50%, wat ‘n geweldige verwarring veroorsaak. Dis oneffektief. Aan die begin van die jaar moet jy mos vir kinders sê waarheen jy werk. Jy kan nie in die middel van die jaar vir kinders ewe skielik sê nou’s dit iets anders nie...En ewe skielik toe is die slaagvereistes nie meer 50% nie, maar weer 40%, want dit is nog nie gereed om geïmplimenteer te word nie. Dit gaan later geïmplimenteer word, maar nooit word werklik finaal uitsluitel gegee oor wat gebeur en wat is die slaagvereistes nie. Weet jy wat vir my ook dan sleg is? Jy as onderwyser en die skool verloor kredietwaardigheid.”

Die gebrek aan duidelike voorskrifte en opleiding van die onderwysdepartement se kant dra dus by tot die frustrasie en onsekerheid wat personeel ervaar met die praktiese toepassing van die NBAK.

5.4.8 Moontlike oplossings

Uit die gesprekke met die respondente wil dit voorkom asof daar wel moontlike oplossings geïdentifiseer is vir die probleme en frustrasies wat in die klasse ervaar word as gevolg van die implikasies van die NBAK soos hierbo genoem. Een moontlike alternatiewe roete wat gevolg kan word, is om die leerder te onttrek uit hoofstroomonderwys en hom dan in ‘n vaardigheidsskool te plaas waar hy ‘n

kwalifikasie in 'n tegniese rigting kan verwerf. Tog blyk dit dikwels nie 'n antwoord te wees nie.

Volgens die adjunkhoof, wat in sy hoedanigheid as skoolvoorigter die ouers van leerders wat geïdentifiseer is wat kan baat vind by 'n vaardigheidsskool te woord moet staan, is daar 'n groot behoefte aan nog 'n vaardigheidsskool in die omgewing en is die behoefte aan so 'n skool reeds in 2004 geïdentifiseer en aangespreek, maar dit het nog nie gerealiseer nie. Die huidige vaardigheidsskool kan volgens die respondent net 100 nuwe leerders per jaar akkomodeer, maar het die vorige jaar meer as 400 aansoeke gehad. 300 leerders moes dus weggewys word en hul skoolloopbaan voortsit in hoofstroomonderwys.

Die adjunkhoof noem ook dat die skoolsielkundige wat die keurings behartig asook ander amptenare van die Onderwysdepartement aan hom gesê het dat leerders nie meer vanuit die hoërskool na vaardigheidsskole gestuur moet word nie, maar dat hulle in die laerskool gekanaliseer moet word. Dit gebeur egter nie omdat die leemtes dikwels nie in die laerskool geïdentifiseer word nie.

“Die Onderwysdepartement het in 2006 vir ons gesê, 2007 en 2008 ook weer, hulle gaan nie weer in die hoërskool leerders aanvaar by (naam van vaardigheidsskool) nie. Met ander woorde ons kry leerders van laerskole wat nie in die laerskool geïdentifiseer is nie, hy sit hier by ons...”

Die ander groot frustrasie rondom die plasing van hierdie leerders in 'n vaardigheidsskool is die weiering van die ouers om die aanbeveling te aanvaar. Die frustrasie blyk duidelik wanneer die adjunkhoof vertel van 'n gesprek wat hy met die ouers gehad het van 'n leerder wat in sy graad 7-jaar aansoek gedoen het by hulle skool vir graad 8 die volgende jaar. Die adjunkhoof het aan die ouers gesê dat hy nie die kind ken nie, maar aan die kind se vorderingsverslag kan sien dat hy nie in die hoofstroom gaan vorder nie. *“Daai ouers het gesê hulle dring daarop aan, die kind gaan voort. Hulle het by die laerskool het hulle gesê dis orraait, hy sal die mas*

opkom. Hulle het nie besef dis nodig nie.” Hierdie seun het graad 6 herhaal in die laerskool. Aan die einde van sy graad 8-jaar het hy 20% vir Wiskunde gehad en 21% vir Huistaal. Hy was egter reeds 15 jaar oud en is bevorder op grond van sy ouderdom. Vanjaar is hy 18 jaar oud en is dit sy derde jaar in graad 9. Hy sukkel steeds om die uitkomst van graad 9 te bemeester.

Die adjunkhoof verduidelik dat hulle wel maatreëls het om te probeer om die leerders te ondersteun deurdat die klasse in ‘n mate gedifferensieer is. Daar is een klas vir die sterker Afrikaanse leerders en een klas vir die sterker Engelse leerders terwyl die ander klasse min of meer ewekansig verdeel is. Verder word daar onderrighulpsessies op Woensdagmiddae aangebied. Dit is egter ook sy ondervinding dat die leerders nie noodwendig die noodsaaklikheid van hierdie hulpsessies insien nie en nie opdaag daarvoor nie. Die Huistaal-onderwyseres beaam dit en sê as jy die leerder net los, sal hy nie uit vrye wil opdaag nie. Jy moet hom fisies gaan haal. Ook die intervensieklasse wat aangebied word vir leerders wat nie hul take inhandig nie, is ‘n manier waarop die skool moontlike oplossings probeer bied.

Die gevolg is dat die leerders, volgens die respondente se ondervinding, nie toegerus is vir die wêreld van werk wanneer hulle die skool verlaat, dikwels aan die einde van graad 9, nie. Hulle kan dus nie ‘n daadwerklike bydrae tot die ekonomiese vooruitgang van die land lewer nie. Alhoewel die kurrikulum sorg vir groter balans deurdat die leerders blootgestel word aan leerareas soos Kuns en Kultuur, Tegnologie en Lewensoriëntering, is hul taalvaardighede egter so swak en het die standaard baie gedaal, volgens die adjunkhoof.

5.4.9 Algemene bydrae van die NBAK tot die kwaliteit van onderrig

Die respondente is dit eens dat die NBAK die lewering van kwaliteit onderrig in die skool negatief beïnvloed.

“Ek dink die standaard het verswak. Die een wat vir my sê die standaard is op dieselfde vlak as 15 jaar gelede, wil ek mee drasties verskil. Dit kan nie dieselfde wees nie, omdat ons soveel kinders het wat nie aan die slaagvereistes voldoen nie en wat jaar na jaar net deurkom.” (Huistaal-onderwyseres)

“Dit werk nadelig in op die kwaliteit van onderrig, want die onderwyser se aandag word in beslag geneem deur hierdie kinders wat hier beland het en wat glad nie op hierdie standaard is nie. En die kinders wat wel in daai graad sit en wat die aandag moet kry, word op die ou end afgeskeep as gevolg van hierdie kinders wat, hetsy of dit nou is dissiplinêr-gewys, maar hulle eis aandag van die onderwyser terwyl die ander kinders dit verbeur.” (Wiskunde-onderwyseres)

Die onderwysers se persoonlike interpretasie van die NBAK is grootliks negatief aangesien dit bydra tot groot frustrasie en verswakte standaarde. Hulle stem egter ook saam dat die NBAK waarskynlik nie die enigste bydraende faktor is tot die verswakte standaarde nie, maar meen dat hierdie beleid 'n baie groot rol speel aangesien dit 'n groot invloed het op leerders se toewyding en werksywer in die algemeen en ook op die effektiwiteit van onderrig in die klas.

5.5 Studie van bevorderingskedules en ander dokumentasie

Die inligting wat ek bekom het uit die bevorderingskedules, die leerders se dissiplinêre rekords en leerderprofile het in 'n groot mate die inligting wat deur die respondente in die onderhoude verskaf is, bevestig.

Ek het na afloop van my onderhoude 'n datum en tyd geskeduleer om die skool se bevorderingskedules van die afgelope paar jaar van graad 8 en 9 te bestudeer. Aangesien dit amptelike dokumente is, het ek onderneem om dit by die skool self te bestudeer en nie te verwyder nie. Enkele skedules was ongelukkig nie beskikbaar

nie. Met die name van die leerders wat in die onderhoude genoem is as vertrekpunt, kon ek baie waardevolle inligting inwin uit die skedules.

Volgens die bevorderingskedules is daar, ten spyte van die groep wat sukkel om die eise van die kurrikulum baas te raak, in elke graadgroep 'n groep wat volgens die kodebeskrywing uitmuntende prestasies lewer (kode 7).

Daar is 30 leerders in graad 8 wat aan die einde van 2010 'n kode 7 vir Wiskunde behaal het en 7 vir die twee Huistale (Afrikaans en Engels). 16 leerders het 'n kode 7 vir al hul leerareas behaal. In graad 9 is daar ook 30 leerders met 'n kode 7 vir Wiskunde en 18 leerders vir hul Huistaal. Hierdie leerders is versprei deur die verskillende seksies.

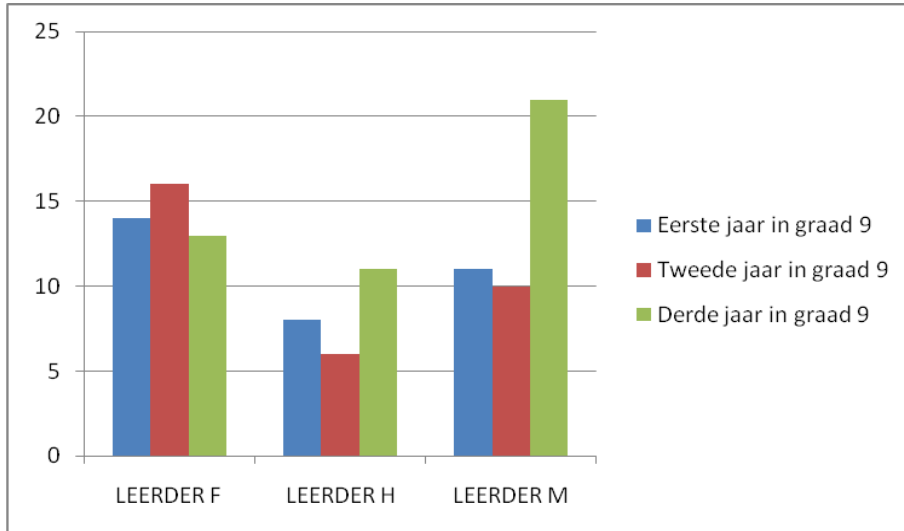
Daar is dus in elke klas leerders wat kan baat by verryking asook leerders wat ondersteuning benodig om bevorder te kan word. Indien die leerders wat herhaal se uitslae bestudeer word, val dit op dat, alhoewel hulle soms beter vaar in hul tweede jaar in die graad, die verbetering te gering is om sukses te verseker. Dit is dus moontlik dat daar nie voldoende geleentheid in die klasse is vir ondersteuning nie, soos die respondente genoem het.

5.5.1 Grafiese voorstelling van herhalers wat na afloop van graad 8 outomaties bevorder is, se prestasie in graad 9

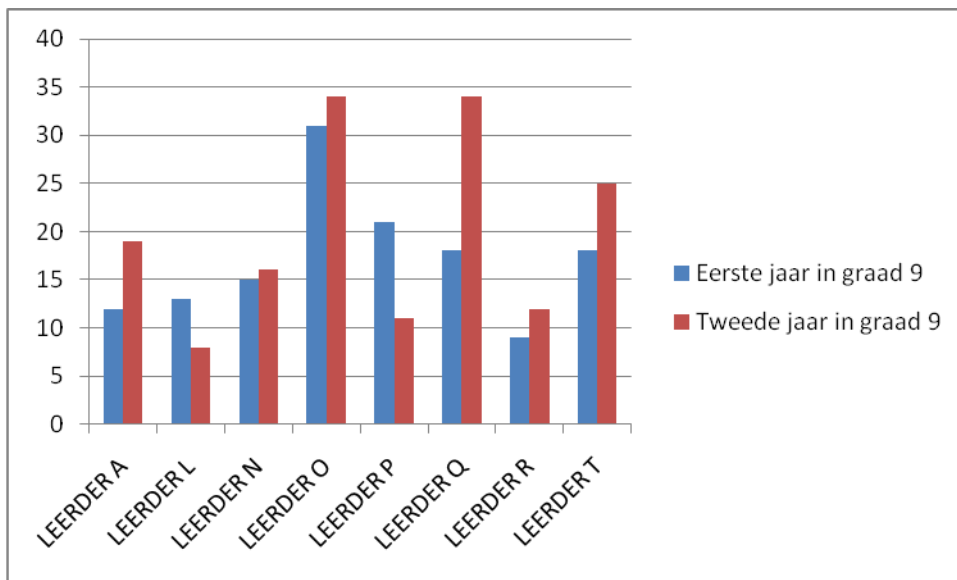
5.5.1.1 Wiskundeprestasie

Uit die individuele rekords wil dit voorkom asof 'n tweede en selfs derde jaar in graad 9 nie werklik 'n verskil maak aan die leerders se Wiskundevermoë nie. Die

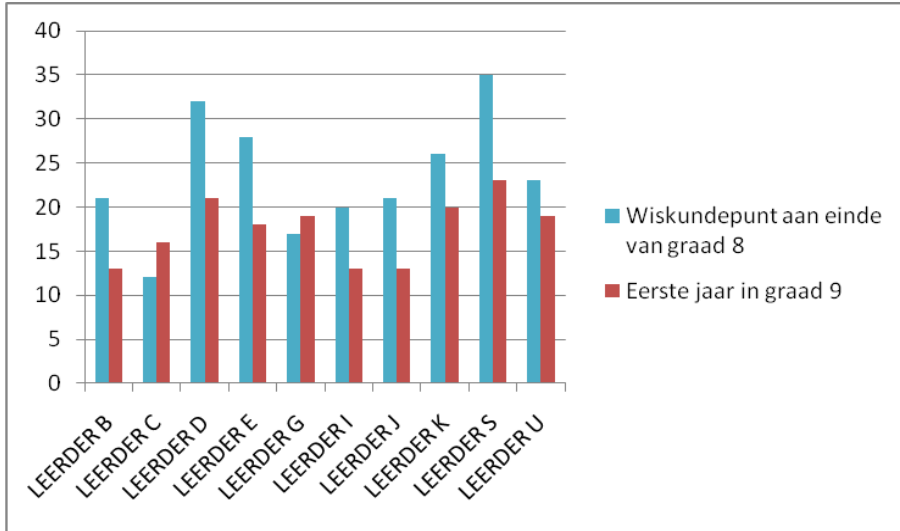
verbetering wat wel daar is, is te gering om sukses te verseker. Net twee van die leerders behaal 30% na herhaling van graad 9.



Figuur 5.5 Wiskundepersentasie in 2008, 2009 en 2010 van leerders wat outomaties bevorder is en 'n vierde keer in graad 9 is in 2011



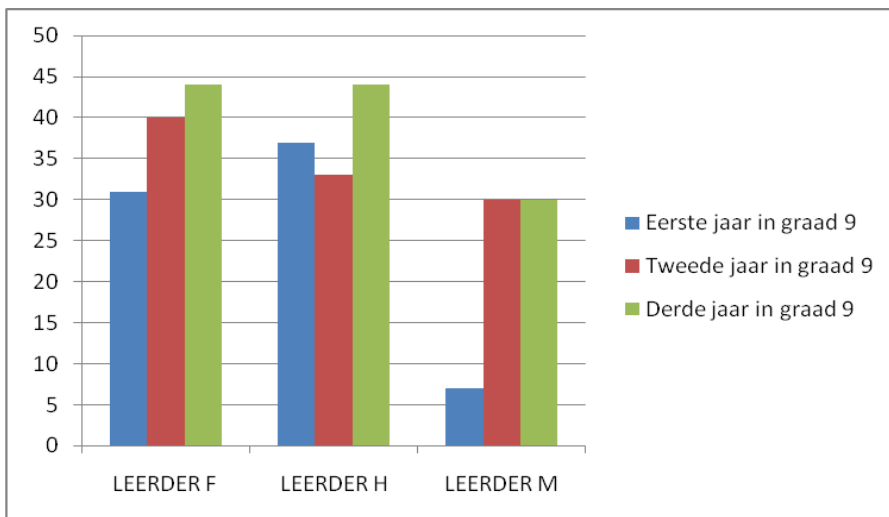
Figuur 5.6 Wiskundepersentasie in 2009 en 2010 van leerders wat outomaties bevorder is en 'n derde keer in graad 9 is in 2011



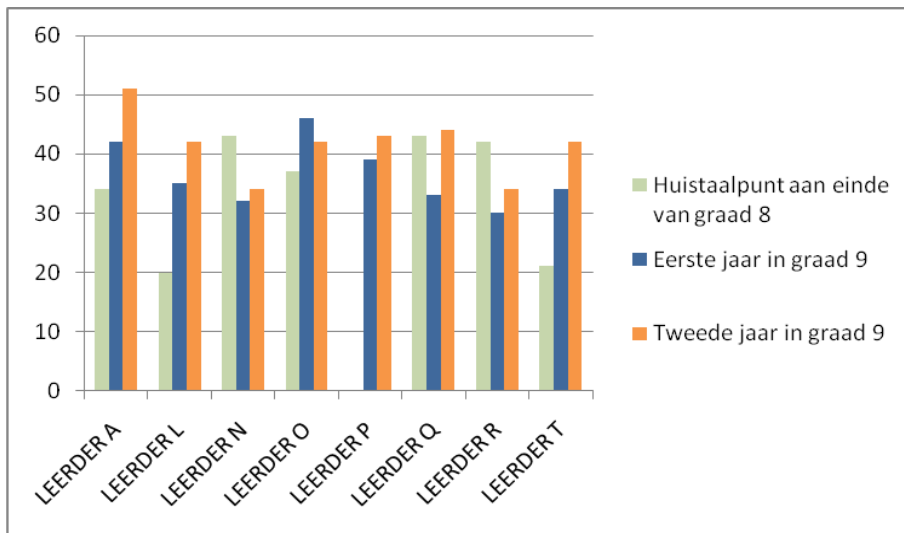
Figuur 5.7 Wiskundepersentasie in 2010 van leerders wat outomaties bevorder is en 'n tweede keer in graad 9 is in 2011

5.5.1.2 Huistaalprestasie

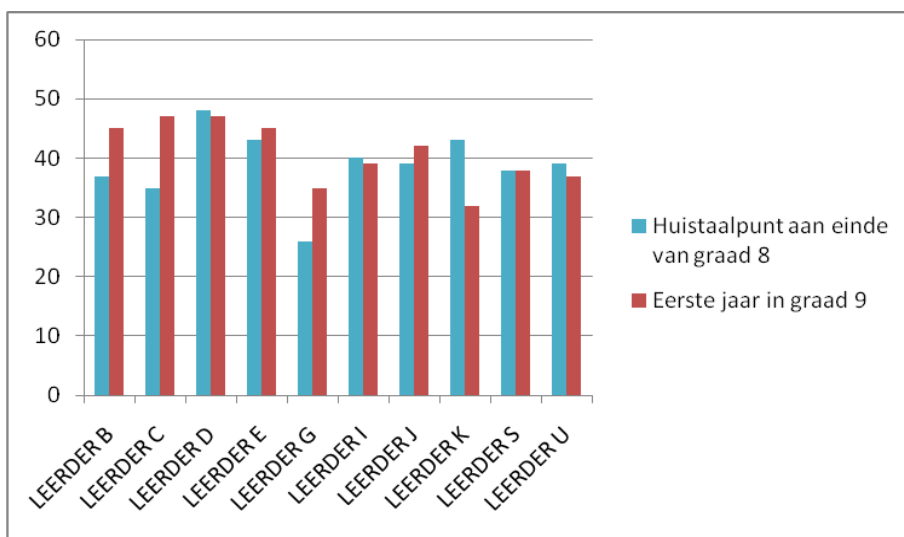
Die gemiddelde prestasie in Huistaal is wel beter as die Wiskunde-uitslae en in die meeste gevalle verbeter die leerders se uitslae in Huistaal indien hulle die graad herhaal. Dit is egter nog steeds nie 'n noemenswaardige prestasie nie en slegs een leerder kon meer as 50% (die voorgestelde nuwe slaagsyfer vir Huistaal) behaal. Die Huistaalpunt aan die einde van graad 8 was nie beskikbaar nie.



Figuur 5.8 Huistaalpersentasie in 2008, 2009 en 2010 van leerders wat outomaties bevorder is en 'n vierde keer in graad 9 is in 2011



Figuur 5.9 Huistaalpersentasie in 2009 en 2010 van leerders wat outomaties bevorder is en 'n derde keer in graad 9 is in 2011



Figuur 5.10 Huistaalpersentasie in 2010 van leerders wat outomaties bevorder is en 'n tweede keer in graad 9 is in 2011

Hierdie grafieke beklemtoon dat, alhoewel daar dikwels verbetering in die leerders se uitslae is met die herhaling van hul graad, herhaling nie noodwendig lei tot vordering in epistemologiese vaardighede nie, aangesien die resultate nog steeds nie daarop dui dat die basiese uitkomst bemeester is nie.

5.5.2 'n Vergelyking tussen inligting uit die onderhoude en die bevorderingskedules

Wanneer die inligting wat bekom is uit die onderhoude met die onderwysers vergelyk word met die inligting uit die dokumentasie, blyk dit ooreenstemmend te wees.

Die respondente het almal bevestig dat hulle bewus is van leerders wat vashaak in graad 9 nadat hulle outomaties bevorder is. Die skedules bewys dat dit wel 'n realiteit in die skool is. Die adjunkhoof se opmerking dat 10 – 13% van die leerders in graad 9 herhaal, en dat ongeveer 'n derde van hierdie groep die graad minstens nog een keer herhaal, stem ook ooreen met die inligting in die skedules. (11% van 2010 se graad 9's herhaal, en van hulle is 35,8% vir 'n derde of vierde jaar in graad 9.)

Die opmerking dat die tweede jaar in die graad nie 'n noemenswaardige verskil maak aan die leerders se uitslae nie, is ook bevestig deur die bevorderingskedules, soos uiteengesit in die opsomming uit die skedules. Die feit dat leerders “met ondersteuning” bevorder word, realiseer dus nie noodwendig in die praktyk nie. Alhoewel daar dus verhoogde formele toegang is tot graad 9, is dit nie noodwendig 'n aanduiding van verhoogde epistemologiese toegang nie.

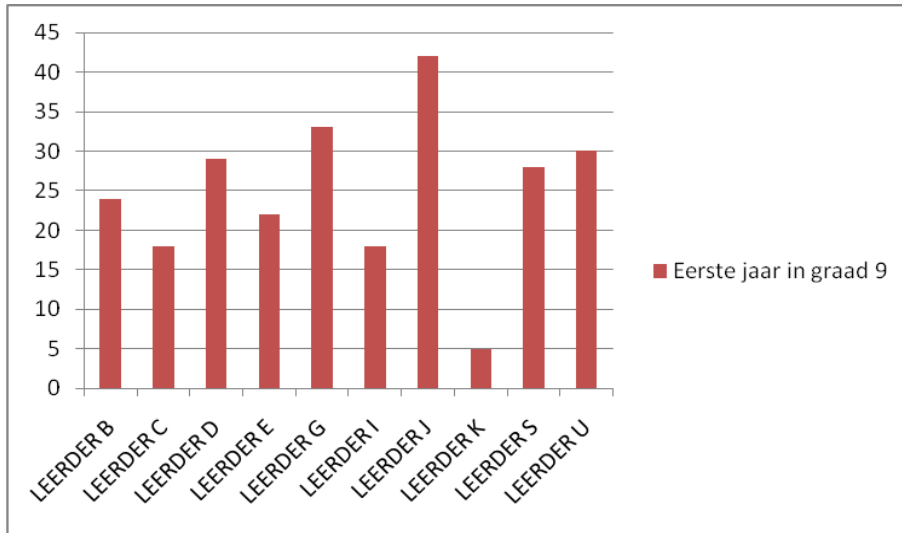
Daar is wel aansienlik minder leerders wat graad 8 herhaal (slegs 8). Die Wiskunde-onderwyser se opmerking dat sy dit nie toeskryf daaraan dat hulle die uitkomst vir die graad bemeester het nie, maar aan die gebrek aan duidelike slaagvereistes word bevestig deur die leerders se uitslae op die bevorderingskedules. Indien die meer spesifieke vereistes van graad 9 op graad 8 toegepas word, is daar 91 leerders wat nie aan die vereistes voldoen nie. Van hulle kan 37 gekondoneer word en sal 54 leerders die graad moet herhaal, in plaas van net 8.

Die skedules bevestig ook die opmerking dat leerders soms graad 8 slaag ten spyte daarvan dat hulle oor baie beperkte Wiskunde-vaardighede beskik. Aan die einde van 2010 was daar 51 graad 8-leerders met 'n kode 1 vir Wiskunde en 42 met 'n kode 2. Van hulle moes egter net 8 leerders die graad herhaal.

Dikwels word hierdie leerders se agterstande nie in die laerskool geïdentifiseer en geremedieer nie, soos deur die respondente genoem. Die skedules dui ook aan dat 'n beduidende groep van die leerders wat in graad 9 vashaak nog nooit 'n graad in die laerskool herhaal het nie. Die inligting stem dus ooreen.

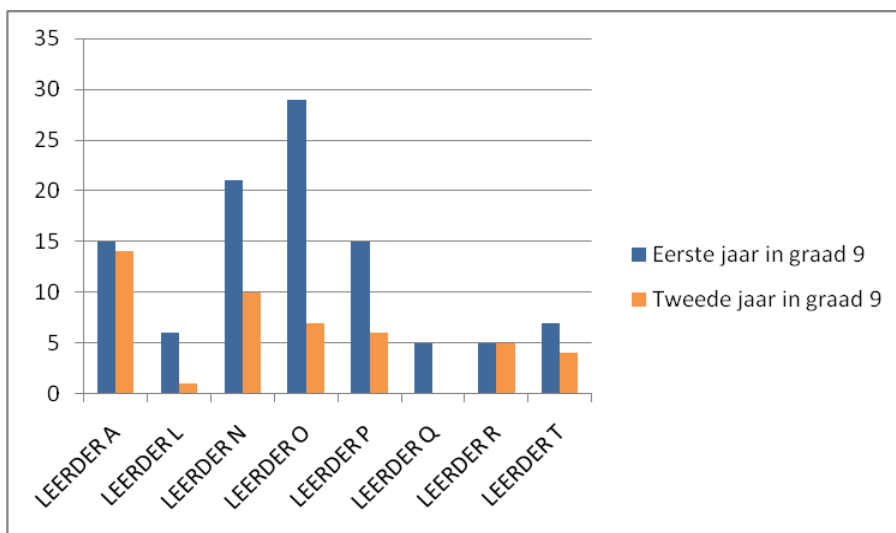
Die adjunkhoof het sy frustrasie uitgespreek rondom die tekort aan vaardigheidskole waarheen leerders wat nie in hoofstroomonderwys vorder nie, verwys kan word. Hy het genoem dat departementele amptenare aan hom gesê het dat leerders nie meer vanuit die hoërskool na vaardigheidskole verwys kan word nie. Hierdie inligting korreleer met 'n omsendbrief wat in 2007 aan die skool gestuur is wat meld dat leerders oorweeg sal word vir plasing in 'n vaardigheidskool "as hy/sy in elk van die Grondslag en die Intermediêre fases 'n addisionele jaar deurgebring het" (Western Cape Education Department, 2007(a)). Soos reeds genoem, word leerders egter dikwels nie in die laerskole geïdentifiseer nie en word die agterstand eers in graad 9 geïdentifiseer.

Daar blyk ook soms 'n patroon van afwesigheid te wees onder die leerders wat na afloop van graad 8 outomaties bevorder is in hul eerste jaar in graad 9, soos die opsomming uit die skedules aangetoon het (Sien figuur 5.1). Dit is 'n moontlike aanduiding van die lae motivering onder hierdie leerders om te presteer.



Figuur 5.11 Dae afwesig van leerders in graad 9 in 2010 wat die vorige jaar outomaties bevorder is

Tog kan daar nie veralgemenings gemaak word op grond van afwesigheid nie, aangesien daar ook leerders is wat wel skool getrou bywoon. Skoolbywoning verbeter ook dikwels wanneer die graad nog 'n keer herhaal word, soos figuur 5.12 aandui. Ek kan dus nie die afleiding maak dat afwesigheid 'n beduidende rol speel ten opsigte van die leerders se swak prestasie nie. Hulle is dikwels wel in die klas, maar ten spyte daarvan vorder hulle nie.



Figuur 5.12 Dae afwesig in graad 9 in 2009 en 2010 van leerders wat outomaties bevorder is en graad 9 herhaal

5.6 Opsomming

Opsommend kan genoem word dat my respondente se ervaring van die NBAK dui op verskeie negatiewe implikasies van hierdie beleid in die spesifieke skool. Die bepalings van die NBAK blyk dikwels teenstrydig te wees met die visie van gelyke toegang tot kwaliteit onderrig.

Die beleid het 'n negatiewe uitwerking op die leerders wat bevorder word sonder dat hulle aan die vereistes vir die graad voldoen deurdat hulle nie leer om basiese vaardighede te bemeester nie. Daar is nie voldoende geleentheid om aan hierdie leerders die remediëring te gee wat hulle nodig het nie. Waar daar wel ondersteuning is, is daar dikwels 'n tekort aan motivering van die leerders om van hierdie hulpmiddels gebruik te maak. Hulle word ook nie voldoende toegerus vir die wêreld van werk nie. Die leerders het dus nie gelyke toegang tot kwaliteit onderrig nie. Hulle geniet wel fisiese toegang tot skool, maar nie noodwendig epistemologiese toegang nie.

Die leerders wat outomaties bevorder is of vashaak in graad 9 openbaar dikwels dissiplinêre probleme wat daartoe lei dat die res van die klas en die werksetiek in die skool in die algemeen negatief beïnvloed word. Die sterker leerders ly ook hieronder omdat daar nie geleentheid is om aan hulle aandag te gee en moontlike verryking te gee nie. Die standarde word negatief beïnvloed deurdat die swakker leerders die tempo bepaal waarteen die werk gedoen word. Dit impliseer dat ook die res van die klas dikwels epistemologiese toegang tot kwaliteit onderwys ontnem word.

Ook op die onderwysers het die beleid 'n negatiewe implikasie. Hulle ervaar dikwels groot frustrasie omdat hulle nie opgelei is om die leerders te hanteer nie en die leerders se gebrek aan motivering en werkstoewyding veroorsaak 'n ekstra las op die onderwysers deurdat voldoende bewyse van intervensie gelewer moet word.

Die leerders stel dikwels nie belang daarin om hul werk te voltooi en hul samewerking te gee nie. Die een respondent som dit op deur te sê: *“Hulle gee nie om nie. En dit is die ongeluk...hulle weet hulle kom hulle graad deur.”*

Die inligting wat ek verkry het uit die onderhoude en die inligting verkry uit ander bronne soos die bevorderingskedules stem grootliks ooreen en skets 'n prentjie van leerders wat volgens ouderdom bevorder word met ondersteuning tot in graad 9. Hulle ervaar egter bepaalde probleme om die eise van graad 9 baas te raak en spandeer dan dikwels drie of meer jare in graad 9. Wanneer hulle graad 9 verlaat, beskik hulle dikwels oor baie gebrekkige basiese vaardighede.

Hoofstuk 6

'n Kritiese assessering van die NBAK – sekere implikasies daarvan

6.1 Inleiding

In hoofstuk 3 het ek die NBAK ontleed deur te verwys na die visie en intensie van die beleid en moontlike konflik wat kan ontstaan tussen die aanvanklike intensie daarmee en die uiteindelijke uitkoms daarvan. Ek het ook onderskei tussen formele en epistemologiese toegang tot onderwys en die aanname gemaak dat 'n fisiese plek in 'n skool nie noodwendig 'n aanduiding is dat daar voldoen word aan die ideaal van toegang tot kwaliteit onderwys nie. Verder het ek verwys na magsverhoudings in beleid as diskoers en na moontlike konflik tussen beleid as teks en die toepassing daarvan in die praktyk na aanleiding van bestaande studies en data.

In hoofstuk 4 het ek gesê dat ek 'n “thick description” en “verstaan” wil voorlê van onderwysers se interpretasies en ervarings van die NBAK. In hoofstuk 5 het ek dan ondersoek hoe enkele onderwysers die NBAK interpreteer en toepas deur na een spesifieke skool in die Wes-Kaap te verwys. Ek het die skool se bevorderingskedules asook persoonlike onderhoude met van die onderwysers gebruik om te wys op enkele moontlike implikasies van die NBAK.

In hierdie hoofstuk poeg ek om hierdie inligting te konsolideer en die NBAK krities te assesser deur te verwys na die implikasies van die beleid om sodoende te bepaal of die beleid wel bydra tot die verwesenliking van epistemologiese toegang tot onderwys en of dit teenstrydig is daarmee. Ek wil vasstel of die NBAK wel in sy intensie slaag om by te dra tot die lewenskwaliteit van leerders en tot die ekonomiese groei en sosiale standvastigheid van die land. In hoofstuk 3 het ek getoon aan die hand van gegewe statistiek dat, ten spyte van die implimentering van die NBAK, 'n beduidende persentasie leerders nie graad 12 behaal nie, dat

Wiskunde- en Huistaalsyfers daal, dat matriekslaagsyfers kommerwekkend laag is en dat die hoë uitvalsyfers, veral van swart leerders, die ekonomiese groei en sosiale standvastigheid belemmer. Teen hierdie agtergrond gaan ek poog om dieper betekenis uit te lig en 'n "verstaan" van die NBAK binne die huidige konteks te bevorder.

6.2 Implikasies van die NBAK vir onderwysers

Ek het tydens my onderhoude bewus geword daarvan dat die wyse waarop die NBAK in die skool toegepas word, nie noodwendig ooreenstem met die intensie wat die beleidmakers daarmee het nie. Die beleid veroorsaak 'n groot mate van frustrasie onder onderwysers en lei tot 'n verhoogde werkslading. Dit wil voorkom of hierdie werkslading nie noodwendig tot die leerders se voordeel is nie. Die toepassing van die beleid het ook bepaalde implikasies ten opsigte van magsverhoudinge. Dit wil dus blyk asof die NBAK nie net leerders benadeel nie, maar ook onderwysers.

Aangesien onderwysers selde opleiding in die toepassing van die beleid ontvang het en hulle dikwels nie vertrou is met die inhoud daarvan nie, is dit vir hulle net 'n dokument met bepalings wat deur hulle toegepas moet word, ongeag of hulle die agtergrond of rasionaal daaragter verstaan of bewus is daarvan. Die onderwyser ervaar slegs hoe die implikasies van die beleid daagliks in die klasse afspeel.

Hierdie onkunde ten opsigte van die beleid lei daartoe dat daar verskillende interpretasies en toepassings van die beleid is. Nie almal is bewus van die wyse waarop die finale bevorderingspunte bereken moet word nie en skole volg dikwels hul eie metode.

6.2.1 Bemagtiging en ontmagtiging van onderwysers

Die voorskrifte van die WKOD ten opsigte van die voltooiing van die bevorderingskedules skryf voor dat die bevorderingspunt bepaal moet word na aanleiding van die oorheersende kode van die jaar. Dit is nie die totaal nie en ook nie die gemiddelde nie, maar gebaseer op die rolspelers se professionele oordeel.

“Die bepaling van die finale leerareakode vir al vier kwartale van die graad 4-8-skedule aan die einde van die jaar:

- *Die leerareapersentasie vir elke kwartaal sal NIE bymekaargetel word vir ‘n gemiddeld nie. Die onderwyser sal sy/haar professionele oordeel gebruik, gebaseer op die prestasie van die leerder deur die jaar, om ‘n finale leerareakode vir die jaar aan te dui”* (Western Cape Education Department, 2007(b)).

Professionele oordeel beteken dat die besluite aan die hand van aanvaarde standaarde geneem sal word. Die feit dat die onderwyser en die ander rolspelers hul professionele oordeel kan gebruik om bevorderingsbesluite te neem, is wel bemagtigend, maar aan die ander kant forseer die beleid die onderwyser om die leerder te bevorder as hy/sy alreeds in die fase herhaal het, ten spyte daarvan dat dit dalk teenstrydig met die onderwyser se professionele oordeel is. Alhoewel die beleid dus aan onderwysers die mag gee om leerders te kondoneer en dit ook moontlik maak om punte te wysig, ondermyn dit ook die onderwyser se opvoedkundige menings en sy professionele outoriteit. Die NBAK koester dus ‘n magsdiskoers deurdat dit die onderwysers forseer om leerders te bevorder wat nie aan die vereistes voldoen nie, alhoewel dit teenstrydig kan wees met hul professionele oordeel oor die leerder se vaardighede. Dit ontmagtig ook die volgende onderwyser wat met die probleem sit van ‘n leerder wat nie oor die vermoë beskik om in daardie graad die eise van die kurrikulum baas te raak nie. Die grense van moontlikhede ten opsigte van professionele oordeel kan dus net in ‘n beperkte

mate gebruik word. Die sisteem veroorsaak dat die onderwyser se professionele oordeel in sommige gevalle nie gewig dra nie.

Hierdie magsdiskoers sluit aan by Ball se argument soos in Hoofstuk 3 genoem dat mag 'n belangrike rol speel in die beleidsproses en dat hierdie magsverhoudinge veral duidelik word by beleid as diskoers.

6.2.2 Frustrasie as gevolg van teenstrydighede en onduidelikhede

Dit kan problematies wees as onderwysers wat die leerders se vordering moet monitor en die optekening moet doen, nie op hoogte is van die vorderingsvereistes nie. Die teenstrydige en onduidelike inligting van die onderwysdepartement dra by tot die ontmagtiging van die onderwyser wat verantwoording moet doen aan ouers, maar nie duidelike riglyne kry nie. Daar is dus altyd die groot moontlikheid dat die onderwyser se besluit omgedraai kan word deur 'n ander interpretasie aan die beleid te heg.

Die verwarring heers ook aangesien die leiding wat van die onderwysdepartement ontvang word, gebrekkig is. Hierdie verwarring heers veral met betrekking tot die graad 9-bevorderingspunt en vorderingsvereistes. Vandat die Gemeenskaplike Taak vir Assessering (GTA) wat deur die Nasionale Onderwysdepartement vir graad 9 opgestel is en eksterne gemodereer is in 2010 opgeskort is, is daar nog steeds nie duidelike riglyne oor hoe die bevorderingspunt vir graad 9 bepaal moet word nie. Die GTA het 25% van die bevorderingspunt beslaan en die deurlopende assessering van die skool 75%.

Ook word daar gereeld teenstrydige boodskappe via die onderwysdepartement ontvang met betrekking tot wysigings aan die beleid. In die middel van 2009 ontvang skole 'n amptelike dokument wat skole in kennis stel dat die slaagvereistes

drasties verhoog is, hierdie inligting word aan ouers en leerders deurgegee en veroorsaak groot paniek onder alle betrokke partye. Net om later 'n regstelling te ontvang dat die veranderings onbepaald uitgestel is. Uiteraard veroorsaak dit frustrasie en verleentheid vir die onderwysers en die skool wat verantwoordelik is vir die toepassing van die beginsels en die ouers dienooreenkomstig moet inlig. Dit is nie moontlik vir onderwysers om hul werk sinvol te beplan vir suksesvolle onderrig as skole en onderwysers nie duidelikheid kry oor die vereistes waaraan die leerders moet voldoen aan die einde van die akademiese jaar nie.

Ek kan identifiseer met die onderwysers se frustrasie hieroor, aangesien dit teenproduktief is as hulle in die middel van die jaar nog nie sekerheid het oor hoe die finale bevorderingspunt saamgestel moet word nie. Dit bring dan ook, soos die een onderwyseres tereg opgemerk het, die skool en die onderwyser se geloofwaardigheid in gedrang.

6.2.3 Verhoogde werkslading as gevolg van bevorderde swak leerders

Alhoewel ek nie teenwoordig was met die toekenning van punte nie, was dit vir my moontlik om deur middel van die onderhoude as't ware oor die onderwysers se skouers te loer en te verstaan hoe hulle punte toeken. Ek kon ook ervaar dat die punte wat toegeken word, nie noodwendig volgens die onderwysers 'n realistiese refleksie van die leerders se vermoëns is nie. Die NBAK streef na verhoogde toegang tot onderwys. Alhoewel dit dikwels voorkom asof die toegang tot onderwys wel verhoog is, kan dit nie direk toegeskryf word aan die sukses van die NBAK nie. Leerders word naamlik "gehelp" om graad 9 te slaag sodat hulle net in graad 10 kan uitkom, veral wat betref hul Wiskundepunte. In graad 10 ervaar hulle dan probleme om die vereistes van die graad baas te raak en verlaat dikwels die skool. Dit sluit aan by die statistiek rondom uitvalsyfers na graad 10 waarna daar in hoofstuk 3 verwys is. Die onderwysers maak egter hierdie aanpassing omdat daar van leerders in graad 9 verwag word om Wiskunde te slaag (40%) en hulle dikwels as gevolg van 'n gebrekkige Wiskundige vermoë vashaak in graad 9, maar in graad 10 het leerders

die opsie om nie Wiskunde te neem nie, maar liever Wiskundige Geletterdheid. Daar word dus vanaf graad 10 voorsiening gemaak vir die kind wat probleme ervaar met Wiskunde maar nie in graad 9 nie. Ek maak die afleiding dat die onderwyser dus dikwels begrip het vir die kind wat sukkel, maar magteloos is om hom te help om die groot agterstande in te haal. Die enigste manier waarop hulle voel hulle hom 'n redelike kans in die lewe kan gee, is deur sy punte aan te pas.

Die onderwysers ervaar ook dat die NBAK nie noodwendig bydra tot beter akademiese kwaliteit nie, maar meen dat die standaardte beslis gedaal het. Hulle meen dat die deurlopende assesseringspunt nie altyd 'n realistiese weerspieëling van die kind se vermoëns is nie, omdat 'n groot deel van die werk tuis (en deur ander) voltooi kan word. Hulle moet dus spesiale aanpassings maak om te verseker dat die werk wel die kind se eie pogings is. Hierdie aanpassings is dikwels ten koste van kwaliteit onderrigtyd. Ek het veral die frustrasie wat die onderwysers ervaar oor maatreëls wat getref moet word ten opsigte van intervensie aangevoel. Aangesien sommige distrikte bepaal dat leerders nie nul mag kry vir 'n taak wat nie ingehandig word nie, moet onderwysers ekstra moeite doen met intervensie, selfs al is 'n kind nie gemotiveerd om die taak te voltooi nie. Ekstra hulp word dikwels van die hand gewys. Dit word deur die onderwysers as negatief ervaar aangesien die tyd meer konstruktief aangewend kon word aan diegene wat wel daarby kan en wil baat. Leerders word in die proses ook nie geleer om sperdatums te eerbiedig nie.

Alhoewel dit duidelik na vore gekom het dat onderwysers empatie het met leerders wat outomaties bevorder is sonder dat hulle oor die nodige vaardighede vir die graad beskik, is die algemene gevoel dat hierdie bepaling nie bydra tot gelyke toegang tot kwaliteit onderrig nie. Die NBAK benadeel nie net die leerders wat outomaties bevorder is nie, maar ook die res van die klas. Hierdie kwessie blyk 'n gereelde gesprekspunt onder personeel te wees. Groter formele toegang tot graad 9 het dus dikwels negatiewe implikasies vir die onderwyser om epistemologiese toegang te bewerkstellig, soos ondersteun deur Morrow (2007:41).

Eensyds het die onderwysers empatie met die herhalers se frustrasie maar andersyds het hulle ook 'n verpligting teenoor die res van die klas. Lesmateriaal moet spesiaal aangepas word om die leerders wat sukkel om die eise baas te raak te akkomodeer, dikwels ten koste van die sterker leerders.

6.2.4 Dissiplinêre probleme

Dissiplinêre probleme wat in die klasse ervaar word, word grootliks toegeskryf aan die manier waarop die NBAK prakties uitspeel in die onderrigsituasie. Leerders word outomaties bevorder tot en met graad 9 en beskik nie oor die vermoë om die eise van die graad baas te raak nie. In graad 9 kan hy nie meer outomaties bevorder word nie en kan hy dikwels ook nie aan die bevorderingsvereistes voldoen nie. Dit beteken dat daar dikwels in graad 9-klasse 'n groep leerders is vir wie die werk bo hulle vuurmaakplek is en ook 'n groep wat vashaak in graad 9 en heelwat ouer as die res is. Dit lei gevolglik tot dissiplinêre probleme, gekoppel aan tydrowende dissiplinêre prosedures en beleide, asook groot leerdergetalle in klasse met herhalers wat dissipline bemoeilik, wat geweldige frustrasie vir die onderwysers veroorsaak.

Die feit dat die leerder in graad 8 weet dat hy of sy wel bevorder gaan word omdat hy of sy reeds 'n graad in die fase herhaal het, ondermyn ook die taak en gesag van die onderwyser.

Opsommend kan gesê word dat die konflik tussen die intensie van geregtigheid (equity) en die eintlike gevolge van die beleid duidelik na vore kom. Die onderwyser moet geregtigheid verseker, maar dit is dikwels nie moontlik nie. Geregtigheid geskied nie ten opsigte van die sterker leerders wat kan baat by verryking nie, maar ook nie ten opsigte van die leerder wat sukkel met die eise van die kurrikulum nie. Dit beklemtoon die stelling wat gemaak word deur Motala et al (2009:261) dat ingryping reeds in die basiese onderwysfase moet plaasvind. Die spesiale

aanpassings wat die onderwysers maak, werp dikwels nie vrugte af nie omdat dit te laat is vir ingryping.

Deur my onderhoude kon ek aan die onderwysers wat elke dag die implikasies van die beleid ervaar 'n stem gee deurdat ek insae gehad het in hul werklike ervarings en emosies ten opsigte van die NBAK. Die gevolgtrekking waartoe ek gekom het is dat hul algemene ervaring is dat die NBAK nie bydra tot gelyke toegang tot kwaliteit onderwys nie, maar dikwels teenstrydig met hierdie ideaal is. Dit bevestig die vroeëre aanname dat daar konflik bestaan tussen die intensie met die beleid en die uitkoms daarvan deurdat die doelstelling van geregtigheid (equity) bedreig word.

6.3 Implikasies van die NBAK vir ouers

In hoofstuk 3 het ek daarop gewys dat beleid op verskillende vlakke en binne verskillende kontekste kan uitspeel en 'n verskeidenheid agente en agentskappe behels. Dit hou dikwels ook verskuilde implikasies in vir diegene wat nie oor mag beskik nie.

6.3.1 Wanindrukke word geskep

In die geval van die NBAK is dit ook die geval. Een van die belangrike agente op wie die beleid bepaalde implikasies het, is die ouer. Punte-aanpassings word dikwels gemaak aan die einde van die akademiese skooljaar sodat leerders graad 9 kan slaag. Hierdie aanpassings word nooit met die ouer bespreek nie omdat dit gewoonlik gebeur wanneer die akademiese program reeds afgehandel is en die leerders nie meer skool toe kom nie. Ouers verkeer dus verkeerdelik onder die indruk dat hul kinders wel aan die vereistes voldoen het. As gevolg hiervan verkeer hulle onder 'n wanindruk van hul kinders se vermoëns en stel hulle dikwels onrealistiese eise aan die leerders, bv. om Wiskunde as vak te neem vanaf graad 10

en nie Wiskundige Geletterdheid nie, wat dalk meer voordelig vir die leerder sou wees.

Die stelsel van outomatiese bevordering en die gebrek aan spesifieke vereistes vir vordering in die NBAK skep ook die geleentheid dat leerders soms in die laerskole bevorder word ten spyte daarvan dat hulle nie oor die nodige vaardighede beskik nie. Ouers word dus gebluf deurdat hulle onder die indruk verkeer hul kinders is “goed genoeg” terwyl dit nie die geval is nie.

6.3.2 Spanning tussen ouers en die skool

As gevolg van die gebrek aan spesifieke slaagvereistes tot en met graad 8 gebeur dit ook dat leerders wat graad 9 herhaal, dikwels nog nooit voorheen ‘n graad herhaal het nie. Wanneer hierdie leerders se ouers dan gekonfronteer word met die feit dat hulle kinders akademies sukkel en nie die mas opkom nie, weier hulle dikwels om dit te aanvaar en alternatiewe roetes te volg. Dit lei ook dikwels tot ‘n verhouding van spanning en agterdog van die ouer teenoor die skool en onderwysers – ‘n uitkoms wat teenstrydig is met die behoefte aan groter ouerbetrokkenheid en samewerking in die funksionering van die skool. Die moontlikheid bestaan dat ‘n ouer hierdeur vervreem kan word van die skool. Die adjunkhoof se vertelling van ‘n leerder wat in graad 9 vasgeval het terwyl hy reeds met die seun se aansoek aan die einde van graad 7 aan die ouers genoem het dat hul kind probleme gaan ervaar in hoofstroomonderwys, illustreer hierdie feit.

“Daai ouers het gesê hulle dring daarop aan, die kind gaan voort. By die laerskool het hulle gesê dis orraait, hy sal die mas opkom. Hulle het nie besef dis nodig nie.”

Die leerder se toegang tot 'n skool wat in sy spesifieke behoeftes sou kon voorsien, is dus van hom ontnem deurdat die ouers nie voldoende ingelig is nie omdat die bepalings van die NBAK die leerder se bepaalde agterstande verbloem het.

Ouers word ook merendeels nie deur skole in kennis gestel van die bepalings van die NBAK nie en is vermoedelik nie altyd op hoogte daarvan dat hul kinders nie meer as een keer per fase mag herhaal nie. Tog beteken kennis van die beleid nie noodwendig dat daar groter ouerbetrokkenheid by hul kinders se vordering sal wees nie. Daar is ouers wat bewus is van die beleid en wat sal noem dat hul kind nie weer mag herhaal nie. Dit kan moontlik bydra tot die onbetrokkenheid van sommige ouers. Hulle hoef nie hul kinders aan te moedig om gemotiveerd te wees en moeite te doen nie, omdat die kind nie weer mag herhaal nie. Die gevaar bestaan dus dat dit negatief kan inwerk op die leerder se prestasie asook op die kwaliteit van onderwys in die algemeen. 'n Prentjie word geskets van ouers van leerders wat outomaties bevorder is wat grootliks onbetrokke is by hul kinders se akademiese vordering.

Die beleid is dikwels ook ontmagtigend vir ouers. Volgens die NBAK is ouers een van die rolspelers wat betrokke is by die besluit rondom die bevordering van hul kind tot en met graad 8.

“Wanneer 'n leerder meer tyd benodig om prestasie te demonstreer, sal besluite geneem word gebaseer op die advies van die relevante rolspelers, naamlik onderwysers, leerders, ouers en onderwysondersteuningsdienste”
Departement van Onderwys, 2007(b):20).

Ouers verkeer dus soms onder die indruk dat hulle oor die mag beskik om druk op die onderwyser te plaas om die leerder te bevorder, maar in werklikheid word beide die ouer en die onderwyser ontmagtig aangesien die leerder nie in graad 9 kan slaag sonder om aan die vereistes te voldoen nie.

Daar is dus weer eens konflik tussen die intensie van groter betrokkenheid van die ouer in die vordering van die kind en die eintlike uitkomst van die beleid.

6.4 Implikasies van die NBAK vir leerders

Wanneer leerders wat outomaties bevorder is, se individuele prestasies bestudeer word, word 'n duidelike beeld gevorm van die implikasies van die NBAK vir leerders wat akademiese agterstande ondervind.

6.4.1 Gebrek aan betrokkenheid van outomaties bevorderde leerders of herhalers

Ek kan die afleiding maak dat die produkte van outomatiese bevordering dikwels ongemotiveerde leerders is wat glad nie toegewyd is ten opsigte van hul skoolwerk nie. Die gehalte van die take wat hulle onafhanklik moet doen, is soms baie swak en die ouers is dikwels onbetrokke teenoor hul kinders se skoolwerk. Daar is ook 'n redelike patroon van afwesigheid onder die leerders wat aan die einde van graad 8 outomaties bevorder is.

Een van die redes vir die gebrek aan toewyding is moontlik die feit dat hierdie leerders moed verloor. Om jaar na jaar mislukking te ervaar moet noodwendig lei tot moedeloosheid, veral indien daar voorheen geen aanduiding vir die leerder was dat daar leemtes is wat aangespreek moet word nie. Op daardie stadium bestaan die moontlikheid ook dat 'n leerder (in 'n sensitiewe tienerstadium) se selfbeeld al sodanig beskadig is as gevolg van herhaalde mislukking, dat dit òf kan manifesteer in dissiplinêre probleme, òf 'n traak-my-nie-agtige houding òf 'n besluit om die skool te verlaat. Dit is ook 'n vorm van ontmagtiging. Dis ironies in baie gevalle, want die NBAK het juis die teenoorgestelde ten doel - om leerders te bevorder met hul

ouderdomskohort sodat hulle nie in die verleentheid gestel word deur in dieselfde klas met baie jonger leerders geplaas te wees nie. Die Wiskunde-onderwyseres

verduidelik dit soos volg:

“Hy word gekonfronteer met sy eie onvermoë. Hy het nie ‘n benul van wat om te doen, hoe om dit te doen nie. Dit het ek ook al gevind – kinders wat totaal verward is omdat hulle nie, omdat hulle nie begrip het nie. Daar’s nie, daar word nie regtig voorsiening gemaak vir daai tipe kind in die gewone hoërskool nie weens die grootte van die klasse.”

Dit sluit aan by Morrow (2007:41) se siening dat hoe meer die behoefte aan formele toegang bevredig word, hoe meer word moontlikheid van epistemologiese toegang bemoëlik. Die beginsel van “access” is dus gekomprimeer.

6.4.2 Verswakking van selfbeeld

Indien ek myself in die posisie van die leerders plaas, het ek begrip vir die feit dat hulle soms moed opgee. As voorbeeld wil ek leerder F gebruik, wat vir die vierde jaar in graad 9 is en reeds 18 jaar oud is. Haar ouderdomskohort het reeds skool voltooi of is tans in graad 12 terwyl sy steeds in graad 9 is. Haar klasmaats is gemiddeld 15 jaar oud. Die kans dat sy vanjaar graad 9 gaan slaag, is skraal indien in ag geneem word dat sy nog nooit meer as 16% vir Wiskunde behaal het in haar graad 9-loopbaan nie. Sy beskik duidelik nie oor die vermoë om die eise van die graad te raak nie. Haar gereelde afwesigheid (74 dae in 2010) is ook kommerwekkend. Tog het sy nog nooit herhaal in die Grondslag- of Intermediêre fase nie. Sy het vir die eerste keer herhaal in die Senior fase en omdat sy nie weer in die fase mag herhaal het nie, is sy aan die einde van haar graad 8-jaar outomaties bevorder na graad 9. Sy (en haar ouers) het dus waarskynlik onder die indruk verkeer dat haar prestasie voldoende is om te vorder, terwyl die agterstande nie

voldoende aangespreek is in die laerskool nie en haar onvermoë verbloem is deur die stelsel.

'n Verdere voorbeeld is Leerder H wat in graad 8 outomaties bevorder is en nou vir 'n vierde jaar in graad 9 is, op die ouderdom van 19 jaar en nog nooit in haar graad 9-loopbaan meer as 35% gemiddeld kon behaal nie en 6% en 8% in twee opeenvolgende jare vir Wiskunde behaal. Dis 'n duidelike aanduiding dat die werk ver bo haar vermoë is, ongeag hoeveel keer sy probeer. Haar kanse op lewenskwaliteit neem waarskynlik ook af met elke jaar wat sy langer in graad 9 spandeer, gesien in die lig van Darling-Hammond (2010:16) se stelling dat bykans 40% van jeugmisdadigers in Amerikaanse tronke behandelbare leersteurnisse het wat dikwels nie in die laerskole gediagnoseer en aangespreek is nie, asook die uitspraak dat die ekonomie nie langer groot getalle ongeskoolde werkers teen billike salarisse kan akkomodeer nie en dat 'n gebrekkige onderwyskwalifikasie toenemend kan lei tot afhanklikheid van welsynsdienste of misdaad. Derhalwe maak ek die uitspraak dat, alhoewel die "*doors of learning*" wyd oop is vir hierdie leerders, dit dikwels 'n vensterlose, uitsiglose toekoms aan hulle bied. Hulle word moontlik deur die NBAK bevorder tot 'n lewe van mislukking. Die uitkoms van die beleid is ontmagtigend vir die leerder en daar is 'n teenstryd tussen die intensie van die beleid en die eintlike gevolge daarvan. Ten spyte van die ideaal van "*redress*" is daar 'n verminderde lewenskwaliteit.

6.4.3 Geen merkbare versterking van kennis en vaardighede nie

In hoofstuk 5 het ek statistiek aangebied wat aandui dat leerders se prestasie nie noodwendig verbeter as hulle 'n tweede of derde jaar in die graad spandeer nie. Leerder H, en soveel van die ander produkte van outomatiese bevordering, is bewys daarvan dat 'n tweede of derde jaar in graad 9 nie werklik 'n verskil maak nie. Hierdie leerders benodig ondersteuning in die volgende graad indien hulle outomaties bevorder word. Trouens, op die bevorderingskedule word aangedui die

leerder vorder “met ondersteuning”. Tog is sinvolle, deurlopende ondersteuning volgens my studie nie altyd moontlik nie. Die leerders gaan bloot verlore in die stelsel. Hulle geniet wel formele toegang tot onderwys, maar epistemologies word hulle verwaarloos. Hulle kan eenvoudig nie bybly by die eise van die kurrikulum nie.

Dit bevestig die uitspraak uit die verslag deur die OECD (2008:55) wat in hoofstuk 3 aangehaal is dat *“a significant proportion of these learners do not achieve at a level sufficient to acquire basic skills necessary for the next phase of schooling. Meaningful access to education, then, as opposed to mere physical access, remains elusive for the majority.”*

Die aanname word in hoofstuk 3 deur Motala et al (2009:252) gemaak dat Suid-Afrika ’n kultuur het van kinders wat wel skool bywoon en wat volhou selfs al slaag hulle nie. Juis daarom is dit tragies dat die leerders jaar na jaar weer terugkom in die hoop om beter toegang tot kwaliteit onderrig te ontvang, maar die ekstra jare maak geen verskil nie, want die probleem is soveel dieper gewortel as slegs die een graad wat hulle nie kan slaag nie.

Dit sluit aan by Taylor et al (2011:1) se stelling dat die agterstande wat leerders in graad 8 ervaar, grootliks volgehou word en dat daar geen merkbare bewyse is dat hierdie gaping verklein word namate die leerders vorder nie. Die belangrikheid dat intervensie reeds moet plaasvind voor die leerder sy hoërskoolloopbaan begin, word hierdeur onderstreep. Leerders kan nie bloot bevorder word sonder dat die nodige ondersteuningstelsels in plek is om agterstande aan te spreek nie.

Indien Akoojee & Nkomo (2011:118) se definisie van *equity* as *“the application of the fairness principle applied equally to all members of society”* gebruik word, wil ek die aanname maak dat geregtigheid nie teenoor hierdie lede van die samelewing geskied nie. Die feit dat hulle ontnem word van betekenisvolle onderwys kan nie

volgens hierdie beginsel geregverdig word nie.

6.4.4 Ontneming van toereikende onderwys van ander leerders

Die NBAK het ook implikasies vir die ander leerders in die klas. Dit is nie net die leerder wat outomaties bevorder is wat nadelig beïnvloed word deur die beginsels van die NBAK nie. Ook die meer skrande leerder wat kan baat by verryking word afgeskeep, omdat die leerders met agterstande soveel ekstra tyd en aandag van die onderwyser verg. Die gemiddelde tot sterk kind moet dikwels maar op sy eie aangaan omdat hy minder fisiese aandag verg. Soos een onderwyser opgemerk het, die pas word ongelukkig bepaal deur die swakke leerder en die sterk leerder moet maar daarmee verlies neem. Nóg die leerders wat sukkel om die eise van die kurrikulum te raak, nóg die akademies sterk leerders het dus voldoende toegang tot kwaliteit onderrig. Die ironie is dat hierdie ekstra aandag nie noodwendig 'n verskil aan die herhalers se prestasie gaan maak nie, omdat statistieke bewys dat 'n tweede of derde jaar in die graad nie noodwendig 'n verskil maak nie.

Die onderwysers het ook aangedui dat hierdie leerders wat outomaties bevorder is sonder dat hulle oor die vereistes vir die graad voldoen, dikwels dissiplinêre probleme openbaar. Nie net is die hantering van die dissiplinêre probleme tydrowend vir die onderwyser nie, maar ontnem die ontwrigtende gedrag ook die reg tot kwaliteit onderwys van die res van die leerders. Hulle word ontmagtig in die proses, omdat die herhalers en outomaties bevorderde leerders dikwels ouer is of 'n fisiese voordeel het, soos verduidelik in hoofstuk 5.

6.5 Implikasies van die NBAK vir onderwys in die algemeen en vir die gemeenskap

In my studie het ek tot die gevolgtrekking gekom dat die NBAK nie noodwendig 'n positiewe bydrae lewer tot kwaliteit onderwys in die algemeen nie. Ek grond hierdie gevolgtrekking op die volgende bewyse.

6.5.1 Verswakking van kwalifikasies en geskoolde leerders

Die NBAK het geen spesifieke slaagvereistes tot en met graad 8 nie. Leerders hoef met ander woorde glad nie Wiskunde of Tale te bemeester om bevorder te word na die volgende graad nie. Indien hulle wel 'n graad herhaal, wat volgens my studies selde gebeur, mag hulle nie weer in die fase herhaal nie. Dit beteken as hulle geduldig is, gaan hulle wel in graad 9 beland, ongeag of hulle oor die nodige vaardighede vir die graad beskik. Dit kan daartoe lei dat leemtes by leerders in hierdie kernleerareas nie in die laerskool geïdentifiseer en geremedieer word nie. Die feit dat leerders dikwels uit die laerskole aankom met groot agterstande word bevestig deur die onderwysers wanneer hulle vertel hoe swak sommige van die leerders wat in graad 8 aankom, se geletterdheids- en gesyferdheidsvermoë is. Aangesien die leerders uit 'n verskeidenheid laerskole kom, kan die probleem nie aan een laerskool per se toegeskryf word nie, maar blyk dit 'n algemene tendens te wees.

Hierdie agterstande wat deur die onderwysers geïdentifiseer is, korreleer met die swak uitslae wat graad 3- en graad 6-leerders behaal in die Jaarlikse Nasionale Assesserings van die Departement van Basiese Onderwys, asook in die TIMMS-studie waarna in hoofstuk 5 verwys is, waar Suid-Afrika van al die deelnemende lande (ook ander lande in Afrika) die swakste gevaar het.

Hierdie gebrek aan spesifieke slaagvereistes kan daartoe lei dat leerders in graad 9 beland sonder dat hulle oor die basiese lees- en syfervaardighede beskik. Dit is eers in graad 9, wanneer daar baie spesifieke slaagvereistes is en 'n leerder byvoorbeeld 40% vir Wiskunde en vir Huistaal moet behaal om na graad 10 bevorder te word, dat die probleem geïdentifiseer word. Op hierdie stadium is dit dikwels te laat om leemtes wat reeds so 'n ver pad kom, aan te spreek en derhalwe val sulke leerders dikwels vas in graad 9 en vorder nie verder nie. Daar is ook nie werklik geleentheid binne die groot klasse om hierdie probleme te remedieer nie en die onderwysers is dikwels nie toegerus om dit suksesvol te doen nie. 'n Hoërskoolonderwyser is selde opgelei om 'n leerder by te staan met die basiese beginsels hoe om 'n kind te leer lees of spel of basiese Wiskundige berekenings te doen. Die gaping raak dus net al hoe groter.

6.5.2 Geen werklike kostebesparing nie

Die beleid slaag ook nie werklik daarin om die herhaalsyfer te verminder nie, ten spyte daarvan dat leerders slegs een keer per fase mag herhaal. Soos blyk uit die studie van Motala, Dieltiens & Sayed (2009:253), word die herhaalsyfer nie werklik verminder deur die beleid nie, maar slegs uitgestel. Hierdie bevinding is ook bevestig deur my studie. Wanneer Motala, Dieltiens & Sayed (2009:257) argumenteer dat oor- en onderouderdomleerders 'n groot impak kan hê op dit waartoe leerders toegang het, kan ek dit ondersteun deur die inligting wat ek bekom het uit my studie. Dit het duidelik na vore gekom dat hierdie oor-ouderdomleerders in graad 9 die kwaliteit van onderrig nadelig beïnvloed omdat hulle nie oor die vermoë of oor die motivering beskik om die uitkomst te probeer baasraak nie. Die dissiplinêre en ander probleme wat daaruit voortspruit, beïnvloed die res van die klas of groep ook nadelig.

Dit hou ook implikasies in vir die land se ekonomiese vooruitgang as daar 'n hoë uitvalsyfer is en die skrandere leerders terselfdertyd nie werklik verrykende onderwys ontvang nie.

6.6 Veralgemening

Die implikasies van die NBAK op formele en epistemologiese toegang strek verder as net die hier en nou van die betrokke leerders se skoolloopbaan. Die vals epistemologiese toegang wat geskep word, het ook 'n invloed op hierdie leerders se toekoms en die ekonomiese vooruitgang van ons land, gesien in die lig van die studies deur Van der Berg (2009). Soos in hoofstuk 3 verduidelik, is daar relatief min verskil tussen die indiensnemingsmoontlikheid van potensiële werknemers met geen onderwys en 11 jaar onderwys nie, maar na voltooiing van 11 jaar onderwys styg die indiensnemingsmoontlikheid dramaties. 'n Leerder wat drie of vier jaar sukkel om graad 9 te slaag, of wat moontlik "gehelp" word om net in graad 10 te kom om dan weer in graad 10 vas te val, verlaat dikwels die skool, soos blyk uit die onderhoude asook studies soos beskryf in hoofstuk 3. Volgens een van die onderwysers verlaat hierdie leerders dikwels die skool sonder dat hulle oor enige noemenswaardige vaardighede beskik en is hul indiensnemingsmoontlikheid skraal.

Ek het reeds daarop gewys dat formele toegang tot basiese onderrig deur die Grondwet van Suid-Afrika (Republic of South Africa, 1996) asook die Suid-Afrikaanse Skolewet (Departement van Onderwys, 1996) beskerm word. Soos in hoofstuk 3 genoem, sluit die NBAK hierby aan deurdat dit die intensie is om toegang vir almal te bevorder en ook om 'n meer effektiewe stelsel te skep waardeur herhaling en oor-ouderdomleerders beperk word omdat dit 'n groot impak kan hê op dit waartoe leerders toegang het. In hierdie verband het ek gewys op studies deur Motala, Dieltiens & Sayed (2009:253) wat aandui dat leerders wat nie in die korrekte ouderdomskohort is nie, meer geneig is om te sukkel met die werk en dat die waarskynlikheid dat hulle die skool voortydig gaan verlaat, groter is.

Die bevordering van leerders saam met sy of haar ouderdomskohort is wel 'n kernmotivering van die NBAK, maar dit veroorsaak 'n bottelnek in graad 9 waar daar vir die eerste keer spesifieke slaagvereistes is. Die NBAK voorkom dus grotendeels die probleem van groot ouderdomsgapings onder leerders in klasse van graad R tot

graad 8, maar in graad 9 duik die probleem op. Dit is juis waarom my studie fokus op die AOO-fase en veral op graad 9 waar die probleem direk manifesteer.

Ek maak die aanname dat eerstens die strewe na gelyke toegang en tweedens die ideaal dat hierdie toegang sal lei tot 'n verbeterde lewenskwaliteit, nie noodwendig realiseer nie en kom tot die gevolgtrekking dat die doelstellings van geregtigheid (*equity*), toegang (*access*) en herstel (*redress*) dikwels deur die NBAK teengewerk word.

Ek kom tot die gevolgtrekking dat die bevorderingsbeleid wel daarin slaag om herhaalsyfers in die basiese onderwysfase te beperk, maar dat die probleem slegs uitgestel word tot later in graad 9 wanneer bevordering gekoppel word aan assesseringsuitslae. Alhoewel hulle genoegsame formele toegang tot skole geniet, is daar dikwels min sprake van betekenisvolle epistemologiese toegang vir leerders wat bepaalde agterstande ondervind. Formele toegang is dus nie die kernprobleem in Suid-Afrikaanse skole nie, maar wel dit waartoe leerders epistemologiese toegang het. Hierdie gevolgtrekking word gesteun deur die statistieke wat ek in my studie bekom het, maar ook deur die uitslae van die Jaarlikse Nasionale Assesserings (ANA) van die Departement van Basiese Onderwys wat die geletterdheids- en gesyferdheidsvlakke van leerders in al die provinsies assessee, asook die jaarlikse assesserings deur die WKOD.

Die NBAK plaas wel meer leerders in die skool tot en met graad 9 en alhoewel daar 'n kommerwekkende getal leerders is wat uitval uit die skoolstelsel, is daar tog leerders wat wel hul 12 jaar onderwys ontvang. Indien die getalle van leerders wat die skool verlaat sonder dat hulle oor die noodsaaklike vaardighede beskik egter sou toeneem, kan die regering moontlik in gebreke bly om te voorsien in die groeiende behoefte aan hoogs opgeleide werksmagte en om die sosiale kapitaal te verskaf wat nodig is om in die globale ekonomie te kan kompeteer, aldus Carnoy (in Bloch et al, 2008:15).

Indien 69% van ons graad 6-leerders nie die verwagte uitkomst in gesyferdheid kan bemeester nie, en 70% nie die geletterdheidsvereistes kan nakom nie (Department of Basic Education, 2010:31, 32) dui dit noodwendig op die vals epistemologiese toegang wat deur ons skole voorsien word. Ten spyte van hierdie bedenklike uitslae herhaal slegs ongeveer 5% laerskoolleerders hul graad, volgens Motala, Dieltiens & Sayed (2009:250) en word die meeste van hierdie leerders bevorder sonder dat daar noodwendig genoegsame ondersteuning aan hulle beskikbaar is om hul prestasie in die toekoms te verbeter. Indien hierdie leerders in hul graad 7-jaar herhaal, moet hulle die daaropvolgende jaar outomaties bevorder word en mag hulle nie weer herhaal voor hulle in graad 9 is nie. Dit wil voorkom asof ons leerders 'n groot onreg aangedoen word om hulle tot in graad 9 te stoot sonder dat hulle epistemologies gereed is daarvoor.

Indien 'n leerder wat vir 'n derde of selfs vierde jaar in graad 9 is nog steeds nie meer as 8% vir Wiskunde kan behaal nie, soos Leerder L, geniet sy nie epistemologiese toegang nie. Die feit dat sy aan die einde van graad 8 bevorder is ten spyte van die feit dat sy slegs 14% vir Wiskunde en 20% vir haar Huistaal behaal het, sonder dat daar vir haar daadwerklike ondersteuning gebied kan word in die volgende graad, is teenstrydig met die beginsels van geregtigheid, toegang en herstel. Die fokus op die voldoening aan haar formele toegang is waarskynlik in konflik met die werklike moontlikheid vir haar epistemologiese toegang, soos Morrow waarsku.

Indien in ag geneem word dat hierdie studie gedoen is by 'n skool wat jaarliks uitstekende resultate behaal in die Senior Sertifikaat-eksamen en ook gereeld matrikulante oplewer wat onder die toppresterders in die WKOD is, wil ek die aanname maak dat die inligting wat in hierdie studie bekom is, kommerwekkend is ten opsigte van wat moontlik in swakker presterende skole plaasvind.

Dit blyk dus dat die NBAK nie 'n daadwerklike bydrae tot epistemologiese toegang lewer nie, alhoewel dit wel bydra tot verhoogde formele toegang. Dit is egter nie suiwer formele toegang wat benodig word vir 'n vooruitstrewende samelewing nie, maar veral ook die epistemologiese toegang wat leerders kan geniet binne ons onderwysinrigtings.

6.7 Moontlike voorstelle

Uit my studie het daar wel voorstelle na vore gekom wat 'n positiewe bydrae kan lewer, maar waaroor meer navorsing gedoen moet word. Ek stel dus bloot 'n paar moontlike opsies wat meer aandag moet geniet.

6.7.1 Meer vaardigheidskole

Die alternatiewe roetes vir leerders wat probleme ervaar om by te bly by die eise van die kurrikulum, bv. vaardigheidskole, is beperk en dikwels is daar geen ander opsie vir die leerders wat sukkel om graad 9 te slaag as om die skool te verlaat nie, soos blyk uit die onderhoude asook die verslag deur die OECD (2008:67) waarna in hoofstuk 3 verwys is. Uit die onderhoude het dit geblyk dat slegs ongeveer 'n kwart van die leerders wat aansoek doen by vaardigheidskole wel geakkomodeer kan word. Die verslag deur die OECD onderskryf hierdie feit en skryf dit toe aan 'n gebrek aan fondse om hierdie leerders te kan akkomodeer. Die formele toegang in hoofstroomskole is nie vir hulle gepas nie, terwyl daar onvoldoende betekenisvolle formele toegang is aan die tipe skole wat wel in hulle epistemologiese behoeftes kan voorsien.

6.7.2 Meer interaksie met ouers

Die kommunikasie en interaksie met ouers van leerders wat bepaalde agterstande ondervind, blyk dikwels ontoereikend te wees. Ouers is nie altyd op hoogte van hul kind se werklike vermoëns nie en verkeer onder 'n wanindruk dat die kind wel die eise van die kurrikulum baasraak terwyl dit moontlik nie die geval is nie. Wanneer die ouer eers in die kind se hoërskoolloopbaan met die feite gekonfronteer word, ontken hulle dit dikwels en is die samewerking gebrekkig. Dit is dus belangrik dat ouers reeds van vroeg af bewus gemaak word van die kind se werklike prestasie en vermoëns. Wanneer die kind outomaties bevorder word, moet dit duidelik aan ouers gekommunikeer word dat die kind nie aan die vereistes voldoen het nie, sodat daar groter samewerking kan wees om die agterstande aan te spreek.

6.7.3 Vroeër intervensies

Dit blyk baie belangrik te wees dat betekenisvolle intervensie reeds in die laerskool moet plaasvind. Uit my onderhoude het dit duidelik na vore gekom dat dit moeilik is om die agterstande wat in die laerskool opgedoen is, in die hoërskool aan te spreek en is die noodsaaklikheid van vroeëre ingryping aangespreek. Hierdie inligting stem ooreen met die bevindings van Taylor et al (2011:1) soos in hoofstuk 3 bespreek dat intervensie reeds moet plaasvind voor die leerder sy hoërskoolloopbaan begin.

6.8 Slot

Indien 'n leerder *bevorder* word na 'n volgende graad, impliseer dit noodwendig hy/sy het *gevorder*. Tog blyk dit dikwels allermens die geval te wees. Individuele rekords wat bestudeer is, het aangedui dat leerders *bevorder* word selfs al is daar geen sprake van vordering nie, selfs al beklee hulle van die laagste posisies op hul graad se akademiese ranglys.

Ek het dus tot die slotsom gekom dat, ten spyte van die voordele wat die NBAK vir formele toegang tot onderwys inhou, die NBAK probleme het met die lewering van kwaliteit onderrig in die AOO-fase. Inteendeel, dit is dikwels teenstrydig met die strewe na die lewering van kwaliteit onderrig as gevolg van die gebrekkige epistemologiese toegang wat dit voorsien, nie net vir herhalers en vir leerders wat outomaties bevorder is nie, maar ook vir die skrande leerders.

Lys van Verwysings

African National Congress. 1994. *A Policy Framework for Education and Training*. <http://www.anc.org.za/show.php?id=263>. (Besoek op 23/12/2010).

Akoojee, S. & Nkomo, M. 2011. Widening equity and retaining efficiency: Considerations from the IBSA southern coalface. *International Journal of Educational Development*, 31, 118–125.

Ball, S.J. 1995. *Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.

Beeld. 2007. *Hoofde gedwing om graad 8's deur te sit*. 3 Desember, 8.

Bloch, G. 2009. *The Toxic Mix. What's Wrong with South Africa's Schools and How to Fix It*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.

Bloch, G., Chrisholm, L. , Fleisch, B. & Mabizela, M. (eds.). 2008. *Investment Choices for South African Education*. Johannesburg: Wits University Press.

Conrad, C.F. & Serlin, R.C. 2006. *The SAGE Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. London: SAGE Publications.

Creswell, J.W. 1994. *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. London: SAGE Publications.

Darling-Hammond, L. 1998. Policy and change: Getting beyond bureaucracy. In Hargreaves, A., Lieberman, M., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds). *International Handbook of Educational Change*, 642–667. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Darling-Hammond, L. 2010. *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press.

Dean, J. (2000). Coping with curriculum change in South Africa. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(1), 49-63.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.) 1994. *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publishers.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.) 2005. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. London: SAGE Publishers.

Department of Basic Education 2010. *Report on the Annual National Assessments of 2011*. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education. 2011(a). *National Policy Pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the National Curriculum Statement Grades R – 12*, Government Gazette 33952. Pretoria: Government Printers.

Department of Basic Education 2011(b). Press Release: *Statement During Announcement of the NSC Grade 12 Examination Results for 2010 by Angie Motshekga, Minister of Basic Education: 06 January 2011*.

Departement van Onderwys. 1995. *White Paper on Education and Training*. Pretoria: Government Printers.

Departement van Onderwys. 1996. *South African Schools Act*, Government Gazette 84 of 1996. Pretoria: Government Printers.

Departement van Onderwys. 1998(a). *Draft Assessment Policy in the General Education and Training Phase Grade R to 9 and ABET*. Pretoria: Government Printers.

Departement van Onderwys. 1998(b). *Assessment Policy in the General Education and Training Band, Grades R to 9 and ABET*, Government Gazette 19640. Pretoria: Government Printers.

Departement van Onderwys. 2001. *Education White Paper 6: Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Government Printers.

Departement van Onderwys. 2002. *Revised National Curriculum Statement Grades R – 9 (Schools)*. Pretoria: Government Printers.

Departement van Onderwys. 2003. *Interim Framework for the Assessment and Promotion of Learners in Grade 9*, Government Gazette 25699. Pretoria: Government Printers.

Departement van Onderwys. 2005. *National Protocol on Assessment for Schools in the General and Further Education and Training Band*. Pretoria: Government Printers.

Departement van Onderwys. 2007. *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General Education and Training Band*, Government Gazette 29626. Pretoria: Government Printers.

Departement van Onderwys. 2008(a). Media Release: *The Last One of the Year*, 17 November 2008.

Departement van Onderwys. 2008(b). *Education Statistics in South Africa 2006*. Pretoria: Government Printers.

Department of Finance. 1996. *Growth, Employment and Redistribution (GEAR): A Macroeconomic Strategy*. Pretoria: Government Printers.

Departement van Nasionale Opvoeding. 1992. *Onderwysvernuwingstrategie*. Pretoria: Staatsdrukkery.

Eiselen, W.W.M. (voors.) 1953. *Report of the Commission on Native Education 1949 - 1951*. Pretoria: Government Printers.

Fleisch, B. & Shindler, J. 2009. Gender repetition: School access, transitions and equity in the birth-to-twenty cohort panel study in urban South Africa. *Comparative Education*, 45(2), 265–279.

Fleisch, B., Shindler, J. & Perry, H. (2010). Who is out of school? Evidence from the Community Survey 2007, South Africa. *International Journal of Educational Development*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.05.002>. (Besoeek op 23/12/2010).

Gamede, T. 2005. *The Biography of Access as an Expression of Human Rights in South African Education Policies*. Unpublished PhD Thesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria

Geertz, C. 1973. Description: Towards an Interpretive Theory of Culture. *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books

Harber, C. 2001. *State of Transition: Post-Apartheid Educational Reform in South Africa*. Oxford: Symposium Books.

Jansen, J.D. 2005. Targeting education: The politics of performance and the prospects of "Education for All". *International Journal of Educational Development*, 25, 368–380.

Kallaway, P. (ed.) 1984. *Apartheid and Education: The Education of Black South Africans*. Braamfontein: Ravan Press.

Kallaway, P. (ed.) 2002. *The History of Education under Apartheid 1948 – 1994: "The Doors of Learning and Culture Shall Be Opened"*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Liddell, C. & Rae, G. 2001. Predicting early grade retention: A longitudinal investigation of primary school progress in a sample of rural South African children. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 413–428.

McLaughlin, M.W. 1998. Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situated practice. In Hargreaves, A., Lieberman, M., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds). *International Handbook of Educational Change*, 70-85. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

McLaughlin, M.W. 2000. Philosophy and educational policy: Possibilities, tensions and tasks. *Journal of Education Policy*, 15(4), 441–457.

Merriam, S.B. 2009. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Morrow, W. 2007. *Learning to Teach in South Africa*. Kaapstad: HSRC Press.

Motala, E. & Pampallis, J. (eds.). 2001. *Education and Equity – The Impact of State Policies on South African Education*. Sandown: Heinemann Publishers.

Motala, S., Dieltiens, V. & Sayed, Y. 2009. Physical access to schooling in South Africa: Mapping dropout, repetition and age-grade progression in two districts. *Comparative Education*, 45(2), 251–263.

Ntuli, V.M.M. 2007. *An Exploration into Educators' Understanding, Implementation and Experiences of Alternative Assessment Approaches in English First Additional*

Language. Unpublished Masters Thesis. Durban: Faculty of Education, University of Kwazulu-Natal.

O'Donoghue, T. & Punch, K. (eds). 2003. *Qualitative Educational Research in Action: Doing and Reflecting*. London: RoutledgeFalmer.

OECD. 2008. *Reviews of National Policies for Education: South Africa*. Paris: OECD Publishing.

Opie, C (ed). 2004. *Doing Educational Research: A Guide to First-Time Researchers*. London: SAGE Publications.

Rault-Smith, J. 2005. *When Resistance is a Positive Indicator*. <http://www.thutong.doe.gov.za/resourcedownload.aspx?id=19135> (Besoek op 23/12/2010).

Republic of South Africa. 1996. *Constitution of the Republic of South Africa 1996*. Pretoria: Government Printers.

Stake, R. E. 2010. *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.

Soudien, C. 2007. The "A" factor: Coming to terms with the question of legacy in South African education. *International Journal of Educational Development*, 27, 182–193.

South African Institute of Race Relations. 2007. *South Africa Survey 2006/2007*. Johannesburg: SAIRR.

Taylor, S., Van der Berg, S, Reddy, V. & Janse van Rensburg, D. 2011. *How Well Do South African Schools Convert Grade 8 Achievement into Matric Outcomes?* <http://www.ekon.sun.ac.za/wpapers/2011/wp132011/wp-13-2011.pdf> (Besoek op 29 April 2011).

Terre Blanche, M . & Durrheim, K. 1999. *Research in Practice – Applied Methods for the Social Sciences*. Kaapstad: UCT Press.

Va'lija'rvii, J. & Sahlberg, P. 2008. Should “failing” students repeat a grade? Retrospective response from Finland. *Journal of Eduational Change*, 9, 385–389.

Van der Berg, S. 2009. Empirical research for education policy. Lesing gelewer op 28 November 2009 by CHEC/WCED Forum op Stellenbosch.

Van Kessel, I. 2000. *The UDF: A History of the United Democratic Front in South Africa, 1983 – 1991*. H-SAfrica, H-Net Reviews.

<http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=4758> (Besoek op 23/12/2010).

Waghid, Y. 2002. *Democratic Education: Policy and Praxis*. Matieland: Stellenbosch University Printers.

Western Cape Education Department. 2007(a). *Omsendbrief 0027/2007. Graadindeling, Progressie en Promosie, Skoolverlatingsouderdom en Sobis in Spesiale Skole/afdelings/eenhede vir Leerders wat Leerstoornisse Ervaar*.

Western Cape Education Department. 2007(b). *Omsendbrief 0049/2007. Graad R – 12 Progressie en Promosie Skedules*.

Western Cape Education Department. 2009(a). *Omsendbrief 0018/2009. Progression and Promotion Requirements for Grades 1 – 9 as from 2009.*

Western Cape Education Department. 2009(b). *Assessment Management Minute 0023/2009. Notice to Parents Regarding the Progression and Promotion Requirements for Grades 1 – 9.*

Western Cape Education Department. 2010. *Media Release: Release of the Grade 6 Literacy and Numeracy Results: Statement by Donald Grant, Minister of Education in the Western Cape. 18 February 2010.*

Western Cape Education Department. 2011. *Media Release: WCED Releases 2010 Literacy and Numeracy Results: Statement by Donald Grant, Minister of Education in the Western Cape. 28 February 2011.*

Yanow, D. & Schwartz-Shea, P. (eds.) 2006. *Interpretation and Method: Empirical Research Methods and the Interpretive Turn.* New York: M.E. Sharpe.

Bylaes

Bylae A: Brief aan die skoolhoof

Bylae B: Ingeligte toestemmingsbrief van respondente

Bylae C: Deelnemersinligtingsblad

Bylae D: Onderhoudskedule

Bylae E: Toestemming van onderwysowerhede

Bylae F: Universiteitsklaring



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Volsteedtstraat 69
STRAND
7140
12 Mei 2011

Die Skoolhoof:

Geagte mnr.

PRAKTIESE NAVORSING

Ek is 'n nagraadse student aan die Universiteit van Stellenbosch en is tans besig met 'n verhandeling ter voltooiing van my M.Ed-kwalifikasie. Die titel van my verhandeling is *“n Eksplorاسie van enkele implikasies van die bevorderingsbeleid in die AOO-fase in Suid-Afrikaanse Skole met betrekking tot epistemologiese toegang tot onderwys”*.

Ek versoek hiermee toestemming om binne die tydperk van 1 Junie 2011 tot 30 September 2011 my praktiese navorsing by u skool te doen op 'n tyd en plek wat vir die minste ontwrigting aan u skool sal sorg.

Ek beplan om 'n onderhoud te voer met drie onderwysers aan u skool. Die ideale respondente is 'n Wiskunde-onderwyser, 'n Huistaal-onderwyser asook die adjunkhoof wat almal betrokke is by die AOO-fase. Hierdie gesprekke sal op band opgeneem word en ontleed word vir gebruik in my verhandeling. Die inhoud sal egter as konfidensieel beskou word en beide die skool asook die onderwysers se anonimiteit word gewaarborg. Ek sal dit

ook waardeer indien u my behulpsaam kan wees met die sifting van data uit u vorderingskedules van die afgelope paar jare.

Baie dankie

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'A. H. Geldenhuys'. The signature is written in a cursive style with a large initial 'A' and a long, sweeping tail.

A. H. Geldenhuys

VERKLARING DEUR PROEFPERSOON OF SY/HAAR REGSVERTENWOORDIGER

Die bostaande inligting is aan my,[naam van proefpersoon/deelnemer], gegee en verduidelik deur[naam van die betrokke persoon] in [Afrikaans/English/Xhosa/other] en [ek is/die proefpersoon is/die deelnemer is] dié taal magtig of dit is bevredigend vir [my/hom/haar] vertaal. [Ek/die deelnemer/die proefpersoon] is die geleentheid gebied om vrae te stel en my/sy/haar vrae is tot my/sy/haar bevrediging beantwoord.

[Ek willig hiermee vrywillig in om deel te neem aan die studie/Ek gee hiermee my toestemming dat die proefpersoon/deelnemer aan die studie mag deelneem.] 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

Naam van proefpersoon/deelnemer

Naam van regsverteenvoordiger (indien van toepassing)

_____ **Handtekening van proefpersoon/deelnemer of regsverteenvoordiger** _____ **Datum**

VERKLARING DEUR ONDERSOEKER

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat verduidelik het aan..... [naam van die proefpersoon/deelnemer] en/of sy/haar regsverteenvoordiger [naam van die regsverteenvoordiger]. Hy/sy is aangemoedig en oorgenoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié gesprek is in [Afrikaans/*Engels/*Xhosa/*Ander] gevoer en [geen vertaler is gebruik nie/die gesprek is in _____ vertaal deur _____].

Handtekening van ondersoeker

Datum

Goedgekeur Subkomitee A 25 Oktober 2004



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

**UNIVERSITEIT STELLENBOSCH
INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING**

'n Eksplorاسie van enkele implikasies van die bevorderingsbeleid in die AOO-fase in Suid-Afrikaanse skole

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie uitgevoer te word deur me. A. H. Geldenhuys van die Departement Onderwysbeleidstudies aan die Universiteit Stellenbosch. Die resultate sal deel vorm van 'n navorsingstesis vir die M.Ed-kwalifikasie. U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat u oor die nodige kennis beskik om genoegsame inligting ten opsigte van die navorsingsprobleem te kan verskaf.

1. DOEL VAN DIE STUDIE

Met hierdie studie word gepoog om enkele implikasies van die huidige bevorderingsbeleid in die AOO-fase te ondersoek sodat vasgestel kan word in hoe 'n mate die beleid bydra tot die Nasionale Onderwysdepartement se visie van kwaliteit onderrig.

2. PROSEDURES

Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, vra ons dat u die volgende moet doen:

- Bereid te wees om op 'n tyd en plek wat vir alle partye geleë is, deel te neem aan 'n semi-gestruktureerde onderhoud met die navorser waartydens u u ondervinding van die beleid in die onderwys met die navorser deel
- Enige dokumente en/of data wat van hulp kan wees, bv. skryfstukke, toetsresultate, ens. aan die navorser beskikbaar te stel

3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Aangesien beide die deelnemers en die skool se anonimiteit verseker word, en die onderhoud binne die bekende omgewing van die skool / klaskamer gaan plaasvind, word geen ongemaklikheid of moontlike risiko's voorsien nie.

4. MOONTLIKE VOORDELE VIR PROEFPERSONE EN/OF VIR DIE SAMELEWING

Alhoewel die proefpersone nie direk deur die navorsing bevoordeel gaan word nie, behoort die kennis wat deur die studie bekom word, beleid in die toekoms te kan beïnvloed. Die onderwys as sodanig behoort dus baat te vind by die studie.

5. VERGOEDING VIR DEELNAME

Neem asseblief kennis dat proefpersone geen vergoeding gaan ontvang nie en optree as vrywilligers.

6. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal te alle tye gehandhaaf word deur middel van anonimiteit. Skuilname sal waar nodig gebruik word. Getikte data sal elektronies bewaar word met 'n wagwoord op die lêer.

Die onderhoud sal met u toestemming op oudioband opgeneem word. Hierdie bande sal veilig bewaar word en slegs vir die doel van hierdie studie gebruik word. Na publisering van die verhandeling sal die bande skoongegee word.

7. DEELNAME EN ONTTREKING

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te eniger tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak.

8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met me. A. H. Geldenhuys (082 8551 463) of prof. S. Berkhout (084 5101147).

9. REGTE VAN PROEFPERSONE

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing, skakel met Me Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] van die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

Onderhoudskedule

(Aangesien ek die formaat van 'n semi-gestruktureerde onderhoud verkies, is hierdie slegs 'n onderhoudskedule)

Inleidende gesprek:

- Stel myself bekend – Ek is 'n onderwyser by 'n laerskool, maar het vir verskeie jare by 'n hoërskool onderwys gegee. Ek studeer tans aan die Universiteit van Stellenbosch.
- Doel met onderhoud – Ek is besig met 'n studie oor die bevorderingsbeleid in skole en wil graag met onderwysers gesels om uit te vind hoe die beleid in die praktyk manifesteer.
- Gerusstelling – Ek het toestemming by jou skool asook by die WKOD om hierdie gesprek te voer en jou anonimiteit word verseker. Geen name van onderwysers of die skool se naam sal bekend gemaak word nie; inligting word verwerk en anoniem gebruik; opnames van onderhoude word veilig bewaar.
- Probeer spesifiek antwoord met werklike voorbeelde indien moontlik. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie – ek wil slegs jou ervaring of opinie probeer verstaan.

Onderhoud

1. Agtergrond

1.1 Wat is jou onderwysopleiding?

1.2 Hoeveel jaar ondervinding het jy en by watter skole (moenie skole se name noem nie – spesifiseer slegs hoer- of laerskole, platteland of stad, ens.)

1.3 Hoeveel jaar gee jy reeds onderwys by hierdie skool?

1.4 Wat is jou vakgebied?

1.5 Watter posvlak is jy?

2. Statistiek

2.1 Hoeveel graad 9-klasse het jy?

2.2 Hoeveel leerders is daar in jou graad 9-klasse wat reeds twee of meer kere die graad herhaal het?

2.3 Is dit 'n normale tendens of verskil dit van ander jare?

2.4 Wat dink jy is hierdie leerders se kans om vanjaar suksesvol te wees?

2.5 Het jy graad 8-klasse ook?

2.6 Hoeveel leerders waarvan jy bewus is herhaal vanjaar graad 8?

2.7 Hoeveel leerders waarvan jy bewus is, moes vanjaar graad 8 herhaal het, maar is outomaties bevorder?

2.8 Wat dink jy is hierdie leerders se kanse om vanjaar op eie meriete bevorder te word? Hoekom sê jy so?

3. Leerders wat herhaal of outomaties bevorder is

3.1 Hoe toegewyd is die leerders wat herhaal of op grond van ouderdom bevorder is in jou klas?

3.2 Hoe bly hierdie leerders by met die eise van die kurrikulum? Noem spesifieke voorbeelde.

3.3 Hoe is hierdie leerders se samewerking en werksingesteldheid in die klas?

3.4 Van watter standaard is hulle take of werk wat onafhanklik gedoen moet word?

3.5 Hoe is hierdie leerders se skoolbywoning?

3.6 Wat is hierdie leerders se ouers se betrokkenheid by hul akademiese vordering?

3.7 Op watter manier dink jy word die leerders wat outomaties bevorder word se lewenskwaliteit verbeter?

3.8 Wat sien jy as die hoofprobleme waarmee hierdie leerders te doen kry?

4. Klas in die algemeen

4.1 Hoe dra die herhalers of leerders wat outomaties bevorder is by tot die atmosfeer en werksetiek in die klas?

4.2 Hoe reageer ander leerders teenoor hierdie leerders?

4.3 Verg hierdie leerders wat herhaal of outomaties bevorder is meer van jou tyd as die res van die klas?

4.4 In watter mate het jy tyd om remediering of individuele hulp aan hierdie leerders te gee?

4.5 In watter mate het jy tyd binne die klasopset om aandag te gee aan die leerders wat die werk maklik baasraak en moontlike verryking te gee aan die sterker kandidate?

4.6 Dink jy skoolverlaters is voldoende toegerus vir die wêreld van werk? Verduidelik.

5. Onderwysers

5.1 Wat is jou grootste uitdaging as onderwyser met betrekking tot die leerders wat outomaties bevorder word?

5.2 Hoe ervaar jy hierdie leerders in jou klas?

5.3 Hoe betrek jy hierdie leerders by die werk?

5.4 Watter aanpassings moet jy maak om hierdie leerders te akkomodeer?

5.5 Tot watter mate voldoen die leerders wat in graad 8 vanaf die laerskole by julle aansluit aan die verwagte uitkomst met betrekking tot hul geletterdheids- en gesyferdheidsvlakke? Gee voorbeelde indien moontlik.

6. Skoolondersteuning

6.1 Wat doen jy om die agterstande wat moontlik in vroeër grade opgedoen is, in die klas aan te spreek en met remediëring te behandel? (Het hierdie leerders met ander woorde gelyke toegang tot onderwysgeleenthede?)

6.2 Word daar spesiale ondersteuning gebied aan leerders wat herhaal of outomaties bevorder is? Verduidelik.

6.3 Hoeveel kinders van wie jy bewus is verlaat die skool na graad 9 of graad 10?

6.4 Is die redes daarvoor aan jou bekend?

6.5 Volgens jou kennis, slaag hierdie leerders daarin om in diens geneem te word nadat hulle die skool verlaat het?

7. Toepassing van beleid in die skool

7.1 Watter gesprekke, positief of negatief, word oor die bevorderingsbeleid in jou skool gevoer onder kinders, ouers en personeel?

7.2 In watter mate beïnvloed die bevorderingsbeleid die kwaliteit van onderrig wat in jou skool gegee word? Verduidelik hoekom jy so dink.

7.3 Watter aanpassings word gemaak in die skool ten opsigte van punte vir leerders wat in graad 9 nie voldoen aan die minimum vereistes nie?

7.4 Word hierdie aanpassings met die leerders bespreek?

7.5 Hoe vaar leerders wie se punte aangepas is in die VOO-fase?

7.6 Hoe bepaal julle die finale bevorderingspunt van graad 8-leerders – gebruik julle 100% DASS-punte of word 'n spesifieke gewig toegeken aan eksamens en toetse? Is hierdie bepalings departementele- of skoolbeleid?

7.7 Die DASS-punt bestaan gewoonlik uit 'n verskeidenheid assesseringsmetodes buiten toetse. Toetse word gewoonlik onder gekontroleerde omstandighede afgelê, maar wat doen jy om te verseker dat die take, ens. wat ingehandig is, wel die leerders se eie werk is?

7.8 Wat is die moontlikheid dat ouers of ander persone die take vir die leerders voltooi en sodoende bydra tot hulle DASS-punt?

7.9 Op watter manier word die graad 9's ekstern geassesseer en hul uitslae ekstern gemodereer?

7.10 Hoe word die graad 9's se bevorderingspunt bereken?

7.11 Wie bepaal hierdie metode van berekening?

7.12 Op watter manier word die graad 8's se werk ekstern gemodereer?

7.13 Tot watter mate dink jy gee die deurlopende assesseringspunt wat gebruik word 'n realistiese beeld van die kinders se vermoëns en prestasies? Verduidelik en gee voorbeelde indien moontlik.

8. Beleid as teks

- 8.1 Hoe vertrouwd is jy met die inhoud en bepalings van die Nasionale Beleid op Assessering en Kwalifikasies in die AOO-fase?
- 8.2 Het jy 'n kopie van hierdie beleid in jou besit?
- 8.3 Verduidelik hoe, deur wie en wanneer die inhoud daarvan met jou bespreek is.
- 8.4 Is jy bewus daarvan dat leerders tot en met graad 8 net een keer per fase (graad 1 – 3; graad 4 – 6; graad 7 – 8) mag herhaal?
- 8.5 Op watter stadium word die beleid met die ouers bespreek, indien wel?

9. Afsluiting

- 9.1 Is daar dalk nog iets wat jy wou sê wat kan help om die implikasies van die bevorderingsbeleid te verstaan?
- 9.2 Dankie – verduidelik wat met data van gesprek gedoen gaan word



WES-KAAP Onderwysdepartement

Provinsiale Regering van die Wes-Kaap

DIREKTORAAT: NAVORSING

awyngaar@pgwc.gov.za
tel.: +27 21 467 9272 faks0865902282
Privaatsak x9114, Kaapstad 8000
wced.wcape.gov.za

VERWYSING: 20100312-0098

NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Mev A Geldenhuys
Volsteadstraat 69
Strand
7140

Beste Mev A Geldenhuys

NAVORSINGSVOORSTEL: 'N EKSPLORASIE VAN ENKELE IMPLIKASIES VAN DIE BEVORDERINGSBELEID IN DIE AOO-FASE IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE MET BETREKKING TOT EPISTEMOLOGIESE TOEGANG TOT ONDERWYS

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **1 Junie 2011 tot 30 September 2011**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met Dr R Cornelissen in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooië navorsingsdokument moet ingedien word by:

Die Direkteur: Navorsingsdienste

**Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.
Die uwe

Geteken: Audrey T Wyngaard
vir: **HOOF: ONDERWYS**
DATUM: 31 Mei 2011

Op grond van die voorlegging aan die Navorsingsetiekkomitee, kan hierdie navorsing voortgaan, met die voorbehoud dat:

1. Die navorsers die prosedures en protokol volg wat hulle in die navorsingsvoorstel aangedui het, spesifiek met betrekking tot die ondernemings wat verskaf is om om die vertroulikheid van die inligting wat versamel word, te waarborg.
2. Die navorsing weer vir etiese klaring voorgelê sal word as daar enige substantiewe afwyking van die bestaande voorstel voorkom.
3. Die navorsers binne die raamwerk sal bly van enige toepaslike nasionale wetgewing, institusionele riglyne en wetenskaplike standaarde relevant tot hulle navorsing.
4. Enige notas en/of wysigings ingelewer word by die kantoor van Mnr. Sidney Engelbrecht van die Afdeling vir Navorsingsontwikkeling van Stellenbosch Universiteit.
5. Die navorsers die bostaande voorstelle vir die vermindering van etiese risiko's verbonde aan hierdie navorsing sal oorveeg en implementeer.

LEDE : Profs J Hattingh, E Terblanche, G Gorgens, G van Zyl, N. Somhlaba, S. Viviers, & Me R de Villiers.