

**Die onderrig van Letterkunde in die VOO-fase binne die raamwerk van die
KABV-kurrikulum**

Annine Schultz

**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes
vir die graad van
Magister in die Opvoedkunde
(Kurrikulumstudies)**



UNIVERSITEIT
iYUNIVESITHI

Universiteit van Stellenbosch
Studieleier: Prof. M. L. A. le Cordeur



Desember 2018

Verklaring

Deur hierdie tesis in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat die 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.

Desember 2018

Handtekening: _____

Datum: _____

Bedankings

Hierdie tesis is met die hulp van 'n verskeidenheid mense voltooi en dus wil ek graag die volgende bedankings doen:

- My ouers vir die geleentheid wat hul my bied en die liefde en ondersteuning wat ek regdeur my akademiese loopbaan ontvang het.
- Alexander Burger vir die begrip, verdraagsaamheid en ondersteuning.
- My vriende vir al hulle ondersteuning en aanmoediging.
- My studieleier, prof. Michael le Cordeur, vir al sy geduld, aanmoediging en die waardevolle insette wat hy tot hierdie studie gelewer het.
- Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) vir die toestemming om navorsing binne die skole te doen.
- Die deelnemers wat bereid was om deel te neem aan hierdie studie. Sonder hulle insette sou hierdie studie nie moontlik wees nie.
- Prof. D. Nel van die Sentrum vir Statistiese Konsultasie aan die Universiteit van Stellenbosch vir die statistiese verwerking van die data.
- Me. Anne Kruger vir die taalkundige versorging van hierdie tesis.

Lys van afkortings

KABV	Kurrikulum en Asseseringsbeleidsverklaring
VOO	Verdere Onderwys en Opleidingsfase
HvV	Huis van Verteenwoordigers
HNKV	Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring
UGO	Uitkomsgebaseerde Onderrig
ANAS	Anual National Assessment
NOS	Nagraadse Onderwysertifikaat
HOP	Heropbou- en Ontwikkelingsprogram
NKV	Nasionale Kurrikulumverklaring

Lys van figure:

- Figuur 5.1 Deelnemers
- Figuur 5.2 Tevredenheid met KABV
- Figuur 5.3 Aktuele temas
- Figuur 5.4 Eenvoudig en verbruikersvriendelik
- Figuur 5.5 Gestruktureerdheid
- Figuur 5.6 Tyd per afdeling
- Figuur 5.7 Hulpbronne
- Figuur 5.8 Vinnige pas
- Figuur 5.9 Te voorskriftelik
- Figuur 5.10 Te veel temas
- Figuur 5.11 Outonomieit en kreatiwiteit
- Figuur 5.12 Vaslegging en assessering
- Figuur 5.13 Prosa nie in lyn met die KABV
- Figuur 5.14 Gedigte nie in lyn met die KABV nie



APPROVED WITH STIPULATIONS
REC Humanities New Application Form

7 November 2018

Project number: CUR-2018-1183

Project title: Die onderrig van Letterkunde in die VOO-fase binne die raamwerk van die KABV-kurrikulum.

Dear Miss Annine Schultz

Your REC Humanities New Application Form submitted on 25 September 2018 was reviewed by the REC: Humanities and approved with stipulations.

Ethics approval period:

Protocol approval date (Humanities)	Protocol expiration date (Humanities)
6 November 2018	5 November 2021

REC STIPULATIONS:

The researcher may proceed with the envisaged research provided that the following stipulations, relevant to the approval of the project are adhered to or addressed:

The researcher is reminded to upload proof of permission from the Division for Information Governance.
[ACTION REQUIRED]

HOW TO RESPOND:

Some of these stipulations may require your response. Where a response is required, you must respond to the REC within **six**

(6) months of the date of this letter. Your approval would expire automatically should your response not be received by the REC within 6 months of the date of this letter.

Your response (and all changes requested) must be done directly on the electronic application form on the Infonetica system: <https://applyethics.sun.ac.za/Project/Index/1265>

Where revision to supporting documents is required, please ensure that you replace all outdated documents on your application form with the revised versions. Please respond to the stipulations in a separate cover letter titled **“Response to REC stipulations”** and attach the cover letter in the section **Additional Information and Documents**.

Please take note of the General Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

If the researcher deviates in any way from the proposal approved by the REC: Humanities, the researcher must notify the REC of these changes.

Please use your SU project number (1183) on any documents or correspondence with the REC concerning your project.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

FOR CONTINUATION OF PROJECTS AFTER REC APPROVAL PERIOD

Please note that a progress report should be submitted to the Research Ethics Committee: Humanities before the approval period has expired if a continuation of ethics approval is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary)

Included Documents:

Document Type	File Name	Date	Version
Research Protocol/Proposal	Meesters Voorstel 2017	19/08/2017	
Request for permission	Brief aan die WKOD	22/08/2017	
Request for permission	Brief aan die opvoeder	22/08/2017	
Request for permission	Brief aan die skoolhoof	22/08/2017	
Data collection tool	Vraelys (epos)	20/10/2017	
Data collection tool	Vraelys (epos)	20/10/2017	
Informed Consent Form	Consent	29/08/2018	
Informed Consent Form	Educator Consent Letter..	29/08/2018	

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at cgraham@sun.ac.za.

Sincerely,

Clarissa Graham

REC Coordinator: Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number: REC-050411-032.

The Research Ethics Committee: Humanities complies with the SA National Health Act No.61 2003 as it pertains to health research. In addition, this committee abides by the ethical norms and principles for research established by the Declaration of Helsinki (2013) and the Department of Health Guidelines for Ethical Research:

Principles Structures and Processes (2nd Ed.) 2015. Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit

Anne Kruger Language Practice


❖ 19 Nooitverwacht, 105 Main Street, Paarl 7646 ❖
tel 072 374 6272 or 021 863 2315 ❖
annekruger25@gmail.com

Heil die Leser


VERKLARING VAN REDIGERING

Ek, Elsje Anne Kruger, verklaar hiermee dat ek persoonlik die proefskrif van Annine Schultz getitel "Die onderrig van Letterkunde in die VOO-fase binne die raamwerk van die KABV-kurrikulum" deurgelees het, taalfoute aangedui en verwysings na bronne nagegaan het. Die spoorveranderinge funksie is gebruik en die skrywer was verantwoordelik daarvoor om dit te aanvaar en die verwysings te finaliseer. Ek het geen strukturele veranderings aan die inhoud gemaak nie.

Die uwe



Datum



OPSOMMING

Die onderrig van Letterkunde in die VOO-fase binne die raamwerk van die KABV

“The decline of literature indicates the decline of a nation.” Hierdie was die wyse woorde van die bekende Duitse skrywer en filosoof, Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Hierdie stelling is steeds uiters relevant aangesien letterkunde so ’n noodsaaklike rol in sowel die kurrikulum as die ontwikkeling van leerders as wêreldburgers speel.

Die doel van hierdie studie is om te bepaal of die letterkunde-afdeling van die KABV voorsien in die behoeftes van leerders van alle sosiale kontekste en kulture. Met verloop van die studie is daar ondersoek ingestel rakende die verskillende afdelings binne letterkunde, naamlik poësie, prosa en drama, om te bepaal of daar ’n groot genoeg verskeidenheid sosiale kontekste aangespreek word om alle leerders te akkommodeer en die effektiewe onderrig van letterkunde te verseker.

Suid- Afrika is ’n uiters diverse land, met ’n verskeidenheid tale en kulture en dit is ’n moeilike taak om ’n letterkunde-kurrikulum te skep wat aan almal se behoeftes voldoen. ’n Probleem wat dikwels voorkom, is dat die sosiale konteks van die voorgeskrewe werke nie ooreenstem met dié van die leerder nie. Die tekste wat in klaskamers behandel word, is nie noodwendig geskik vir leerders van alle sosiale kontekste nie en as gevolg hiervan word sommige leerders uitgesluit. Die gevolge kan wees dat die leerder hulle nie kan vereenselwig met die werk nie, verwyderd voel van die inhoud en dit moeilik vind om te begryp en verstaan.

Hierdie navorsingstudie het op die sterkpunte en tekortkominge van die KABV gefokus om te bepaal of dit gepas is vir die effektiewe onderrig van letterkunde vir alle leerders en waar daar moontlike verbeteringe aangebring kan word.

In hierdie studie is daar van kwalitatiewe sowel as kwantitatiewe data-insamelingsmetodes in die vorm van vraelyste, sowel as onderhoudsvoering gebruik gemaak. Die deelnemers wat deel van hierdie studie gevorm het, het bestaan uit drie Afrikaans Huistaal VOO-fase onderwysers van verskillende sosiale kontekste. Vraelyste is aan ’n onderwyser van ’n privaatskool, ’n model C-skool en ook ’n eks-HvV skool (voormalige Huis van Verteenwoordigers) versprei en dit is met onderhoude opgevolg. Daar is ook vraelyste aan die NOS-studente uitgedeel en onderhoude is met ’n deursnit van 10% van hierdie studente gevoer.

Alhoewel daar baie kritiek teenoor die KABV gelewer is, was die meerderheid deelnemers tevrede met die kurrikulum. Onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, was almal van mening dat die KABV 'n duidelike verbetering is op die kurrikulums wat dit voorafgegaan het. Heelwat deelnemers het geglo dat die probleem rakende letterkunde nie by die kurrikulum self lê nie, maar eerder by die lys van voorgeskrewe werke. Dit wil voorkom asof die poësie-afdeling voorsiening maak vir die meerderheid leerders aangesien daar so 'n verskeidenheid gedigte behandel word. Die probleem lê egter by die voorgeskrewe prosawerke aangesien slegs een roman per jaar behandel word.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die KABV as 'n suksesvolle kurrikulum beskou kan word, alhoewel daar nog ruimte vir verbetering is. Daar word voorsiening gemaak vir die meerderheid leerders, maar die hersiening van die voorgeskrewe lys, veral in verband met prosa, is 'n aanbeveling wat sterk oorweeg moet word.

Die volgende aanbevelings word in die studie gemaak:

- Die KABV is te voorskriftelik. Daar moet meer vryheid en outonomie aan onderwysers gegee word. Onderwysers werk elke dag met hulle leerders en is bewus van hulle behoeftes en beperkings. Onderwysers moet die vryheid en ruimte gebied word om besluite te neem wat hulle leerders sal bevoordeel.
- Te veel assesserings. Die hoeveelheid assesseringstake wat deur die KABV voorgeskryf word is te veel vir die tyd wat daarvoor toegeken word. Minder assesserings sal meer tyd vir vaslegging bied. Die assesserings wat tans voorgeskryf word, moet moontlik hersien word.
- Die handboeke is nie ten volle versoenbaar met die kurrikulum nie. Onderwysers het ook melding gemaak van die temas wat deur die kurrikulum voorsien word. Verskeie onderwysers is van mening dat die temas nie aktueel is nie en dat hul leerders sukkel om hulle te vereenselwig met die temas wat in die handboeke voorsien word. 'n Hersiening van die temas kan ook 'n moontlike wyse vir verbetering wees rakende die KABV.

Hierdie navorsingstudie het die potensiaal om 'n waardevolle bydrae te lewer om die KABV as 'n kurrikulum te verbeter indien die aanbevelings wat hier gemaak word, geïmplementeer word. Die onderwysdepartement kan van die tekortkominge en aanbevelings kennis neem omdat dit die KABV verder sal versterk en die onderrig van Afrikaans in skole nog verder sal

verbeter. As meer voorgeskrewe werke aangebied word wat verband hou met die jeug se omgewings- en leefwêreld sal dit help om 'n liefde vir Afrikaanse letterkunde te kweek.

SUMMARY

The teaching of Literature in the FET phase within the framework of the CAPS

“The decline of literature indicates the decline of a nation.” These were the wise words of the wellknown German writer and philosopher, Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). This statement is still relevant, since literature plays such a vital role in the curriculum as well as in creating world citizens.

The purpose of this study is to determine whether the literature section of the CAPS provides in the needs of learners from all social contexts and cultures. During the course of the study, the various sections of literature, poetry, prose and drama, were examined to determine whether a large enough variety of social contexts were addressed to accommodate all learners and to ensure the effective teaching of literature.

South Africa is a very diverse country, with a variety of languages and cultures, and it is a difficult task to create a literature curriculum that meets everyone's needs. A problem that often occurs, is that the social context of the prescribed work does not match that of the learner. The texts done in classrooms are not necessarily suitable for learners of all social contexts, and as a result some learners are excluded. The consequences may be that the learner cannot identify with the work, feels distracted from the content and finds it difficult to understand.

This research study investigated the strengths and shortcomings of the CAPS to determine whether it is appropriate for the effective teaching of literature for all learners and where possible improvements can be made.

In this study, qualitative as well as quantitative data collection methods were used in the form of questionnaires as well as interviews. The participants who formed part of this study consisted of three Afrikaans Home Language FET phase educators from different social contexts. Questionnaires were distributed to an educator of a private school, a model C school and also an ex-FHR school (Former House of Representatives) and it was followed up with interviews. There were also questionnaires distributed to the PGCE students and interviews were done with a cross section of 10% of these students.

Although many criticisms were made regarding CAPS, the majority of the participants were satisfied with the curriculum. Educators who participated in this study were all of the opinion that the CAPS is a clear improvement on the curricula that preceded it. Many participants believed that the problem regarding literature was not part of the curriculum itself, but could rather be found in the list of prescribed works. It seems that the poetry section makes provision for the majority of learners as there are so many poems being discussed. However, the problem lies with the prescribed prose work, as only one novel is treated annually.

The conclusion can be drawn that the CAPS can be regarded as a successful curriculum, although there is still room for improvement. Provision is made for the majority of learners, but the review of the prescribed list, especially in connection with prose, is a recommendation that must be considered strongly.

The following recommendations are made in the study:

- The CAPS curriculum is too prescriptive. Greater freedom and autonomy should be given to educators. Educators work with their learners on a daily basis and are aware of their needs and limitations. Educators must be given the freedom and space to make decisions that will benefit their learners.
- Too many assessments: The number of assessment tasks prescribed by the CAPS is too many for the time allocated for them. Less assessment will provide more time for learners to master knowledge. The number of assessments currently prescribed must be revised.
- The textbooks are not fully compatible with the curriculum. Educators have also mentioned the themes provided by the curriculum. Several educators believe that the themes are not topical and that their learners struggle to identify with the themes provided in the textbooks. A revision of the themes can also be a possible way of improvement regarding the CAPS curriculum.

This research study has the potential to make a valuable contribution to improving the CAPS as a curriculum if the recommendations made here are implemented. The education department can take note of the shortcomings and recommendations as it will further strengthen the CAPS and improve the teaching of Afrikaans in schools. If more prescribed works are offered that relate to the youth's environment, it will help to strengthen a love for Afrikaans literature.

INHOUDSOPGAWE

Hoofstuk 1

INLEIDING TOT DIE STUDIE

1.1 Voorgestelde titel	1
1.2 Agtergrond.....	1
1.3 Probleemstelling.....	2
1.4 Navorsingsvrae.....	2
1.4.1 <i>Hoofnavorsingsvraag</i>	2
1.4.2 <i>Sekondêre Navorsingsvrae</i>	2
1.5 Doel van die navorsing.....	2
1.6 Teoretiese raamwerk.....	3
1.7 Literatuurstudie.....	4
1.8 Navorsingsontwerp en -metodologie.....	6
1.8.1 <i>Navorsingsontwerp</i>	6
1.8.2 <i>Data-insamelingsmetode</i>	7
1.8.3 <i>Die deelnemers</i>	7
1.9 Etiese oorwegings.....	8
1.10 Hoofstukuiteensetting.....	8
1.11 Voorgestelde rooster.....	9
1.12 Samevatting.....	9

Hoofstuk 2

TEORETIESE RAAMWERK

2.1 Inleiding.....	10
2.2 Sosiale konstruktivisme.....	10
2.3 Samevatting.....	15

Hoofstuk 3

LITERATUURSTUDIE

3.1 Inleiding.....	17
--------------------	----

3.2 Historiese agtergrond.....	17
3.3 'n Oorsig van die verskillende kurrikulums.....	22
3.3.1 <i>Kurrikulum 2005 en UGO</i>	22
3.3.2 <i>Die KABV-kurrikulum</i>	27
3.4 Hoekom moes daar nog 'n verandering in die kurrikulum plaasvind met die skepping van die KABV?.....	28
3.5 Faktore wat kurrikulumimplementering in Suid-Afrika beïnvloed.....	29
3.6 Die fasilitering van kurrikulumimplementering in Suid-Afrika.....	30
3.7 Die raamwerk wat deur die KABV uiteengesit word.....	31
3.8 Oorsig van die vaardighede, inhoud en strategieë rakende die onderrig van letterkunde	33
3.8.1 <i>Kenmerke van literêre tekste</i>	33
3.8.1.1 Poësie.....	33
3.8.1.2 Drama.....	34
3.8.1.3 Roman/ Prosa.....	35
3.9 Wat is die sterkpunte en tekortkominge van die KABV?.....	36
3.9.1 <i>Leerdere se kommentaar rakende die KABV en letterkunde</i>	40
3.9.2 <i>Onderwysers se kommentaar rakende die KABV en letterkunde</i>	41
3.10 Tienpuntprogram van die Onderwyspadkaart.....	42
3.11 Hoe word daar bepaal of die KABV effektief is vir die onderrig van letterkunde in 'n Suid-Afrikaanse konteks?.....	43

Hoofstuk 4

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

4.1 Inleiding.....	48
4.2 Navorsingsontwerp.....	48
4.3 Data-insamelingsmetode en deelnemers.....	49
4.3.1 <i>Vraelyste</i>	50
4.3.2 <i>Onderhoude</i>	58
4.3.2.1 Onderhoude met onderwysers.....	58
4.3.2.2 Onderhoude met NOS-studente.....	59
4.4 Betroubaarheid.....	61
4.5 Etiese oorwegings.....	61

4.6 Samevatting.....	64
----------------------	----

Hoofstuk 5

RESULTATE, DATA-ANALISE EN BEVINDINGS

5.1 Inleiding.....	65
5.2 Data-insamelingsinstrumente.....	65
5.2.1 <i>Die vraelyste</i>	65
5.2.2 <i>Die onderhoude</i>	66
5.3 Dataverwerking.....	67
5.4 Resultate.....	68
5.4.1 <i>Die deelnemers</i>	68
5.4.2 <i>Deelnemers se tevredenheid rakende die KABV</i>	69
5.5 Bespreking van die bevindings.....	70
5.5.1 <i>Is die deelnemers gelukkig met die KABV?</i>	70
5.5.2 <i>Die vernaamste voordele van die KABV</i>	71
5.5.2.1 Aktuele temas.....	71
5.5.2.2 Eenvoudig en verbruikersvriendelik.....	72
5.5.2.3 Meer gestruktureerd.....	73
5.5.2.4 Duidelike aanduiding van die hoeveelheid tyd aan elke afdeling spandeer.....	74
5.5.2.5 Die voorsiening van hulpbronne.....	75
5.5.3 <i>Wat is die vernaamste voordele van die KABV?</i>	76
5.5.3.1 Eenvoudig en verbruikersvriendelik.....	76
5.5.3.2 Meer gestruktureerd.....	76
5.5.3.3 Duidelike aanduiding van die hoeveelheid tyd aan elke afdeling spandeer.....	76
5.5.3.4 Aktuele temas.....	77
5.5.3.5 Die voorsiening van hulpbronne.....	77
5.5.4 <i>Die vernaamste nadele van die KABV</i>	78
5.5.4.1 Te vinnige pas.....	78
5.5.4.2 Te voorskriftelik.....	79
5.5.4.3 Te veel temas.....	80
5.5.4.4 Outonomieit en kreatiwiteit van die onderwyser word beperk.....	81
5.5.4.5 Nie genoeg tyd vir vaslegging weens te veel assesserings.....	82
5.5.5 <i>Wat is die vernaamste voordele van die KABV?</i>	83

5.5.5.1 Te vinnige pas.....	83
5.5.5.2 Te voorskriftelik.....	83
5.5.5.3 Te veel temas.....	84
5.5.5.4 Outonomieit en kreatiwiteit van die onderwyser word beperk.....	83
5.5.5.5 Nie genoeg tyd vir vaslegging nie weens te veel assesserings.....	84
5.5.6 <i>Is daar enige voorgeskrewe prosawerke wat u in u voorgraadse studie behandel het, wat nie in lyn is met die KABV nie?</i>	85
5.5.7 <i>Is daar enige voorgeskrewe gedigte wat u voorgraads en tans behandel het, wat nie in lyn is met die KABV nie?</i>	86
5.5.8 <i>Leen die KABV dit tot die doeltreffende onderrig van letterkunde vir alle leerdere?</i>	87
5.5.9 <i>Is die riglyne van die KABV prakties haalbaar binne die realiteit van elke onderwyser binne Suid-Afrika?</i>	89
5.5.10 <i>Voorstelle om die KABV te verbeter en die onderrig van letterkunde meer doeltreffend te maak</i>	90
5.6 Samevatting.....	92

Hoofstuk 6

GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN BEPERKINGE

6.1 Inleiding.....	93
6.2 Gevolgtrekkings.....	93
6.2.1 <i>Hoe lyk die raamwerk wat deur die KABV uiteengesit word?</i>	93
6.2.2 <i>Wat is die sterkpunte en tekortkominge van hierdie kurrikulum?</i>	95
6.2.3 <i>Voldoen die voorgeskrewe tekste vir poësie, prosa en drama aan die vereistes van die KABV en bevorder dit die effektiewe onderrig van letterkunde?</i>	97
6.2.3.1 NOS-studente.....	97
6.2.3.2 Onderwysers.....	98
6.2.4 <i>Wat kan gedoen word om die kurrikulum moontlik te verbeter?</i>	98
6.2.4.1 Onderwysers.....	99
6.2.4.2 NOS-studente.....	99
6.2.5 <i>Bied die KABV-kurrikulum 'n raamwerk wat die effektiewe onderrig van letterkunde in die VOO-fase bevorder vir alle leerdere?</i>	99

6.3 Die sosiale konstruktivistiese teorie.....	100
6.4 Aanbevelings.....	101
6.4.1 <i>Wat is die sterkpunte en tekortkominge van hierdie kurrikulum?</i>	101
6.4.2 <i>Voldoen die voorgeskrewe tekste vir poësie, prosa en drama aan die vereistes van die KABV en bevorder dit die effektiewe onderrig van letterkunde?</i>	102
6.5 Beperkinge van die studie.....	102
6.6 Slotwoord.....	103
Bronnelys.....	103
Bylaes.....	113

Hoofstuk 1

INLEIDING TOT DIE STUDIE

1.9 Voorgestelde titel

Die onderrig van letterkunde in die VOO-fase binne die raamwerk van die KABV

1.10 Agtergrond

“The decline of literature indicates the decline of a nation.” Hierdie was die wyse woorde van die bekende Duitse skrywer en filosoof, Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Hierdie stelling is steeds uiters relevant aangesien letterkunde so ’n noodsaaklike rol speel in sowel die kurrikulum as die ontwikkeling van leerders as wêreldburgers.

Letterkunde speel ’n prominente rol in die persoonlike ontwikkeling van leerders aangesien dit nie bloot net as hulpmiddel in taalleer dien nie, maar ook beskou kan word as ’n bron van persoonlike groei vir jong leerders. Collie en Slater (1990: 145) is van mening dat taalverryking een van die hoofredes vir die gebruik van letterkunde in klaskamers is. Letterkundige tekste word nie slegs vir inligting gebruik nie. Leerders interpreteer hierdie tekste en die betekenis daarvan; sodoende word letterkunde ’n effektiewe wyse waarop taal geleer word (Collie & Slater, 1990). Letterkunde bied ’n taalmodel vir diegene wat dit lees en hoor. Deur die gebruik van literêre tekste word nuwe woorde aangeleer, sowel as sintaksis, die korrekte sinstrukture, skryf- en leesvaardighede en standaard storiestructure (Collie & Slater, 1990).

Die bestudering van letterkunde bevorder empatie, ’n verdraagsaamheid vir diversiteit, verbeelding en emosionele intelligensie (Viorela, 2014). Afgesien van bogenoemde, is persoonlike ontwikkeling die belangrikste rede vir die gebruik van letterkunde binne die klaskamer. Letterkunde kan as ’n veranderingsagent, dien aangesien goeie letterkunde raak aan sekere aspekte van die menslike toestand, en sodoende lewer dit ’n bydrae tot die emosionele ontwikkeling van die kind en die bevordering van positiewe interpersoonlike gesindhede (Collie & Slater, 1990).

Met die instelling van die KABV in 2011 het die kurrikulum ’n verandering ondergaan rakende die inhoud sowel as die wyse van onderrig. Hierdie kurrikulum het sowel lof as verskeie vorme van kritiek ontvang en dus glo ek dat dit van belang is om ’n studie te doen rakende die onderrig

van letterkunde volgens die raamwerk van die KABV, die moontlike tekortkominge daarvan, en die wyses waarop hierdie onderrig so effektief moontlik kan geskied.

1.11 Probleemstelling

Apartheid was 'n gebeurtenis wat ons land tot in sy fondasies geskud het en tydens hierdie tydperk is daar groot ongeregthede gepleeg op verskeie vlakke binne die samelewing (Schreuder, 2005). Die onderwysstelsel was een van die vele strategieë wat gebruik is om rasse van mekaar te segregeer en die sogenaamde “meerderwaardigheid” van 'n sekere ras aan te toon (Schreuder, 2005). Dit is duidelik dat die kurrikulum 'n verandering moes ondergaan om die ongeregthede van hierdie era aan te spreek. Die kurrikulum moes aangepas word om 'n regverdigde leergeleentheid aan alle landsburgers te voorsien. Die KABV is ontwerp om gehalte-onderwys aan almal te voorsien in 'n samehangende en geïntegreerde onderwysstelsel (Schreuder, 2005).

1.12 Navorsingsvrae

1.12.1 Hoofnavorsingsvraag:

Bied die KABV-kurrikulum 'n raamwerk wat die effektiewe onderrig van letterkunde in die VOO-fase bevorder?

1.12.2 Sekondêre navorsingsvrae:

- (a) Hoe lyk die raamwerk wat deur die KABV uiteengesit word ten opsigte van letterkunde?
- (b) Wat is die sterkpunte en tekortkominge van hierdie kurrikulum?
- (c) Voldoen die voorgeskrewe tekste vir poësie, prosa en drama aan die vereistes van die KABV en bevorder dit die effektiewe onderrig van letterkunde?
- (d) Wat kan gedoen word om die kurrikulum moontlik te verbeter?

Die bogenoemde vrae sal dien as riglyne vir die voorgestelde studie.

1.13 Doel van die navorsing

Deur hierdie navorsingstudie beoog ek om die effektiwiteit van die KABV-kurrikulum te bepaal met betrekking tot letterkunde in die VOO-fase. Om bogenoemde navorsingsvraag te beantwoord moet daar 'n indiepte ondersoek ingestel word rakende die inhoud en onderrigmetodes wat deur die KABV voorgeskryf word. Verskeie vorme van tekste (prosa, poësie en 'n drama) sal bestudeer word om te bepaal of dit aan die vereistes van die KABV

voldoen en of dit die effektiewe onderrig van letterkunde bevorder. Hierdie studie sal die sterkpunte en tekortkominge van die KABV uitlig en kyk na moontlike wyses vir verbetering.

1.14 Teoretiese raamwerk

Hierdie studie sal gebaseer word op die sosiale konstruktivistiese teorie van die Russiese sielkundge, Lev Vygotsky. Die werke van Vygotsky het die basis gevorm van sosiale konstruktivisme in die opvoedkundige veld. Sosiale konstruktivisme plaas klem op die belang van kultuur en konteks in die vorming van begrip rakende dit wat in die samelewing voorkom en die konstruering van kennis wat gebaseer is op hierdie begrip (Derry, 1999). Vygotsky beklemtoon die rol van ander en die sosiale konteks tydens die leerproses en is van mening dat alle hoër kognitiewe funksies vanaf 'n sosiale oorsprong afkomstig is (Vygotsky, 1978).

'n Hooffokus van sosiale konstruktivisme is die rol van sosiale interaksie en sosiale prosesse binne die skepping van kennis. Vygotsky het geglo dat die leerproses nie geskei kon word van die sosiale konteks nie en dat alle kognitiewe funksies begin as 'n produk van sosiale interaksie (Gergen, 1995). Sosiale konstruktivisme vereis meer as een deelnemer vir interaksie om plaas te vind. Die deelnemers moet betrokke wees in een of ander vorm van interaksie vir kennis om gekonstrueer te word en hulle moet ook kennis dra van vorige sosiale ervarings (Gergen, 1995). Dit is die gedeelde begrip tussen individue wie se interaksie gebaseer is op gemeenskaplike belange wat die basis vir hulle kommunikasie vorm. Tydens die interaksie tussen deelnemers word hierdie voorafgaande kennis uitgeruil om sodoende betekenis te skep (Gergen, 1995).

Kultuur speel 'n groot rol in die sosiale konstruktivistiese teorie. Bruner (1996) is van mening dat dit wat 'n individu leer afkomstig is van die omliggende kultuur en dus word daardie kultuur gedeel tydens die leerproses. Bruner glo dat alle leerprosesse 'n induksie is in daardie spesifieke kultuur, asook die waardes wat daarmee gepaard gaan. Sosiale interaksie is van groot belang in sosiale konstruktivisme en interaksie tussen individue skep 'n kultuur wat ontvanklik is vir leer (Bruner, 1996).

Soos wat die leerproses nie geskei kan word van die sosiale konteks nie, glo ek dat dit dieselfde is in die geval van letterkunde. Sosiale konteks speel 'n prominente rol in letterkunde en dit kom veral te voorskyn in die voorgeskrewe werke wat behandel word. Sosiale agtergrond, kultuur, taal en identiteit vorm alles deel van die tekste waarmee die leerders werk en hulle ontvang insig in die leefstyl en die omstandighede van die karakters. Leer vind plaas deur interaksie met die teks sowel as medeleerders tydens klas- en groepbespreking. 'n Probleem wat egter mag voorkom, is dat die sosiale konteks van die voorgeskrewe werk nie ooreenstem

met dié van die leerders nie. Die gevolge kan wees dat die leerder hulle nie kan vereenselwig met die werk nie, verwyderd voel van die inhoud en dit moeilik vind om dit te begryp en verstaan.

Dit wil voorkom asof sommige leerders hulle meer kan vereenselwig met die inhoud aangesien dit nader aan hul verwysingsraamwerk is. Hierdie studie poog om ondersoek in te stel rakende hierdie probleme deur te bepaal of die huidige kurrikulum gepas is vir die onderrig van letterkunde en te kyk na moontlike verbeteringe.

1.15 Literatuurstudie

Die term KABV verwys na die Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring wat op die 3de September 2010 deur die Suid-Afrikaanse regering aangekondig is. Volgens die Minister van Basiese Onderwys is hierdie nie 'n nuwe kurrikulum nie, maar eerder wysigings van die HNKV (Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring) (Moodley, 2013).

Uitkomsgebaseerde onderrig was die voorafgaande kurrikulum en as gevolg van negatiewe kommentaar deur ouers, onderwysers, onderwyserunies, skoolbestuur en akademici, het die Minister van Onderwys 'n taakspan in 2009 aangestel om die kurrikulum te ondersoek. Die doel van hierdie taakspan was om die uitdagings en drukpunte te identifiseer wat 'n negatiewe impak het op die kwaliteit van onderrig in skole. Die taakspan moes voorstelle maak rakende die meganismes wat hierdie uitdagings kon aanspreek (Moodley, 2013). Die volgende rede is deur die Minister gegee in verband met die herevaluering van die kurrikulum: 'n Groot aantal leerders se onvermoë om te lees en skryf, sowel as klagtes vanaf leerders, ouers en onderwysers (Masondo, Mahlangu & Mclea, 2010).

Alhoewel die Minister nie na UGO as 'n mislukking verwys het nie, moes sy toegee dat daar 'n paar probleme met die kurrikulum was. Daar was na UGO verwys as 'n swak en onrealistiese kurrikulum wat tekort geskiet het in spesifieke doelwitte (Moodley, 2013). Nog probleme was die aanname dat leerders toegang gehad het tot navorsingsfasiliteite soos telefone, die internet, biblioteke en koerante. UGO was voorts oop tot 'n wye verskeidenheid interpretasies en dus het onderwysers nie duidelikheid gehad oor dít wat van hulle verwag is nie (Moodley, 2013).

Die veranderinge wat aan die HNKV gemaak is, het gepoog om onderwysers en skole te verlig van die uitdagings wat ervaar is weens die huidige kurrikulum en assesseringsbeleide. Hierdie veranderinge sou meer tyd beskikbaar stel vir onderrig en leer en daar is aanbevelings rakende ondersteuning vir onderwysers en skole gemaak (Moodley, 2013). Die KABV voorsien

onderwysers met: 'n Inleiding met die riglyne rakende die gebruik van die dokument; inhoud, konsepte, en vaardighede wat per kwartaal aangeleer behoort te word; riglyne vir tydstoedeling; die vereistes vir die formele assesseringsaktiwiteite; en voorstelle vir informele assessering (Moodley, 2013).

Met die bekendstelling van die KABV het elke vak in elke graad 'n enkele, omvattende en bondige beleidsdokument ontvang, wat besonderhede verskaf rakende wat die onderwysers op 'n graad-tot-graad en vak-tot-vak basis behoort te onderrig (Variend, 2011). Die hersiening van die ou kurrikulum se doel was om die administratiewe lading op onderwysers te verminder sowel as om seker te maak dat onderwysers duidelike en konsekwente leiding ontvang wanneer hulle onderrig (Variend, 2011).

Die KABV vorm die grondslag van wat beskou kan word as die vaardighede, kennis en waardes wat noodsaaklik is om te leer. Dit sal verseker dat leerders kennis en vaardighede verwerf en toepas op maniere wat betekenisvol is vir hulle lewens (KABV, 2011). Die doelwitte van die KABV is soos volg: Om leerders, ongeag hul sosio-ekonomiese agtergrond, ras, geslag, fisiese of intellektuele vermoëns, toe te rus met die kennis, vaardighede en waardes wat nodig is vir selfvervulling en betekenisvolle deelname in die samelewing as burgers van 'n vrye land; om toegang tot hoër onderwys te verskaf; om die oorgang van leerders vanaf onderwysinstellings na die werkplek te fasiliteer; en om aan werkgewers 'n voldoende profiel van 'n leerder se vermoëns te verskaf (KABV, 2011).

Die KABV is op die volgende beginsels gebaseer: *Sosiale transformasie* en om onderwysongelykhede van die verlede aan te pak en gelyke onderwysgeleenthede aan almal te voorsien; *Aktiewe en kritiese leer*; *Hoë kennis en hoë vaardighede*; *progressie*; *menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtigheid* wat veral sensitief is vir kwessies rakende diversiteit soos armoede, ongelykheid, ras, geslag, taal, ouderdom, gestremdhede en ander faktore; *waardering vir inheemse kennissisteme* en om erkenning te gee aan die ryk geskiedenis en erfenis van ons land; *geloofwaardigheid, kwaliteit en doeltreffendheid* (KABV, 2011).

Volgens Seale (2012) is die regering se hoofdoel om die ongeregtighede van die verlede aan te spreek en die implementering van die KABV is 'n stap in die regte rigting. Die kurrikulum word beskou as 'n relatief eenvoudige en gebruikersvriendelike sillabus wat fokus op kritieke areas soos geletterdheid en gesyferdheid (Seale, 2012). Daar was egter angstigheid rakende die vinnige pas waarteen die kurrikulum geïmplementeer is. Die pas waarteen die KABV beweeg, is vinnig en dit is 'n uitdaging vir 'n groot hoeveelheid onderwysers (Seale, 2012). Alhoewel

die kurrikulum gebruikersvriendelik is, ontstaan daar bekommernis dat dit te vol is en dat daar van onderwysers en leerders verwag word om te vinnig te werk (Seale, 2012).

Volgens Ramatlapana en Makonye (2012) is die kurrikulum te voorskriftelik en vereis dit eenvormigheid in implementering regoor die land. Vakonderwerpe en konsepte wat onderrig moet word, is eksplisiet afgebaken (Ramatlapana & Makonye, 2012). Assesseringstake soos die ANAs (Annual National Assessments) is eenvormig regoor die land en handboeke word ook voorgeskryf. Dit is duidelik dat die nuwe kurrikulum te voorskriftelik is en inbreuk maak op onderwysers se professionele outonomieit (Ramatlapana & Makonye, 2012). Daar word egter gesê dat die nuwe kurrikulum effektiewer is vir die onderrig van swak presterende leerders (Ramatlapana & Makonye, 2012). Lubienski (2003) glo dat leerders van benadeelde sosio-ekonomiese agtergronde meer leer uit gestruktureerde, onderwysergerigte onderrig.

Die professionele outonomieit van onderwysers bevorder doeltreffendheid en effektiwiteit van onderrig. Outonomieit stel onderwysers in staat om vrylik te dink en te reageer in die beste belange van die leerders aangesien onderwysers implementeerdere van die makro-kurrikulum is (Ramatlapana & Makonye, 2012). Onderwysers is op 'n mikro-vlak bewus van die behoeftes, belangstellings en talente van die verskillende leerders en neem besluite op grond van die verskillende eienskappe van hulle leerders (Ramatlapana & Makonye, 2012). Dit is duidelik dat die kurrikulum, wat op almal afgedwing word, nie noodwendig toepaslik vir almal is nie (Ramatlapana & Makonye, 2012).

1.8 Navorsingsontwerp en -metodologie

1.8.1 Navorsingsontwerp

Die metodologie van 'n navorsingstudie fokus op die metodes wat gebruik word om die nodige inligting te versamel en die redes waarom hierdie spesifieke metodes gekies word (Aikenhead, 1997). Die navorsingsmetodologie wat relevant is tot hierdie ondersoek is die interpretatiewe navorsingsparadigma. Hierdie paradigma word gesteun deur observasie sowel as interpretasie, dus word daar inligting versamel en deur hierdie inligting te interpreteer word betekenis geskep (Aikenhead, 1997). Inligting is op verskeie wyses ingesamel, naamlik deur die gebruik van vraelyste en onderhoudvoering met onderwysers van verskeie sosiale kontekste sowel as vraelyste en onderhoude wat met studente behandel was. Volgens die interpretatiewe navorsingsparadigma is menslike ervarings van groot belang en word empatiese begrip beklemtoon (Smith, 1993). Deur onderhoude te voer met onderwysers wat tans probleme met

onderrig binne die kurrikulum ervaar, kon die navorser begrip ontwikkel vir die onderwysers se situasie, met hulle empatiseer en probeer om moontlike oplossings vir die probleme te vind.

1.8.2 Data- insamelingmetode

Hierdie navorsingstudie maak gebruik van kwalitatiewe metodes in die vorm van vraelyste en onderhoudvoering. Data is oor die onderrig van al drie genres, naamlik poësie, prosa en 'n drama ingesamel. Die ideaal is dat voorgeskrewe werke alle sosiale kontekste insluit. Onderhoude is die mees algemene wyse waarmee data ingesamel word tydens kwalitatiewe navorsing en dit word gebruik om insig te kry oor die ervarings, motiverings en die standpunte van diegene wat daaraan deelneem (Campion & Palmer, 1997). 'n Onderhoud is die verkryging van data vanaf een persoon deur 'n ander persoon, by wyse van 'n persoonlike ontmoeting (Campion & Palmer, 1997). Tydens onderhoudvoering is daar gebruik gemaak van gestandaardiseerde oopeind-onderhoude. In hierdie onderhoude is daar gebruik gemaak van dieselfde oopeind-vrae vir alle deelnemers. Hierdie metode fasiliteer vinnige onderhoude en vergemaklik ook die analise en vergelyking van data (Campion & Palmer, 1997). Die onderhoude is voorafgegaan deur vraelyste wat aan die deelnemers per e-pos gestuur is. Die vraelyste stem ooreen met die onderhoudsvrae. Die beantwoorde vraelyste en antwoorde wat tydens die onderhoud verskaf word, is vergelyk en sodoende kon daar bepaal word of die vrae duidelik was en of die onderwysers se antwoorde in al twee situasies ooreenstem. Daar is opnames van die onderhoude gemaak met behulp van 'n bandopnemer. Alle inligting rakende die onderhoude sal veilig bewaar word op 'n rekenaar wat gesluit is met 'n wagwoord en na afloop van 2 jaar na voltooiing van die studie vernietig word.

1.8.3 Die deelnemers

Die deelnemers wat genader is, het bestaan uit drie Afrikaans Huistaal VOO-fase onderwysers van verskillende sosiale kontekste. Onderhoude is met 'n onderwyser van 'n privaatskool, 'n voormalige Model C-skool en ook 'n eks-HvV skool (voormalige Huis van Verteenwoordigers) gevoer. Vraelyste is aan 'n groter groep onderwysers versprei, maar daar is slegs onderhoude met een onderwyser per skool gevoer. Daar is ook vraelyste aan die NOS-studente uitgedeel en onderhoude is gevoer met 'n deursnit van 10% van hierdie studente. Die NOS-studente word voorberei vir die VOO-fase en ek glo dat hulle insette 'n waardevolle bydrae tot die studie kan lewer aangesien dit hulle eerste kennismaking met die kurrikulum is en hulle 'n vars perspektief rakende die effektiwiteit daarvan kan lewer. Daar word gekyk na verskillende sosiale kontekste om te verseker dat daar nie net gefokus word op 'n sekere groep skole, onderwysers en leerders

nie. Die gebruik van verskeie kontekste gee 'n breër insig oor die invloed van die kurrikulum op burgers van alle klasse en omstandighede.

1.9 Etiese oorwegings

(a) Die prosedure

Dit was van belang dat die prosedure van onderhoudsvoering skriftelik uiteengesit is en verduidelik is aan die deelnemers voordat die onderhoud gevoer is. Die doel hiervan was om die deelnemers gerus te stel en te versker dat hulle geweet het wat om te verwag.

(b) Vertroulikheid

Die deelnemers sowel as die skole wat in hierdie ondersoek gebruik is, sal nie bekendgemaak word nie. Slegs die sosiale konteks van die skool sal genoem word aangesien dit van belang is vir die studie en bydrae tot die konteks.

(c) Toestemming

Die deelnemers se toestemming is verkry voordat die vraelyste uitgestuur is en onderhoude geskied het. Toestemmingsbriewe is aan die moontlike deelnemers gestuur per e-pos. Hierdie briewe verduidelik die ondersoek sowel as die prosedures waardeur die deelnemers sal gaan. Indien die deelnemers hierdie briewe onderteken het, was daar voortgegaan met die vraelyste en onderhoude.

Vir hierdie navorsingstudie om voort te gaan is daar toestemming verkry van die Universiteit van Stellenbosch sowel as die Wes-Kaapse Onderwysdepartement.

1.10 Hoofstukuiteensetting

Hierdie navorsingsondersoek sal uit vyf hoofstukke bestaan.

Hoofstuk 1 – Dien as 'n *inleiding* tot die studie. Hier sal die bekendstelling van die studie geskied en die konteks sal geskets word. Die probleemstelling sal bespreek word asook die doel vir die ondersoek en die rede waarom hierdie spesifieke onderwerp gekies is.

Hoofstuk 2 – Bestaan uit die *teoretiese raamwerk*. Hierdie ondersoek maak gebruik van die sosiale konstruktivistiese Teorie van Lev Vygotsky.

Hoofstuk 3 – Bestaan uit die *literatuurstudie*. Daar is gekyk na die huidige literatuur rakende die onderwerp en hoe dit verband hou met die studie wat geloods is.

Hoofstuk 4 – Bestaan uit die *navorsingsmetodologie*. Hier volg 'n bespreking van die metodologie en navorsingsontwerp wat vir die studie gebruik is. Daar is melding gemaak van die deelnemers, die data-insamelingsproses en die analise van data.

Hoofstuk 5 – Bestaan uit *data analise en interpretasie*. Die resultate van die ondersoek is ontleed en bespreek.

Hoofstuk 6 – Bestaan uit die *gevolgtrekking en aanbevelings*. Hier is 'n gevolgtrekking gevorm oor die studie en daar is gekyk na moontlike verbeteringe wat aangebring kan word tot die huidige kurrikulum.

1.11 Voorgestelde rooster

Mylpaal	Beskrywing	Sperdatum	Opmerking
1	Identifiseer belangstelling	-----	Voltooi
2	Kies 'n spesifieke onderwerp	-----	Voltooi
3	Formuleer 'n titel	-----	Voltooi
4	Dien voorstel in	-----	Voltooi
5	Hoofstuk 1	03/05/2017	
6	Hoofstuk 2	31/08/2017	
7	Hoofstuk 3	30/11/2017	
8	Hoofstuk 4	28/02/2018	
9	Hoofstuk 5	31/05/2018	
10	Hoofstuk 6	31/07/2018	
11	Inhandiging van tesis	31/08/2018	

1.12 Samevatting

Die inleidende hoofstuk bied 'n oorsig van hierdie navorsingstudie. Die navorsingsdoelwitte word bespreek sowel as die metodologie wat binne die studie gebruik is.

Hoofstuk 2 handel oor die teoretiese raamwerk wat met hierdie navorsingstudie verband hou.

Hoofstuk 2

TEORETIESE RAAMWERK

2.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk sal fokus op die teoretiese raamwerk wat van toepassing is op die navorsingstudie. Hierdie studie maak gebruik van die sosiale konstruktivistiese teorie van die Russiese sielkundige, Lev Vygotsky.

2.2 Sosiale konstruktivisme

Konstruktivisme kan beskou word as 'n wyse om kennis op te bou oor 'n individu self, alledaagse gebeure, sowel as die samelewing deur gebruik te maak van refleksie en betekenis skepping (Shor, 1992). 'n Primêre doelwit van konstruktivisme is die skepping van 'n demokratiese en kritiese leerervaring vir alle leerders (Hirtle, 1996). Konstruktivisme maak grense oop deur gebruik te maak van ondersoek en nie net deur blote aanvaarding of heersende kennis nie (Hirtle, 1996). In 'n leergemeenskap wat gegrond is in konstruktivisme, bemiddel leerders kennis binne 'n sosiale konteks (Hirtle, 1996). Sosiale konstruktivisme is 'n verlenging van konstruktivisme en inkorporeer die rol van ander individue en kulture in die ontwikkelingsproses.

Lev Vygotsky is die stamvader van sosiale konstruktivisme, 'n teorie wat ondersoek instel oor kennis en begrip van die wêreld, wat gesamentlik ontwikkel word deur individue. Hierdie teorie veronderstel dat begrip en betekenis ontwikkel word in koördinasie met ander individue (Amineh & Asl, 2015). Volgens Vygotsky (1978) vind kognitiewe groei eers op 'n sosiale vlak plaas en daarna kom hierdie kennis in die individu voor (Amineh & Asl, 2015). Om sin te maak van ander individue en kennis te konstrueer op so 'n sosiale vlak moet leerders die geleentheid gegun word om hulleself te vereenselwig met sekere omstandighede (Roth, 2000). Roth (2000) is van mening dat die wortels van individue se kennis gevind word in hulle interaksie met hulle omgewing en ander mense voordat hulle kennis geïnternaliseer word. Volgens Derry (1999) en McMahon (1997) speel kultuur en konteks 'n belangrike rol in sosiale konstruktivisme. Beide kultuur en konteks is nodig om te verstaan wat binne die samelewing plaasvind en die konstruering van kennis, gebaseer op hierdie begrip, word in sosiale konstruktivisme beklemtoon.

Sosiale konstruktivisme is gebaseer op spesifieke aannames oor realiteit, kennis en leer (Amineh & Asl, 2015). Om onderrigmodelle wat gegrond is in die perspektiewe van sosiale konstruktiviste te verstaan en toe te pas, is dit belangrik om kennis te dra van die onderliggende veronderstellings. (a) Realiteit: Sosiale konstruktiviste glo dat realiteit gekonstrueer word deur menslike aktiwiteite. Die lede van 'n gemeenskap skep die eienskappe van die wêreld (Kukla, 2000). Volgens 'n sosiale konstruktivis kan realiteit nie ontdek word nie, aangesien dit nie bestaan voor die sosiale ontdekking daarvan nie. (b) Kennis: Volgens sosiale konstruktiviste is kennis ook 'n produk van die mens en dus is dit sosiaal en kultureel gekonstrueer (Ernest, 1999; Gredler, 1997; Prawat & Floden, 1994). Individue skep betekenis deur hulle interaksie met mekaar sowel as die omgewing waarbinne hulle leef. (c) Leer: Sosiale konstruktiviste beskou leer as 'n sosiale proses. Dit vind nie slegs in 'n individu plaas nie en is ook nie 'n passiewe ontwikkeling van gedrag gevorm deur eksterne magte nie (McMahon, 1997). Betekenisvolle leer vind plaas wanneer individue betrokke is by sosiale aktiwiteite.

Aangesien Suid-Afrika uit so 'n diverse bevolking bestaan, is dit byna onmoontlik om 'n kurrikulum te skep wat voorsien in elke individu se behoeftes. Die doel van die KABV is om gelyke leergeleenthede vir alle leerders te verskaf, afgesien van ras, klas of geslag. Word hierdie doelwitte werklik bereik en is daar moontlike ongelykhede binne die kurrikulum? Hierdie studie fokus spesifiek op die letterkundige afdeling van die KABV. Daar is gekyk na die voorgeskrewe drama, roman en gedigte om te bepaal of alle leerders hulself kan identifiseer met die kulturele agtergronde van die voorgeskrewe werke.

Intersubjektiviteit is 'n gedeelde begrip tussen individue wie se interaksie gebaseer is op gemeenskaplike belange en aannames wat die basis van hulle kommunikasie vorm (Rogoff, 1998). Kommunikasie en interaksie behels idees van die wêreld en die sosiale patrone en reëls van taalgebruik waarop ooreengekom is (Ernest, 1999). Die konstruksie van sosiale betekenis behels dus intersubjektiviteit onder individue. Sosiale betekenis en kennis word gevorm en ontwikkel deur onderhandeling binne die kommunikerende groepe (Gredler, 1997; Prawat & Floden, 1994). Enige persoonlike betekenis wat deur hierdie ervarings gevorm is, word geaffekteer deur die intersubjektiviteit van die gemeenskap waaraan die mense behoort. Intersubjektiviteit vorm nie net die basis vir kommunikasie nie, maar moedig ook individue aan om hulle begrip van nuwe inligting en aktiwiteite uit te brei onder groeplede (Rogoff, 1990; Vygotsky, 1987).

Kennis word afgelei van interaksies tussen mense en hulle omgewings en word gevind binne kulture (Shunk, 2000; McMahon, 1997). Die konstruksie van kennis word ook beïnvloed deur die intersubjektiviteit wat gevorm word deur kulturele en historiese faktore van die gemeenskap (Gredler, 1997; Prawat & Floden, 1994). Wanneer die lede van die gemeenskap van hulle intersubjektiewe betekenis bewus word, is dit makliker vir hulle om nuwe inligting en aktiwiteite te verstaan wat binne die gemeenskap ontstaan (Kim, 2001).

Sommige sosiale konstruktiviste bespreek twee aspekte van sosiale konteks wat 'n groot uitwerking op die aard en omvang van leer het (Gredler, 1997; Wertch, 1997). Historiese ontwikkeling word oorgeërf deur die leerder as 'n lid van 'n spesifieke kultuur. Simboolstelsels, soos taal-, logika- en wiskundige stelsels word regdeur die leerders se lewens aangeleer (Kim, 2001). Hierdie simboolsisteme bepaal hoe en wat aangeleer word. Die aard van die leerder se sosiale interaksie met kundige lede van die samelewing is belangrik (Kim, 2001). Sonder die sosiale interaksie met meer kundige lede van die gemeenskap is dit onmoontlik om sosiale betekenis van belangrike simboolsisteme te verkry en te leer hoe om dit te gebruik. Jong kinders ontwikkel hul denkvaardighede deur interaksie met volwassenes (Kim, 2001). Sosiale konstruktiviste beskou beide die konteks waarin leer plaasvind en die sosiale kontekste wat leerders na hulle leeromgewing bring as noodsaaklik (Kim, 2001).

Volgens die sosiale konstruktivistiese teorie word idees en kennis gekonstrueer deur interaksie met die onderwyser sowel as ander leerders. Idees en kennis word uit ervarings gevorm en het sodoende 'n persoonlike betekenis vir die leerder (Powell & Kalina, 2009). Vygotsky was van mening dat sosiale interaksie en kulturele invloede 'n besondere groot effek op 'n leerder en die wyse waarop die leerproses plaasvind, het (Powell & Kalina, 2009). Dit is van groot belang dat onderwysers bewus is van die diversiteit van die klas en hierdie verskille aanvaar (Powell & Kalina, 2009). Diversiteit kan gedefinieer word as verskillende etniese agtergronde, maar binne 'n klaskamerkonteks is dit 'n kombinasie van etnisiteit, identiteit en biologiese verskille wat gevarieerde ervarings en begrip aan individue voorsien (Powell & Kalina, 2009). Dit is belangrik dat leerders hulleself en diegene rondom hulle verstaan voordat hulle die kurrikulum begin verstaan (Powell & Kalina, 2009).

Suid-Afrika is bekend vir die etniese diversiteit en beskik oor 11 amptelike tale. Soos wat die Suid-Afrikaanse demokrasie ontwikkel, word dit 'n meer diverse, maar geïntegreerde land en die kulturele diversiteit bly een van die land se sterkste bates. Aangesien Suid-Afrika so ryk is aan diverse kulturele gemeenskappe, het desegrasie en veranderinge aan die onderwysstelsel

en onderwysinstellings 'n aantal uitdagings vir onderwysers ingehou (Meier & Hartell, 2009). Die heterogeniteit van die leerderbevolking het toegeneem, die kurrikulum het veranderinge ondergaan en 'n nuwe opvoedkundige wetgewer is ingestel (Meier & Hartell, 2009). Die toenemende kulturele diversiteit in opvoedkundige instellings maak dit noodsaaklik vir onderwysers om leerders te onderrig met 'n verskeidenheid kulture, tale en agtergronde wat dalk nie eens met hulle eie ooreenstem nie (Meier & Hartell, 2009).

Jansen (2004) maak melding daarvan dat die formele reëlings vir demokratiese onderrig in Suid-Afrika duidelik in plek is. 'n Indrukwekkende reeks onderwysbeleide is sedert 1994 geproduseer. Elke beleid skep verpligtinge wat dui op diepgaande demokratiese beginsels en praktyke vir onderwys. In hierdie verband maak Jansen (2004) egter die volgende stelling: "Policy is not practice". Alhoewel daar indrukwekkende argitektuur bestaan rakende demokratiese onderrig, het Suid-Afrika steeds 'n lang pad om te stap om hierdie ideale konkreet en haalbaar te maak binne opvoedkundige instellings (Jansen, 2004).

'n Groot uitdaging vir sosiale konstruktivisme is die bevordering van betekenisvolle leergeleenthede vir alle leerders, veral diegene wat taalkundig en kultureel divers is (Palincsar, 1998). Moll (1992) spreek hierdie kwessie aan wanneer hy die stelling maak dat indien die mensdom binne hulle sosiale omstandighede bestudeer word, is die begrip wat ons van hulle kry heelwat volledig en geldig. Moll (1992) glo dat daar 'n positiewer uitkyk ingewin word rakende leerders se vermoëns en hoe die huidige pedagogie dikwels dit wat die leerders doen en dit waartoe hulle in staat is, beperk en verwing.

'n Wye verskeidenheid sosiokulturele verduidelikings word aangedui vir die mislukking van skole om te voorsien in die behoeftes van alle leerders (Palincsar, 1998). Voorbeelde sluit die volgende in: (a) diskontinuiteite tussen die kultuur (waardes, houdings en oortuigings) van die huis en die skool, (b) teenstrydighede in die kommunikatiewe praktyke tussen die hoofstroom-onderwysers en niehoofstroom -leerders wat lei tot misverstande en verkeerde oordeel, (c) die internalisering van negatiewe stereotipes by minderheidsgroepe wat gemarginaliseer is en die skool beskou as 'n plek van opposisie en weerstand en (d) verhoudingskwessies, soos die mislukking om wedersydse vertroue tussen die leerder en die onderwyser te bekom (Palincsar, 1998).

Onderwysers speel 'n belangrike rol in die vernouing van die gaping wat geskep word deur verskillende sosiale kontekste en kulture. Powell en Kalina (2009) glo dit is belangrik vir onderwysers om ontvanklik te wees vir die verskeidenheid kulture wat in die klaskamer mag

voorkom en stel voor dat leerders hulle verskillende agtergronde met mekaar bespreek en deel. Net soos wat hierdie leerders hulle verskillende agtergronde bespreek, moet hulle ook praat oor die materiaal wat onderrig word (Powell & Kalina, 2009). Onderwysers moet dialoog van die materiaal aanmoedig en die leerders die geleentheid gun om krities te dink oor dít wat hulle leer (Powell & Kalina, 2009). Indien die leerders krities oor die materiaal nadink sal hulle self persoonlike betekenis skep. Klasbesprekings is 'n idee wat konstant deur sosiale konstruktivisme beklemtoon word en word deur diversiteit verryk (Powell & Kalina, 2009).

Volgens Powell en Kalina (2009) is dit belangrik om 'n omgewing te skep waar leerders gemaklik voel om unieke konsepte en strukture te skep om in hulle geheue te stoor vir verdere herwinning. Die komponente vir 'n konstruktivistiese omgewing voorsien die leerders van geleenthede om regte wêreld- of betekenisvolle praktyke te ervaar. Leer vind plaas deur voorbeelde waarmee die leerders hulle kan vereenselwig op 'n emosionele en kognitiewe vlak (Powell & Kalina, 2009). Daar moet dus bepaal word of die voorgeskrewe werke wat behandel word voorsien in die behoeftes van alle leerders en of dit moontlik is vir almal om aanklank by die werk te vind.

'n Hooffokus van sosiale konstruktivisme is die rol van sosiale interaksie en sosiale prosesse binne die skepping van kennis. Vygotsky het geglo dat die leerproses nie geskei kon word van die sosiale konteks nie en dat alle kognitiewe funksies as 'n produk van sosiale interaksie begin (Gergen, 1995). Kultuur speel 'n groot rol in die sosiale konstruktivistiese teorie. Bruner (1996) is van mening dat dit wat 'n individu leer, afkomstig is van die omliggende kultuur en dus word daardie kultuur tydens die leerproses gedeel. Sosiale interaksie is van groot belang in sosiale konstruktivisme en interaksie tussen individue skep 'n kultuur wat ontvanklik is vir leer (Bruner, 1996).

Vanuit 'n sosiale konstruktivistiese perspektief is dit onmoontlik om 'n individu te skei van sosiale invloede (Palincsar, 1998). Volgens Palincsar (1998) word die sosiokulturele konteks waarin onderrig en leer plaasvind, beskou as kultureel en kontekstueel spesifiek. Vanuit 'n sosiale konstruktivistiese perspektief is dit onmoontlik om 'n individu te skei van sosiale invloede (Palincsar, 1998). Soos wat die leerproses nie geskei kan word van die sosiale konteks nie, kan dieselfde gesê word in die geval van letterkunde.

Sosiale konteks speel 'n kenmerkende rol in alle letterkundige werke, want dit gee meer betekenis aan die teks. Konteks verskaf insig oor die temas, konsepte en besprekings wat plaasgevind het in die tydperk waarin die werke geskryf is. Sonder duidelike begrip van die

konteks van 'n teks is dit moeilik om die standpunte en waardes van die skrywer te verstaan asook die algehele betekenis van die teks. Die sosiale konteks van 'n teks is die wyse waarop die kenmerke van die gemeenskap waarin dit afspeel die betekenis beïnvloed. Daar is verskillende aspekte wat verband hou met sosiale konteks: dit kan verwys na die tipe gemeenskap waarbinne die karakters leef, asook die een waarin die skrywer se teks geproduseer is.

Sosiale konteks speel 'n prominente rol in die voorgeskrewe werke wat in skole in Suid-Afrika behandel word. Wanneer hierdie werke behandel word, maak leerders kennis met 'n verskeidenheid temas en hulle word aan die sosiale agtergrond, taal, kultuur en identiteit van die karakters blootgestel. Leer vind plaas deur interaksie met die teks sowel as medeleerders tydens klas- en groepsbesprekings. 'n Positiewe aspek van hierdie leerproses is dat die leerders kennis maak met 'n verskeidenheid van sosiale kontekste en kulture. Die tekste sowel as hulle interaksie met hul medeleerders lewer 'n bydrae tot die verryking van elke individu.

'n Probleem wat egter mag voorkom, is dat die sosiale konteks van die voorgeskrewe werke nie ooreenstem met dié van die leerder nie. Die tekste wat in klaskamers behandel word, is nie noodwendig geskik vir leerders van alle sosiale kontekste nie en as gevolg hiervan word sommige leerders uitgesluit. Die gevolge kan wees dat die leerders hulle nie met die werk kan vereenselwig nie, verwyderd voel van die inhoud en dit moeilik vind om te begryp en verstaan.

Die doel van hierdie studie is om te bepaal of die letterkunde-afdeling van die KABV-kurrikulum voorsien in die behoeftes van leerders van alle sosiale kontekste en kulture. Met verloop van die studie is daar gekyk na die verskillende afdelings binne letterkunde, naamlik poësie, prosa en drama, om te bepaal of daar 'n groot genoeg verskeidenheid sosiale kontekste aangespreek word om alle leerders te akkommodeer.

2.3 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar 'n oorsig gebied rakende die sosiale konstruktivistiese teorie wat verband hou met hierdie navorsingstudie. Vanuit 'n sosiale konstruktivistiese perspektief is dit onmoontlik om 'n individu te skei van sosiale invloede (Palincsar, 1998). Soos wat die leerproses nie geskei kan word van die sosiale konteks nie, kan dieselfde gesê word in die geval van letterkunde.

Die doel van hierdie studie is om te bepaal of die letterkunde-afdeling van die KABV-kurrikulum voorsien in die behoeftes van leerders van alle sosiale kontekste en kulture. Met

verloop van die studie is gekyk na die verskillende afdelings binne letterkunde, naamlik poësie, prosa en drama, om te bepaal of daar 'n groot genoeg verskeidenheid sosiale kontekste aangespreek word om alle leerders te akkommodeer.

In Hoofstuk 3 word 'n literatuuroorsig rakende die studie gegee.

Hoofstuk 3

LITERATUURSTUDIE

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal daar 'n literatuuroorsig rakende die studie gebied word. 'n Literatuurstudie fokus op die identifikasie en ontleding van literatuur wat verband hou met die navorsing en slaag daarin om die navorsingstudie in konteks te plaas (Kaniki, 1999).

Onderwys kan beskou word as die sleutel tot die ontwikkeling van vaardighede wat nodig is in 'n kompeterende wêreld – die vaardighede om die veranderinge wat ons nodig het om vorentoe te beweeg as 'n uitnemende nasie te ontwerp, beplan en implementeer (Bloch, 2009). Onderwys het te doen met die aspirasies en geleenthede wat die jeug het. Wat wil hulle van hulle lewens maak? Kan hulle op 'n kreatiewe en innoverende wyse nadink oor hulle toekoms in 'n wêreld wat spoedig verander? Kan hulle die beste wees: streef hulle daarna om uitnemendheid te bereik in alles wat hulle doen? (Bloch, 2009).

Onderwys handel oor die wyse waarop mense met mekaar saamleef (Bloch, 2009). Wat weet ons as mense werklik van ons mede Suid-Afrikaners, hulle kulture, hulle benodighede en aspirasies? Verstaan ons die grondwetlike imperatiewe wat ons aan mekaar verbind? (Bloch, 2009). Gaan ons kinders wêreldburgers wees wat vrede en solidariteit bou waar hul gaan? Onderwys het te make met ons gemeenskaplike menslikheid as Suid-Afrikaners in 'n globale wêreld (Bloch, 2009). Onderwys moet die samelewing verander en die mensdom help om deel te neem en te verbeter in elke veld van menslike en sosiale ondernemings (Bloch, 2009).

Soos voorheen genoem, het die apartheidsera 'n noemenswaardige impak gehad op die onderwysstelsel. Hierdie stelsel het gedien as een van vele strategieë om rasse van mekaar te skei en die sogenaamde “meerderwaardigheid” van 'n sekere ras aan te toon. Om hierdie onregverdigede van die verlede aan te spreek moes 'n nuwe kurrikulum ontwikkel word, wat uiteindelik gelei het tot die ontstaan van die Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV).

3.2 Historiese agtergrond

Voor die jaar 1994 het Suid-Afrika erge rassige segregasie ervaar onder die apartheidsregering. Die apartheidsera het die nie-blanke bevolking stelselmatig onderwerp aan onderwys wat anders sowel as van swakker kwaliteit was as dié van die blanke bevolking (Anon., 2013). Na

Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing in 1994 het die nuwe regering die moeilike taak gehad om die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel vry van rassekonnotasie te maak. Alhoewel Suid-Afrika vele noemenswaardige prestasies behaal het, is daar steeds uitdagings en mislukkings wat dui op die behoefte aan beleidshersiening (Anon., 2013).

Volgens die Suid-Afrikaanse grondwet sowel as die Verenigde Nasies, is onderrig 'n basiese mensereg, “Elkeen het die reg– (a) op basiese onderwys, met inbegrip van basiese onderwys vir volwassenes; en (b) op verdere onderwys wat die staat deur middel van redelike maatreëls in toenemende mate beskikbaar en toeganklik moet maak” (Grondwet, 1996). Onderwys verhoog die samelewingswaarde van die mensdom oor die algemeen. Onderwys stimuleer ontwikkeling as 'n geheel, vanaf 'n ekonomiese sowel as 'n sosiale perspektief en dus is dit van groot belang dat die Suid-Afrikaanse regering verplig moet word om hard te werk aan die skepping van 'n goeie beleidsraamwerk (Anon., 2013).

Om 'n voldoende begrip van Suid-Afrika se onderwyssektor te kry moet die historiese agtergrond verstaan word. Voor Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing in 1994 was Suid-Afrika se beleidsraamwerk uiters gefragmenteerd onder die apartheidsera (Anon., 2013). Historiese fragmentasie van die onderwysstelsel het plaasgevind en hierdie stelsel was verdeel in 19 onderwysdepartemente gebaseer op ras en etnisiteit (Jansen, 2001). Soos met alle ander aspekte in Suid-Afrika op daardie stadium, was die onderwyssektor op grond van ras verdeel met die blanke bevolking wat top gehalte onderwys ontvang het en die swart bevolking wat aparte en swakker gehalte onderrig ontvang het (Anon., 2013). Daar was ongelyke verspreiding van hulpbronne sowel as 'n uiters aanstootlike sillabus. Beleide soos die Wet op Bantoe-onderwys is in plek gestel om die segregasie-ideologieë van die apartheidserfenis te versterk.

“There is no space for him [the "Native"] in the European Community above certain forms of labor. For this reason it is of no avail for him to receive training which has its aim in the absorption of the European Community, where he cannot be absorbed. Until now he has been subjected to a school system which drew him away from his community and misled him by showing him the greener pastures of European Society where he is not allowed to graze.” (Kallaway, 2002).

In 1994 het die apartheidsera tot 'n einde in Suid-Afrika gekom en die regering is gekonfronteer met die komplekse taak om die skade wat deur hierdie kragtige nalatenskap veroorsaak is, om te keer (Anon., 2013).

Sedert Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesings is daar heelwat vordering gemaak in die beleidsraamwerk vir onderwys. Die Heropbou- en Ontwikkelingsprogram (HOP) het onmiddellik teikens geïdentifiseer soos 'n kurrikulumverandering vir almal, die bekendstelling van 'n verpligte 10 jaar van onderrig vir almal, 'n maksimum van 40 leerders per klaskamer en 'n toename in geboue en hulpbronne onder ander doelwitte (Anon., 2013). Die instelling van die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (NEPA) (1996) en die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASA) (1996) is bekendgestel om skooloutonomie te bevorder. Die gevolg hiervan is dat daar nou 'n veelrassige samestelling is van die meerderheid van Suid-Afrikaanse skole (Anon., 2013).

Dit is noodsaaklik om 'n goeie begrip te hê van die uitdagings en mislukkings van die huidige beleid. Agtien jaar na die afskaffing van apartheid is daar steeds sterk bewyse van hierdie nalatenskap se houdings en mentaliteite (Anon., 2013). Die mislukte pogings om die rassefragmentasie te oorkom is dus onder andere een van die uitdagings wat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel in die gesig staar (Anon., 2013).

Die nalatenskap van apartheid in onderwys leef steeds voort en die armes ontvang steeds 'n swakker gehalte onderwys volgens die onderwyskenner, Graeme Bloch. In 1953 was die finansies vir swart en wit skole geskei en swart leerders het aansienlik minder ontvang as die wit leerders (Villette, 2016). In 1975/76 het die regering jaarliks R644 op elke blanke leerder spandeer, R189 op Indiër-leerders, R139 op bruin leerders en slegs R42 op 'n swart leerder (Villette, 2016). Daar was voorts 'n tekort aan swart onderwysers en heel party van diegene wat wel skoolgehou het, was ondergekwalfiseerd. In 1961 het slegs 10% van swart onderwysers oor 'n matrieksertifikaat beskik (Villette, 2016). Hierdie het 'n minderwaardige skoolstelsel vir die land se meerderheid verewig. Volgens Bloch (2009) is daar steeds 'n gebrek aan hulpbronne by die swart en gekleurde skole in Suid-Afrika.

"Die rasse-diskoers van apartheid is volgehou en in die nuwe Suid-Afrika oorgedra, selfs al het die nuwe staat gesukkel om homself te handhaaf" (Soudien, 2004). In die hedendaagse Suid-Afrika is die rasse-demografie wat binne klaskamers voorkom gewoonlik grootliks "blank", "bruin/Indiër" of "swart" afhangend van die skool. Daar bestaan steeds "blanke" en "swart" skole. Suid-Afrika se beleidsraamwerk vir onderwys word gevolglik gekonfronteer met die uitdaging om hierdie sterk apartheidshoudings en -mentaliteite af te breek (Anon., 2013).

Suid-Afrikaanse onderwys word ook op grond van klas verdeel. Volgens Soudien (2004) het die bevryding van rassekonnotasie van die post-apartheidsera die Suid-Afrikaanse elite

gedwing om hulle dominante posisies in die samelewing te behou op ander wyses as ras, maar deur onderskeid tussen klasse. Die gevolg hiervan is dat daar 'n klasstelselonderskeid voorkom binne Suid-Afrikaanse skole, waar 'n persoon se welvaart 'n bepalende faktor is vir die keuse van skool. As gevolg van die rasse- en klasonderskeid het Suid-Afrika se onderwysbeleidsraamwerk daarin misluk om die reënboognasie-ideologie te skep waarop die grondwet gebaseer is (Anon., 2013). Dit is onmoontlik vir die Suid-Afrikaanse bevolking om saam te ontwikkel as hulle steeds houdings handhaaf wat hulle van mekaar skei. Skole onderrig nie net leerders nie, maar vorm ook die houdings van die leerders en dus moet dit gebruik word as 'n meganisme om die kulturele en rassegrense te vervaag. Verder word hierdie sosiale mislukking om te integreer aangevoer as 'n weerspieëling van Suid-Afrika se politieke verdeling (Anon., 2013).

Hedendaagse onderwys hou nog steeds tot 'n mate vol om ongelykhede in die samelewing te produseer. Hierdie ongelykhede bedreig die stabiliteit en gemak van alle jongmense in Suid-Afrika (Bloch, 2009). Die meeste leerders vind dat die onderwysstelsel hulle faal, hulle penaliseer en amper hulle deurlopende uitsluiting van die vrugte van demokrasie en verandering rasionaliseer. Dit wil voorkom asof onderwysongelykhede versterk en leerders uitsluit eerder as om inklusief te wees in die aspirasies en effek daarvan (Bloch, 2009).

Gedurende die 1990's het die nuwe Suid-Afrikaanse regering gepoog om die mees radikale konstruktivistiese kurrikulum in die wêreld te implementeer (Taylor, 2000). Die doel van hierdie kurrikulum was om die nuwe Post-Apartheid grondwet te komplimenteer. Verskillende dissiplines, hulle leerareas, onderwys en opleiding, kennis en vaardighede is geïntegreer met die doel om die oordraagbaarheid van kennis in die regte lewe te skep (Hugo, 2005). Volgens Kallaway (2012) was die kurrikulum van die 1990's grotendeels 'n *potpourri* van Kurrikulumvoorstelle met meestal onbekende oorspronge wat strek vanaf Dewey tot Freire. Sommige van die diskoerse was afkomstig van "People's Education" en verskeie werkeronderwysprojekte wat 'n kenmerkende produk was van die gemeenskaps- en vakbondstryde van die 1980's. Tesame hiermee was daar ook die invloed van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk en die Amerikaanse opvoedkundige, Spady, se idee van uitkomsgebaseerde onderrig (Christie & Jansen, 1999). Daar is grotendeels gesteun op die idees van konstruktivistiese kurrikulumontwerp wat destyds 'n herlewing gehad het. Hierdie konstruktivistiese ontwerp het klem gelê op die deugde van leer vanuit die sosiale konteks en die onmiddellike omgewing van die leerder. Daar is klem gelê op die relevansie van plaaslike kennis (Kallaway, 2012).

Hierdie voorstelle, wat daarop gemik was om 'n konstruktivistiese alternatief vir apartheidsopvoeding te bied, het 'n direkte uitdaging voorgestel vir die meer ortodokse begrippe van die kurrikulum en pedagogie wat op konvensionele strukture en tradisies van kennis staatgemaak het deur die inhoud, volgorde-bepaling en assesseringsvereistes binne sterk gedifferensieerde vakgrense (Kallaway, 2012). Die verwerping van die apartheidsonderwyskurrikulum is verwar met die afskaffing van 'n kurrikulum wat gebaseer was op histories gekonstrueerde kennis. Apartheidsonderwys is gekenmerk in terme van formele kennis en die nuwe kurrikulum is aangebied as 'n opposisionele projek aangebied (Kallaway, 2012).

Onderwysbeleid- en kurrikulumverandering gebeur vir 'n aantal redes, wat die politieke, sosiale en ekonomiese verandering binne 'n land insluit. Flores (2005) glo dat soos wat die maatskaplike verwagtinge en politieke prioriteite verander, word daar nuwe eise aan skole en onderwysers gestel. Amimo (2009) is van mening dat daar nooit 'n perfekte kurrikulum vir alle ouderdomme sal kan bestaan nie, aangesien die omgewing aanhoudend verander en nuwe behoeftes binne die gemeenskap skep. Dit is dus van belang dat die kurrikulum konstant verandering ondergaan om sodoende hierdie behoeftes aan te spreek (Kallaway, 2012).

Die basis vir die transformasie van die kurrikulum in Suid-Afrika was in die Grondwet van Suid-Afrika (Wet No. 108 van 1996) verskaf. Die doelwitte, soos uiteengesit in die aanhef, was om die verdelings van die verlede te herstel en onder andere 'n samelewing te vestig wat gebaseer is op demokratiese waardes, sosiale geregtigheid en fundamentele menseregte (Kallaway, 2012). Cañas, Novak en González (2004) maak melding van die belang van verandering as 'n komponent van kurrikulumdinamika. Hulle was van mening dat die kurrikulum 'n refleksie en 'n produk is van die samelewing en kan tot veranderinge binne die samelewing bydra.

Tyack en Cuban (2007) glo dat wanneer opvoedkundige hervormings bespreek word, verwys hulle na pogings wat beplan word om skole te verander om sodoende sosiale en opvoedkundige probleme te korrigeer. Die doel van Post-Apartheid kurrikulum-hervorming was om sosiaal transformierend te wees. Volgens Pillay (2009) was die Suid-Afrikaanse regering verplig om in grootskaalse opvoedkundige hervormings betrokke te raak om die onderwysstelsel te verander om aan die verwagtinge van 'n uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) te voldoen. Die argument was dat dit die enigste moontlike oplossing sou wees om die voormalig benadeelde meerderheid, wat die slagoffers van 'n vernietigende apartheidsonderwys was, te bemagtig (Kallaway, 2012).

Bloch (2009) is van mening dat alhoewel die mensdom nooit slagoffers van die verlede is nie, kan hulle nie bloot net die wyse ignoreer waarop die samelewing wat hulle oorgeërf het die hedendaagse instellings en kulture beïnvloed nie. Onderwys het 'n dinamika van sy eie. Die stories en aansprake rakende toegang vir almal, en van die bevrydende mag van kennis en redenering, beteken dat onderwys meer sal doen as slegs die samelewing reflekteer (Bloch, 2009). Onderwys kan die samelewing verander. Stadig, nie altyd op dramatiese wyses nie, kan kennis en leer 'n krag van verandering en bevryding wees (Bloch, 2009). Hierdie mag kan baie fundamenteel wees en 'n impak maak op die basiese waardes van 'n gemeenskap. Onderwys dra altyd hierdie teenstrydige aspek: dit dra die waardes en bekommernisse oor van 'n gegewe gemeenskap tydens 'n sekere tydperk, maar op dieselfde tyd kan onderwys die potensiaal hê om verder te beweeg, die gegewe te bowe te gaan en die nuwe voor te stel (Bloch, 2009).

3.3 'n Oorsig van die verskillende kurrikulums

3.3.1 Kurrikulum 2005 en UGO

Die tydperk tussen 1994-2011 het 'n radikale nuwe historiese era vir alle Suid-Afrikaners sowel as onderwys bekendgestel. Die politieke denke in 1994 was om alles wat sistemies met apartheid verbind was af te skaf en om nuwe beleide in al die verskeie sferes in die land bekend te stel (Du Plessis, 2009). Daar is die ontstellende realiteit dat alhoewel Suid-Afrika die welvarendste ekonomie op die kontinent is, is die skoolsukses onder die swakste (Nongxa, 2010). Volgens Malada (2010) was verskeie voorafgaande sisteme uitstekend; selfs al het hulle foute en ruimte vir verbetering gehad. Eerder as wat die goeie geassesseer en daarop gebou is, was die nuwe benadering om die basiese beginsels van onderwys wat reeds probeer is, te verwerp. Die gevolg was uitkomsgebaseerde onderwys (UGO), 'n benadering wat reeds het in verskeie eerste-wêreldlande misluk. Die poging om uitkomsgebaseerde onderwys in Suid-Afrika te laat werk, wat basies 'n derde-wêreldland is, was gelykstaande aan die herskepping van die wiel (Lawack, 2009).

Sedert 1994 was daar 'n aansienlike herontwikkelingsproses rakende die onderrig- en opleidingslandskap in Suid-Afrika. Agtien rasverdeelde departemente, die erfenis van die vorige bedeling, moes herstruktureer word tot nege provinsiale departemente met 'n oorkoepelende nasionale departement om die samehang van beleid en filosofie te bied (Christholm, 2004, Harley & Wedekind, 2004, Jansen, 2001a). Dit is as noodsaaklik beskou dat beleide in plek moet wees vir die transformering van die nasionale sisteem van onderrig en opleiding (Young & Kraak, 2001). Suid-Afrika se verlede was geanaliseer en die resultate is

deur liberale historici as noodsaaklik beskou vir 'n nuwe opvoedkundige bedeling in terme van rasse- en politieke diskriminasie en -dominansie, en deur Marxistiese en revisionistiese historici in terme van klasse- en ekonomiese dominansie (Hartshorne, 1999). Harley en Wedekind (2004) maak melding daarvan dat skrywers van verskillende teoretiese oortuigings saamstem dat daar gewoonlik 'n noue verhouding is tussen nasionale politieke visies en nasionale kurrikulums. Hierdie verhouding word nêrens duideliker geïllustreer as in Suid-Afrika nie.

Dit was 'n gegewe dat 'n nuwe kurrikulum vir 'n nuwe bedeling onvermydelik was, maar die slotsom was dat diverse kulture, uiterste agtergronde van leerders en waardes in onderwys in ag geneem moes word en die Kurrikulum 2005/UGO is bekendgestel. Op die 24 Maart 1997 het die Minister van Onderwys, professor S.M.E. Bengu, die regering se voorneme aangekondig om 'n beleid aan te neem in die gebied van skoolkurrikulum wat gebaseer was op die idee van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) en dit was getiteld “Kurrikulum 2005” (Jansen in De Waal, 2004).

In 1998, volgens die Departement van Onderwys, het Suid-Afrika 'n beleid aangeneem wat gerig was op die verandering van die kurrikulum in alle skole. Hierdie kurrikulum is aanvanklik “Kurrikulum 2005” genoem, aangesien dit teen die jaar 2005 ten volle geïmplementeer moes word (Moodley, 2013). Die doel van K2005 was om 'n samehangende beleidsinisiatief te wees wat die aard van skoolopleiding sou verander sodat dit in lyn moes wees met die doelwit rakende die transformasie van leer en onderrig (Fataar, 2001).

“Curriculum 2005 was probably the most significant curriculum reform in South African education of the last century. It was intended to simultaneously overturn the legacy of apartheid education and catapult South Africa into the 21st century, it was an innovation both bold and revolutionary in the magnitude of its conception. As the first major curriculum statement of a democratic government, it signalled a dramatic break from the past.” (Review Committee on C2005, 2000:9).

Jacobs, Vakalisa en Gawe (2004) dui daarop dat tesame met die veranderinge in die land was daar 'n nuwe kurrikulum, gebaseer op die UGO-model van onderrig, wat ingestel was om die vorige kurrikulum te vervang. Die vorige kurrikulum is as meer inhoudsgebaseerd beskou . K2005 het die visie neergelê vir algemene onderwys om weg te beweeg van rassistiese en apartheidsgesentreerde onderrig en leer na 'n bevrydende, nasiebou- en leerdergesentreerde uitkomsgebaseerde stelsel (Moodley, 2013).

Kurrikulum 2005 was gebou op drie kritiese elemente: die bekendstelling van agt nuwe leerareas wat gesteun word deur die waardes van demokrasie, nierassigheid en nie-seksisme; uitkomsgebaseerde onderwys; en die voorsiening van 'n fondasie in algemene onderwys tot en met Graad 9 (Moodley, 2013). Handboeke is met werkboeke en leerderportefeuljies vervang (Malada, 2010).

Daar is van K2005 verwag dat dit Suid-Afrika op die pad na mededingende deelname in 'n globale ekonomie sou plaas. K2005 het 'n nuwe rol van onderwysers vereis om sodoende uitvoering te gee aan 'n leerdergesentreerde benadering waar daar van die onderwysers verwag word om 'n fasiliteerder van leer te word eerder as die enigste kennisreëling (DvO, 1997). K2005 is ontwerp om burgers te skep met 'n hoë vlak van vaardighede, kennis en die houdings en waardes wat nodig was om ons land te herbou (Van der Horst & McDonald, 1997). Onderwysers wat voorheen volgens vakke onderrig het, moes nou die vaardighede ontwikkel om leerareas te onderrig (De Waal, 2004). Volgens John (2004) moes onderwysers sommige van hulle klaskamerstrategieë en -praktyke verander vir UGO om 'n sukses te wees.

Verskeie tekortkominge in die kurrikulum het te voorskyn gekom en vermeerder aangesien implementering feitlik onmoontlik en duur was en onderwysers nie die nodige opleiding ontvang het nie. Leerders het doende uit die staanspoor swaar gekry (Malada, 2010). Daar was wydverspreide onkunde soos wat die nuwe kurrikulum wegbeweeg het van basiese beginsels soos lees, skryf en rekeningkunde na 'n leerdergesentreerde benadering. Resultate het gewys dat die meeste leerders op universiteitsvlak sukkel met die lees en begrip van inhoud wat verwag word van 'n universiteitsgeleerde (Blaine, 2010; Malada, 2010). Terselfdertyd moes Suid-Afrikaners hulle obsessie met universiteitsopleiding vir almal stopsit en dit meer gesog maak met strenger toegangsvereistes (Opinion Leaders, 2012). Dit is dus noodsaaklik dat aandeelhouers op universiteitsvlak nie toelaat dat die tersiêre sisteem dieselfde pad loop as skoolopvoeding nie (Nongxa, 2010).

Jansen (1998) was van mening dat UGO die reeds brose leeromgewing in skole en klaskamers van die nuwe Suid-Afrika sou ondermyn, eerder as om innovasie te bevorder. Jansen het tien redes uiteengesit waarom UGO sou misluk:

1. Die taal en konsepte wat met die nuwe kurrikulum verband hou (veral met UGO) is te kompleks, verwarrend en dikwels teenstrydig.
2. Die impak van UGO op die samelewing en die ekonomie is ongegrond en mislei onderwysers en die publiek.

3. Die UGO-beleid is gebaseer op gebrekkige aannames oor wat binne die gemiddelde Suid-Afrikaanse klaskamer gebeur. Dit vereis die ontwikkeling van vaardighede, teoretiese begrip en die kapasiteit om die beleid oor verskillende kontekste oor te dra.
4. Daar is sterk filosofiese argumente wat die wenslikheid van UGO in demokratiese skoolstelsels bevraagteken. Die UGO-beleid bied 'n instrumentalistiese siening van kennis wat die struktuur van sekere vakke oortree. Daar is ook 'n inherente teenstrydigheid daarin om daarop aan te dring dat leerders kennis kreatief gebruik, net om hulle in te lig dat die verlangde leeruitkomste reeds gespesifiseer is.
5. Daar is 'n probleem rakende die wyse waarop onderwysers as 'n kiesafdeling beperk word in hulle deelname rondom hierdie belangrike beleid.
6. UGO, met die fokus op instrumentalisme, stel beleidsmakers daartoe in staat om 'n sentrale vraag in die Suid-Afrikaanse oorgang te vermy: Waarvoor is onderwys? Die leeruitkomste verwys skaars na waardes en beginsels: dit is blote, dekontekstualiseerde globale stellings wat 'n baie klein verskil maak in 'n samelewing wat uit apartheid en kolonialisme kom.
7. Die bestuur van UGO sal die administratiewe las op onderwysers vermeerder. Sonder die voldoende ondersteuning sal UGO misluk. Met die huidige beleid van onderwyserrasionalisering en die daaropvolgende toename in die gemiddelde klasgroottes, gaan UGO in 'n rigting wat teenproduktief vir sukses is.
8. UGO verminder die belangrikheid van die kurrikuluminhoud en tog leer leerders nie uitkomste in 'n vakuum nie. Dit neem verder aan dat die manier waarop kennis verkry word, lineêr is.
9. Vir UGO om selfs in matige terme te slaag, is daar 'n aantal interafhanklike onderwys-innovasies nodig: (a) opgeleide en heropgeleide onderwysers (b) radikale nuwe vorms van assessering (c) klaskamerorganisasie wat assessering fasiliteer (d) bykomende tyd vir die bestuur van hierdie komplekse proses (e) konstante monitering en evaluering van die implementeringsproses (f) heropgeleide onderwysbestuurders of prinsipale om die implementering te verseker soos benodig (g) ondersteuning en betrokkenheid van ouers (h) nuwe vorme van leerhulpbronne (handboeke en ander hulpmiddels) wat ooreenstem met 'n UGO-oriëntasie (i) geleentheid vir onderwysersdialoog en uitruil, aangesien medeleer in die proses van implementering plaasvind.
10. UGO vereis 'n radikale hersiening van die assesseringstelsel. Sonder intensiewe debatte rakende die herorganisasie van die assesseringstelsel sal tradisionele eksamens die kurrikulum se status quo versterk. Jansen se mening rakende bogenoemde punte word

versterk deur die bevestiging van onderwysers sowel as die uiteindelijke hersiening van die K2005.

Kurrikulum 2005 was 'n goeie begin om die onderwysstelsel te transformeer, maar soos wat dit geïmplementeer is, het skoolbestuurders, onderwysers en ander die swakpunte daarvan ontdek. Volgens die OESO (die Organisasie vir Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling) verslag (2008: 80) is K2005 gekritiseer omdat dit te omvattend was, dit nuwe en onnodig ingewikkelde terminologie betrek het en afhanklik was van swak opgeleide en reeds oorwerkte onderwysers vir die implementering daarvan. Die kurrikulum was ook te afhanklik van hulpbronne, handboeke en selfs klaskamerruimte, terwyl minder goeie skole reeds gesukkel het met minimale hulpbronne (Moodley, 2013).

Die Departement van Onderwys moes dus Kurrikulum 2005 in Februarie 2000 hersien. Die destydse Minister van Onderwys, mnr. Kader Asmal, het 'n komitee saamgestel om die K2005 te hersien en te bepaal of dit wel die tipe landsburgers ontwikkel wat Suid-Afrika benodig (Moodley, 2013).

Die lede van hierdie oorsigkomitee het onderwysers, departementele beamptes en ander belanghebbendes geraadpleeg. Hulle het bevind dat K2005 verskeie swakpunte gehad het. Hier volg die belangrikstes:

- (a) **Taal:** Die taal in die beleidsdokumente is moeilik om te verstaan. As gevolg hiervan is onderwysers nie altyd seker hoe uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) in die klaskamer geïmplementeer moet word nie. Nuwe woorde word ook gebruik om oues te vervang. Byvoorbeeld, die woord 'onderwyser' vervang die woord 'onderwyser'. Verder het mense nie altyd dieselfde begrip van die moeilike en nuwe taal wat gebruik word nie. Dit lei tot verwarring en onderwysers wat motivering verloor (Moodley, 2013).
- (b) **Oorvol kurrikulum:** Die oorspronklike weergawe van K2005 het heelwat ontwerpeienskappe gehad. Daar was leerareas, leerprogramme, kritieke uitkomstes, spesifieke uitkomstes, assesseringskriteria, prestasie-aanwysers, fase- en programorganiseerders. Nog 'n kenmerk wat by K2005 gevoeg is, was verwagte vlakke van prestasie. Onderwysers het soveel tyd spandeer om al hierdie eienskappe in hulle beplanning in te sluit, dat hulle nie genoeg tyd spandeer het aan lees, skryf, wiskunde en kernkonsepte in die wetenskap nie (Moodley, 2013).
- (c) **Vordering en integrasie:** Die oorspronklike K2005 het onderwysers aangemoedig om kennis uit verskillende leerareas te kombineer. Dit het die integrasie aangemoedig. Daar

is nie genoeg leiding gegee oor wat om te onderrig nie, wanneer om dit te onderrig en op watter vlak om dit te onderrig nie. Gevolglik het leerders gereeld dieselfde begrippe op dieselfde vlak oor en oor geleer. Hulle het nie die nodige vaardighede en kennis geleer nie en daar was geen progressie nie (DvO, 2000:15).

Die hersieningskomitee het die instelling van 'n hersiene kurrikulum voorgestel wat veranderinge in leerondersteuningsmateriaal, onderwyseroriëntering en -opleiding ondersteun het. Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring is geskep en het in 2002 'n beleid geword. Volgens die HNKV-beleidsdokument (DvO, 2004: 2) was dit nie 'n nuwe kurrikulum nie, maar 'n vaartbelyning van K2005 wat sy verbintenis tot UGO bevestig het.

3.3.2 Die KABV-Kurrikulum

Die term KABV verwys na die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring. Hierdie is 'n hersiening van die vorige Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV). Met die instelling van die KABV in 2011 het elke vakgebied in elke graad 'n enkele, omvattende en bondige beleidsdokument (Variend, 2011). Hierdie dokument voorsien die onderwyser met die nodige materiaal en besonderhede rakende dit wat onderrig en geassesseer moet word op 'n graad-tot-grad en vak-tot-vak basis. Die doel van hierdie kurrikulumhersiening was om die administratiewe las op onderwysers te verminder en te verseker dat daar duidelike leiding aan onderwysers verskaf word (Variend, 2011).

Volgens die Departement van Basiese Onderwys is die KABV nie 'n nuwe kurrikulum nie, maar eerder 'n wysiging van die Nasionale Kurrikulum Verklaring (NKV) en dus volg dit steeds dieselfde proses en prosedure as die NKV Graad R-12 (2002) (Pinnock, 2011). Die KABV is 'n aanpassing van wat onderrig word en nie die wyse waarop onderrig word nie (onderrigmetodes). Daar is baie gedebatteer oor die verwydering van uitkomsgebaseerde onderrig (UGO), maar volgens Du Plessis (2014) is UGO 'n metode van onderrig en nie 'n kurrikulum nie. Dit is die kurrikulum wat 'n verandering ondergaan het (dit is herverpak) en nie die onderrigmetodes nie. Die wyse waarop die KABV saamgestel is, plaas klem op inhoudsformaat eerder as uitkomsformaat, dus neig dit meer na tradisionele onderrigmetodes eerder as UGO-metodes. Daar is een enkele omvattende Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleid vir elke vak (Maskew Miller Longman, 2012). Die onderstaande diagram toon die ontwikkelinge in kurrikulumontwerp oor die afgelope aantal jare. In terme van metodes en assessering, weerspieël die diagram die mikpunt eerder as dit wat reeds bereik is.

Inhoud (Wat onderrig word?)	Metode (Hoe ons onderrig?)	Assesering (Hoe ons toets?)
Verslag 550 (1997)	Tradisionele lesingsmetodes	Tradisionele eksamens
↓	↓	↓
K2005	↓	↓
↓	↓	↓
NKV (2002)	↓	↓
↓	↓	↓
NKV (KABV) 2012	Interaktiewe doelgerigte metode (UGO)	Deurlopende reflekerende proses

3.4 Hoekom moes daar nog 'n verandering in die kurrikulum plaasvind met die skepping van die KABV?

Wysigings is aan die NKV aangebring om vier hoofbepalings aan te spreek wat deur 'n taakmag geïdentifiseer is en gerapporteer is aan die Minister van Onderwys in Oktober 2009 (Departement van Basiese Onderwys, 2009). Die vier bepalings was as volg: (a) klagtes oor die implementering van die NKV, (b) onderwysers wat oorlaai was met administrasie, (c) verskillende interpretasies van die kurrikulumvereistes, en (d) die onderprestasie van leerders. Daar is baie gedebatteer oor die KABV en of dit 'n wysiging, herverpakking of selfs herkurrikulering is. Indien daar aanvaar word dat die NKV herverpak is, was die doel daarvan om dit meer toeganklik te maak vir onderwysers en om besonderhede vir elke vak in elke graad te gee van die inhoud wat onderwysers moet onderrig en assesseer. Hierdie inligting bevat duidelik uiteengesette onderwerpe vir elke vak en 'n aanbevole hoeveelheid en tipe assesserings per kwartaal (Pinnock, 2011).

Die KABV word gebruik as 'n beginpunt om gapings te vul, herhaling te verminder en duidelikheid te bring waar nodig. Met die verandering na die KABV het leerareas verander na vakke en leeruitkomstes en assesseringstandaarde word weggelaat, maar word verwerk in die algemene doelstellings van die Suid-Afrikaanse kurrikulum en die spesifieke doelstellings van elke vak (DvO, 2011).

Die bevorderingsvereistes verskil van die HNKV. Elke vak in elke graad moet 'n enkele omvattende en bondige beleidsdokument bevat wat besonderhede verskaf oor wat onderwysers op 'n graad-tot-graad en vak-tot-vak basis moet onderrig en assesser. Die kurrikulummoorsig het ten doel om die administratiewe las op onderwysers te verminder om sodoende te verseker dat daar duidelike leiding vir onderwysers is wanneer hulle onderrig. Die kurrikulum is gebaseer op die inhoud wat onderrig en geleer moet word (Thaanyane, 2010; Marsh, 2000).

3.5 Faktore wat kurrikulumimplementering in Suid-Afrika beïnvloed

'n Tekort aan hulpbronne is die kritieke probleem wat die implementering van die kurrikulum beïnvloed. Indien fasiliteite soos klaskamers, laboratoriums, biblioteke en speelgronde onvoldoende is, affekteer dit die implementering van die nuwe kurrikulum (Jansen & Taylor, 2003). Van der Nest (2012) het opvoedkundige hulpbronne in drie kategorieë verdeel: menslike hulpbronne, kulturele hulpbronne en materiële hulpbronne.

Menslike hulpbronne sluit die onderwysers in sowel as die pedagogiese inhoudskennis wat hulle beliggaam (Maharajh, Nkosi & Mhkize, 2014). Kulturele hulpbronne bestaan uit taal, tyd en ander kultureel beskikbare gereedskap of konsepte. Materiële hulpbronne is tegnologie, kurrikulêre dokumente en handboeke wat in die onderrig- en leerproses ingesluit kan word. Daar is 'n groot tekort aan materiële hulpbronne in veral Suid-Afrikaanse wiskunde-klaskamers en dit het 'n negatiewe impak op onopgeleide onderwysers (Maharajh, Nkosi & Mhkize, 2014). Die kwessie rakende onopgeleide onderwysers is verreweg die grootste uitdaging. As gevolg hiervan was die K2005 'n uitdaging vir verskeie Suid-Afrikaanse onderwysers wat onvoldoende kennis, vaardighede en bevoegdhede gehad het (Jansen & Christie, 1999).

Die implementering van kurrikulumverandering word ook geteister deur finansiële beperkings. Die regering het die konsep van geen-fooi-skole bekendgestel om sodoende ouers te akkommodeer wat finansiël behoeftig is. Fondse is egter nodig vir die aankoop van leer- en onderrig-ondersteuningsmateriaal (Badugela, 2012). Daar is verskeie ekonomiese ondersteuningstelsels soos Seksie 20-skole (skole wat nie die volle begrotingsbedrag van die onderwysdepartement vir skryfbehoeftes en handboeke ontvang nie) en Seksie 21-skole (die skole wat die volle begrotingsbedrag ontvang vir die aankoop van skryfbehoeftes en handboeke) (Badugela, 2012). Die finansiële beperkings het 'n erge impak op die implementering van die kurrikulum in Suid-Afrika.

Ouerbetrokkenheid beïnvloed die implementering van kurrikulumverandering deur die akademiese prestasie van leerders te verbeter (Sclafani, 2004). Onderwysers kry egter nie

genoeg ondersteuning van die ouers nie (DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2005). Die ouers is onder die indruk dat dit nie hulle werk is om kinders met hulle skoolwerk te help nie (DeCastroAmbrosetti & Cho, 2005). Ouers is nie goed ingelig oor die kurrikulum nie en dus is hulle nie daartoe in staat om die kinders te help nie. In Suid-Afrika is die betrokkenheid van ouers by kinders se opvoeding minimaal omdat ouers self probleme het (byvoorbeeld werkloosheid, armoede en slegte gesondheid) (Fullan, 2007). Die ouers het nie die kennis om betrokke te raak nie.

3.6 Die fasilitering van kurrikulumimplementering in Suid-Afrika

Fullan (1993) verduidelik dat die verandering van een kurrikulum na 'n ander op nasionale skaal uiters moeilik is. Dit kan nie bereik word sonder die beduidende integrasie van onderwysers in die proses nie (Taole, 2013). Die onderwysers se sienings oor kurrikuluminnovasie en die implementeringsproses is noodsaaklik om sukses te verseker (Taole, 2013). Die onderwysers speel 'n integrale rol in die implementering van die kurrikulum (Nunalall, 2012).

Dit is noodsaaklik dat die onderwysers se siening en denke oor kurrikulumoorsig ondersoek word, want dit bepaal hul aanvaarding of verwerping van hersiening. As onderwysers se standpunte nie in kurrikulumimplementering geïntegreer word nie, word dit 'n wanverhouding tussen die amptelike kurrikulum wat deur die kurrikulumontwikkelaars voorgeskryf is en die werklike kurrikulum wat onderwysers in hulle klaskamers onderrig (Cuban, 1993).

Die implimenteringsprobleme sluit verskeie interpretasies van die kurrikulum en werkslading in. Sulke interpretasies word dikwels 'n uitdaging vir onderwysers wanneer hulle 'n nuwe kurrikulum moet implementeer (Smit 2001; Chisholm 2005; Pudi 2002, Taole 2013). Dit is belangrik om opleiding en ondersteuning aan onderwysers, skoolbestuurspanne en ouers te verskaf ten einde effektiewe kurrikulumimplementering te bewerkstellig (Dunlap, Iovannone, Wilson, Kincaid & Strain, 2009). Vakspecialiste moet onderwysers ondersteun en monitor om te verstaan wat in die klaskamers gebeur. Ondrwyers moet aangemoedig word om klusters te vorm om sodoende idees en ervarings met betrekking tot kurrikulumimplementering te deel deur hul onderrigstyl en onderrighulpbronne te hersien (Mdutshane, 2006). Die opleiding en ondersteuning van onderwysers speel 'n noodsaaklike rol in die implementering van die kurrikulum aangesien dit die onderwysers se begrip van hulle klaskamerpraktyke beïnvloed (Kirkgoz, 2008). Vaardighede en opleiding moet beskikbaar wees om te verseker dat daar aan die vereistes van die nuwe kurrikulum voldoen word (Fullan, 1993).

3.7 Die raamwerk wat deur die KABV uiteengesit word

Die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir Graad R-12 vorm die grondslag vir die kennis, vaardighede en waardes wat nodig is vir leer om plaas te vind (KABV). Die volgende doelwitte is deur die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring gestel:

- *Om leerders, ongeag hul sosio-ekonomiese agtergrond, ras, geslag, fisiese of intellektuele vermoëns, toe te rus met die kennis, vaardighede en waardes wat nodig is vir selfvervulling en betekenisvolle deelname in die samelewing as burgers van 'n vrye land.*
- *Om toegang tot hoër onderwys te verskaf.*
- *Om die oorgang van leerders vanaf onderwysinstellings na die werkplek te fasiliteer.*
- *Om aan werkgewers 'n voldoende profiel van 'n leerder se vermoëns te verskaf.*

Die beginsels waarop die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring gebaseer is, bestaan uit:

- *Sosiale transformasie: Dit verseker dat onderwysongelykhede van die verlede aangepak word en dat gelyke onderwysgeleenthede aan alle sektore van die bevolking voorsien word.*
- *Aktiewe en kritiese leer: Dit moedig 'n aktiewe en kritiese benadering tot leer aan eerder as om te leer sonder om te begryp, en niekritiese leer van gegewe waarhede.*
- *Hoë kennis en hoë vaardighede: Dit is die minimum standaard vir die kennis en vaardighede wat in elke graad verwerf moet word, word gespesifiseer en stel hoë, bereikbare standarde in alle vakke.*
- *Progressie: Die inhoud en konteks van elke graad toon progressie van die eenvoudige tot die komplekse.*
- *Menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtigheid: Die infasering van die beginsels en praktyke van sosiale en omgewingsgeregtigheid en menseregte soos dit in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika omskryf word. Die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring Graad R-12 is veral sensitief vir*

kwessies wat diversiteit weerspieël soos armoede, ongelykheid, ras, geslag, taal, ouderdom, gestremdhede en ander faktore.

- *Waardering vir inheemse kennissisteme: Om erkenning te gee aan die ryke geskiedenis en erfenisse van hierdie land as bydraende faktore om die waardes in die Grondwet te laat gedy.*
- *Geloofwaardigheid, kwaliteit en doeltreffendheid: Dit voorsien onderwys wat vergelykbaar is met internasionale standaarde in terme van kwaliteit, omvang en diepte.*

Die benaderings tot die onderrig van letterkunde poog om by leerders 'n sensitiwiteit te wek vir taal wat meer verfynd, letterkundig, figuurlik, simbolies en betekenisvol gebruik word (KABV, 2011). Die verbeeldingsryke taalgebruik wat deur skrywers gebruik word, is waardetoevoeging tot hul skeppende werk (KABV, 2011). Die persoonlike en eerlike kommentaar van leerders is uiters belangrik in die onderrig van Letterkunde en dus moet onderwysers daarteen waak om hulle eie interpretasies en idees rakende die literêre tekste aan leerders oor te dra (KABV, 2011). Leerderdeelname moet aangemoedig word en daar moet in gedagte gehou word dat interpretasie handel oor wat binne die konteks van die literêre teks vir leerders betekenisvol is (KABV, 2011).

Die beste benaderings tot die onderrig van letterkunde volgens die KABV sluit die volgende in: Lees soveel as moontlik van die teks, sonder enige onderbreking van ander aktiwiteite, in die klas. Dit is belangrik dat die leerders die elementêre betekenisvlak van die teks moet verstaan. Moet nie te veel tyd aan die lees van 'n teks spandeer nie, want dit ondermyn begrip van die storielyn en intrige. Leerders moet aangemoedig word om 'n teks sonder enige ondersteuning te lees. Onderrig poësie en nie gedigte nie. Lees soveel as moontlik gedigte in die klas en moedig leerders aan om self gedigte/prosa te skryf (KABV, 2011).

Die doel van die onderrig van literêre tekste is om aan leerders te wys hoe hulle huistaal subtiel, intelligent, verbeeldingryk en vindingryk gebruik kan word (KABV, 2011). Dit beteken dat die skepping, manipulering en herrangskikking van tekste om te verduidelik en te beklemtoon, van nader ondersoek moet word (KABV, 2011). 'n Ondersoek soos hierdie beteken dat die funksie en betekenis van beeldspraak en sinstrukture, paragraafstrukture, die innerlike en uiterlike bou van 'n gedig, woordkeuse, deurlopende motiewe, die gebruik van simboliek, stylfigure, kleur en klank geëksamineer kan word. Die meeste van hierdie werk moet teksgebaseerd wees (KABV, 2011). Skryfaktiwiteite wat 'n deeglike begrip van die voorgeskrewe literêre tekste

vereis, help leerders met die waardering van voorgeskrewe letterkunde. Letterkundige tekste moet in die geheel bestudeer word en die deeglike lees van hierdie tekste behels interpretasie, kreatiewe en persoonlike beleving en die ondersoek daarvan (KABV, 2011).

3.8 'n Oorsig van die vaardighede, inhoud en strategieë rakende die onderrig van Letterkunde

3.8.1 Kenmerke van literêre tekste

Teks is die enigste wyse waarop skrywers hulle gedagtes kan oordra en 'n sensitiwiteit vir die subtiliteit en variëteit van taal is 'n kenmerk van goeie skrywers. Dit is van belang om literêre kenmerke, hul konstruksie en impak te bestudeer, maar om te verstaan watter impak hierdie kenmerke op die boodskap van die skrywer het, is van veel meer belang (KABV, 2011).

3.8.1.1 Poësie

Wat word gesê? Hoe weet ek dit? Hierdie is belangrike vrae wat leerders moet ondersoek tydens die bestudering van poësie (KABV, 2011). Letterkundige werke word geskep omdat die skrywers 'n belangrike boodskap het wat hul aan die lesers en kultuurgroep wil oordra. Deur die letterkundige werke te ondersoek word dit wat die skrywer wil oordra bevestig, ondersteun en verklaar (KABV, 2011). Tydens die bestudering van poësie moet die volgende aspekte ondersoek word: figuurlike taalgebruik, hoe sinne en versreëls en die gedig as 'n eenheid aangebied word; die keuse van beelde, ritme, tempo en klank; en die emosies wat beelde opwek (KABV, 2011). Hierdie word gebruik om 'n tentatiewe afleiding te maak rakende die betekenis van die teks, alhoewel daar nie noodwendig finaliteit is met betrekking tot die interpretasie van gedigte nie (KABV, 2011). Die onderstaande aspekte ondersteun die boodskap of tema van 'n gedig:

- Letterlike betekenis
- Figuurlike betekenis
- Stemming
- Tema en boodskap
- Beeldspraak

- Stylfigure, woordkeuse (diksie), toon, retoriese middels, emosionele reaksies, versreëls, woorde, strofes, punktuasie, refrein, herhaling, tipografie, enjambement en klankeffekte (alliterasie en assonansie, rym, ritme, klanknabootsing)

3.8.1.2 Drama

'n Drama verskil van poësie en 'n roman. Woorde en taal is nie die enigste komponente wat van belang is nie, maar ook beweging, interaksie, stem, handeling, lig, donker, en opvoering (KABV, 2011). Verbeelding speel 'n baie belangrike rol tydens die lees van 'n drama aangesien die lesers die verhoog en akteurs moet visualiseer asook al die verskillende maniere waarop 'n toespraak gelewer kan word (KABV, 2011). Verskeie aspekte kan by die lees van die drama bestudeer word onder andere: intrige en subintriges; die manier waarop die dramaturg die karakters openbaar, en hoe hulle deur die drama ontwikkel; milieu en agtergrond (slegs waar dit noodsaaklik is vir die verstaan van die drama); tempo, tyd, die gebruik van beelde en simbole; dramatiese tegnieke soos alleenspraak; dramatiese ironie, toneelaanwysings, die skep van spanning, humor, tragedie of satire kan by die dramatiese lees van die drama bestudeer word (KABV, 2011).

Ander aspekte wat die lees en verstaan van die teks bevorder:

- Karakterisering
- Rol van die verteller / perspektief
- Tema en boodskap
- Agtergrond en milieu en invloed daarvan op karakter en tema
- Dramatiese struktuur: intrige en subintrige (eksposisie, motoriese moment, ontwikkeling / verwikkeling, krisis, klimaks, ontknoping / afloop)
- Stemming en toon
- Ironiese wending / afloop
- Toneelaanwysings / subteks
- Verband tussen dialoog / monoloog / alleenspraak en handeling
- Dramatiese ironie
- Tydsverloop

3.8.1.3 Roman / Prosa

Wanneer prosa behandel word, moet dit gelees, bespreek en geniet word. Daar word aangeraai dat die roman hardop in die klas gelees word om te verseker dat alle leerders aan die teks blootgestel word, veral diegene wat nie ywerige lesers is nie (KABV, 2011). Die teks moet teen 'n vinnige pas gelees word en die leerders se aandag moet behou word deur gebruik te maak van die leestegnieke van afwagting of voorspelling, evaluering en waardering (KABV, 2011).

Na die eerste lees moet leerders bewus raak van die volgende: die verskille tussen die narratief en die intrige; ondersoek moontlike betekenis en vertolkings van die storie; ondersoek hoe die skrywer taal gebruik om karakters te skep (beskrywing en direkte woorde); karakters se interaksie met mekaar; milieu/ruimte (beskrywende taal en toevallige verwysings regdeur die roman); probeer om, waar nodig, die onderliggende idees, gedagtes en ideologieë wat die gang van die roman bepaal, te ontrafel (KABV, 2011).

Die volgende aspekte sal begrip van die teks bevorder:

- Intrige en subintrige / spanningslyn
- Karakter en karakterontwikkeling
- Karakterisering
- Innerlike en uiterlike konflik
- Rol van die verteller
- Temas en boodskappe
- Agtergrond en milieu en invloed daarvan op karakter en tema
- Stemming, ironiese wending / afloop
- Tydsverloop (chronologies, terugflitse, tydspronge)

Soos reeds genoem, is Suid-Afrika 'n uiters diverse land wat bestaan uit burgers met 'n verskeidenheid kulture, gelowe en tradisies. Die geskiedenis van ons land is met ongeregtigheid en ongelykheid besaai en die doel van die KABV is om te dien as middel om hierdie ongeregtighede aan te spreek in verband met onderwys. Deur te kyk na die raamwerk van die KABV en die letterkundige werke wat voorgeskryf word, kan daar 'n poging

aangewend word om te bepaal of die letterkunde-afdeling van die kurrikulum werklik ewe toeganklik is vir alle leerders.

3.9 Wat is die sterkpunte en tekortkominge van die kurrikulum?

Nkosi (2014) het bevind dat die implementering van die KABV uiters ontwykend was. In teorie stel die bevindings voor dat die KABV 'n lewensvatbare beleid is, maar die implementering daarvan is foutief. Die KABV is feilbaar weens 'n gebrek aan gunstige toestande soos hulpbronne, gekwalifiseerde en ervare onderwysers en die ondersteuning van die Departement van Onderwys. Daar is bevind dat die opleiding wat onderwysers in verband met die implimentering van die KABV ontvang, nie voldoende is nie.

Die KABV is ook 'n "top-down" benadering en die deelnemers het geglo dat hul nie geraadpleeg is voor die implementering daarvan nie. Hierdie gebrek aan raadpleging kan beskou word as 'n faktor wat het tot die mislukking van die KABV bygedra. Die groottes van klaskamers word ook as problematies beskou aangesien onderwysers gesukkel het om die groot klasse te beheer (Nkosi, 2014).

Die KABV is redelik voorskriftelik tot so 'n mate dat dit eenvormigheid vereis in verband met implementering regoor die land. Hierdie eenvormigheid word streng deur staatsamptenare gemonitor. Vakonderwerpe en konsepte wat onderrig moet word, is spesifiek afgebaken (Ramatlapanana & Makonye, 2012). Die pas en volgorde waarin gewerk moet word, is duidelik uiteengesit. Die KABV is gebaseer op Bernstein se 1996-modus van sterk klassifikasie en raming wat ten doel het om kurrikula-kennis sigbaar en duidelik te maak vir alle leerders (Ramatlapanana & Makonye, 2012). Die assesseringstake, insluitend die jaarlikse nasionale assesserings (ANA) vir elke vak is eenvormig regoor die land (DBO, 2012). Die handboeke waarvan gebruik gemaak moet word, is alles voorgeskryf. Dit wil voorkom asof die KABV te voorskriftelik is en inbreuk maak op die professionele outonomie van die onderwysers (Ramatlapanana & Makonye, 2012).

Die argument ten gunste van die KABV is dat dit nuttiger is vir die onderrig van lae prestasie leerders as die ou NKV. Lubienski (2003) is van mening dat leerders van minderbevoorregte sosio-ekonomiese agtergronde meer deur gestruktureerde onderwysergerigte onderrig leer.

Die professionele outonomie van onderwysers word beskou as iets wat skooldoeltreffendheid en effektiwiteit bevorder (Ozturk, 2011). Hierdie outonomie stel onderwysers in staat om meer vrylik te dink en op te tree in die beste belange van hulle leerders aangesien dit

onderwysers is wat die implementeerders van die makro-kurrikulum is (Ozturk, 2011). Onderwysers is op 'n mikro-vlak bewus van die verskillende leerders se behoeftes, belangstellings en talente. Onderwysers neem besluite op grond van die verskillende karaktereienskappe van hulle leerders (Ramatlapana & Makonye, 2012).

Ramatlapana en Makonye (2012) het 'n studie gedoen rakende die onderwyseroutonomie in die konteks van kurrikulumimplementering. In hierdie studie het onderwysers die volgende opmerking gemaak rakende die KABV: Met die KABV het leerders meer konsepte geleer en dus kan hulle op 'n internasionale vlak kompeteer. Onderwysers het daarvan melding gemaak dat hulle moeg is vir die aanhoudende veranderinge wat aan die kurrikulum gemaak word (Ramatlapana & Makonye, 2012). Wanneer onderwysers gevoel het dat daar 'n gaping in die kurrikulum was, het hulle dit geïgnoreer en hulle eie professionele oordeel gebruik. Onderwysers het gevoel dat die KABV-assessering geneig was om te vra vir minimum bevoegdheid en dat dit nie genoeg was vir die leerders om die sleutelkonsepte en vaardighede van die kurrikulum te bemeester nie (Ramatlapana & Makonye, 2012). Onderwysers het dikwels gebruik gemaak van hulle eie assesserings tesame met die voorgeskrewe assesserings van die KABV (Ramatlapana & Makonye, 2012).

Die onderwysers het gevind dat die tyd wat toegeken was per onderwerp dikwels te lank of te kort was. In sulke gevalle het hulle gebruik gemaak van hulle eie professionele oordeel. Indien 'n onderwerp relatief maklik vir die leerders was, is daar vinnig daardeur gewerk en sodoende kon die ekstra tyd gebruik word vir moeiliker en meer uitdagende onderwerpe (Ramatlapana & Makonye, 2012).

'n Onderwyser het die volgende punte gelug rakende die KABV:

- Skedules het daartoe gelei dat die stadiger leerders agtergelaat word.
- Kwessies rakende dissipline het 'n invloed op die implementering van die KABV.
- Die sperdatums vir die voltooiing van die sillabus is moeilik.
- Werkskedules is beperkend vir onderwysers wat goed opgelei is, maar van groot hulp vir diegene wat sukkel.
- Die KABV is te beperkend.
- Die tekort aan handboeke het 'n invloed op die implementering van die kurrikulum.

- 'n Tekort aan kennis rakende sekere onderwerpe het 'n invloed op onderwysers se nakoming tot die KABV.
- Onderwysers wil graag voorbeelde aanvul sonder dat daar ingemeng word.
- Die KABV bied gelyke geleenthede aan alle leerders.

Werkskedules is 'n belangrike hulpmiddel aangesien dit die tyd voorskryf wat aan take toegeken moet word (Curriculum News, 2012). Onderwysers was tevrede met die voorsiening van werkskedules. Onderwysers het daarvan melding gemaak dat hierdie werkskedules spesifiek en gefokus was (Ramatlapana & Makonye, 2012). Dit help onderwysers om minder tyd aan papierwerk te spandeer aangesien hulle nie soveel beplanning hoef te doen nie. Werkskedules help ook om die kurrikulum te dek. Sommige onderwysers is van mening dat daar meer werk in die uitgebreide inhoud is en dat daar nie genoeg ruimte vir vryheid is om leerders te help wat sukkel nie (Ramatlapana & Makonye, 2012).

Die nasionale eksamens forseer die norm om te voldoen aan die beperkings van die kurrikulum. Op dieselfde wyse plaas skooladministrateurs en die regering druk op onderwysers om aan hierdie vereistes te voldoen anders word hulle as onprofessioneel beskou (Ramatlapana & Makonye, 2012). Daar kan dus gesê word dat nakoming beskou word as die maatstaaf vir professionaliteit en nie outonomie nie. Onderwysers lewer beswaar rakende die kurrikulum en is van mening dat hulle slegs onderrig vir die toetse en eksamens wat afgelê moet word (Ramatlapana & Makonye, 2012). Drilwerk en memorisering sonder begrip word deur die KABV aangemoedig en onderwysers glo dat dit teenstrydig is met hul persoonlike oortuigings. In gevalle waar professionele outonomie en die KABV teenstrydig was, het onderwysers dit soms ondermyn om te voldoen aan die belange van die leerders (Ramatlapana & Makonye, 2012).

Daar was 'n afname in onderwyser-outonomie in verband met assessering. Volgens onderwysers was dit nie moontlik om hulle outonomie uit te leef rakende assesseringstake nie, aangesien die nasionale eksamens gebaseer is op amptelike kurrikulumriglyne (Ramatlapana & Makonye, 2012). Die onderwysers het geglo dat dit in die beste belang van die leerders is om te voldoen aan die KABV-assesserings alhoewel hulle persoonlike oordeel teenstrydig was daarmee. Die rede hiervoor was dat die maatstaaf vir suksesvolle onderrig en leer afhanklik was van leerders wat die nasionale eksamens slaag (Ramatlapana & Makonye, 2012).

Sommige onderwysers is van mening dat die KABV voordelig is vir onderwysers wat sukkel met die interpretasie van die sillabus aangesien hulle bloot die handboeke kan volg wat in lyn is met die kurrikulum (Ramatlapana & Makonye, 2012). In sommige vakke soos wiskundige geletterdheid was sommige assesseringstake egter op 'n taalvlak gestel wat te moeilik was en dit het toegang tot wiskundige konsepte belemmer, veral onder minderbevoorregte leerders wat gebruik maak van die gemeenskapkode (Bernstein, 1977) tydens die klassifisering van ervarings en die skepping van begrip (Ramatlapana & Makonye, 2012).

'n Groot aantal onderwysers het opgemerk dat sommige van die voorgeskrewe handboeke nie ten volle versoenbaar is met die KABV nie. Die handboek se diepte en breedte is onvoldoende rakende dit wat deur die KABV vereis word en dus het onderwysers dikwels afgewyk van hierdie materiaal en gebruik gemaak van hulle eie (Ramatlapana & Makonye, 2012). Die gebruik van die NSS-handboek was verbode en indien onderwysers gebruik gemaak het van hierdie materiaal, is hulle aangespreek (Ramatlapana & Makonye, 2012).

Ramatlapana en Makonye (2012) se bevindings was dat onderwysers altyd die spanning voel tussen outonomieit en verpligting wanneer die KABV toegepas moet word. Hulle het probeer om professionele outonomieit en verpligting te balanseer met die wetgewing. Onderwysers moet voldoen aan die vereistes van die kurrikulum. Enige opstandigheid en anargie van onderwysers word as onaanvaarbaar beskou deur die regering en die agente op provinsiale, distrik- en skoolvlak. Onderwysers moet voldoen aan die vereistes ten spyte van hulle oortuigings en houdings rakende die kurrikulum wat hul werk belemmer. Ramatlapana en Makonye stem saam met Wilches (2007) dat die gebrek aan onderwyseroutonomieit rakende die implementering van kurrikulêre hervorming die kreatiewe beroep van onderrig verminder tot 'n daaglikse oorlewing met negatiewe konnotasies.

Dit is noodsaaklik om te verstaan dat onderwysers mense is in 'n sosiale konteks van die skool. Die gedrag van onderwysers en leerders is 'n funksie van 'n suksesvolle onderwysproses (Ramatlapana & Makonye, 2012). Kwaliteitonderrig word versterk deur die spanning wat onderwysers ervaar rakende kwessies soos professionele outonomieit en om die implementering van die kurrikulum te respekteer en in ag te neem (Ramatlapana & Makonye, 2012).

In 2016 het ek die sterkpunte en tekortkominge van die KABV bestudeer en vraelyste uitgestuur sowel as gesprekke gevoer met beide studente en onderwysers. Die volgende bevindings is gemaak:

3.9.1 Leerders se kommentaar rakende die KABV en letterkunde

Om my begrip rakende die onderrig van letterkunde te verbreed, het ek vraelyste met twee groepe studente behandel. Die twee groepe waarna verwys word is 'n klas NOS-studente (Nagraadse Onderwysertifikaat) sowel as 'n groep B.Ed-studente wat Afrikaans as kurrikulum-vak neem. Beide hierdie klasse het pas teruggekom van hulle skoolbesoek en dus word hulle bydraes as waardevol beskou. Tydens hierdie skoolbesoek het hulle gebruik gemaak van die KABV vir die onderrig van letterkunde en hulle het ingestem om hulle ervarings met my en met mekaar te deel.

Eerstens is daar gekyk na die voordele wat die KABV vir onderwysers sowel as leerders bied. Beide klasse se mening was dat die KABV goeie riglyne aan onderwysers verskaf. Daar word duidelik uiteengesit wat met die leerders behandel moet word en hoeveel tyd daaraan toegeken word. Die beplanning van lesse is minder tydrowend aangesien feitlik alles aan die onderwysers voorsien word. Dit is ook maklik om te bepaal hoe ver die res van die land se leerders met die werk is en of jou leerders op datum is.

Daar is egter ook nadele aan hierdie kurrikulum verbonde. Alle leerders behandel dieselfde hoeveelheid werk, teen dieselfde spoed, maar tog is dit nie noodwendig gepas vir die provinsie, konteks of ontwikkelingsvlak van jou leerders nie. Die riglyne wat die KABV voorsien is baie nuttig en lyk goed op papier, maar gee nie ruimte vir diegene wat die ekstra myl wil gaan of wyer kyk as die kurrikulum nie.

Die studente het ook melding daarvan gemaak dat daar te veel temas behandel word en dus is daar nie genoeg tyd vir die vaslegging van werk nie. Werk kan nie in diepte behandel word nie en as gevolg van die spoed waarteen die kurrikulum beweeg, raak die leerders verward. Onderwysers moet bewus wees van die leerders in hulle klas wat agter is of sukkel, maar weens beperkte tyd moet die onderwysers dikwels aan beweeg en word hierdie leerders benadeel. Die KABV maak nie voorsiening vir diegene wat stadiger werk nie. Die lesse word dikwels afgerammel en na 'n tydperk vergeet die leerders die werk, aangesien daar te veel inhoud te vinnig aangeleer moet word en daar nie tyd vir vaslegging is nie.

Volgens die studente is die meerderheid van die letterkundige werke in lyn met die doelstellings van die KABV en effektief vir die onderrig van letterkunde. Daar is egter opgemerk dat die letterkunde nie by almal se konteks gepas het nie, aangesien sommige

leerders nie blootstelling gehad het aan dit wat bespreek word nie. Daar is nie altyd 'n goeie balans tussen die gedigte wat behandel word nie en daar is nie voorsiening gemaak vir alle leerders nie.

Die studente het voorstelle gemaak vir die verkryging van meer konteksgepaste tekste. Die KABV kan moontlik 'n webtuiste skep waar 'n verskeidenheid bronne verskaf en afgelaai kan word. Onderwysers kan op hierdie wyse tekste identifiseer wat gepas is vir hulle konteks, behoeftes en leerders. Onderwysers kan hulle eie tekste en oefeninge skep na aanleiding van hulle behoeftes en dit op 'n latere stadium moontlik publiseer.

3.9.2 Onderwysers se kommentaar rakende die KABV en Letterkunde

Volgens onderwysers beweeg die KABV-kurrikulum teen 'n relatiewe vinnige spoed en 'n groot hoeveelheid werk moet in 'n kort tydperk afgelê word. Wat die onderrig van die taalafdeling betref, moet daar hersiening oorweeg word. Daar word rondgesprink tussen temas en afdelings en die leerders kry nie die geleentheid om die werk in te oefen of vertrouwd te raak met die inhoud nie. Oor die algemeen is die onderwysers se kommentaar oor die onderrig van letterkunde positief. Die letterkundige werke en temas wat voorgeskryf word, is aktueel, gepas en lei tot die verryking van leerders.

Kurrikulumhervormings was nodig in Suid-Afrika as gevolg van die gebroke aard van die onderwysstelsel. Die ongelykhede, wat wissel van ongelyke hulpbrontoewysing tot gebrek aan eenvormigheid in die gehalte van onderwys, het vordering belemmer (Maharajh, Nkosi & Mhkize, 2014). Die doel van die veranderinge in die kurrikulum was om gelykheid, geregtigheid en regverdigheid in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te verseker. Alhoewel die internasionale ondervinding soortgelyke ervarings gehad het rakende kurrikulumverandering, is dit problematies in Suid-Afrika (Maharajh, Nkosi & Mhkize, 2014).

Die implementering van die KABV het verskeie uitdagings in skole gehad en is 'n moeilike taak. Die behoorlike opleiding van onderwysers, deurlopende ondersteuning van die DvO en die voorsiening van hulpbronne is noodsaaklik om gladde kurrikulumimplementering te verseker (Maharajh, Nkosi & Mhkize, 2014). Vakadviseurs moet die opleiding begelei deur gereelde werksinkels te fasiliteer. Daar word nie net van onderwysers verwag om onvermoed te werk nie, maar ouers moet ook aktief deelneem in die onderrig van hulle kinders. Maharajh, Nkosi en Mhkize (2014) is van mening dat die kurrikulumveranderinge in Suid-Afrika 'n dinamiese en uitdagende taak is en dat alle belanghebbendes daaraan moet deelneem. Daar is leemtes waar verdere navorsing nodig is (Maharajh, Nkosi & Mhkize, 2014). Dit het geblyk

dat die verskaffing van leer- en onderrigondersteuningsmateriaal versterk en aangevul moet word ten einde die implementering van die KABV te verbeter. Infrastruktuur moet verbeter word om oorvol klaskamers te voorkom (Maharajh, Nkosi & Mhkize, 2014).

3.10 Tien-punt program van die onderwyspadkaart

Die onderrig-spesialis Graeme Bloch het die volgende riglyne voorgestel om die Suid-Afrikaanse onderwys in die regte rigting te stuur (Bloch, 2009).

(a) In-skool:

1. Onderwysers moet betyds in hul klasse wees en onderrig. Daar word van onderwysers verwag om gebruik te maak van handboeke in klaskamers.
2. Fokus pogings op die verbetering rakende die kwaliteit van vroeë kinderopvoeding en laerskole, asook die implementering van die *Foundations for Early Learning Campaign* wat die bevordering van taal en gesyferdheid beklemtoon.
3. Voer eksterne toetse uit op alle graad 3- en graad 6-leerders elke jaar en voorsien die ouers met die resultate.
4. Verbeter die werwing van kwaliteitonderwysers en versterk onderwyserontwikkeling:
 - Bied beurse aan om kwaliteit-studenteinnome in onderwyser-opleidingsinstellings te lok en bied studenteleningterugbetalings om jong gegradueerdes te lok na onderwyserkontrakte.
 - Verbeter pre-diens en in-diens onderwysersopleiding deur beter koördinasie en hulpbronne.
 - Verseker dat onderwyserunies 'n formele en befondsde rol in onderwyserontwikkeling het.

(b) Ondersteuning aan skool:

5. Versterk bestuurskapasiteit om werkende distrikte en skole te verseker. Dit beteken dat daar bestuurskapasiteit ingebring moet word van die privaatsektor, die burgerlike samelewing en iewers anders in die publieke sektor.
 - Die infasering van 'n proses van meetbare verbeteringe deur pogings by geselekteerde onderwysdistrikte en disfunksionele skole te teiken.
 - Die gebruik van infrastruktuurbegrotings as 'n aansporing vir skole wat verbeterde onderrig en leer lewer.

6. Verhoog die gebruik van Inligting- en Kommunikasietegnologie in opvoedkunde sowel as oudiovisuele onderrigmateriale in die klaskamer om onderrig aan te vul en kwaliteitonderrig aan leerders en onderwysers te demonstreer.
7. Bevorder nasionale-provinsiale belyning en doeltreffendheid van onderwys uitgawes, deur die verkryging van handboeke nasionaal en die toekenning van hulpbronne om distrikskapasiteit te verbeter. In hierdie geval is die gebruik van voorwaardelike toelaes 'n belangrike hulpmiddel om belyning te verseker.

(c) Maatskaplik:

8. Ontwikkel 'n sosiale kompak vir kwaliteitonderwys. Hierdie sal 'n Nasionale Raadplegende Forum insluit wat toegewy is aan die verduideliking van ononderhandelbares en prestasiedoelwitte vir sleutelbelanghebbendes en ook die kontrolering daarvan.
 - Mobilisering van gemeenskappe op alle vlakke moet aangemoedig word om bewustheid te skep en deelname in opvoedkundige kwessies aan te moedig. Voorbeelde sluit gegradueerdes in, wat hulle voormalige/disfunksionele skole assisteer, voedseltuine ondersteun en jong gegradueerdes aanmoedig om die onderwys te betree (Teach SA).
9. Implementeer armoede-bestrydingsmaatreëls wat die omgewing vir leer en onderrig verbeter, soos 'n voedingsprogram, basiese infrastruktuur vir skole en sosiale ondersteuning vir kinders.

3.11 Hoe word daar bepaal of die KABV effektief is vir die onderrig van letterkunde in 'n Suid-Afrikaanse konteks?

Vir meer as 'n dekade word Suid-Afrikaanse onderwys gekenmerk deur desegregasie in 'n poging om die uiteenlopende aard van die samelewing te akkommodeer. Suid-Afrika se kultureel diverse gemeenskap, desegregasie en die veranderinge in opvoedkundige sisteme en opvoedkundige instellings (bv. skole en universiteite) het onderwysers met verskeie uitdagings gelaat soos die heterogeniteit van die leerderpopulasie wat toegeneem het en die veranderinge aan die kurrikulum (Meier & Hartell, 2009). Die toenemende kulturele diversiteit in opvoedkundige instellings het vereis dat opvoedkundiges leerders onderrig word met kulture, tale en agtergronde wat onbekend is aan hulle. Du Toit (1995) is van mening dat die oopmaak van skole vir alle rasse nie outomaties wedersydse begrip en aanvaarding tussen onderwysers en leerders en onder leerders self verseker nie (Meier & Hartell, 2009). Desegregasie lei nie

tot voorspelbare en betekenisvolle houdingsveranderinge van groepe teenoor mekaar nie en kan tot 'n mate eerder die spanning en vooroordele verhoog (Meier & Hartell, 2009).

Beleide en wetgewings na 1994 wat desegregasie in skole opgelê het, het gelei tot verskeie instellings wat diverse benaderings aanneem in verband met reaksies op die gediversifiseerde leerderbevolking. Die benadering wat deur die meeste skole aangeneem word, staan bekend as 'n assimilasië-benadering. Daar word van die leerders verwag om aan te pas by die bestaande karakter van die skool en 'n kurrikulum wat geïmplementeer is vir 'n ander leerderbevolking (Meier & Hartell, 2009). Van Heerden (1998) het melding gemaak dat die proses van desegregasie in skole hoofsaaklik 'n geval is van die assimilasië van swart leerders in skole en die kulture van hierdie skole met die gevolg dat die status quo ongeskonde bly. Jansen (2004) berig dat die "kleurblind"- benadering tot die kurrikulum 'n ander manier is waarop skole die status quo (voormalige segregasie-vooroordeel) handhaaf. Onderwysers beweer dat hulle die kind raaksien en nie die kleur nie en hulle ignoreer ras en kleur in hulle omgang met leerderdiversiteit. Volgens Meier (2005:170-177) en Moletsane (1999:43) se navorsing rakende die assimilasië-benadering, probeer onderwysers wat die kleurblind-benadering toepas dikwels om hulle vooroordeel teenoor leerders te onderdruk in die gevalle waar hulle die leerders se rasse-groepe van hulle eie verskil deur te sê dat hulle nie kleur raaksien nie. Wat verder word deur hierdie kleurblindpraktyke geïmpliseer, is die oortuiging dat die nuwelinge aan skole van opvoedkundige en kultureel minderwaardige agtergronde afkomstig is en dat die verandering van die kurrikulum om aan hulle behoeftes te voorsien sal lei tot verlaagde standaarde in hierdie voormalige blanke skole.

Chisholm (2005: 215) is van mening dat indien rassessekering die bepalende kenmerk van skole in die apartheidsera was, het rasse-integrasië 'n bepalende kenmerk in die postapartheidsera geword. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) het die basis gelê vir die heropbou van skole in die beeld van nierassigheid en die Grondwet verbied alle vorme van diskriminasië. Die nuwe regering het voorsiening gemaak vir die integrasië van skole, die herskrywing van leerplanne en handboeke en die vernuwing van ondersteuningstrukture in die bestuur van die land se onderwys (Meier & Hartell, 2009).

Jansen (2004: 117-128) is van mening dat skole die afgelope 14 jaar heelwat meer suksesvol was in verband met die aanvraag na rasse-desegregasie as om die ideaal van sosiale integrasië te bereik. Rasse-desegregasie was in baie skole 'n relatiewe maklike prestasie. Verskeie voormalige blanke skole en selfs sommige met 'n konserwatiewe geskiedenis (bv. JG Strijdom,

General Smuts en Hoërskool CR Swart) het beduidende vlakke van rasse-desegrasie behaal. Verskeie voormalige blanke skole kan egter 'n uitsluitende versteekte kurrikulum hê wat draai rondom dinge soos die krag van leierskap, die pragmatisme van Afrikaanse gemeenskappe, skool-etos en kultuur sowel as die werkersklaskarakter van die skool (Meier & Hartell, 2009).

Volgens Chisholm (2005) dui anekdotiese bewyse aan dat verskeie skole, veral dié in die platteland, leerders kanaliseer – amptelik op grond van taal, maar nie-amptelik op grond van ras en klas. Sommige skole oefen 'n meer gunstige vorm van assimilasië uit, maar verwag van die leerders om aan te pas by die kulturele norms en praktyke van die skole wat onder apartheid ingestel is. Die aanname hier is dat indien leerders hierdie skole wil bywoon, hulle hul reëls en regulasies moet nakom, wat dikwels verborge vorms van diskriminasië insluit teen leerders wat nie die skool se taalkundige, klas- en/of kulturele norms deel nie (Chisholm, 2005).

Volgens Jansen (2004) is dit in die domein van demokrasie en institusionele kultuur waar opvoedingsinrigtings versuim om rassediversiteit, gemeenskap en gemeenskaplikheid in te sluit, te akkommodeer en te bevestig. Institusionele kultuur dra 'n kragtige boodskap rakende vir wie die instelling voorsiening maak. Hoe swart leerders voel oor voormalige blanke skole is 'n aanduiding van hoe inklusief en akkommoderend die skool is. Die werklike toets of Suid-Afrikaanse onderwysinrigtings inklusiewe institusionele kulture bereik het, sal die mate wees waarop swart en wit leerders "tuis voel" binne die instelling (Meier & Hartell, 2009).

Nog 'n faktor wat die hantering van diversiteit beïnvloed, is skoolleiers en onderwysers se persepsies en verwagtinge van diverse leerders. Daar is aandag geskenk aan hierdie aspek van onderrig ná die publikasië in 1968 van *Pygmalion in the Classroom* deur Robert Rosenthal en Lenore Jacobson (Meier & Hartell, 2009). Hulle maak melding van 'n studie waar die resultate dui dat die verwagtinge van onderwysers geïmpliseer 'n beduidende invloed gehad het op die prestasie en vordering van leerders (Meier & Hartell, 2009). Hierdie selfvervullende profesie of Pygmalion-effek word gedefinieer deur Brehm en Kassim (in Tauber, 1997) as die proses waardeur 'n mens se verwagtinge rakende 'n persoon uiteindelik daartoe lei dat die persoon op so 'n wyse optree dat hierdie verwagtinge bevestig word. Verskeie studies dui daarop dat onderwysers geneig is om verwagtinge rakende leerders uit minderheidsgroepe anders te hanteer en dat die ras en kulturele agtergrond van leerders dikwels 'n rede is vir behandeling wat verskil (Rios, 1996).

Volgens Sadker en Sadker (1985) is onderwysers meer geneig om manlike, wit, middelklasleerders te prys en intellektueel uit te daag en swart leerders te berispe. Onderwysers

se persepsies en houdings word onder andere gevorm deur hulle persoonlike ervarings en professionele onderrig. Op 'n persoonlike vlak is onderwysers se persepsies geleë in die individu se psige (soos oortuigings, waardes, vooroordele en veralgemenings wat uit persoonlike ervarings gevorm word) (Evans, 2007). Gevolglik kan onderwysers se persepsies, houdings en persoonlike ervarings in stryd wees met die ervarings van hulle leerders wat van 'n ander agtergrond, godsdiens, geslag en kultuur afkomstig is (Rios, 1996).

Swart leerders in 'n oorwegend wit skool voel dat daar van hulle verwag word om die bestaande etos van die dominante kultuur te assimileer en aan te neem. Navorsing (Zafar, 1998; Jansen, 1998; Goduka, 1998) dui op die neiging van swart leerders in ongesegregeerde skole om hulle rasse- en kulturele identiteite te ontken en te verwerp. Hierdie leerders is geneig om hulle wit onderwyser en klasmaats se manier van praat, aantrek en optrede aan te neem en dit wat hulle as swart beskou te bespot en verwerp aangesien hulle dit as minderwaardig beskou. Assimilasie kan lei tot die verdere vervreemding van leerders binne hulle gemeenskappe (Meier & Hartell, 2009). Volgens Van Heerden (1998) word swart leerders wat voormalige blanke skole bywoon, verwerp deur die gemeenskap wanneer hulle met hulle skooluniforms in die township rondloop of Engels praat.

'n Nuwe demokratiese Suid-Afrika het bewustheid geskep rakende die uiteenlopende aard van die samelewing in hierdie land en daarom moet die akkommodering van die ervarings van alle Suid-Afrikaners in ag geneem word tydens opvoedkundige beplanning. Die wyse waarop diversiteit hanteer word, sal die komende jare 'n omstrede kwessie wees, waartydens veranderinge in opvoedkundige filosofie en praktyk steeds deel van Suid-Afrikaners se lewens sal wees (Meier & Hartell, 2009). Om diversiteit effektief in die onderwys te hanteer, moet onderwysers die geldigheid van verskille erken. Dit vereis eerstens 'n heroorweging van persoonlike en institusionele ideologieë en persepsies, en tweedens oortuiging en toewyding om leerderdiversiteit te fasiliteer en te bestuur (Meier & Hartell, 2009).

Soos bogenoemde bewys, bestaan Suid-Afrika uit 'n uiters diverse bevolking en dit het implikasies vir die skepping van 'n kurrikulum. Die kurrikulum moet so ver moontlik voorsien aan die behoeftes van alle leerders om te verseker dat effektiewe onderrig plaasvind en verantwoordelike wêreldburgers gevorm word. Die fokus van hierdie tesis is om te bepaal of die letterkunde-afdeling van die KABV-kurrikulum effektiewe onderrig voorsien aan leerders van alle sosiale kontekste.

Daar moet eerstens ondersoek ingestel word na die letterkundige werke wat tans voorgeskryf word by skole. Is die werke relevant tot vandag se samelewing en kan die inhoud die leerders bemagtig en lei tot die opvoeding van wêreldburgers wat 'n verskil in die samelewing kan maak? Vind alle leerders aanklank by die werk en is dit moontlik om hulself te vereenselwig met die geskrewe werke?

Soos reeds genoem, is die KABV gebaseer op die volgende beginsels: *Sosiale transformasie* en om onderwysongelykhede van die verlede aan te pak en gelyke onderwysgeleenthede aan almal te voorsien.; *Aktiewe en kritiese leer*; *Hoë kennis en hoë vaardighede*; *progressie*; *menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtigheid* wat veral sensitief is vir kwessies rakende diversiteit soos armoede, ongelykheid, ras, geslag, taal, ouderdom, gestremdhede en ander faktore; *waardering vir inheemse kennissisteme* en om erkenning te gee aan die ryk geskiedenis en erfenis van ons land; *geloofwaardigheid, kwaliteit en doeltreffendheid* (KABV, 2011). Indien die letterkundige werke wat voorgeskryf word, ooreenstem met hierdie beginsels, is dit 'n teken dat die KABV-kurrikulum 'n stap in die regte rigting is. Hierdie beginsels sal dien as 'n hulpbron om gelyke geleenthede aan alle leerders te verskaf en ongeregtighede te oorkom.

Moontlike struikelblokke rakende die letterkunde-kurrikulum is dat dit sommige individue uitsluit. Daar is gevalle waar die taalgebruik nie noodwendig ooreenstem met dié van die leerder en die gemeenskap waaruit hy/sy kom nie. Daar kan in die letterkunde verwys word na gebruike, tradisies, kultuur wat teenstrydig is met dié van die leerder. In hierdie gevalle kan die leerders sukkel om te vereenselwig met die karakters aangesien hulle uit 'n ander lewenswyse en omgewing kom as waaraan die leerder gewoond is. Hierdie teenstrydigheid kan daartoe lei dat 'n gaping ontstaan en die leerders sukkel om die werk ten volle te begryp. Die leerders wat hulself wel met die karakters kan vereenselwig, sal dus 'n akademiese voorsprong hê en sodoende kan hierdie geskrewe werke as 'n vorm van uitsluiting en diskriminasie beskou word.

Die ideaal is dat daar 'n kurrikulum geskep word waar almal aanklank by die letterkundige werke vind. Hierdie is egter nie realisties nie, aangesien Suid-Afrika 'n uiters diverse land is met 'n magdom tale en kulture. 'n Moontlike oplossing sal wees om voorgeskrewe werke te kies uit verskillende kontekste. Sodoende is daar iets waarmee die meeste leerders kan vereenselwig en terselfdertyd leer hulle van mekaar se kontekste, verdraagsaamheid word geskep en die leerders se kennis word verbreed.

Hoofstuk 4

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

4.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk sal fokus op die empiriese ondersoek van hierdie navorsingstudie. Die navorsingsmetode, data-insameling en data-verwerking word in besonderhede bespreek en daar word gekyk na aspekte soos betroubaarheid, geldigheid en etiese oorwegings.

'n Interpretatiewe metodologie is gebruik om die ervarings van die deelnemers te bestudeer en te bepaal of die KABV-kurrikulum werklik voorsiening maak vir leerders van alle sosiale kontekste in die geval van letterkunde.

4.2 Navorsingsontwerp

Die doel van 'n navorsingsontwerp is om te verseker dat die bewyse wat ingewin word, die navorser in staat stel om die aanvanklike vraag so ondubbelsinnig as moontlik te beantwoord. Leedy (1997) definieer navorsingsontwerp as 'n plan vir 'n studie, wat die algehele raamwerk vir die versameling van data verskaf. Vir Durrheim (2004) is navorsingsontwerp 'n strategiese raamwerk vir aksie wat dien as 'n brug tussen navorsingsvrae en die uitvoering, of implementering van die navorsingstrategie.

In hierdie studie is daar gebruik gemaak van die interpretatiewe paradigma. Die interpretatiewe paradigma stel navorsers in staat om die wêreld deur die persepsies en ervarings van die deelnemers te sien. Wanneer daar na antwoorde vir navorsing gesoek word, sal die navorser wat hierdie paradigma volg, gebruik maak van daardie ervarings om sodoende sy/haar begrip van die ingesamelde data te konstrueer en interpreteer. Hierdie navorser verken die wêreld deur die begrip van individue te interpreteer (Thanh & Thanh, 2015).

Interpretiviste glo dat 'n begrip rakende die konteks waarin enige vorm van navorsing gedoen word, krities is vir die interpretasie van die data wat ingesamel word (Willis, 2007:4). Volgens Willis (2007) probeer interpretivisme gewoonlik 'n bepaalde konteks verstaan. Hy is van mening dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer is en dit is die kern van die interpretatiewe paradigma.

Interpretivisme het te make met die aanvaarding van en soeke na verskeie perspektiewe, om oop te wees vir verandering, die beoefening van iteratiewe en ontluikende data-

insamelingstegnieke, die bevordering van deelnemende en holistiese navorsing, en om verder te gaan as die induktiewe en deduktiewe benadering (Willis, 2007: 583). 'n Interpretatiewe metodologie het my as navorser in staat gestel om die ervarings van die deelnemers te bestudeer en te bepaal of die KABV-kurrikulum werklik voorsiening maak vir leerders van alle sosiale kontekste in die geval van letterkunde.

Soos vroeër genoem, is inligting op verskeie wyses ingesamel, naamlik deur die gebruik van vraelyste en onderhoudvoering met onderwysers van verskeie sosiale kontekste sowel as klasbesprekings en vraelyste wat met studente handel is. Die interpretatiewe navorsingsparadigma plaas klem op menslike ervarings en empatiese begrip (Smith, 1993). Deur onderhoude te voer met onderwysers wat tans probleme ervaar met onderrig binne die kurrikulum, kon die navorser begrip ontwikkel vir die onderwysers se situasie, met hulle empatiseer en probeer om moontlike oplossings vir die probleme te vind.

4.3 Data-insamelingsmetode en deelnemers

Hierdie navorsingstudie het gebruik gemaak van 'n gemengde navorsingsontwerp naamlik kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes. Oop vrae in die vraelyste asook die onderhoude met onderwysers en NOS-studente is gebruik vir die insameling van kwalitatiewe data. Kwalitatiewe metodes poog om 'n gegewe navorsingsprobleem of onderwerp te verstaan vanuit die perspektiewe van 'n spesifieke groep (steekproef) of 'n groter groep (populasie). Kwalitatiewe navorsing is veral effektief in die verkryging van kultureel-spesifieke inligting rakende die waardes, menings, gedrag en sosiale kontekste van bepaalde navorsingsgroepe. 'n Sterkpunt van kwalitatiewe navorsing is die vermoë wat dit het om komplekse tekstuele beskrywings te verskaf oor die wyse waarop mense 'n gegewe navorsingsprobleem ervaar. Dit verskaf inligting oor die "menslike" kant van 'n probleem – dit is die dikwels teenstrydige gedrag, oortuigings, menings, emosies en verhoudings van individue (Robinson, Ulin & Tolley, 2016).

Kwantitatiewe data is bekom deur gebruik te maak van vraelyste aan die onderwysers en NOS-studente. 'n Vraelys is 'n navorsingsinstrument en bestaan uit 'n reeks vrae (of ander tipes aanwysings) met die doel om kwantitatiewe en kwalitatiewe inligting van respondente in te samel. Vraelyste is in 1838 deur die Statistiese Genootskap van Londen geskep (Gault, 1907). Die vraelys wat relevant was vir hierdie studie, het gebruik gemaak van twee tipes vrae: geslote vrae sowel as oop-einde vrae. Geslote vrae verwys na vrae wat deur 'n eenvoudige ja/nee beantwoord kan word of met 'n spesifieke gedeelte inligting (Dillman, Smyth & Christian,

2009). Dit het kwantitatiewe data verskaf. Oop-einde vrae verwag van respondente om antwoorde in hulle eie woorde te verskaf en is ontwerp om meer inligting te verkry as wat moontlik is in 'n meervoudige keuse- of ander geslote formaat. Dit het weer die navorser voorsien van kwalitatiewe data.

4.3.1 Vraelyste

Vraelyste is gebruik om kwantitatiewe data in te samel met behulp van geslote vrae, maar ook kwalitatiewe data danksy die oop vrae. Eerstens is vraelyste aan onderwysers gestuur. Onderwysers maak op 'n daaglikse basis gebruik van die kurrikulum en is dus goed vertrouwd daarmee. Hulle is 'n waardevolle bron van inligting aangesien hulle in noue kontak is met die KABV en hulle leerders. Die onderwysers kan bepaal of die letterkunde-kurrikulum gepas is vir hulle leerders en ook die moontlike struikelblokke uitwys. Die doel van hierdie studie is om moontlike swakpunte van die kurrikulum uit te wys en te kyk na wyses vir verbetering om dit so toeganklik as moontlik vir alle leerders te maak. Vraelyste is aan onderwysers van drie verskillende skole gestuur. Een onderwyser per skool is geselekteer met die voorvereiste dat die persoon Afrikaans Huistaal vir Graad 10, 11 of 12 onderrig. Hierdie studie fokus op die onderrig van Afrikaanse letterkunde in die VOO-fase en dus was dit van belang dat die gekose onderwysers deel vorm van hierdie spesifieke groep.

Die skole wat deel van die studie gevorm het, het bestaan uit 'n privaatskool, 'n voormalige Model-C skool sowel as 'n openbare staatskool. Die doel van die studie is om te bepaal of die KABV gepas is vir alle leerders, dus moes daar na verskeie sosiale kontekste gekyk word om te verseker dat die ingesamelde data relevant en geldig is. Deur skole te bestudeer wat deel vorm van verskillende sosiale kontekste, kon ek as navorser 'n breër begrip kry van die ervarings van leerders en onderwysers, sonder om 'n spesifieke groep uit te sluit.

Vraelyste is ook gestuur aan die NOS- (Nagraadse Onderwyssertifikaat) studente wat studeer aan die Universiteit van Stellenbosch. Ek het spesifiek gewerk met die Afrikaans letterkunde-groep wat bestaan uit 24 studente waarvan elkeen 'n vraelys voltooi het. Hierdie deelnemers was relevant tot die studie aangesien hulself ook gebruik maak van die KABV tydens hulle proeftydperk en fokus op die groep, Graad 10-12. Hierdie groep studente het in aanraking gekom met die KABV-kurrikulum tydens hulle waarnemingstydperk by hulle gekose skole sowel as die glaskaslesse wat hulle moes aanbied. Daar was ook 'n tydperk wat strek oor 'n kwartaal waar hulle lesse by skole moes gaan aanbied. Ek glo dat dit vir hulle genoegsame blootstelling aan die kurrikulum gegee het om 'n waardevolle bydrae tot die studie te lewer. Ek

is van mening dat hulle 'n vars perspektief het, aangesien hulle hierdie jaar eers met die kurrikulum vertrou raak. Hulle kan moontlik 'n ander siening hê as onderwysers wat al jare lank in die beroep is en sodoende bykomende inligting verskaf. Hierdie studente het elk met 'n verskeidenheid leerders in aanraking gekom aangesien hulle by verskillende skole geplaas was. Die ingesamelde data het dus gekom van skole wat in verskillende sosiale kontekste geleë is en is sodoende relevant tot hierdie studie.

Vraelyste is 'n effektiewe wyse om die gedrag, houdings, voorkeure, menings en voornemens van 'n relatief groot verskeidenheid onderwerpe te meet op 'n vinniger en goedkoper manier as ander metodes. Voordele van vraelyste is dat dit die respondente tyd gee om hulle antwoorde noukeurig te oorweeg, sonder inmenging van byvoorbeeld 'n onderhoudvoerder. Dit is ook moontlik om vraelyste aan groot getalle mense gelyktydig te verskaf sonder 'n hoë koste. Vraelyste laat ook die respondente toe om anoniem te bly. Daar word gewoonlik aangevoer dat anonimiteit die reaksietempo en die waarskynlikheid verhoog dat die antwoorde werklike opinies weerspieël. Hierdie vraelyste is ook op 'n later stadium gebruik om die geldigheid van die studie te bepaal deur die proses van triangulasie.

Vraelys aan onderwysers

1. Vir watter graad/grade onderrig u tans?

Graad 10	
Graad 11	
Graad 12	

2. Wat is die grootte van u klas en het dit 'n voordelige of nadelige effek op onderrig?

<25	
25 -34	
>34	

3. Is u gelukkig met die KABV? Motiveer.

Ja	
Nee	

4. Wat is die vernaamste voordele van die KABV?

Eenvoudig en gebruikersvriendelik.	
Meer gestruktureerd.	
Duidelike aanduiding van die hoeveelheid tyd wat aan elke afdeling spandeer moet word.	
Aktuele temas.	
Voorsiening van hulpbronne (aktiwiteite, leesstukke, ens.)	

Is daar enige ander aspekte wat u wil byvoeg?

5. Wat is die vernaamste nadele van die KABV?

Die pas is te vinnig.	
Te voorskriftelik.	
Te veel temas.	
Outonomieit en kreatiwiteit van die onderwyser word beperk.	
Nie genoeg tyd vir vaslegging nie weens te veel assesserings.	

Is daar enige ander aspekte wat u wil byvoeg?

6. Watter prosawerke behandel u tans met u graad 10/11/12-klas?

7. Watter voorgeskrewe prosawerke wat u al behandel het, is volgens u mening in lyn met die KABV?

8. Is daar enige prosawerke wat nie in lyn is met die KABV nie?

9. Watter drama behandel u tans met u klas/klasse?

10. Watter voorgeskrewe gedigte is volgens u mening in lyn met die KABV?

11. Is daar enige voorgeskrewe gedigte wat nie in lyn is met die KABV nie?

12. Watter letterkundige werk(e) sou na u mening ideaal wees om binne die raamwerk van die KABV met u klas te behandel (gedigte, prosa, drama)?

Vraelys aan NOS-studente

1. Het u die KABV in u NOS-klas behandel?

Ja	
Nee	

2. Het u al 'n les volgens die KABV gegee in die glaskas?

Ja	
Nee	

3. Is u gelukkig met die KABV? Motiveer.

Ja	
Nee	

4. Wat is die vernaamste voordele van die KABV?

Eenvoudig en gebruikersvriendelik.	
Meer gestruktureerd.	
Duidelike aanduiding van die hoeveelheid tyd wat aan elke afdeling spandeer moet word.	
Aktuele temas.	
Voorsiening van hulpbronne (aktiwiteite, leesstukke, ens.)	

Is daar enige ander aspekte wat u wil byvoeg?

5. Wat is die vernaamste nadele van die KABV?

Die pas is te vinnig.	
Te voorskriftelik.	
Te veel temas.	
Outonomieit en kreatiwiteit van die onderwyser word beperk.	
Nie genoeg tyd vir vaslegging nie weens te veel assesserings.	

Is daar enige ander aspekte wat u wil byvoeg?

6. Watter prosawerk/roman behandel u tans in u NOS-klas?

7. Is hierdie voorgeskrewe prosawerk volgens u mening in lyn met die KABV?

8. Is daar enige prosawerke wat u in u voorgraadse studie behandel het, wat nie in lyn is met die KABV nie? Noem 'n voorbeeld.

Ja	
Nee	

9. Watter drama behandel u tans in u klas/klasse?

10. Watter voorgeskrewe gedigte is volgens u mening in lyn met die KABV?

11. Is daar enige voorgeskrewe gedigte wat u voorgraads en tans behandel het, wat nie in lyn is met die KABV nie? Gee 'n voorbeeld.

Ja	
Nee	

12. Watter letterkundige werk(e) sou na u mening ideaal wees om binne die raamwerk van die KABV met u klas te behandel (gedigte, prosa, drama)?

4.3.2 *Onderhoude*

Die tweede wyse waarop data ingesamel is, was deur gebruik te maak van onderhoude. Volgens Dörnyei (2007: 132) word kwalitatiewe data in die meeste gevalle ingesamel deur die gebruik van vraelyste sowel as onderhoude. Onderhoude, in vergelyking met vraelyste, is egter 'n meer effektiewe wyse om narratiewe data uit te lok wat navorsers in staat stel om mense se standpunte in groter diepte te ondersoek (Kvale, 1996; 2003). Cohen, Manion en Morison (2007: 29) voeg ook by dat 'n onderhoudvoering 'n waardevolle metode is om die konstruksie en onderhandeling van betekenis in 'n natuurlike omgewing te ondersoek.

Kwalitatiewe navorsingsonderhoude poog om die sentrale temas in die lewens van die respondente te beskryf. Die hoofdoel tydens onderhoudvoering is om die betekenis te verstaan van dít wat die respondente sê (Kvale, 1996). Onderhoude is veral nuttig om die storie agter 'n deelnemer se ervarings te kry. Die onderhoudvoerder kan daarna streef om in-diepte inligting rakende die onderwerp te kry. Onderhoude kan 'n nuttige wyse wees om die respondente se antwoorde in vraelyste op te volg en hul antwoorde verder te ondersoek (McNamara, 1999). In hierdie studie is daar gebruik gemaak van gestandaardiseerde oop-einde onderhoude. Dieselfde oop-einde vrae is aan al die respondente gevra. Hierdie benadering het vinniger onderhoude gefasiliteer wat maklik geanaliseer en vergelyk kon word.

4.3.2.1 *Onderhoude met onderwysers*

Onderhoude is gevoer met dieselfde groep onderwysers wat die bogenoemde vraelyste voltooi het. Die vraelyste kon beskou word as 'n vorm van voorbereiding vir die onderhoude. Die vrae wat in dié onderhoude gestel word, bou op die van dié vraelys en tydens die voltooiing van die vraelyste het die onderwysers tyd gehad om te dink oor die kwessies wat bespreek is. Die antwoorde van beide die vraelyste sowel as die onderhoude is vergelyk om te bepaal of die data ooreenstem en as geldig beskou kan word.

Onderhoude het na skoolure by die skool van die gekose onderwysers plaasgevind. Die enigste persone teenwoordig was die navorser en die respondent. Inligting is versamel deur die navorser wat notas gemaak het sowel as opnames wat gemaak is met behulp van 'n bandopnemer. Slegs die navorser het toegang tot hierdie opnames, aangesien alle versamelde inligting gestoor word op 'n rekenaar wat met 'n wagwoord beskerm word.

4.3.2.2. Onderhoude met NOS-studente

Die volgende groep waarmee onderhoude gevoer is, was die NOS-studente. Alhoewel die spesifieke klas uit 24 studente bestaan, was daar slegs onderhoude gevoer met 'n steekproef. Daar is gebruik gemaak van 'n steekproef van 10% oftewel 2,4 studente in die klas, in hierdie geval twee studente. Die studente wat deel vorm van die onderhoudvoering is op 'n lukrake wyse gekies en vorm deel van 'n eenvoudige ewekansige steekproef. Hierdie steekproef is 'n deelversameling van individue wat gekies word uit 'n groter stel ('n populasie). Elke individu word ewekansig en heeltemal per toeval gekies, sodat elke individu dieselfde kans het om op enige stadium gekies te word tydens die steekproefproses. Die doel van 'n eenvoudige ewekansige steekproef is om 'n onbevooroordeelde voorstelling van 'n groep te wees. Dit word beskou as 'n regverdige manier om 'n deursnit van 'n groter populasie te kies, aangesien elke lid van die populasie 'n gelyke kans het om gekies te word.

In die geval van hierdie studie sal daar terugverwys word na die NOS-studente se klaslys. Aangesien 10% van die 24 studente deel moes vorm van die studie is twee studente gekies. Daar is gekyk na die klaslys en elke agtste student is geselekteer ($24/3 = 8$). Die onderhoude het tydens die studente se proeftydperk plaasgevind. Die 3de student het egter haar studie gestaak en haar onderhoud kon nie afgeneem word nie. Studente was al 'n paar weke by die aangewese skole en het ervaring gehad van die KABV sowel as die effektiwiteit daarvan. Hulle het ook opleiding in die gebruik van die KABV ontvang as deel van hul NOS-kursus. Onderhoude het na skool plaasgevind by die skool van die spesifieke student. Dieselfde prosedure is gevolg as in die geval van die drie onderwysers.

Hierdie proeftydperk was die NOS-studente se eerste werklike ervaring in die onderrig van letterkunde. Hulle het 'n sekere aantal lesse gehad wat hulle self aangebied het en het ook gesien hoe meer ervare onderwysers gebruik maak van die kurrikulum. Aangesien hulle nog nie so vertrouwd is met die KABV nie, glo ek dat hulle 'n ander perspektief daarvan het en het ek daarin belang gestel om hul opinies te hoor. Ek was van mening dat die NOS-studente 'n waardevolle bydrae tot die navorsing kon lewer.

Onderhoudsvrae

(Onderwysers en NOS-studente)

1. Leen die KABV haarself tot die doeltreffende onderrig van letterkunde vir alle leerders? Motiveer waarom u so sê.
2. Volgens u ervaring, is die riglyne van die KABV prakties haalbaar binne die realiteit van elke onderwyser in Suid-Afrika? Waarom sê jy so?
3. Watter voorstelle sou u maak om die KABV moontlik te verbeter en die onderrig van letterkunde meer doeltreffend te maak?

4.4 Betroubaarheid

Die volgende strategieë is gebruik om die betroubaarheid van die data in hierdie studie te verseker: lidkontrolle sowel as triangulasie.

- (a) Lidkontrolle – Nadat die data ingesamel is, is dit getranskribeer en geanaliseer. Die navorser het weer in kontak gekom met die respondente wat deel gevorm het van hierdie studie om hulle antwoorde te verifieer en seker te maak dat hulle sienings reg geïnterpreteer is. Indien daar enige inligting was wat nie ooreengestem het met die opinie van die respondent nie, is dit reggestel om te verseker dat die data korrek weergegee is.
- (b) Triangulasie – Om die data wat ingesamel is, te valideer, is gebruik gemaak van triangulasie. Triangulasie word gedefinieer as die gebruik van meer as een data-insamelingsmetode (White, 2005: 89). In die geval van hierdie studie verwys dit na die navorser, die vraelyste en die onderhoude. Vraelyste van beide onderwysers en studente het gedien as die eerste data-insamelingsmetode. Die onderhoude was die metode wat daarop gevolg het en deur te kyk na ooreenstemming tussen die gegewe antwoorde in beide metodes kon daar bepaal word hoe geldig die data werklik was. Die navorser kan beskou word as die finale metode aangesien ek inligting versamel het, met die respondente gekommunikeer het en ook my eie sienings en opinies gelewer het rakende die aangesproke kwessies.

4.5 Etiese oorwegings

Die woord 'etiek' is afgelei van die Griekse woord 'ethos', wat verwys na 'n persoon se karakter. Dit hou verband met die term "moraliteit". 'n Morele kwessie het te make met gedrag en of dit reg of verkeerd is, terwyl 'n etiese kwessie bepaal of die gedrag aan 'n stel beginsels voldoen (Bless, Higson-Smith & Kagee 2007:139).

Voordat die data-insamelingsproses kon begin, moes daar eers 'n duidelike uiteensetting van die studie aan die respondente verskaf word. Die respondente moes ingelig word oor die kwessies wat nagevors is sowel as die aard van navorsing. Toestemming moes by die betrokke owerhede sowel as respondente verkry word voordat die data-insamelingsproses enigsins kon begin. In die geval van hierdie studie moes daar goedkeuring ontvang word vanaf die Universiteit van Stellenbosch sowel as die WKOD (Wes-Kaap Onderwysdepartement). 'n Voorstel van die studie, toestemmingsvorme en die voorgestelde vraelyste was aan beide instansies gestuur vir goedkeuring om te verseker dat die regte van die respondente nie geskend

word nie. 'n Voorstel van die studie, toestemmingsbriewe en vraelyste was aan die skoolhoofde sowel as die onderwysers van die gekose skole gestuur om hulle deelname aan die studie te versoek sonder dwang of intimidasie. Daarbenewens was die doel en fokusareas van hierdie navorsing op 'n mondelingse wyse duidelik uiteengesit vir al die respondente voor die ondertekening van die toestemmingsvorme. Dit was nie nodig om toestemmingsbriewe aan ouers te stuur nie aangesien al die respondente (onderwysers en studente) meerderjarig is (ouer as 18) en in staat is om ingeligte besluite te neem.

Die respondente is ingelig oor die doel van die navorsing, die transkriberingsproses en hulle was ook verseker dat hulle te alle tye anoniem sou bly. Die navorser moes dit duidelik maak dat die deelnemers nie vergoed sal word vir hulle deelname aan die studie nie en dat hulle die reg het om op enige stadium tydens die studie en data-insamelingsproses hulself te onttrek indien hulle sou wou. Volgens Bless, Higson-Smith en Kagee (2000: 143) is dit belangrik dat die navorser vir die deelnemers verduidelik wat die studie behels en wat daar van hulle verwag word in terme van deelname. Elke deelnemer moes 'n toestemmingsbrief onderteken wat dien as aanduiding dat hulle dit wel verstaan wat aan hulle verduidelik word. Die deelnemers was ook die geleentheid gebied om vrae te vra rakende die studie en hulle deelname, indien daar enige onduidelikheid ontstaan het.

Vertroulikheid behels die beskerming van die privaatheid (identiteite, name en spesifieke rolle) van die respondente en dit wat hulle deel (Rossman & Rallis, 2003). Om die privaatheid en identiteit van die respondente te beskerm, moes die omgewings van individue en plekke verberg word in die gepubliseerde resultate en alle data moes veilig en vertroulik gehou word (Bulmer, 1982). Om te verseker dat die ingesamelde data van 'n hoë gehalte is, is dit noodsaaklik dat die navorser die identiteit van die respondente beskerm en die respondente van vertroulikheid verseker. Afgesien van die feit dat hulle identiteit beskerm moes word, moes die inligting wat hul verskaf ook vertroulik bly. Tydens die insameling van data is daar gebruik gemaak van 'n bandopnemer om inligting vas te vang. Die gebruik van die bandopnemer was met die respondente bespreek en hulle het vrywillig ingestem tot die gebruik daarvan.

Die volgende is wyses waarop vertroulikheid sowel as anonimiteit van die data en respondente gehandhaaf is tydens hierdie studie:

- (a) **Vertroulikheid:** om vertroulikheid te bevorder is persoonlike inligting van die respondente beskerm en nie beskikbaar gemaak aan enige derde partye nie. Kodes (O1, O2, O3 vir onderwysers en S01, S02, S03 vir studente) is gebruik om die identiteit en

vertroulikheid van die respondente te beskerm. Die navorser moes dit duidelik gemaak het dat die regte name en inligting wat ingewin is te alle tye vertroulik en anoniem sou bly.

- (b) **Data-anonimiteit:** Die data wat by die respondente ingewin is, moes beskerm word deur dit te stoor op 'n rekenaar met 'n geheime wagwoord wat slegs vir die navorser toeganklik is. Die getranskribeerde data mag geensins die name van enige instansies of deelnemers bekend maak wat deel vorm van hierdie studie nie.
- (c) **Deelnemer-anonimiteit:** Creswell (2010) dui daarop dat 'n deelnemer se data geensins met sy/haar naam geassosieer moet word nie. Die navorser moes dus gebruik maak van 'n nommer of alfanumeriese simbool om die ingewinde data van 'n deelnemer voor te stel en te verseker dat die data anoniem bly.
- (d) **Staking van deelname:** Deelnemers moes daarvan bewus gemaak word dat hulle tydens enige stadium van die studie hulle verdere deelname kon staak sonder dat enige verduideliking nodig was.
- (e) **Afsprake:** Afsprake moes gemaak word met sowel die skoolhoofde as die onderwysers van die gekose skole. Afsprake is telefonies gereël en die tye daarvan is bepaal deur die beskikbaarheid van die deelnemers.
- (f) **Navorsingsetiek WKOD:** 'n Voorstel van die studie sowel as die vraelyste is aan die WKOD gestuur voor data-insameling kon geskied. Hierdie is 'n belangrike prosedure, want daar moes bepaal word of die navorsing aanvaarbaar is en daar moes verseker word dat die regte van die deelnemers nie geskend word nie. Daar moes spesifiek toestemming gevra word van die WKOD aangesien 'n groep van die deelnemers onderwysers is.
- (g) **Navorsingsetiek Universiteit van Stellenbosch:** Mouton (2001) maak melding van onetiese gedrag wat bekend staan as wetenskaplike wangedrag, wat navorsingsbedrog en plagiaat insluit. Bedrog vind plaas wanneer 'n navorser die data of metodes van data-insameling vervals, en sluit ook beduidende afwykings van die algemeen aanvaarde praktyke van die wetenskaplike gemeenskap vir die uitvoer of verslagdoening van navorsing in (Mouton, 2001). Navorsingsinstellings en universiteite het beleide en prosedures om wangedrag op te spoor en rapporteer die betrokke navorser aan die wetenskaplike gemeenskap wat oortredings sal straf. Gedurende hierdie studie was die navorser voortdurend onder toesig van die studieleier en daar is gehou by die reëls en regulasies van die Universiteit van Stellenbosch soos bepaal deur die Universiteit se Etiese Navorsingskomitee.

Deur bogenoemde stappe te volg, is die toestemming en vertroulikheid van die respondente se name en inligting wat tydens hierdie data-insamelingsproses ingewin is, gewaarborg. Daar sal verwys word na die verskillende sosiale kontekste van skole, maar die name van skole en identiteite van onderwysers sal te alle tye vertroulik en anoniem bly.

4.6 Samevatting.

Die hooffokus van hierdie hoofstuk is die bespreking van die navorsingsproses wat gevolg is in hierdie studie. 'n Interpretatiewe navorsingsontwerp is gebruik en die data wat versamel is, is van 'n kwantitatiewe sowel as 'n kwalitatiewe aard. Die data-insamelingstegnieke is volledig bespreek sowel as aspekte rakende geldigheid, betroubaarheid en etiese oorwegings.

'n Bespreking rakende die resultate en analise van die ingesamelde data word in hoofstuk 5 bespreek.

Hoofstuk 5

RESULTATE, DATA-ANALISE EN BEVINDINGS

5.1 Inleiding

Die vorige hoofstuk het oor die navorsingsontwerp en metodologie wat tydens hierdie studie gebruik is, gehandel. Die bespreking het gefokus op die gekose data-insamelingsmetodes, die deelnemers wat deel gevorm het aan die studie sowel as geldigheid, betroubaarheid en etiese oorwegings wat onderliggend is tot die studie.

In hierdie hoofstuk is die data wat ingewin is, geanaliseer en geïnterpreteer om sodoende die bevindinge te bespreek en 'n beter begrip van die studie en die resultate daarvan te verkry.

5.2 Data-insamelingsinstrumente

Voor die data-insamelingsproses kon geskied, moes daar eers toestemming van verskeie partye verkry word. Toestemming is van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) verkry en die studie het gefokus op drie hoërskole wat binne die Wes-Kaap geleë is. Hierdie drie skole het bestaan uit 'n privaatskool, 'n voormalige model-C skool sowel as 'n openbare staatskool. Die skole is so gekies om 'n wye verskeidenheid van die onderwyssektor en dus 'n meer betroubare weergawe van die data te verseker.

Die tweede groep deelnemers het bestaan uit nagraadse onderwysstudente (NOS) wat deel van die Universiteit van Stellenbosch se Fakulteit Opvoedkunde vorm en spesialiseer in Afrikaansonderwys. Twee studente is geïdentifiseer om deel te neem aan hierdie studie en toestemming moes ontvang word van die universiteit se etiese komitee sowel as die geselekteerde studente.

Data is ingesamel deur gebruik te maak van vraelyste wat aan beide groepe deelnemers uitgegee is.

5.2.1 Die vraelyste

Hierdie studie het gebruik gemaak van vraelyste as 'n wyse om kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe data in te samel. Beide vraelyste het bestaan uit geslote sowel as oop-eindvrae met enkele verskille tussen die vraelyste wat aan die onderwysers en die NOS-studente uitgegee is.

Eerstens moes die skoolhoofde van die onderskeie skole genader word en ingelig word oor die studie wat die navorser wou onderneem. Daarna het die navorser in kontak gekom met die Afrikaans Huistaal-onderwysers van hierdie skole. Die onderwysers is ingelig oor die doel van die studie en het ook 'n dekbrief ontvang met die nodige inligting. Vraelyste is aan die onderwysers uitgegee wat binne 'n week voltooi is. Die vraelyste wat aan die drie onderwysers uitgegee is, is almal terug ontvang en as volg gekodeer:

SK1VON1- SK1 staan vir skool een, V staan vir vraelys en ON1 staan vir onderwyser een.

Die tweede groep deelnemers wat vraelyste ontvang het, is die NOS-studente. Die doel van die studie is tydens hulle Afrikaans Kurrikulumstudie-periode aan hulle verduidelik en die vraelyste is aan die studente uitgedeel. Hulle is gevra om die vraelyste tydens die volgende week se les aan hulle lektor terug te besorg wat dit op sy beurt aan die navorser voorsien het. Die klas het uit 24 studente bestaan en slegs 11 vraelyste is aan die navorser terugbesorg. Hierdie vraelyste is as volg gekodeer:

ST1V- ST1 staan vir student een en V staan vir vraelys.

5.2.2 Die onderhoude

Kwalitatiewe data is ingesamel deur middel van onderhoude met onderwysers asook NOS-studente. Onderhoude is gevoer met die drie onderwysers by hulle onderskeie skole. Die doel van hierdie onderhoude was om meer inligting te kry rakende die onderwysers se opinies van die KABV en die effektiwiteit daarvan. Die vrae wat tydens die onderhoude gevra is, het aangesluit by die van dié vraelyste en kon dus gebruik word om die onderwysers se vorige antwoorde te verifieer. Die onderhoude is met die toestemming van die deelnemers op 'n selfoon opgeneem en daar is ook notas deur die navorser geneem. Die deelnemers se response is na verloop van die onderhoude getranskribeer. Die onderhoude met die onderwysers is as volg gekodeer:

SK1O-ON1- SK staan vir skool een, O staan vir onderhoud en ON1 staan vir onderwyser een.

Die tweede groep deelnemers met wie daar onderhoude gevoer is, het bestaan uit die NOS-studente. Alhoewel die spesifieke klas uit 24 studente bestaan, is daar besluit om slegs met 'n steekproef studente onderhoude te voer. Daar is gebruik gemaak van 'n deursnit van 10% van die klas, in hierdie geval 2,4 oftewel slegs twee studente. Tydens die onderhoudsvoering is dieselfde proses gebruik as in die geval van die drie onderwysers. Die onderhoude met die studente is as volg gekodeer:

ST1-O – ST1 staan vir student een en O staan vir onderhoud.

5.3 Dataverwerking

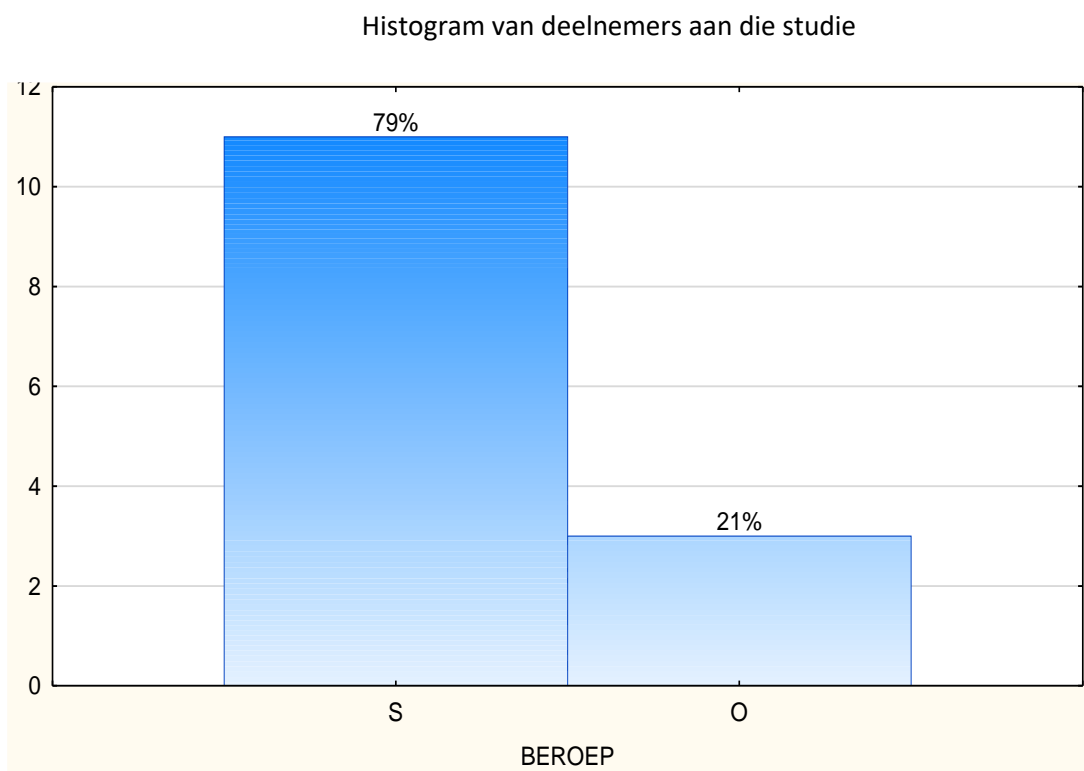
Die inligting wat uit die vraelyste verkry is, het uit **kwantitatiewe** sowel as kwalitatiewe data bestaan. Die geslote vrae binne die vraelys het as kwantitatiewe data gedien en die verwerking daarvan is gedoen deur die Sentrum vir Statistiese Konsultasie by die Universiteit van Stellenbosch. Die **kwalitatiewe** data het bestaan uit die oop-einde vrae binne die vraelys asook die onderhoude wat met beide groepe deelnemers gevoer is. Hierdie data is ontleed deur gebruik te maak van inhoudontleding. Die ontleding van die kwalitatiewe data is op die volgende wyse gedoen:

Eerstens moes die data van sowel die vraelyste as die onderhoude getranskribeer word. Die getranskribeerde data moes dan verder gekodeer word en die kodes wat met mekaar verband hou, moes in groepe gekategoriseer word. Die kategorieë is geskep op grond van die doelstellings van hierdie spesifieke navorsingstudie. Die kategorieë is as volg:

- 5.3.1 Deelnemers se tevredenheid rakende die KABV
- 5.3.2 Die vernaamste voordele van die KABV
 - 5.3.2.1 Aktuele temas
 - 5.3.2.2 Eenvoudig en gebruikersvriendelik
 - 5.3.2.3 Meer gestruktureerd
 - 5.3.2.4 Duidelike aanduiding van die hoeveelheid tyd aan elke afdeling spandeer
 - 5.3.2.5 Die voorsiening van hulpbronne
- 5.3.3 Die vernaamste nadele van die KABV
 - 5.3.3.1 Te vinnige pas
 - 5.3.3.2 Te voorskriftelik
 - 5.3.3.3 Te veel temas
 - 5.3.3.4 Outonomieit en kreatiwiteit van die onderwyser word beperk
 - 5.3.3.5 Nie genoeg tyd vir vaslegging nie weens te veel assesserings
- 5.3.4 Voorgeskrewe prosa wat nie in lyn is met die KABV nie
- 5.3.5 Voorgeskrewe gedigte wat nie in lyn is met die KABV nie

5.4 Resultate

5.4.1 Die deelnemers

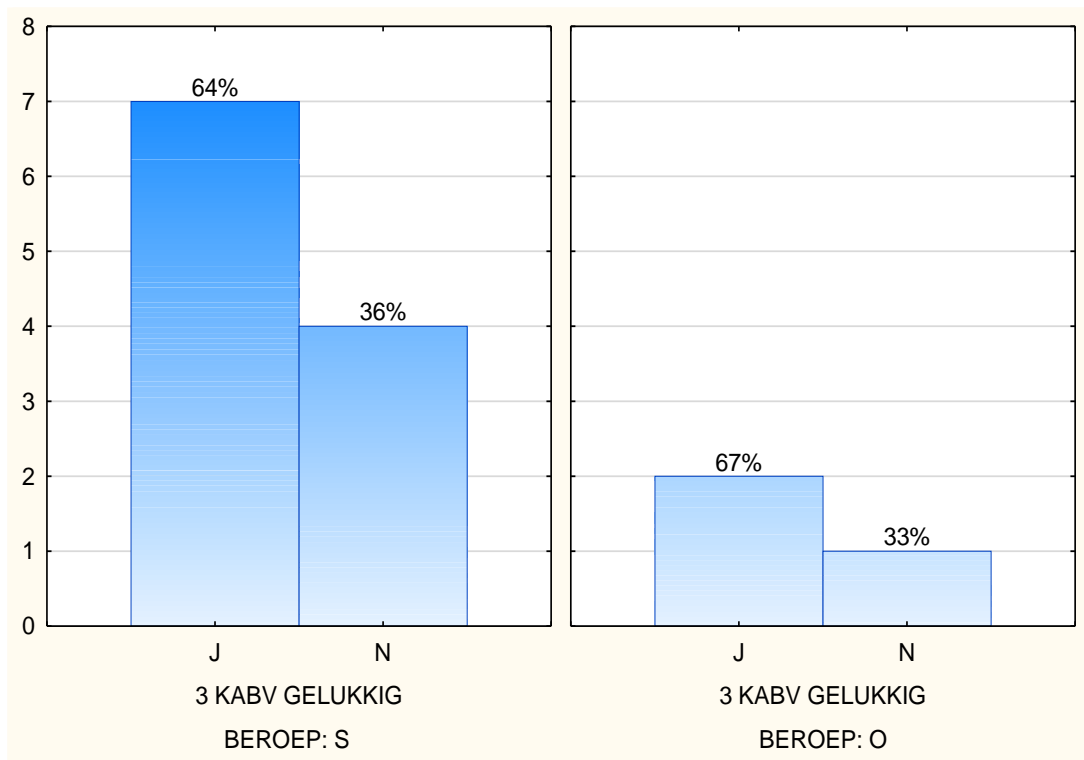


Figuur 5.1 Deelnemers

Die bostaande figuur is 'n voorstelling van die deelnemers wat terugvoer gegee het op die vraelyste wat deel vorm van hierdie studie. Die S staan vir studente en die O staan vir onderwysers. Daar is 11 vraelyste van die NOS-studente ontvang en 3 vraelyste van onderwysers (een onderwyser per skool). Die onderwysers wat deel van hierdie studie gevorm het, onderrig onderskeidelik by 'n privaatskool, 'n voormalige Model-C skool en 'n openbare staatskool.

5.4.2 Deelnemers se tevredenheid rakende die KABV

Histogram van deelnemers se tevredenheid met die KABV



Figuur 5.2 Tevredenheid met KABV

Is u tevrede met die KABV? Hierdie vraag is aan beide groepe deelnemers gevra. Die onderwysers wat die vraelyste voltooi het, is al jare lank in die beroep waar die NOS-studente eers onlangs hulle eerste kennismaking met onderrig ervaar het. Alhoewel die twee groepe se tydperke van onderrig verskil, is die respons soortgelyk. In beide gevalle was die oorgrote meerderheid tevrede met die KABV.

5.5 Bespreking van die bevindings

Die doel van hierdie studie is om te bepaal of die KABV werklik voorsiening maak vir die effektiewe onderrig van letterkunde vir leerders van alle sosiale kontekste. Om dit te bepaal is daar ondersoek ingestel of die riglyne wat deur hierdie dokument uiteengesit is, prakties haalbaar is vir elke onderwyser in Suid-Afrika. Deur die voordele van die kurrikulum te bestudeer, kon daar duidelik gesien word watter aspekte van die kurrikulum effektief is, en waar daar nie veranderinge aangebring hoef te word nie. Die nadele van die KABV lig egter die probleemareas van hierdie kurrikulum uit, en deur dit te bestudeer, kan daar moontlike verbeteringe uitgewys word.

5.5.1 Is die deelnemers tevrede met die KABV?

Soos gesien in figuur 5.2 is dit duidelik dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers tevrede is met die huidige kurrikulum. Die deelnemers se response word vervolgens opgesom:

Dit is goed gestruktureerd en dit bied 'n goeie riglyn vir lesbeplanning (**ST2V**).

Alles is eenvoudig uiteengesit, jy weet presies wat om te doen (**ST4V**).

Alhoewel daar nadele is, dink ek dit is goed dat daar 'n riglyn is wat landwyd toegepas word om te verseker dat alle leerders dieselfde inhoud leer (**ST7V**).

Ja, daar is mos maar altyd iets wat 'n mens wil verander, maar ek dink dit is 'n duidelike riglyn. In die verlede, ek is deur verskillende leerplanne, doen jy amper te veel, want jy het nie presies geweet nie. Hier is darem duidelike riglyne waarheen ons op pad is. Volgens my mening het ons die letterkunde eintlik 'n bietjie verwurg en oorinterpreteer. Ons het te veel gedoen, want ons was bang die kinders is nie goed genoeg voorbereid vir die eksamen nie. So, in daardie opsig dink ek dit help ons om so 'n bietjie beter voor te berei (**ON1SK2-V**).

Dit is 'n goeie riglyn, maar dit fokus te veel op assessering en die tyd wat aan leerders toegeken word om sekere uitkomstes te bereik is problematies. Dit kan wel as 'n goeie, voordelige riglyn beskou word, maar ook as 'n nadeel (**ST1V**).

Alhoewel die meeste deelnemers tevrede was met die KABV was daar egter deelnemers wat 'n probleem daarmee ervaar het.

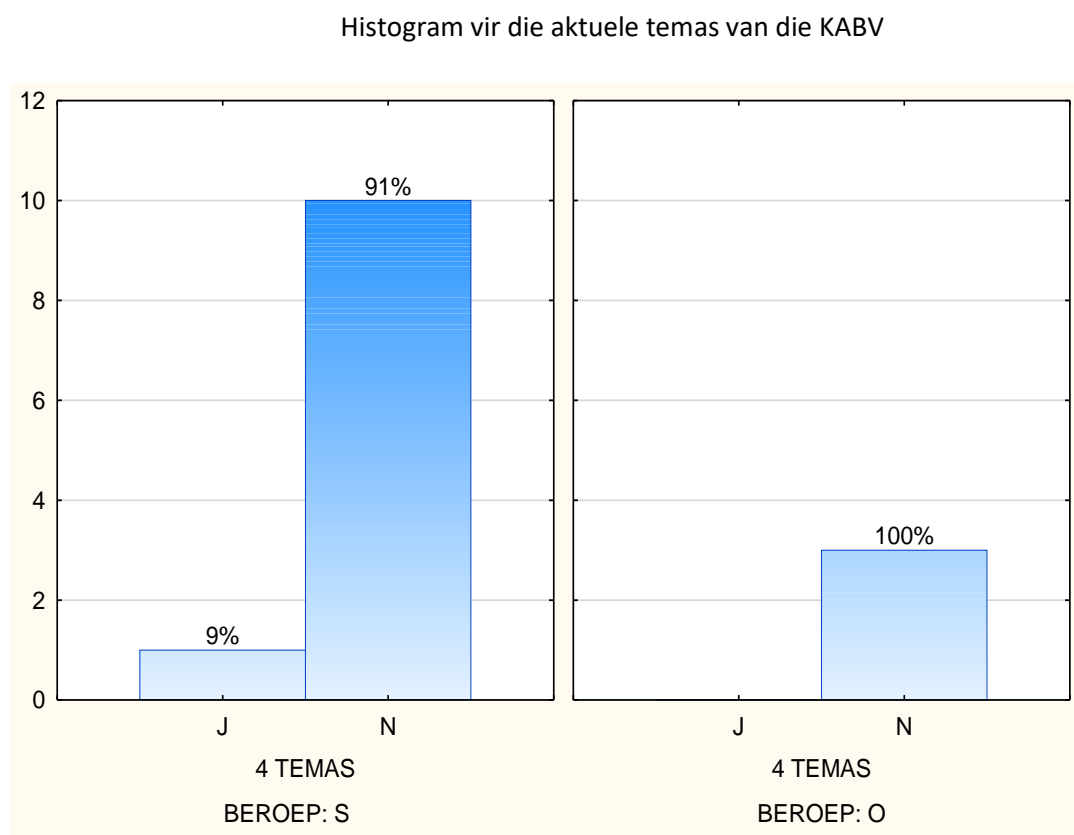
Dit is baie voorskrytelik en laat baie min ruimte en geleentheid vir die onderwyser om kreatief met die vakinhoud om te gaan (ST5V). Dit is te rigied en laat min tyd en vryheid vir die onderwyser se eie kreatiwiteit (ST8V).

In my eie opinie gee dit nie genoeg aandag aan sekere komponente nie (ST10V).

Ek voel meer aandag en tyd kan in taalvaardighede belê word (ST11V).

5.5.2 Die vernaamste voordele van die KABV

5.5.2.1 Aktuele temas

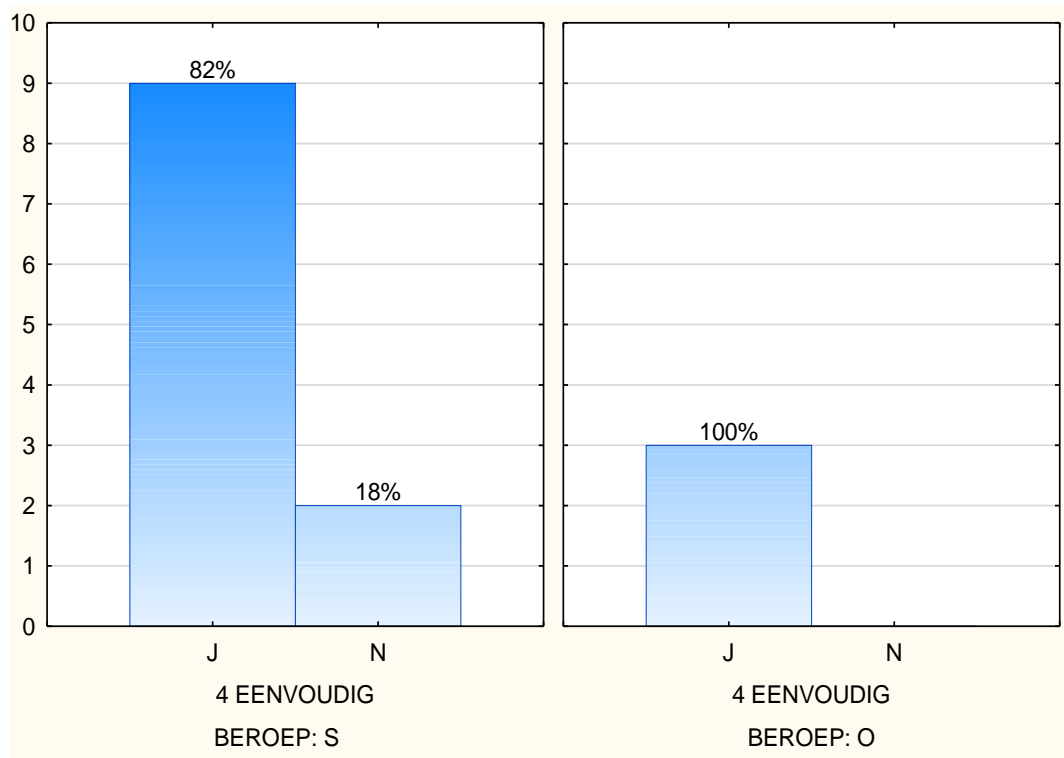


Figuur 5.3 Aktuele temas

Die deelnemers is voorsien met 'n lys moontlike voordele van die KABV en moes die voordele wat vir hulle gepas is, merk. Die eerste voordeel wat bespreek word, is die temas wat die KABV aanraak. Is die temas aktueel? Bogenoemde grafieke dui aan dat beide groepe deelnemers ontevrede is met die temas wat deur die kurrikulum voorsien word. 'n Moontlike verandering wat aan die KABV aangebring kan word, is die gebruik van meer aktuele temas, wat dan meer waardevol vir die leerders kan wees. Meer aktuele temas sal daartoe lei dat die leerders beter met die werk vereenselwig en leer sal op 'n meer effektiewe wyse geskied.

5.5.2.2 Eenvoudig en gebruikersvriendelik

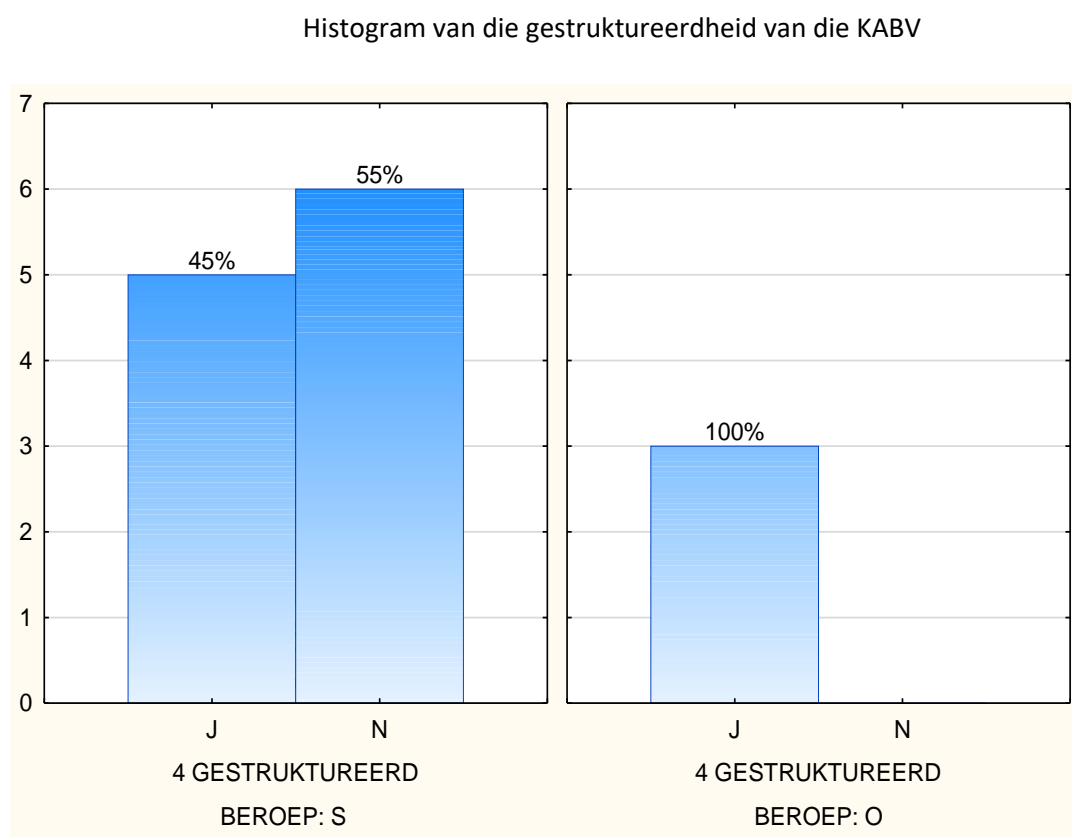
Histogram vir die eenvoudigheid en gebruikersvriendelikheid van die KABV



Figuur 5.4 Eenvoudig en gebruikersvriendelik

Die tweede voordeel wat gelys is, het van die deelnemers gevra of hulle glo dat die KABV eenvoudig en gebruikersvriendelik is. Slegs 'n klein persentasie studente het nie hiermee saamgestem nie. Van die 14 respondente was 12 van mening dat die riglyne wat deur die KABV uiteengesit word, maak dat dit 'n eenvoudige en gebruikersvriendelike kurrikulum is. Onderwysers weet presies wat van hulle verwag word, asook die tydperk waarbinne sekere onderwerpe voltooi moet word en daarom het al die onderwysers gevoel dat die kurrikulum gebruikersvriendelik is.

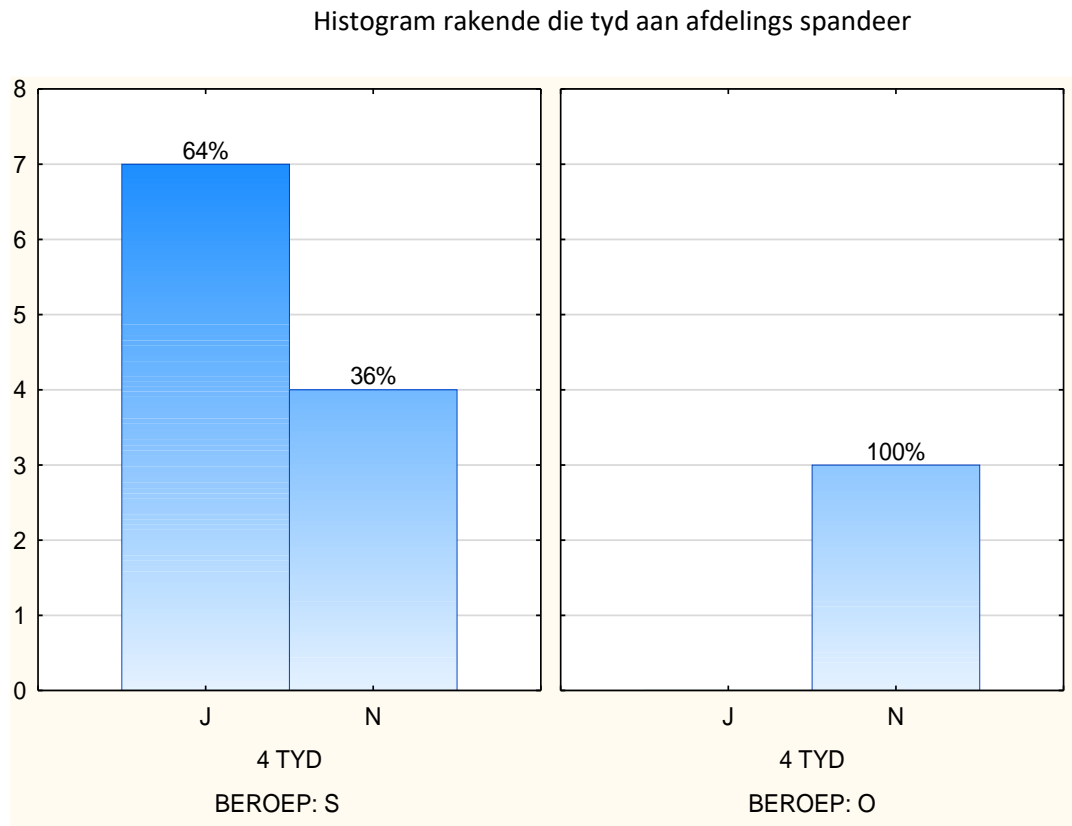
5.5.2.3 Meer gestruktureerd



Figuur 5.5 Gestruktureerdheid

Toe deelnemers gevra is of die KABV meer gestruktureerd is, het die twee groepe egter verskillende menings gehad. Al drie onderwysers glo dat die dokument meer gestruktureerd is as die vorige kurrikulums waaronder hulle gewerk het en dat dit voordelig is in hulle beroep en onderrig en beplanning vergemaklik. Alhoewel 'n groot aantal NOS-studente dit ook as voordelig beskou, het die meerderheid dit nie as een van die opsies op die vraelys gemerk nie. Die onderwysers was almal al 'n geruime tyd in die beroep en dra dus meer kennis oor die vorige kurrikulums en hoe dit met die KABV vergelyk. Dit is dus die moontlike verklaring van die verskil in opinies tussen die onderwysers en studente.

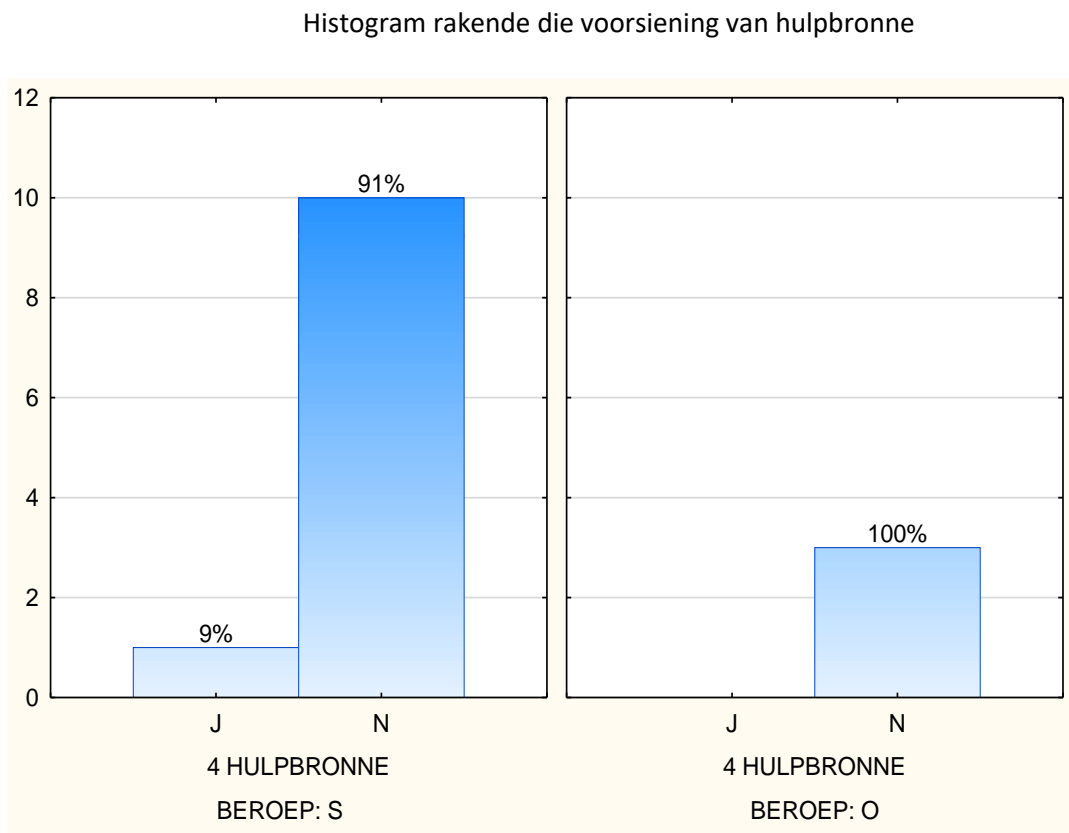
5.5.2.4 Duidelike aanduiding van die hoeveelheid tyd aan elke afdeling spandeer



Figuur 5.6 Tyd per afdeling

Wanneer daar gekyk word na hierdie voordeel rakende die KABV, was daar weer 'n verskil in die opinies van die groepe deelnemers. Die oorgrote meerderheid studente was van mening dat die KABV duidelike riglyne bied vir die hoeveelheid tyd wat aan elke afdeling spandeer moet word, met net 4 uit die 11 studente wat nie hiermee saamstem nie. Die onderwysers glo egter almal dat, alhoewel daar riglyne is rakende die tyd per afdeling, dit nie as realisties beskou kan word nie. Die tydperk wat per afdeling toegeken word, is in verskeie gevalle te min en daar moet gereeld aanpassings gemaak word tydens onderrig.

5.5.2.5 Die voorsiening van hulpbronne



Figuur 5.7 Hulpbronne

In hierdie geval is die hulpbronne waarna verwys word goed soos handboeke en leesstukke wat deur die KABV voorsien word. Beide groepe deelnemers het geglo dat daar nie genoeg hulpbronne voorsien word nie, of hulle is van mening dat die hulpbronne nie gepas is vir die leerders of die les nie. Die voorsiening van meer gepaste hulpbronne kan dus beskou word as 'n moontlike verbetering wat aan die KABV aangebring kan word.

5.5.3 Wat is die vernaamste voordele van die KABV?

5.5.3.1 Eenvoudig en gebruikersvriendelik

'n Voordeel waaroor beide groepe deelnemers in ooreenstemming is, is dat die KABV as eenvoudig en gebruikersvriendelik beskou kan word. Van die response was:

Dit help 'n mens om meer presies te weet wat om te doen en wat hulle vra in die eksamen (**ON1SK1-V**).

Ja, ek dink veral as jy begin in die onderwys, help dit jou 'n bietjie om te struktureer. Ek dink as ek nou begin skool hou het, sou dit vir my lekker wees om te weet hoeveel tyd ek aan wat moet spandeer (**ON2SK2-V**).

Dit blyk dat die deelnemers tevrede is met die eenvoudige en gebruikersvriendelike wyse waarop die KABV uiteengesit is. Die kurrikulum voorsien duidelike riglyne rakende die inhoud en tydverdeling en is veral 'n handige dokument vir 'n onderwyser wat pas die beroep betree het.

5.5.3.2 Meer gestruktureerd

Al die onderwysers het bogenoemde as 'n voordeel van die huidige kurrikulum beskou, waar die meerderheid studente die teenoorgestelde opinie gehad het. Uit die 11 NOS-studente het 6 gestruktureerdheid nie as 'n noemenswaardige voordeel beskou nie. Ek glo die feit dat die onderwysers al jare lank in die beroep is en ondervinding van die vorige kurrikulums het, het 'n invloed op hulle opinie gehad. Hulle is bewus van die struktuur van die vorige kurrikulums en beskou die KABV as meer gestruktureerd as die ouer kurrikulums wat dit voorafgegaan het. Hierdie is egter die meeste NOS-studente se eerste kennismaking met onderrig binne 'n kurrikulum en hulle het geen vorige ervaring waarmee hulle die huidige kurrikulum kan vergelyk nie. Ek is dus van mening dat die gaping in onderrigervaring 'n moontlike rede is vir die groepe se verskillende opinies.

5.5.3.3 Duidelike aanduiding van die hoeveelheid tyd aan elke afdeling spandeer

Die meerderheid van die NOS-studente het die tydsbeplanning per afdeling as 'n voordeel beskou, maar die onderwysers se menings het verskil. Vir NOS-studente wat pas begin onderrig gee het, is dit handig om 'n riglyn te hê rakende die tyd wat aan 'n afdeling spandeer moet word, maar die onderwysers wat al lank in die beroep is, het gevind dat die tyd wat toegeken word, nie altyd realisties is nie. Hier volg 'n paar se reaksies:

Die tyd wat hulle vir 'n mens gee om dit in te doen is vir my 'n bietjie belaglik. Veral met letterkunde, want jy laat jou lei deur die klas. Partykeer is daar 'n ongelooflike geleentheid vir 'n klasbespreking, veral as dit handel oor diversiteit. Die klas leen hom partykeer tot 'n baie lekker bespreking, of jy kom agter hierdie klas verstaan nou nie sekere konsepte wat jy aanvanklik aanvaar het hulle verstaan nie en dan moet jy vir hulle verduidelik (**ON1SK1-V**).

Ek kry mense jammer met groter klasse, want die tyd wat hulle byvoorbeeld vir mondeling gee is belaglik. Om almal mondeling te laat doen, gaan jy baie meer tyd nodig hê as wat voorgeskryf word. In matriek moet hulle 'n formele toespraak maak so jy moet vir hulle die tyd gee. Ons doen natuurlik maar baie van ons mondelinge na skool net om alles in te pas (**ON3SK3-V**).

5.5.3.4 Aktuele temas

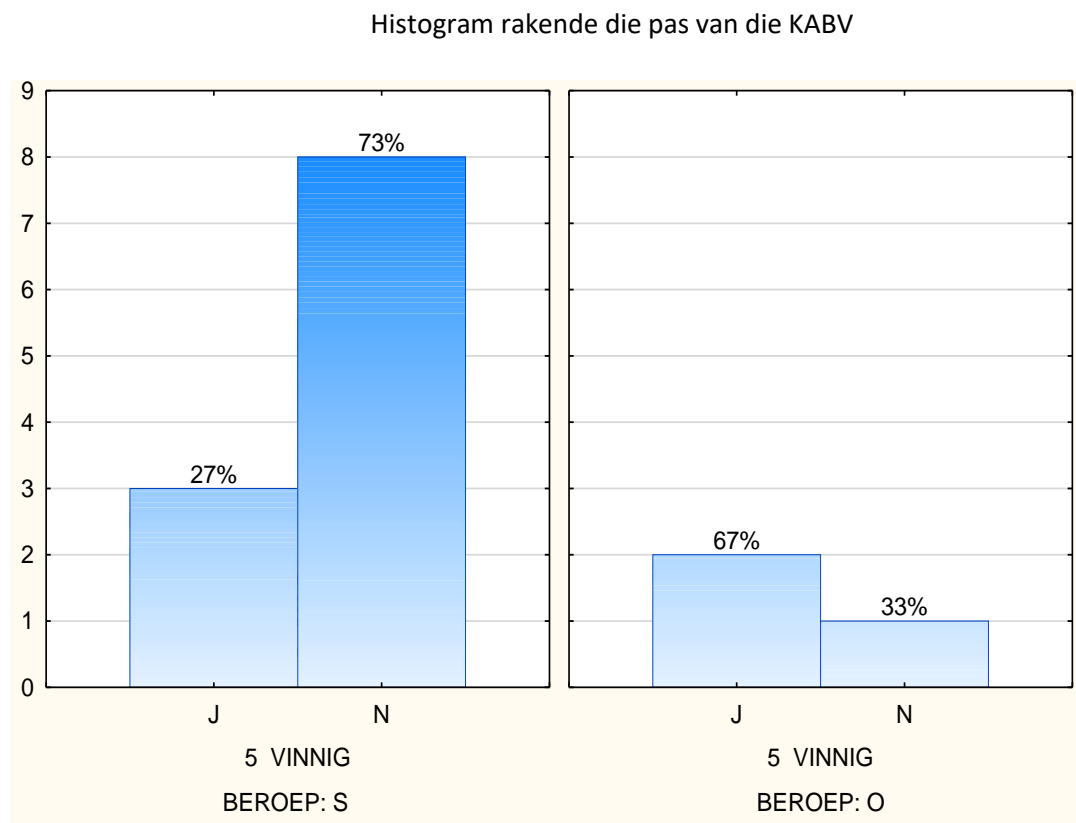
Beide groepe deelnemers is ontevrede met die temas wat deur die KABV voorsien word. Aangesien daar nie uitgebrei is op hierdie vraag nie, is daar onsekerheid oor presies waarmee die deelnemers ontevrede is. Dit kan wees dat die temas wat voorgeskryf word nie in lyn is met die verwysingsraamwerk van die leerders nie, nie relevant is nie of bloot oninteressant is.

5.5.3.5 Voorsiening van hulpbronne

Die onderwysers sowel as die studente is van mening dat bogenoemde nie as 'n voordeel van die kurrikulum beskou kan word nie. Daar is ontevredenheid dat daar nie genoeg hulpbronne voorsien word nie, of hulle is van mening dat die hulpbronne nie gepas is vir die leerders of die les nie. Die hulpbronne wat voorsien word stem dikwels nie ooreen met die omstandighede en leefwyse van die leerders nie en dit maak dit vir hulle moeilik om hulself met die werk te vereenselwig. Die voorsiening van meer gepaste hulpbronne kan dus 'n moontlike voorstel vir verbetering wees.

5.5.4 Die vernaamste nadele van die KABV

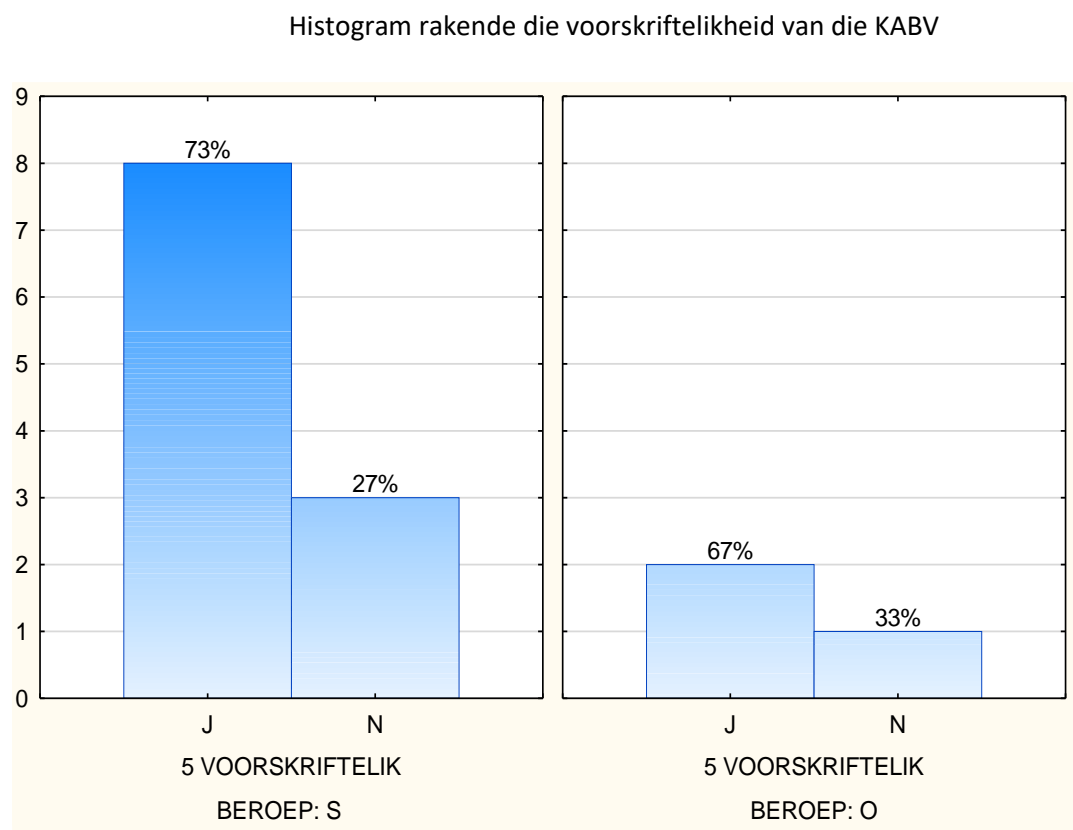
5.5.4.1 Te vinnige pas



Figuur 5.8 Vinnige pas

Die deelnemers is weereens voorsien met 'n lys van opsies wat hierdie keer moontlike nadele van die KABV gelys het en moes die nadele wat vir hulle gepas is, merk. In die geval van hierdie vraag, was daar weer 'n verskil in die opinies van die groepe deelnemers. Die meerderheid studente het nie die pas waarteen die kurrikulum beweeg as 'n te groot nadeel beskou nie. Die onderwysers was egter van mening dat die pas te vinnig is en dat hulle meer tyd benodig. Hierdie onderwysers het meer ervaring met die kurrikulum as die studente en is bewus van die impak wat onvoldoende tyd aan onderrig kan hê.

5.5.4.2 Te voorskriftelik

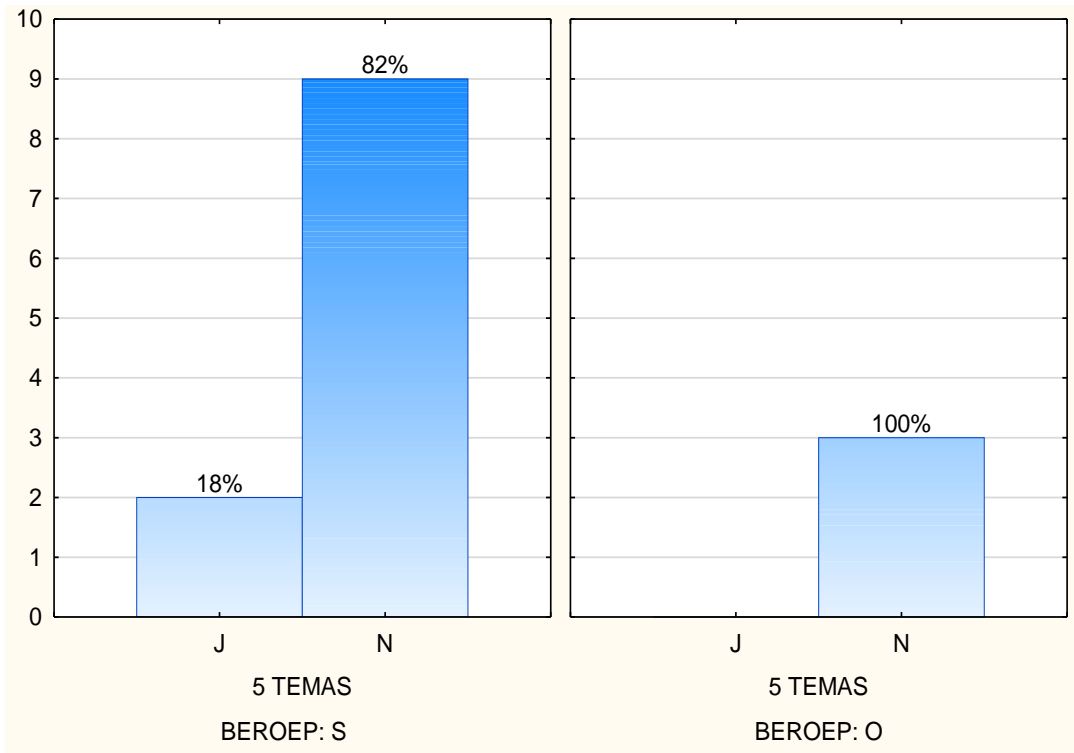


Figuur 5.9 Te voorskriftelik

Deur na bogenoemde grafieke te kyk is dit duidelik dat die voorskriftelikheid van die huidige kurrikulum as nadelig deur beide onderwysers sowel as NOS-studente beskou word. Beide groepe was van mening dat die aard van die KABV te voorskriftelik is en dat dit dikwels die kreatiwiteit van die onderwysers inperk. Hierdie kan ook beskou word as 'n aspek van die kurrikulum waar daar moontlik ruimte vir verbetering is.

5.5.4.3 Te veel temas

Histogram rakende die hoeveelheid temas deur die KABV voorsien

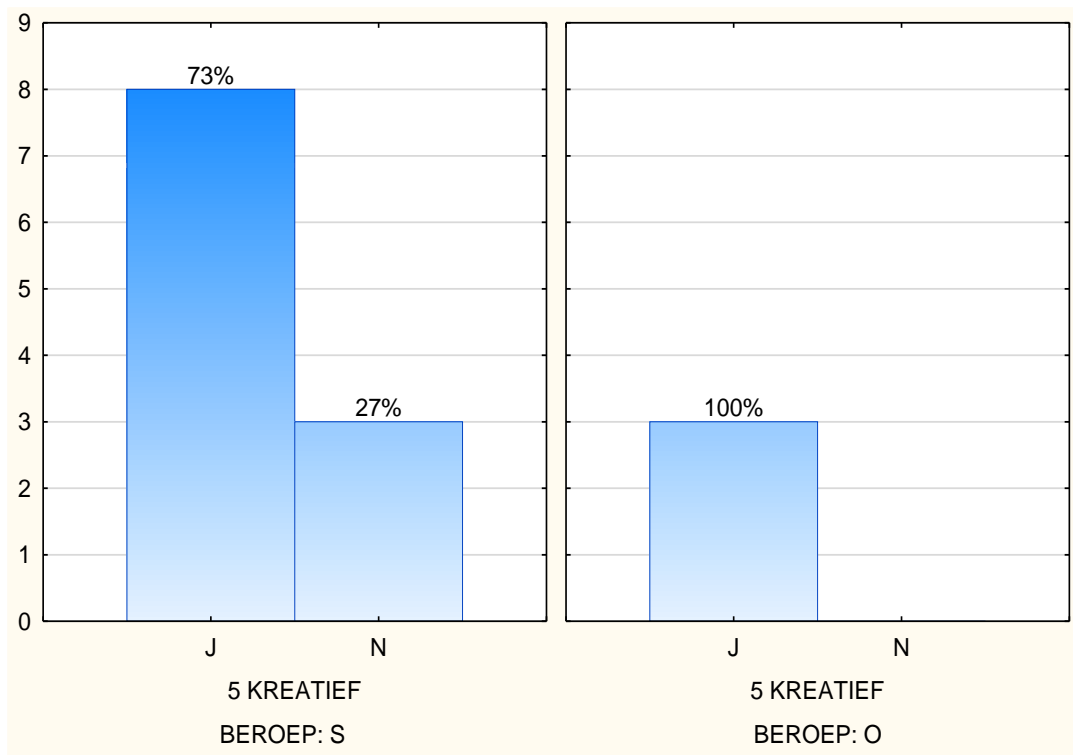


Figuur 5.10 Te veel temas

Dit wil voorkom of die hoeveelheid temas wat deur die KABV voorsien word, nie as 'n groot nadeel beskou kan word nie. Beide groepe deelnemers was tevrede met die hoeveelheid temas wat voorsien word, met slegs twee studente wat dit as 'n nadeel van die kurrikulum aangedui het.

5.5.4.4 Outonomieit en kreatiwiteit van die onderwyser word beperk

Histogram rakende die beperking van outonomieit en kreatiwiteit

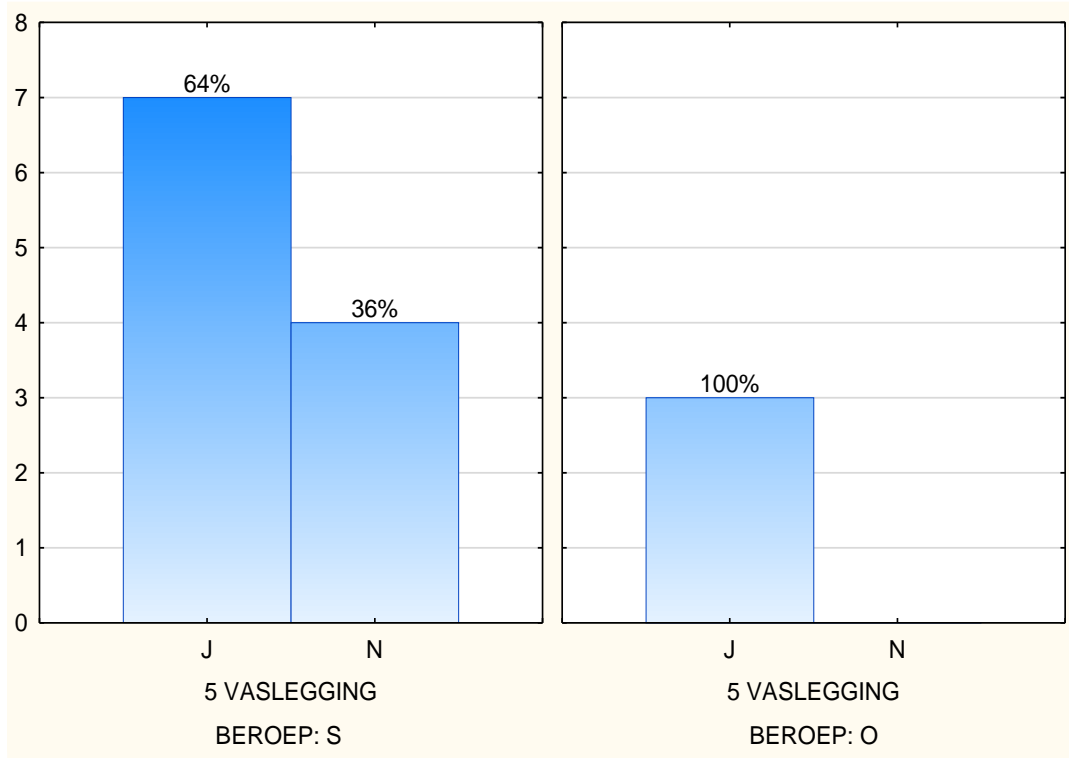


Figuur 5.11 Outonomieit en kreatiwiteit

Sowel die onderwysers as die NOS-studente is van mening dat bogenoemde as 'n groot nadeel van die KABV beskou kan word. Kommentaar is gelewer rakende die rigiede riglyne en tydsbeperkinge wat deur die kurrikulum voorsien word en die wyse waarop dit die onderwyser se kreatiwiteit beperk. Aangesien die tyd per afdeling so beperk is en daar soveel areas is om te dek, sukkel onderwysers om die voorgeskrewe riglyne te volg en ook hulle eie kreatiwiteit en outonomieit uit te leef.

5.5.4.5 Nie genoeg tyd vir vaslegging nie weens te veel assesserings

Histogram rakende vaslegging en assessering

**Figuur 5.12 Vaslegging en assessering**

Bogenoemde grafieke dui daarop dat die tyd vir vaslegging wat deur die kurrikulum voorsien word, nie voldoende is nie. Uit die 14 studente is 10 van mening dat die hoeveelheid assesserings wat voorgeskryf word, so 'n groot hoeveelheid is dat die oorblywende tyd vir vaslegging onvoldoende is. Aangesien daar so 'n groot hoeveelheid assessering moet plaasvind, moet daar dikwels deur werk gejaag word en vaslegging kan nie behoorlik geskied nie. Hierdie kan definitief beskou word as 'n aspek van die KABV waarop daar verbeter kan word.

5.5.5 *Wat is die vernaamste nadele van die KABV?*

5.5.5.1 Te vinnige pas

Die twee groepe deelnemers se menings rakende die pas waarteen die kurrikulum beweeg, het verskil. Die meerderheid studente het nie die pas waarteen die kurrikulum beweeg as 'n te groot nadeel beskou nie. Soos vroeër reeds vermeld, het die onderwysers egter 'n probleem met die pas en die hoeveelheid tyd wat aan die inhoud toegeken word. Die onderwysers sukkel om die afdelings in die gegewe tydsbeplanning af te handel aangesien hulle glo dat daar nie genoeg tyd vir die vaslegging van inhoud voorsien word nie. Ek glo die verskil in opinies het weer te make met ervaring. Die NOS-studente het nog nie so 'n geruime tyd in die onderrigveld spandeer nie en moes nog nie onder soveel druk werk nie. Dit sou ideaal wees om weer met hierdie studente te praat na 'n jaar van onderrig onder die KABV-riglyne.

5.5.5.2 Te voorskriftelik asook 5.5.5.4 Outonomieit en kreatiwiteit van die onderwyser word beperk

Sowel nadeel 5.5.5.2 as nadeel 5.5.5.4 kan saam bespreek word aangesien dit so 'n nou verband met mekaar het.

Die voorskriftelikheid van die huidige kurrikulum word as 'n groot nadeel beskou uit beide groepe deelnemers se perspektief. Soos reeds in hoofstuk 3 genoem, is die kurrikulum te voorskriftelik en vereis dit eenvormigheid in implementering regoor die land. Vakonderwerpe en -konsepte wat onderrig moet word, is eksplisiet afgebaken (Ramatlapana & Makonye, 2012). Assesseringstake soos die ANAS is eenvormig regoor die land en handboeke word ook voorgeskryf. Dit is duidelik dat die nuwe kurrikulum te voorskriftelik is en inbreuk maak op onderwysers se professionele outonomieit (Ramatlapana & Makonye, 2012).

Die outonomieit van onderwysers word as belangrik beskou aangesien dit 'n groot bydrae lewer tot doeltreffende en effektiewe onderrig. Verskillende klasse en groepe leerders verskil en dus is dit belangrik om 'n onderrigstyl en pas te volg wat voordelig is vir daardie spesifieke leerder/leerders. Onderwysers maak besluite op grond van die verskillende karaktereenskappe van hulle leerders (Ramatlapana & Makonye, 2012). Dit wil voorkom asof die voorskriftelike aard van die kurrikulum dit moeilik maak vir onderwysers om in die beste belange van hulle leerders op te tree. Twee studente word aangehaal:

Ek dink die KABV-riglyne is in 'n sekere manier baie duidelik, maar dit is nie in die praktyk altyd haalbaar nie. Jy kry die meer uitdagende klasse teenoor die klasse wat 'n bietjie vinniger werk en ook die diverse behoeftes van die leerders. Ek dink baie keer ook dit is te voorskriftelik; daar was soveel keer in die klas al daarvoor gepraat en nou sien jy dit waar word voor jou oë **(ST10)**.

Ek dink dit is te voorskriftelik, die KABV, ons het al baie daarvoor gepraat, kenners op die gebied het al so gesê en ons, die "rookies", voel ook so **(ST10)**.

5.5.5.3 Te veel temas

Deur figuur 5.10 te bestudeer wil dit voorkom asof die hoeveelheid temas nie 'n groot probleem is nie. Die onderwysers sowel as die studente was in ooreenstemming hiermee en dus glo **ek** dat die probleem by die tipe temas wat voorgeskryf word, lê en nie noodwendig die hoeveelheid temas nie. Beide groepe was van mening dat die KABV nie gebruik maak van aktuele temas nie en dus kan die tipe temas eerder as nadelig beskou word.

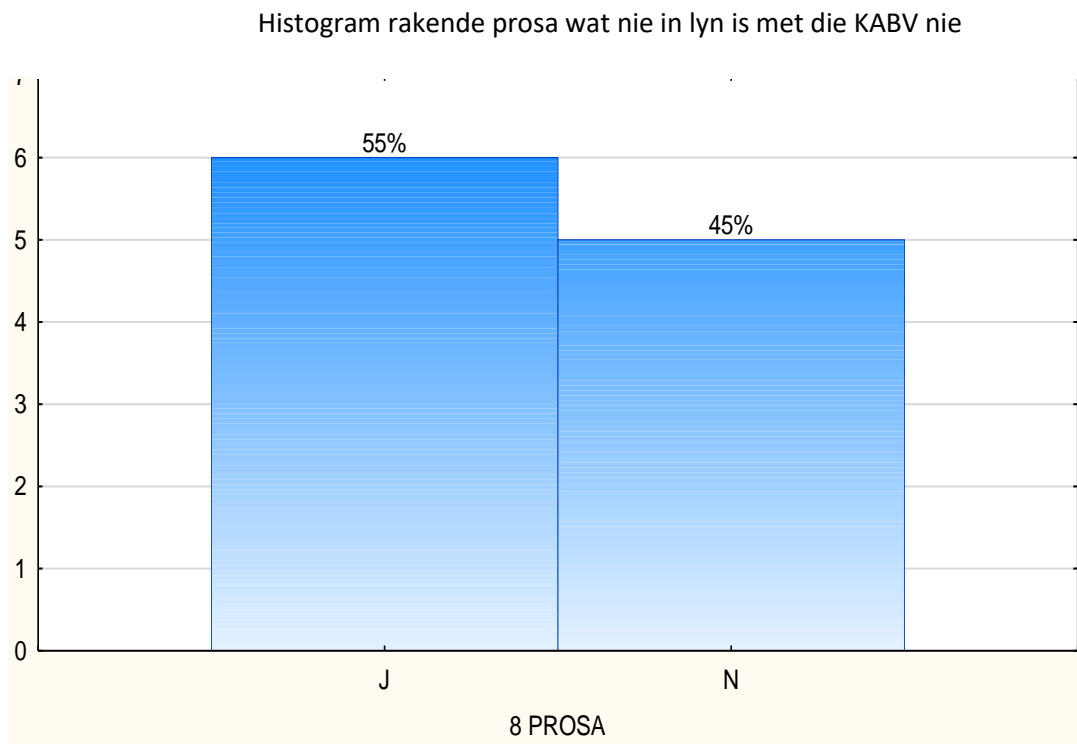
5.5.5.5 Nie genoeg tyd vir vaslegging nie weens te veel assesserings

Een onderwyser het hom as volg uitgelaat:

Ek dink die hele groot ding is die baie assessering. Iemand het altyd gesê die beste raak nie vetter as jy hulle aanmekaar weeg nie. Jy moet hulle kos gee dat hulle vetter raak dan sal hulle meer weeg. Dit is waar. Skole sit nog ekstra assessering by wat die KABV nie vra nie, maar wat ons moet doen. Dan dink jy hoekom, dit is te veel. Jy moet die werk vaslê, dit help nie jy doen net oefeninge nie **(On1SK1-V)**.

Hierdie is nog 'n nadeel van die kurrikulum waaroor alle deelnemers gekla het. Soos gesien in die bogenoemde onderwyser se kommentaar, voel deelnemers dat die hoeveelheid assesserings te veel is vir die beperkte tyd wat aan die afdelings toegestaan word. Aangesien die tyd min is, en daar so 'n massa assesserings moet geskied, is daar nie tyd vir die onderwysers om die werk vas te lê nie. Die resultaat hiervan is dan uiteindelik swakker prestasie. Herhaling van hierdie werk sal in die opvolgende grade gedoen moet word, aangesien die werk nooit behoorlik vasgelê is nie, maar weereens is die tyd te beperk om te veel daarvan aan herhaling te spandeer.

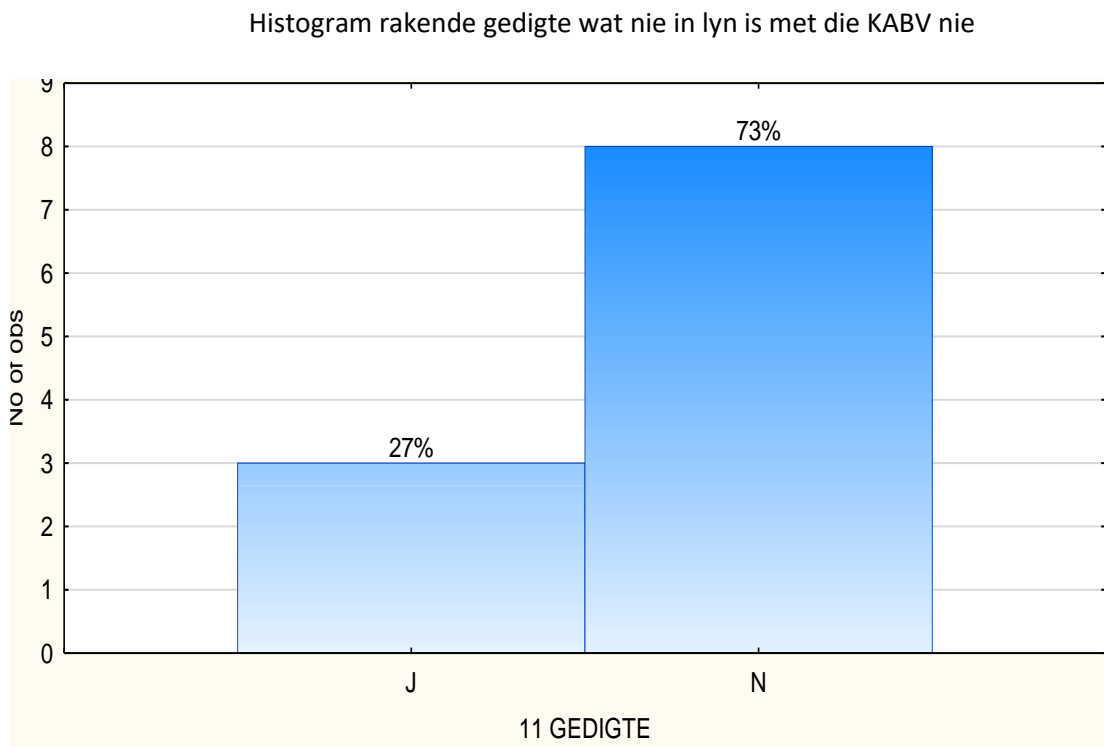
5.5.6 Is daar enige voorgeskrewe prosawerke wat u in u voorgraadse studie behandel het, wat nie in lyn is met die KABV nie?



Figuur 5.13 Prosa nie in lyn met die KABV

Bogenoemde vraag is slegs aan die NOS-studente gevra, aangesien die meeste van hulle onlangs hulle voorgraadse studies voltooi het. Uit bogenoemde grafiek is dit duidelik dat die studente se opinies rakende die voorgeskrewe werk relatief verdeeld is. Uit die 11 respondente het 6 geglo dat daar voorgeskrewe werk was wat nie in lyn is met die KABV nie. Voorbeelde van hierdie tekste is: *Bidsprinkaan* en *Houd-den-Bek* deur Andre P. Brink, *Siegfried* deur Willem Anker en *Ons is nie almal so nie* deur Jeanne Goosen.

5.5.7 Is daar enige voorgeskrewe gedigte wat u voorgraads en tans behandel het, wat nie in lyn is met die KABV nie?



Figuur 5.14 Gedigte nie in lyn met die KABV nie

Alhoewel daar verdeeldheid was rakende die prosa, dui bogenoemde grafiek aan dat die oorgrote meerderheid NOS-studente glo dat die gedigte wat behandel word, in lyn is met die riglyne van die KABV. Slegs 3 uit die 11 respondente het melding gemaak van gedigte wat nie in lyn is met die kurrikulum nie.

5.5.8 Leen die KABV dit tot die doeltreffende onderrig van letterkunde vir alle leerders?

Hierdie was 'n vraag wat aan sowel die NOS-studente as die onderwysers gerig is en is ook een van die hoof fokusse van hierdie navorsingstudie. Soms het die respons van die studente en die onderwysers ooreengestem, soos hieronder aangedui word:

Die KABV skryf nie spesifieke werke voor nie en gaan meer oor wat jy met die voorgeskrewe werke moet doen. Daar is wel 'n voorgeskrewe lys en ons moet die KABV toepas op daardie werke, dit is waar die probleem inkom. Ek dink dit is nie altyd geskikte werke nie, maar tog dink ek dit gaan oor jou benadering as onderwyser. Jy moet die hele ding vir die leerders in perspektief sit (**SK20-ON2**).

Ek dink dit geld vir enige iets, of jy nou in 'n privaatskool is en of jy nou in die township is, jy as onderwyser het die verantwoordelikheid om hierdie voorgeskrewe werk in perspektief te plaas. Vat byvoorbeeld 'n boek soos *Kanna ek ko huis toe* van Adam Small. Daar is 'n paar jaar terug vreeslik oor die vraag in die dramavraestel gepraat rakende Tsepong en die verkragtingstoneel, want dit was die ongesiene drama in die vraestel. Kitty word twee keer verkrag en baie keer sit jy met kinders in die klas wat ervaring daarvan het en hulle kom uit omgewings waar dit 'n realiteit is. Jy as onderwyser het die verantwoordelikheid om 'n veilige omgewing te skep vir die leerders. Indien hierdie drama behandel word, moet dit in perspektief geplaas word en dan kan moeilike temas of temas wat moeilik is vir 'n sekere kind of 'n sekere omgewing aangespreek word (**SK20-ON2**).

Uit die onderhoud met bogenoemde onderwyser wil dit blyk dat alhoewel daar kritiek is rakende die letterkundige werke wat voorgeskryf word, is die benadering wat die onderwyser tot onderrig het, belangriker. Onderwysers sit met 'n wye verskeidenheid leerders in hul klaskamers en dit is moeilik om voorsiening te maak vir elkeen se individuele behoeftes. Dit is belangrik dat die onderwyser sy/haar klas ken en 'n omgewing skep waar leer doeltreffend kan geskied.

Die meerderheid van deelnemers aan hierdie studie is van mening dat die KABV 'n verbetering is op die kurrikulums wat dit voorafgegaan het, maar daar is steeds sekere aspekte wat aangespreek en verbeter kan word. Soms het die respons van die studente en die onderwysers ooreengestem soos hieronder aangedui word:

Ek dink elke kurrikulum verbeter op die probleme van die vorige kurrikulum, maar ek dink ook ons is nog nie heeltemal daar nie. In Suid-Afrika veral het ons so 'n wye spektrum van leerders en al die ander uitdagings wat daarmee gepaard gaan en dit sukkel nogsteeds 'n bietjie. Ek dink daar is 'n baie groot verskil tussen skole in sekere omgewings waar daar sekere sosiale probleme is en skole wat baie bevoorreg is. Dan kry jy ook daardie gevalle waar daar leerders is wat 'n bietjie stadiger is en nie by die huis blootgestel word aan sekere goed nie. Hierdie leerders is soms in hoë funksionerende skole en dan benadeel die kurrikulum hulle eintlik en nie hulle onderrig soseer nie. Die blootstelling wat hulle by die huis ontvang het, is nie versoenbaar met dít wat in daardie skool onderrig word nie. Ek dink sekere maatstawwe en doelwitte word bereik, maar die meerderheid het nog werk nodig. 'n Groot probleem rakende onderwys is die wye spektrum leerders wat onderrig moet word. Die sosiale omgewings en realiteite van leerders verskil soms drasties. Onderwysers moet bewus wees van hierdie leerders se behoeftes en hulle onderrigstyl so aanpas dat dit voordelig is vir hulle leerders. Dit is egter soms moeilik om dit te doen binne die riglyne wat deur die kurrikulum voorgeskryf word. Die boeke wat op die voorgeskrewe lys voorkom, is ook nie altyd van toepassing op alle leerders nie en indien die leerders sukkel om hulle met die werk te vereenselwig, is dit moeiliker vir leer om effektief te geskied **(ST10)**.

Voorbeelde van goeie sowel as slegte letterkundige werke is deur die deelnemers genoem. 'n Voorbeeld van 'n minder gewilde roman is *Onderwêreld* deur Fanie Viljoen. Onderwysers sowel as NOS-studente het gevind dat hierdie roman nie gepas is vir alle leerders nie.

Ek weet nie of almal daarmee sal kan aanklank vind nie, want as jy nie 'n rekenaar het nie, gaan jy nie regtig belangstel in “hacking” nie **(ST20)**.

Hierdie is 'n geval van 'n letterkundige werk wat nie noodwendig gepas is vir leerders van alle sosiale kontekste nie, aangesien sommige skole en leerders nie eens oor rekenaars beskik nie. Vir hierdie leerders is 'n rekenaar vreemd, so die konsep van kuberkrakers maak vir hulle geen sin nie. Daar is wel sommige voorgeskrewe werke wat as gepas beskou kan word vir die meerderheid leerders. Een onderwyser het die volgende aanbeveel:

Die Keiser as 'n drama is baie relevant, veral nou met die saak rakende Zuma. Dit is ook in die Apartheid-era geskryf en was Bartho Smith se opstand teen die regering van John Vorster en P.W. Botha. Dit skep die idee dat alles goed gaan, maar die volk kom in opstand teen die regering **(SK30-ON3)**.

'n Letterkundige werk soos hierdie kan as gepas beskou word vir alle leerders, aangesien dit aktuele temas bevat waarmee alle leerders bekend is. Daar kan dus afgelei word dat alhoewel sommige voorgeskrewe werke gepas is vir alle leerders, is daar steeds sommige werke wat weer geëvalueer moet word en daar moet moontlike veranderinge gemaak word hieraan.

5.5.9 *Is die riglyne van die KABV prakties haalbaar binne die realiteit van elke onderwyser binne Suid-Afrika?*

Die meerderheid deelnemers het onsekerheid getoon toe daar gevra is of die riglyne van die kurrikulum haalbaar vir onderwysers is. Daar is melding gemaak van 'n verskeidenheid uitdagings. Die voorskriftelike aard van die kurrikulum en die beperking van onderwysers se kreatiwiteit is verskeie kere genoem. Een onderwyser het so gereageer:

Ek dink dit is haalbaar, maar terselfdertyd is dit vreeslik rigied en ek dink 'n mens moet tog 'n onderwyser se kreatiwiteit, ek praat nie van sy luiheid nie, respekteer en die geleentheid gun om soms 'n bietjie meer aandag aan sekere goed te gee. Baie keer kom goed wat jy nie beplan het nie oor jou pad. Dit gebeur en ek dink dit is wat onderwys, veral letterkunde, so opwindend maak. Jy moet dit melk as dit oor jou pad kom en jy moet vir die kinders die letterkundige werk oopmaak en universeel maak. As daar byvoorbeeld gekyk word na die twee leerders wat in Stella dood is; dit moet verskriklik wees veral in 'n dorpie waar almal mekaar ken. 'n Onderwyser in so 'n geval sal anders moet omgaan met 'n roman soos *Vaselinetjie* en die toneel waar Killer haarself hang. Dit is waar die onderwyser se verantwoordelikheid inkom om die leerders veilig te laat voel in die klaskamer. Ons doen die letterkundige werk, maar hulle moet veilig voel, hulle moenie bedreig voel deur enige iets nie, of dit nou vloek is en of dit nou 'n godsdiens is wat hulle nie ken nie. Taal is maklik, want die kurrikulum sê jy doen byvoorbeeld byvoeglike naamwoorde en dit is wat jy doen, maar letterkunde is moeilik; dit maak dit lekker (SK20-ON2).

Nog 'n groot uitdaging wat deelnemers uitgelig het, is 'n tekort aan tyd vir die onderrig van al die inhoud. Die algemene gevoel was dat die tyd wat deur die KABV-kurrikulum voorgeskryf word, te min is vir die effektiewe onderrig van letterkunde. Ek haal twee studente aan:

Ek het gedink dit is meer haalbaar, maar nou dink ek anders daarvoor nadat ek klas gegee het en daardie ervaring het. Ek dink die riglyne is tot 'n mate baie duidelik, maar dit is nie in die praktyk altyd haalbaar nie. Jy kry die meer uitdagende klasse teenoor die klasse wat bietjie vinniger is en ook die diverse behoeftes van die leerders. Ek dink baie

keer ook dit is te voorskriftelik; daar is soveel keer in die klas al daarvoor gepraat. Daar is te min tyd vir die hoeveelheid goed waarop jy klem moet lê, maar ek dink nog steeds dit begin by die huis. Ek dink dit is te voorskriftelik, die KABV; ons het al baie daarvoor gepraat, kenners op die gebied het al so gesê en ons, die “rookies”, voel ook so **(ST10)**.

Ek dink die tyd is te beperk, veral in ’n vak soos Afrikaans en Letterkunde. Daar was in ’n vorige gedig wat ons behandel het ’n Bybelse interteks en ’n groot hoeveelheid van die leerders lees nie Bybel nie. Hierdie situasie bied die onderwyser die geleentheid om ’n bietjie uit te brei oor Bybelkennis of moraliteit en sodoende verander ’n gedig wat jy in twee periodes sou doen na drie periodes. Ek verstaan dat die tyd ’n bietjie min kan raak en veral omdat dit ’n vak soos letterkunde is. Dit gaan oor almal se idees en opinies daarvan **(ST20)**.

Alle leerders behandel dieselfde hoeveelheid werk, teen dieselfde spoed, maar tog is dit nie noodwendig gepas vir die provinsie, konteks of ontwikkelingsvlak van daardie spesifieke leerders nie. Die riglyne wat die KABV voorsien, is baie nuttig en lyk goed op papier, maar gee nie spasie vir diegene wat die ekstra myl wil gaan of wyer kyk as die kurrikulum nie.

Verskeie deelnemers het melding gemaak daarvan dat daar te vinnig deur temas beweeg word en dus is daar nie genoeg tyd vir die vaslegging van werk nie. Werk kan nie in diepte behandel word nie en as gevolg van die spoed waarteen die kurrikulum beweeg, raak die leerders verward. Onderwysers moet bewus wees van die leerders in hulle klas wat agter is of sukkel, maar weens beperkte tyd moet die onderwysers dikwels aanbeweeg en word hierdie leerders benadeel. Die KABV maak nie voorsiening vir diegene wat stadiger werk nie. Die lesse word dikwels afgerammel en na ’n tydperk vergeet die leerders die werk aangesien daar te veel inhoud te vinnig aangeleer moet word en daar nie tyd vir vaslegging is nie.

5.5.10 Voorstelle om die KABV te verbeter en die onderrig van letterkunde meer doeltreffend te maak

Oor die algemeen is die deelnemers gelukkig met die KABV en het nie gevoel dat daar noemenswaardige veranderinge gemaak hoef te word nie, soos die volgende onderwysers en studente aangedui het:

Ek dink nie die KABV hoef te verander nie. Ek dink dit gaan meer oor die letterkunde voorgeskrewe lys. Daar is baie faktore wat ’n rol speel soos byvoorbeeld geld. Ons kan nie elke tweede jaar ’n nuwe boek koop nie en daarom dink ek dit is so belangrik om

die regte goed te koop, want vir jare moet jy daarmee aangaan. So, ek het nie 'n probleem met die kurrikulum self nie, maar wel met die werke wat voorgeskryf word. Asseseringstake is wel 'n probleem. Ek dink partykeer ons assessee die letterkundige werke dood. Ons het in die verlede 'n kreatiewe respons gehad rakende die kortverhale. Dit is wat uitgegooi is uit die kurrikulum en dit is iets wonderlik. Jy doen 'n kortverhaal met 'n klas, maar jy gee vir hulle 'n opdrag dat hulle iets kreatiefs moet skryf as 'n respons op die kortverhaal. So kan elkeen die letterkundige werk deurtrek na sy lewe toe, maak nie saak of die leerders in 'n privaatskool of in 'n minder gegoede skool is nie. Ons het in die verlede wonderlike opdragte gehad en dit is die manier hoe ons kortverhale geassesseer het. Dit is iets wat ek mis, aangesien jy wyer en meer divers kon werk. Jy kan met hierdie verskriklike ryk kind in jou klas sit of jy kan met die townshipkind in jou klas sit en elkeen kan 'n kreatiewe respons gee uit sy perspektief. Ons het ook op 'n stadium dit as 'n mondeling gedoen **(SK20-ON2)**.

Ek dink daardie kreatiewe respons was nogal 'n goeie idee, want die leerder bring bietjie meer van sy eie verwysingsraamwerke en idees na die gedig toe en dan werk hy/sy daarmee. Dan kan mens op daardie universele temas ingryp **(ST20)**.

Verskeie voorstelle is gemaak vir die moontlike verbetering van die KABV. 'n Gewilde voorstel is dat die kreatiewe respons wat in vorige kurrikulums gebruik is, weer deel moet vorm van die kurrikulum. Aangesien hierdie respons uit die leerder se persoonlike opinies en menings voortspruit, word geen leerder benadeel nie en is dit nie slegs vir sekere kontekste voordelig nie. Nog 'n voorstel was dat daar meer insette van die onderwysers gevra moet word. Die onderwysers werk elke dag met hulle leerders en is bewus van watter voorgeskrewe werke gepas is vir hulle en waarby hulle aanklank sal vind. Een onderwyser het so gereageer:

'n Groot probleem is geld. Baie skole beskik nie oor die finansies om elke tweede of derde jaar nuwe boeke aan te koop nie, so dit is 'n groot probleem, maar ek dink meer insette van die onderwysers sal help. Veral in spesifieke areas, dalk die departement van 'n spesifieke provinsie. Selfs dalk binne die verskillende gemeenskappe. Jy kan nie net drie romans voorskryf en dit is al waarvan hulle kan kies nie. Daar is dikwels so min waarby die kinders aanklank vind of hulle woordeskat is beperk en dan moet jy nou nog in die klas fokus op die woordeskat uitbrei en al daardie goed. Ek dink dit lê maar by insette van meer mense en 'n mens moet kyk na meer gereelde hersiening **(ST10)**.

Tydens 'n gesprek met 'n Afrikaans-kurrikulumstudie NOS-klas in 2016, was daar voorstelle gemaak om die KABV moontlik te verbeter. Dit sluit in:

Die verkryging van meer konteksgepaste tekste. Die KABV kan moontlik 'n webtuiste skep waar 'n verskeidenheid bronne verskaf en afgelaai kan word. Onderwysers kan op hierdie wyse tekste identifiseer wat gepas is vir hulle konteks, behoeftes en leerders. Onderwysers kan ook hulle eie tekste en oefeninge skep na aanleiding van hulle behoeftes en dit op 'n latere stadium moontlik publiseer.

5.6 Samevatting

Hierdie hoofstuk het gefokus op die data wat ingewin is sowel as die analise en interpretasie daarvan. In die volgende hoofstuk sal die bevindings, gevolgtrekkings, aanbevelings en beperkinge van hierdie studie bespreek word.

Hoofstuk 6

GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN BEPERKINGE

6.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is die hooffokus die bestudering van die resultate rakende hierdie navorsingstudie. Die resultate is ontleed en sekere bevindings is hieruit gemaak

In hierdie hoofstuk word daar gekyk na die gevolgtrekkings wat uit hierdie studie na vore gekom het, asook die beperkinge wat hierdie studie aan bande gelê het. Ten slotte sal daar sekere aanbevelings gemaak word wat die navorsingsvrae sal aanspreek.

6.2 Gevolgtrekkings

Soos reeds genoem, is die hoofdoel van hierdie studie om te bepaal of die KABV werklik voorsiening maak vir die effektiewe onderrig van letterkunde vir leerders van alle sosiale kontekste. Die bevindinge wat uit hierdie studie na vore gekom het, sal bespreek word aan die hand van die volgende navorsingsvrae wat hierdie studie gerig het:

6.2.1 *Hoe lyk die raamwerk wat deur die KABV uiteengesit word?*

Die Nasionale Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring vir Grade R-12 vorm die grondslag vir die kennis, vaardighede en waardes wat nodig is vir leer om plaas te vind (KABV, 2011). Die volgende doelwitte was deur die Nasionale Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring gestel:

- *Om leerders, ongeag hul sosio-ekonomiese agtergrond, ras, geslag, fisiese of intellektuele vermoë, toe te rus met die kennis, vaardighede en waardes wat nodig is vir selfvervulling en betekenisvolle deelname in die samelewing as burgers van 'n vrye land.*
- *Om toegang tot hoër onderwys te verskaf.*
- *Om die oorgang van leerders vanaf onderwysinstellings na die werkplek te fasiliteer.*
- *Om aan werkgewers 'n voldoende profiel van 'n leerder se vermoëns te verskaf.*

Die beginsels waarop die Nasionale Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring gebaseer is, bestaan uit:

- *Sosiale transformasie: Dit verseker dat onderwysongelykhede van die verlede aangepak word en dat gelyke onderwysgeleenthede aan alle sektore van die bevolking voorsien word.*
- *Aktiewe en kritiese leer: Dit moedig 'n aktiewe en kritiese benadering tot leer aan eerder as om te leer sonder om te begryp, en niekritiese leer van gegewe waarhede.*
- *Hoë kennis en hoë vaardighede: Dit is die minimum standaard vir die kennis en vaardighede wat in elke graad verwerf moet word, dit word gespesifiseer en stel hoë, bereikbare standaard in alle vakke.*
- *Progressie: Die inhoud en konteks van elke graad toon progressie van die eenvoudige tot die komplekse.*
- *Menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtigheid: Die infasering van die beginsels en praktyke van sosiale en omgewingsgeregtigheid en menseregte soos dit in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika omskryf word. Die Nasionale Kurrikulumverklaring Grade R -12 is veral sensitief vir kwessies wat diversiteit weerspieël soos armoede, ongelykheid, ras, geslag, taal, ouderdom, gestremdhede en ander faktore.*
- *Waardering vir inheemse kennissisteme: Om erkenning te gee aan die ryke geskiedenis en erfenisse van hierdie land as bydraende faktore om die waardes in die Grondwet te laat gedy.*
- *Geloofwaardigheid, kwaliteit en doeltreffendheid: Dit voorsien onderwys wat vergelykbaar is met internasionale standaard in terme van kwaliteit, omvang en diepte.*

Soos voorheen genoem, het die Apartheidsera 'n noemenswaardige impak gehad op die onderwysstelsel. Hierdie stelsel het gedien as een van vele strategieë om rasse van mekaar te skei en die sogenaamde “meerderwaardigheid” van 'n sekere ras aan te toon. Om hierdie onregverdighede van die verlede aan te spreek moes 'n nuwe kurrikulum ontwikkel word, wat uiteindelik gelei het tot die ontstaan van die KABV. Die doelwitte en beginsels wat deur hierdie kurrikulum saamgestel is, is 'n stap in die regte rigting om leerders van verskillende sosiale

kontekste 'n meer gelyke kans tot effektiewe onderrig te bied. Daar word in hierdie studie spesifiek op die letterkundige aspekte van die Afrikaanse kurrikulum gefokus.

6.2.2 *Wat is die sterkpunte en tekortkominge van hierdie kurrikulum?*

Deur die bestudering van data wat deur die deelnemers (onderwysers en NOS-studente) verskaf is, sowel as inligting wat deur die literatuurstudie bekom is, het daar duidelike voordele en nadele rakende die KABV na vore gekom.

(a) Negatief

Nkosi (2014) was van mening dat die KABV feilbaar is weens 'n gebrek aan gunstige toestande soos hulpbronne, gekwalifiseerde en ervare onderwysers en die ondersteuning van die Departement van Onderwys. Daar is bevind dat die opleiding wat onderwysers ontvang in verband met die implementering van die KABV nie voldoende is nie.

Daar is negatiewe kommentaar gelewer rakende die voorskriftelike aard van die kurrikulum. Die KABV is voorskriftelik tot so 'n mate dat dit eenvormigheid vereis in verband met implementering regoor die land en hierdie eenvormigheid word streng gemonitor (Ramatlapanana & Makonye, 2012). Vakonderwerpe en konsepte wat onderrig moet word, is afgebaken en die pas en volgorde van die werk is duidelik uiteengesit. Die assesseringstake is eenvormig regoor die land en die handboeke wat gebruik moet word, is alles voorgeskryf. Dit wil voorkom asof die KABV te voorskriftelik is en inbreuk maak op die professionele outonomie van die onderwysers (Ramatlapanana & Makonye, 2012).

Die professionele outonomie van onderwysers word beskou as iets wat skooldoeltreffendheid en -effektiwiteit bevorder (Ozturk, 2011). Outonomie stel onderwysers in staat om in die beste belange van die leerders op te tree aangesien hulle bewus is van die leerders se behoeftes. Onderwysers maak besluite op grond van die verskillende karaktereienskappe van hulle leerders (Ramatlapanana & Makonye, 2012).

Onderwysers is van mening dat die KABV-assessering geneig is om te vra vir minimum bevoegdheid en dat dit nie genoeg is vir die leerders om die sleutelkonsepte en vaardighede van die kurrikulum te bemeester nie (Ramatlapanana & Makonye, 2012). Die tyd wat per onderwerp toegeken word, is dikwels te lank of te kort. Die onderwysers wat deel gevorm het van hierdie studie, het dit duidelik gemaak dat hulle sukkel om die afdelings in die gegewe tydsbeplanning af te handel aangesien hulle glo dat daar nie genoeg tyd vir die vaslegging van inhoud voorsien word nie.

In 'n studie deur Ramatlapana en Makonye (2012) is daar melding gemaak van die volgende nadele:

- Skedules het daartoe gelei dat die stadiger leerders agtergelaat word.
- Kwessies rakende dissipline het 'n invloed op die implementering van die KABV.
- Die sperdatums vir die voltooiing van die sillabus is moeilik.
- Werkskedules is beperkend vir onderwysers wat goed opgelei is, maar van groot hulp vir diegene wat sukkel.
- Die KABV is te beperkend.
- Die tekort aan handboeke het 'n invloed op die implementering van die kurrikulum.
- 'n Tekort aan kennis rakende sekere onderwerpe het 'n invloed op onderwysers se nakoming tot die KABV.
- Onderwysers wil graag voorbeelde aanvul sonder dat daar ingemeng word.

Verdere besware wat deur die onderwysers rakende die kurrikulum gelewer is, is dat hulle slegs onderrig vir die toetse en eksamens wat afgelê moet word. Drilwerk en memorisering sonder begrip word deur die KABV aangemoedig en onderwysers glo dat dit teenstrydig is met hulle persoonlike oortuigings (Ramatlapana & Makonye, 2012). Die onderwysers wat deel geneem het aan hierdie navorsingstudie was ook ontevrede met die assessering wat deur die KABV voorgeskryf is. Hulle was van mening dat die hoeveelheid assesserings te veel is vir die beperkte tyd wat aan die afdelings toegestaan word. Aangesien die tyd min is en daar so 'n massa assesserings moet geskied, is daar nie tyd vir die onderwysers om die werk vas te lê nie. Die resultaat hiervan is dan uiteindelik swakker prestasie.

'n Groot aantal onderwysers het opgemerk dat sommige van die voorgeskrewe handboeke nie ten volle versoenbaar is met die KABV nie. Die handboek se diepte en breedte is onvoldoende rakende dit wat deur die KABV vereis word en dus het onderwysers dikwels afgewyk van hierdie materiaal en gebruik gemaak van hulle eie (Ramatlapana & Makonye, 2012).

(b) Positief

Alhoewel daar 'n groot hoeveelheid negatiewe kommentaar rakende die KABV gelewer is, is daar ook van verskeie voordele melding gemaak.

Die argument ten gunste van die KABV, is dat dit nuttiger is vir die onderrig van lae prestasie leerders as die ou NKV. Lubienski (2003) is van mening dat leerders van minderbevoorregte sosio-ekonomiese agtergronde meer leer deur gestruktureerde onderwysergerigte onderrig. Onderwysers was ook tevrede met die voorsiening van werkskedules. Onderwysers het daarvan melding gemaak dat hierdie werkskedules spesifiek en gefokus was en hulle gehelp het om minder tyd aan papierwerk te spandeer aangesien hulle nie soveel beplanning hoef te doen nie. Werkskedules help ook om die kurrikulum te dek (Ramatlapana & Makonye, 2012).

Beide onderwysers en studente was van mening dat die KABV goeie riglyne aan onderwysers verskaf. Daar word duidelik uiteengesit wat met die leerders behandel moet word en hoeveel tyd daaraan toegeken word. Die beplanning van lesse is minder tydrowend aangesien feitlik alles aan die onderwysers voorsien word. Dit is ook maklik om te bepaal hoe ver die res van die land se leerders met die werk is en of jou leerders op datum is.

Deelnemers aan hierdie studie was almal tevrede met die eenvoudige en gebruikersvriendelike aard van die KABV. Die kurrikulum voorsien duidelike riglyne rakende die inhoud en tydverdeling en is veral 'n handige dokument vir 'n onderwyser wat pas die beroep betree het.

Die data wat in hierdie studie ingesamel is, toon dat die meerderheid deelnemers die gestruktureerdheid van die kurrikulum ook as 'n voordeel beskou.

6.2.3 Voldoen die voorgeskrewe tekste vir poësie, prosa en drama aan die vereistes van die KABV en bevorder dit die effektiewe onderrig van letterkunde?

6.2.3.1 NOS-studente

Tydens hierdie ondersoek was bogenoemde vraag aan die NOS-studente gerig. Wanneer daar gekyk word na grafieke 5.13 en 5.14 in hoofstuk 5 is dit duidelik dat nie alle letterkundige voorgeskrewe werke gepas is nie. Die meerderheid NOS-studente was van mening dat hulle al prosawerke behandel het wat nie in lyn is met die kurrikulum nie. Voorbeelde van hierdie tekste is: *Bidsprinkaan* en *Houd-den-Bek* deur Andre P. Brink, *Siegfried* deur Willem Anker en *Ons is nie almal so nie* deur Jeanne Goosen.

Dit wou voorkom asof die poësie egter meer gepas is en beter aansluit by die riglyne van die KABV. Die rede hiervoor is dat poësie dit leen tot 'n wye verskeidenheid temas en werke wat behandel word. Slegs een drama en roman per jaar word met die leerders behandel en dus is dit 'n baie moeiliker taak om 'n gepaste teks te vind waarby almal aanklank kan vind. 'n Verskeidenheid gedigte van verskillende digters word in 'n jaar behandel en daarom is dit

makliker om in alle leerders se behoeftes te voorsien. Verskillende leerders sal by verskillende gedigte aanklank vind en omdat daar so 'n verskeidenheid werke is, is daar 'n groter kans dat daar aan die meerderheid se behoeftes en belangstellings voldoen word.

6.2.3.2 Onderwysers

Tydens onderhoude met die onderwysers is daar melding gemaak van verskeie prosatekste wat na hul mening in lyn is met die KABV en voorsiening maak vir die meerderheid leerders, maar nie meer deel vorm van die voorgeskrewe werke nie. Voorbeelde van hierdie tekste is *Kringe in 'n Bos* deur Dalene Matthee en *Bonga* deur Elsa Joubert. Hierdie suksesvolle werke is vervang met tekste waarby min of geen leerders aanklank kan vind nie. Werke soos *Die kwart-voor-sewe-lemie* deur Eleanor Baker en *Die Driehoekige Sirkel* deur Corrie Vorster is werke waarvoor verskeie onderwysers hul ontevredenheid gelug het. *Onderwêreld* deur Fanie Viljoen het ook kritiek ontvang. Onderwysers het opgemerk dat baie van die rekenaartermen verouderd is en daar is ook die kwessie rakende toegang tot rekenaars. 'n Groot hoeveelheid skole beskik nie oor rekenaars nie en die leerders is nie vertrou met hierdie tegnologie nie. Daar kan dus geargumenteer word, dat hierdie leerders benadeel word aangesien dit handel oor 'n onderwerp waarmee hul nie so goed vertrou is nie.

Die onderwysers is relatief tevrede met die voorgeskrewe gedigte. Hulle het melding daarvan gemaak dat dit belangrik is om 'n kombinasie poësie te behandel. Daar moet uit 'n historiese perspektief na die ouer, blanke digters verwys word sowel as die bekende bruin digters onder andere Adam Small. Alhoewel dit belangrik is om hierdie bekende en geliefde gedigte te behandel, moet poësie ook deurgetrek word na die meer moderne gedigte en digters soos Bibi Slippers.

Deur die vraelyste sowel as die onderhoude met die onderwysers en NOS-studente te bestudeer is dit duidelik dat 'n groot deel van die voorgeskrewe letterkunde in lyn is met die kurrikulum en gepas is vir leerders uit 'n verskeidenheid sosiale kontekste. Daar is wel werke wat hersiening nodig het, veral in die prosa-afdeling.

6.2.4 Wat kan gedoen word om die kurrikulum moontlik te verbeter?

Deelnemers is oor die algemeen positief oor die KABV rakende letterkunde, maar het saamgestem dat daar wel ruimte vir verbetering is.

6.2.4.1 Onderwysers

Onderwysers is van mening dat hulle nie noodwendig ontevrede is met die kurrikulum self nie, maar eerder met die werke wat voorgeskryf word. Finansies is definitief iets wat in gedagte gehou moet word wanneer werke voorgeskryf word, aangesien die meeste skole dit nie kan bekostig om op 'n gereelde basis die tekste te vervang nie. Assesseringstake is ook na hul mening 'n groot probleem en dit voel dikwels of die letterkundige werke “dood” geassesseeer word.

Onderwysers het melding gemaak van die kreatiewe respons rakende kortverhale wat deel gevorm het van die vorige kurrikulum. Na hul mening is dit 'n uitstekende vorm van assessering en gepas vir alle leerders. Kortverhale is behandel met die leerders en hulle het die opdrag ontvang om 'n kreatiewe respons daarop te skryf. Hierdie is 'n baie gepaste vorm van assessering aangesien elke leerder die letterkundige werk kon deurtrek na sy eie ervarings en verwysingsraamwerk. Hierdie is 'n goeie vorm van assessering wat voorsiening maak vir leerders van alle sosiale kontekste aangesien dit verband hou met hul eie leefwêreld.

Nog 'n voorstel is dat daar meer insette van die onderwysers gevra moet word. Die onderwysers werk elke dag met hulle leerders en is bewus van watter voorgeskrewe werke gepas is vir hulle en waarby hulle aanklank sal vind. Die onderwysers kan dus beskou word as 'n waardevolle bron van inligting rakende die keuses van gepaste tekste.

6.2.4.2 NOS-studente

Tydens 'n gesprek met 'n Afrikaans-kurrikulumstudie NOS-klas in 2016, is daar voorstelle gemaak om die KABV moontlik te verbeter. Dit sluit in die verkryging van meer konteksgepaste tekste. Die KABV kan moontlik 'n webtuiste skep waar 'n verskeidenheid bronne verskaf en afgelaai kan word. Onderwysers kan op hierdie wyse tekste identifiseer wat gepas is vir hulle konteks, behoeftes en leerders. Onderwysers kan ook hulle eie tekste en oefeninge skep na aanleiding van hulle behoeftes en dit op 'n latere stadium moontlik publiseer.

6.2.5 *Bied die KABV 'n raamwerk wat die effektiewe onderrig van letterkunde in die VOO-fase bevorder vir alle leerders?*

Hierdie is die hoofnavorsingsvraag en lei ook tot die gevolgtrekking wat in hierdie studie na vore gekom het. In hierdie studie is daar gekyk na die data wat versamel is deur die vraelyste aan onderwysers en NOS-studente, die onderhoude wat met hierdie deelnemers gevoer, is sowel as inligting wat in die literatuurstudie versamel is.

Suid-Afrika bestaan uit 'n uiters diverse bevolking en dit het implikasies vir die skepping van 'n kurrikulum. Die kurrikulum moet so ver moontlik voorsien aan die behoeftes van alle leerders om te verseker dat effektiewe onderrig plaasvind en verantwoordelike wêreldburgers gevorm word. Soos reeds genoem, bied die beginsels en doelwitte van die KABV goeie riglyne om transformasie te bewerkstellig, leerders te bemagtig en opvoeding te voorsien wat wêreldburgers sal skep wat 'n verskil in die samelewing kan maak.

Alhoewel daar baie kritiek teenoor die KABV gelewer is, was die meerderheid deelnemers tevrede met die kurrikulum. Onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, was almal van mening dat die KABV 'n duidelike verbetering is op die kurrikulums wat dit voorafgegaan het. Verskeie deelnemers het geglo dat die probleem rakende letterkunde nie by die kurrikulum self lê nie, maar eerder by die lys van voorgeskrewe werke. Dit wil voorkom asof die poësie-afdeling voorsiening maak vir die meerderheid leerders aangesien daar so 'n verskeidenheid gedigte behandel word. Die probleem lê egter by die voorgeskrewe prosawerke aangesien slegs een roman per jaar behandel word. Sommige romans soos *Vaselinetjie* deur Anoeschka von Meck en 'n drama soos *Die Keiser* kan as gepas beskou word vir alle leerders. Hierdie werke spreek universele temas aan en is belangrik vir die skepping van wêreldburgers, maar daar is egter ander werke soos *Onderwêreld* en *Die kwart-voor-sewe-lemie* waarby feitlik niemand aanklank vind nie.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die KABV as 'n relatiewe suksesvolle kurrikulum beskou kan word, alhoewel daar steeds ruimte vir verbetering is. Daar word voorsiening gemaak vir die meerderheid leerders, maar die hersiening van die voorgeskrewe lys, veral in verband met prosa, is 'n aanbeveling wat sterk oorweeg moet word.

6.3 Die sosiale konstruktivistiese teorie

Tydens hierdie studie is die sosiale konstruktivistiese teorie van Lev Vygotsky ook gebestudeer en in verband gebring met letterkundige werke sowel as die effektiewe onderrig van letterkunde vir almal.

Volgens die sosiale konstruktivistiese teorie word idees en kennis gekonstrueer deur interaksie met die onderwyser sowel as ander leerders (Powell & Kalina, 2009). Die leerders wat in die klas sit gaan dus die letterkundige werk ervaar wanneer hulle die werk bespreek met die onderwyser sowel as die ander leerders. Uit hierdie gesprekke gaan leerders agterkom dat hierdie letterkundige werk die diversiteit van verskillende mense en agtergronde aanspreek of nie.

Onderwysers sowel as studente wat deelgeneem het aan hierdie studie het daarvan melding gemaak dat die drama, *Krismis van Map Jacobs*, gepas is vir die onderrig van letterkunde vir alle leerders. Dit het waarde gehad om hierdie drama te doen, want selfs leerders wat nie van daardie etniese agtergrond afkomstig is nie, het deur middel van 'n studie van die drama insig gehad in die diversiteit van ons samelewing, gemeenskap en land en hulle is bewus gemaak daarvan dat mense afkomstig is van verskillende etnisiteit, identiteit en biologiese verskille. Die waarde van *Krismis van Map Jacobs* in die kurrikulum is dat dit juis binne die klaskamer se konteks al hierdie waardes van etnisiteit, identiteit, verskille en gevarieerde ervarings aanspreek en daarom is dit 'n goeie werk om binne die KABV te behandel.

Volgens Vygotsky se sosiale konstruktivistiese teorie vind leer plaas deur interaksie met ander. Deur leerders in 'n klas te hê wat van verskillende agtergronde afkomstig is, leer hierdie leerders by mekaar van diversiteit. *Vaselinetjie* was ook een van die letterkundige werke wat positiewe terugvoer van die deelnemers ontvang het. Deur 'n werk soos *Vaselinetjie* te bestudeer word die kennis van verskillende agtergronde waarvan mense afkomstig is versterk. *Vaselinetjie* handel oor 'n wit dogtertjie wat grootgemaak word deur 'n bruin oupa en oma en alhoewel haar taalaksent verskil van standaard Afrikaans, het daardie oupa en oma steeds vir haar 'n baie goeie opvoeding gegee, sodanig dat sy 'n sukses in die lewe was. Die boodskap wat met *Vaselinetjie* gepaard gaan, is dat alhoewel mense van verskillende agtergronde afkomstig is, kan hulle steeds almal by dieselfde mikpunt uitkom. Sosiale interaksie en kulturele invloede het 'n besondere groot effek op 'n leerder en hoe leer plaasvind. In *Vaselinetjie* is daar verskillende kulturele invloede, want die dogtertjie was grootgemaak deur 'n bruin oupa en oma wat nie noodwendig dieselfde was as waarin sy gewoon sou wees nie en toe sy in die kinderhuis beland het van die ander blanke kinders vir haar gelag en gespot omdat sy anders as hulle gepraat het. Sy het soos 'n bruin mens gepraat en dit verwys terug na haar kulturele agtergrond en invloed. *Vaselinetjie* is dus ook 'n voorbeeld van 'n letterkundige werk wat ideaal is om met alle leerders te behandel en voldoen aan die begroning van Vygotsky se sosiale konstruktivistiese teorie.

6.4 Aanbevelings

Aan die hand van bogenoemde navorsingsvrae kan die volgende aanbevelings gemaak word:

6.4.1 Wat is die sterkpunte en tekortkominge van hierdie kurrikulum?

Hier sal daar spesifiek gefokus word op die tekortkominge van die kurrikulum en moontlike aanbevelings wat gemaak kan word om dit aan te spreek.

- Die KABV is te voorskriftelik. Daar moet meer vryheid en outonomie aan onderwysers gegee word. Onderwysers werk elke dag met hulle leerders en is bewus van hulle behoeftes en beperkings. Onderwysers moet die vryheid en ruimte gebied word om besluite te neem wat hulle leerders sal bevoordeel.
- Te veel assesserings. Die hoeveelheid assesseringstake wat deur die KABV voorgeskryf word, is te veel vir die tyd wat daarvoor toegeken word. Minder assesserings sal meer tyd vir vaslegging bied. Die assesserings wat tans voorgeskryf word, moet moontlik hersien word.
- Die handboeke is nie ten volle versoenbaar met die kurrikulum nie. Onderwysers het ook melding gemaak van die temas wat deur die kurrikulum voorsien word. Verskeie onderwysers is van mening dat die temas nie aktueel is nie en dat hulle leerders sukkel om hulle te vereenselwig met die temas wat in die handboeke voorsien word. 'n Hersiening van die temas kan ook 'n moontlike wyse vir verbetering wees rakende die KABV.

6.4.2 *Voldoen die voorgeskrewe tekste vir poësie, prosa en drama aan die vereistes van die KABV en bevorder dit die effektiewe onderrig van letterkunde?*

Soos reeds genoem, is die meerderheid deelnemers tevrede met die verskeidenheid poësie wat deur die KABV voorgeskryf word. Daar is egter ruimte vir verbetering rakende die prosa-afdeling van letterkunde. Werke waarmee die deelnemers ontevrede is, was onder andere *Die kwart-voor-sewe-lelie* deur Eleanor Baker en *Die Driehoekige Sirkel* deur Corrie Vorster en *Onderwêreld* deur Fanie Viljoen. Hierdie voorgeskrewe werke moet moontlik hersien word en vervang word met werke wat universele temas aanspreek waarby die meerderheid leerders kan aanklank vind byvoorbeeld *Vaselinetjie* deur Anoeschka von Meck.

6.5 Beperkinge van die studie

Daar sou oorspronklik onderhoude gevoer word met drie NOS-studente, maar na herhaalde pogings om drie gewillige deelnemers te vind, was dit ongelukkig nie moontlik nie. Daar is slegs onderhoude gevoer met twee studente, 'n manlike sowel as 'n vroulike student. Aangesien die deelnemers verskillende geslagte is, het dit verseker dat ek 'n ander opinie kry indien die moontlikheid bestaan dat die opinies van mans en vrouens rakende hierdie studie verskil. Ek twyfel of die derde student se opinie 'n noemenswaardige verskil aan die studie sou gemaak het, maar ek glo die bydrae sou nogtans as waardevol beskou kon word.

Nog 'n beperking is die hoeveelheid vraelyste wat nie terug ontvang is van NOS-studente nie. Die klas wat deel gevorm het aan die studie, het uit 24 studente bestaan en slegs 11 vraelyste is terug ontvang. Die vraelyste wat ek ontvang het, was genoeg om mee te werk, maar die data wat die ander vraelyste sou verskaf, kon 'n waardevolle bydrae tot die studie gelewer het.

6.6 Slotwoord

Die doel van hierdie navorsingstudie was om te bepaal of die KABV werklik voorsiening maak vir die effektiewe onderrig van letterkunde vir leerders van alle sosiale kontekste. Die meerderheid deelnemers is tevrede met die KABV, maar is van mening dat die voorgeskrewe lys rakende prosa moontlike hersiening benodig. Aangesien die poësie uit 'n verskeidenheid gedigte bestaan, kan 'n groter hoeveelheid leerders uit alle kontekste daarby aanklank vind.

Hierdie navorsingstudie het die potensiaal om 'n waardevolle bydrae te maak om die KABV as 'n kurrikulum te verbeter indien die aanbevelings in die studie voorgestel, geïmplementeer word. Die onderwysdepartement kan van die tekortkominge en aanbevelings kennis neem omdat dit die KABV verder sal versterk en die onderrig van Afrikaans in skole nog verder sal verbeter. As meer voorgeskrewe werke aangebied word wat verband met die jeug se omgewings en leefwêreld hou, sal dit help om 'n liefde vir Afrikaanse letterkunde te kweek.

In die woorde van Alex Booger (2016): “Die leser is nie dood nie. Die leser wil hom/haar net in tekste raaklees”.

Bronnelys

- Aikenhead, G. (1997). *A framework for reflecting on assessment and evaluation*. Seoul: s.n.
- Amineh, R. J. & Asl, H. D. (2015). Review of Constructivism and Social Constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), pp. 9-16.
- Anon. (2011). *KURRIKULUM- EN ASSESSERINGSBELEIDSVERKLARING*. [Online] Available at: <file:///C:/Users/17117798/Documents/Downloads/FET%20%20HOME%20%20AFRIKAANS%20GR%2010-12%20%20WEB%230544.PDF> [Toegang 7 Maart 2017].
- Anon. (2013). *The Effects of Apartheid On South African Education Politics Essay* (online). Available at: <https://www.ukessays.com/essays/politics/the-effects-of-apartheid-on-south-african-education-politics-essay.php?vref=1>
- Badugela, T. M. (2012) *Problems facing educators in implementing the national curriculum statement: the case study of Tshifhena Secondary school*. MEd dissertation. Pretoria: University of South Africa.
- Bernstein, B. (1977). The social construction of pedagogic discourse. In Bernstein, B. (red.), *Class, codes and control: The Structuring of Pedagogic Discourse*. Vol. 4. pp. 165-218. London: Routledge.
- Blaine, S. (2010, September 20). Matrics “not ready for tertiary study”. *Business Day*, p. 4.
- Bless, C. & Higson-Smith, C. (2000). *Fundamentals of Social Research Methods: An African Perspective*. Lansdowne: Juta.
- Bless, C.; Higson-Smith, C. & Kagee, A. (2007). *Fundamentals of Social Research Methods. An African Perspective*. Kaapstad: Juta.
- Bloch, G. (2009). *The Toxic Mix: What's Wrong with South Africa's Schools and how to Fix it*. Kaapstad: Tafelberg.
- Bruner, J. (1996). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bulmer, M. (1982). *The Uses of Social Research: Social Investigation in Public Policy-Making*. London: Allen & Unwin.
- Campion, M. & Palmer, D. (1997). A review of structure in the selection interview. *Personnel Psychology*, pp. 655-702.
- Chisholm, L. (2005). The state of South African schools. In: Daniel, J., Southall, R., & Lutchman, J. (reds.). *State of the Nation: South Africa 2004-2005*. One World Books.

- Chrisholm, L. (2004). *Changing class: Education and social change, 1990-2002*. Kaapstad: Compress.
- Chisholm, L. (2005). The politics of curriculum review and revision in South Africa in regional context. *Compare* 35(1), 79-101.
- Christie, P. & Jansen, J. D. (1999). *Changing Curriculum: Studies on Outcome-Based Education in South-Africa*. Juta
- Cohen, L., Manion, L., & Morison, K. (2007). *Research Methods in Education*, (6th ed.). London: Routledge.
- Collie, J. & Slater, S. (1990). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2010). Mapping the developing landscape of mixed methods research. In Tashakkori, A. & Teddlie, C. (reds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (2nd ed.). (pp. 45-68). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890- 1990*. Teachers College Press.
- DeCastro-Ambrosetti, D. & Cho, G. (2005). Do parents value education? Teachers' perceptions of minority parents. *Multicultural Education*, 13(2), 44-46.
- Derry, S. J. (1999). A fish called peer learning: Searching for common themes. In A.M. O'Donnell & A. King (reds), *Cognitive perspectives on peer learning*. Erlbaum.
- De Waal, T. G. (2004). Curriculum 2005: Challenges facing teachers in historically disadvantaged schools in the Western Cape. Unpublished M.Ed. thesis. Cape Town: University of the Western Cape.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2009). *Internet, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (3rd ed.). New York, NY: John Wiley & Sons
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dunlap, G., Iovannone, R., Wilson, K. J., Kincaid, D. K. & Strain, P. (2009). Prevent-teach-reinforce: A standardized model of school-based behavioral intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*.
- Du Plessis, E. (2014). *Reflections on the NCS to NCS (CAPS): Foundation Phase teachers' experience*: University of South Africa. [Aanlyn] Beskikbaar by <http://iiespace.iie.ac.za/bitstream/handle/11622/59/Reflections.pdf?sequence=1>
- Du Plessis, T. (2009, Oktober 2). Als was toe nie so sleg. *Beeld*, p. 12.
- Durrheim, K. (2004). Research design. In M. Terre Blanche, & K. Durrheim (reds.), *Research in practice: Applied methods for the social sciences* (pp. 29-53). Kaapstad: University of Cape Town.

- Du Toit, P.J. (1995). Interpersonal relationships of black pupils in multicultural schools in the RSA: problems and guidelines. *South African Journal of Education*, 15, 212-217.
- DvO 1997, 2000, 2004, 2009, 2011
- Ernest, P. (1999). Social Constructivism as a Philosophy of Mathematics: Radical Constructivism Rehabilitated? <http://www.ex.ac.uk/~PERnest/soccon.htm>.
- Evans, A. E. (2007). School leaders and their sensemaking about race and demographic change. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 159-188.
- Fataar, A. (2001). Engaging the narrowing education policy trajectory in South Africa. *Southern African Review of Education*, 5(2).
- Flores, M. A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal*. 16(3), 401–413. Beskikbaar by [faculty.ksu.edu.sa/yousif/603/Teachers view of curriculum changes/](http://faculty.ksu.edu.sa/yousif/603/Teachers%20view%20of%20curriculum%20changes/) (Toegang 24 Mei 2017).
- Fullan, M. G. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M.G. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). London.
- Gault, R. H. (1907). A history of the questionnaire method of research in psychology. *Research in Psychology*, 14(3), 366-383.
- Gergen, K. J. (1995). Social construction and the educational process. *Constructivism in Education*. pp. 17-39.
- Goduka, I. N. (1998). Linguistic and cultural diversity implications for learning education and curricular transformation. *South African Journal of Higher Education*, 12, 34-43.
- Gredler, M. E. (1997). *Learning and instruction: Theory into practice* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Harley, K. & Wedekind, V. (2004). Political change, curriculum change and social formation, 1990 to 2002. In Chisholm, L. (ed.), *Changing Class: Education and social change in post-apartheid South Africa*. Cape Town: Compress
- Hartshorne, K. (1999). *The making of education Policy in South Africa*. Cape Town: Oxford University Press.
- Hirtle, J. (1996). Coming to Terms: Social Constructivism. *The English Journal*, 85, 91-92.
- Jacobs, M., Vakalisa, N. & Gawe, N. (2004). *Teaching-Learning Dynamics: A Participative Approach for OBE*. 3rd ed. Sandown: Heinemann.
- Jansen, J.D. (2004). Race and education after ten years. *Perspectives in Education*, 22(4), 117-128.

- Jansen, J. D. (2001). Symbols of Change, Signals of Conflict. In Kraak, A. & Young, M. (reds.), *The Implementation of Education Policies. 1990-2000*. Pretoria: Human Sciences Research Council).
- Jansen, J.D. (1998). Our educators see children not colour. The politics of diversity in South African Schools. In Cros, M., Mkanazi-Twala, Z., & Klein, G. *Dealing with diversity in South African education*. Cape Town: Juta.
- Jansen, J. & Taylor, N. (2003). *Educational change in South Africa 1994-2003: Case studies in large-scale education reform*.
- Jansen, J. & Christie, P. (1999). *Changing curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co.
- Jansen, J. (2001a). Image-ing teachers: Policy images and teacher identity in South African classrooms. *South African Journal of Education*, 21 (4), 242-246.
- Jansen, J. D. (1998). *Curriculum Reform in South Africa: A Critical Analysis of Outcomes-Based Education*. Beskikbaar by <http://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/132/Jansen> (Toegang op 27 Augustus 2017).
- John, M. M. (2004). *The in-service training of teachers and school managers for the implementation of Curriculum 2005 in the Sedibeng West District (D8)*. M. Ed. Vanderbijlpark.
- Kallaway, P. (2012). History in Senior Secondary School CAPS 2012 and beyond: A comment. *Yesterday & Today*, pp. 23-62.
- Kaniki, A. (1999). Doing an information search. In Terre Blance, M. & Durrheim, K., *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. (pp. 17-28). Cape Town: UCT Press.
- Kim, B. (2001). Social constructivism. In M. Orey (red.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Beskikbaar: <http://www.coe.uga.edu/epltt/SocialConstructivism.htm>.
- Kirkgoz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary school education. *Teaching and Teacher Education*, 24.
- Kukla, A. (2000). *Social constructivism and the philosophy of science*. Psychology Press.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Lawack, J. (2009, November 30). OBE won't be missed when it's phased out of schools. *The Herald*, p 7.

- Leedy, P. D. (1997). *Practical research: Planning and design (6th Ed.)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lubienski, S. T. (2003). Celebrating diversity and denying disparities: A critical assessment. *Educational Researcher*, 32(8), 30-38.
- Maharajh, L.R, Nkosi, T. & Mkhize, M. (2014). Teachers' experiences of the implementation of the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) in three primary schools in KwaZulu Natal. *AOSIS*.
- Malada, B. (2010, September 19). We ignore proper education at our peril. *Sunday Tribune*, p, 22.
- Marsh, C. (2000). *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum*. London: Falmer Press
- Masondo, S., Mahlangu, D. & Mclea, H. Youth sacrificed for OBE. Times Live. 06 Julie 2010. Beskikbaar by: <http://www.timeslive.co.za/local/article536861.ece/Youth-sacrificed-for-OBE>. (Toegang 12 Mei 2017).
- McMahon, M. (1997). Social Constructivism and the World Wide Web - A Paradigm for Learning. ASCILITE conference. Perth: Australia.
- McNamara, C. (1999). *General Guidelines for Conducting Interviews*. Authenticity Consulting, LLC, Beskikbaar by: <http://www.managementhelp.org/evaluatn/interview.htm>
- Mdutshane, V. N. (2006). An investigation into implementation of Curriculum 2005. In Mncube, V., Thaanyane, M. & Mabunda, P. (2013), Chronicling teachers' experiences in the teaching of Business Education in three secondary schools in Lesotho. *Anthropologist*, 15(1), 67-78.
- Meier, C. (2005). Addressing problems in integrated schools: student teachers' perceptions regarding viable solutions for learners' academic problems. *South African Journal of Education*, 25(3), 170-177.
- Meier, C. & Hartell, C. (2009). *Handling cultural diversity in education in South Africa*. *SA-eDUC JOURNAL*, 6 (2), 180.
- Moletsane, R. (1999). Beyond segregation: multicultural education in South African schools. *Perspectives in Education*, 1, 31-42.
- Moll, L. C. (1992). Literacy research in community and classrooms: a sociocultural approach. In Beach, R., Green, J. L., Kamil, M. L. & Shanahan, T. (reds.), *In Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*. (pp. 211-44). Urbana, IL: Natl. Counc. Teach. Engl.
- Moodley, G. (2013a). *Implementation of curriculum and assessment policy statement*. Pretoria: University of South Africa.

- Moodley, G. (2013b). *Implementation of the Curriculum and Assessment Policy Statements: Challenges and Implications for Teaching and Learning*. Unpublished Master's Thesis, Pretoria: University of South Africa.
- Mouton, J. (2001). *How to Succeed in Your Master's and Doctoral Study*. Hatfield, Pretoria: Van Schaik.
- Nkosi, T. P. (2014). *Teachers' experiences of the implementation of the Curriculum and Assessment Policy Statement: a case study of three primary schools in KwaZulu-Natal Province*. MEd dissertation. University of KwaZulu-Natal.
- Nongxa, L. (2010, Augustus 1). Tertiary institutions ignore primary lessons at their peril. *Sunday Times*, p 11.
- Nunalall, S. (2012). *The effect of continuous curriculum policy changes on the professional lives of foundation phase teachers in post-apartheid South Africa*. MEd dissertation. Durban: University of KwaZulu-Natal.
- Opinion Leaders (2012, Januarie 11). Stop this mad rush for varsities. *The Citizen*. Beskikbaar by <http://www.citizen.co.za/citizen/content/local-news>
- Ozturk, I. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: the case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Palincsar, A. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*.
- Pillay, D. & J. Karisson. (2013). New spaces for researching postgraduate education research in South Africa. *South African Journal of Education*, 33(3), 1–18.
- Pinnock, A. J. E. (2011). A practical guide to implementing CAPS: A toolkit for teachers, school managers and education officials to use to assist in managing the implementation of a new curriculum. *NAPTOSA*.
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). *Cognitive and social constructivism: Developing tools for an i-effective classroom*. *Education*, 130(2), 241–250.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, pp. 354-395.
- Prawat, R. S. & Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychology*, 29, 37-48.
- Pudi, T. I. (2002). *Teacher attitudes towards the implementation of the learning area Technology*. University of South Africa.

- Ramatlapana, K. & Makonye, J. P. (2012). From too much freedom to too much restriction: The case of teacher autonomy from National Curriculum Statement (NCS) to Curriculum and Assessment Statement (CAPS). *African Education Review*, 9, 7–25.
- Rios, F. A. (1996). *Teacher thinking in cultural contexts*. New York: State University of New York Press.
- Robinson, E. T., Ulin, P. R. & Tolley, E. E. (2002). *Qualitative Methods in Public Health: A Field Guide for Applied Research*, 2nd Ed.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In Damon, W., Kuhn, D. & Siegler, R. S. (reds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol.2). New York: Wiley.
- Rossmann, G. B. & Rallis, F. (2003). *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. (2nd Ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Roth, W. M. (2000). In McCormick, R. & Paechter, C. (reds.), “*Authentic School Science: Intellectual Traditions*”, *Learning & Knowledge*. (pp. 6-20). London, UK: Paul Chapman Publishing: 6-20.
- Sadker, M. & Sadker, D. (1985). The treatment of sex equity in teacher education. In Klein, S. (red.), *Handbook for achieving sex equity through education*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Schreuder, B. (2005). *WCED Online*. [Aanlyn]
Beskikbaar by: http://wced.pgwc.gov.za/comms/press/2005/46_vookur.html
[Toegang 05 Februarie 2017].
- Sclafani, J. D. (2004). *The educated parent: Recent trends in raising children*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Seale, L. (2012). *New curriculum, same problems*. [Aanlyn]
Beskikbaar by: <http://www.iol.co.za/the-star/new-curriculum-same-problems-1331777>
[Toegang 7 Maart 2017].
- Shor, I. (1992). *Empowering Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shunk, D. H. (2000). *Learning theories: An educational perspective* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Smith, J. (1993). *After the demise of empiricism: The problem of judging social and educational inquiry*. New York: Ablex.
- Soudien, C. (2004). ‘Constituting the class’: an analysis of the process of integration in South African schools. In Chisholm, L. (red.), *Changing class: education and social change in post-apartheid South Africa*. Cape Town: HSRC Press.
- Taole, M. J. (2013). Teachers’ conceptions of the curriculum. *Review Process*, 5(1), 39.

- Tauber, R. T. (1997). *Self-fulfilling prophecy - a practical guide to its use in education*. London: Praeger.
- Taylor, S. & Henry, M. (2000) Globalization and Educational Policymaking: A case study, *Educational Theory*, 50(4), 487–503.
- Thaanyane, M. E. (2010). *Teachers' experiences of implementing Business Education in three secondary schools in Maseru district*. MEd dissertation. Durban: University of KwaZulu-Natal.
- Thanh, N. C. & Thanh, T. T. L. (2015). The interconnection between Interpretivist Paradigm and Qualitative Methods in Education. *American Journal of Educational Science*, 1(2), pp. 24-27
- Tyack, D. B. & Cuban, L. (2007). *Tinkering Towards Utopia: A Century of Public School Reform*. Harvard University Press
- Van Der Horst, H. & McDonald, R. (1997). *OBE. A teacher's manual*. Pretoria: Kagiso.
- Van der Nest, A. (2012). *Teacher mentorship as professional development: Experiences of Mpumalanga primary school*. MEd dissertation. Durban: University of South Africa.
- Van Heerden, M. E. (1998). *What's happening in practice? A comparative study of teaching and learning in two desegregated South African public high schools*. Pretoria: University of South Africa
- Variend, A. (2011). *What you need to know about CAPS- Part 1*. Maskew Miller Longman.
- Villette, F. (2016) The effects of apartheid's unequal education system can still be felt today. (aanlyn) Beskikbaar by: <https://www.iol.co.za/capetimes/news/the-effects-of-apartheids-unequal-education-system-can-still-be-felt-today-2035295>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1997). *Vygotsky and the formation of the mind*. Cambridge, MA.
- White, C. J. (2005). *Research: A practical guide*. Pretoria: Ithuthuko Investments (Publishing).
- Wilches, J. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied Linguistics. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 245-275.
- Willis, J. W. (2007). *Foundations of qualitative research: interpretive and critical approaches*. London: Sage.
- Young, M. & Kraak, A. (2001). Introduction. In Kraak, A. & Young, M., (reds.), *Education in Retrospect*. (pp. 1-16). Johannesburg: Ultra Litho.

Zafar, S. 1(1998). *Desegregation in South African public schools: emerging patterns and dominant trends*. Durban: Education Policy Unit Report, University of Natal.

Bylae 1

BRIEF AAN WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT

WES-KAAP ONDERWYSDEPARTEMENT

Privaatsak x9114

KAAPSTAD 8000

VIR AANDAG: Dr Wyngaard, Afdeling Navorsing

AANSOEK OM NAVORSING BY WKOD-INRIGTINGS

Ek is tans besig met my MEd in die program Kurrikulumstudie aan die Universiteit van Stellenbosch.

Hiermee doen ek aansoek om toestemming om die volgende studie te onderneem: **Die onderrig van letterkunde in die VOO-fase binne die raamwerk van die KABV**. Die navorsingstudie sal by drie Wes-Kaapse skole geskied.

Die doel van bogenoemde ondersoek is om te bepaal of die KABV 'n raamwerk bied wat die effektiewe onderrig van letterkunde bevorder onder alle leerders. Om bogenoemde navorsingsvraag te beantwoord moet daar 'n indiepte ondersoek ingestel word rakende die inhoud en onderrigmetodes wat deur die KABV voorgeskryf word. Verskeie vorme van tekste (poësie, prosa en 'n drama) sal bestudeer word om te bepaal of dit voldoen aan die vereistes van die KABV en of dit die effektiewe onderrig van letterkunde bevorder. Hierdie studie sal die sterkpunte en tekortkominge van die KABV uitlig en kyk na moontlike wyses vir verbetering.

Die steekproef vir bogenoemde projek sal bestaan uit drie hoërskole binne die Wes-Kaap ('n privaatskool, 'n voormalige model-C skool sowel as 'n eks-HvV skool). Vraelyste sal uitgestuur word aan Graad 10-12 Afrikaans Huistaal-onderwysers van die geselekteerde skole en onderhoude sal gevoer word met een onderwyser per skool.

Alle inligting wat tydens hierdie projek ingesamel word sal as vertroulik hanteer word. Die skole sowel as die deelnemers sal anoniem bly en deelname is vrywillig. Deelnemers kan te eniger tyd onttrek sonder enige nadelige gevolge.

Indien u enige navrae het, kan u my of my studieleier, Prof MLA le Cordeur kontak.

Prof MLA le Cordeur
Department Kurrikulumstudie (Afrikaans)
Fakulteit Opvoedkunde
Universiteit Stellenbosch
Privaatsak X1, Matieland 7602
Sekretaresse: 021 808 2300
Kantoor: 021 808 2265
mlecorde@sun.ac.za

Ek hoop dat my aansoek vir navorsing goedgeunstiglik oorweeg sal word.

By voorbaat dank.

Die uwe

Annine Schultz

(072 717 9514)

1711779@sun.ac.za

Bylae 2

BRIEF AAN DIE SKOOLHOOF

Die Skoolhoof

Geagte Heer/Dame

AANSOEK OM NAVORSING BY U SKOOL

Ek is tans besig met my MEd in die program Kurrikulumstudie aan die Universiteit van Stellenbosch.

Hiermee doen ek aansoek om toestemming om die volgende studie by u skool te onderneem:

Die onderrig van letterkunde in die VOO-fase binne die raamwerk van die KABV.

Die doel van bogenoemde ondersoek is om te bepaal of die KABV 'n raamwerk bied wat die effektiewe onderrig van letterkunde bevorder onder alle leerders. Om bogenoemde navorsingsvraag te beantwoord moet daar 'n indiepte ondersoek ingestel word rakende die inhoud en onderrigmetodes wat deur die KABV voorgeskryf word. Verskeie vorme van tekste (poësie, prosa en 'n drama) sal bestudeer word om te bepaal of dit voldoen aan die vereistes van die KABV en of dit die effektiewe onderrig van letterkunde bevorder. Hierdie studie sal die sterkpunte en tekortkominge van die KABV uitlig en kyk na moontlike wyses vir verbetering.

Vraelyste sal uitgestuur word aan die Graad 10-12 Afrikaans Huistaal onderwysers en een onderwyser per skool sal geselekteer word vir 'n onderhoud.

Alle inligting wat tydens hierdie projek ingesamel word, sal as vertroulik hanteer word. Die skole sowel as die deelnemers sal anoniem bly en deelname is vrywillig. Deelnemers kan te eniger tyd onttrek sonder enige nadelige gevolge.

Indien u enige navrae het, kan u my of my studieleier, Prof MLA le Cordeur kontak.

Prof MLA le Cordeur

Department Kurrikulumstudie (Afrikaans)

Fakulteit Opvoedkunde

Universiteit Stellenbosch

Privaatsak X1, Matieland 7602

Sekretaresse: 021 808 2300

Kantoor: 021 808 2265

mlecorde@sun.ac.za

Ek hoop dat my aansoek vir navorsing goedgeunstiglik oorweeg sal word.

By voorbaat dank.

Die uwe

Annine Schultz

(072 717 9514)

1711779@sun.ac.za

Bylae 3

BRIEF AAN ONDERWYSERS

Geagte Onderwyser

Ek is tans besig met my MEd in die program Kurrikulumstudie aan die Universiteit van Stellenbosch en stel ondersoek in oor *die onderrig van letterkunde in die VOO-fase binne die raamwerk van die KABV*.

Die doel van bogenoemde ondersoek is om te bepaal of die KABV-kurrikulum 'n raamwerk bied wat die effektiewe onderrig van letterkunde bevorder onder alle leerders. Om bogenoemde navorsingsvraag te beantwoord moet daar 'n indiepte ondersoek ingestel word rakende die inhoud en onderrigmetodes wat deur die KABV voorgeskryf word. Verskeie vorme van tekste (poësie, prosa en 'n drama) sal bestudeer word om te bepaal of dit voldoen aan die vereistes van die KABV en of dit die effektiewe onderrig van letterkunde bevorder. Hierdie studie sal die sterkpunte en tekortkominge van die KABV uitlig en kyk na moontlike wyses vir verbetering.

Indien u gewillig is om aan die studie deel te neem, sal die volgende van u verwag word: U sal 'n vraelys moet voltooi wat u per e-pos sal ontvang. Indien u geselekteer word, sal u ook op 'n later stadium aan 'n onderhoud deelneem wat verband hou met die laasgenoemde vraelys.

Alle inligting wat deur die vraelys en onderhoud ingewin word, sal op 'n vertroulike wyse hanteer word. Hierdie data sal op 'n rekenaar gestoor word wat 'n toegangsword vereis wat slegs aan die navorser bekend is. Die naam van die skool sowel as die identiteit van die deelnemer sal te alle tye anoniem bly. Deelname aan die studie is vrywillig en u kan te eniger tyd aan die studie onttrek sonder enige nadelige gevolge.

Indien u enige navrae het, kan u my of my studieleier, Prof MLA le Cordeur kontak.

Prof MLA le Cordeur

Department Kurrikulumstudie (Afrikaans)

Fakulteit Opvoedkunde

Universiteit Stellenbosch

Privaatsak X1, Matieland 7602

Sekretaresse: 021 808 2300

Kantoor: 021 808 2265

mlecorde@sun.ac.za

By voorbaat dank.

Die uwe

Annine Schultz

(072 717 9514)

1711779@sun.ac.za

Bylae 4

TOESTEMMINGSBRIEF AAN OONDERWYSERS EN STUDENTE



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Toestemmingsbrief

Geagte Mnr/Mev/Mej

Ek is tans 'n geregistreerde meesterstudent by die Universiteit van Stellenbosch en is besig met 'n navorsingsprojek rakende die onderrig van letterkunde volgens die riglyne van die KABV.

Die ondersoek handel oor die wyse waarop Afrikaans Huistaal letterkunde in die VOO-fase volgens die KABV onderrig word en of hierdie riglyne werklik lei tot die effektiewe onderrig van hierdie vak. Daar sal gekyk word na struikelblokke binne die KABV en moontlike oplossings om effektiewe onderrig te verseker.

Hiermee vra ek vir u toestemming om deel te neem aan hierdie navorsingsprojek. Daar sal van u verwag word om 'n vraelys te voltooi sowel as u deelname in 'n opvolgonderhoud. Die vraelys sal uit 10 vrae bestaan en dit sal per e-pos aan u gestuur word. Die onderhoud gaan op band opgeneem word en daarna getranskribeer word. Daarna sal u die geleentheid kry om deur die geskrewe onderhoud te lees en om terugvoer aan my te gee.

Let asseblief daarop dat:

- U onder geen verpligting is om deel te neem nie.
- Al die inligting streng vertroulik hanteer sal word.
- U enige tyd van die studie kan onttrek.

U toestemming om aan die studie deel te neem, sal baie waardeer word.

Groete

Annine Schultz (17117798)

Bylae 5

TOESTEMMINGSVORM VIR ONDERWYSERS EN STUDENTE

Toestemmingsvorm

Ek het die inligting gelees wat aan my voorsien was binne die gegewe toestemmingsbrief. Ek het die geleentheid gehad om vrae te vra oor die navorsingstudie, bevredigende antwoorde te ontvang en enige bykomende inligting by te voeg indien ek sou wou.

Ek is bewus daarvan dat ek 'n keuse het of my onderhoud opgeneem word om te verseker dat 'n akkurate weergawe van my antwoorde weergegee word.

Ek was daarvan bewus gemaak dat ek enige tyd tydens die navorsingstudie kan onttrek sonder enige nagevolge.

Naam van deelnemer: _____

Handtekening van deelnemer: _____

Datum: _____

Bylae 6

VRAELYSTE AAN DIE ONDERWYSERS

1. Vir watter graad/grade onderrig u tans?

Graad 10	
Graad 11	
Graad 12	

2. Wat is die grootte van u klas en het dit 'n voordelige of nadelige effek op onderrig?

<25	
25 - 34	
>34	

-
-
3. Is u tevrede met die KABV? Motiveer.

Ja	
Nee	

-
-
4. Wat is die vernaamste voordele van die KABV?

Eenvoudig en gebruikersvriendelik.	
Meer gestruktureerd.	
Duidelike aanduiding van die hoeveelheid tyd wat aan elke afdeling spandeer moet word.	
Aktuele temas.	

Voorsiening van hulpbronne (aktiwiteite, leesstukke ens.)	
---	--

Is daar enige ander feite wat u wil byvoeg?

5. Wat is die vernaamste nadele van die KABV?

Die pas is te vinnig.	
Te voorskriftelik.	
Te veel temas.	
Outonomieit en kreatiwiteit van die onderwyser word beperk.	

Is daar enige ander feite wat u wil byvoeg?

6. Watter prosawerke behandel u tans met u graad 10/11/12 klas?

7. Watter voorgeskrewe prosawerke wat u al behandel het, is volgens u mening in lyn met die KABV?

8. Is daar enige prosawerke wat nie in lyn is met die KABV nie?

9. Watter drama behandel u tans met u klas/klasse?

10. Watter voorgeskrewe gedigte is volgens u mening in lyn met die KABV?

11. Is daar enige voorgeskrewe gedigte wat nie in lyn is met die KABV nie?

12. Watter letterkundige werk(e) sou na u mening ideaal wees om binne die raamwerk van die KABV met u klas te behandel (gedigte, prosa, drama)?

Bylae 7

VRAELYSTE AAN DIE STUDENTE

1. Het u die KABV in u NOS-klas behandel?

Ja	
Nee	

2. Het u al 'n les volgens die KABV gegee in glaskas?

Ja	
Nee	

3. Is u tevrede met die KABV? Motiveer.

Ja	
Nee	

4. Wat is die vernaamste voordele van die KABV?

Eenvoudig en gebruikersvriendelik.	
Meer gestruktureerd.	
Duidelike aanduiding van die hoeveelheid tyd wat aan elke afdeling spandeer moet word.	
Aktuele temas.	
Voorsiening van hulpbronne (aktiwiteite, leesstukke ens.)	

Is daar enige ander aspekte wat u wil byvoeg?

5. Wat is die vernaamste nadele van die KABV?

Die pas is te vinnig.	
Te voorskriftelik.	
Te veel temas.	
Outonomieit en kreatiwiteit van die onderwyser word beperk.	
Nie genoeg tyd vir vaslegging weens te veel assesserings.	

Is daar enige ander aspekte wat u wil byvoeg?

6. Watter prosawerk/roman behandel u tans in u NOS-klas?

7. Is hierdie voorgeskrewe prosawerk volgens u mening in lyn met die KABV?

8. Is daar enige prosawerke wat u in u voorgraadse studie behandel het, wat nie in lyn is met die KABV nie? Noem 'n voorbeeld.

Ja	
Nee	

9. Watter drama behandel u tans in u klas/klasse?

10. Watter voorgeskrewe gedigte is volgens u mening in lyn met die KABV?

11. Is daar enige voorgeskrewe gedigte wat u voorgraads en tans behandel het, wat nie in lyn is met die KABV nie? Gee 'n voorbeeld.

Ja	
Nee	

12. Watter letterkundige werk(e) sou na u mening ideaal wees om binne die raamwerk van die KABV met u klas te behandel (gedigte, prosa, drama)?

Bylae 8

ONDERHOUDSVRAE AAN ONDERWYSERS EN STUDENTE

Onderhoudsvrae

(Onderwysers en studente)

4. Leen die KABV dit tot die doeltreffende onderrig van letterkunde vir alle leerders? Motiveer waarom u so sê.
5. Volgens u ervaring, is die riglyne van die KABV prakties haalbaar binne die realiteit van elke onderwyser in Suid-Afrika? Waarom sê jy so?
6. Watter voorstelle sou u maak om die KABV moontlik te verbeter en die onderrig van letterkunde meer doeltreffend te maak?

Bylae 9

DATA VAN STUDENTEVRAELYSTE

1. Het u die KABV in u NOS-klas behandel?

	Ja	Totaal	Nee	Totaal
NOS-studente	1-11	11	0	0

2. Het u al 'n les volgens die KABV gegee in glaskas?

	Ja	Totaal	Nee	Totaal
NOS-studente	1-11	11	0	0

3. Is u tevrede met die KABV? Motiveer.

	Ja	Totaal	Nee	Totaal
NOS-studente	1,2,3,4,6,7,9	7	5,8,10,11	4

Motivering

ST1V: Dit is 'n goeie riglyn, maar dit fokus te veel op assessering en die tyd wat toegeken word aan leerders om sekere uitkomstes te bereik is problematies. Dit kan wel as 'n goeie, voordelige riglyn beskou word, maar ook as 'n nadeel.

ST2V: Dit is goed gestruktureerd en dit bied 'n goeie riglyn vir lesbeplanning.

ST3V: Gee riglyne vir wat in die skool verwag word en wat onderrig moet word.

ST4V: Alles is eenvoudig uiteengesit, jy weet presies wat om te doen.

ST5V: Dit is baie voorskriftelik en laat baie min spasie en geleentheid vir die onderwyser om kreatief met die vakinhoud om te gaan.

ST7V: Alhoewel daar nadele is, dink ek dit is goed dat daar 'n riglyn is wat landwyd toegepas word om te verseker dat alle leerders dieselfde inhoud leer.

ST8V: Dit is te rigied en los min tyd en vryheid vir die onderwyser se eie kreatiwiteit.

ST10V: In my eie opinie gee dit nie genoeg aandag aan sekere komponente nie,

ST11V: Ek voel meer aandag en tyd kan aan taalvaardighede belê word.

4. Wat is die vernaamste voordele van die KABV?

	Eenvoudig	Gestruktureerd	Tyd	Temas	Hulpbronne
NOS-student	1,2,4,6,7,8,9,10,11	3,6,7,9,10	1,2,3,4,6,9,11	9	2
Totaal	9	5	7	1	1

Is daar enige ander aspekte wat u wil byvoeg?

ST1V: Die spesifieke doelstellings wat uiteengesit word in elke vak afsonderlik.

ST3V: N.V.T.

ST6V: Nee.

5. Wat is die vernaamste nadele van die KABV?

	Vinnig	Voorskriftelik	Temas	Kreatiwiteit	Assessering
NOS-student	2,5,6	1,3,4,5,7,8,9,11	6	2,3,4,5,6,9,10,11	1,2,5,6,7,10,11
Totaal	3	8	1	8	7

Is daar enige ander aspekte wat u wil byvoeg?

ST1V: Ek stem nie heeltemal saam met die geïntegreerde benadering nie (soos in die meeste KABV-gerigte handboeke gevind word). Ek dink dat sommige basiese taalkennis nodig is voordat leerders meer komplekse strukture leer, byvoorbeeld: leerders moet eers leer oor spelling en woordsoorte voor hulle sinsontleding doen.

ST3V: N.V.T.

ST6V: Nee.

6. Watter prosawerk/roman behandel u tans in u NOS-klas?

ST1V: *Slaafs* deur Bettina Wyngaardt.

ST2V: *Slaafs*.

ST3V: *Slaafs*.

ST4V: *Slaafs* – Bettina Wyngaardt.

ST5V: *Slaafs*- Bettina Wyngaardt.

ST6V: *Krismis van Map Jacobs* deur Adam Small en *Slaafs* deur Bettina Wyngaardt.

ST7V: *Slaafs* – Bettina Wyngaardt (Afrikaans) en *Life of Pi* – Yann Martel (Engels).

ST8V: *Slaafs* deur Bettina Wyngaardt.

ST9V: *Slaafs*- Bettina Wyngaardt en *Krismis van Map Jacobs* - Adam Small.

ST10V: *Krismis van Map Jacobs*.

ST11V: *Slaafs*.

7. Is hierdie voorgeskrewe prosawerk volgens u mening in lyn met die KABV?

ST1V: Ja, alhoewel die roman baie relevante kwessies aanspreek is, ek onseker oor of dit die regte materiaal vir Graad 12 is.

ST2V: Ja, dit is baie eenvoudig en die leerders kan daarmee verband hou.

ST3V: Ja, dit is van toepassing op hoërskoolleerders.

ST4V: Ja, dit is. Maar nog nie 'n voorgeskrewe roman nie. Sal dit met leerders wil behandel, dit dek so baie relevante temas.

ST5V: Dit is. Leerders sal intrige, karakterontwikkeling, innerlike en uiterlike konflik en temas en boodskappe in die roman kan identifiseer.

ST6V: Ja, dit is.

ST7V: Ja.

ST8V: Ja.

ST9V: Ja.

ST10V: Ja.

ST11V: Ja.

8. Is daar enige prosawerke wat u in u voorgraadse studie behandel het, wat nie in lyn is met die KABV nie?

	Ja	Totaal	Nee	Totaal
NOS-studente	2,4,5,6,8,10	6	1,3, 7,9,11	5

Noem 'n voorbeeld.

ST2V: *Bidsprinkaan*.

ST3V: N.V.T.

ST4V: *Stringetjie blou krale* – EKM Dido en *Houd-den-Bek* – Andre P. Brink.

ST5V: *Sewe dae by die Silbersteins*.

ST6V: *Ons is nie almal so nie* – Jeanne Goosen en *Bidsprinkaan*.

ST8V: *Siegfried* deur Willem Anker.

ST10V: *Siegfried*.

9. Watter drama behandel u tans in u klas/klasse?

ST1V: *Krismis van Map Jacobs* deur Adam Small (2015) Skooluitgawe.

ST2V: *Krismis van Map Jacobs*.

ST3V: *Krismis van Map Jacobs*.

ST4V: *Krismis van Map Jacobs* - Adam Small.

ST5V: *Krismis van Map Jacobs*.

ST6V: *Krismis van Map Jacobs* deur Adam Small.

ST7V: *Krismis van Map Jacobs* - Adam Small (Afrikaans) en *Macbeth* – Shakespeare (Engels).

ST8V: *Krismis van Map Jacobs* deur Adam Small.

ST9V: *Krismis van Map Jacobs*, Adam Small.

ST10V: *Slaafs*.

ST11V: *Krismis van Map Jacobs.*

10. Watter voorgeskrewe gedigte is volgens u mening in lyn met die KABV?

ST1V: Ek dink enige gedig met 'n universele tema waarby leerders aanklank kan vind of selfs iets waarvan hulle iets kan leer. Ek dink om gedigte vanuit Suid-Afrikaanse konteks te onderrig is baie belangrik.

ST2V: *Vroegherfs, Winter.*

ST3V: *Bitterbessie dagbreek.*

ST4V: *Vroegherfs.*

ST6V: Die gedigte wat die matrieks doen: *Vroegherfs* – N.P Van Wyk Louw.

ST8V: *Vroegherfs.*

ST10V: *Vroegherfs, Safari, My siel Pa.*

11. Is daar enige voorgeskrewe gedigte wat u voorgraads en tans behandel het, wat nie in lyn is met die KABV nie?

	Ja	Totaal	Nee	Totaal
NOS-studente	2,6, 8,	3	1,3,4,5,7,9,10,11	8

Gee 'n voorbeeld.

ST2V: *Ko lat os sing.*

ST3V: N.V.T.

ST6V: In Afrikaans/ Nederlands het ons Nederlandse gedigte behandel. Dit is nie in lyn met die KABV nie.

ST8V: *Ontmoet my by die gewone plek 8-uur* deur Loftus Marais.

12. Watter letterkundige werk(e) sou na u mening ideaal wees om binne die raamwerk van die KABV met u klas te behandel (gedigte, prosa, drama)?

ST1V: Ek dink enige materiaal wat nie sterk opinies aanvoer, veroordelend en stereotiperend is en eksplisiete sekstonele bevat nie, is gepas. Enige werk wat in lyn is met die waardes van die skool kan gepas wees.

ST2V: *Krismis van Map Jacobs, Vroegherfs en Winter.*

ST3V: *Ons is nie almal so nie.*

ST4V: Soos reeds genoem, *Slaafs.*

ST5V: Gedigte.

ST6V: N.V.T.

ST7V: *Asem* – Jan Vermeulen en *Sterkyker* (digbundel).

ST8V: Prosa – baie bespreek punte kan daaruit kom. Aktuele sake kan aangespreek word en inklusiewe onderwys kan bemoedig word, deur byvoorbeeld die gebruik van Kaaps.

ST10V: *Ons is nie almal so nie.*

Bylae 10

VOORBEELD VAN 'N TRANSKRIBEERDE ONDERHOUD: ONDERWYSER

Navorsers (NA): Leen die KABV dit tot die doeltreffende onderrig van Letterkunde vir alle leerders? Dit wat tans voorgeskryf is.

Opvoeder (OP): Ek dink... kyk die KABV skryf nie spesifieke werke voor nie. Die kurrikulum is meer wat moet jy doen daarmee. Dan kry ons die voorgeskrewe lys. Die KABV deel is okay, maar dit wat voorgeskryf word, is die probleem. Dan moet ons die KABV toepas op daardie werke en dit is waar die probleem inkom. Ek dink dit is nie altyd geskikte werke nie. Tog dink ek dit gaan oor jou benadering. Jy moet die hele ding vir hulle in perspektief sit. Jy begin nie net *Vaselinetjie* lees nie. Jy moet vir hulle sê hier kom nou kragwoorde voor en ons het al probleme gehad, ons het al ouers gehad wat gekla het. Veral toe ons begin het daarmee, maar kom ons sit dit in perspektief. Kom ons kyk ... so jy moet. Ek dink dit geld vir enige iets, of jy nou in 'n privaatskool is en of jy nou in die township is, jy as onderwyser het die verantwoordelikheid om hierdie voorgeskrewe werk in perspektief te plaas.

NA: *Vaselinetjie* is so lekker boek om te behandel want daar is 'n flik daarvoor gemaak en dramastukke so die leerders kry blootstelling aan verskeie vorme van die storie.

OP: Iets wat jy kan byskryf by die ander goed is *Kanna ek ko huis* toe van Adam Small. Daar is dit weereens. 'n Mens het 'n paar jaar terug vreeslik oor die vraag in die drama vraestel gepraat oor Tsepong en die verkragtingstoneel, want dit was die ongesiene drama in die vraestel. In *Kanna ek ko huis* toe, ek meen Kitty word twee keer verkrag, maar nou sê hulle baie keer jy sit met kinders in die klas wat ervaring daarvan het en hulle kom uit omgewings waar dit 'n realiteit is. Jy as onderwyser het die verantwoordelikheid om 'n veilige omgewing te skep. In hierdie drama, en jy plaas hom in perspektief, waarin hierdie drama byvoorbeeld gedoen kan word. Dan kan jy mos moeilike temas aanspreek of temas wat moeilik is vir 'n sekere kind of 'n sekere omgewing. Maar *Kanna* is 'n lekker boek om te doen.

NA: Is die riglyne van die KABV volgens u ervaring prakties haalbaar binne die realiteit van elke onderwyser binne Suid-Afrika?

OP: Dit is 'n moeilike vraag. Ek dink dit is haalbaar, maar terselfdetyd is dit vreeslik rigied en ek dink mens moet tog 'n onderwyser se kreatiwiteit, ek praat nie van sy luiheid nie,

respekteer om miskien 'n bietjie meer aandag aan miskien 'n sekere deel te gee as iets anders. Baie keer kom goed wat jy nie beplan het nie oor jou pad. Dit gebeur en ek dink dit is wat onderwys, veral letterkunde, so opwindend maak. Jy moet mos nou dit melk as dit oor jou pad kom en jy moet vir die kinders die letterkundige werk oopmaak en universeel maak. As jy nou kyk na daardie twee kinders in Stella. Ek het in die Noord-Kaap begin skoolhou, nie ver daarvandaan nie. Dit moet verskriklik wees, vir die dorp en alles. Almal ken vir almal. Dit moet ongelooflik erg wees, maar daardie mense gaan mos anders om met byvoorbeeld *Vaselinetjie* en *Killer* se hangtoneel. Dit is mos 'n hele ander benadering. Nou kan ons mos nie sê ons gaan dit nie doen nie, want wat nou van die kinders in Stella? En baie ander plekke wat ons nie eers van weet nie. Dit is waar die onderwyser se verantwoordelikheid in kom. Jy moet die kinders veilig laat voel. Ons doen die letterkundige werk, maar hulle moet veilig voel, hulle moenie bedreig voel deur iets nie, of dit nou vloek is en of dit nou 'n godsdienst is wat hulle nie ken nie. Taal is maklik want die kurrikulum sê jy doen byvoorbeeld byvoeglike naamwoorde en dit is wat jy doen, maar letterkunde is maar moeilik. Maar dit maak dit lekker.

NA: Watter voorstelle sou u maak om die KABV moontlik te verbeter en die onderrig van letterkunde meer doeltreffend te maak?

OP: Ek dink nie die KABV hoef te verander nie. Ek dink dit gaan oor die voorgeskrewe lys. Ek weet dit speel geweldig baie... Daar is baie faktore wat daar is. Dis is uhm baie, geld speel 'n rol. Ons kan nie elke tweede jaar 'n nuwe boek koop nie en daarom dink ek is dit so belangrik om die regte goed te koop, want vir jare moet jy daarmee aangaan. So, ek het nie 'n probleem met die kurrikulum nie.

NA: Dit is meer net die goed wat voorgeskryf is?

OP: Ja, wat ek wel ... Wat jy by vraag drie kan skryf, is oor die assesseringstake. Ek dink partykeer ons assesser die letterkundige werk dood en ons het al die jare gehad, 'n kreatiewe respons op 'n kortverhaal. Dit is wat uitgegooi is uit die kurrikulum. Ja, so dit is iets wonderlik. Jy doen 'n kortverhaal met 'n klas, maar jy gee vir hulle 'n opdrag dat hulle iets kreatief moet skryf as 'n respons op die kortverhaal. So kan elkeen die letterkundige werk deurtrek na sy lewe toe, maak nie saak of ek in Curro is en of ek in Natal in die berge in 'n klein skooltjie is. Dit is my ervaring, my lewe. Jy moet mooi kyk, want ons het wonderlike opdragte gehad. Dit is die manier hoe ons kortverhale geassesseer het.

NA: Wanneer het dit weggeval min of meer? Met die KABV?

OP: Ja, ek dink dit het daar verval. Dit is iets wat ek mis, want daar kan jy wyer werk, daar kan jy divers gee. Jy kan met hierdie verskriklike ryk kind in jou klas en jy kan met die townshipkind in jou klas sit en elkeen kan 'n kreatiewe respons gee uit sy perspektief.

NA: Ja, want daar is nie 'n spesifieke antwoord wat jy soek nie.

OP: Jy behandel die kortverhaal met hulle lekker en dan gee ons vir hulle 'n opdrag of opdragte. Ons het ook op 'n stadium dit as mondeling gedoen, wat ook lekker is. Byvoorbeeld sê nou maar jy het, ag, sê nou maar jy doen *Mis*. Iemand kan kom met die hele idee van kinders wat verdwyn en mondeling doen oor die statistiek en wat is die tekens waarna 'n mens moet kyk, wat is die gevare en hoe jy jou kind moet grootmaak sodat die kind nie ontvoer word nie en vermis ... Ja, jy weet daardie tipe goed en voorbeelde gee. So, dit is los van die letterkunde, maar dit is nogsteeds agtergrondkennis van vorige letterkunde en dit verbreed die letterkunde. Maar daardie kreatiewe response is baie lekker.

NA: Ek sal dit definitief wil noem in my tesis.

OP: Ek dink 'n mens moet teruggaan. Ek kan gaan kyk of ek nog opdragte het van kortverhale. Jy weet, dat jy daarna kan kyk en dan is die kortverhaal nie aan die einde van matriek in die eksamen geëksamineer nie. Dit was 'n taak wat getel het vir die einde van die jaar se jaarpunt so jy het hom nie gemerk nie.

NA: So dit was maar aanvullend?

OP: Ja, dit was.

NA: Dit is al die vrae. Baie dankie.

OP: Ek hoop dit het gehelp.

Bylae 11

VOORBEELD VAN 'N TRANSKRIBEERDE ONDERHOUD: NOS-STUDENT

Navorsers (NA): Leen die KABV dit tot die doeltreffende onderrig van letterkunde vir alle leerders? Dink jy dit is gepas vir almal?

Student (ST): Ek dink hoe die kurrikulum elke keer verbeter, elke kurrikulum, daar was mos nog nie so baie nie, maar elke keer verbeter dit op wat ek wil sê die vorige probleme was. Ek dink egter ons is nog nie heeltemal daar nie, omdat ek voel veral in Suid-Afrika, ons het so wye spektrum van leerders en al die ander uitdagings daarin en dat dit 'n bietjie sukkel nogsteeds. Ek dink daar is 'n baie groot verskil tussen skole in sekere omgewings waar daar ander sosiale probleme is en skole wat baie bevoorreg is en leerders wat in daardie skole is en so. Dan kry jy mos nou daardie gevalle waar daar die kinders is wat 'n bietjie stadiger is en nie by die huis blootgestel word aan sekere goed nie. Wat in hierdie hoë funksionerende skool is en dan die kurrikulum hulle eintlik benadeel en nie hulle onderrig soseer nie, omdat hulle blootstelling by die huis was nie aan die tipe, amper wil ek sê woordeskat, wat in daardie skool gebruik word nie.

NA: Definitief, maar ek moet sê dit is regtig moeilik om 'n kurrikulum op te stel wat vir almal gepas is en dit is so moeilik, want jy kan nie sê, okay, vir hierdie kinders gee ek hierdie goed en hierdie kinders doen dit nie. Almal moet op 'n gelyke vlak wees, daar moet 'n gelyke vlak wees om te assesser.

ST: So, ek dink daar is in 'n manier sekere maatstawwe en doelwitte wat bereik word, maar ek dink tog die meerderheid doen nie.

NA: Is die riglyne van die KABV volgens jou ervaring, prakties haalbaar binne die realiteit van elke onderwyser in Suid-Afrika.

ST: Uhm, ek het gedink dit is meer haalbaar, maar nou dink ek anders daarvoor nadat ek klas gegee het al en omdat ek daardie ervaring het. Ek dink dat die riglyne in 'n sekere manier baie duidelik is, maar dit is nie in die praktyk altyd haalbaar nie. Jy kry die meer uitdagende klasse teenoor die klasse wat bietjie vinniger is en so en ook die diverse behoeftes van die leerders en ek dink baie keer ook dit is te voorskryftelik. Daar was soveel keer in die klas al daarvoor gepraat en om "actually" dit nou te sien in die praktyk is nogal, jy sien dit waar word voor jou oë. Daar

is te min tyd vir die hoeveelheid goed waarop jy moet klem lê, maar ook, as jy die skoolprogram verleng of ... ek weet nie wat die ander alternatief is nie, dink ek nogsteeds dit begin by die huis, al voor die kind Graad 1 was. Jy kan nie nou ewe skielik in Graad 10 of 11, die fase wat ons mos nou doen, kan jy nie nou ewe skielik die kind bombardeer met al hierdie inligting nie. Ek weet nie of ek nou 'n klomp nonsens praat nie. Ek dink dit is te voorskriftelik, die KABV, ons het al baie daarvoor gepraat, kenners op die gebied het al so gesê en ons, die “rookies”, voel ook so. Hulle het gesê daar is 'n sekere tyd waarteen jy al dit en dit en dit moes gedoen het, maar in die praktyk werk dit nie so nie. Ek het nou 'n drama met die Graad 11's gedoen en met party kinders moet jy heelyd oor en oor en oor sekere goed doen en ander snap dit dadelik. Eenvoudige goed, net om die storie onder die knie te kry, vat so lank en dan moet jy nog al die ander goed gaan uitwerk soos die vrae en die temas en klem lê daarop, maar hulle kan nie eers onthou wat in die storie gebeur nie, want hulle, dit moet te vinnig gebeur, te vinnig te veel goed en vir party kinders is dit 'n groot uitdaging.

NA: Ek moet sê tyd lyk my is die grootste probleem, ek het dit ervaar toe ek geproef het, veral met letterkunde. Jy begin 'n gedig behandel en dat moet jy agtergrond gee, jy bespreek dit in die klas en hulle lewer hulle opinies en as jy weer sien is die les/klas al verby en daar is nog soveel om te sê.

ST: Dit is nogals uitdagend. Ons het nou die dag, toe doen ons 'n N.P Van wyk Louw gedig met die matrieks en hulle doen mos nou die struggle poësie en al daardie goed en hierdie is nou meer 'n ouer gedig gewees en moeilike woorde en so aan. Jy beplan twee periodes en dan doen jy eintlik 4, verstaan, want jy moet als vir hulle verduidelik en dit lyk vir hulle klaar erg net omdat die woorde wat gebruik word, in hulle kop is dit heeltemal anders as wat ons gedoen het en dit is nie meer vrye vers nie, dit is 'n sonnet. Dit is baie inligting vir hulle om in te neem en hulle moet als uit hulle kop gaan leer, want hulle kan nie “spot” vir die eksamen nie so ek dink dit is 'n bietjie, maar dan vat jy ook weg ... as jy dit moet verminder vat jy van dit af weg. Ek weet nie of ek dit reg verduidelik nie. Jy kan dit ook nie minder maak nie, want dan benadeel jy hulle eintlik.

NA: Watter voorstelle sou jy maak om die KABV moontlik te verbeter en die onderrig van letterkunde meer doeltreffend te maak?

ST: Ek dink, meer.... ek weet nie presies hoe die proses werk met voorgeskrewe werk, wie stel wat voor nie, maar dan is daar ook weer die kwessie van finansies. Baie skole het nie die finansies om elke tweede, derde jaar nuwe boeke aan te koop nie so dit is 'n groot probleem,

maar ek dink meer insette van die onderwysers dalk. Veral spesifieke areas, dalk die departement van 'n spesifieke provinsie. Selfs dalk binne die verskillende gemeenskappe. Ek bedoel jy kan nie net drie, ek weet nie hoeveel, my kennis is te min daarvan, maar jy kan nie net drie romans voorskryf en dit is tussen wat hulle moet kies nie, en dan is daar so min waarmee die kinders kan relate of hulle woordeskat is beperk en dan moet jy nou nog in die klas fokus op die woordeskat uitbrei en al daardie goed. So ek weet nie, ek dink dit lê maar by insette van meer mense en kyk na meer gereeld hersien. Ek weet dit is nie prakties haalbaar altyd nie, maar ja. Dit is nou se ver ek kan dink. Ek sal nog geldige redes kan uitdink.

NA: Ek moet sê ek stem honderd persent saam met jou met al hierdie goed, want dit is ook wat ek ervaar het toe ek geproef het.

ST: Ek dink nie ek sê regtig iets nuuts nie, want ons almal weet hierdie goed, maar dit is so moeilik om dit te verander ewe skielik. Ek bedoel as jy die kurrikulum aanpas, dit vat jare of 'n lang tydperk om meer effektief te wees. Ja, en ook onderwysers se ontvanklikheid vir verandering in die kurrikulum en ja. Baie mense volg nie eers die kurrikulum rerig so erg nie omdat hulle so set is in hulle wyses en ander probeer dit te veel navolg en dan fokus jy nie op jou kinders se individuele probleme nie.