

**ONDERSOEK NA 'N EFFEKTIEWE METODE
VAN INDIENSOPLEIDING VIR
KUNS EN KULTUURONDERWYSERS
IN SUID-AFRIKA**

deur

Chantal Fourie

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voltoening

aan die vereistes vir die graad van

MAGISTER IN DIE MUSIEK



UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

STUDIELEIER: PROF M SMIT

STELLENBOSCH

APRIL 2009

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die outeursregeienaar daarvan is (behalwe tot die mate uitdruklik anders aangedui) en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

.....
HANDTEKENING

.....
DATUM

ABSTRAK

In 1994 het Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing plaasgevind. Sedertdien is grootskaalse inisiatiewe op nasionale vlak geloods om ongelykhede van die verlede aan te spreek en te herstel. Een van die areas waar drastiese transformasie moes plaasvind, is die land se onderwysstelsel. 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk is geskep en Uitkomsgebaseerde onderwys is as voertuig van 'n nuwe kurrikulum aangeneem. Dit het 'n algehele paradigmaskuif van onderwysers vereis in terme van hoe hulle oor die onderwys dink asook aanpassings in hul onderwyspraktyk. Die leerarea Kuns en Kultuur is by die nuwe kurrikulum ingesluit om aan alle leerders toegang tot, deelname in en genieting van die kunste, kulturele uitdrukking en die bewaring van erfenis as 'n basiese menslike reg beskikbaar te maak. Die leerarea het egter unieke probleme vir die onderwyser meegebring, aangesien dit multi-dissiplinêr is en die meeste onderwysers nie opgelei was om dit aan te bied nie. Aanvanklik is dit toegesê aan onderwysers wat spesialiste was in een of die ander van die kunstedisiplines, maar hierdie onderwysers het stelselmatig die onderwys begin verlaat, en sedertdien het die leerarea in die hande van leke begin val. Die Onderwysdepartement het verskeie opleidingsgeleenthede van stapel gestuur om onderwysers te bemagtig, maar tot op hede sonder veel sukses. Onderwysers bly steeds onvoldoende toegerus ten opsigte van vakkennis en vaardighede om werklik reg te laat geskied aan die leerarea en die oogmerk van die kurrikulum te bereik. In die proses word leerders ontnem van belangrike geleenthede vir ervarings in die kunste en onderwysers raak toenemend gedemotiveerd. In Suid-Afrika bestaan daar dus tans 'n dringende behoefte aan effektiewe indiensopleiding en professionele ontwikkeling van ons Kuns en Kultuuronderwysers ten einde hulle te bemagtig om hul plek te kan volstaan in die ontsluiting en oordrag van die geestelike goedere van die mensdom aan ons jeug. Hierdie studie stel ondersoek in na die wesenlike probleme wat Kuns en Kultuuronderwysers in Suid-Afrika ervaar deur die proses van onderwystransformasie na 1994 te kontekstualiseer en Uitkomsgebaseerde onderwys, die leerarea Kuns en Kultuur en die ontwikkeling van onderwysers onder die vergrootglas te plaas. Drie vorme van opleiding vir onderwysers word vergelyk ten einde 'n moontlike manier te vind om probleme ten beste aan te spreek, en te bepaal of effektiewe indiensopleiding Kuns en Kultuuronderwysers professioneel kan ontwikkel en bemagtig, en kan bydra tot positiewe beroepsbeleving en motivering. Opleiding op 'n een-tot-een basis met 'n deskundige onderwyser as leier tree as die effektiëste alternatiewe vorm van opleiding na vore.

ABSTRACT

In 1994 the first democratic election took place in South Africa. Since then large initiatives have been undertaken on national level to redress the inequalities of the past. One of these areas where drastic transformation was needed, is the education system of the country. A National Qualifications Framework was created and Outcomes Based Education was used to implement a new curriculum. This required a total paradigm shift of teachers in terms of how they thought about education as well as changes in their teaching practice. The learning area Arts and Culture was included in the new curriculum to provide all learners with equal opportunities to take part in and enjoy the arts, cultural expression and conservation of heritage as a basic human right. The learning area however brought about unique problems for the teacher, as it is multi-disciplinary and most teachers were not trained to facilitate it. Initially it was given to teachers who were specialists in one or the other of the arts disciplines, but these teachers progressively left the education system, and since then the learning area has fallen into the hands of non-specialists. The Department of Education has launched various training opportunities to empower teachers, but without much success. Teachers remain inadequately qualified regarding subject knowledge and skills to bring the learning area to fruition and to reach the goals of the curriculum. In the process learners are deprived of important opportunities for experiences in the arts and teachers become increasingly demotivated. Thus, in South Africa there exists a dire need for effective in-service training and professional development of Arts and Culture teachers in order to empower them to take their place in the unlocking and transmission of the spiritual goods of the human race to our youth. This study investigates the true problems of Arts and Culture teachers in South Africa by placing the process of transformation in the education system after 1994 into context and viewing Outcomes Based Education, the learning area Arts and Culture and the development of teachers through the looking glass. Three forms of training for teachers are compared to try and find a possible best way to address these problems and to determine whether effective in-service training of Arts and Culture teachers leads to professional development, empowerment, a more positive vocational disposition and motivation. Training on a one-to-one basis lead by a specialist teacher emerges as the most effective alternative form of training.

DANKBETUIGINGS

My opregte dank en besondere waardering teenoor die volgende persone en instansies:

- My ouers, Louis en Claudine, my susters, Marie-Louise en Janine, en my swaer Pieter vir hul vertrouwe en volgehoue aanmoediging en ondersteuning.
- My vriende en familie vir hul belangstelling, begrip, geduld en liefde.
- My studieleier, Prof. Maria Smit vir onontbeerlike kritiese insette, chirurgiese taalkundige versorging en kundige leiding.
- Stéfan van Hansen tegniese versorging.
- Die deelnemers aan die INSET-werkswinkels en die GOS-program, vir hul entoesiastiese bereidwilligheid om deel te neem aan die ondersoek.
- Kuns en Kultuurleerders van Laerskool Dirkie Uys, Hoërskool De Kuilen en Hoër Jongenskool Paarl, vir hul onbewuste bydrae.
- Bo almal, ons Hemelse Vader, vir die inspirasie en krag om hierdie werkstuk te voltooi. Aan U kom toe al die lof, eer en heerlijkheid.

Opedra aan alle Kuns en Kultuuronderwysers.

INHOUDSOPGAWE

	Bladsy
Verklaring	i
Abstrak	ii
Abstract	iii
Dankbetuigings	iv
Inhoudsopgawe	v
Lys van tabelle en figure	xv
Lys van addenda	xvi
Woordelys	xvii

HOOFSTUK 1: PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN ONDERSOEK

1.1	AANLEIDING TOT ONDERSOEK	18
1.2	PROBLEEMSTELLING	18
1.3	DOEL VAN ONDERSOEK	20
1.4	NAVORSINGSONTWERP	21
	1.4.1 Literatuurstudie	21
	1.4.2 Empiriese ondersoek	21
1.5	HOOFSTUKUITLEG	23

HOOFSTUK 2: ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

2.1	INLEIDING	25
2.2	KONTEKSTUALISERING VAN ONDERWYSTRANSFORMASIE	25
2.2.1	Ongelykheid in onderwysvoorsiening voor 1994	25
2.2.2	Christelik nasionale onderwys en globale magte	32
2.3	PROSES VAN TRANSFORMASIE	35
2.4	NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK	37
2.5	NASIONALE KURRIKULUM	41
2.5.1	Kritieke uitkomst	45
2.5.2	Ontwikkelsuitkomst	45
2.5.2	Leeruitkomst	46
2.6	UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS	46
2.6.1	Definisie	46
2.6.2	Geskiedenis	47
2.6.2.1	Kindgesentreerde benadering	47
2.6.2.2	Kindergarten	48
2.6.2.3	Opvoeding vir die samelewing	48
2.6.2.4	Doelwitgerigte benadering	49
2.6.2.5	Tyd vir leer	49
2.6.2.6	Taksnomieë van opvoedkundige doelwitte	49
2.6.2.7	Bevoegdheidsbenadering	50

2.5.2.8	Uitkomsgebaseerde benadering	51
2.6.3	VORME VAN UGO	52
2.6.3.1	Tradisionele UGO	52
2.6.3.2	Transisionele UGO	52
2.6.3.3	Transformatiewe UGO	52
2.6.4	VOORDELE VAN UGO	54
2.6.5	BEPERKINGE VAN UGO	55
2.6.6	LEERUITKOMSTE	56
2.6.6.1	Gagné se katogorieë van bekwaamheid	57
2.6.6.2	Bloom se taksonomie van die kognitiewe domein	58
2.6.6.3	Krathwohl se taksonomie van die affektiewe domein	60
2.6.6.4	Kohlberg se taksonomie van die ontwikkeling van morele oordeel	63
2.6.6.5	Harrow se taksonomie vir die psigomotoriese domein	64
2.7	OPSOMMING	66

HOOFSTUK 3: KUNS EN KULTUUR

3.1	INLEIDING	69
3.2	NASIONALE KUNS EN KULTUURBELEID EN -WETGEWING	70
3.3	BELANGRIKHEID VAN ONDERRIG IN DIE KUNSTE	72
3.3.1	Universele taal	73

3.3.2	Uniek-menslik	73
3.3.3	Antieke oorsprong	73
3.3.4	Opvoeding vir die toekoms	74
3.3.5	Kulturele erfenis	74
3.3.6	Emosionele en fisiese ontwikkeling	74
3.3.7	Ontwikkeling van die hele kind	75
3.3.8	Kritiese en kreatiewe denke	75
3.3.9	Kommunikasie en uitdrukking	75
3.3.10	Die estetiese	76
3.3.11	Dissipline	76
3.3.12	Sosiale herstel	76
3.3.13	Kruis-kurrikulêre skakeling	76
3.3.14	Genot	77
3.4	KUNS EN KULTUUR AS LEERAREA IN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING	77
3.4.1	Doel van die leerarea	77
3.4.2	Benadering tot die kunste	78
3.4.3	Benadering tot kultuur	79
3.4.4	Dissiplines	79
	3.4.4.1 Visuele kunste	80
	3.4.4.2 Drama	83

3.4.4.3	Dans	84
3.4.4.4	Musiek	86
3.4.5	KULTUUR	88
3.4.6	LEERUITKOMSTE	90
3.4.7	ASSESSERING	95
3.4.7.1	Doel	95
3.4.7.2	Tradisioneel versus alternatief	95
3.4.7.3	Asseseringstandaarde	98
3.4.7.4	Asseseringsvorme	99
3.4.7.5	Asseseringsmetodes	100
3.4.7.6	Asseseringsinstrumente	101
3.4.7.7	Asseseringstegnieke	101
3.4.7.8	Metodes om asseseringsbewyse te versamel	101
3.4.7.9	Metodes van rekordhouding	102
3.5	OPSOMMING	103

HOOFSTUK 4: ONTWIKKELING VAN ONDERWYSERS

4.1	INLEIDING	105
4.2	DIE ONDERWYSER AS OPVOEDER	108
4.2.1	Die bemiddelaar	108
4.2.2	Kurrikulumontwerper	110

4.2.3	Assesseerder	111
4.2.4	Leier, administrateur en bestuurder	111
4.2.5	Lid van die gemeenskap, landsburger en pastor	112
4.2.6	Student, navorser en lewenslange leerder	114
4.3	DIE ONDERWYSER AS MENS	115
4.3.1	Persoonlike behoeftes	115
4.3.2	Professionele behoeftes	116
4.4	OPLEIDING VAN ONDERWYSERS	118
4.5	PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN ONDERWYSERS	121
4.5.1	Redes vir professionele ontwikkeling	123
4.5.1.1	Eise van die professie	123
4.5.1.2	Persoonlike ontwikkeling	124
4.5.1.3	Morele doel en politieke bewustheid	125
4.5.1.4	Motivering	125
4.5.1.5	Selfverwesenliking	127
4.5.2	Volwasse leer	129
4.5.2.1	Wat is 'n volwassene?	129
4.5.2.2	Eienskappe van volwasse leerders	130
4.5.2.3	Verwagtinge van volwasse leerders	131
4.5.3	Individuele benaderings tot professionele ontwikkeling	132

4.5.3.1	Vakmanskap	132
4.5.3.2	Kursusse	132
4.5.3.3	Induksie	133
4.5.2.4	Deelnemende aksienavorsing	134
4.5.4	Groepsbenaderings tot professionele ontwikkeling van onderwysers	135
4.5.4.1	Skool-gebaseerde professionele ontwikkeling	135
4.5.4.2	Skool-gefokusde professionele ontwikkeling	135
4.5.4.3	Beleidgebaseerde professionele ontwikkeling	135
4.5.4.4	Skoolklusters en plaaslike onderwysersentrums	136
4.5.5	Eienskappe van effektiewe programme vir professionele ontwikkeling	136
4.5.5.1	Behoeftebepaling	137
4.5.5.2	Bepaling van uitkomste	138
4.5.5.3	Beplanning	138
4.5.5.4	Opleidingstrategie	138
4.5.5.5	Diagnostiese evaluering	138
4.5.5.6	Hulpbronne	139
4.5.5.7	Leeromgewing	139
4.5.5.8	Assessering	139
4.5.5.9	Leeroordrag	139
4.5.5.10	Evaluering	140

4.5.6	Professionele ontwikkeling deur reflektiewe denke	140
4.5.6.1	Oorsprong van reflektiewe denke	140
4.5.6.2	Doel van reflektiewe denke	141
4.5.6.3	Die reflektiewe onderwyser	142
4.5.6.4	Tipes reflektiewe denke	143
4.5.6.5	Die proses van reflektiewe denke	144
4.5.6.6	Hindernisse tot reflektiewe denke	146
4.5.6.7	Faktore wat refleksie kan bevorder	146
4.5.6.8	Onderwyserportefeuljes	147
4.6	OPSOMMING	148

HOOFSTUK 5: EMPIRIESE ONDERSOEK

5.1	INLEIDING	150
5.2	WERKSWINKELS 2004	150
5.2.1	Vraelys 1	151
5.2.2	Missiestelling	154
5.2.3	Kursusinhoud	155
5.2.4	Vraelys 2	156
5.2.5	Vraelys 3	159
5.2.6	Evaluering van die werkswinkels	163

5.3	GEVORDERDE ONDERWYS SERTIFIKAATPROGRAM IN KUNS EN KULTUUR	165
5.3.1	Vraelys 1	166
5.3.2	Vraelys 2	170
5.3.3	Evaluering van die kursus	173
5.4	OPLEIDING OP 'N EEN-TOT-EEN BASIS	177
5.4.1	Sessie 1	178
5.4.2	Sessie 2	180
5.4.3	Sessie 3	181
5.4.4	Sessie 4	182
5.4.5	Sessie 5	183
5.4.6	Vraelys	183
5.4.7	Evaluering van die opleiding	186
5.5	OPSOMMING	187

HOOFSTUK 6: SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

6.1	SAMEVATTING	189
6.2	VOORGESTELDE RAAMWERK VIR INDIENSOPLEIDING	192
6.3	AANBEVELINGS	193
6.4	ONDERWERPE VIR VERDERE STUDIES	195
6.5	AFSLUITING	195

BIBLIOGRAFIE		196
ADDENDA		
Addendum A	Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir Kuns en Kultuur	208
Addendum B	Norms and Standards for Educators	224
Addendum C	Vraelys 1 Werkswinkels	240
Addendum D	Vraelys 2 Werkswinkels	242
Addendum E	Vraelys 3 Werkswinkels	244
Addendum F	Vraelys 2 Gevorderde Onderwys Sertifikaatprogram	246
Addendum G	Vraelys 3 Gevorderde Onderwys Sertifikaatprogram	249
Addendum H	Vraelys 2 Opleiding op 'n een-tot-een basis	251
Addendum I	Aanbevole Leesstof	252

LYS VAN TABELLE EN FIGURE

TABELLE

- 2.1 Bepalende dokumente rakende die transformasie van onderwys en opleiding in Suid-Afrika
- 2.2 Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk
- 2.3 Die AOO-band
- 2.4 Die VOO-band
- 2.5 Verskil tussen die ou onderwysstelsel en UGO
- 3.1 Verskille tussen tradisionele en alternatiewe assessering
- 4.1 Opsomming van belangrike leer- en ontwikkelingsteorieë
- 4.2 Verskille tussen onderwyseropleiding en ontwikkeling van onderwysers

FIGURE

- 2.1 Bloom se taksonomie van die kognitiewe domein

LYS VAN ADDENDA

Bladsy

ADDENDUM A	Nasionale Kurrikulumverklaring vir Kuns en Kultuur
ADDENDUM B	Norms and Standards for Educators
ADDENDUM C	Vraelys 1: Werkswinkels 2004
ADDENDUM D	Vraelys 2: Werkswinkels 2004
ADDENDUM E	Vraelys 3: Werkswinkels 2004
ADDENDUM F	Vraelys 2: GOS-program
ADDENDUM G	Vraelys 3: GOS-program
ADDENDUM H	Vraelys 2: Een-tot-een opleiding
ADDENDUM I	Aanbevolle verdere leesstof

WOORDELYS

AOO	Algemene Onderwys en Opleiding
DASS	Deurlopende assessering
EENHEIDSTANDAARD	Noem watter spesifieke uitkomste in 'n spesifieke eenheid van leer bemeester behoort te word, bv. wat 'n leerder behoort te verstaan en doen.
GOS-PROGRAM	Gevorderde Onderwys Sertifikaatprogram
HOO	Hoër Onderwys en Opleiding
KREDIETE	Erkenning dat die vereiste kritiese en spesifieke uitkomste bemeester is.
KRITERIUMGEBASEERD	Beoordeling van 'n leerder se prestasie gemeet aan die vooraf bepaalde kriteria vir leer.
KOMMISSIE	Liggaam of groep persone met 'n bepaalde taak belas.
KRITIESE UITKOMSTE	Uitkomste wat algemeen is vir alle leerareas, bv. kommunikasie en probleemoplossing.
LEERPROGRAMME	'n Stel leer- en onderrigaktiwiteite en metodes van evaluering van 'n leerder se prestasies. 'n Meer omvattende riglyndokument wat die sillabus vervang.
NKR	Nasionale Kwalifikasieraamwerk
NKV	Nasionale Kurrikulumverklaring
NORMGEBASEERD	Meting van 'n leerder se prestasie aan die prestasies van ander in 'n groep.
SAKO	Suid-Afrikaanse Kwaliteitsowerheid
SPESIFIEKE UITKOMSTE	Spesiale vaardighede, kennis, houdings en begrip in 'n spesifieke konteks, bv. 'n werk of 'n leerarea of wye area van ondervinding, soos gemeenskapsontwikkeling.
UITKOMS	Die eindproduk van 'n leerproses. Enigiets wat 'n leerder kan demonstreer wat hy/sy begryp en/of kan doen.
UGO	Uitkomsgebaseerde onderwys
VBOO	Volwasse Basiese Onderwys en Opleiding
VOO	Verdere Onderwys en Opleiding

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN ONDERSOEK

1.1 AANLEIDING TOT ONDERSOEK

In 1997 is 'n nuwe nasionale kurrikulum in Suid-Afrika geloods. Hierdie kurrikulum berus op die Afrika-filosofie van *Ubuntu* (menswaardigheid en eenheid), en is daarop gemik om leerders van passiewe ontvangers na aktiewe deelnemers te verander. Ten tyde van die infasering van die leerplan moes onderwysers dus her-opgelei word om die konsepte wat die kurrikulum onderskryf te leer.

Die navorser is as musiekonderwyser betrokke by die leerarea Kuns en Kultuur en het gereeld deelgeneem aan die verpligte opleidingsessies van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) vir Kuns en Kultuur. Tydens hierdie geleentede het die navorser daarvan bewus geraak dat ander onderwysers die sessies bywoon met vooropgestelde negatiwiteit, dat daar 'n algemene gevoel van moedeloosheid heers en dat onderwysers nie toegerus, verryk en gemotiveerd die sessies verlaat nie.

Kuns en Kultuur is 'n multi-dissiplinêre leerarea. In die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) vir Kuns en Kultuur (DoE, 2002(b):4) word hierdie dissiplines aangedui as dans, drama, musiek, visuele kuns, handwerk, ontwerp, media, kommunikasie, kunsbestuur, kunstegnologie en erfenis. Die navorser is 'n musiekspesialis, en voorgraadse studie het nie opleiding in Kuns en Kultuur ingesluit nie. Die navorser het dus min of geen kennis van die ander dissiplines gehad. Dit het daartoe bygedra dat aspekte soos kurrikulering, assessering, didaktiek en klasorganisasie groot uitdagings was, en het die navorser onder die indruk gebring dat ander onderwysers met soortgelyke probleme moes worstel.

Bogenoemde twee aspekte het as basis gedien vir die konseptualisering van 'n navorsingsprobleem vir hierdie ondersoek.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Soos reeds by 1.1 vermeld is Kuns en Kultuur 'n multi-dissiplinêre leerarea. Onderwysers wat in

die Kunste studeer spesialiseer egter tipies net in een veld. Dit beteken dat uitgebreide opleiding benodig word om onderwysers toe te rus met kennis en vaardighede in die ander dissiplines. Kuns en Kultuur word ook nie altyd aan persone toegesê wat wel in die Kunste studeer het nie, maar heel dikwels aan beskikbare personeel om hul akademiese rooster te vul. Die stelling kan dus hier gemaak word dat sulke persone veel meer intensiewe opleiding benodig as diegene wat reeds ietwat van 'n agtergrond het.

In die beleidsdokument vir indiensopleiding van skoolopvoeders (WKOD, 1998:2-3) word dit gestel dat die Onderwysdepartement verantwoordelik sal wees vir die voortdurende ontwikkeling van onderwysers en skole. Galant (2002:166) het egter bevind dat die indiensopleidings- en voordiens-opleidingsinisiatiewe ten tyde van die infasering van die nuwe kurrikulum ontoereikend was vir onderwysers se behoeftes. Rault-Smith (WKOD, 2003(a):1) verklaar dat 'n moontlike rede hiervoor daarin geleë is dat die werkswinkels buite konteks plaasgevind het, wat problematies is aangesien dit die kennis en vaardighede wat by die werkswinkels aangeleer is dikwels onbruikbaar maak teen die werklikheidsbestaan van die onderwyser se werkmilieu. Die navorser kan uit eie ervaring hier in toevoeging getuig dat werkswinkels die vorm aangeneem het van sporadiese ontmoetings met persone wat in die kapasiteit van vakadviseurs¹ aangestel was, of ander genooide aanbieders wat op een of ander vlak spesialiste in die veld van die kunste is. Sulke persone was in die navorser se opinie dikwels nie by magte om opleidingsgeleenthede vir onderwysers te fasiliteer nie, aangesien hulle uitvoerende kunstenaars was of as dosente aan universiteite aangestel was, en dus nie self in die veld gewerk het of eerstehandse kennis van die kontemporêre onderwyssituasie gehad het nie, wat veroorsaak het dat hulle vakkennis kon bied, maar nie die onderwysers kon help om dit te kontekstualiseer nie. By sulke geleenthede is bondige handleidings gereeld aan onderwysers beskikbaar gestel. Hierdie dokumente, bekend as "hulpbronnepakkette", het voorstelle vir individuele lesse bevat en kon as 'n tipe naslaanbron dien om kernkonsepte met betrekking tot die individuele kunste toe te lig, maar was dikwels deurspek met foutiewe terminologie en verduidelikings (byvoorbeeld dat ritme dieselfde konsep is as polsslag), en onderwysers is daarmee weggestuur om hulself mee te gaan oplei.

Die navorsingsprobleem is dus eerstens daarin geleë dat die her-opleiding wat die

¹ Spesialiste in diens van die Onderwysdepartement wat onderwysers vakspesifiek van raad bedien.

Onderwysdepartement aangebied het as onvoldoende gereken kan word omdat dit sporadies en gefragmenteerd van aard was, buite konteks plaasgevind het en onderwysers dus met 'n leemte gelaat het in hul vermoë om die leerarea suksesvol aan te bied.

Die navorsingsprobleem is tweedens daarin geleë dat onvoldoende opleiding (en dus heropleiding) 'n negatiewe invloed het op die beroepsbelewing en motivering van onderwysers, soos deur die navorser waargeneem, en ook deur Galant (2002:166) bevind is. Dit het 'n direkte invloed op die gehalte van onderwys wat leerders in die kunste ontvang, en kan ook veroorsaak dat onderwysers nie van die leerarea hou nie, dit nie wil aanbied nie en daar dus geen kontinuïteit is in die ontwikkeling van kennis en vaardighede van Kuns en Kultuuronderwysers nie. So word daar ook nie 'n onderwyserskorps vir Kuns en Kultuur opgebou nie. Al die voorgenoemde kan moontlik die leerarea in die nasionale kurrikulum in die weegskaal plaas.

In die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) van Suid-Afrika (DoE, 2002(a):4) word dit gestel dat die areas van kuns en kultuur 'n integrale deel van die lewe is, en dat dit die geestelike, materiële, intellektuele en emosionele aspekte van menswees binne enige samelewing omvat. Kuns en Kultuur is dus by uitstek 'n leerarea wat volop geleenthede moet bied vir betekenisvolle ervarings, en dit is vanselfsprekend dat onderwysers besonder goed toegerus moet wees ten einde met selfvertroue en entoesiasme hierdie ervarings te fasiliteer, en sodoende reg te laat geskied aan die breë beginsels en rasionaal van die leerarea. Die navorsingsprobleem is dus verder daarin geleë dat die leemte wat by Kuns en Kultuuronderwysers bestaan veroorsaak dat die oogmerk van die nasionale kurrikulum nie bereik word nie.

1.3 DOEL VAN ONDERSOEK

Rault-Smith (WKOD, 2003(a):1) noem dat die WKOD moet reageer op die versoeke van skole vir ondersteuning in hul professionele ontwikkelingsprogramme. Die navorser is reeds nege jaar betrokke by die leerarea Kuns en Kultuur en die aktualiteit van 'n hedendaagse studie is daarin geleë dat die navorser op 'n gereelde basis deur ander Kuns en Kultuuronderwysers onder die indruk gebring word dat die WKOD steeds nie daarin slaag om voldoende ondersteuning en opleiding te bied nie.

Die primêre doelwit van hierdie studie is dus om ondersoek in te stel na 'n alternatiewe metode van indiensopleiding vir Kuns en Kultuuronderwysers wat hul unieke probleme op 'n relevante

wyse sal aanspreek. As uitvloeisel wil die studie bepaal of effektiewe indiensopleiding lei tot professionele ontwikkeling en bemagtiging, wat in beurt weer kan lei tot positiewe beroepsbeleving en motivering.

‘n Verdere doelwit van die studie is om van waarde te wees in die opleiding en heropleiding van toekomstige en huidige Kuns en Kultuuronderwysers deur belangrike konsepte met betrekking tot onderwys in Suid-Afrika en die leerarea Kuns en Kultuur toe te lig ten einde hul begrip daarvan op te klaar en by te dra tot hul effektiwiteit en genotvolle beleving van die leerarea, waardeur die knelpunte soos by 1.2 genoem ook aangespreek kan word.

1.4 NAVORSINGSONTWERP

1.4.1 LITERATUURSTUDIE

Die identifisering van relevante literatuur was daarop gemik om:

- ‘n breë perspektief te kry van Kurrikulum 2005 en die Nasionale Kurrikulum van Suid-Afrika;
- insig te kry in die aard, werkswyse en sin van die leerarea Kuns en Kultuur ten einde die vereistes te bepaal wat dit aan onderwysers stel ten opsigte van implementering;
- insig te verkry in tipiese probleme wat Kuns en Kultuuronderwysers moontlik ondervind by die gebruik van beskikbare Kuns en Kultuur teksboeke en ander hulpbronne, bv. die hulpbronnepakkette van die WKOD;
- sekere teoretiese uitgangspunte en benaderingwyses te ondersoek;
- die navorser toe te rus met kennis en vaardighede ten opsigte van die aanbod van indiensopleiding;
- insig te verkry in onderwerpe soos “uitkomsgebaseerde” onderwys, opleiding en ontwikkeling van onderwysers, professionele ontwikkeling en bemagtiging, reflektiewe onderwyspraktyk, assessering, ensovoorts.

1.4.2 EMPIRIESE ONDERSOEK

Die navorser wou met die empiriese ondersoek vasstel in welke mate die unieke probleme van Kuns en Kultuuronderwysers deur verskillende vorme van opleiding aangespreek word, of hulle

daardeur professioneel ontwikkel en bemagtig word, en of dit 'n positiewe uitwerking op hul beroepsbeleving en motivering het. Drie vorme van opleiding is vir hierdie doel ondersoek.

Die eerste was 'n reeks werksinkels wat oor ses agtereenvolgende Saterdag vanaf 9 Oktober 2004 tot 13 November 2004 aangebied is binne die afdeling Musiekopvoedkunde van die Departement Musiek aan die Universiteit van Stellenbosch. Die tweede was die Gevorderde Onderwys Sertifikaatprogram (GOS-program) wat in 2005 en 2006 deur dieselfde Musiekopvoedkunde afdeling van Stellenbosch aangebied is.

Tydens hierdie opleidingsgeleenthede het die navorser opgetree as aanbieder, medestudent en waarnemer ten einde informasie te bekom rakende die behoeftes van die deelnemers, sowel as hul beleving van die opleiding en die geslaagdheid daarvan. Die navorser het gebruik gemaak van direkte sistematiese waarneming van deelnemers, vraelyste en persoonlike- en groepsonderhoude met deelnemers as kwalitatiewe metodes van dataversameling vir die empiriese navorsing, aangesien dit die navorser in staat sou stel om:

- 'n beter begrip en insig in die leefwêreld van die deelnemers te verkry;
- informasie te bekom rakende situasies waar die navorser nie fisies teenwoordig kon wees nie;
- informasie te bekom wat dui op gevoelens, opinies, gedagtes, ensovoorts;
- informasie van 'n persoonlike aard te bekom, bv. deelnemers se swak en sterk punte;
- bevoorregte informasie te bekom wat betrekking het op die unieke leefwêreld van die deelnemers en hul hantering daarvan.

Gedurende 2007 en 2008 is die empiriese ondersoek voortgesit in die vorm van persoonlike onderhoude met en vraelyste aan deelnemers van die oorspronklike werksinkels en die GOS-program ten einde te bepaal in welke mate die opleidingsgeleenthede vir hulle op daardie stadium van waarde was, of dit 'n invloed op hul beroepsbeleving en motivering gehad het, en wat die probleme was waarmee hulle steeds te kampe gehad het. Addisionele insette rakende kontemporêre behoeftes van Kuns en Kultuuronderwysers is ook verkry deur Kuns en Kultuuronderwysers te raadpleeg waarmee die navorser op daardie stadium in haar omgewing kontak gehad het. Vir informasie uit die WKOD se oogpunt, is onderhoude ook gevoer met persone wat op daardie stadium betrokke was by die Onderwysdepartement in die kapasiteit van

vakadviseurs vir Kuns en Kultuur.

Nadat die navorser die werkswinkels en die GOS-program ondersoek het, is die alternatief van 'n een-tot-een vorm van opleiding beproef. Dit het gestrek oor 'n periode van een kwartaal met die navorser as aanbieder en een deelnemer as onderwerp. Die navorser se doelwit was dat die opleiding direk bruikbaar sou wees vir die deelnemer deurdat dit haar situasie of praktyk dadelik sou verbeter. Daarom het die navorser sterk gesteun op die deelnemende komponent van aksienavorsing. 'n Kenmerkende eienskap van aksienavorsing wat vir die navorser besonder bruikbaar was, is dat betrokkenes nie net deelnemers is nie, maar self ook navorsers van hul eie situasies word (Babbie en Mouton, 2001:316). Dit sou dit vir die deelnemer moontlik maak om kontekstspesifieke data rakende haar unieke situasie self te genereer, en dit dan in terme van haar eie taal en in verhouding tot haar eie persepsies en waardes te verstaan en interpreteer. Die leer en verandering wat plaasvind word dan beskou as die resultate van haar eie navorsing, wat daartoe lei dat sy eienaarskap van die uitkomste daarvan aanvaar, wat langtermyn motivering en professionele ontwikkeling kan inisieer (Babbie en Mouton, 2001: 316). Die element van deelname sou die navorser verder tot voordeel strek deur te verseker dat die navorser 'n onmiddellike ervaring van die deelnemer kry en in voeling kom met die realiteit van haar plaaslike kennis en ervarings, wat die afstand tussen aanbieder en deelnemer sou verklein, sou bydra tot die skep van 'n vertrouensverhouding en vennootskap en sou verseker dat oplossings wat aangebied word die praktyk daadwerklik meer verenigbaar maak met die ideaal. Laasgenoemde verteenwoordig die primêre doelwit van hierdie studie.

Volgens Babbie en Mouton (2001:316) is die produk van so 'n navorsingsproses relevant en kontemporêr, aangesien dit op 'n deelnemende wyse geskep is deur verskillende tipes vaardighede en verwysingsraamwerke as 'n vertrekpunt te gebruik. So word meer sosiaal en wetenskaplik betekenisvolle navorsingsresultate verkry.

1.5 HOOFSTUKUITLEG

In hierdie inleidende hoofstuk motiveer die navorser die keuse van onderwerp, en word die leser georiënteer ten opsigte van die navorsingsprobleem en die doelwitte van die studie. Die navorsingsontwerp en -metodologie word ook kortliks verduidelik. Aangesien opleiding van onderwysers, professionele ontwikkeling en bemagtiging nie slegs gemoeid is met uitbreiding van vakkennis van onderwysers nie, is verdere hoofstukke in hierdie tesis daarop gemik om alle

kernkonsepte toe te lig waarmee onderwysers vandag gemoeid is.

Die opleiding van onderwysers moet uiteraard teen die agtergrond van die nasionale onderwysstruktuur beskou word. Hoofstuk 2 gee dus 'n oorsig oor Suid-Afrika se onderwys voor 1994, en skets die huidige situasie. Die transformasieproses sedert 1994 word gekontekstualiseer, waarna die Nasionale Kwaliteitsowerheid (NKR) en die Nasionale Kurrikulum as eindprodukte van die proses voorgelê word. Uitkomsgebaseerde onderwys word breedvoerig behandel as die basiese beginsel waarop die nasionale kurrikulum berus.

In hoofstuk 3 val die fokus op die leerarea Kuns en Kultuur. Daar bestaan jare reeds al 'n algemene miskonsepsie by leke rondom aktiwiteite in die skool wat met die kunsdissiplines te make het, wat vergestalt in aanmatigende houdings en 'n direkte bron van probleme is vir onderwysers. Hoofstuk 3 gee 'n sistematiese uiteensetting van die leerarea Kuns en Kultuur in 'n poging om te verduidelik wat die sin daarvan is binne die NKV, wat die leerarea werklik behels en 'n duidelike beeld te skep van presies wat van 'n onderwyser vereis mag word wat Kuns en Kultuur sinvol wil fasiliteer. Hoofstuk 2 en 3 vorm die basis vir bespreking van probleme wat opvoeders ondervind in hoofstuk 6.

Hoofstuk 4 ondersoek die begrippe professionele ontwikkeling, indiensopleiding en reflektiewe onderwyspraktyk. Professionele ontwikkeling word in dieper besonderhede bespreek as middel tot bemagtiging, met indiensopleiding en reflektiewe onderwyspraktyk as werktuie daarvan. Gevolgtrekkings sal in hoofstuk 6 gebruik word in die konseptualisering van 'n voorgestelde raamwerk van opleiding om te help om probleme wat in die empiriese ondersoek geïdentifiseer is aan te spreek.

Hoofstuk 5 bespreek die data en bevindinge van die empiriese ondersoek.

In die laaste hoofstuk word die navorser se gevolgtrekkings uiteengesit en 'n raamwerk vir indiensopleiding voorgestel, waarna die tesis afgesluit word met bepaalde relevante aanbevelings en voorstelle vir verdere studie.

HOOFSTUK 2

ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

2.1 INLEIDING

In 1994 het Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing plaasgevind. Hierna is grootskaalse hervormingsprosesse op talle terreine geloods om ongelykhede van die pre-demokratiese era aan te spreek en te probeer herstel. Onderwys en opleiding vorm 'n lewensbelangrike deel van 'n land se nasionale lewe. Een van die belangrikste areas waar drastiese transformasie dus moes plaasvind, was die land se onderwysstelsel. In hierdie hoofstuk wil die navorser die leser help om die belangrikheid van die herstrukturering van onderwys in Suid-Afrika, asook die huidige sisteem te verstaan. Die transformasieproses word binne verskeie kontekste verken ten einde belangrike faktore te identifiseer wat aanleiding daartoe gegee het en 'n invloed daarop gehad het sodat 'n perspektief geskep kan word waaruit die noodigheid vir herstrukturering verduidelik kan word. Die fokuspunt is die huidige Suid-Afrikaanse konteks en dus word produkte van die proses, naamlik die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) en die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) uitgelig sodat 'n deeglike begrip gevorm kan word van die hedendaagse Suid-Afrikaanse onderwysstelsel.

2.2 KONTEKSTUALISERING VAN ONDERWYSTRANSFORMASIE

Onderwystransformasie in Suid-Afrika het binne verskeie kontekste plaasgevind. Sentraal tot hierdie veranderinge was die idee dat die onderwysstelsel nie die behoeftes van alle leerders aangespreek het nie, en dat dit nie in pas was met globale neigings nie.

2.2.1 ONGELYKHEID IN ONDERWYSVOORSIENING VOOR 1994

Informele onderwys was altyd deel van die lewe van die inheemse Swart² volkere van Suid-Afrika, en het ten doel gehad om die waardes en lewensbeskouinge van die onderskeie stamme aan die jongelinge te leer. Die vroegste formele skole in die Kaap het onder Jan van Riebeeck

² Vir die doel van hierdie studie word die terme Swart, Kleuring, Indiër/Asiat en Blank gebruik om na lede van bepaalde bevolkingsgroepe te verwys soos bepaal deur die regering voor 1994.

ontstaan. Hierdie skole is as “veelrassig” opgeteken (Hlatshwayo, 2000:104). Die eerste is in 1658 gestig vir slawe van enige ouderdom. Nadat die Hollanders besluit het om hulself permanent aan die Kaap te vestig, is daar ‘n tweede skool in 1663 geopen wat deur 12 Blanke kinders van VOC-amptenare, asook vier slawekinders en ‘n Khoikind bygewoon is. Hier net bron uitgehaal. Kan dit regtig nie in die bib vind nie. Het tien keer gaan soek by al die bibbe waar boeke uitgeneem het. In hierdie skole is die nodigste kennis van die Calvinistiese leerstellings geleer en basiese geletterdheid in die Nederlandse taal ontwikkel ten einde kommunikasie tussen die Hollanders en hul slawe te vergemaklik, en dit vir die slawe moontlik te maak om die heilige boodskap te verstaan (Giliomee & Mbenga, 2007:46). Die onderwysmodel wat gebruik is het ooreengestem met dié van Nederland (Mphahlele & Mminele, 1997:1) en die kurrikulum was identies vir Europeane en slawe (Giliomee & Mbenga, 2007:202).

Vir die volgende 143 jaar van die koloniale tydperk aan die Kaap was onderwys grootliks in die hande van die kerk en sendelinge. Geloof is gesien as ‘n manier om die vreemde praktyke van die slawe en vryswartes te beheer, en die kerk het dus grootskaalse kerstening van stapel gestuur. Die eerste rasseskeiding in die voorsiening van onderwys het in 1676 ontstaan toe die Nederduits Gereformeerde Kerk ‘n aparte skool vir slawekinders aangevra het. Dit is in 1685 in die Kaap opgerig met die uitdruklike instruksies van die Nederlandse kommissaris dat geen Blanke kinders daar toegelaat word nie (Van Zyl, 1997:52). Veelrassige skole het egter bly voortbestaan. In 1683 is die eerste skool buite Kaapstad op Stellenbosch opgerig om Blanke-, Swart- en Kleurlingkinders te akkommodeer (Giliomee & Mbenga, 2007:46).

‘n Verdere skeiding het ontstaan uit die behoefte van die Kaapse Kleurling Moslems om onderrig te ontvang in Afrikaans, wat hul taal geword het. In 1793 is die eerste madressa (Moslemskool) in Dorpstraat in Kaapstad gestig. Dit het meer Swart en bruin leerders as al die stad se ander onderwysinstellings saam bedien. Onderrig was daarop gefokus om die Koran in Arabies te leer lees, asook om Afrikaans in Arabiese skrif te leer lees en skryf (Van Zyl, 1997:53).

Teen 1809 was daar ses Nederlandse skole met 515 Blanke leerders, asook twee slaweskole met 1162 leerders (Giliomee & Mbenga, 2007:95).

Vanaf 1795 tot 1910 is die Kaap en ontwikkelende Suid-Afrika deur die Britte regeer. Die

hooffokus van onderwys gedurende hierdie tydperk aan die Kaap blyk verengelsing te wees ten einde die kolonie makliker regeerbaar te maak. Om hierdie doel te bereik laat Lord Charles Somerset, Britse goewerneur aan die Kaap, vanaf 1822 gratis openbare skole op dorpe en in die platteland oprig en voer Engelse onderwysers in. Die Nederlandssprekende ouers het egter beswaar gemaak teen die poging om hul taal uit te wis, en het geweier om hul kinders te stuur (Cameron, 1986:278). Die meeste Nederlandse kinders het dus eenvoudig glad nie skool gegaan nie. In dieselfde tyd ontstaan nog 'n madressa vir die Afrikaanssprekende Kleurling Moslems wat meer as 370 slawe bedien. Die behoefte het bly groei, en twee jaar later word nog 'n groter een opgerig vir 425 vryswartes en slawe (Giliomee & Mbenga, 2007:101).

In 1838 is vryheid na byna twee eeue aan alle slawe toegestaan (Giliomee & Mbenga 2007:118). In die volgende jaar ontstaan 'n sentrale Onderwysdepartement. Dit was die begin van 'n staatstelsel van onderwys en opleiding. Skole is volgens hierdie stelsel geklassifiseer as Staatsinstellings, Staatsondersteunde instellings of Private instellings, en is gedeeltelik of ten volle deur die Staat ondersteun (Rijsdijk, 2003:19). Vry onderwys deur die staat is in ieder geval gestaak.

In 1843 word Natal as Britse kolonie gevestig, in 1852 die Zuid-Afrikaansche Republiek (ZAR) en in 1854 die Vrystaatse Republiek (Kapp *et al.*, 1984:269). Die Kaapkolonie as Britse gebied volg 'n beleid wat in teorie geen onderskeid op grond van kleur maak nie, maar die tydperk van slawerny het die Kleurlinge en Swartes so 'n ekonomiese agterstand gegee, dat hulle nie kon bekostig om staatskole by te woon nie. Staatskole in die Kaap raak dus algaande oorwegend Blank, terwyl byna alle Swart- en Kleurlingkinders, asook arm Blankes, deur sendingskole bedien word. Hierdie skole is deur hul kerke bestuur en onderhou, en het heeltemal onafhanklik van die Staat gefunksioneer. Daar was dus geen befondsing van die staat nie, en die skoolfooi wat wel gevra is, was nie genoeg om goeie onderwysers te bekostig nie. Gevolglik was die gehalte van onderwys swak. Geriewe was ook ontoereikend (Giliomee & Mbenga, 2007:264). Omdat die taak van die sendingskole die bekering van lede van inheemse Afrikavolke tot die Christendom behels het, was onderwys hoofsaaklik evangelies van aard, en het glad nie in lyn met die nasionale stelsel ontwikkel nie (Rijsdijk, 2003:20).

Die ZAR en Vrystaat het 'n beleid gevolg van uitsluiting van alle groepe van kleur van politieke en maatskaplike regte (Kapp *et al.*, 1984: 269). Blankeskole het in die Vrystaat vinnig aangewas.

Teen 1853 was daar darem een Swart skool in Natal (Giliomee & Mbenga, 2007:190).

Teen die vroeë 1860's was 'n moderne onderwysstelsel vir koloniste se kinders reeds in wording. Verskeie uitsluitlik Blankeskole is gestig, bv. Bishops (1849) in Kaapstad, Grey Institute (1856) in Port Elizabeth en Gymnasium (1866) in Stellenbosch (Giliomee & Mbenga, 2007:119,264). Onderrig was uit die aard van die saak in Engels, as gevolg van Britse ekonomiese en gevolglik kulturele oorheersing.

1867 was die jaar wat uitgebreide diamantneerslae in Suid-Afrika ontdek is. Dit het intensiewe Blanke immigrasie meegebring, asook indiensneming van Kleurling en Swart arbeid en die invoer van arbeiders uit die Indiese subkontinent en China (Kapp *et al.*, 1984:269). Onderwys het twee jaar later vir Indiërs op 'n informele basis begin in 'n Christen sendingskool vir seuns van ingeskrewe Indiërs in Natal (Giliomee & Mbenga, 2007:270). Onderrig was in die moedertaal van die verskeie godsdienstige en dialektiese groepe deur middel van lees, skryf, poësie, musiek en drama. Teen 1872 was daar vier soortgelyke skole, en die informele stelsel het in gebruik gebly tot 1884 (Rijsdijk, 2003:20). In 1886 is die rykste gouddraende erts in die wêreld in Suid-Afrika ontdek, en het die invloed van arbeiders en fortuinsoekers met rasse skrede toegeneem. Vir die volgende 60 jaar het die meeste indiërskole in Natal steun van die staat ontvang, maar die Indiërgemeenskap moes vir persele en geboue sorg.

Die situasie van Kleurling en veral Swart onderwys in die jare vorentoe het stelselmatig en onkeerbaar verswak. Toe die Unie van Suid-Afrika tot stand kom, was daar slegs drie nie-kerkskole vir Kleurlingkinders in die Kaap. Gedurende die mid-1920's tot die mid-1930's het die regering volgens belastinginkomste van onderskeie groepe per jaar £8 miljoen op 1,5 miljoen Blanke leerders spandeer, maar slegs £500 000 op 5 miljoen Swart leerders (Giliomee & Mbenga, 2007:261). Swart onderwys het hier ernstig verwaarloos begin raak en die gaping tussen Blanke en Swart onderwysvoorsiening net groter.

Teen 1928 het slegs 'n kwart van Swart kinders onderrig in skole ontvang. Minder as 1% het verder as die eerste skooljare gevorder. Fort Hare was lank die enigste instelling waar Swart skoliere matriek kon kry (Giliomee & Mbenga, 2007:261). Beroepsvooruitsigte vir Swartes was ook beperk. Komitees wat leerjongenskappe gereël het, het Swartes daarvan weggehou. Swart studente kon ook net aan party Blanke universiteite studeer vir professionele beroepe soos geneeshere, tandartse en sosiale wetenskaplikes. Die toelatingsvereistes vir sulke beroepe was

egter baie streng, en met swak skoolopleiding was Swartes se kans natuurlik tot die minimum beperk (Giliomee & Mbenga, 2007:297). Die meeste Kleurlinge wat na die afskaffing van slawerny daarin kon slaag om hulself te verstedelik, het die onderwys as roete gekies om van armoede te ontsnap. Dit het die kringloop van swak gehalte onderrig voortgesit. Teen 1947 was daar net vier Kleurlingskole.

Toe die Nasionale Party regering in 1948 aan bewind kom, het nasionale onderwys die sosio-politiese situasie van die land begin reflekteer en is in direkte diens van die ideologie van die NP-regering gestel. Die jaar was 'n politieke waterskeiding vir SA, want vir die eerste keer is die ongeskrewe apartheidstradisie wetlik omskryf en toegepas. Die onderliggende filosofie aan hierdie benadering was die regering se siening dat dit hul Godgegewe taak vir Suid-Afrika was om rasse geskei te hou, met die Blanke as opperheersers van die hele volk en die kapitaliste van die samelewing. Kleurlinge en Swartes moes in diens hiervan staan. In 1949 is daar dus 'n nuwe staatsbeheerde stelsel van onderwys, naamlik "Bantoe-onderwys", vir Swart kinders ingestel as 'n poging om massa-opvoeding vir 'n industrialiserende ekonomie te verskaf (Giliomee & Mbenga, 2007:319). Teen 1953 het die vloei van Swart arbeid na die groot stede geweldig toegeneem. Die idee van tuislande vir Swartes, of "reservate" soos dit genoem is (Cameron, 1986:280), het volgens die modelle van Kanada, Australië, Suid-Amerika en Nieu-Seeland ontstaan. In 'n poging om sendingskole en die kerk se verwerping van Apartheid uit te skakel, het die regering volle beheer oor Swart onderwys oorgeneem met die Wet op Bantoe-onderwys (1953). Met dié beheer is minderwaardige massa-onderwys na die meeste Swartes uitgebrei. 'n Staatsbeheerde Swart onderwysdepartement is ingestel wat moes sorg dat leerplanne aan die aard en behoeftes van Swartes voldoen, met ander woorde om selfregerend te raak in hul tuislande. Om hierdie neiging verder te steun, is die Naturelle-Bouwerkerswet ingestel, wat bepaal het dat dit 'n oortreding vir Swartes is om enige geskoolde werk in 'n stad of dorp te doen, behalwe in 'n gebied wat spesifiek vir Swart bewoning opsy gesit is (Cameron, 1986:279). Die destydse eersteminister, Dr Hendrik Verwoerd, het ook belowe daar is geen plek vir Swart mense "bo die vlak van 'n bepaalde soort arbeid nie". Om hierdie doel verder te dien, ken die regering vir twee dekades lank dieselfde bedrag vir Swart onderwys in die hoofbegroting toe (Giliomee & Mbenga, 2007:279).

Die NP-beleid oor hoër onderwys was daarop gemik om aparte geriewe vir Swartes te skep sodat hulle nie meer tot Blanke universiteite toegelaat sou hoef te word nie (Cameron, 1986:278), want

dit sou hulle in aanraking bring met verligte denkwyses van Blankes. In 1959 stel die regering dus wetgewing vir rasseseiding aan universiteite in. Kleurlinge en Swartes kon net by Blanke universiteite inskryf indien die kursus wat hulle wou volg nie by hul eie universiteite aangebied is nie, en dan moes hulle steeds die toelatingsvereistes slaag (Giliomee & Mbenga, 2007:320). Die Wet op die Universiteitskollege van Fort Hare het wel voorsiening gemaak vir 'n volwaardige akademiese inrigting vir die Xhosa, maar die Wysigingswet op Universiteite het afsonderlike universiteitsinrigtings vir asiate, Swartes en Kleurlinge vereis (Cameron, 1986:279). Die regering se pogings om Blanke mag te verseker is verder ondersteun deur die instelling van die Wet op Onderwys vir Gekleurde Persone (Wet No. 47 van 1963), die Wet op Indiëronderwys (Wet No. 61 van 1965) en die Nasionale Onderwyswet van 1967 (Linderts, 2003:4).

Teen die vroeë 1970's het Swart onderwys al so 'n dilemma geraak, dat die regering noodgedwonge ernstige aandag daaraan moes begin gee. In 'n poging om Swart onderwys nader aan die nasionale stelsel te trek, word in 1976 die opdrag gegee dat Afrikaans eerder as Engels in Swart skole as onderwysmedium vir sekere vakke gebruik moet word. Dit het groot ontevredenheid en opstand veroorsaak, wat gou in skoolboikotte ontaard het. Dit het daartoe gelei dat die Wet op Bantoe-onderwys herroep is (Wet No. 90 van 1979).

'n Nuwe grondwet is in 1983 geskep met drie wetgewende huise. Omdat integrasie van die aparte etniese onderwysdepartemente wat teen hierdie tyd ontstaan het nie meer moontlik was nie, het negentien verskillende onderwysdepartemente met aparte onderwysstelsels ontstaan wat die verantwoordelikheid was van die Departement van Onderwys en Opleiding (Swartes), Raad van Verteenwoordigers (Kleurlinge), Raad van Afgevaardigdes (Indiërs) en die Volksraad (Blankes) (Rijsdijk, 2003:21). Hierdie stelsel het berus op 'n burokratiese struktuur waar besluite oor onderwys en opleiding deur die hoogste vlakke van regering gemaak is in ooreenstemming met ideologiese ideale, en dan na laer vlakke versprei is, dus van nasionale vlak na provinsiale vlak na streeksvlak na distriksvlak na plaaslike onderwysinstansies (Matiwane, 1999:2). Dit het beteken dat primêre deelnemers, met ander woorde leerders, onderwysers, ouers en nie-regeringsorganisasies soos kerke, werkplekke, privaat opleidingsinstansies, unies, ensovoorts geen insette kon lewer oor wat hulle van onderwys en opleiding verwag nie. Die stelsel het dus nie die breër gemeenskappe van Suid-Afrika bedien nie. In hierdie tyd is groot dele van die Swart onderwys by 'n openlike politieke stryd betrek. Dit is versinnebeeld in die slagspreuk "Eers bevryding, dan onderwys". Skoolhoofde en -inspekteurs is deur Swart jeugdiges se woede

geïntimideer en die administratiewe gesag in Swart skoolonderwys is erg ondermyn. In sommige opsigte het die leer- en onderrigkultuur nooit herstel nie (Giliomee & Mbenga, 2007:429).

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel feitlik van meet af aan volgens ras, en later ideologie georganiseer was. Aan die einde van die VOC se bewind was die hoofsaak van onderwys om kinders voor te berei vir kerklidmaatskap. Met die koms van die Britte het hierdie situasie nie veel verbeter nie, aangesien die regering in Engeland verlief geneem het daarmee om onderwys aan private en godsdienstige weldoeners oor te laat. Aanvanklik was daar geen radikale besware teen veelrassige skole nie. Finansiële en taalkwessies, asook klagtes uit die huise van Hollanders en nuwe Britse setlaars het later wel veroorsaak dat aparte instellings ontstaan het. Namate die Afrikanervolk 'n eie identiteit opgebou het wat volledig van die Nederlandse oorsprong gespeen was, het verskeidenheid, botsing en mededinging dié historiese krag in Suid-Afrika geword. Die resultaat van 'n beleid van aparte ontwikkeling was 'n gefragmenteerde en ongelyke stelsel van onderwys wat volgens 'n klassestelsel finansiële steun gebied en verskillende etniese groepe in definitiewe ekonomiese en sosiale kettings omgord gehou het.

In 1994 het Suid-Afrika se regering sy Calvinistiese baadjie uitgetrek en in 'n demokratiese instelling verander. 'n Liberale konstitusionele regering vereis egter meer as net stemreg. Dit vereis ook 'n ingeligte en opgevoede volk wat in staat is om die werking van die stelsel te begryp en die funksionering van die politieke proses nie net te kan volg nie, maar ook aktief daaraan te kan deelneem. Die vryheid en regte van die individu moet ook op die vlak van plaaslike regering tot sy reg kom (Kapp *et al.*, 1984:214). Onderwys moes dus binne bereik van almal gebring word. Die enigste manier hoe dit kon gebeur was deur 'n algehele transformasie van Suid-Afrika se patroon van skoolorganisasie met die oog op 'n enkele nasionale onderwysstelsel wat in ooreenstemming is met demokratiese waardes en praktyk, en die vereistes van die Grondwet.

Die Grondwet is die hoogste wet van die land. Dit is die eerste bron van reg en bevat al die beginsels waarvolgens die land regeer word. Alle ander wette moet in ooreenstemming daarmee wees. Die geskrewe Grondwet van Suid-Afrika is op 8 Mei 1996 aanvaar en op 11 Oktober 1996 deur die Grondwetlike Vergadering aangepas. In Hoofstuk 2 van die Grondwet kom die

Handves van Menseregte voor. Afdeling 29 handel oor onderwys, en bevat die volgende basiese beginsels waarop die nuwe onderwysstelsel moes berus:

- dat almal die basiese reg het tot onderwys en opleiding;
- dat almal die reg het tot verdere onderwys en opleiding;
- dat almal onderrig ontvang in een van die offisiële tale van hul keuse;
- dat almal onderrig ontvang in publieke opvoedkundige instellings wat nie diskrimineer ten opsigte van ras nie.

Soos reeds duidelik gemaak is, was onderwysvoorsiening voor 1994 nie in lyn met die beginsel van demokrasie nie. Om reg te laat geskied aan die demokratiese waardes van menswaardigheid, gelykheid en vryheid, was die regering dus grondwetlik verplig om 'n onderwysstelsel te skep wat gelyke geleenthede vir onderwys voorsien. In die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (RSA, 1995:Voorwoord) vind hierdie behoefte weerklank:

South Africa has never had a truly national system of education and training, and it does not have one yet. This ... describes the process of transformation in education and training which will bring into being a system serving all our people, our new democracy, ... Our message is that education and training must change. It cannot be business as usual in our schools, colleges, technikons and universities. The national project of reconstruction and development compels everyone in education and training to accept the challenge of creating a system which cultivates and liberates the talents of all our people without exception.

Na die verkiesing in 1994 is dus 'n nie-rassige, enkele, nasionale onderwysstelsel ingestel wat gebaseer is op die beginsel van gelykheid. 'n Nasionale onderwysdepartement met nege provinsiale onderwysdepartemente is gestig. Die stelsel het dus verander van 'n ras-gedifferensieerde stelsel na 'n geografies-gedifferensieerde stelsel (Pretorius & Lemmer, 1998:13). Vir die eerste keer was hoë gehalte onderwys vir elkeen in Suid-Afrika, ongeag van ouderdom, geslag, ras, kleur, godsdiens, vermoë of taal beskikbaar.

2.2.2 CHRISTELIK NASIONALE ONDERWYS EN GLOBALE MAGTE

Sedert 1948 was die nasionale skoolkurrikulum gebaseer op die beleid van Christelik Nasionale Onderwys, wat deur die Nasionale Party ingestel is. Volgens Isaacman (1996:3) het hierdie

kurrikulum vele probleme tot gevolg gehad:

- onderwys is gereken as die area waar jy kennis bekom, en opleiding is gereken as die area waar jy vaardighede bekom, wat tot gevolg gehad het dat die twee apart ontwikkel is;
- leerders is nie aangemoedig om analities, krities en kreatief te dink nie, wat tot gevolg gehad het dat hulle probleemoplossingsvaardighede nie ontwikkel is nie en hulle nie beheer kon neem oor hul eie leersituasies en hul lewens nie;
- dit was nie moontlik om sonder meer van een area van werk of van een leersituasie na 'n ander te beweeg nie, wat tot gevolg gehad het dat mense soms vasgevang gesit het binne een leersituasie en baie nie hul volle potensiaal ontwikkel het nie;
- werkende persone het min of geen krediet ontvang vir die kennis wat hulle reeds deur hul werk verwerf het nie en moes dikwels hul tyd mors met leerstof waarmee hul reeds goed vertrouwd was;
- baie werkplekverwante opleiding was slegs tot een tipe werk beperk, wat veroorsaak het dat indien 'n persoon van werk verander, hul vorige opleiding van min of geen waarde was;
- dit wat by skole en kolleges onderrig is, het nie veel bygedra om mense voor te berei vir werk, die lewe of verdere studie nie.

Daar bestaan verskeie globale magte wat die ontoereikendheid van die ou kurrikulum onderstreep. In die eerste plek leef ons vandag in 'n kennisekonomie en 'n kennissamelewing wat deur kreatiwiteit, vindingrykheid en snelle tegnologiese vooruitgang gekenmerk word (Hargreaves, 2003:xvi). Spady en Schlebusch (1999:16) het jare gelede reeds daarna verwys as die informasie era waarin fisiese arbeid deur breinwerk vervang word as die dryfveer van nasionale ekonomieë regoor die wêreld. Dit kan gesien word in snelle tegnologiese vooruitgang, wat tot gevolg het dat minder werknemers benodig word in fabriekke, aangesien produksie toenemend deur rekenaars, masjiene en outomatisering hanteer word. Dit vra vir opleiding in beroepe waar interaksie tussen mense nie sonder meer deur tegnologie vervang kan word nie, bv. diensverwante beroepe soos openbare vervoer, restaurante, ensovoorts, en professionele beroepe soos gesondheidsdienste, ingenieurswese, ensovoorts. Tegnologie maak kompetisie ook veel strawwer. Enigiets is beskikbaar. Besighede het selde indien ooit meer die monopolie op 'n produk of diens. Mense hoef ook nie noodwendig meer in 'n kantoor te werk nie. Spady en

Schlebusch (1999:18) verwys daarna as die ‘virtuele werkplek’.

Tweedens is ons wêreld vandag ‘n tipe globale mark. Geen persoon, samelewing, streek of land is meer onafhanklik nie. Lande kompeteer enersyds om ekonomies individueel die sterkste te wees, maar is ook van mekaar afhanklik vir natuurlike hulpbronne en werk saam om groter ekonomiese magsbasisse te vorm. Om Suid-Afrika in staat te stel om genoegsaam mededingend te wees om ‘n plek in die wêreldmark te kan inneem, is hoë produktiwiteit en produksieprosesse van goeie gehalte op alle terreine nodig, wat ‘n tegnies hoogs gekwalifiseerde werkersmag vereis.

In die derde plek is die wêreld se populasie tans baie meer nomadies as in die verlede (Pretorius, 1998:vi). Waar mense voorheen hulle hele lewe in een land deurgebring het, raak hulle nou wêreldburgers wat in een land gebore word, in ‘n ander opgevoed word en in verskeie lande werk in hul leeftyd. Mense is minder geheg aan hul geboorteland, en samelewings raak toenemend multi-kultureel. Dit impliseer oordraagbare werkvaardighede, asook sosiale en interpersoonlike vaardighede soos aanpasbaarheid, kennis van en respek vir kulturele diversiteit.

Laastens moes die “kunsmatige hiërargie in sosiale organisasie en werkplekbestuur verwyder word” (RSA, 1995:8). Dit verwys na wat die Amerikaners noem ‘*high performance work organisations*’ (US Department of Education, 1993:17 in Pretorius, 1998:vii), wat ‘n resultaat is van die druk van ekonomiese kompetisie wat daartoe lei dat die klem in vele maatskappye verskuif na die vervanging van bestuursvlakke met werkers wat nie meer net ‘n rat in die wiel is nie, maar meer insig in korporatiewe doelwitte het en gevolglik meer bestuursvaardighede benodig soos leierskap, beplanning, probleemoplossing, kwaliteitsbeheer, ensovoorts. Dit vereis hoër vlak vaardighede soos kritiese en reflektiewe denke, kommunikasie en samewerking tussen werknemers.

Dit blyk duidelik dat die verandering van rasgebaseerde onderwysdepartemente nie die enigste verandering is wat moes plaasvind in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel nie. Onderwystransformasie het deel gevorm van ‘n breër proses van Suid-Afrika se politieke, sosiale en ekonomiese aanpassing. ‘n Kenmerk van industrialiserende en geïndustrialiseerde ekonomieë is ‘n toenemende neiging na ‘n werkersmag met gespesialiseerde vaardighede wat deur onderwys en opleiding ontwikkel is (RSA, 1997(a):10). Uit die voorafgaande blyk hierdie vaardighede om kreatiwiteit, vindingrykheid, kritiese denke en die vermoë om probleme op te

los te wees. Dit word omsirkel deur waardes en houdings soos aanpasbaarheid en die wil om lewenslank te leer.

‘n Verdere kritieke funksie van onderwystransformasie was dus die oorskakeling na ‘n nuwe nasionale kurrikulum met ‘n geïntegreerde benadering wat die rigiede skeiding verwerp tussen akademie en toepassing, teorie en praktyk, kennis en vaardighede, hoof en hand (RSA, 1995:8), en met hoë opvoedkundige standaarde wat internasionaal aanvaarbaar is.

2.3 PROSES VAN TRANSFORMASIE

Die term transformasie is afgelei van die Griekse woord “metanoia”, wat beteken om nuwe denke en stelsels na vore te bring. Volgens die H.A.T.³ (Odendal & Gouws, 2000:1173) dui transformasie op ‘n gedaanteverwisseling: ‘n volledige vernuwing van voorkoms, vorm of karakter, veral op ‘n manier wat dit verbeter. Senge in Galant (2002:8) noem dit ‘n “fundamental change”.

Die behoefte aan herstrukturering in die onderwys was reeds voor 1994 ‘n dringende debat. In 1991 het die Universiteit van die Oranje-Vrystaat in ‘n besprekingsdokument die onderwysvernuwingstrategie ondersoek. Hierdie dokument is in 1992 as finale dokument vrygestel, en het verskeie tekortkominge in die nasionale onderwysstelsel geïdentifiseer (Galant, 2000:96). Die eerste werklike groot wending in besprekings het in 1993 met die publikasie van die *National Education Policy Investigation* (NEPI) plaasgevind. Hierdie dokument was ‘n volledige strategie vir die herkonstruksie van onderwys, en het die beginsels van nie-rassisme, nie-seksisme, demokrasie, ‘n geünifiseerde stelsel en herstel voorgestel (Linderts, 2003:2). Sedert 1994 het verskeie ontwikkelinge in beleid en wetgewing hieruit voortgevloei in die vorm van nasionale beleidsdokumente rakende onderwys en opleiding. Hierdie dokumente is van toepassing op al nege provinsies van die land, en is in ooreenstemming met die Grondwet 108 van 1996.

Tabel 2.1 is ‘n opsomming van die belangrikste dokumente wat ‘n rol gespeel het in die transformasieproses.

³ Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal

DOKUMENT	DATUM	FUNKSIE/BETEKENIS
National Education Policy Investigation	1993	Volledige strategie vir die rekonstruksie van onderwys wat die beginsels van nie-rassisme, nie-seksisme, demokrasie, 'n geünifiseerde stelsel en herstel voorgestel het.
'n Nasionale Opleidingstrategie Inisiatief	April 1994	Besprekingsdokument met voorstelle oor hoe om die gaping tussen onderwys en opleiding te vernou. Basis vir Witskrif 1.
Witskrif 1	1995	Basis vir wetsontwerp met bepalende beginsels waarop onderwys in Suid-Afrika moet berus.
Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Outoriteit (Wet 58)	Oktober 1995	Herstruktureer onderwys en opleiding deur vorige leer te erken.
Witskrif 2 Die organisering, beheer en befondsing van skole	Februarie 1996	Bou voort op die beginsels van Witskrif 1. Vorm die basis vir die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996.
Nasionale Wet op Onderwysbeleid (Wet 27)	April 1996	Bevat bepalings waarvolgens die nasionale onderwysbeleid deur die Minister van Onderwys en Opleiding saamgestel moet word.
Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84)	1996	Berus hoofsaaklik op die Witskrif 2. Stel minimum en uniforme norme en standaarde daar vir die voorsiening van onderwys in skole.
'n Raamwerk vir Transformasie	Desember 1996	Besprekingsdokument rakende alle fassette van hoër onderwys in Suid-Afrika. Vorm die basis van die Groenskrif van Hoër Onderwys Transformasie van Desember 1996.
Groenskrif van Hoër Onderwystransformasie	1996	Konsep Witskrif rakende Hoër Onderwys in Suid-Afrika.
K2005	Julie 1997	Nasionale Kurrikulum in Gr 1 geïmplementeer.
Witskrif 3 'n Program vir die Transformasie van Hoër Onderwys	1997	Bespreek die behoeftes van Hoër Onderwys. Vorm die basis vir Wet 101 op Hoër Onderwys van 1997.
Witskrif 4 'n Geïntegreerde Nasionale Gestremdheid Strategie	1997	Bespreek beleidsriglyne rakende onderwyskwessies wat die gestremde gemeenskap raak.
Geslagsgelykheid in Onderwys	1997	Verslag oor die ondersoek na die behoefte aan 'n Eenheid van Geslagsgelykheid in die Departement van Onderwys. Resultaat was die ontstaan van 'n Direkoraat van Geslagsgelykheid in die Departement van Onderwys en Opleiding.
Wysigingswet	1997	Wysig die SA Skolewet van 1996 deur voorsiening te maak vir publieke skole vir die aanstel van persone as opvoeders sowel as nie-opvoeders, in aanvulling tot dié wat deur die staat aangestel en betaal word.

Wet op Hoër Onderwys en Opleiding (Wet 101)	1997	Berus op die beginsels van die Witskrif 3 en hou verband met kwessies rakende instellings wat hoër onderwys en opleiding (HOO) verskaf.
Wet op Gelykheid van Indiensneming (Wet 55)	1998	Om gelyke geleentheid en billike behandeling in die werkplek te bevorder en te verseker dat daar gelyke verteenwoordiging in alle kategorieë en vlakke van die werkersmag is.
Wet op Indiensneming van Opvoeders (Wet 76)	1998	Verskaf riglyne rakende alles wat met die indiensneming en gedrag van opvoeders verband hou.
Wet op Verdere Onderwys en Opleiding (Wet 98)	1998	Die wet hanteer kwessies rakende instellings wat verdere onderwys en opleiding (VOO) verskaf.
Kwaliteit Onderwys vir Almal: Om struikelblokke tot leer en ontwikkeling te oorkom	1998	Bevat aanbevelings rakende alle aspekte van spesiale behoeftes en ondersteuningsdienste in onderwys en opleiding in Suid-Afrika.
Konsep NKV	Julie 2001	Konsepdokument vir openbare kommentaar vrygestel.
NKV	April 2002	Hersiene nasionale kurrikulum vir skole vir graad R tot 9 goedgekeur.

Tabel 2.1 Bepalende dokumente rakende die transformasie van onderwys en opleiding in Suid-Afrika

Vir enige verandering om suksesvol plaas te vind, is dit nodig om te weet wat die einddoel daarvan is. Van Niekerk (1999:61) is van mening dat die transformasie in Suid-Afrika se onderwysstelsel nie as 'n wenpaal beskou moet word nie, maar eerder as 'n proses teen die agtergrond van Suid-Afrika se toekomstige doelwit van 'n meer regverdig en gelyke samelewing. Daardie doelwit gaan moontlik nie skielik bereik word nie, omdat dit 'n radikale skeiding inhou met wat dit voorafgegaan het en sulke ingrypings altyd ontwrigtend is en nie sonder meer probleemvry verloop nie. Vir die transformasieproses om uiteindelik tot vrug te kom, is dit van kardinale belang dat onderwysers, leerders, ouers en alle ander partye wat by onderwys en opleiding in Suid-Afrika betrokke is verantwoordelikheid sal neem vir die rol wat hulle het om in die deurvoer daarvan te speel.

2.4 NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK

Om aan die grondwetlike basiese beginsels van demokrasie en gelykheid beslag te gee, die gevolge van die tekortkominge van die kurrikulum van Christelik Nasionale Onderwys aan te spreek en Suid-Afrika se behoefte aan ekonomiese volwassewording te fasiliteer, moes 'n sisteem geskep word met 'n struktuur en inhoud wat geleentheid bied aan almal wat in die verlede benadeel is om in te haal op onderwys en opleiding wat hulle nie ontvang het nie, en wat

alle onderwys en opleiding in die toekoms tot voordeel van die land en haar burgers sou bestuur.

Ministers van Onderwys en Arbeid het voorts 'n Suid-Afrikaanse Kwaliteitsowerheidsraad (SAKO) aangestel. Dit het bestaan uit lede uit verskillende sektors, bv. handelsunies, verskaffers van onderwys en opleiding, nie-regeringsorganisasies, besigheid en industrie. Die Suid-Afrikaanse Kwaliteitowerheidswet (Wet 58/1995) is op 4 Oktober 1995 ingestel. Dit het aan SAKO die mag gegee om 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) te ontwikkel en toe te sien dat dit suksesvol geïmplementeer en onderhou word. Dit is gedoen deur strukture en prosesse te vestig om standaarde en kwalifikasiekriteria vir die NKR te ontwikkel, goed te keur, te registreer en dan te publiseer vir instansies wat onderwys en opleiding wil aanbied en wat dit op die NKR wil registreer. Alle kwalifikasies in Suid-Afrika word dus tans deur SAKO gesertifiseer. SAKO monitor deurlopend die gehalte van onderwys en opleiding deur voortdurend beide die voorsieners en leerders in onderwys en opleiding te assesseer. SAKO verseker ook dat standaarde en geregistreerde kwalifikasies internasionaal aanvaarbaar is (WKOD, 1997:2-3).

Die NKR is 'n omvattende sisteem van riglyne wat deur die Minister van Onderwys goedgekeur is vir die klassifikasie, registrasie, publikasie en artikulasie van nasionale kwalifikasies waarvan die kwaliteit verseker is (RSA, 2008:3). Dit bestaan uit 'n klassifikasie van kwalifikasies wat formeel, informeel of nie-formeel in Suid-Afrika verwerf kan word deur voltydse onderrig, deeltydse onderrig, afstandsonderrig, werkgebaseerde leer en ervaring of 'n kombinasie van enige tesame met 'n assessering van vorige leer en ervaring (Lemmer, 1999:213).

SAKO verklaar die hoofdoel van die NKR is om transformasie teweeg te bring (SAQA, 1997:2). Dit blyk duidelik uit die beginsels wat die NKR onderskryf. Eerstens wil die NKR 'n geloofwaardige stelsel wees wat demokraties van aard is, en is geskep uit insette van relevante groepe wat nasionaal verteenwoordigend is van die sektore van onderwys en opleiding in Suid-Afrika, asook professionele liggame en die areas van handel, nywerheid en arbeid (RSA, 2008:7). Tweedens wil die NKR kwaliteit van onderwys en opleiding verseker. Dit word gedoen deur 'n regverdige waardebeoordelingstelsel in te stel wat prestasie teen duidelik omskryfde standaarde assesseer. Hierdie standaarde word bepaal om nasionaal sowel as internasionaal erken te word, en word ook op 'n gereelde basis gekontroleer, hersien en aangepas om die vinnige veranderinge in die wêreld van werk, arbeid, onderwys en opleiding te reflekteer (RSA, 2008:4). Derdens het die NKR ten doel om lewenslange leer te fassiliteer, wat veral belangrik is vir

persone wat skool reeds jare gelede verlaat het sonder om hul formele onderrig te voltooi, en vir mense wat reeds geruime tyd werk en weer hul studies wil voortsit (DoE, 2002(c):12). Hiervoor word 'n toeganklike sisteem verskaf wat leerders van enige ouderdom, ras en taal in staat stel om makliker tot die verskillende vlakke van onderwys en opleiding toe te tree en dit te verlaat). Dit word gedoen deur leerareas met mekaar in verband te bring sodat leerders bou op reeds verworwe kennis en na aanleiding van dit wat hulle reeds geleer het op die toepaslike vlakke van onderwys en opleiding geplaas word (RSA, 2008:13). So word onderwys en opleiding ook geïntegreer. Verskeie roetes wat tot dieselfde kwalifikasie lei word ook verskaf deur te erken dat leer binne verskeie situasies kan plaasvind. Dit maak dit moontlik om deur formele (skool/tegnikon/universiteit), nie-formele (kerk/werkplek) en informele (tradisioneel binne die gemeenskap) leersituasies 'n kwalifikasie te bekom. Kwalifikasiestrukture word ook vereenvoudig deur kwalifikasies en krediete makliker van een leersituasie na 'n ander oordraagbaar te maak, bv. tussen die industrie, skole, kolleges of universiteite. Relevante onderwys en opleiding word ook verskaf deur te fokus op individuele en nasionale ekonomiese, sosiale en politieke ontwikkelingsbehoefes.

Die raamwerk van die NKR bestaan uit agt vlakke. Elke opeenvolgende vlak is meer gevorderd as die vorige, en verteenwoordig 'n uitteerpunt uit onderwys en opleiding wat erken word deur die toekenning van 'n sertifikaat, diploma of graad. Die agt vlakke word oor vier breë bande versprei, naamlik Algemene Onderwys en Opleiding (AOO), Volwasse Basiese Onderwys en Opleiding (VBOO), Verdere Onderwys en Opleiding (VOO) en Hoër Onderwys en Opleiding (HOO), waarvan die eerste twee parallel loop. Die AOO-band sluit drie ontwikkelingsfasies in, naamlik 'n grondslagfase (Gr 1-3), 'n intermediêre fase (Gr 4-6) en 'n senior fase (Gr 7-9). Gr 9 verteenwoordig die einde van Vlak 1 formele onderwys en opleiding, en vorm die eerste uitteerpunt uit verpligte onderwys in skole. Dit is gelykstaande aan Vlak 4 van Volwasse Basiese Onderwys en Opleiding (VBOO), wat ook die uitteerpunt van hierdie band vorm. Die VOO-band maak voorsiening vir Grade 10 tot 12 in skole en vir programme wat by kolleges en ander opleidingsentra aangebied word. Die HOO-band verteenwoordig "na-skoolse" opleiding.

Die formaat van die NKR sien dus soos volg daaruit:

- *Vlak 1*: Sertifikaat vir Algemene Onderwys- en Opleiding of vir Volwasse Basiese Onderwys en Opleiding wat bereik word:
 - aan die einde van die verpligte skoolfase, d.w.s. Graad 9;

- deur Volwasse Basiese Onderwys en Opleiding, wat drie sub-vlakke insluit met 'n vierde vlak gelyk aan Vlak 1.
- *Vlak 2 - 4*: Sertifikaat vir Verdere Onderwys en Opleiding, insluitende:
 - senior sekondêre skoolprogramme tot en met Graad 12;
 - algemene en beroeps spesifieke programme wat by kolleges aangebied word;
 - programme wat in streekopleidingsentra, deur die werkplek, ensovoorts. aangebied word.
- *Vlak 5 - 8*: Diploma of graad vir Hoër Onderwys en Opleiding, wat bereik word deur programme wat aangebied word deur:
 - professionele kolleges, privaat of publiek;
 - professionele institusies;
 - tegnicons;
 - universiteite.

Tabel 2.2 verteenwoordig die formaat van die NKR. Ek behou hierdie spasiëring. Ek kan nie sien hoekom dit 'n probleem moet wees nie.

NKR VLAK	BAND	TIPE KWALIFIKASIE
8	Hoër Onderwys en Opleidingsband (HOO)	Doktorsgrade Verdere Navorsingsgrade
7		Hoër Grade Professionele Kwalifikasies
6		Eerste Grade Hoër Diplomas
5		Diplomas Ambagsertifikate
Verdere Onderwys en Opleidingsertifikaat		

4 3 2	Verdere Onderwys en Opleidingsband (VOO)	Skole/Kolleges/Opleidingsinstansies Grade 10 - 12		
Algemene Onderwys en Opleidingsertifikaat (Vlak 4 van VBOO-band)				
1	Algemene Onderwys en Opleidingsband (AOO)	Senior Fase Intermediêre Fase Grondslagfase	Graad 7 - 9 Graad 4 - 6 Graad 1 - 3	VBOO - Vlak 3 VBOO - Vlak 2 VBOO - Vlak 1
Graad R = voorskool				

Tabel 2.2 Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk

Progressie binne die raamwerk geskied op grond van die suksesvolle bemeestering van uitkomst. Uitkomst word voorgestel in die vorm van eenheidstandaarde. 'n Eenheidstandaard noem watter uitkomst in 'n spesifieke eenheid van leer bemeester behoort te word, bv. wat 'n leerder behoort te verstaan en doen.

Krediete word toegestaan vir elke eenheidstandaard wat suksesvol voltooi word. Wanneer 'n bepaalde aantal krediete versamel is, behoort die leerder in staat te wees om 'n bepaalde bevoegdheid in 'n bepaalde area van onderwys en opleiding te demonstree. Hierdie bevoegdheid word gemeet aan die vermoë om informasie en vaardighede wat geleer is te verstaan en aan te wend om 'n reeks take suksesvol te voltooi.

'n Nasionale kwalifikasie word toegestaan wanneer 'n leerder hierdie bevoegdheid kan demonstree. Daarna kan gevorder word na 'n ander vlak van die NKR, of die persoon kan met 'n nuwe leerarea begin, tot 'n werk toetree of 'n eie besigheid begin. Kurrikula of leerprogramme word ontwikkel gebaseer op die eenheidstandaarde wat by die NKR geregistreer is.

2.5 NASIONALE KURRIKULUM

In Maart 1997 het die Minister van Onderwys Kurrikulum 2005 (K2005) aangekondig. Die

struktuur daarvan het uit ander modelle gegroei wat internasionaal in die Verenigde Koninkryk, Kanada, Nieu-Zeeland en die Verenigde State van Amerika gebruik word (Rijsdijk, 2003:26). Die nuwe kurrikulum moes die tekortkominge van die kurrikulum van Christelik Nasionale Onderwys (reeds vroeër bespreek) aanspreek, en onderskryf dus die doelwitte van die Grondwet van Suid-Afrika (Akte 108 van 1996), soos in die inleiding vervat (DoE, 2002(a):1), om:

- die verdelings van die verlede te verwyder en ‘n samelewing te vestig wat gebaseer is op demokratiese waardes, sosiale regverdigheid en fundamentele menslike regte;
- die lewenskwaliteit van alle burgers te verbeter en die potensiaal van elke persoon te bevry;
- die basis te lê vir ‘n demokratiese en oop samelewing waarin die regering gebaseer is op die wil van die mense en elke landsburger op gelyke wyse deur die wet beskerm word;
- ‘n verenigde en demokratiese Suid-Afrika te bou wat in staat is om haar regverdige plek as soewereine staat in die familie van nasies in te neem.

Die grootste verskil tussen die ou kurrikulum en die nuwe is daarin geleë dat K2005 ‘n leerdergesentreerde inisiatief is wat op die volle potensiaal van die leerder fokus, wat beteken dat aspekte van leerders se individualiteit in ag geneem word, bv. hul ontwikkelingsfases, unieke leefwêrelde, belangstellings, talente, ensovoorts. Dit word vergestalt in uitkomsgebaseerde onderwys, wat ‘n aktiwiteitsgebaseerde benadering tot onderwys aandui in plaas van ‘n papegaaimodel van leer en onderrig, en dit moontlik maak om leerders toe te rus met die vermoë om hul eie kennis en vaardighede onafhanklik deur die res van hul lewens te ontwikkel en aktief deel te neem in die veranderende ekonomie (RSA, 1995:15-23). Om in teorie en praktyk in lyn met die Nasionale Kwalifikasieraamwerk te wees, volg die nuwe kurrikulum ook ‘n geïntegreerde benadering tot onderwys en opleiding. Onderwys dui tradisioneel op die area van leer waar jy teoretiese kennis op ‘n akademiese wyse bekom. Opleiding dui op die area van leer waar jy praktykgerigte vaardighede deur middel van toepassing bekom. Volgens die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (RSA, 1995:10) is onderwys en opleiding elk essensiële elemente van menslike hulpbron ontwikkeling wat nou met mekaar verband hou. Om die voordele van hierdie verhouding ten volle te benut, moet ‘n geïntegreerde benadering gevolg word. Dit impliseer ‘n geïntegreerde leerproses en ‘n stelsel wat die beperkende grense tussen akademiese, vaardigheds- en ambagsopleiding verwyder en groter beweeglikheid tussen verskillende vlakke van leer en tussen verskillende opleidingsentra moontlik maak (Galant, 2002:99). Inhoude fokus

op die ontwikkeling van leerders se kennis, vaardighede, waardes en houdings om hulle in staat te stel om te help bou aan Suid-Afrika se demokrasie.

Die AOO- en VOO-bande van die NKR word deur K2005 vergestalt. In Grade 1 tot 3 sentreer leeraktiwiteite rondom taalvaardigheid, syfervaardigheid en lewensvaardighede. In Grade 4 tot 9 verskuif die klem na agt verpligte leerareas. SAKO het twaalf leervelde vir die VOO-band gekategoriseer. Leerders kan binne elke leerveld bepaalde leerareas kombineer om in aanmerking te kom vir 'n VOO-sertifikaat aan die einde van Graad 12. Die Onderwysdepartement het agt van hierdie twaalf velde vir skole gekies. Vier velde is uitgelaat, naamlik:

- Onderwys, Opleiding en Ontwikkeling
- Regte, Militêre Wetenskap en Veiligheid
- Gesondheidsdienste en Sosiale Dienste
- Fisiese Beplanning en Konstruksie

Tabel 2.3 is 'n voorstelling van die AOO-band. Tabel 2.4 stel die VOO-band voor.

ALGEMENE ONDEWYS EN OPLEIDINGSBAND	FASE	GRAAD	LEERAREA
	GRONDSLAG	R - 3	Taalvaardighede Syfervaardighede Lewensvaardighede
	INTERMEDIÊR	4 - 6	Tale Wiskunde Natuurwetenskappe Sosiale Wetenskappe Tegnologie
	SENIOR	7 - 9	Ekonomiese en Bestuurswetenskappe Lewensoriëntering Kuns en Kultuur

Tabel 2.3 Die AOO-band

EWY S EN OPL	FASE	GRAAD	LEERAREA
	Grade 10 - 12	Tale, Geletterdheid en Kommunikasie	Tale

		Kuns en Kultuur	Dans Musiek Visuele Kuns Sprak en Drama Ontwerp en Grafiese Kuns
		Menslike en Sosiale Wetenskappe	Lewensoriëntering Geskiedenis Geografie
		Fisiese, Wiskundige, Rekenaar- en Lewenswetenskappe	Wiskunde Wiskundige Geletterdheid Fisiese Wetenskap Biologie Informasie en Kommunikasie Tegnologie (IKT)
		Landbou en Natuurbewaring	Landbouwetenskappe
		Besigheids-, Handels- en Bestuurswetenskappe	Rekeningkunde Ekonomie Besigheidstudies Rekenaartik
		Vervaardiging, Ingenieurswese en Tegnologie	Motorwerktuigkunde Elektrisienskunde Tegniese Tekeninge
		Dienste	Reis en Toerisme Hotelbestuur Tuistebestuur

Tabel 2.4 Die VOO-band

Tydens die tweede helfte van 1997 is K2005 vir Graad 1 in 30 geselekteerde skole geloods en in alle skole in 1998. Graad 7 het in die jaar 2000 met die nuwe kurrikulum begin (Galant 2002:163). In 2000 is die kurrikulum ondersoek na aanleiding van klagtes van onderwysers en ander rolspelers wat gesukkel het met die taal en terminologie van K2005 dokumentasie en oor die algemeen met implementering van assesseringsbeleid en Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO). Die ondersoekkomitee het bevind dat die proses van implementering te haastig plaasgevind het, en aanbeveel dat 'n hersiene weergawe uitgereik moes word. In Julie 2001 is 'n konsep hersiene nasionale kurrikulumverklaring (NKV) vir openbare kommentaar vrygestel en op 15 April 2002 is die NKV vir skole vir graad R tot 9 (AOO-band) goedgekeur (DoE, 2000:3).

In die NKV is die groot aantal K2005 spesifieke uitkomstes in elke leerarea saamgegroepeer in 'n kleiner aantal leeruitkomstes. In die meeste gevalle het die uitkomstes dieselfde gebly. Die taalgebruik en terminologie is vereenvoudig om dit makliker verstaanbaar te maak en die

assesseringstandaarde is aangepas om meer besonderhede te verskaf aangaande die konsepte, vaardighede, kennis en persoonlike eienskappe wat bekom moet word.

Drie tipes uitkomst is vir die NKV bepaal:

2.5.1 Kritieke uitkomst

Kritieke uitkomst is generiese krus-kurrikulêre uitkomst wat die Grondwet onderskryf en deur SAKO aangeneem is. Dit fokus op die leerder se vermoë om kennis, vaardighede en houdings op 'n geïntegreerde wyse in leer- en werksituasies, sowel as in die daaglikse bestaan aan te wend om hulle in staat te stel om 'n bydrae te lewer tot hul eie sukses sowel as dié van hul families, die samelewing waarin hulle leef en die nasie as 'n geheel. Volgens die kritieke uitkomst (DoE, 2002(a):1) moet leerders:

- probleme kan identifiseer en oplos en besluite kan maak deur kritiese en kreatiewe denke te gebruik;
- effektief met ander as lede van 'n span kan saamwerk;
- hulself en hul aktiwiteite op 'n verantwoordelike en effektiewe wyse kan organiseer;
- informasie kan insamel, organiseer, analiseer en krities kan evalueer;
- effektief kan kommunikeer deur visuele, simboliese en taalvaardighede op verskillende maniere te gebruik;
- wetenskap en tegnologie effektief en krities kan gebruik terwyl hulle bewys lewer van verantwoordelikheid teenoor die natuur en die gesondheid van ander;
- 'n begrip toon van die wêreld as 'n stel verwante sisteme deur die ontdekking dat probleemoplossingskontekste nie in isolasie bestaan nie.

2.5.2 Ontwikkelsuitkomst

Ontwikkelsuitkomst is addisionele uitkomst wat ontwikkeling ondersteun. Volgens die ontwikkelingsuitkomst (DoE, 2002(a):2) moet 'n leerder in staat wees om:

- te reflekteer op 'n verskeidenheid strategieë om meer effektief te leer en dit te verken;
- deel te neem aan die lewe van plaaslike, nasionale en globale gemeenskappe as verantwoordelike landsburgers;

- kultureel en esteties sensitief te wees oor ‘n verskeidenheid sosiale kontekste;
- opvoedkundige en beroepsgeleenthede te verken;
- entrepreneursgeleenthede te ontwikkel.

2.5.3 Leeruitkomste

Binne elke leerarea is daar uitkomste wat spesifiek op die konteks van die leerarea betrekking het en as basis dien vir leer- en assesseringsaktiwiteite.

In 2002 was die nasionale tydraamwerke vir die implementering van die NKV soos volg:

Grondslagfase	Januarie 2004
Intermediêre Fase	Januarie 2005
Graad 7	Januarie 2006
Graad 8	Januarie 2007
Graad 9	Januarie 2008

Leerders wat op daardie stadium reeds in die AOO-band was, moes voortgaan met die bestaande kurrikulum (K2005). Assesseringsriglyne vir elke leerarea is vanaf September 2005 aan skole verskaf. In 2003 is die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) vir Grade 10 tot 12 (VOO-band) beskikbaar gestel.

2.6 UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS

Vervolgens ag die navorser dit gepas om Uitkomsgebaseerde onderwys breedvoerig te bespreek, aangesien dit die basis vorm van die NKV, en op die oomblik grootliks die werktuig van Suid-Afrikaanse onderwysers is. Uit die literatuur blyk dit dat vele onderwysers reeds van die begin van K2005 af ernstige probleme ondervind met die implementering van UGO. Aangesien die hooffokus van hierdie studie op die bemagtiging van onderwysers val, wil die volgende gedeelte UGO ook as ‘n moontlike probleemarea vir onderwysers diagnoseer.

2.6.1 DEFINISIE

Die term “uitkoms” in eenvoudige taal verwys na ‘n bepaalde einde of gevolg. “Baseer” dui op die arbeid van iets bou, of op ‘n fondament wat stewigheid gee aan dit wat daarop rus. In hierdie geval verwys die arbeidgedeelte na die bou van ‘n leerplan en die fondament is die uitkomste.

Spady en Schlebusch (1999:38) meen dat UGO nie net op 'n raamwerk van uitkomste gebaseer is nie, maar totaal daarvan afhanklik is 'n Enkele, allesomvattende definisie van UGO is egter moeilik haalbaar, en deur bloot die term te analiseer kan misleidend wees. Die ware betekenis word slegs duidelik na ondersoek van aparte konsepte wat daarvan deel vorm. Vervolgens 'n oorsig oor die historiese ontwikkeling en evolusie van UGO wat sal toon dat dit onder andere 'n benadering is wat rondom die kind sentreer, uitkomste as eindpunte van die leerproses het, op die proses van leer fokus en nie net op die produk nie en toekomsgerig is.

2.6.2 GESKIEDENIS

Uitkomsgebaseerde onderrig is nie 'n nuwe verskynsel nie. Uitkomsgebaseerde modelle kan teruggevoer word na die handwerkgildes van die Middeleeue in Europa, wat oor die eeue heen gegroei het tot verskeie vorme van opleidingsmodelle vir vakmanskappe (Spady, 1994:4). Kontemporêre voorbeelde is tegniese opleidingsprogramme in verskeie velde, professionele lisenasiering van bv. geneeshere en privaatskole, om net 'n paar te noem. Die wêreld is vol voorbeelde van sulke modelle. Die teoretiese basis van UGO is stewig gewortel in die filosofiese benaderings van verskeie opvoedkundiges, waarvan vervolgens die hoof denkwyses bespreek word.

2.6.2.1 Kindgesentreerde benadering

Jean-Jacques Rousseau word oor die algemeen beskou as die vader van die idee van onderwys wat rondom die kind gesentreer is. In sy boek *Emile*, wat in 1762 gepubliseer is, het hy aangevoer dat onderwys nie moet begin by die groot hoeveelheid informasie wat volwassenes wil hê kinders moet aanleer nie, maar by wat die kind sou interesseer om te leer en verder wat die kind in staat is om te leer. In stede van om van die buitekant af te begin (vakke en vaardighede wat vir volwassenes belangrik is), moet daar begin word by wat reeds binne die kind teenwoordig is, naamlik die vermoë om te ontwikkel. Dan word daar gevind dat sommige aktiwiteite en studies die kind op verskillende stadiums van ontwikkeling beter pas, waarvoor daar voorsiening gemaak moet word indien 'n goeie volwassene gevorm wil word wat leer geniet het, graag verder wil leer en 'n verantwoordelike lid van die samelewing kan wees (Sutherland, 1988:10).

2.6.2.2 Kindergarten

Froebel se idees het op die belangrikheid van speel gekonsentreer as die kanaal waardeur kinders op 'n natuurlike manier leer om hul wêreld te verstaan en hul idees op hul eie manier uit te druk. Froebel het voorgestel dat indien die toepaslike speelgoed en speletjies beskikbaar gestel word, hierdie natuurlike manier van leer aangemoedig kon word. Froebel en ander kindgesentreerde opvoeders het die metafoor van die tuinier en die plant gebruik om hierdie teorie van opvoeding te illustreer. Die tuinier verskaf die nodige omgewing en sorg en help sodoende die groeipotensiaal wat binne die plant geleë is om tot vrug te kom. Die woord '*Kindergarten*' het uit hierdie idee ontstaan. 'n Verdere belangrik beginsel wat aan hierdie teorie verbonde is en by Rousseau se sentimente aansluit, is dat leerervarings aangename ondervindings vir kinders behoort te wees deur hulle nie te forseer om dinge te leer wat (volgens hul mening) irrelevant is of wat hulle nie in staat is om te verstaan nie (Sutherland, 1988:14).

2.6.2.3 Opvoeding vir die samelewing

John Dewey het verskeie invloedryke boeke, artikels en ander werke gepubliseer gedurende sy loopbaan as filosoof en opvoedkundige. Sy filosofie berus op die beginsel dat alle onderwys by die kind se instinkte, gewoontes, belangstellings en vermoëns begin. Dit impliseer dat dit moet aansluit by die kind se leefwêreld deurdat die inhoud van leer daardeur bepaal word. In die woorde van Dewey (1959:20):

I believe that the only true education comes through the stimulation of the child's powers by the demands of the social institutions in which he finds himself.

Dewey (1959:27) het geglo dat onderwys 'n voortdurende rekonstruksie van vorige ervaring moet wees. Hy het die standpunt gehuldig dat meeste mense meer geïnteresseerd is daarin om deur praktiese ervarings te leer as uit boeke (Sutherland, 1988:44), en het die rigiede skeiding tussen teorie en praktyk verwerp. Hy het die proses en die doel van onderwys as een en dieselfde ding gereken (Dewey, 1959:27). Die doel van onderwys was na sy mening daarin geleë om individue te bemagtig om hul opvoeding lewenslank voort te sit (Dewey, 1959:117). Die onderwyser se taak was volgens hom om gepaste ervarings vir leerders te skep en hulle daarin te ondersteun (Dewey, 1959:24), in plaas van om kinders meganies soos slawe met ekstern bepaalde doelwitte te probeer voorberei vir 'n vêraf toekoms (Dewey, 1959:129).

Dewey se teorie het van ander kindgesentreerde denkers verskil ten opsigte van die klem wat hy geplaas het op die invloed van die sosiale omgewing in leer, en op die feit dat die individu se vermoë nie bloot vanself ontwikkel nie, maar dat dit afhang van die wyse waarop dit gebruik word binne die sosiale omgewing wat die individu omring (Dewey, 1959:22). Dewey se siening was dus dat die kind deur onderwys voorberei kan word om in die samelewing te leef deur die kind met behulp van onderwys in die samelewing te laat leef.

2.6.2.4 Doelwitgerigte benadering

In 1950 lui Ralph Tyler 'n doelwitgerigte benadering in met sy publikasie "*Basic Principles of Curriculum and Instruction*". In hierdie werk dui Tyler spesifiek aan dat een van die kernkonsepte van kurrikulering moet wees om doelwitte te identifiseer en formuleer wat duidelik toon wat die aksies van die leerder moet wees na afloop van die leerproses, sowel as wat die inhoud moet wees waarop die leerder se aksies betrekking moet hê. Volgens hierdie benadering word doelwitte dus gebruik om die gedrag te bepaal wat by leerders ontwikkel moet word (Van der Horst & McDonald, 2001:7).

2.6.2.5 Tyd vir leer

John Carroll was 'n professor by Harvard Universiteit en het navorsing gedoen oor die vermoë van leerders om suksesvol te leer. Carroll lewer in 1963 die artikel "*A Model of School Learning*" (Van Dyk, 2000:108). Die sentrale idee daarin vervat was dat alle leerders suksesvol kan leer indien die regte omgewing daarvoor geskep word en hulle genoeg tyd kry om teen hul eie tempo te werk (Spady & Schlebusch, 1999:28).

2.6.2.6 Taksonomieë van opvoedkundige doelwitte

Benjamin Bloom was verbonde aan die Universiteit van Chicago. Hy het saam met kollegas taksonomieë⁴ ontwikkel van opvoedkundige doelwitte (soos deur opvoedkundiges, kurrikulumbepanners, ensovoorts. besluit word) vir die kognitiewe⁵ en affektiewe⁶ domeine.

⁴ 'n Taksonomie is 'n sisteem van klassifikasie om natuurlike verhoudings aan te dui. Elke volgende vlak word op 'n vorige gebou, m.a.w. sluit die vorige in en brei dit uit (Bloom *et al.*, 1956:1).

⁵ Die term kognitief word gebruik om intellektuele aktiwiteite te beskryf soos denke, onthou van informasie, probleemoplossing en skepping (Bloom *et al.*, 1956:2).

Die doel van die taksonomieë was om kommunikasie te fassiliteer tussen persone betrokke by die ontwikkeling van kurrikula asook tussen navorsers in die opvoedkundige veld (Bloom *et al.*, 1956:10). ‘n Verdere doel was om ‘n stel standaard klassifikasies te verskaf om opvoedkundiges te help om

- te bepaal wat hul leerders werklik aan die einde van ‘n leerproses weet en verstaan deur te kyk na wat hulle kan doen;
- kurrikula te bou aan die hand van ‘n reeks van moontlike leeruitkomste;
- leerplanne op te stel wat nie net op een leeruitkoms fokus nie;
- beplanning van leerervaringe en voorbereiding van assessering te vereenvoudig en vergemaklik (Bloom *et al.*, 1956:1-4; Krathwohl 1964:4-6).

Bloom en sy kollegas het in die sewentigerjare ook Carroll se idees op verskeie maniere getoets. Hul navorsing het Carroll se teorie bevestig deur te toon dat 90-95% van leerders die meeste leerdoelwitte kan bemeester indien toepaslike omstandighede verskaf word (Van der Horst & McDonald, 2001:10). Sulke omstandighede is ‘n toepaslike leeromgewing en materiaal en ondersteuning in die vorm van ‘n leerkrag wat fokus op die vorderingsvlak van individuele leerders, die tempo waarteen hulle leer en die verskaffing van genoegsame geleentheid vir leer. Die konsep word na verwys as “*mastery learning*” (Spady & Schleich, 1999:28). Gardner (1994:566) gaan met hierdie benadering akkoord: “*Education should strive to improve understanding as much as possible, whatever the student’s proclivities and potential might be.*”

2.6.2.7 Bevoegheidsbenadering

In die VSA het sosiale omstandighede gedurende die sestigerjare verander. Daar was ‘n groter bewustheid van minderheidsgroepe en hul onderwysbehoefte, belastingbetalers wou waarde vir hul geld hê en nywerhede het ook druk op die onderwys begin uitoefen om leerders voldoende vir die wêreld van werk voor te berei. Bevoegdheidsgebaseerde onderwys is dus bekend gestel, waar die klem daarop was dat die leerder bepaalde bevoegdhede of vaardighede moes bemeester en demonstree wat met die wêreld van werk verband gehou het. In essensie ondersteun dit die idee dat alle leer individueel plaasvind, en dat die individu doelwit-georiënteerd is (Van der Horst

⁶ Die term affektief verwys na dit wat betrekking het op gevoelens, emosies, houdings en waardes (Bloom *et al.*, 1964:4).

& McDonald, 2001:9).

2.6.2.8 Uitkomsgebaseerde benadering

William Spady word internasionaal erken as 'n leier van uitkomsgebaseerde onderrighervorming en was verantwoordelik vir die implementering van die konsep in Noord-Amerikaanse skole. Vir Spady was alle beplanning en aanbieding van leermateriaal gemik op die bereiking van 'n sigbare uitkoms (in die vorm van kennis en vaardighede) en nie gefokus op die tyd waarin leer plaasvind nie, maar op die mate waarin leer wel plaasvind (Spady & Schlebusch, 1999:29). Assessering geskied volgens 'n stel bepaalde kriteria, en nie teen 'n klasgemiddelde of die prestasies van ander leerders nie (Spady & Schlebusch, 1999:50). Dit het 'n verandering geïmpliseer in die manier hoe daar oor kurrikula gedink is en hoe dit ontwerp is, asook in didaktiek en assessering.

In opsomming kan daar, in plaas van om 'n definisie te probeer vorm, liewer die eienskappe van UGO saamgevat word soos dit voorkom in die verskillende voorafgaande denkwyses:

- Die kerngedagte wat na vore kom en waaruit alle ander kenmerke vloei, is dat UGO rondom die leerder sentreer. Dit beteken dat die leerder se belangstelling en vermoëns die vertrekpunt behoort te wees, en dat leerervaringe dus moet verband hou met die leerder se leefwêreld.
- Daar is net een uitkoms van onderwys, en dit is leer. In UGO word alles gedoen om leer vir alle leerders moontlik te maak. Die leerder word genoeg tyd gegee om uitkomstevolgens eie werkvermoë te bereik. Daar word 'n gunstige omgewing vir leer geskep en daar is 'n persoon wat leer fasiliteer. Die vorm waarin leer gedemonstreer moet word (uitkomstevolgens), word vooraf duidelik gemaak. Dit is dus nie net 'n doellose aktiwiteit nie, maar 'n ervaring met 'n definitiewe sinvolle eindpunt.
- So gesien is UGO 'n baie natuurlike proses. Ouers gebruik voortdurend UGO om hul kinders te help ontwikkel, en byna geen menslike pogings word van stapel gestuur sonder 'n eindpunt in gedagte nie.
- UGO is by uitstek ook toekomsgerig. Dit wil die kind as geheel optimaal ontwikkel en voorberei vir die toekoms deur hulle kritiese denke te ontwikkel en hulle toe te rus met vaardighede en houdings wat hulle in staat sal stel om probleme te antisipeer, identifiseer en op te los en wat hulle sal bemagtig om onafhanklik te leef en werk met die

verantwoordelikheid om doelwitte te stel en te bereik, gebaseer op positiewe waardes. Dit sal bydra tot die skep van landsburgers wat hul eie welvaart en die van ander en die kwaliteit van lewe in hul eie samelewing en globaal kan verbeter.

- Ontwikkeling geskied nie oornag nie, en dus kan UGO as 'n proses beskou word.

2.6.3 VORME VAN UGO

Spady & Marshall (1991:67-72) onderskei tussen verskeie vorme van UGO, onder andere tradisioneel, transisioneel en transformatief.

2.6.3.1 Tradisionele UGO

Tradisionele UGO se uitgangspunt is 'n bestaande kurrikulum met uitkomste wat gelykstaande is aan tradisionele, inhoudgebaseerde kategorieë wat nie verband hou met situasies in die werklike lewe nie. Dit kan in enige bestaande skoolsisteem geïmplementeer word (Linderts, 2003:24).

2.6.3.2 Transisionele UGO

Hierdie benadering val tussen tradisionele en transformatiewe UGO. Dit gee voorkeur aan hoëvlak vaardighede soos kritiese denke, effektiewe kommunikasie en komplekse probleemoplossing eerder as bepaalde tipes kennis of informasie. Houdings en waardes word ook breedweg beklemtoon. Inhoud word gebruik as 'n middel om meer gevorderde vaardighede te kultiveer en integreer.

2.6.3.3 Transformatiewe UGO

Transformatiewe UGO is 'n samewerkende, buigbare, trans-dissiplinêre, uitkomsgebaseerde onderrigstelsel wat daarop gemik is om leerders te bemagtig. Dit wil alle leerders toerus met kennis en vaardighede vir sukses in die wêreld na skool of na opleiding voltooi is en is dus toekomsgerig in die hoop om leerders te skep wat:

- kan bydra tot hul eie en ander se sukses en kwaliteit van lewe in hul onmiddellike asook die globale samelewing;
- selfgemotiveerd is en onafhanklik en selfstandig kan streef en werk om doelwitte te bereik wat gebaseer is op positiewe waardes;

- probleme kan antisipeer, identifiseer en oplos met behulp van kritiese denkvaardighede en so hulself en andere bemagtig om hul samelewing en die wêreld 'n beter plek te maak (Van der Horst & McDonald, 2001:20);
- transformatiewe UGO vereis 'n hele nuwe skoolstelsel (Linderts, 2003:25).

Dit is duidelik hoekom Suid-Afrika die transformatiewe stelsel van UGO aangeneem het. Die klem in hierdie stelsel val sterk op die konstruktivistiese leerteorie⁷ wat op idees van Dewey en Piaget berus en deur die sosio-kulturele teorie⁸ ondersteun word. 'n Konstruktivistiese benadering tot onderwys verskil radikaal van die tradisionele benadering van die ou onderwysstelsel van Suid-Afrika, veral met betrekking tot onderrigmetodes en inhoud.

Tabel 2.5 word aangebied om die verskille tussen die ou en die nuwe onderwysstelsel op te som.

OU ONDERWYSSTELSEL	UGO
Onderwys en opleiding apart	Onderwys en opleiding geïntegreerd
Kurrikulum op inhoud gebaseer en gekompartementaliseer (tradisionele vakke)	Kurrikulum op uitkomste gebaseer en in konsepte geïntegreer (kruis-kurrikulêre benadering met leerareas)
Onderwyser onderrig	Onderwyser is fassiliteerder
Leerders is passiewe ontvanger	Leerder is aktiewe deelnemer
Onderwyser verantwoordelik vir leer	Leerder verantwoordelik vir eie leer
Onderwyser werk hoofsaaklik alleen	Leerders werk hoofsaaklik in groepe
Rigiede sillabus	Buigsame leerprogramme
Konsentreer op WAT jy leer	Konsentreer op PROSES van leer
Papegaaileerwerk	Kritiese, kreatiewe, analitiese denke

⁷ Konstruktivisme huldig die siening dat kinders se leer beïnvloed word deur die mense, materiale en situasies waarmee hulle in aanraking kom, dat individue 'n eie betekenis skep uit enige bepaalde ervaring, en dat kinders leer deur nuwe idees te integreer met dit wat hulle reeds weet (Gordon & Browne, 2008:146-147).

⁸ Die sosio-kulturele teorie van Lev Vygotsky fokus op die kind as geheel en veronderstel dat kinders se ontwikkeling baie meer as net 'n reaksie tot 'n persoonlike ondervinding is, maar eerder beïnvloed word op fundamentele maniere deur familie, gemeenskappe en sosio-ekonomiese status. Vygotsky plaas ook baie klem op die groot rol van kultuur in leer. Vygotsky het ook beweer dat baie leer by kinders tydens speel plaasvind, en dat kinders veral leer deur middel van deelnemende aktiwiteite met ander (groepwerk), veral wanneer ondersteun deur 'n onderwyser wat meedoen (Gordon & Browne, 2008:149).

Rigiede tydskaal	Leerder werk teen eie tempo
Assessering word apart van leer hanteer en geskied hoofsaaklik deur middel van eksamens wat op vergelykende evaluering berus	Assessering geskied as deel van die leerproses op 'n deurlopende basis teen voorafbepaalde kriteria
Vrees vir mislukking prominent, want beperkte kanse om bemeestering van leer te toon	Vrees vir mislukking uitgeskakel, want leerders kan teen eie tempo werk om uitkomst te bereik

Tabel 2.5 Verskil tussen die ou onderwysstelsel en UGO

2.6.4 VOORDELE VAN UGO

Van der Horst & McDonald (2003:14) en Rijsdijk (2003:27) noem die volgende voordele van 'n kurrikulum met uitkomst as basis:

- beplanners van kurrikula het 'n mate van beheer oor uitkomst;
- leeruitkomst forseer onderwysers om strategies te beplan met 'n spesifieke opvoedkundige doel in gedagte;
- onderwysers het meer vryheid met die keuse van inhoude en onderrigmetodes;
- leerders weet wat van hulle verwag word en kan hul eie vordering meet, wat hulle laat voel dat hulle in beheer is van wat hulle doen en hulle so in aktiewe deelnemers aan die leerproses verander;
- die vrees vir mislukking word in 'n groot mate by leerders geëlimineer, omdat leerders elke moontlike kans gegun word om uitkomst te bereik;
- papegaai leer word verminder omdat begrip van inhoude meer belangrik is as om net feite te kan produseer;
- absorpsie van 'n oormaat feite word uitgeskakel, omdat begrip binne konteks vereis word;
- leerders se vermoë om realistiese situasies, soos dié wat hulle nadat hulle die skool verlaat het sal teëkom, te hanteer word vergroot omdat die klem op kennis, vaardighede en houdings val.

Van der Horst en McDonald (2003:14) waarsku steeds dat die effektiwiteit van UGO berus op

die onderwyser se vermoë om dit te implementeer. Indien onderwysers nie voldoende opgelei word om UGO aan te bied nie, bestaan die moontlikheid dat hulle sal terugval op die status quo (inhoudgebaseerde onderrig). Daar is ook ander beperkinge op die benadering.

2.6.5 BEPERKINGE VAN UGO

Ten spyte van die oënskynlike voordele verbonde aan UGO, het dit van meet af aan baie kritiek uitgelok, veral van oningeligte ouers en onderwysers wat groot paradigmaskuiwe en veranderinge in metodiek moes maak. Die navorser kan uit eie ervaring die volgende punte van kritiek teen UGO noem:

- uitkomst wat deur die heersende regering voorgeskryf word wat waardes en houdings insluit, kan as indoktrinasie gereken word indien belanghebbende partye, soos ouers, nie deelneem in die proses van seleksie nie;
- UGO skryf nie inhoud voor nie, en daar kan dus 'n wye verskeidenheid van interpretasies onder onderwysers heers oor wat uitkomst is;
- onderwysers se vryheid met inhoude kan veroorsaak dat leerders probleme ondervind om in te skakel wanneer hulle van skool verander, omdat dit nie noodwendig sal ooreenstem nie;
- leerders rus op hul louere of neem 'n *laissez faire* houding in omdat hulle toegelaat word om weer en weer te probeer;
- te veel klem word geplaas op vaardighede, waar geen vaardighede gedemonstreer kan raak sonder kennis van inhoud nie;
- inhoude word net oppervlakkig gedek en diepgaande studie van onderwerpe verdwyn;
- leerders ontwikkel nie die vermoë om inhoude te memoriseer nie, wat probleme veroorsaak wanneer hulle tot tersiêre instellings toetree;
- die moontlikheid van verlaagde standaarde bestaan, aangesien leerders toegelaat moet word om uitkomst teen 'n eie tempo te bereik, en sommige leerders stadiger as ander leer, minder entoesiasies is oor leer en nie so hard wil werk soos ander nie.

Van der Horst en McDonald (2003:15) sien verder dat die implementering van UGO groot finansiële implikasies kan inhou, aangesien onderwysers her-opgelei moet word, kurrikula nuut geskep moet word, ensovoorts.

Lemmer noem ook dat die aanvaarde toestande vir die suksesvolle implementering van UGO aspekte omsluit soos goed toegeruste skole, ondersteunende ouers en effektiewe, samewerkende bestuur, wat beteken dat die ooglopende gevaar vir Suid-Afrika daarin geleë is dat dié skole wat die meeste deur apartheid geaffekteer was, nog verder deur die nuwe benadering negatief geraak kan word, omdat die voorvereiste toestande vir die suksesvolle implementering van UGO nie in daardie skole bestaan nie.

UGO blyk dus op die oog af om 'n kitsoplossing vir Suid-Afrika se onderwyspenarie te gewees het, maar by nadere beskouing mag dit meer nadele inhou en glad nie die oogmerk van die NKV tot vrug bring nie. Die navorser kan uit ervaring getuig dat die meeste van die punte hier bo as nadele genoem, werklik in die praktyk manifesteer, en daar is al verskeie verslae oor gepubliseer, maar vir die omvang van hierdie studie word daar nie verder by stilgestaan nie. Die fokus is op Kuns en Kultuuronderwysers in Suid-Afrika, waar die knelpunte rondom onvoldoende opleiding sentreer. Dit word verder in hoofstuk 5 bespreek.

2.6.6 LEERUITKOMSTE

Leer vind nie altyd plaas as 'n resultaat van onderwys nie. Leer vind vir elke individu voortdurend onafhanklik van onderwys ook plaas, hetsy deur selfstudie, ontdekkings, gewaarwordinge of ervarings van watter aard ook al. Dit staan bekend as toevallige leer. Soos reeds genoem het onderwys, volgens die navorser, net een uitkoms wat beskryf kan word as intensionele leer. Daar word wel in die literatuur verwys na verskillende tipes leeruitkomst. Verdere bespreking van leeruitkomste in hierdie studie verwys dus na wat oor die algemeen as uitkomste van leer aanvaar kan word, maar wat die navorser definieer as 'n bewys van die tipe leer wat plaasgevind het na doelbewuste onderwys.

Om die term "uitkoms" te definieer behels veel meer as 'n woordeboek definisie. Die Onderwysdepartement (DoE, 2002(a):7) beskou 'n uitkoms as die verklaring van 'n beoogde resultaat van leer en onderrig wat 'n beskrywing is van die verlangde kennis, vaardighede en houdings wat leerders teen die einde van 'n leerproses verwerf moet hê. Dit is dus 'n deursigtige vooraf bekendmaking van wat verwag word.

Spady (1994:2) verskil deur aan te voer dat 'n uitkoms beslis nie waardes, houdings of psigologiese toestande is nie, maar eerder dit wat leerders weet en kan doen aan die einde van

hul leerervaring. Hy tref dus onderskeid tussen fisiese demonstrasies van wat hulle kan doen met die kennis wat hulle verwerf het in teenstelling met blote intellektuele prosesse. Spady (Spady & Schlebusch, 1999:44) noem ook dat aangesien 'n uitkoms aan die einde van 'n leerproses voorkom, dit handig is om daaraan te dink as die hoogste resultaat wat van die leerder verwag kan word.

Pretorius en Lemmer (1998:ix-x) gaan met Spady akkoord dat 'n uitkoms 'n sigbare, waarneembare demonstrasie is, en noem verder dat dit nie 'n toetspunt, simbool of persentasie nie, maar die resultaat van die totale omvang van leerervarings en vermoëns wat assessering voorafgegaan het. Die demonstrasie vind plaas binne 'n konteks wat direk verband hou met dit wat uitgevoer word.

Die navorser wil met Spady en Pretorius saamstem dat daar wel 'n demonstrasie moet wees, maar glo dat 'n uitkoms definitief ook waardes en houdings insluit wat tereg dan met 'n fisiese demonstrasie geassesseer kan word.

In UGO word onderwysers die volle verantwoordelikheid gegee om uitkomst vir hul leerders te identifiseer wat betrekking het op kennis, vaardighede, waardes en houdings. Die verwagte uitkoms van 'n leerproses bepaal uiteindelik hoe daar geleer word, bv. om te leer om 'n musiekinstrument te bespeel verskil aansienlik van die leer van 'n wiskundige reël. Die navorser vind dit op hierdie punt dus gepas om moontlike uitkomst van leer te ondersoek en aan die hand van verskeie taksonomieë van leeruitkomst te klassifiseer.

2.6.6.1 Gagné se kategorieë van bekwaamheid

Robert Gagné (1985:46-48) se taksonomie van leeruitkomst is 'n omvattende sisteem wat leer in die kognitiewe (intellektuele), affektiewe (emosionele) en psigomotoriese (fisiese) domeine van menslike funksionering klassifiseer. Hy identifiseer vyf tipes leeruitkomst:

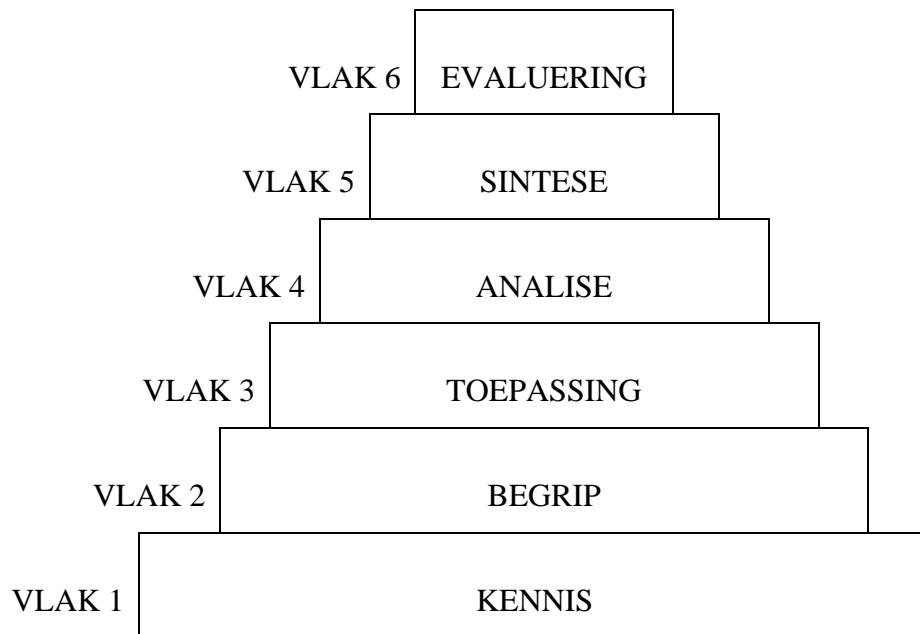
- *Verbale informasie.* Hierdie uitkoms het te make met basiese kommunikasie van gememoriseerde informasie wat herroep word, sonder dat die volle implikasie daarvan noodwendig begryp word, bv. 'n wiskundige reël. Die informasie is gebaseer op inhoud en dien as 'n basis vir verdere denke. Verbale informasie verwys na die kennis van “wat”.
- *Intellektuele vaardighede.* Intellektuele vaardighede verwys na die kennis van “hoe”. Dit

dui op die vermoë om te differensieer, konsepte te identifiseer en klassifiseer en reëls te skep en toe te pas. Die mees basiese vlak van intellektuele vaardighede is die vermoë om te onderskei. Onderskeiding dui op die vermoë om tussen twee of meer dinge te diskrimineer. Konkrete konsepte verwys na voorwerpe ('n dier), gebeurtenisse ('n rugbywedstryd) en verhoudings (bo, onder, binne-in) wat waargeneem of ervaar kan word. Abstrakte konsepte verwys na konsepte wat nie fisies waargeneem kan word nie, maar slegs gedefinieer kan word, bv. liefde en respek. 'n Meer komplekse intellektuele vaardigheid is die vermoë om 'n reël te formuleer. Wanneer konkrete en abstrakte konsepte verstaan word, kan dit gebruik word om 'n reël te formuleer. Die mees komplekse intellektuele vaardigheid is die vermoë om twee of meer reëls te kombineer om probleme op te los.

- *Kognitiewe strategieë.* Kognitiewe strategieë word gebruik vir sogenaamde “meta-kognitiewe” doeleindes, waar leerders nadink oor hoe hul eie lees-, onthou-, leer-, interpretasie- en probleemoplossingsprosesse werk.
- *Houdings.* 'n Houding is 'n persoonlike gevoel of oortuiging wat 'n persoon beïnvloed om op 'n bepaalde manier op te tree.
- *Motoriese vaardighede.* Motoriese vaardighede is fisiese vermoëns wat spierbeheer en hand-oog koördinasie vereis, bv. die vermoë om 'n tenniskrak te hanteer.

2.6.6.2 Bloom se taksonomie van die kognitiewe domein

Soos reeds genoem ontwikkel Benjamin Bloom en sy kollegas in 1956 'n taksonomie van opvoedkundige doelwitte vir die kognitiewe domein. Dit bestaan uit 'n hiërargie van verstandelike vaardighede (Figuur 2.1) wat die leerder aanwend wanneer kognitiewe informasie geprosesseer word. Dit fokus nie op die proses self nie, maar op die produkte (uitkomst) van die proses wat gebruik kan word om die proses te identifiseer. Dit bestaan uit ses vlakke, naamlik kennis (weet van), begrip (verstaan), toepassing (kennis binne 'n nuwe konteks aanwend), analise (ontleed in dele en samehang begryp), sintese (afsonderlike elemente tot 'n nuwe geheel saamvoeg) en evaluering (na waarde skat). Menslike gedrag op hoër vlakke van die taksonomie is meer ingewikkeld as op die laer vlakke. Hierdie organisasie berus op die beginsel dat meer ingewikkelde gedrag saamgestel word deur verskeie eenvoudiger gedragsvorme te integreer. Om hoër vlakke te kan demonstreer, moet leerders dus boublokke van laer vlakke onder die knie hê.



Figuur 2.1 Bloom se taksonomie van die kognitiewe domein (soos aangepas deur die navorser)

Bloom *et al.* (1956:201-207) tref onderskeid tussen die opvoedkundige doelwit van kennis en dié van intellektuele vermoëns en vaardighede. Hulle vergelyk die menslike brein met 'n lêer waarin informasie gestoor kan word. Die kennis doelwit het betrekking op die vind van die voorheen gestoorde informasie en die herroeping daarvan, gewoonlik in die vorm waarin dit geleer is. Dit kan spesifieke stukkies informasie of informasie rakende terminologie, feite, veralgemenings, neigings, klassifikasies en kategorieë, kriteria, metodologie, univêrsele en abstraksies, beginsels, teorieë of strukture wees. Dit vorm die laagste vlak van die hiërargie omdat dit nie veel meer behels as die blote onthou van informasie nie.

Die doelwit wat op intellektuele vermoëns en vaardighede betrekking het bestaan uit die funksies van begrip, toepassing, analise, sintese en evaluering. Dit verwys na die intellektuele prosesse van organisasie en her-organisasie van informasie om 'n bepaalde doelwit te bereik. Die informasie mag gegee word of herroep word, en kan van 'n eenvoudige aard of meer gespesialiseerd wees.

- *Kennis.* Leerders herroep informasie wat voorheen gestoor is. Die informasie is gewoonlik in die vorm waarin dit geleer is. Dit kan spesifieke stukkies informasie, feite, teorieë, veralgemenings, ensovoorts. wees. Dit vorm die laagste vlak van die hiërargie.
- *Begrip.* Leerders kan informasie herroep en kan aandui dat hulle die betekenis daarvan

verstaan deur dit te kan interpreteer (bv. die geheel teenoor die aparte dele), verklaar (bv. 'n metafoor of simbolisme) en ekstrapoleer⁹. Dit vorm die laagste vlak van verstaan.

- *Toepassing.* Leerders kan informasie in nuwe situasies gebruik. Sulke informasie kan algemene idees, reëls, metodes, beginsels of teorieë wees wat onthou en toegepas moet word, bv. die vermoë om die moontlike uitwerking te voorspel van die verandering in 'n faktor op 'n biologiese situasie wat voorheen in ekwilibrium was.
- *Analise.* Leerders kan 'n geheel in sy komponente afbreek en die verhouding tussen die elemente identifiseer en organiseer sodat die idees wat daarin vervat word duideliker word. Dit kan analise van elemente (bv. feite teenoor hipoteses), verhoudings (bv. die verhouding tussen verskillende idees in 'n paragraaf) of organisatoriese beginsels (bv. om die algemene tegnieke wat in oordedende materiale soos advertensies gebruik word te verstaan) wees.
- *Sintese.* Leerders kan elemente of dele saamvoeg om 'n nuwe geheel te vorm, m.a.w. op 'n manier wat uniek is. Die klem is hier op kreatiwiteit. Wat hiervan kan deel vorm is die produksie van 'n unieke kommunikasie (bv. 'n opstel), produksie van 'n plan of voorgestelde reeks aksies (bv. om 'n lesplan voor te berei) en afleiding van 'n stel van abstrakte verhoudings (bv. om wiskundige ontdekkings en veralgemenings te maak).
- *Evaluering.* Leerders besit die vermoë om die effektiwiteit van materiaal en metodes vir bepaalde doeleindes kwalitatief en kwantitatief te evalueer op grond van duidelike kriteria. Dit sluit evaluering op grond van interne sowel as eksterne kriteria in, en vereis al die gedragspatrone van die vorige vlakke.

2.6.6.3 Krathwohl se taksonomie van die affektiewe domein

Die literatuur fokus sterk op uitkomst van die kognitiewe domein. Leer is egter nooit net kognitief nie. Negatiewe emosies soos hartseer affekteer konsentrasie wat die kwaliteit van leer direk beïnvloed. Die omgekeerde is ook waar. Dit kan help om rasioneel oor 'n saak te gesels om sodoende emosies rondom dit te fokus en dinge binne perspektief te plaas.

David Krathwohl was 'n kollega van Bloom. Sy taksonomie vir die affektiewe domein (Bloom

⁹ Die term ekstrapoleer verwys na die vermoë om 'n vooruitskatting te maak gegrond op feite wat jy reeds weet (Longman, 2001:485).

et al, 1964:27) het ontstaan uit kritiek teen tradisionele onderwys wat hoofsaaklik op die kognitiewe domein betrekking het, en fokus dus spesifiek op die emosionele domein. Die taksonomie bestaan uit 'n kontinuum van vyf vlakke wat op mekaar volg in terme van toenemende kompleksiteit in houdings en emosionele reaksies. Dit begin by die vlak waar leerders slegs bewus is van verskynsels, met ander woorde in staat is om dit te kan waarneem. Op die volgende vlak is leerders gewillig om aandag daaraan te gee, en by die volgende is daar 'n reaksie met 'n positiewe gevoel. Uiteindelik mag die leerders so sterk daarvoor voel dat hulle uit hul pad sal gaan om te reageer. Later begin leerders hul gedrag en gevoelens rakende hierdie gewaarwordinge organiseer tot 'n struktuur (internaliseer), wat toeneem in kompleksiteit namate dit 'n lewensuitkyk word. Bloom *et al.* (1964:176-185) gee die volgende uiteensetting van die verskillende vlakke van die taksonomie:

Vlak 1: *Ontvangs*. Die leerder is gewillig om stimuli te ontvang. Volgens Bloom is dit duidelik die eerste en belangrikste stap om die leerder toepaslik georiënteer te kry om dít te leer wat die onderwyser in gedagte het. Bloom dui drie sub-kategorieë van ontvangs aan, nl:

- bewustheid, bv. rakende estetiese faktore in argitektuur, kuns, ensovoorts.;
- gewilligheid om te ontvang, wat daarna verwys dat die leerder te midde van kompeterende stimuli gewillig is om kennis te neem van verskynsels en ten beste nie probeer om dit te vermy nie, bv. om aandag te gee wanneer iemand praat;
- gekontroleerde of selektiewe aandag, wat verwys na die vermoë van die leerder om verskynsels uit te soek en daaraan aandag te gee, te midde van kompetisie van ander stimuli, bv. om na musiek te luister en te dink oor die stemming en betekenis daarvan.

Vlak 2: *Reaksie*. Hierdie vlak verwys na die leerder se motivering om te leer. Die leerder doen iets met die fenomene behalwe om dit waar te neem. Die sub-kategorieë is:

- aanvaarding, wat dui op 'n tipe passiewe gehoorsaamheid tot die stimulus wat hierdie reaksie vra, maar nie 'n volle aanvaarding van die noodigheid van die reaksie nie, bv. om toonlere te oefen uit vrees vir die onderwyser;
- gewilligheid om te reageer, waar die leerder uit vrye wil reageer en toewyding toon, bv. om verantwoordelikheid te neem om te oefen ten einde 'n instrument te leer speel;

- satisfaksie, waar die reaksie gepaardgaan met 'n positiewe gevoel of 'n emosionele respons, plesier en genot, bv. om genot te vind in selfuitdrukking deur middel van musiek en die kunste.

Vlak 3: *Waardering*. Hierdie vlak verwys daarna dat die leerder waarde heg aan iets en daartoe verbind word. Gedrag op hierdie vlak dui op waardes en houdings. 'n Belangrike element van hierdie gedrag is dat dit gemotiveerd is, nie deur 'n begeerte om gehoorsaam te wees of om ander tevrede te stel nie, maar deur die individu se toewyding tot die onderliggende waarde wat die gedrag motiveer. Sub-kategorieë is:

- voorkeur vir 'n bepaalde waarde, wat daarop dui dat die individu nie net 'n waarde aanvaar het tot op die punt van gewilligheid om daarmee geïdentifiseer te word nie, maar dat die individu genoegsaam toegewy is aan die waarde om daarna te streef en dit te begeer, bv. die aanhoudende begeerte om die vermoë te ontwikkel om 'n instrument te bemeester;
- toewyding aan 'n waarde, waar die leerder oortuig is van 'n waarde, daarin begin glo en aktief optree om dit te bevorder, bv. doelbewuste studie en oefening ten einde 'n instrument te bemeester.

Vlak 4: *Organisasie*. Namate die leerder verskillende waardes suksesvol internaliseer, sal daar situasies ontstaan waarvoor meer as een waarde relevant is. Daar moet dus 'n sisteem van waardes gebou word wat sal verander soos nuwe waardes toegevoeg word. Dit word gedoen deur:

- konseptualisering van 'n waarde, wat die individu toelaat om op 'n abstrakte wyse te sien hoe die waarde vergelyk met ander waardes wat reeds in besit is, of tot nuwe waardes wat nog kom, bv. 'n poging om die eienskappe van 'n geliefde stuk musiek te identifiseer;
- vorming van 'n waardesisteem, waar die leerder as't ware 'n filosofie van die lewe vorm deur verhoudings tussen waardes tot stand te bring, bv. ontwikkel 'n plan om oefentye in ooreenstemming met ander aktiwiteite te reguleer.

Vlak 5: *Karakterisering*. Op hierdie vlak reflekteer 'n persoon se gedrag deurlopend die waardes wat georganiseer is, aangesien die persoon beginsels gevorm het en bereid is om dit uit te leef.

2.6.6.4 Kohlberg se taksonomie van die ontwikkeling van morele oordeel

Kohlberg se taksonomie is gebaseer op die veronderstelling dat leerders deur verskillende fases van morele ontwikkeling beweeg wat ooreenstem met die ontwikkeling van hul intellektuele vaardighede. Alhoewel Kohlberg se taksonomie dus hoofsaaklik gemoeid is met die waardes/houdings dimensie van leeruitkomst, het dit 'n sterk intellektuele inslag. Van der Horst & McDonald (2003:41) gee die volgende uiteensetting:

VLAK I: PRE-KONVENSIONELE MORALITEIT

- Fase 1: In hierdie stadium is gehoorsaamheid gebaseer op vrees vir straf. Daar bestaan geen gewete of sin vir moraliteit nie en die leerder se gedrag kan gekontroleer word deur versterkingsmaatreëls, bv. lyfstraf. Hierdie stadium word ook die fase van “heteronieme moraliteit” genoem, en is tipies van kinders tussen die ouderdomme van vyf en nege jaar oud. Die leerder is in hierdie fase baie egosentrië.
- Fase 2: In hierdie stadium ontdek die leerder dat daar ander mense in die wêreld is wat ook behoeftes het. Dit is die stadium van “individualisme” waarin die leerders besef hulle verskil van hul maats, en dat ander se behoeftes prioriteit mag wees. In hierdie stadium word regverdigheid verteenwoordig deur gelyke verdeling van alles. Dit is tipies van kinders tussen die ouderdomme van nege tot veertien jaar.

VLAK II: KONVENSIONELE MORALITEIT

- Fase 3: In hierdie stadium is die fokus op interpersoonlike verhoudinge. Ander se verwagtinge word in ag geneem, en daar word 'n poging aangewend om hul behoeftes te bevredig. Hierdie stadium is tipies van leerders in die sekondêre skoolfase, waar sterk vriendskappe gevorm word.
- Fase 4: In hierdie stadium het daar reeds 'n gewete ontwikkel, en 'n waardesisteem is in plek. 'n Sin vir verantwoordelikheid en morele pligsin kan waargeneem word. Hierdie stadium is tipies van volwassenes. Reëls word nou gesien as verpligtend en meesal gelate aanvaar en in die daaglikse lewe geïnkorporeer.

VLAK III: POST-KONVENSIONEEL

- Fase 5: In hierdie stadium is daar 'n baie hoë vlak van morele ontwikkeling. Die persoon besef dat reëls 'n middel tot 'n doel is en nie 'n doel opsigself nie, en dat sekere waardes en regte belangriker is as sosiale ooreenkomste en kontrakte. 'n Persoon op hierdie vlak kan die verhouding tussen moraliteit en die reg (wette) bevraagteken.
- Fase 6: Hierdie is die stadium van universele etiese beginsels. Die persoon het 'n oortuiging in en 'n persoonlike verbintenis tot universele morele beginsels soos geregtigheid, gelykheid van menslike regte en respek vir die waardigheid van mense as individuele persone. Indien daar konflik ontstaan tussen die wet en wat reg is, kies persone om hul gewete te gehoorsaam.

2.6.6.5 Harrow se taksonomie vir die psigomotoriese domein

Harrow het 'n taksonomie ontwikkel vir die psigomotoriese¹⁰ domein. Dit bestaan uit ses vlakke van werkverrigting. Van der Horst & McDonald (2003:43) sit dit soos volg uiteen:

- Vlak 1: *Refleks bewegings*: onwillekeurige bewegings wat reeds by geboorte teenwoordig is, of ontwikkel tydens die grootword proses, bv. 'n baba se gryprefleks.
- Vlak 2: *Basiese bewegings*: basiese bewegings wat elemente is van meer komplekse bewegings, bv. die begewing van die hand om 'n kwashaal aan te bring.
- Vlak 3: *Persepsuele vermoëns*: die vermoë van die brein om sensoriese stimuli te ontvang en stuur, bv. om te reageer op visuele, ouditiewe en ander sensoriese stimuli.
- Vlak 4: *Fisiese vermoëns*: eienskappe van 'n persoon wat doeltreffende beweging toelaat. Hierdie vermoëns is afhanklik van faktore soos stadium van ontwikkeling of ouderdom, bv. die vermoë om bepaalde dansbewegings uit te voer hang af van 'n persoon se stadium van ontwikkeling en blootstelling aan die relevante oefening.
- Vlak 5: *Vaardige bewegings*: eenvoudige en komplekse bewegings wat aangeleer is, bv. om 'n musiekinstrument te bespeel.

¹⁰ Die term psigomotories verwys na fisiese vaardighede wat spierkontrolle en hand-oog koördinasie vereis (Van der Horst & McDonald, 2003:36).

Vlak 6: *Nie-verbale kommunikasie*: vorme van kommunikasie wat nie woorde vereis nie, bv. uitdrukking met behulp van gebare, gesigsuitdrukkinge, liggaamsbewegings, ensovoorts.

Die meeste onderrig produseer uitkomst in meer as een van die domeine. As voorbeeld kan 'n tipiese aktiwiteit in 'n Kuns en Kultuurklas voorgelê word. Die leerders gaan 'n wals as dansvorm leer. Die uitkomst word teen die volgende kriteria geassesseer: "Die leerder is in staat om gekoördineerd, musikaal, met gehalte, styl, balans en beheer oor ruimte heen te beweeg in bewegingsreeks." (WKOD, 2005:39). Daar is telkens meer as een tipe uitkomst ter sprake, en elke nuwe aktiwiteit sluit 'n hoër vlak van uitkomst in, terwyl dit dié van die vorige vlak omarm:

- ontvangs (Krathwohl vlak 1), houdings (Gagné) en konvensionele moraliteit (Kohlberg fase 3): leerders gee aandag en is bereid om saam te werk;
- reaksie (Krathwohl vlak 2), begrip (Bloom vlak 1), motoriese vaardighede (Gagné) en basiese tot vaardige bewegings (Harrow vlak 2-5): leerders konsentreer, leer bewegings aan en is in staat om dit uit te voer;
- waardering (Krathwohl vlak 3), toepassing, analise en sintese (Bloom vlak 2-4) en basiese bewegings tot nie-verbale kommunikasie (Harrow vlak 2-6): leerders gebruik passies wat geleer is en vorm hul eie, nuwe dans om 'n bepaalde konsep tot uitdrukking te bring;
- begrip, toepassing, analise, sintese en evaluering (Bloom vlak 1-6): leerders assesser mekaar se optredes teen vasgestelde kriteria en lewer kritiek.

Taksonomieë is dus handige hulpmiddels om uitkomst sistematies te organiseer. Wanneer leeruitkomst geformuleer word, moet daar egter seker gemaak word dat die aktiwiteite wat as 'n leeruitkomst beskryf word, opvoedkundig waardevol is, met ander woorde dat dit *nodig* en *betekenisvol* is, en dat die leerder dit so sal sien. Tweedens moet dit so geskryf word dat dit die bereiking van die doelwit moontlik maak eerder as om dit te haper. Spady (1994:2) stel voor dat wanneer 'n uitkomst geformuleer word, daar werkwoorde gebruik moet word (bv. beskryf, verduidelik, ontwerp of skep) om op die duidelikste moontlik manier aan die leerder te kommunikeer presies wat gedoen moet word om leer te demonstreer.

2.7 OPSOMMING

Voor 1994 was daar in die onderwys en opleiding van Suid-Afrika nie gelyke voorsiening van onderrig nie. Die hele sisteem moes getransformeer word volgens die nuwe demokratiese beleid van die Regering van Nasionale Eenheid.

Hierdie proses het binne verskeie kontekste plaasgevind. Eerstens moes die sisteem verander word van ras-gedifferensieërd na geografies-gedifferensieërd om hoë gehalte onderwys vir elkeen in Suid-Afrika beskikbaar te stel, ongeag van ouderdom, geslag, ras, kleur, godsdiens, vermoë of taal. Verder moes 'n nuwe kurrikulum ontwikkel en in plek gestel word om tekortkominge van die verlede, wat 'n resultaat was van die beleid van Christelik Nasionale Onderwys van die Nasionale Party, aan te spreek. As gevolg van globale magte soos die wêreld ekonomie, tegnologiese vooruitgang en verhuising het 'n onderwysstelsel met hoë opvoedkundige standaarde, wat internasionaal aanvaarbaar is, van kritieke belang geword om Suid-Afrika toe te rus met 'n kompeterende werkersmag wat die land in staat kan stel om met ander lande vir 'n deel van die wêreldmark mee te ding.

Die transformasie was in die volle sin van die woord dus 'n proses. Dit het gepaard gegaan met die saamstel van verskeie kommissies, wat die moeilike taak gehad het om ondersoek in te stel om te bepaal hoe om die gaping tussen onderwys en opleiding te vernou en wat die pligte en verantwoordelikhede van die verskillende rolspelers in onderwys is. Sulke ondersoekes het dikwels oor een of meer jare verloop. Na afloop van die ondersoekes is bevindinge in verslae saamgestel vir die Minister van Onderwys, waarna dit verwerk is tot Groenskrifte ter insae van die parlement en die publiek. Groenskrifte is verwerk tot Witskrifte, wat weer deur die Parlement bespreek en verfynd is, waarna dit die basis gevorm het vir wetsontwerpe, wat weer deur die Parlement goedgekeur moes word alvorens dit tot nasionale wette verklaar kon word. Dit is duidelik dat onderwystransformasie in Suid-Afrika nie konteksloos en oornag geskied het nie. Dit was 'n lang proses met vele rolspelers daarby betrokke.

Die belangrikste resultate van die proses was die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996) en 'n nuwe kurrikulum. Die wet maak voorsiening vir 'n uniforme skoolsisteem in Suid-Afrika, wat poog om die ongelykhede van die pre-demokratiese era te herstel. Die nuwe kurrikulum (NKV) maak voorsiening vir die ontwikkeling van leerders se kennis, vaardighede, waardes en houdings om hulle in staat te stel om aktief deel te neem in die veranderende ekonomie en die

bou van Suid-Afrika se demokrasie. Die NKR vorm die raamwerk waarteen dit geskied deur voorsiening te maak vir geleenthede vir lewenslange leer in ooreenstemming met nasionaal aanvaarde vlakke van kwalifikasie.

Transformatiewe UGO is as onderwysstelsel gekies om die nuwe kurrikulum te implementeer. UGO het as kindgesentreerde benadering 'n lang geskiedenis en stem ooreen met die konstruktivistiese benadering tot onderwys, wat radikaal in metodiek en inhoud van die tradisionele onderwysstelsel van voor 1994 verskil. Dit het by implikasie groot aanpassings van onderwysers gevra, veral in die areas van beplanning, inhoud, metodiek en assessering.

Indien onderwysers reg wil laat geskied aan UGO en al die ideale wat in die NKV se verklarings vir elke leerarea uiteengesit word, is dit imperatief dat hulle die binnewerkinge van UGO sal verstaan. Dit begin by uitkomst. Die navorser is daarvan oortuig dat die meeste onderwysers geen kennis dra van taksonomieë nie, en dus uit onkunde voortdurend slegs een of twee leeruitkomst ten beste aanspreek. Dit is nie in lyn met die ontwikkeling van die leerder as geheel nie, en fassiliteer ook nie deurlopende assessering wat vir UGO voorgeskryf word nie.

Dit is nie genoeg om slegs kennis te dra van moontlike uitkomst van leer nie. Individue leer almal verskillend. Indien 'n opvoeder leerders wil help om leeruitkomst te bereik, moet die proses van leer ook verstaan word (hoe kinders leer). Welch (2002:29) noem dat teorie onderwysers kan help om leerders se probleme te verstaan en om hul praktyk te verander om leer te verbeter, waar metodes slegs gereedskap is wat in hierdie proses gebruik kan word. Gordon en Browne (2008:132-133) sluit hierby aan as hulle sê dat dit van kritiese belang is dat onderwysers moet weet hoe kinders ontwikkel om hulle in staat te stel om daaglikse besluite te maak rakende die kurrikulum, klaskamerbestuur en die kinders:

To be effective with children, teachers need a thoughtful philosophy and approach that is based on what we know about how children develop and what works to help them learn and understand. Therefore, it is important to have a background in both developmental psychology and learning theories.

Die leser behoort reeds tot die oortuiging te gekom het dat UGO veel meer behels as die afmerk in 'n beplanningsboek van: "Ek het op 10 Augustus 'n klas in ritme aangebied." Die oogmerk is eerder dat die leerder iets moes geleer het, en nie die feit dat jy instruksie gegee het nie. Hoe is

leer gemeet? Watter tipe leer het plaasgevind? Hoe word dit duidelik gemaak? Hoe gaan dit opvolg word? Het elke leerder geleer, of net 'n paar? Word die leerders se kennis, vaardighede én houdings ontwikkel? Wat van waardes? Word al die voorgeskrewe uitkomst aangespreek?

Die vraag wat die navorser hier wil stel en wat beslag gaan gee aan verdere besprekinge in hierdie studie is of onderwysers van vandag wel voldoende opgelei is om ware uitkomsgebaseerde leer te fassiliteer?

Galant het in 2002 'n omvattende studie onderneem wat aan die lig gebring het dat 'n groot persentasie van die onderwysers (1258 uit Athone- en Worcester-area) wat aan die studie deelgeneem het se motivering en beroepsbeleving negatief beïnvloed is deur onderwystransformasie. Sy aanbeveling was dat voordiens- en indiensopleidingsprogramme vir onderwysers dringend aandag moes geniet (Galant, 2002:339).

Rijsdijk het in haar studie van 2003 bevind dat die toestand van musiekonderrig in skole binne die learea Kuns en Kultuur oneffektief geskied omdat onderwysers nie voldoende opleiding ontvang het om aan die onrealistiese eise wat die kurrikulum stel te voldoen nie (Rijsdijk, 2003:104). Sy het aanbeveel dat die Onderwysdepartement die opleiding van onderwysers in Kuns en Kultuur as 'n saak van uiterste dringendheid beskou, en dat die Departement sal kennis neem van vorige navorsing wat reeds soortgelyke bevindinge opgelewer en dieselfde aanbeveling gemaak het (Rijsdijk, 2003:108).

Die navorser wil dit stel dat onderwysers in 2008 nog steeds in 'n groot mate met dieselfde probleme worstel as dié waarmee hulle in die tyd van Galant en Rijsdijk se studies te kampe gehad het, en dat dit grotendeels te wyte is aan onvoldoende opleiding en professionele ontwikkeling.

In die volgende hoofstuk word die learea Kuns en Kultuur ondersoek om aan te toon wat die essensiële elemente van die learea is, hoekom die learea 'n belangrike deel van die kurrikulum vorm, hoe die learea 'n bydrae kan lewer om die kritieke uitkomst van die kurrikulum te bereik en wat die ontwikkelingsbehoefte van 'n onderwyser in die learea moontlik sou behels.

HOOFSTUK 3

KUNS EN KULTUUR

3.1 INLEIDING

As deel van die demokratisering hervormings vanaf 1994 is die eerste Ministerie van Kuns, Kultuur, Wetenskap en Tegnologie in Suid-Afrika geskep. Die kunste, kultuur en erfenis is daarby ingesluit as gevolg van die algemene opvatting dat hierdie areas ook deur die wandistribusie van vaardighede, hulpbronne en infrastruktuur tydens die Apartheidsera geraak is en dus nie buite die transformasieproses wat in werking getree het gelaat kon word nie (DoACST, 1996:2). Die gevolge van die ou apartheidse beleid blyk duidelik uit die Witskrif vir Kuns, Kultuur, Wetenskap en Tegnologie (DoACST, 1996:13-14):

- Die publiek het klassieke Westerse kuns- en kultuurvorme ondersteun, wat direk bepaal het dat opleiding by universiteite en tegniese op die behoeftes van die uitvoerende kunste gemik was. Opera, ballet, musiek en drama departemente van Blanke opleidingsentra het alle inheemse en tradisionele Suid-Afrikaanse kunsvorme uitgesluit.
- In aansluiting by bogenoemde punt was daar uiters beperkte geleenthede vir Swart kunstenaars om by publieke instellings op te tree of uit te stal, wat daartoe gelei het dat Swart studente eerder ander areas as die kunste nagestreef het in hul opleiding.
- Met weinig werksgeleenthede vir Swart studente in die kunsmark, het die opvoedingsstelsel wat vir hulle ontwerp is oor die algemeen nie kunsopleiding ingesluit nie. Tersiêre instansies vir Swart studente het gevolglik ook nie opleiding in die kunste aangebied nie, en aspirant Swart kunstenaars moes dus tradisioneel by Blanke universiteite aansoek doen vir opleiding, waar hulle dikwels nie aan die toelatingsvereistes voldoen het nie. Daar was dus voor 1994 weinig Swart persone wat formele opleiding in enige kunsdissipline ontvang het.

Die uitvoerende arena is nie die enigste veld in die kunste wat onder die ou bedeling gelyk het nie. Daar was 'n aansienlike verskil in die opleiding van onderwysers, wat 'n besliste uitwerking op die implementering van die leerarea Kuns en Kultuur in die nuwe kurrikulum sou hê. Hierdie onderwerp word in meer besonderhede in Hoofstuk 4 bespreek.

Volgens die Minister van die Ministerie van die tyd, Dr. B.S. Nbugane, is die kunste gebaseer op vryheid van uitdrukking en kritiese denke, en was transformasie in hierdie area noodsaaklik om sodoende kreatiewe stemme deur die hele land te bemagtig (DoACST, 1996:2).

Die Ministerie beskou verder die kunste, kultuur en erfenis as waardevolle en belangrike areas van menslike en sosiale strewe in eie reg. Die president van die tyd, Mnr. N.R. Mandela ag kuns en kultuur in die Witskrif (DoACST, 1996:8) as belangrike industrieë: dit bied potensiële werksgeleenthede, investering in kuns en kultuur verskaf 'n stimulus vir aktiwiteite in die breër gemeenskap, deelname in kuns- en kultuuraktiwiteite sluit dikwels die gebruik van vervoer en ander publieke fasiliteite in en skep mediawaarde en die behoefte aan die verskaffing van verversings en voedsel en ander ondersteuningsdienste. Die adjunk-minister van die tyd, Me. B. Mabandla, noem dat die kunste, kultuur en erfenis te make het met die mees sentrale aspek van menslikheid, naamlik die vorming van identiteit (DoACST, 1996:4). Kulturele uitdrukking en identiteit het in hierdie tyd vir die Ministerie dieselfde gewig gedra as taalregte, toegang tot land en sommige van die mees dringende kwessies wat hervorming genoodsaak het (DoACST, 1996:9).

3.2 NASIONALE KUNS EN KULTURBELEID EN -WETGEWING

Die Witskrif van Kuns, Kultuur, Wetenskap en Tegnologie is in Junie 1996 deur die nuwe Ministerie gepubliseer en in Augustus 1996 deur die Kabinet as regeeringsbeleid aangeneem. Dit is 'n dokument wat die regering se beleid ten opsigte van kuns, kultuur en erfenis uiteensit vir die daarstelling van institusionele raamwerke vir die skepping, bevordering en beskerming van Suid-Afrikaanse kuns, kultuur en erfenis (DoACST, 1996:2). Dit is geïnspireer deur die beste tradisies van demokratiese samelewings oor die hele wêreld, onder andere dié van Nederland, die Verenigde State van Amerika en Swede (DoACST, 1996:9), waar hierdie areas op sigself waardeer en gekoester word vir die bydrae wat dit lewer tot die kwaliteit van lewe (DoACST, 1996:8).

Die Witskrif is gebaseer op die volgende waardes (DoACST, 1996:10-11):

- Toegang tot, deelname in en genieting van die kunste, kulturele uitdrukking, en die bewaring van erfenis as 'n basiese menslike reg. Dit is nie luukshede nie, en ook nie

voorregte soos mens in die algemeen mislei word om te glo nie.¹¹

- Die beginsel van vryheid van uitdrukking is ‘n fundamentele voorvereiste vir demokrasie. Geanker in vryheid van uitdrukking en kreatiewe denke, het die kunste, kultuur en erfenis ‘n uiters belangrike rol om te vertolk in die ontwikkeling en onderhouding van demokrasie in Suid-Afrika, en moet bemagtig word om dit te kan doen. Dit is ook in lyn met die volgende verklaring van die Wetsontwerp op Menslike Regte van die Grondwet van Suid-Afrika (RSA, 1996(a)):

“Elkeen het die reg tot vryheid van uitdrukking, wat insluit vryheid van artistieke kreatiwiteit ...” (paragraaf 16), en

“Elkeen het die reg om die taal te gebruik en deel te neem in die kulturele lewe van sy/haar keuse ...” (paragraaf 30).

- Mense is holistiese wesens wat nie net verbeterde fisiese omstandighede benodig vir ‘n beter lewenskwaliteit nie, maar die versorging en ontwikkeling van hul psigologiese, emosionele, geestelike en intellektuele behoeftes om sodoende hul volle potensiaal te bereik en as verantwoordelike en kreatiewe burgers op te tree.
- Suid-Afrika kan ‘n genesende rol speel deur versoening te bevorder. Die Suid-Afrikaanse benadering tot kultuur is gebaseer op internasionale standaarde waarin kultuur verstaan word as ‘n belangrike komponent van nasionale lewe wat individuele vryheid bevorder. Kultuur behoort nie as ‘n meganisme van uitsluiting gebruik te word of ‘n skeidslyn tussen mense te wees nie, en kulturele praktyke moenie verminder word tot etniese of religieuse chauvinisme nie.
- Suid-Afrika is deel van die internasionale familie van nasies. Dit bring die verantwoordelikheid mee om internasionale aanvaarde norme en standaarde in verskeie sektore van die Suid-Afrikaanse samelewing te implementeer, insluitende die kunste en kultuur.
- Die Ministerie is verbind tot regstelling van ongelykhede van die verlede, die bevordering

¹¹ In die klassieke Griekse samelewing was filosofie en soortgelyke rigtings die uitsluitlike voorreg van vrye burgers wat nie nodig gehad het om te werk nie, terwyl ambagte deur vakmanne aangeleer is, wat as sosiaal minderwaardige persone gereken is. Kultuur en die kunste is gereken as die eiendom van ‘n klein sosiale elite groep (Sutherland, 1988: 44). Hierdie siening het deur die eeue heen min of meer bly staan.

van ekonomiese groei en die bou van nasietrots, en glo dat die kunste 'n belangrike rol het om daarin te speel. Die Ministerie verwag daarom dat Kuns- en Kultuuronderrig binne opvoedkundige instellings geïmplementeer sal word met 'n nuwe visie waarin dit ontwikkel, beoefen en gevier kan word onder alle mense, en dui ook veranderinge aan wat in bestaande instellings moet plaasvind om dit te fasiliteer (DoACST, 1996:25).

Voor 1994 was daar in skole 'n ongelyke voorsiening aan onderrig in die kunste. Blanke skole is beter gekwalifiseerde personeel, meer hulpbronne en 'n groter infrastruktuur toegesê. Leerders wat nie Blanke skole bygewoon het nie, het dus weinig of geen blootstelling aan die kunste ontvang. Aangesien hulle dit nie as deel van hul skoolonderrig ervaar het nie, kan dit gesê word dat dit hulle by wyse van spreke geestelik verarm agtergelaat het. Tersiere opleidingsentra het ook slegs voorsiening gemaak vir opleiding in Westerse kunsvorme, wat veroorsaak het dat die ryk verskeidenheid van inheemse en tradisionele Suid-Afrikaanse kunsvorme nooit prominensie ontvang het nie en moeilik die nasionale en internasionale markte kon betree. Kultuur vorm 'n integrale deel van die lewe en is grondliggend tot individuele identiteit. Kultuur kom by uitstek in die kunste tot uitdrukking, en dit is dus van die uiterste belang dat alle mense, en dan veral kinders as deel van hul opvoeding, die geleentheid sal hê om met die kunste om te gaan. Uit die voorafgaande blyk die rasionaal vir die insluiting van Kuns en Kultuur onderrig in skole duidelik. Volgens die Onderwysdepartement is Kuns en kultuur grondliggend tot alle leer (DoE, 2002(a):4).

3.3 BELANGRIKHEID VAN ONDERRIG IN DIE KUNSTE

Onderwysers stem oor die algemeen saam dat daar vyf basiese velde van studie bestaan - Wiskunde, Tale en Literatuur, Fisiese Wetenskappe, Sosiale Studies en die Kunste (Lehman, 2002:146). Indien die belangrikheid van onderrig in die kunste in skole egter met verskillende groepe mense bespreek word, sal 'n onthutsende verskeidenheid reaksies ontlok word. Dit spruit voort uit 'n paar miskonsepsies. Volgens Robinson (1989:9) beskou diegene wat opvoeding as die nastreef van akademiese prestasies sien, die kunste as minder belangrik, behalwe vir die "minder akademiese" leerder. Robinson noem ook dat die kunste as onnodig beskou deur diegene wat glo opvoeding moet leerders uitsluitlik voorberei vir 'n werkersmark, tensy die leerder wil spesialiseer in die kunste en 'n beroep daarvan wil maak. Robinson is ook van mening dat die kunste deur sommige slegs as 'n vermaaklikheidsaktiwiteit beskou word, en dat die kunste deur klem op kreatiwiteit, uitdrukkingevermoë en persoonlike ontwikkeling

geassosieer geraak het met nie-intellektuele aktiwiteite (Robinson, 1989:xii). Davies voeg by dat die produksie en verbruik van kuns nie direk vervand hou met oorlewing nie (Davies, 2006:vii) en juis daarom deur sommige as minder belangrik beskou word.

Hierdie miskonsepsies ontstaan uit onkunde van leke wat geen kennis dra van die inherente kwaliteite en waarde van die kunste nie, wat dikwels die resultaat is van armoedige blootstelling en gevolglik gebrekkige belangstelling daarin.

Opvoeding in die kunste is nie, soos algemeen aanvaar word, net 'n ideale manier om balans te bring binne 'n oorheersende kognitiewe kurrikulum nie. Dit is 'n misleidende vereenvoudiging. Daar kan verskeie ander algemene redes aangevoer word, wat in die volgende paragrafe bespreek word.

3.3.1 UNIVERSELE TAAL

Kuns is universeel (Davies, 2006:1). Alle moeders sing hul babas aan die slaap. Alle klein kinders neurie deuntjies en krabbel teen mure. Stories en rympies word in alle kulture vertel. Dans en musiek word in alle kulture gebruik vir vermaak en aanbidding. Diere, mense en gebeure word visueel voorgestel, besing en gedramatiseer. Ontwerpe en patrone word gebruik om liggame, wonings, omgewings en besittings te versier. Kinders moet geleer word om hierdie taal te verstaan en gebruik.

3.3.2 UNIEK-MENSLIK

Diere kommunikeer deur middel van klanke. Die vermoë om abstrakte idees van een brein na 'n ander oor te dra is uniek aan mense en onderskei die mens van die diereryk. Die vermoë om gedagtes, idees, gevoelens en feite te kan kommunikeer is baie belangrik vir 'n beskaafde bestaan. Dit impliseer nie net kommunikasie deur gesproke of geskrewe taal nie, maar ook deur simbole, klanke en beweging soos in die kunste gebruik word (Roux, 2000:37).

3.3.3 ANTIEKE OORSPRONG

Kuns is antiek in oorsprong (Davies, 2006:1). Europese rotstekeninge dateer meer as 50 000 jaar

terug en van antieke artefakte¹² kan daar afgelei word dat kuns van die begin af deel van die mens se bestaan moes gewees het. Kuns kan daarom gesien word as ‘n natuurlike uitvloeisel van menslike bestaan, en moet as sulks in die opvoeding van kinders ingesluit word.

3.3.4 OPVOEDING VIR DIE TOEKOMS

Die vorige hoofstuk het reeds getoon dat ‘n algehele transformasie in die onderwysstelsel genoodsaak was, onder andere as gevolg van die druk wat globalisasie en snelle tegnologiese ontwikkeling in die moderne era op Suid-Afrika uitoefen om ‘n werkersmag te produseer wat kreatief en verbeeldingryk is en met innoverende oplossings vorendag kan kom vir die vele uitdagings wat Suid-Afrika in die gesig staar. Die kunste staan hier sentraal. Dit is ook die skool se taak om onderrig te bied wat ‘n breë spektrum dek ten einde leerders so goed as moontlik voor te berei vir die keuses wat hulle in die toekoms moet maak ten opsigte van beroepe. Dit beteken dat onderrig nie suiwer op akademiese vakke kan konsentreer nie, omdat dit nie ‘n realistiese verteenwoordiging van die werklike wêreld van werk sal wees nie.

3.3.5 KULTURELE ERFENIS

Kinders (leerders) vorm deel van die samelewing. Kuns is deel van die alledaagse lewe. Dit is die opvoedingstaak van die skool om hulle aan hul kulturele erfenis bekend te stel. Kuns is die karakteristieke uitdrukking van enige kultuur en evoluer as deel daarvan. Kunsprodukte verteenwoordig die sosiale kultuur van enige samelewing (Robinson, 1989:36) en kinders moet die geleentheid gegun word om in die skool, wat primêr ‘n sosiale instelling is wat ‘n groot deel van die kind se leefwêreld vorm, met kunsprodukte en kunsprosesse betrokke te wees. Deur die kunste binne historiese en kontemporêre konteks te bestudeer, kry leerders die geleentheid om te besef hoe samelewings se kulturele erfenis ontwikkel en verander, en hoe dit hulle sin vir identiteit binne hul eie kultuur affekteer (WCED, 1999:3).

3.3.6 EMOSIONELE EN FISIESE ONTWIKKELING

Kuns behels skepping. ‘n Kunstenaar skep deur gedagtes en emosies deur gedagteprosesse en aksies tot ‘n bepaalde vorm te verwerk (Van Papendorp & Friedman, 1997:8). Psigologiese

¹² ‘n Artefak is ‘n eenvoudige voorwerp soos ‘n wapen of gebruiksartikel wat in die verlede gemaak is en van historiese belang is (Longman, 2001:61).

teorieë neig om voor te stel dat kinders se emosionele ontwikkeling ondersteun kan word deur geleentheid vir uitdrukking deur die kunste (Sutherland, 1988:22). Kinders in verskillende fases van ontwikkeling is byvoorbeeld skaam of teruggetrokke, of hulle kan deur traumatiese gebeure gaan soos byvoorbeeld mishandeling, 'n egskeiding by die huis, afknouery by die skool of iets dergeliks. Kinders weet dikwels nie hoe om oor hierdie dinge te praat nie, of kry nie die geleentheid nie of is eenvoudig te bang. Die kunste kan 'n geleentheid bied om binne 'n veilige en gestruktureerde omgewing uiting aan negatiewe emosies te gee, of net konsepte te verken wat aan emosionele ryping gekoppel kan word. Fisiese ontwikkeling is onafwendbaar wanneer daar aan kunsaktiwiteite deelgeneem word, van fyn motories (bv. om 'n kwas te kan hanteer) tot lokomotories (bv. om danspassies uit te voer).

3.3.7 ONTWIKKELING VAN DIE HELE KIND

Waar skole gemoeid is met die ontwikkeling van die volle omvang van die leerder se intellegensie, vaardighede en vermoëns, moet die kunste vanselfsprekend ingesluit wees. Die kurrikulum moet leerders tydens verpligte skooltyd blootstel aan essensiële areas van ondervinding. Die estetiese en kreatiewe vorm 'n groot deel daarvan.

3.3.8 KRITIESE EN KREATIEWE DENKE

Die skeppende element verbonde aan die kunste vereis van leerders om betrokke te raak by 'n proses van ontdekking, improvisasie, selektering, ontwikkeling en organisering van elemente tot 'n betekenisvolle geheel. Die proses van skepping in die kunste is net so belangrik as die produk. Idees word deurdink, besluite word gemaak, uitdagings word aangespreek en probleme word opgelos. Refleksie op kunswerke ontwikkel vaardighede van observasie en analise (WCED, 1999:3). Hierdie aktiwiteite bevorder almal die ontwikkeling van kritiese en kreatiewe denke.

3.3.9 KOMMUNIKASIE EN UITDRUKKING

Die kunste is by uitstek gemoeid met uitdrukkingsvolheid. Tydens die skeppende prosesse wat met die kunste verbind word, raak kinders geletterd in die kunste. Daar word 'n hele nuwe woordeskate en taal aangeleer. Hierdie taal stel kinders in staat om oor kunswerke te dink, dit beter te verstaan, dit te interpreteer en daarvoor met ander te praat. Dit werk weer groter begrip en waardering in die hand (WCED, 1999:4). Deur met kunsprosesse en -produkte betrokke te wees kry kinders die geleentheid om hierdie taal te gebruik om hul individualiteit te ontdek en

tot uitdrukking te bring. Dit is 'n baie belangrike aspek vir die vorming van die kind se identiteit. Die kunste help ook om kinders se individuele kreatiewe en tegniese vaardighede te ontwikkel sodat die idees wat hulle oor hul wêreld het tot skepping kan kom. Die kunste is 'n manier van kommunikeer wat nie altyd moontlik is met woorde nie. So raak die kunste ook vir kinders 'n uitlaatklep wat die potensiaal het om spanning te help verminder (Van Papendorp en Friedman, 1997:5).

3.3.10 DIE ESTETIESE

Die kunste ontwikkel kinders se vermoë om ingeligte besluite te maak rakende estetiese¹³ aspekte wat met hul wêreld verband hou. Dit dra by tot die ontwikkeling van hul voorkeure, wat belangrik is indien daar in ag geneem word dat skole die kunstenaars en gehore van die toekoms opvoed.

3.3.11 DISSIPLINE

Die kunste kan gesien word as gedissiplineerde vorme van uitdrukking. Kunswerke word geskep deur die sistematiese organisering van elemente en konsepte wat betrekking het op die individuele kunsvorme. Dit verskaf dus aan leerders 'n natuurlike maar gekontroleerde vorm van uitdrukking van hul emosies (Du Preez¹⁴: persoonlike onderhoud op 2008-07-30).

3.3.12 SOSIALE HERSTEL

Kunstenaars is karakteristiek gemoeid met hul eie waardes en dié van ander. Die kunste kan leerders help om sin te maak van veranderende waardes (Robinson, 1989:9). Deur groepaktiwiteite leer hulle meer van hulself en hulle leer om ander mense te verstaan en akkommodeer, wat kan bydra tot sosiale herstel.

3.3.13 KRUIS-KURRIKULÊRE SKAKELING

Die kunste bied volop geleenthede om met ander leerareas te skakel. Om maar net een

¹³ Die term esteties verwys na (1) dit wat betrekking het op mooiheid of (2) kunssinnigheid (Odendal & Gouws, 2000:212).

¹⁴ Louis du Preez is die vakadviseur vir die Weskus-Wynlandstreek in die Wes-Kaap met wie die navorser 'n persoonlike onderhoud op 30 Julie 2008 gevoer het. Hy is reeds vanaf die oorskakeling na die nuwe onderwysstelsel by Kuns en Kultuur betrokke.

voorbeeld te noem, kan daar by ligteorie in wetenskap aangehak word wanneer kleur in visuele kuns behandel word. Die moontlikhede is eindeloos.

3.3.14 GENOT

Die belangrikste oorweging vir onderrig in die kunste, is sekerlik die feit dat dit genotvolle ervarings vir kinders kan verskaf om hul kindwees uit te leef, individueel en saam met maats. Deur gevoelens van plesier of satisfaksie in 'n omgewing te ervaar waar kinders onvoorwaardelik aanvaar en ondersteun word, wen hulle selfvertroue en ontwikkel hulle selfwaarde. So word die onaantasbare deel van hul menslike persoonlikheid, naamlik hul gees, verlewendig en word hulle gehelp op die pad na selfvervulde individue (Van Papendorp & Friedman, 1997:9).

Dit word origins aanvaar dat die kunste sosiale en persoonlike goedere van die hoogste kwaliteit verskaf. Een maatstaf van 'n samelewing se volwassenheid, sensitiwiteit en sofistikasie is die kwaliteit van die grootste kunstenaars wat dit opgelewer het, en meer algemeen, die mate waarin die regering en die publiek die kunste ondersteun (Davies, 2006:vii). Deelname in of blootstelling aan die kunste dra by tot individue se psigologiese, emosionele en morele ontwikkeling en hul algemene welstand. Die vermoë om kuns te kan produseer en waardeer is een van die mees kenmerkende eienskappe wat die mens uniek menslik maak (Davies, 2006:viii). Dit volg dus dat onderrig in die kunste 'n integrale deel van enige kind se opvoeding behoort te vorm.

Vervolgens word die leerarea Kuns en Kultuur uit verskeie oogpunte bespreek met die doel om 'n duidelike beeld te skep van wat dit werklik behels. Hiermee wil algemene wanopvattinge en veralgemings uit die weg geruim word en 'n basis gelê word vir verdere ondersoek na die profiel van die Kuns en Kultuuronderwyser en gevolglik redes vir probleme wat op die oomblik beleef word. Hierdie gedeelte behoort saam met die NKV Gr R-9 (Skole) Kuns en Kultuur (Addendum A) gelees te word.

3.4 KUNS EN KULTUUR AS LEERAREA IN DIE NKV

3.4.1 DOEL VAN DIE LEERAREA

Die doel van die leerarea behoort voor die hand liggend te wees uit die voorafgaande

uiteensetting van die belangrikheid van die onderrig daarvan, maar spruit ook grootliks voort uit die rasionaal vir die insluiting daarvan in die NKV. Dit is basies daarin geleë dat die Ministerie van Kuns, Kultuur, Wetenskap en Tegnologie die Grondwetlike reg van elke leerder in die AOO-fase wil bevorder om toegang te hê tot gelyke, toepaslike, lewenslange onderwys en opleiding in die kunste, kultuur en erfenis om sodoende individuele talente en vaardighede deur die oordrag van opvoeding in die kunste binne die formele skoolsisteem te ontwikkel (DoACST, 1996:paragraaf 30). In die NKV vir Kuns en Kultuur (DoE, 2002(b):4) word hierdie doel in meer besonderhede omskryf as om:

- blootstelling en ervarings te verskaf aan leerders in dans, drama, musiek, visuele kunste, handwerk, ontwerp, media en kommunikasie, kunsbestuur, kunstegnologie en erfenis;
- kreatiewe en innoverende individue te ontwikkel as verantwoordelike burgers, in lyn met die waardes van demokrasie volgens die Grondwet van Suid-Afrika;
- toegang tot Kuns en Kultuuroopvoeding vir alle leerders moontlik te maak as deel van die herstel van historiese ongelykhede;
- 'n bewustheid te ontwikkel van nasionale kultuur en nasiebou te bevorder;
- die kreatiwiteit van Suid-Afrikaners te vestig, ontwikkel en bevorder as 'n ryk en produktiewe hulpbron;
- geleenthede te verskaf om bruikbare vaardighede, kennis, houdings en waardes in Kuns en Kultuur te ontwikkel wat leerders op die lewe en lewenslange leer kan voorberei;
- 'n begrip te ontwikkel vir die kunste as 'n simboliese taal.

3.4.2 BENADERING TOT DIE KUNSTE

Die NKV (DoE, 2002(b):4) se benadering tot onderwys en opleiding in die Kunste is soos volg:

- die beweging vanaf 'n breë ervaring, wat verskeie kunsvorme insluit binne diverse kulturele kontekste, na 'n groeiende diepte van kennis en vaardigheid teen Graad 8 en 9;
- 'n poging om balans te skep tussen die ontwikkeling van generiese kennis oor Kuns en Kultuur en die ontwikkeling van spesifieke kennis en vaardighede in elk van die kunsvorme;
- erkenning van die integriteit van individuele dissiplines;

- erkenning van die waarde van geïntegreerde leerervarings.

3.4.3 BENADERING TOT KULTUUR

Volgens die NKV (DoE, 2002(b):4) moedig die benadering tot kultuur leerders aan om:

- aktiewe deelnemers in kultuur te raak i.p.v. passiewe erfgename;
- kreatief op kuns, uitvoerings en kulturele gebeurtenisse te reflekteer;
- die verbande tussen kunswerke en kultuur te identifiseer;
- geografiese, ekonomiese, sosiale en geslagskontekste te verstaan waarbinne kuns en kultuur ontstaan;
- skakels tussen kulturele praktyke, mag en kulturele dominerings te identifiseer;
- die effek van tyd op kultuur en die kunste te analiseer;
- te verstaan hoe die kultuur op 'n unieke wyse deur die kunste uitgedruk word.

3.4.4 DISSIPLINES

Al word 'n meer geïntegreerde benadering tot Kuns en Kultuur deur die regering voorgeskryf, beteken dit nie dat die waarde en unieke kwaliteite van die verskillende kunsdissiplines afgewater en oppervlakkig moet raak binne die raamwerk van die algemene kurrikulum nie. Die Kunste word deur die Departement van Kuns, Kultuur, Wetenskap en Tegnologie (DoACST, 1996:10) beskryf as:

All forms and traditions of dance, drama, music, music theatre, visual arts, crafts, design, written and oral literature all of which serve as means of individual and collective creativity and expression through performance, execution, presentation, exhibition, transmission and study.

Howard Gardner sluit die kunste by sy agt intelligensies in (Gordon & Browne, 2008:154). Musiek word as 'n aparte intelligensie gereken en ingesluit omdat dit so belangrik is in kulture oor die wêreld heen, asook as gevolg van die rol daarvan in die samelewings van die

Steentydperk. Toneelspel en dans val onder die liggaamlik-kinestetiese intelligensie¹⁵ as gevolg van die vermoë om gespesialiseerde bewegings te gebruik om emosies of idees tot uitdrukking te bring. Al die visuele kunste gebruik volgens Gardner ruimtelike intelligensie, wat dui op die vermoë om die wêreld intern in terme van ruimte te kan voorstel. Oorkoepelend val al die kunste binne meeste van die ander intelligensies van logies-wiskundig¹⁶, taalkundig¹⁷ en intrapersoonlik¹⁸.

3.4.4.1 Visuele kunste

Daar bestaan kulture wat nie 'n woord het om visuele kuns te beskryf nie (WCED, 1999:2), en tog wemel hul lewens van 'n oorvloed skilderye, tekeninge, beeldhouwerke, maskers, potte, voorwerpe vir rituele gebruik, weefwerk, dekoratiewe versiering van hul huise en klere en fyn ontwerpde gebruiksartikels. Dit dui op die verweefdheid van visuele kuns met die alledaagse lewe en die uitdrukking van kultuur.

Die term visuele kunste verwys nie slegs na teken en verf nie. Dit het betrekking op 'n breë veld van kreatiewe praktyke wat die hand, oog, intellek en verbeelding betrek by die konseptualisering en skepping van twee- en drie-dimensionele voorwerpe en omgewings wat die estetiese, konseptuele en ekspressiewe belangstellings van individue of groepe weergee (DoE, 2003(a):9).

Dit omsluit interne dissiplines soos vlegwerk, kralewerk, keramieke, sketse, veselkuns, fynere kunste, fotografie, interaktiewe drie-dimensionele kuns, gemende media, mosaïeke, multimedia ontwerp, muurverfwerk, skilderwerk, poppekas, grafiese kuns, drukwerk, navorsing en dokumentasie, beeldhouwerk, gebrandskilderde glas, tekstielontwerp, videokuns,

¹⁵ Die term liggaamlik-kinesteties verwys na die vermoë om jou liggaam of dele van jou liggaam te gebruik om iets te skep (Gordon & Browne, 2008:154).

¹⁶ Die term logies-wiskundig verwys na die vermoë om logies te kan dink en die beginsels van 'n sisteem te verstaan (Gordon & Browne, 2008:154)..

¹⁷ Die term taalkundig verwys na die vermoë om 'n taal te gebruik om jou gedagtes, idees en gevoelens uit te druk (Gordon & Browne, 2008:154)..

¹⁸ Die term intrapersoonlik verwys na die vermoë om jouself te verstaan deur toegang tot jou gevoelens te hê (Gordon & Browne, 2008:154).

kunsteegnologie, illustrasies en weefwerk in, om net 'n paar te noem. Oorkoepelend kan aspekte soos estetika, kunswaardering, kunskritiek, kunspraktyk, formele elemente van kuns, beginsels van kuns, bewaring van kuns, analise van kunswerke, entrepreneurskap, kunsmateriale, ensovoorts betrek word (DoE, 2003(a):9).

Die studie van visuele kuns fokus op die ontwikkeling van kennis, vaardighede en idees wat verwant is aan die skeppingsproses binne verskillende kulturele en historiese kontekste. Die studie van visuele kultuur is dus onlosmaaklik deel van die studie van visuele kuns (DoE, 2003(a):10).

Die visuele kunste speel 'n kritieke rol in die ontwikkeling van 'n leerder se kreatiwiteit en die wyse waarop hulle sin maak van die wêreld om hulle. Dit verskaf aan leerders die geleentheid om dinge werklik raak te sien, om informasie te selekteer en te organiseer en hul eie besluite te neem oor hoe hulle hul idees en gevoelens wil voorstel (WCED, 1999:3).

Besondere doelwitte van visuele kuns kan soos volg opgesom word (Clement, 1993:3; DoE, 2003(a):9):

- om leerders in staat te stel om visueel geletterd¹⁹ te raak, met ander woorde om kuns te verstaan en gebruik as 'n vorm van visuele en taktiele²⁰ kommunikasie en om selfvertroue en bekwaamheid te hê in die lees en evaluering van visuele beelde en artefakte;
- om besondere kreatiewe en tegniese vaardighede te ontwikkel sodat idees gerealiseer kan word en kunswerke geproduseer kan word;
- om leerders se estetiese sensitiwiteit te ontwikkel en hulle in staat te stel om ingeligte besluite te maak;
- om leerders se ontwerpvaardighede te ontwikkel;
- om leerders se vermoë te ontwikkel om verbeeldingryk en oorspronklik te dink en eksperimenteer;

¹⁹ Visuele geletterdheid verwys na die vermoë om visuele beelde te kan lees en interpreteer ten opsigte van wat hulle beteken, watter boodskap hulle stuur, watter kulturele informasie daarin opgesluit is en hoe hulle ons houdings en waardes beïnvloed (WCED, 1999:4).

²⁰ Die term taktiel verwys na aspekte behorende tot die tassintuig (Odendal en Gouws, 2000:1138).

- om leerders se vermoë te ontwikkel om die wêreld om hulle raak te sien en daaroor te leer;
- om leerders se vermoë te ontwikkel om idees, opinies en gevoelens oor hul eie en ander se werk te artikuleer en kommunikeer;
- om leerders se vermoë te ontwikkel om die bydrae van kunstenaars, handwerkers en ontwerpers na waarde te skat en om nadenkend, krities en verbeeldingryk te reageer op 'n verskeidenheid idees, beelde en voorwerpe uit verskeie kulture.

Die mens lewe in 'n wêreld omring met visuele beelde. Onderrig in die visuele kunste het 'n belangrike rol om te speel in die ontwikkeling van visuele geletterdheid, asook in die ontwikkeling van leerders se kreatiwiteit. Onderrig in die visuele kunste kan natuurlik ook 'n stewige basis verskaf om leerders voor te berei vir toetrede tot tersiêre opleiding vir beroepe wat primêr gemoeid is met die ontplooiing van visuele taalvaardighede, onder andere (DoE, 2003(a):11):

- skone kunste, bv. professionele kunstenaar, onderwyser, illustreerder, ensovoorts;
- advertensiewese, bv. kunsbestuurder, kopieskrywer, fotograaf, ensovoorts;
- ontwerp en versiering, bv. grafies, tekstiel, mode, landskap, interieur, produk, juweliersware, stelontwerp, illustrasie, animasie en strokiesprentbedryf, ensovoorts;
- handwerk, bv. as ontwerper, vervaardiger of bestuurder;
- argitektuur en omgewing, bv. argitek, stadsbeplanner, landskapontwerper, binneshuise ontwerper, binneshuise versierder, ensovoorts;
- kunsbestuur en bemarking, bv. handelaar, galerybestuurder, agent, uitgewer, projekbestuurder, fondsinsamelaar, ensovoorts;
- kunskritiek, bv. joernalis, kritikus, kunshistorikus, ensovoorts;
- publieke kuns, bv. die organisering van klein- en grootskaalse publieke kunsgebeurtenisse, muurkunstenaar, ensovoorts;
- kunsbewing, bv. kurator, ontwerper van uitstallings, oppasser wat in 'n museum, publieke of private galery werk of vir 'n rondreisende uitstalling, ensovoorts;

- onderrig en opleiding, bv. onderwyser/dosent in ‘n crèche, skool, NRO²¹, gemeenskapsentrum, privaat, universiteit of tegnikon of selfs in ‘n kulturele museum of kunsgalery, ontwikkelaar van onderrigmateriale, ensovoorts;
- filmbedryf, bv. regisseur, fotograaf, stelontwerper, stelbouer, kameraman, ensovoorts;
- teater, bv. stelontwerper, stelbouer, beligtingsontwerper, kostuumontwerper, grimeerkunstenaar, ensovoorts;
- vermaaklikheidstechnologie (rekenaargestuud).

Die NKV (DoE, 2003(b):10) stel dit dat daar geen enkele korrekte manier is om visuele kuns te onderrig of leer nie, en dat die aard van visuele kuns ‘n verskeidenheid strategieë daarvoor benodig wat sal afhang van die vereistes van die kurrikulum, die behoeftes van die leerders en die bronne wat by onderskeie onderrigsentra beskikbaar is.

3.4.4.2 Drama

Toneelspel word ook deur Gardner as een van die agt intelligensies beskou (liggaamlik-kinesteties) (Gordon & Browne, 2008:154). Die woord drama beteken “om te doen” (Roux, 2000:iv). Daarom kan drama as ‘n essensiële deel van die mens se ontwikkeling gereken word. Volgens Wiwe Ras Pretorius (klasnotas Drama Graad 10: 2008), drama onderwyser by verskeie skole in die Paarl, werk drama skeppend met die geheelbeeld van kinders. Dit verskaf aan leerders die geleentheid om die wêreld rondom hulle te verken en op hul eie reaksies daarop te reflekteer op ‘n veilige manier.

Drama moedig ervaringsgerigte en deelnemende leer aan. Anders as in die geval van transmissieleer, waar die onderwyser informasie aan die leerders oordra, vereis drama dat leerders aktief betrokke raak by die problematisering van kwessies. Deur te leer hoe om relevante vrae te vra, informasie te organiseer en oorspronklike, maar ingeligte oplossings aan te bied ontwikkel leerders die vaardighede van kritiese denke (WCED, 1999:4).

Drama is gebaseer op die towerwoord “as”. Leerders vra vrae soos: “As ek ‘n ander persoon was en in ‘n ander situasie was, wat sou ek dink, doen en voel?”. Anders as in die werklike

²¹ NRO = nie-regeringsorganisasie

lewe, wat nie gestop kan word nie, bied drama die geleentheid vir leerders om buite die aksie te gaan staan en te dink oor wat hulle dink, doen en voel. Dit bied 'n geleentheid om die lewe uit 'n ander perspektief te beskou, en hierdie oefeninge word algaande oorgedra op die leerder se werklike lewe.

Die simboliese verteenwoordiging van idees in dramatiese aksie stel leerders bekend aan 'n wye verskeidenheid van kulturele en historiese praktyke. Leerders ontdek so nie net andere se tradisies, rituele en kulture nie, maar ervaar ook hoe dit is om soos 'n ander persoon te dink en leef.

Drama aktiwiteite word ook dikwels gedeel met 'n gehoor, wat gevoelens van waardering meebring en kinders se behoefte aan erkenning kan aanspreek.

Die oorkoepelende doel van drama kan gesien word as om leerders te help om afgeronde persone te raak wat in staat is om te kommunikeer met duidelikheid en oortuiging. Die besondere doelwitte oorvleuel grootliks met dié van dans, en sal as sulks onder die volgende punt bespreek word.

3.4.4.3 Dans

Dans verskil van die ander kunsvorme in dié opsig dat dit die liggaam in 'n onmeetlike verskeidenheid maniere betrek. Dit verskaf die geleentheid om gedagtes, emosies en betekenis nie-verbaal te kommunikeer deur middel van beweging. Dit is by uitstek 'n vorm van deelnemende en ervaringsgerigte leer en hou, soos drama, die voordele van die sosiale element van groepwerk in. Margaret H'Doubler (in Van Papendorp & Friedman, 1997:3) verduidelik die universele waarde van dans as 'n kreatiewe kunservaring baie effektief soos volg:

Of all the arts, dance is peculiarly suited to ... a fulfillment of the personality. It serves all the ends of individual growth; it helps to develop the body; it stimulates the imagination and challenges the intellect; it helps to cultivate an appreciation of beauty; and it deepens and refines the emotional nature.

Dans is 'n kunsvorm waarin elke persoon 'n sekere mate van genot en estetiese satisfaksie kan vind. Dit is relatief toeganklik, omdat almal die instrument wat nodig is vir uitdrukking beskikbaar het, naamlik hul eie liggame.

Die kreatiewe proses van dans is 'n koöperatiewe aktiwiteit van die emosies, intellek, liggaam en gees. Die emosies motiveer uitdrukking, die intellek stel vorm saam, die liggaam druk die vorm uit deur gebruik te maak van spiere en gewigte, en die gees vul die aktiwiteite met betekenis. Dans betrek dus die individu as geheel (Van Papendorp & Friedman, 1997:4).

Omdat beweging 'n universele eienskap is van alle mense, ongeag taal- en kulturele verskille, en omdat dans 'n groepsaktiwiteit is, bevorder dit op 'n unieke wyse sosiale interaksie en genesende aktiwiteite (Van Papendorp & Friedman, 1997:5).

Die volgende besondere doelwitte kan vir onderrig in drama en dans geïdentifiseer word (Pretorius: 2008; Roux, 2000:ii; Van Papendorp & Friedman, 1997:3-12; WCED, 1999:4):

- om fisiese (liggaam), intellektuele (denke), emosionele (gevoelens) en geestelike aspekte van leerders te kombineer om goed aangepaste, gebalanseerde individue te ontwikkel;
- om leerders bewus te maak van hul liggame as die uiterlike aspek van hul persoonlikheid, en hulle te help om dit te ontwikkel as instrument van kommunikasie en uitdrukking;
- om leerders meer gemaklik te maak met hul eie liggame ten einde selfbewustheid te verminder en hulle in staat te stel om hul liggame met hul gedagtes en gevoelens te integreer ten einde tot groter vryheid van selfuitdrukking te kom;
- om doeltreffende verbale (drama) en nie-verbale (dans en drama) kommunikasievaardighede vir leerders aan te leer;
- om leerders se inherente menslike potensiaal vir kreatiewe uitdrukking te ontwikkel;
- om analitiese en probleemoplossingsvaardighede te ontwikkel;
- om onafhanklike, verantwoordelike besluitnemingstegnieke te ontwikkel;
- om deur groepwerk binne 'n ondersteunende omgewing interpersoonlike vaardighede soos selfdisipline, pligsbesef, verdraagsaamheid, konsentrasie, samewerking en spanwerk te ontwikkel, en 'n vryer en meer effektiewe interaksie met andere te bevorder;
- om effektiewe demokratiese praktyke van deelname en onderhandeling sonder dominasie en kompetisie aan te leer;
- om deur kontak improvisasie te leer om op ander te vertrou vir fisiese ondersteuning, en verantwoordelikheid te neem vir ander persone se fisiese veiligheid;

- om leerders te help om vertroue in hulself en andere op te bou, en so by te dra tot die ontwikkeling van individualiteit en bemagtiging;
- om aktiewe en deelnemende leer aan te moedig;
- om as uitlaatklep vir spanning en woede te dien;
- om 'n waardering vir die kunste en kulture van ander groepe te ontwikkel;
- om inter-kulturele begrip te bevorder en by te dra tot sosiale rekonstruksie en transformasie;
- om 'n estetiese waardesisteem te kultiveer en daardeur die lewe van die leerder te verryk en die leerder te help om 'n veelsydige volwassene te raak met 'n wye verskeidenheid van belangstellings.

3.4.4.4 Musiek

Music is the manifestation of the human spirit, similar to language. Its greatest practitioners have conveyed to mankind things not possible to say in any other language. If we do not want these things to remain dead treasures, we must do our utmost to make the greatest possible number of people understand their idiom.

-Zoltán Kodály-

Dit is nie moeilik om te demonstreer dat mense musiek as belangrik ag in hul lewens nie. Musiek was nog altyd teenwoordig – deur al die eeue heen. Die mure van antieke Egiptiese geboue toon mense wat musiekinstrumente bespeel en sing. Die Bybel vertel hoe Dawid vir Koning Saul gespeel het op sy harp. Mense oor die hele wêreld spandeer baie tyd aan musiek deur daarna te luister, dit te bestudeer en te beoefen. Hulle spandeer ook groot bedrae geld aan die aankoop van instrumente, opnames, toerusting vir beluistering, kaartjies vir konserte, ensovoorts. Mense dans op musiek, sing spontaan terwyl hulle werk, vir hulle kinders en in die stort. Musiek vorm 'n integrale deel van meeste religieuse byeenkomste. Dit vorm deel van meeste feestelike gebeure, bv. verjaardae, troues, ensovoorts. Dit vervul 'n belangrike rol by seremoniële geleenthede soos die inhuldiging van 'n president of 'n militêre parade. Mens kan jou nie TV of films indink sonder musiek nie.

Musiek word eerstens aangebied ter wille van die musiek self – om die intrinsieke betekenis

daarvan vir die leerder (McLachlan, 1986:3). Dit is dus eerstens gemik op die ontwikkeling van leerders se musiekbegrip, maar daarbenewens ook om aangewend, ontleed en benut te word vir die breër musikale opvoeding van die kind (McLachlan, 1986:4). Interessante feite om op te let is dat navorsing reeds in 1993 getoon het dat skole in die V.S.A. met die hoogste akademiese prestasie sowat 20% tot 30% van elke skooldag spandeer aan die kunste, met besondere fokus op musiek. Verder was die meeste tegniese ontwerpers en ingenieurs in Silicon Valley (plek waar die grootste tegnologiese vooruitgang in die wêreld gemaak word) byna almal praktiserende musikante (Dickinson, 1993:1).

Komponente verbonde aan praktiese ervarings van musiek is luister, skep en uitvoer. Leerders se luistervermoë en musikale aanvoeling word hierdeur ontwikkel. Teoretiese aspekte sluit in bestudering van die geskiedenis van musiek, genres, elemente en beginsels.

Die doelwitte van musiekonderrig stem grootliks ooreen met dié van die ander kunsvorme. Wat hier bygevoeg kan word, is dat blootstelling aan musiekaktiwiteite uiteraard ook 'n vrugbare bodem is vir die ontwikkeling van lekemusiekbeoefening (McLachlan, 1986:6), wat belangrik is vir die behoud van die geestelike goedere van 'n samelewing.

Musiek is dalk meer geredelik beskikbaar vir die meeste mense. Almal het 'n stem en instrumente hoef nie altyd duur en gekoop te wees nie. Deur middel van 'n verskeidenheid van musiekaktiwiteite kan aan leerders 'n goeie geheelbeeld van die wêreld van musiek tuisgebring word, en hulle voorberei word vir moontlike beroepe, onder andere:

- professionele kunstenaar, bv. solosanger, instrumentalis (solo of as deel van 'n orkes), ensovoorts;
- komponis, bv. klingels vir advertensies, musiekredigeerder vir films en radioverhale, werke vir die verhoog soos musiekblyspele, werke vir die konsertsaal, ensovoorts;
- musiekleier, bv. van 'n koor of 'n orkes;
- bestuur en bemarking, bv. handelaar, musiekwinkelbestuurder, agent, verspreider, projekbestuurder, fondsinsamelaar, ensovoorts;
- musiekkritikus in die joernalistiekbedryf;
- publieke kuns, bv. die organisering van klein- en grootskaalse publieke musiekgebeurtenisse, ensovoorts;

- onderrig en opleiding, bv. onderwyser/dosent in 'n crèche, skool, NRO, gemeenskapsentrum, privaat, universiteit of tegnikon, ontwikkelaar van onderrigmateriale, ensovoorts;
- musiekterapie.

3.4.5 KULTUUR

Kultuur word kan beskryf word as die breër raamwerk van menslike strewes, insluitende gedragspatrone, erfenis, taal, kennis en opvattinge asook gemeenskapsorganisasies en magsverhoudings. Alle kuns verteenwoordig kultuur. Kunstekeuses, interpretasies, houdings en interaksies word beïnvloed deur 'n persoon se kultuur of manier van dink en dinge doen, asook identiteit. Die studie van kultuur gee aan leerders 'n insig in hulle eie kultuur en erfenis asook die kulture van ander (WKOD 2001:15).

Indien die eienskappe van die onderskeie kunste en die ontwikkelingsmoontlikhede wat dit aan leerders bied in oorweging geneem word, kom die besef dat die kunste iets uniek het om te bied duidelik na vore. Dit skep die geleentheid vir leerders om gevoelvol deur estetiese sensitiwiteit te reageer op stimuli. Die belangrikste eienskap wat die kunste van ander leerareas/vakke onderskei, is die feit dat aktiewe deelname aan die kunste van nature genotvol is, en dat die proses van leer dus net soveel waarde inhou as die produk.

Die voordele verbonde aan die kunste kan egter slegs tot hul reg kom in Kuns en Kultuur indien die onderwyser by magte is om dit suksesvol aan te bied. Dit beteken dat 'n onderwyser eerstens moet kennis dra van die basiese elemente en beginsels wat grondliggend is aan elke individuele dissipline. Die elemente en beginsels is die boustene van elke kunsvorm. Indien 'n onderwyser nie selfs net oor basiese kennis daarvan beskik nie, is dit nie moontlik om dit te onderrig nie. Wiskunde onderwysers ken die reëls van algebra, meetkunde en trigonometrie. Onderwysers in die wetenskappe ken die reëls van die natuur. Onderwysers in besigheidsvakke ken die eienskappe van bedrywe en die handel. Dit spreek vanself dat dieselfde behoort te geld vir onderwysers in die kunste. Die belangrikheid daarvan is ook daarin geleë dat die kunste binne Kuns en Kultuur geïntegreerd aangebied moet word, en dit impliseer dat soorgelyke elemente by mekaar aangehaak moet word. Dit vereis kennis, en nie net 'n vae begrip nie.

'n Verdere belangrik aspek is vorige praktiese ervaring deur die onderwyser van een of meer van

die dissiplines, maar verkieslik van al vier. Boekekennis kan 'n mens net tot op 'n sekere punt toerus, en daarna moet ervaring die res van die informasie uitbrei. 'n Onderwyser kan nie van leerders verwag om prakties betrokke te wees by aktiwiteite, maar dan self van die kantlyn af te staan en dophou nie. Kinders het voorbeelde nodig. 'n Kuns en Kultuuronderwyser moet kan demonstreer en moet kan deel wees van die hele proses van leer. Daar kan nie vir 'n kind verduidelik word hoe 'n danspassie lyk nie. Die onderwyser moet dit wys. Volgens Du Preez (2008-07-30) is daar net hier en daar in Suid-Afrikaanse skole spesialiste in een van die vier dissiplines te vinde, met die meeste in visuele kuns, dan musiek, dan drama en min in dans. Du Preez vind dat persone met klasmusiekagtergrond (volgens die kurrikulum voor 1994) die mas die beste opkom. Hulle kan makliker van een kuns na die ander oorskakel. Dit is moeiliker as onderwysers net 'n visuele kuns agtergrond het om met dans en drama of selfs musiek te werk. Visuele kuns en drama se konsepte is egter volgens Du Preez makliker om onder die knie te kry as dié van dans en musiek, waarskynlik omdat beide so 'n groot praktiese komponent aan verbonde het.

Onderwysers wat nie oor die nodige teoretiese kennis en praktiese ervaring beskik nie, sal nooit met selfvertroue kan onderrig nie. Wat dikwels gebeur is dat die een kunsvorm, waarmee hulle meer gemaklik voel, voorkeur geniet bo die ander. Verkeerde konsepte en vaardighede word as resultaat van onderwysers se onkundigheid vir leerders aangeleer. Entoesiasme word ook ingeboet as gevolg van afkeer in of vrees vir 'n bepaalde dissipline. Dit het weer 'n rimpel effek op leerders. Leerders let onmiddellik op dat onderwysers nie genoegsame kennis dra van leermateriaal nie. Die meeste leerders is ook afhanklik van onderwysers om hulle te motiveer. Indien 'n Kuns en Kultuuronderwyser nie entoesiasies oor die vak is nie, gaan die leerders dit onmiddellik aanvoel, en dit het dan 'n effek op hul houding jeens die vak en selfs op klasdissipline, wat dit weer vir die onderwyser nog moeiliker maak om die vak aan te bied. Dit is presies die teenoorgestelde van dit wat bereik wil word. Die ideale onderwyser is dus entoesiasies en bevoeg om Kuns en Kultuur se skatkiste vir leerders te ontsluit en dit moet vir die leerders lekker wees om betrokke te wees by leerervaringe in die kunste.

Diepgaande vakkennis en praktiese ervaringe in al vier die kunsdissiplines is dus van kardinale belang vir enige onderwyser om suksesvol te wees in die aanbieding van Kuns en Kultuur.

3.4.6 LEERUITKOMSTE

In hoofstuk 2 is daar reeds aandag gegee aan die konsep van uitkomst. K2005 het agt spesifieke uitkomst vir Kuns en Kultuur gespesifiseer, wat in die NKV tot vier leeruitkomst verwerk is. Die uitkomst oorvleuel en funksioneer nie in isolasie nie. Al vier die uitkomst dra dieselfde gewig. Die navorser gaan voorts telkens elke individuele uitkoms toelig, waarna daar kommentaar gelewer sal word op die moontlikheid van realisering van die uitkoms in skole in Suid-Afrika, wat verdere lig sal werp op die Kuns en Kultuuronderwyser se dilemma.

1. Leeruitkoms 1: Skepping, Interpretasie en Aanbieding

Die leerder sal in staat wees om ‘n werk te skep, interpreteer en aan te bied in elk van die onderskeie kunsvorme (DoE, 2002(b):10).

Die term ‘skep’ verwys daarna om ‘n voltooid kunsprodukt tot stand te bring. Dit behels ‘n proses waarvoor toepaslike kennis en vaardighede benodig word en behels besluite daarvoor. Die term ‘interpreteer’ dui op die vermoë om die betekenis, aard of wese van ‘n kunswerk te kan begryp, vertolk, verduidelik of verklaar. Dit sluit ‘n mate van aanvoeling in, en behels toepaslike vaardighede van beoordeling wat die leerder in staat stel om die kunswerk na waarde te skat. Daarvoor is bepalende waardes en houdings nodig. Sinonieme vir ‘aanbied’ is lewer, beskikbaar stel, indien of voorlê.

Om hierdie uitkoms te bereik stel die NKV voor dat ‘n leerder blootgestel word aan praktiese ervarings van Kuns en Kultuur sodat bogenoemde vermoëns geleidelik ontwikkel word, die leerder se persoonlike voorkeure in ag genome, ten einde die leerder teen die einde van Gr 9 in staat te stel om deel te neem in die verskeie kapasiteite van skeppende kunstenaar, uitvoerende kunstenaar, vervaardiger, bestuurder, ontwerper en/of komponis. Die NKV adviseer voorts dat dit aanhoudende oefening en gereelde deurlopende assessering sal benodig om progressie van die leerder te verseker (DoE, 2003(b):3).

Skepping vorm ‘n groot deel van die kunste. Die kunste is uitdrukkingsvolle kommunikasievorme en indien daar geen skepping plaasvind nie, is daar geen kuns nie. Die proses van skepping in die kunste behels die gestruktureerde organisering van elemente en beginsels. Enigiets anders is nie ware beoefening van kuns nie, maar bloot toevallige eksperimentering met aktiwiteite wat as kuns paradeer. Dit is juis hier waar baie mense die fout

maak. Kuns is gedissiplineerd. Dit is gestruktureerd. Dit word beplan. Daar is 'n idee, gevoel, storie of kwessie agter. Dit word om 'n rede tot stand gebring. Skeppende kunsaktiwiteite mag nie afgewater onderrig en aangebied word nie, want dan word die hele oogmerk van die ervaring vernietig. Skepping beteken om iets nuuts van niks te maak. Dit is nie skeppend om die land se vlag te teken en dit in te kleur nie. Onderwysers moet self in staat wees om te kan skep in elk van die kunsvorme en moet daaruit hul leerders kan bemagtig om dieselfde te doen.

Soos vroeër genoem is een van die benaderings van die NKV tot die kunste 'n beweging vanaf 'n breë ervaring na 'n groeiende diepte van kennis en vaardigheid teen Graad 8 en 9. Dit is 'n baie belangrike vereiste vir sinvolle skepping van kunswerke. Du Preez (2008-07-30) noem in dié verband dat daar hiervan geen sprake is nie, aangesien die basis nie in die Grondslagfase gelê word nie, en daar geen kontinuiteit te bespeur is tussen opvolgende grade nie. In Graad 4 begin die kinders dus met Graad 1 se werk, of selfs in Graad 8. Die agterstand word toenemend groter, en wat die kurrikulum vir Graad 9 in gedagte het, word dus nooit bereik nie. Onderwysers moet deeglik bewus wees van wat die kurrikulum vereis ten opsigte van leer vir elke graad, en dit implementeer.

'n Verdere vereiste vir skepping om te kan plaasvind, is 'n toepaslike spasie en materiale. 'n Onderwyser kan ten beste toegerus wees om skeppende aktiwiteite aan te bied, maar indien die spasie daarvoor ontbreek, kom dit ook tot niks. Basiese kunsmateriale wat vir visuele kuns benodig word is papier, potlode, kleurpotlode, verf en kwaste. Dit sluit nog nie materiale soos klei en dies meer in nie. Ten opsigte van spasie word 'n lokaal met lang, plat oppervlaktes soos tafels benodig. Verder moet daar 'n wasbak met lopende water wees en daar moet maar gemors kan word. 'n Standaard klaskamer met banke sal dus nie deug nie.

Vir musiek word daar 'n lokaal benodig wat verkieslik ver van die res van die skool geleë is. 'n Algemene klagte binne skole, en spesifiek van skoolhoofde, is dat die Kuns en Kultuurklas raas (Du Preez, 2008-07-30). Binne Kuns en Kultuur word daar van leerders verwag om fisies by die maak van musiek betrokke te wees. Dis onmoontlik om musiek te maak of selfs net te beluister en terselfdertyd 'n relatiewe mate van orde en stilte te handhaaf. Sulke aktiwiteite is van nature rumoerig, omdat dit vir kinders lekker is om daarmee besig te wees en dit hulle opgewonde maak. Hier moet onderwysers hul leerders se kinderlike en sosiale natuur ken en verstaan, en skoolhoofde en kollegas moet vir die kinders, die onderwyser se situasie en vir die leerarea

begrip hê. Materiale wat vir musiekonderrig benodig word is uiteraard instrumente. Vele skole besit geen instrumente nie, wat daartoe lei dat daar maar altyd weer teruggeval word op die maak van eenvoudige plaasvervangende trommetjies en ratels, wat op sigself nie af te keur is nie, maar wat dikwels die hoofaktiwiteit van onderrig raak in plaas van die maak van musiek, wat op die lange duur nie bevredigende resultate lewer nie. Vir beluistering is klankapparaat soos 'n CD-speler nodig.

Om werklik reg aan drama en veral aan dans te laat geskied, is ruimte 'n saak van uiterste belang. Dans het te make met beweging. Beweging deur ruimte en op verskillende vlakke. Die probleem van spasie kan grootliks oorkom word deur buitentoe te gaan of in die skool se saal te werk, maar 'n saal is nie altyd beskikbaar nie en dit reën vir groot dele van die jaar. Die onderwyser het dus weer die skoolhoof en kollegas se simpatieke houding nodig, en moet self in staat wees om goed te kan organiseer en streng dissipline te kan handhaaf.

Afgesien van die onderwyser se bekwaamheid om die vier kunsdissiplines vanuit 'n stewige kennis- en ervaringsbasis te onderrig, is spasie en materiale ook belangrik om hierdie uitkoms te laat realiseer. 'n Goed toegeruste onderwyser kan niks doen sonder 'n toepaslike ruimte en materiale nie. 'n Swak toegeruste onderwyser kan al die materiale en spasie in die wêreld hê, maar dit aanwend om net die tyd om te kry. Alles kan selfs in plek wees, maar deur ongunstige houdings van personeel in die wiele gery word. Daar is dus 'n belangrike balans wat tussen hierdie aspekte verkry moet word.

2. Leeruitkoms 2: Nadenke

Die leerder sal in staat wees om krities en kreatief na te dink oor kuns- en kultuurprosesse, -produkte en -style binne die kontekste van die hede en die verlede (DoE, 2002(b):10).

Kritiese denke vereis die vermoë om waarde skerp te kan beoordeel (oorvleueling met LU1) en 'n opsomming van gebreke of sterkpunte te kan maak. Kreatiewe denke skep nuwe idees uit niks. Hierdie tipe gedagtes oor prosesse, produkte en style van die kunste en kultuur vereis kennis en begrip van die geskiedenis van die kunste, kunskonsepte, estetika, kultuur en erfenis deur 'n studie van hoe verskillende sosiale en kulturele groepe deelneem aan die kunste en betekenis oordra deur middel van die kunste.

Om hierdie uitkoms te bereik stel die NKV ondersoek, analise, interpretasie, kontekstualisering

en nadenke oor die kunste van die hede en die verlede voor deur reflektief te reageer op eie werk, die van maats en die van ander kunstenaars (DoE, 2003(b):3).

Vir hierdie uitkoms moet die onderwyser besonder goed toegerus wees met kennis oor die geskiedenis van die kunste se ontstaan en ontwikkeling. Ook is kennis en begrip van die algemene geskiedenis van die mens hier belangrik om die kunste binne historiese en kontemporêre perspektief te kan plaas. Hierdie uitkoms is makliker haalbaar, maar die gevaar is daarin geleë dat onderwysers wat prakties nie so goed toegerus is nie, op hierdie uitkoms terugval en dat dit die grootste gedeelte van die leerervaringe van leerders vorm, in plaas daarvan dat die meeste klem op skeppende aktiwiteite val. Die resultaat is dan dat kinders net oor die kunste leer, maar nooit self fisies betrokke is by die beoefening daarvan nie.

3. Leeruitkoms 3: Deelname en Samewerking

Die leerder sal in staat wees om persoonlike en interpersoonlike vaardighede te demonstreer deur individuele en groepwerk in Kuns en Kultuur aktiwiteite (DoE, 2002(b):10).

Hierdie leeruitkoms plaas klem op die belangrikheid van persoonlike en sosiale ontwikkeling in terme van die vermoë om individueel en as deel van 'n groep te funksioneer. Die NKV wil hê dat verskeie interpersoonlike vaardighede binne hierdie leeruitkoms geleer en gevoed moet word en dat 'n veilige atmosfeer daarvoor geskep moet word. Die uitkringende doel is om genesing te bewerkstellig en nasiebou te bevorder.

Dit is hierdie uitkoms wat in Kuns en Kultuur dikwels veroorsaak dat onderwysers hande in die hare sit, en is slegs werklik haalbaar indien 'n onderwyser groepwerk effektief kan bestuur. Om groepwerk te bestuur beteken om met niks anders besig te wees wanneer dit plaasvind nie, maar om van groep tot groep te beweeg en leerders werklik te help. Groepwerk het die potensiaal om vinnig hand uit te ruk, of daar kan eenvoudig net niks gebeur nie. Kinders is sosiale wesens wat graag gesels, en verkieslik nie oor skoolwerk nie. Kinders kan nie hulself bestuur nie. Dit is hoekom die onderwyser daar is. Om te fasiliteer.

4. Leeruitkoms 4: Uitdrukking en Kommunikasie

Die leerder sal in staat wees om verskeie vorme van kommunikasie en uitdrukking in die Kunste en Kultuur te analiseer en gebruik (DoE, 2002(b):10).

Om hierdie uitkoms te bereik moet die leerder die vermoë ontwikkel om die verskeie kunste as 'n vorm van uitdrukking te verstaan en gebruik. Dit sluit kulturele uitdrukking en vorme van mediakommunikasie in, asook die invloed daarvan op mense en samelewings.

Hierdie uitkoms oorvleuel grootliks met LU 1 en sal byna altyd teenwoordig wees by skeppende aktiwiteite. Dit impliseer verder ook kennis van kulture. Wat ongelukkig gereeld hier gebeur is dat daar diepgaande studies van kulture gemaak word, in plaas daarvan om die klem op die kunste te laat val en hoe kultuur deur middel van die kunste uitgedruk word. Kuns en Kultuur behels nie 'n studie van kulture se rituele en gelowe nie. Dit hoort by Lewensoriëntering.

Wanneer die vier leeruitkomste in aanskoue geneem word, blyk dit duidelik dat Kuns en Kultuur 'n multi-vaardigheids leerarea is. Omdat die kunste verteenwoordig word deur produkte van prosesse, behels dit 'n groot praktiese komponent, asook die intellek en emosies. Die meeste van die vaardighede wat die leeruitkomste vereis, val in die hoogste vlakke van die taksonomië van bekende spesialiste op die gebied.

Om leer te fasiliteer ten einde leerders in staat te stel om die vier leeruitkomste te bereik, vereis toepaslike spasie en toerusting, gunstige houdings van die skoolmilieu, maar ook 'n hoogs bekwame onderwyser. Die onderwyser moet oor diepgaande vakkennis en praktiese ervaring beskik, kwaliteite soos selfvertroue in pag hê en verder vaardighede soos uitstekende klaskamerbeheer aan die dag kan lê. 'n Addisionele baie belangrike vereiste is dat die onderwyser die kurrikulum moet kan interpreteer en implementeer. Volgens Du Preez (2008-07-30) is die kurrikulum nie noodwendig deur kundige mense opgestel nie. In Graad 9 word daar byvoorbeeld van leerders verwag om toonlere te kan skryf in C, G, F, D-mol en C-mol. Enigiemand wat kennis het van musiek sal besef dat dit 'n abnormale kombinasie is, selfs in formele musiekopleiding. Du Preez voer verder aan dat onderwysers die kurrikulum nie verstaan nie en dat die groot probleem daarin geleë is dat die onderwysers (1) nie opgelei is nie en (2) nie agtergrond kennis het van die kunstevakke nie. Hierdie tekortkominge bring natuurlik ernstige en verreikende probleme vir die Kuns en Kultuuronderwyser, vir die leerders en eindelik vir die toekoms van die kunste in Suid-Afrika mee.

Die kurrikulum en leerervarings vorm maar die een sy van die muntstuk. Op die ander word die kwessie van assessering gevind, wat in die kunste nie bloot deur eksamens en toetse aangespreek kan word nie.

3.4.7 ASSESSERING

Onderwys het primêr opvoedende leer ten doel. Dit het te make met die verwerwing van kennis wat bepaalde gedragsveranderinge teweegbring. Om te bepaal in welke mate leer plaasgevind het, is assessering in die een of ander vorm dus nodig.

3.4.7.1 Doel

Die WKOD (2005:5) beskryf assessering as 'n proses waar informasie versamel en geïnterpreteer word om onderwysers, ouers en ander rolspelers te help om te besluit oor die vordering van leerders. Volgens Van der Horst en McDonald (2001:181) is assessering 'n strategie om data te versamel waarvan die hoofdoel is om te bepaal in welke mate leeruitkomste in terme van kennis, gedrag, waardes en houdings bereik is (2001:184). Ecclestone (1994:6) definieer assessering as die beoordeling van bewyse wat vir 'n spesifieke doel ingedien is en is van mening dat assessering leerders moet help om vorige suksesse te herken, nuwes te identifiseer en ingeligte keuses te maak oor hoe om hul leerproses voort te sit (Ecclestone, 1994:1).

Dit blyk dus asof assessering ten doel het om bewyse in te samel wat gebruik kan word om leerders se individuele vordering te monitor ten einde leer te fasiliteer sodat hulle individueel kan groei en ontwikkel. Dit moet dus die leerkrag in staat stel om afleidings rakende leer te maak en terugvoer aan leerders en ander belanghebbendes te gee.

3.4.7.2 Tradisioneel versus alternatief

Assessering is tradisioneel beskou as 'n middel om leer te bevestig. Dit het gewoonlik plaasgevind na instruksie, wat die vorm van lesings aangeneem het (Anderson & Speck, 1998:6). Die uitkomsgebaseerde benadering vereis 'n paradigmaskuif na 'n alternatiewe benadering.

Delandshere (2002:1461) voer aan dat om 'n alternatiewe benadering aan te neem, dit nodig is om bewus te wees van hoe leer plaasvind, en wonder of die vraag ooit gevra word wat dit beteken om te weet. Sy verwys vervolgens na die behavioristiese leerteorieë, waarvolgens leer die versameling van kennis impliseer as resultaat van onderrig wat ten doel het om kennis op 'n sekweniële en hiërgiese wyse beskikbaar te stel. Die taak van assessering is dan bloot om vas te stel of individue hierdie kennis kan weergee wanneer hulle gestimuleer word om dit te doen.

Kennis word veralgemeen, buite konteks getoets en onafhanklik van die individu se leerproses gedefinieer. Hierdie begrip van assessering pas in met tradisionele vorme van assessering.

Anderson en Speck (1998:6-13) beskryf die verskille tussen tradisionele assessering en alternatiewe assessering soos volg:

TRADISIONELE BENADERING	ALTERNATIEWE BENADERING
<p>KENNIS HET UNIVERSELE BETEKENIS</p> <p>Dit is moontlik om konsensus oor die betekenis van kennis te bereik, omdat kennis dieselfde betekenis vir almal het.</p>	<p>KENNIS HET INDIVIDUELE INTERPRETASIES</p> <p>Dit is onmoontlik om konsensus oor die betekenis van kennis te bereik, omdat elke individu 'n unieke interpretasie en leefwêreld het.</p>
<p>LEER IS 'N PASSIEWE PROSES</p> <p>Leerders word gesien as leë houers (met geen vorige kennis oor die onderwerp nie) wat gevul moet word met informasie wat die leerkrag beskou as ware kennis. Leerders (leke) leer van iets en memoriseer feite wat deur die teks of leerkrag (deskundige) verskaf word.</p>	<p>LEER IS 'N AKTIEWE PROSES</p> <p>Leerders word gesien as navorsers wat aktief soek vir nuwe betekenis om hul huidige begrip te verbreed. Leerders leer om iets te doen, ontwikkel vaardighede en produseer as't ware hul eie kennis i.p.v. om dit van die leerkrag te ontvang.</p>
<p>SKEI PROSES VAN PRODUK</p> <p>Die finale produk (eksamen) word beskou as verteenwoordigend van die leerder se leer.</p>	<p>KLEM OP PROSES ÉN PRODUK</p> <p>Die hele proses van leer word in aanmerking geneem, m.a.w. hoe én wat geleer is.</p>
<p>FOKUS OP GEÏSOLEERDE INFORMASIE</p> <p>Leerders word slegs vereis om diskrete, geïsoleerde stukkies informasie te bemeester.</p>	<p>FOKUS OP KRITIESE DENKE</p> <p>Leerders moet ware probleemoplossingsvaardighede ontwikkel deur waarneming en kritiese en kreatiewe denke.</p>
<p>DOEL VAN ASSESSERING IS OM LEER TE DOKUMENTEER</p> <p>Word net gebruik om leerders se vermoë om kennis te onthou te monitor. Skep 'n sisteem wat leerders klassifiseer volgens dié wat kan onthou en dié wat nie kan nie.</p>	<p>DOEL VAN ASSESSERING IS OM LEER TE FASILITEER</p> <p>Word gebruik om aan leerders terugvoer te gee rakende hul individuele leer. Skep 'n sisteem wat leerders bemagtig om hul eie vordering te bestuur.</p>
<p>KOGNITIEWE VERMOË VS AFFEKTIEWE EN KONATIEWE VERMOË</p> <p>(1) Leerder se waardes en belangstellings word nie verbind met hul vermoë om 'n taak uit te voer nie. (2) Vaardighede wat onderrig word,</p>	<p>VERBAND TUSSEN KOGNITIEWE, AFFEKTIEWE EN KONATIEWE VERMOËNS</p> <p>(1) Indien 'n leerder belangstel in die onderrig wat ontvang word, sal daar meer tyd en aandag</p>

word nie prakties getoets nie.	aan gegee word. (2) Vaardighede wat onderrig word, word prakties getoets.
ASSESSERING IS SUBJEKTIEF EN GEBASEER OP WAARDES Wat onderrig en geassesseer word berus op die waardestelsel van die instelling waar onderrig ontvang word.	ASSESSERING IS OBJEKTIEF, NIE GEBASEER OP WAARDES NIE EN NEUTRAAL Feite en waardes is individuele entiteite wat objektief geassesseer kan word. Besluite oor wat onderrig en geassesseer word, berus nie op 'n waardestelsel nie.
HIËRARGIESE MODEL VAN MAG EN BEHEER Die leerkrag het outonome mag om te besluit wat onderrig en geassesseer word.	MODEL VAN GEDEELDE MAG EN BEHEER Leerders neem deel aan besluitneming oor wat onderrig word en hoe dit geassesseer gaan word.
LEER IS 'N EENMANSAAK Fokus op die individu se prestasie. Leerders moet take alleen vermag, en indien hulle hulp van ander kry, is hulle oneerlik. Leerders kompeteer.	LEER IS 'N SAMEWERKINGS OOREENKOMS Leerders werk saam met mekaar, asook saam met die leerkrag, om die gewenste uitkoms te bereik.

Tabel 3.1 Verskille tussen tradisionele en alternatiewe assessering

Uit bogenoemde is dit duidelik dat 'n tradisionele benadering tot assessering slegs daarin slaag om die leerder se vermoë om feite te memoriseer op 'n subjektiewe wyse te assesseer. Alternatiewe assessering sluit aan by die beginsels wat UGO onderskryf en is die enigste tipe assessering wat met vrug in Kuns en Kultuur gebruik kan word.

'n Verdere baie belangrike aspek om in gedagte te hou is die feit dat onderwys en opleiding in Suid-Afrika toenemend multi-kultureel raak. Leerders verteenwoordig ook verskillende strata van die samelewing, elk met 'n unieke leefwêreld. 'n Verskeidenheid assesseringstrategieë, wat die diverse style van leer aanspreek, word dus benodig.

Volgens Speck *et al.* (1998:18) is assessering nie iets wat aan die einde van 'n opdrag of kursus gedoen word nie, maar eerder verweef word met die klaskamer tapiserie deur die loop van die kursus. Gardner (1994:564) wys daarop dat indien leerders se vordering deurlopend gemonitor word 'n finale toetsing nie eens nodig sal wees nie. Assessering behoort dus nooit 'n aparte proses te wees nie, maar vorm 'n integrale deel van die leerervaring.

UGO fokus op die *proses* van leer en die uitkomst daarvan. Assessering vir UGO berus dus op die beginsel van *deurlopende assessering*. Die volgende eienskappe kan aan deurlopende assessering (DASS) toegeskryf word (RSA, 2007(a):5):

- dit is aangaande en nie 'n eenmalige gebeurtenis nie, en vind dus plaas oor 'n periode van tyd;
- dit is regverdig en wil egte en betroubare informasie oor leerders se vordering insamel, en gebruik daarom strategieë wat vir 'n verskeidenheid van leerderbehoefte voorsiening maak: verskillende assesseringsaktiwiteite, -instrumente en –metodes;
- dit is nie verborge nie, maar verskaf terugvoer van onderrig en leer aan onderwysers, leerders, ouers en ander belanghebbendes;
- dit ondersteun summatiewe assessering.

DASS sluit formele en informele tipes assessering in. Informele assessering monitor die leerder se vordering en daar hoef nie van rekord gehou te word nie (RSA, 2007(a):5). Dit gebeur op 'n dag tot dag basis en die hoofdoel daarvan is om terugvoer aan leerders en onderwysers te gee ten einde onderrig en leer te bevorder. Formele assessering verskaf 'n sistematiese manier om te evalueer hoe goed leerders vorder in 'n graad of in 'n bepaalde leerarea. Daar word rekord gehou van formele assesserings, wat gebruik word vir bevorderingsdoelindes aan die einde van 'n jaar. Die belangrike ding om te onthou, is dat assessering beplan moet word as 'n geïntegreerde deel van die hele leerervaring.

3.4.7.3 Assesseringstandaarde

In die NKV (DoE, 2002(b):13-95) word die assesseringstandaarde waarteen leerders se prestasie gemeet moet word vir onderwysers voorgeskryf. 'n Assesseringstandaard beskryf die minimum vlak waarop leerders hul prestasies moet demonstreer en maniere waarop hierdie prestasie gedemonstreer behoort te word. Dit is spesifiek tot elke graad en toon die konseptuele progressie aan wat moet plaasvind. Dit omvat die vaardighede, waardes en houdings wat benodig word om die leeruitkomst van die leerarea te bereik (Du Plessis *et al.*, 2000:57). Assesseringstandaarde is dus kriteria wat kollektiewe bewyse verskaf van wat 'n leerder behoort te weet en kan demonstreer in 'n spesifieke graad, en verskil van leeruitkomst in dié opsig dat 'n leeruitkomst in die meeste gevalle dieselfde bly van graad tot graad, maar dat 'n assesseringstandaard neig om te verander van graad tot graad.

3.4.7.4 Assesseringsvorme

Die volgende assesseringsvorme word deur die Departement van Onderwys vir Kuns en Kultuur voorgeskryf (RSA, 2007(a):2):

- Grondvlak assessering

Hierdie tipe assessering word gedoen aan die begin van 'n fase, graad of leerervaring om vas te stel wat leerders reeds weet en kan doen, sodat aktiwiteite beplan kan word om nie te veel te herhaal wat leerders reeds deeglik onder die knie het nie, maar ook om te verseker dat aktiwiteite aanhaak by reeds verworwe kennis en dat daar nie leemtes gelaat word deur 'n te groot sprong na nuwe informasie nie. 'n Voorbeeld is om die klas of individue in die klas te vra om 'n opwarmingsoefening vir die liggaam te demonstreer wat hulle reeds geleer het.

- Formatiewe assessering

Formatiewe assessering is informeel en ontwikkelend van aard. Dit word toegepas in 'n poging om beide die onderwyser en die leerder in te lig oor die vordering (of nie) van die leerder. Dit verskaf rigtinggewende informasie aan onderwysers om hulle in staat te stel om aanpassings in leeraktiwiteite te maak ten einde leerders se behoeftes aan te spreek. Vir hierdie tipe assessering om van waarde te wees, moet beide die onderwyser en die leerders in 'n voortdurende proses van refleksie en selfassessering betrokke wees. 'n Voorbeeld is 'n opwarmingsroetine vir die liggaam wat in elke les herhaal en uitgebrei word en waar die onderwyser deurgaans monitor, lei en korrigeer.

- Diagnostiese assessering

Diagnostiese assessering is 'n spesifieke tipe formatiewe assessering wat altyd lei tot een of ander vorm van intervensie. Dit wil spesifieke hindernisse tot leer identifiseer en moet opgevolg word deur deskundige ondersteuning en 'n alternatiewe aktiwiteit vir assessering. 'n Voorbeeld is die identifisering van rugprobleme by 'n leerder wat veroorsaak dat 'n opwarmingsroetine nie suksesvol uitgevoer kan word nie.

- Summatiewe assessering

Hierdie tipe assessering som die leerder se totale vordering op 'n gegewe tydstop op, en word

gewoonlik aan die einde van 'n leerervaring aangewend. Dit is die finale maatstaf van leer wat plaasgevind het as 'n resultaat van verskeie voorafgaande leerervaringe. 'n Voorbeeld is 'n formele assessering van 'n opwarmingsroetine, of 'n geskrewe eksamen oor teoretiese aspekte daaraan verbonde.

- **Sistemiese assessering**

Sistemiese assessering is 'n eksterne manier om die onderwyssisteem van 'n land te monitor deur leerders se resultate teen nasionale aanwysers van leerderprestasie te meet. Die resultate word gebruik om kurrikula te verbeter en ontwikkel, en om onderrig en leer te evalueer. Vir die AOO-fase word hierdie tipe assessering aan die einde van Graad 3, Graad 6 en Graad 9 gedoen. 'n Voorbeeld is die Gemeenskaplike Take vir Assessering aan die einde van Graad 9.

Wanneer onderwysers vir die eerste keer met die verskillende assesseringsvorme in Kuns en Kultuur gekonfronteer word, is dit dikwels oorweldigend, aangesien hulle dink dat elke assesseringsvorm vir elke aktiwiteit aangewend moet word. Dit spruit daaruit voort dat onderwysers nie 'n deeglike begrip het van die aard en funksie van die onderskeie vorme nie. Die resultaat daarvan is dat onderwysers hulself begrawe in assesseringstake, dikwels ook net om punte in te samel vir 'n rapport. So gaan waardevolle onderrigtyd verlore, en geen aanpassings word in metodologie of inhoud gemaak nie, want die werklike doel van assessering word heeltemal gemis.

3.4.7.5 Assesseringsmetodes

Assesseringsmetodes verwys na prosedures wat gevolg word om leerders te assesseer, met ander woorde dit wat fisies gedoen word om bewyse van leer in te win. Om sinvolle terugvoer aan leerders te kan gee ten einde hul leer te bevorder, moet assessering betroubaar wees. 'n Eenmalige assessering of self net een vorm van assessering kan nie 'n betroubare weergawe vorm van 'n leerder se vordering nie. Daarom moet daar verskeie assesserings deurlopend plaasvind wat 'n verskeidenheid metodes en instrumente gebruik (RSA, 2007:30-31):

- **Selfassessering**

Leerders assesseer hul eie prestasies aan die hand van vasgestelde kriteria wat aan hulle verskaf word. Dit mag dalk nie 'n geheelbeeld van leerders se prestasie verskaf nie, aangesien hulle

hulself dalk verkeerd kan beoordeel, maar dit verskaf wel bewyse van hoe leerders hul eie vordering beskou. Leerders leer om krities op hul eie werk te reflekteer en kom so onder die indruk van hul sterk punte en tekortkominge. Hulle kry die geleentheid om strategiese besluite te neem om hul vordering te bestuur, en dit dien ook as voorbereiding vir assessering van ander se werk.

- Groepassessering

Leerders ondersoek hul eie en ander se deelname en bydraes aan die hand van vasgestelde kriteria, en oordink redes vir sukses of mislukking. Die proses sowel as die produk word evalueer, en daar moet bewys gelewer word dat die groep effektief saamwerk.

- Portuurassessering

Leerders assesseer maats se werk aan die hand van vasgestelde kriteria wat aan hulle gegee word. Dit verskaf bewyse van hoe leerders hul maats se vordering beskou, en leerders word in die proses bemagtig om hul eie vorderingsvlak te evalueer teenoor dié van die maat.

- Onderwyserassessering

Die onderwyser assesseer individuele leerders of groepe aan die hand van vasgestelde kriteria. Dit verskaf bewyse van leerders se prestasie teen assesseringstandaarde en lê leerders se behoeftes op 'n gegewe oomblik van die leerproses bloot. Dit verskaf ook insig in onderwyspraktyk vir die doel van reflektiewe denke.

3.4.7.6 Assesseringsinstrumente

'n Assesseringsinstrument is enige hulpmiddel wat die onderwyser in die assesseringsmetode gebruik. Daar is verskeie, bv. waarnemingsblaaie, kontrolelyste, ensovoorts.

3.4.7.7 Assesseringstegnieke

'n Assesseringstegniek verwys na dit wat die leerder gevra word om te doen met die oog op assessering, bv. 'n praktiese demonstrasie, toets, taak, ensovoorts.

3.4.7.8 Metodes om assesseringsbewyse te versamel

Ten einde 'n leerder se vordering effektief te monitor moet daar bewyse van assessering wees.

- Gebaseer op observasie

Hierdie metode is minder gestruktureer en gee geleentheid vir die ontwikkeling van 'n rekord van verskillende tipes bewyse vir verskillende leerders op verskillende tye.

- Gebaseer op toetse

Toetse kan dieselfde bewyse vir alle leerders versamel op dieselfde manier op dieselfde tyd. Bewyse word bevestig aan die hand van 'n spesifieke telling.

- Gebaseer op take

Take poog om te bewys of leerders vaardighede en kennis wat hulle geleer het in onbekende kontekste of kontekste buite die klaskamer kan toepas. Dit dek ook die praktiese komponente van die vak deur te bepaal hoe leerders teorie in praktyk omsit. Professionele oordeel word gebruik om leerders se vordering te assesseer.

3.4.7.9 Metodes van rekordhouding

Vir assessering om betroubaar te wees is goeie rekordhouding noodsaaklik. Rekordhouding en verslaggewing sluit in die vaslê van data wat versamel is tydens assessering, sodat dit logies ontleed and gepubliseer kan word op 'n akkurate en verstaanbare wyse.

- Punte-skale

Enige merksistiem waar 'n simbool (soos A of B) of 'n punt (soos 5/10 of 50%) in besonderhede beskryf word om die gekodeerde punt met 'n beskrywing van die vaardigheid wat vereis word om daardie punt te behaal te verbind. Die besonderhede is belangriker as die gekodeerde punt in die proses van onderrig en leer, omdat dit vir die leerder 'n duideliker idee gee van wat bereik is en waar en hoekom die leer nie die mikpunt bereik het nie.

- Taaklyste of Kontrolelyste

Stellings wat die verwagte prestasie in 'n bepaalde taak beskryf. Wanneer 'n bepaalde kriteria

bevredig is, word die stelling afgetik. Hierdie manier van rekordhouding is baie bruikbaar by portuur of groe-passering-aktiwiteite.

- Matrikse

Matrikse is 'n kombinasie van puntekodes en beskrywings van standarde. Dit bestaan uit 'n hiërargie van standarde met hoogtepunte wat die omvang van aanvaarbare prestasie in elke kodeband beskryf.

Volgens Speck *et al.* (1998:18) is assessering “...a much larger role for the teacher...”. Die onderwyser het inderdaad nou 'n baie groter beplanningstaak. Assessering vorm die hart en basis van UGO (Du Plessis *et al.*, 2007:68). Dit is dit dus van kritieke belang dat onderwysers alle fassette van assessering moet begryp en implementeer volgens nasionale beleid. Onderwysers moet in staat wees om assessering te beplan as 'n integrale deel van die leerproses, en dit sluit in dat leerders met spesiale behoeftes daarin geakkommodeer moet word. Onderwysers moet die verskillende assesseringspraktyke wat beskikbaar is ken en verstaan, met besondere fokus op vaardigheidsgebaseerde en formatiewe assessering, sowel as deurlopende en diagnostiese assessering. Assessering moet geskied op 'n wyse wat toepaslik is vir die fase/vak/leerarea. Terugvoer moet aan leerders verskaf word op 'n sensitiewe wyse en opvoedkundig behulpsaam wees. Leerders se vordering moet gemeet word op maniere wat regverdig en betroubaar is en onderwysers moet effektiewe rekordhouding en rapportering van akademiese vordering kan verskaf. Laastens moet onderwysers verstaan hoe om resultate van assessering te interpreteer en gebruik om hul leerprogramme te verbeter.

3.5 OPSOMMING

Die kunste, kultuur en erfenis is areas wat gelyk het onder die Apartheidsbedeling. Gevolge het ongelyke geleenthede in die uitvoerende sowel as die opvoedende arena ingesluit. 'n Ministerie van Kuns, Kultuur, Wetenskap en Tegnologie is deur die regering tot lewe geroep om ongelykhede van die verlede reg te stel en 'n kulturele Renaissance te inisieer. Deel van hierdie inisiatief was dat alle mense toegang moes verkry tot die kunste, kulturele uitdrukking en bewaring van erfenis as basiese menslike reg. Die leerarea Kuns en Kultuur is daarom in die nuwe kurrikulum ingesluit in 'n poging om dit vir alle kinders as deel van hul skoolopleiding beskikbaar te stel.

Verskeie redes kan aangevoer word vir die belangrikheid van onderrig in die kunste. Die belangrikste bly egter dat dit aan kinders die geleentheid bied om deur genotvolle ervarings meer te leer van die wêreld om hulle, van hulself en om hulle kreatiwiteit te ontsluit en hulle tot groter selfuitdrukking te lei.

Kuns en Kultuur as leerarea is multi-dissiplinêr en poog nie om van leerders spesialiste te maak nie, maar aan hulle 'n breë ervaring van kunsprosesse en -produkte te verskaf. Die multi-dimensionele aard en dinamiek van die leerarea kan egter nie in 'n lys liniêre stellings uitgedruk word soos dit voorkom in die dokumente wat die rasionaal vir die leerarea, die uitkomst of die assesseringkriteria bevat nie. Beleid is van nature abstrak en generies en kan nie besondere situasies voorsien of kontekstualiseer nie. Dit bepaal standaarde en stel vereistes, maar dit moet nog steeds tot konkrete prosedures en alternatiewe ontwikkel word vir implementering in praktyk. Dit is waarin die besondere uitdaging vir Kuns en Kultuuronderwysers geleë is.

In die volgende hoofstuk word 'n onderwysersprofiel geskep om verdere lig te werp op die bevoegdhede waaroor 'n Kuns en Kultuuronderwyser in Suid-Afrika moet beskik, waarna die professionele ontwikkeling van onderwysers ondersoek word.

HOOFSTUK 4

ONTWIKKELING VAN ONDERWYSERS

4.1 INLEIDING

Die transformasie van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika het nie net grootskaalse veranderinge in beleid en wetgewing meegebring nie, maar ook 'n groot invloed op die aard en funksies van onderwysers gehad, en as't ware 'n nuwe etiket aan die term onderwyser gehang. Die onderwyser se hele werksbestaan soos dit bekend was, is omgekeer, met vele uitdagings ten opsigte van vakkennis en onderwyspraktyk, om maar twee aspekte te noem.

Sedert implementering van die nuwe kurrikulum van stapel gestuur is, is daar vele opleidingsinisiatiewe deur verskeie partye geloods om te poog om onderwysers op te lei en op 'n gereedheidsgrondslag te bring. Die kwessie wat die navorser tot kommer strek, en wat aanleiding tot hierdie ondersoek gegee het, is of hierdie pogings suksesvol was/is in die professionele ontwikkeling en bemagtiging van Kuns en Kultuuronderwysers, en indien wel, in welke mate. Craig *et al.*, (1998:110) skets die probleem:

In-service programs typically focus on helping teachers implement new curricula in conjunction with state values and educational reforms. These are usually short one-time programs that are known not to be effective as ongoing programs that focus on guidance and support at the school level.

Die probleem is daarin geleë dat onderwysers gereeld uit die omgewing waarin hulle werk gehaal word om iewers by 'n opleidingsentrum 'n werkswinkel by te woon. Die realiteit is dat onderwysers altyd weer moet terugkeer na die onveranderde konteks van hul skool. Die nuwe kennis en vaardighede wat hulle by die werksinkels aangeleer het word dikwels onbruikbaar gemaak deur die kompleksiteit van die faktore waarmee onderwysers te kampe het. 'n Verdere vraag wat hieruit ontstaan is wat dan die aangewese manier sou wees om onderwysers op so 'n manier te ontwikkel dat hulle binne hul unieke omstandighede optimaal kan funksioneer.

Om die ontwikkeling van onderwysers te verstaan, behels nie slegs 'n begrip van die kennis en vaardighede wat hulle behoort te besit nie. Fullan en Hargreaves (1992:5) noem dat dit

noodsaaklik is dat die onderwyser as persoon, die onderwyser se doel, die ware konteks waarin onderwysers werk en die onderwyskultuur, met ander woorde die werksverhouding wat onderwysers met hul kollegas binne en buite die skool het, ook in ag geneem moet word.

Om 'n profiel van 'n onderwyser saam te stel, moet daar sekerlik eerstens gekwalifiseer word wat die begrip "onderwyser" beteken. Daar bestaan verskillende persepsies rakende die onderwys en onderwysers. Hierdie persepsies word gevorm en beïnvloed deur die feit dat alle mense op een of ander stadium in hul lewe aan die beroep blootgestel word as leerders, asook aan die opinies van vriende, familie en lede van die algemene samelewing. Houdings en opinies jeens die onderwys is dikwels nie op 'n kennisbasis van onderwysers gebaseer nie, maar op oppervlakkige en gebrekkige idees van wat onderwysers in klasse doen en van hul rol in die samelewing. Laasgenoemde is dikwels 'n resultaat van die gemeenskap se onbetrokkenheid by skole, asook unieke verskille tussen gemeenskappe. Die rolprentbedryf en televisie speel ook 'n groot rol in die prentjie wat geskets word.

Die mees basiese idee van 'n onderwyser word in die H.A.T. (Odendal & Gouws, 2000:771) se gebrekkige aanbieding weerspieël, waar 'n onderwyser beskryf word as " ...'n persoon wat na aflegging van 'n eksamen bevoeg verklaar is om les te gee."

'n Tipiese oorheersende persepsie van die onderwys is dat dit 'n roeping is (Mda in Lemmer & Badenhorst, 1997:4). Die tradisie dateer terug na 'n tyd toe onderwysers, soos predikante, die mees opgeleide persone was.

Jacobs in Lemmer (1999:100) hou 'n paar prominente kurrikulumteorieë van die twintigste eeu voor waarvolgens onderwysers beskou kan word.

- Die behavioristiese teorie gaan van die standpunt uit dat mense leë houers is wat met versigtig beplande ervarings gevul moet word. Die toestand/omgewing waarin daardie ervarings voorkom, veroorsaak belangrike menslike gedragsveranderinge (Gordon & Browne, 2008:138). Dit beskou die onderwyser as *implementeerder van 'n kurrikulum (ervarings)* wat deur die regering ontwerp is op 'n sistematiese, logiese wyse (om bepaalde gedragsveranderinge teweeg te bring).
- In teenstelling daarmee hou die liberalistiese teorie voor dat 'n kurrikulum nie gedetailleerd beplan behoort te word nie, en dat onderwysers nie voorgeskryf moet word rakende wat

hulle moet doen of hoe hulle dit moet doen nie. Volgens hierdie teorie is die onderwyser dus ‘n *hoof rolspeler in kurrikulumontwikkeling en beleidbepaling*.

- Die teorie van kritiese ondersoek sluit hierby aan. Dit wentel rondom die behoefte aan alle mense om kritiese denkvareidhede te ontwikkel en gebruik. Volgens hierdie teorie moet onderwysers behandel word as *mense wat vir hulself kan dink* (met ander woorde daar moet nie baie voorskrifte wees nie) en wat ‘n *gees van vreugde en omgee uitstraal, sowel as ‘n gewilligheid om hul kurrikulum ervarings met ander onderwysers, ouers en studente te deel*.
- Die naturalistiese teorie brei verder uit deur die beskouing van die onderwyser as ‘n *lid van die skoolgemeenskap*, wat moet deelneem in die ontwerp van die kurrikulum en daarom moet saamstem met die houdings, waardes, teorieë, doelwitte en prosedures wat die kurrikulum van die skool waar hulle werksaam is onderskryf.
- Die ervaringsgerigte teorie sluit ook by hierdie gedagte aan deur die siening dat die onderwyser nie in die skool is om bepaalde idees by leerders op te dring of sekere gewoontes by leerders te vorm nie, maar as ‘n *vertegenwoordiger van die samelewing* wat aspekte moet help kies wat leerders mag beïnvloed en om hulle te help om toepaslik op hierdie invloed te leer reageer (Dewey, 1959:24). Dit sien verder die skeiding tussen onderwysers en leerders as kunsmatig, aangesien beide ook deurlopend van mekaar leer. Volgens hierdie teorie is die onderwyser dus ook ‘n *student wat voortdurend besig is om te ontwikkel*.
- Die konstruktivistiese teorie kombineer elemente van verskeie ander teorieë. Dit is gebaseer op die beginsel dat *leerders deur onderwysers gehelp moet word* (wat verwys na die onderwyser se rol as fasiliteerder) om hul eie liggaam van kennis saam te stel wat betekenisvol en bruikbaar is in hul eie lewens.

Wanneer die Norme en Standaard (NeS) (RSA:2000) vir Onderwysers²² bestudeer word, vind die bogenoemde teorieë se standpunte in die huidige regering van Suid-Afrika se persepsie van ‘n onderwyser neerslag. In die NeS word die ideale Suid-Afrikaanse onderwyser duidelik in

²² Opvoeding het ten doel om jongmense groot te maak of geestelik te vorm tot volwassenheid en tot nuttige landsburgers (Odendal & Gouws, 2000:815). Die Onderwysdepartement beskou onderwysers dus nie slegs in terme van hul onderrigtaak nie, maar as persone wat ‘n beduidende rol te speel het in die ontwikkeling van die jeug.

terme van sewe rolle geartikuleer (RSA, 1996(c):47):

- bemiddelaar van onderwys en leer (fasiliteerder);
- interpreteerder en ontwerper van leerprogramme en materiale;
- assesseerder;
- leier, administrateur en bestuurder;
- leerarea/vak/dissipline/fase spesialis;
- student, navorser en lewenslange leerder;
- professionele persoon met die rol van lid van die gemeenskap, landsburger en pastor.

Die sewe rolle kan nie afsonderlik vervul word nie en oorvleuel om ‘n integrale geheel te vorm. ‘n Onderwyser kan dus beslis nie bloot beskryf word as ‘n persoon wat ‘n les kan gee nie. Onderwys behels veel meer, soos sal blyk uit die bespreking van elke afsonderlike rol in die volgende afdeling.

4.2 DIE ONDERWYSER AS ONDERWYSER

4.2.1 DIE BEMIDDELAAR

In die NeS is die eerste rol wat aan ‘n onderwyser in Suid-Afrika toegeskryf word dié van bemiddelaar, en dit word as volg beskryf:

The educator will mediate learning in a manner which is sensitive to the diverse needs of learners, including those with barriers to learning; construct learning environments that are appropriately contextualised and inspirational; communicate effectively showing recognition of and respect for the differences of others. In addition an educator will demonstrate sound knowledge of subject content and various principles, strategies and resources appropriate to teaching in a South African context.

(RSA, 1996(c):47)

Die term “bemiddelaar” is afkomstig van die Griekse woord *mesites*, wat beteken om ‘n tussenganger tussen twee partye te wees (Du Plessis *et al.*, 2007:13). ‘n Bemiddelaar is gewoonlik ‘n persoon wat verandering teweeg bring. In die geval van die onderwyser beteken

dit om leer te fasiliteer.

Om te fasiliteer is om iets vir ander makliker te maak, veral om 'n bepaalde doel te bereik (Odendal & Gouws, 2000:220). In die geval van onderwys is die doel om te leer. Leer dui op 'n lewenslange proses van intensionele of nie-intensionele handeling en ervaringe wat 'n individuele kennis en vaardighede uitbrei en as resultaat die individu verander ten opsigte van insig, gedrag, persepsies en motivering (Du Plessis *et al.*, 2007:1). Opvoedende leer word onderskei van leer in sy breë betekenis. In aansluiting by bostaande definisie word dit beskryf as gedragsveranderinge wat tot groter volwassenheid bydra – dikwels met die leiding van 'n volwassene in die rol van 'n onderwyser (Gagné, 1985:2).

Indien 'n onderwyser dit vir kinders makliker wil maak om te leer, is dit eerstens belangrik dat die onderwyser moet kennis dra van hoe kinders ontwikkel en leer. Elke brein en liggaam is uniek. Dit ontwikkel teen verskillende tempo's. Normale breine en liggame kan soveel as drie jaar verskil ten opsigte van ontwikkelingsfases (Gordon & Browne, 2008:173). Elke brein leer ook op 'n unieke manier. Volgens Dewey (1959:20,22) is dit van uiterste belang vir die onderwyser om deeglike kennis te dra van hoe kinders ontwikkel:

Education must begin with a psychological insight into the child's capacities, interests and habits. It must be controlled at every point by reference to these same considerations. These powers, interests and habits must be continually interpreted. We must know what they mean. Without insight into the psychological structure and activities of the individual, the educative process will be haphazard and arbitrary. If it chances to coincide with the child's activity, it will get leverage. If it does not, it will result in friction, or disintegration, or arrest of the child's nature.

Hier kan kennis van leer- en ontwikkelingsteorieë onderwysers help om hul leerders beter te verstaan ten opsigte van die unieke stadium van liggaamlike, kognitiewe en emosionele ontwikkeling waarin hulle is. Hierdie kennis, met kulturele en taalverskille inbegrepe, is bepalend by die keuse van aktiwiteite en leermateriaal, die skep van 'n leeromgewing, didaktiek, assessering en klaskamerbeheer, en moet gebruik word om strategieë vir effektiewe onderrig te optimaliseer.

4.2.2 KURRIKULUMONTWERPER

The educator will understand and interpret provided learning programmes, design original learning programmes, identify the requirement for a specific context of learning and select and prepare suitable textual and visual resources for learning. The educator will also select, sequence and pace the learning in a manner sensitive to the differing needs of the subject/learning area and learners.

(RSA, 1996(c):47)

Galant (2002:162) wys daarop dat die Ministerie van Onderwys verbind is tot 'n volle deelnemende proses van kurrikulumontwikkeling en -opleiding waarin die onderwysprofessie, onderwysers, vakadviseurs en ander onderwyspraktisyne 'n leidende rol speel saam met akademiese vakspecialiste en navorsers.

Die WKOD erken die essensiële rol wat onderwysers speel in deurlopende, daaglikse kurrikulumontwikkeling, asook in aspekte van kurrikulumformulering. Die Departement is toegewy aan volle onderwyserdeelname in hierdie proses. Daarom is onderwyserverenigings en -unies volle vennote in die proses van kurrikulumontwikkeling (WKOD, 1997:40).

Die werklikheid is egter ver van hierdie ideaal verwyder. Fataar in Galant (2002:162) verduidelik breedvoerig die leemtes wat bestaan het ten opsigte van die deelname van unies en onderwysers aan die proses van ontwikkeling van die NKV. As gevolg van beperkte tyd is die onderwysersunies op 'n blitskursus geneem. Die unievertegenwoordigers het weinig aan hulle lede terugrapporteer en nie die hersieningsproses met lede bespreek nie. Fataar noem dat onderwysers in die duister gehou was tot die finale produk bekend gemaak is.

Om 'n kurrikulum te ontwerp, vereis van 'n onderwyser om (Du Plessis *et al.*, 2007:36):

- 'n volledige poel van kennis oor 'n leerarea/vak te hê;
- bestaande leerprogramme te verstaan en te interpreteer;
- diepgaande kennis te dra van voorgeskrewe beleid van die Departement van Onderwys;
- gepaste tekstuele en visuele bronne vir leer te identifiseer;

- leeraktiwiteite te organiseer met begrip vir die behoeftes van die leerarea/vak en dié van die leerders.

Indien die bestaande liggaam van literatuur rakende kurrikulumontwerp bestudeer word, word dit duidelik dat dit 'n afsonderlike gespesialiseerde vertakking van die onderwys is met vele fasette daaraan verbonde. Carl (1995:28) noem verder verskeie psigologiese, opvoedkundige, administratiewe en filosofiese aspekte wat deel kan vorm van kurrikulumontwikking, naamlik filosofiese kurrikulumstudies, sosiologiese kurrikulumstudies, historiese kurrikulumstudies, vergelykende kurrikulumstudies, psigologiese kurrikulumstudies, kurrikulumbeheer, teorie van kurrikuluminhoud, teoretiese modelle en werklike praktyke in kurrikulumontwerp, ontplooiing, implementering en evaluering, didaktiek en vakdidaktieke, ensovoorts.

Kurrikulumontwerp kan kwalifiseer as 'n afsonderlike dissipline, en Carl (1995:30) noem dit selfs 'n omvattende studieveld in eie reg. Die navorser vind dit oordrewe optimisties om van alle onderwysers te verwag om kurrikulumontwerpers te wees. Indien die dag-tot-dag vereistes van die onderwys in aanmerking geneem word, is dit net nie prakties uitvoerbaar nie. Dit is dus meer gepas om hier na die rol van die onderwyser as interpreteerder en implementeerder van die kurrikulum te verwys, veral met betrekking tot die beginneronderwyser.

Ten einde 'n kurrikulum te kan interpreteer is dit noodsaaklik dat onderwysers oor deeglike vakkennis moet beskik. Voorts moet die onderwyser, soos reeds bespreek, kennis dra van UGO, uitkomst en leer- en ontwikkelingsteorieë ten einde sinvolle aktiwiteite te kan ontwikkel om hierdie kurrikulum te implementeer in die unieke konteks van die skoolsituasie waarin die betrokke onderwyser werk.

4.2.3 ASSESSEERDER

Die rol van die onderwyser as assesseerder is reeds breedvoerig in Hoofstuk 3 bespreek.

4.2.4 LEIER, ADMINISTRATEUR EN BESTUURDER

The educator will make decisions appropriate to the level, manage learning in the classroom, carry out classroom administrative duties efficiently and participate in school decision making structures. These competences will be performed in ways which are democratic, which support learners and colleagues, and which demonstrate

responsiveness to changing circumstances and needs.

(RSA, 1996(c):47)

Volgens Covey (1989:101) behels leierskap die vermoë om die belangrikste dinge te kan identifiseer wat in enige situasie bereik wil word. Bestuur verwys na die vermoë om die beste metodes te kan aanwend om by gestelde doelwitte uit te kom. Hier moet onderwysers in staat wees om 'n leidende rol te kan inneem in die bestuur en administrasie van hul klaskamers en alle nie-akademiese verpligtinge waarby hulle betrokke is soos sport, verenigings, kore, orkeste, dramaproduksies, personeelvergaderings, vakvergaderings, oueraande, intervensiegeleenthede, spanbouggeleenthede, moderering, ensovoorts.

4.2.5 LID VAN DIE GEMEENSKAP, LANDSBURGER EN PASTOR

The educator will practise and promote a critical, committed and ethical attitude towards developing a sense of respect and responsibility towards others. The educator will uphold the constitution and promote democratic values and practices in schools and society. Within the school, the educator will demonstrate an ability to develop a supportive and empowering environment for the learner and respond to the educational and other needs of learners and fellow educators. Furthermore, the educator will develop supportive relations with parents and other key persons and organisations based on a critical understanding of community and environmental development issues. One critical dimension of this role is HIV/AIDS education.

(RSA, 1996(c):47)

Hierdie rol van die onderwyser plaas klem daarop dat onderwysers demokratiese en nie-diskriminerende praktyke in hul klaskamers en in die algemeen moet kan toepas. Dit dui verder op die onderwyser se taak om 'n ondersteunende omgewing te skep wat leerders se individuele behoeftes in ag neem. Dit is makliker gesê as gedaan en in hierdie verband is daar 'n paar gegewens om in ag te neem.

In ooreenstemming met die Grondwet en die Skolewet van Suid-Afrika moet daar gelyke geleenthede vir almal geskep word. In skole beteken dit dat leerder diversiteit geakkommodeer moet word. Dit vergestalt in oorvol klasse met groot wisselvalligheid in leerders se vermoëns, ouderdomme en kulture, asook in die feit dat leerders met sogenaamde spesiale behoeftes in die

hoofstroom klaskamer ingesluit moet word.

Onderrig en leer vind voorts nie in 'n vakuum plaas nie. Daar is vele eksterne faktore wat 'n positiewe of negatiewe invloed op beide kan hê. April (2003:6) noem die probleem van armoede waarmee onderwysers in vele gemeenskappe van Suid-Afrika te kampe het. Volgens haar verdien vele huishoudings in Suid-Afrika minder as die "broodlyn". Die situasie word vererger deur grootskaalse werkloosheid. Armoede het 'n direkte invloed op die leerder se leefwêreld en veroorsaak op sigself diverse hindernisse tot onderrig en leer:

- onvoldoende voeding, wat veroorsaak dat die leerder nie kan konsentreer nie, dikwels siek raak en soms gedwing word om kos te steel by die skool, wat weer ander gevolge het;
- vervoerprobleme van en na die leerinrigting, wat veroorsaak dat die leerder soms of gereeld laat is, of soms glad nie opdaag nie, en dan werk mis wat later ingehaal moet word;
- onvoldoende fondse om die korrekte klere vir die inrigting aan te skaf, wat dissiplinêre gevolge het;
- onvoldoende fondse om skryfbehoeftes en dergelike hulpmiddels aan te skaf.

Indirek word armoede verbind met 'n aantal sosio-ekonomiese probleme, insluitende 'n toename in misdaad en geweld. Dit het ook 'n invloed op sosiale gebreke soos seksuele en ander vorme van misbruik. Die tradisionele familie verander ook al meer na 'n familie waar 'n enkelouer die hoof van die huishouding is, of selfs 'n grootouer. Baie van hierdie huishoudings het minimale ondersteuning. Verder is vele ouers dikwels ook ongeletterd en kan nie hul kinders met hul skoolwerk help nie, of heg nie die nodige waarde aan onderrig nie.

Volgens Craig *et al.* (1998:110) staar onderwysers in landelike gebiede spesiale probleme in die gesig, bv. isolasie, multivlak onderrigetegnieke, administrasie van klein skole en swaarder werksladings, landelike familiariteit en gebrek aan privaatheid, problematiese behuising en sanitêre toestande, veiligheids- en waardekwessies (veral vir vroulike onderwysers) en afwesigheid van hulpbronne.

Onderwysers wat waarlik 'n ondersteunende omgewing wil skep, moet van al hierdie aspekte rakende hul leerders kennis dra, en dit suksesvol kan hanteer.

Hierdie rol van die onderwyser sluit verder die onderwyser se bereidwilligheid in om verhoudinge daar te stel wat skakels tussen die skool en die huis teweeg sal bring en sal onderhou (Du Plessis *et al.*, 2007:132). As lid van die gemeenskap is die onderwyser *in loco parentis*.²³ Onderwysers moet dus leerders se sorg op die hart dra, en bereid wees om vir hul veiligheid en opvoeding verantwoordings te neem. Die rol van pastore hou by uitstek verband met versorging en hier moet onderwysers 'n wakende oog kan hou oor hul leerders se welsyn en bereid wees om in te tree in geval van ongerymdhede of selfs net 'n simpatieke oor te verleen. Daarvoor moet onderwysers weer eens hul leerders ken.

Effective teachers care about their students and demonstrate that they care in such a way that their students are aware of it. Several studies exploring what makes a good teacher show the importance of caring in the eyes of teachers and students. Specific teacher attributes that show caring include listening, gentleness, understanding, knowledge of students as individuals, warmth and encouragement, and an overall love for children (Stronge, 2001:14).

In toevoeging tot voorgenoemde kwaliteite, moet onderwysers ook beskikbaar wees om met ouers te konsulteer rakende hul kinders se vordering en probleme, en hulle moet ontvanklik wees om behoeftes van die ouers se kant af te akkommodeer. As landsburger moet onderwysers op hoogte wees van wat die regering van onderwysers verwag, en dit in hul klaskamerpraktyk en daaglikse omgang met leerders vergestalt. Ook is dit hul plig om leerders te help vorm in die rigting van verantwoordelike volwassenes wat hul plek weer sal kan volstaan as burgers van die land.

4.2.6 STUDENT, NAVORSER EN LEWENSLANGE LEERDER

The educator will achieve ongoing personal, academic, occupational and professional growth through pursuing reflective study and research in their learning area, in broader professional and educational matters, and in other related fields.

(RSA, 1996(c):47)

Daar is reeds in vorige hoofstukke bevestig dat die lewe van vandag gekenmerk word deur snelle

²³ Ouer in die afwesigheid van die ouer.

voortgang en verandering in beskikbare informasie. As agent van informasie oordrag is dit die onderwyser se plig om steeds op hoogte te bly van nuwe verwickelinge.

Die leser word op hierdie punt verwys na die Norme en Standaarde vir Onderwysers (Addendum B) vir 'n volledige uiteensetting van die regering se verwagtinge van onderwysers.

4.3 DIE ONDERWYSER AS MENS

Benewens die rolle wat 'n onderwyser moet vertolk as onderwyser, is daar ook die onderwyser se menslike dimensie wat in ag geneem moet word. Onderwysers is mense wie se beroep die onderwys is. Om te onderrig en 'n onderwyser te wees vorm deel van hul lewe, maar is nie hul hele lewe nie. 'n Onderwyser se lewe is multi-dimensioneel en word nie deur die klaskamer se mure begrens nie. Pollard (2005:85) sien onderwysers as mense met opinies, perspektiewe, houdings, waardes en beginsels. Elke onderwyser is uniek met besondere kulturele, geestelike en materiële ervarings wat 'n biografie vorm. Onderwysers het 'n persoonlike lewe buite die klaskamer en hul eie onafhanklike identiteite. Vele onderwysers het ook familie verantwoordelikhede en ander belangstellings. Uit die aard van die veelvlakkige bestaanswêreld van onderwysers en hul veeleisende akademiese en ander werksverpligtinge, het onderwysers bepaalde behoeftes. Galant gee in sy studie 'n omvattende uiteensetting, waarvan enkele aspekte in die volgende opsomming bespreek word, met addisionele eie insigte.

4.3.1 PERSOONLIKE BEHOEFTE

Onderwysers het 'n behoefte aan goeie gesondheid (Galant, 2002:158). Onderrig binne die klaskamerkonteks is uitdagend en onderwysers gaan dikwels gebuk onder spanning. Addisioneel veroorsaak 'n vol program soms min slaap. Wanneer onderwysers siek word is daar gereeld nie voldoende geleentheid om volkome te herstel nie. Dit is dus imperatief dat onderwysers deurgaans goeie gesondheid moet kan handhaaf ten einde hulle in staat te stel om die pas vol te hou en effektiewe werkverrigting te bevorder.

Daar bestaan ook 'n behoefte aan akkommodasie naby aan die werkplek. As gevolg van die feit dat onderwysers dikwels tot laat by skoolbedrywighede betrokke is, en soms soggens voor die skooldag 'n aanvang neem reeds met aktiwiteite soos kooroefeninge besig is, is dit nie wenslik vir onderwysers om ver te reis nie, ook as gevolg van die vervoerkostes wat daarmee

gepaardgaan. Vir onderwysers wat families het met kinders wat 'n eie skoolprogram het, is dit moeilik om dit van ver af te bestuur.

Onderwysers wil graag 'n toereikende vergoedingspakket ontvang. Benewens voldoende fondse om lewenskostes te dek, is daar ook die kwessie van ekstrinsieke motivering wat gekoppel word aan regverdigde besoldiging vir vlakke van opleiding, ervaring, arbeid, verantwoordelikheid en etiese optrede wat met die beroep gepaardgaan (Galant, 2002:159). 'n Bevredigende salaris spreek ook in 'n sekere mate onderwysers se behoefte aan erkenning aan.

Dit is deel van die menslike natuur om suksesvol te wil wees en erkenning daarvoor te ontvang. Selfverwesening is vir onderwysers nou verweef met die mate van sukses wat hulle in hul klaskamers en op die sportveld en ander terreine behaal (Galant, 2002:80,82). Mense kies onderwys as beroep om bepaalde persoonlike redes, en onderwysers moet in staat wees om hulself in hul beroepe uit te leef en die doelwitte wat hulle vir hulself gestel het, te bereik. Dit werk ook selfrespek in die hand.

Een van die mens se grootste behoeftes, is dié van aanvaarding. Onderwysers wil graag aangename verhoudinge met kollegas, bestuur, leerders en ouers handhaaf sodat die skool nie 'n plek van konflik en onaangenaamheid is nie (Galant, 2002:83).

4.3.2 PROFESSIONELE BEHOEFTE

Onderwysers beskou hul onderskeie rolle op verskillende maniere. Sommige se hoofdoel is om 'n verskil te maak, ander wil leerders deur eksamens help, ander sien hulself as bewaarders en lewenslers van heilige kennis of vaardighede, nog ander mik om met jongmense te sosialiseer en dan is daar die wat onderwys slegs as 'n manier sien om geld te verdien (Sikes in Fullan & Hargreaves, 1992:41). Hoe dit ook al sy - alle onderwysers het bepaalde professionele behoeftes.

Die meeste onderwysers wil graag fisiese fasiliteite (klaskamerspasië) tot hul beskikking hê wat dit vir hulle moontlik maak om hul bepaalde leerarea effektief te onderrig. Addisioneel is daar aspekte soos oudiovisuele toerusting, handboeke, skryfbehoeftes en dergelike ander hulpbronne soos toegang tot 'n biblioteek, 'n rekenaar, ensovoorts.

Soos reeds genoem wil hul graag aan 'n aangename werkskultuur deel hê, waar hulle deur leerders, kollegas, bestuur en ouers aanvaar, geag en ondersteun word.

Onderwysers wil graag dié leerareas onderrig waarvoor hulle gekwalifiseer is en het 'n behoefte daaraan dat hul werk vir hulle interessant moet wees en om hul werk as sinvol te ervaar. Ongelukkig is dit dikwels so dat die huidige tekort aan opgeleide onderwysers in Suid-Afrika daartoe lei dat persone ingespan word om leerareas en ander aktiwiteite aan te bied waarvoor hulle glad nie opgelei is nie en waarin hulle glad nie belangstel nie.

Daar bestaan 'n groot behoefte aan tyd. Tyd word benodig vir assessering (merkwerk), voorbereiding van lesse, verwerking van punte, skryf van rapporte en dergelike administratiewe en buite-kurrikulêre pligte.

Die grootste professionele behoefte wat 'n onderwyser egter kan hê is toereikende vakkennis, aangesien geen onderrig kan plaasvind daarsonder nie, en dit uitkring na alle ander vlakke van die onderwyser se werksbestaan, onder andere selfvertroue, klaskamerbestuur, ensovoorts.

Uit die voorafgaande word dit duidelik dat die professionele en persoonlike uitdagings van die onderwysprofessie in die huidige Suid-Afrikaanse konteks byna die onmoontlike van onderwysers verwag. Lee Schulman in *Morrow* (2007:91) beskryf die situasie baie akkuraat:

Teaching is impossible. If we simply add together all that is expected of a typical teacher and take note of the circumstances in which those activities are to be carried out, the sum makes greater demands than any individual can possibly fulfil.

Om algemene kitsoplossings aan te bied, verskaf nie 'n uitweg nie, en dra selfs by tot die bestaande probleem. Dit is die navorser se opinie dat hierdie uitdagings slegs die hoof gebied kan word indien onderwysers bemagtig word om meer pro-aktief en kreatief te wees in hul soeke na oplossings wat hul eie unieke omstandighede pas. Hulle moet hulself beskou as professionele persone wat hoogs bekwaam en selfgerig is, ophou om omstandighede te blameer vir dinge wat hulle nie kan regkry of bereik nie, en erken dat hulle 'n verantwoordelikheid teenoor hulself en hul professie het om self te ontwikkel en te groei. Dit kan slegs bereik word deur effektiewe voordiensopleiding, wat opgevolg moet word deur voortdurende professionele ontwikkeling.

Vervolgens word die opleiding en professionele ontwikkeling van onderwysers onder die loep geneem.

4.4 OPLEIDING VAN ONDERWYSERS

Die professionele ontwikkeling van onderwysers begin reeds by hul aanvanklike opleiding, en daarom word daar vervolgens kortliks aan hierdie aspek aandag gegee.

Rijsdijk (2003:29-33) het bevind dat opleiding van onderwysers in Suid-Afrika tydens die Apartheidsjare ook rasgebaseerd was. Voor 1994 was opleiding vir elke rasgroep verskillend, maar konstant deur provinsies. Voordiensopleiding het aan kolleges en universiteite plaasgevind, met noue samewerking tussen die twee instansies. Die meeste onderwysers is aan onderwyserkolleges opgelei.

In Hoofstuk 3 is reeds aangedui dat die onderwysstelsel vir Swart studente tydens die apartheidjare nie voorsiening vir opleiding in die kunste gemaak het nie, en dat hulle dus by Blanke universiteite moes inskakel daarvoor, wat nie dikwels gebeur het nie, aangesien hulle nie aan die toelatingsvereistes voldoen het nie, en daar geen studiebeurse in daardie tyd vir hulle beskikbaar was nie. Nie-blanke studente kon kursusse volg wat twee of drie jare geduur het. Slegs die driejaar kursus het een jaar opleiding in 'n spesialisvak soos kuns of musiek ingesluit. Vir Blanke studente in die Junior Primêre sektor (huidige grondslagfase) was metodiek in die ekspressiewe kunste vakke in die algemene opleidingskursus verweef. Studente wat vir Senior Primêre sektor (huidige middelslagfase) geregistreer was kon twee 'spesiale' vakke uit 'n wye verskeidenheid kies, wat musiek en visuele kunste ingesluit het (Rijsdijk, 2003:29-33). Nie-blanke en Swart studente het dus 'n baie armer opleiding in die kunstevakke ontvang, en Blanke studente was net toegerus om musiek en visuele kunste op 'n basiese vlak aan te bied. Studente wat in die kunste studeer het, het 'n meer gespesialiseerde opleiding ontvang, maar tipies net in een dissipline.

In 1995 het die Ministerie van Onderwys die eerste Nasionale Onderwyser Opleiding oudit aangevra. Die verslag het 'n gefragmenteerde voorsiening van onderwyseropleiding, oneweredigheid tussen die vraag en beskikbaarheid van onderwysers en hoë getalle ondergekwalfiseerde en ongekwalfiseerde onderwysers aan die lig gebring. Verder het dit getoon dat die meerderheid van onderwysers nie toegerus was om die opvoedkundige behoeftes

van Suid-Afrika se groeiende demokrasie aan te spreek nie (DoE, 2006:6).

Die meeste onderwysers wat tans in Suid-Afrikaanse skole diens doen, het hul professionele opleiding ontvang en tot die professie toegetree toe onderwys 'n integrale deel van die apartheidsprojek was. Volgens Du Preez (2008-07-30) is die situasie vandag dat ten spyte van gelyke onderwysvoorsieningsgeleenthede wat bestaan, beginneronderwysers steeds by skole aangestel word sonder enige noemenswaardige bevoegdheid om Kuns en Kultuur te kan fasiliteer, al reflekteer dit as deel van hul opleiding. Dit beteken dat voordiensopleiding van onderwysers steeds ontoereikend is.

'n Onderwyskwalifikasie verleen aan die onderwysstudent slegs toelating tot die onderwysberoep. Morrow (2007:35) waarsku dat mens nie te ambisieus moet wees oor dit wat met voordiensopleiding bereik kan word nie. Die uitdaging vir die toekoms is daarin geleë om bestaande onderwysers se vermoë om kwaliteit onderrig te verskaf, te verhoog (Welch, 2002:25). Die gevaar bestaan ongelukkig dikwels dat professionele ontwikkeling van onderwysers uitsluitlik in terme van onderwyseropleiding verstaan of daarmee verwar word. Onderwyseropleiding is nie 'n ekwivalent of 'n plaasvervanger vir professionele ontwikkeling nie. Dit moet eerder verstaan word as voordiensopleiding, wat die basiese of aanvanklike opleiding is wat onderwysstudente ontvang voordat hulle tot die professie toetree, met ander woorde voor hulle as gekwalifiseerde onderwyser 'n eerste aanstelling aanvaar (Hoek, 1986:4). Opleiding fokus hoofsaaklik op kennis van die vak(ke) wat onderrig gaan word, en van die metodologie van hoe om dit te onderrig. Dit plaas klem op klaskamervardighede en -tegnieke, met ander woorde dit wat nodig is om op grondvlak 'n les te kan aanbied.

Op hierdie stadium is dit wesenlik om enkele begrippe te verklaar wat op die professionele ontwikkeling van onderwysers betrekking het:

- Voortgesette opleiding word verstaan as alle opleiding wat onderwysers ontvang na hul voordiensopleiding. Dit sluit indiensopleiding, verdere opleiding en heropleiding in. Dit is dus 'n oorkoepelende begrip wat 'n kort werksessie aan 'n onderwysersentrum, 'n personeelontwikkelingsprogram en/of gevorderde graad- of diplomakursusse insluit.
- Indiensopleiding het te doen met opleiding wat diensdoende onderwysers ontvang wat hulle beter toerus vir hul werk wat hulle op daardie stadium verrig. Indiensopleiding is gewoonlik ook veel korter as verdere of heropleidingsprogramme en lei gewoonlik nie tot

verdere kwalifikasies soos 'n graad of diploma nie. Hier word gedink aan die tipe opleiding wat onderwysersentrums verskaf.

- Verdere opleiding is die vorm van voortgesette opleiding wat lei tot 'n verdere kwalifikasie of in sekere gevalle die konsolidering van kwalifikasies. Hierdie opleiding geskied aan opleidingsinstansies. 'n Kursus ter verwerwing van 'n verdere kwalifikasie kan dus gesien word as verdere opleiding.
- Heropleiding dui op opleiding wat 'n reeds gekwalifiseerde onderwyser ontvang met die oog op ontwikkeling aspekte anders as die spesifieke faset waarvoor hy/sy aanvanklik opgelei is. Opleiding om die NKV te implementeer kan as 'n voorbeeld gesien word (Hoek, 1986:5).
- Personeelontwikkeling is gewortel in die behoeftes van die instansie, terwyl individuele professionele ontwikkeling dui op die unieke behoeftes van individuele onderwysers (Bell & Day, 1991:4).
- Heelskoolontwikkeling dui daarop dat die individuele behoeftes van onderwysers, die beleidsbehoefte van die skool en die samestellende dele daarvan omarm word (Watson in Bell (1991:4).
- Professionele ontwikkeling moet ook nie met *professionalisering* verwar word nie. Professionalisering het publieke en geregtelike erkenning van 'n beroep se volle professionele status ten doel. Dit word gedoen deur 'n selfregulerende liggaam tot stand te bring, bv. die Suid-Afrikaanse Onderwysersraad, en deur toelatingsgrense te verstewig sodat dit nie te maklik is om tot die beroep toe te tree nie. Professionalisering verseker dat professionele persone 'n mark vir hul dienste kan skep en volgens wet uitsluitlike regte kan besit om daardie dienste te verskaf. Dit werk beroepsveiligheid, sosiale aansien en die vermoë om op hoër salarisse aanspraak te maak in die hand (Adendorff *et al.*, 2002:42). Professionele ontwikkeling daarenteen is daarop gemik om die kwaliteit van dienste wat verskaf word te verbeter – tot voordeel van die kliënt. Uit hierdie vergelyking word dit duidelik dat professionalisering meer neig om te fokus op die verkryging van status en regte terwyl professionele ontwikkeling op die verantwoordelikhede van onderwys gefokus is.

Die volgende tabel van Head & Taylor (1997:9) kan behulpsaam wees om die verskille tussen onderwyseropleiding en die ontwikkeling van onderwysers aan te toon:

ONDERWYSEROPLEIDING**ONDERWYSER ONTWIKKELING**

verplichtend -----	vrywillig
bevoegdheidsgebaseerd -----	holisties
korttermyn -----	langtermyn
eenmalig -----	voortdurend
eksterne agenda -----	interne agenda
vaardigheid/tegiek en kennis gebaseerd -----	bewustheidsgebaseerd op persoonlike groei en die ontwikkeling van houdings/insigte gemik
verplichtend vir toetred tot die profesie -----	nie verplichtend nie
bo-na-onder -----	onder-na-bo
produk/sertifikaat dra gewig -----	proses dra gewig
beteken jy kan 'n werk kry -----	beteken jy kan geïnteresseerd bly in jou werk
gelei deur deskundiges -----	dikwels gelei deur jouself of kollegas

Tabel 4.2 Verskille tussen onderwyseropleiding en die ontwikkeling van onderwysers

4.5 PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN ONDERWYSERS

Die term 'ontwikkeling' dui op 'n proses waar geleidelike groei en verandering plaasvind. Professionele ontwikkeling stel dus 'n proses voor waardeur persone toenemend meer professioneel raak. Dit impliseer dat die persoon reeds 'n lid van 'n profesie is.

Die konsep van 'n profesie omsluit verskeie gedagtes:

- dit is 'n beroep wat berus op gespesialiseerde kennis en deskundigheid, waarvoor 'n lang opleiding nodig is;
- dit sluit teorie as agtergrond tot praktyk in (Dean, 1991:5);

- dit is 'n beroep wat 'n baie belangrike sosiale funksie of diens verrig in 'n samelewing of aan individue
- dit is 'n praktyk wat deur 'n gemeenskap van beoefenaars onderhou word deur 'n aangaande patroon van aktiwiteite wat 'n geskiedenis en tradisie het;
- daar is 'n hoë vlak van outonomie aan verbonde as gevolg daarvan dat lede van die professie dikwels besluite moet maak wat op waardes en kennisgebaseerde vaardighede berus (Morrow, 2007:31);
- dit sluit professionele bevoegdheid in, wat in situasies toegepas word waar diepgaande teoretiese gebaseerde insig vereis word in plaas van blote roetine hantering;
- dit sluit toetsing van die bevoegdheid van lede van die professie deur 'n professionele liggaam in, wat bevoegdheid verseker deur toelating tot die professie te kontroleer en optrede te monitor;
- dit sluit professionele verantwoordelikheid in, aangesien daar van professionele persone verwag kan word om besluite te maak wat dikwels risiko's insluit, en omdat hierdie besluite tot die beste voordeel van die kliënt moet strek (Adendorff *et al.*, 2002:51) ;
- dit het 'n eie gedragskode, wat voortspruit uit professionele verantwoordelikheid (Bines & Watson, 1992:2).

Die onafwendbare vraag wat nou gestel moet word is of die onderwys wel as 'n professie gereken kan word. Indien die voorafgaande eienskappe op die onderwys van toepassing gemaak word, kan daar met reg gesê word dat die onderwys wel as 'n professie gereken kan word. Huidige onderwyskwalifikasies behels 'n vierjarige graad- of diplomakursus, of 'n kombinasie van 'n graadkursus met 'n addisionele diploma. Sulke kursusse rus aspirant onderwysers toe met gespesialiseerde teoretiese kennis in hul onderskeie vakgebiede. Hierdie teorie vorm dan die agtergrond vir praktyk in die skoolsituasie. Onderwysers word verplig om by die Suid-Afrikaanse Onderwysersraad te registreer alvorens hulle mag onderrig gee in skole. Onderwys is by uitstek 'n beroep wat in diens staan van individuele leerders en die breër gemeenskap. Daar is diegene wat sal argumenteer dat rekenaars en goed beplande leermateriale 'n onderwyser kan vervang, en dat die onderwyser net nodig is om kinders se gedrag te beheer en vir hul veiligheid, maar dit spruit grootliks uit onkunde. Die onderwys is definitief 'n praktyk. Dit het 'n lang tradisie en word selfs gereken as een van die oudste beroepe. Die manier van doen verander dalk

van tyd tot tyd, maar in essensie bly dit gaan oor opvoeding. Onderwysers funksioneer elke dag outonoom en op 'n professionele bevoegde, verantwoordelike en etiese wyse. Elke oomblik in die klaskamer, op die sportveld, by die huis met merkwerk of voorbereiding en by alle ander aktiwiteite waar onderwysers met kinders, kollegas of ouers werk word daar besluite gemaak wat op die onderwyser se waardestelsel berus en nie altyd in boeke geleer kan word nie, maar uit die onderwyser se unieke ondervinding en kennisbank voortspruit.

4.5.1 REDES VIR PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Indien die kenmerke van 'n professie en van die onderwys in die algemeen in oënskoue geneem word, speel die volgende faktore 'n belangrike rol.

4.5.1.1 Eise van die professie

Vernuwing is kenmerkend van 'n dinamiese en groeiende professie (Hansen in Hoek, 1986:150). Dit beteken dat lede van 'n professie op datum moet bly met relevante kennis en vaardighede (Lemmer & Badenhorst, 1997:7) wat op die professie betrekking het. Professionele ontwikkeling van onderwysers het dus primêr ten doel om klaskamerpraktyk te bevorder en te verbeter (Blandford, 2000:5). Dit beteken onderwysers moet op hoogte bly van nuwe insigte rakende onderwyspraktyk en leer en kontemporêre hervormings in opvoedkundige administrasie met betrekking tot nuwe kurrikula, assessering, ensovoorts wat uit navorsing voortspruit. Dit moet dan in praktyk gebring word. Dit sluit ook in die vermoë om gebruik te maak van informasie- en kommunikasietegnologie, waarvan die effektiewe gebruik in onderwyspraktyk onderrig en leer kan verryk. Wanneer onderwysers se konseptuele, inhouds- en pedagogiese kennis uitgebrei word, word hulle toegerus met meer selfvertroue om hul vak(ke) aan te bied en beter vaardighede in klaskamerbestuur, wat weer meer tyd vir onderrig beskikbaar maak (Hargreaves & Fullan, 1992:2).

Snelle verandering is ook 'n kenmerk van die hedendaagse wêreld. Globalisasie plaas druk op lande om opvoedkundige standaarde te verhoog ten einde internasionaal mededingend te bly. Professionele ontwikkeling van onderwysers is in dié opsig dus belangrik om nasionale prioriteite aan te spreek (Aitken, 2000:4).

Onderwysers werk ook in 'n skool en as deel van 'n gemeenskap, en ontwikkeling is belangrik

om individuele skole en gemeenskappe se behoeftes aan te spreek.

Alle onderwysers in Suid-Afrika moet hul vaardighede en kennis ontwikkel, nie noodwendig hul kwalifikasies nie, ten einde te verseker dat daar 'n gemeenskap van bevoegde onderwysers is om onderwys van 'n hoë gehalte te verskaf, en dat onderwysers verdienstelik geag word deur die mense van Suid-Afrika (RSA, 2007(b):9,24).

4.5.1.2 Persoonlike ontwikkeling

Pollard (2005:418) noem dat professionele ontwikkeling intiem verbonde is aan persoonlike ontwikkeling. Volgens Dixon in Marquardt (1999:132) is persoonlike ontwikkeling dié aksies wat 'n individu neem om 'n meer oop, gedifferensieërde en geïntegreerde perspektief te hê. Om oop te wees impliseer 'n bereidwilligheid om alternatiewe perspektiewe te oorweeg. Ontwikkeling op enige vlak vereis dus dat individue hul begrip van hulself in die wêreld of in verhouding tot die sisteem waarvan hulle 'n deel vorm in herooringing moet neem.

Die manier waarop individue hul bestaanswêreld waarneem, interpreteer en verstaan kan beskryf word as 'n paradigma (Covey, 1989:24). Daar bestaan paradigmas oor hoe dinge is (realiteite) en oor hoe dinge ideaal gesproke moet wees (waardes). Die mens interpreteer alle ervarings deur middel van hierdie paradigmas, en betwyfel selde die akkuraatheid daarvan. Ons is dikwels onbewus van die bestaan daarvan. Ons aanvaar eenvoudig dat die manier hoe ons dinge sien die manier is hoe dit regtig is of hoe dit moet wees. Ons houdings en gedragpatrone spruit hieruit voort. Die manier hoe ons dinge sien is dus die bron van hoe ons dink en optree. Vele onderwysers funksioneer nog binne ou paradigmas wat nie voorsiening maak vir UGO en die hele transformasie wat in die onderwysstelsel van Suid-Afrika plaasgevind het nie. Vir professionele en persoonlike ontwikkeling om 'n aanvang te neem, is 'n paradigmaskuif aan die orde van die dag.

Covey (1989:48-52) wys op drie vlakke van afhanklikheid, waarvan die laaste die eindbestemming van persoonlike ontwikkeling is:

- Afhanklikheid, of die jy-paradigma. Jy moet vir my sorg, jy't my in die steek gelaat, ek blameer jou vir die resultate. Afhanklike mense het ander mense nodig om te kry wat hulle wil hê. Hulle is dus nie selfwerkzaam nie.

- Onafhanklikheid, of die ek-paradigma. Ek kan dit self doen, ek is verantwoordelik, ek kan kies. Onafhanklike mense kan op hul eie stoom kry wat hulle wil hê en effektief op hul eie funksioneer.
- Interafhanklikheid, of die ons-paradigma. Ons kan dit doen, ons kan saamwerk, ons kan ons talente en vermoëns kombineer en saam iets groter skep. Interafhanklikheid is ‘n gevorderde en volwasse konsep. Wanneer mens interafhanklik is, besef jy dat al is jy onafhanklik, jy nog beter sal vaar indien jy jou kragte saam met dié van ‘n ander span. As interafhanklike persoon besef jy dat jy jou self op ‘n betekenisvolle wyse met ander kan deel, en dan toegang het tot die ontsaglike hulpbronne en potensiaal van ander mense.

‘n Belangrike funksie van professionele ontwikkeling is dus om onderwysers te help om meer interafhanklik te raak waardeur groter outonomie ook in die hand gewerk word, wat ‘n belangrike eienskap is van enige professionele persoon.

4.5.1.3 Morele doel en politieke bewustheid

Hargreaves (1995:14) verwys na die feit dat onderwys ‘n “moral craft” is. Daarmee bedoel hy dat onderwysers voortdurend betrokke is by die maak van klein, dog belangrike besluite tydens hul interaksies met leerders, ouers en kollegas. Hulle moet deurgaans ‘n voorbeeld en rolmodel wees en professionele ontwikkeling kan hulle help om werkbare strategieë te vind vir netelige morele dilemmas wat met hul werk verband hou uit die deskundigheid van andere wat reeds voorgegaan het.

Politiese bewustheid verwys na die dimensie van mag in ‘n skoolopset. Dit word nie net beperk tot die klaskamer tussen onderwyser en leerder nie, maar bestaan tussen bestuur en onderwysers, ouers en onderwysers, ensovoorts. Onderwysers moet opgelei word in die kennis van regsaspekte van die onderwys, wat die regte kanale is om te volg in bepaalde situasies, ensovoorts.

4.5.1.4 Motivering

Motivering in die onderwys is ‘n dinamiese en komplekse proses. Dit kan toegeskryf word aan ‘n verskeidenheid intrinsieke en ekstrasieke veranderlikes by die onderwyser, in die omgewing, die skool, onderwysowerhede en gemeenskap, asook aan die onderlinge wisselwerking tussen al

hierdie veranderlikes (Galant, 2002:14). Indien onderwysers geen motivering het om hul veeleisende taak te verrig nie, word al hul kennis, vaardighede en liefde vir hul leerders nutteloos. Dit is die navorsers se opinie dat die kulminerende doel van professionele ontwikkeling is om by te dra tot die motivering van onderwysers.

Petri (1981:3) beskryf motivering as magte wat gedrag inisieer of dit in 'n bepaalde rigting stuur. Hierdie magte word deur navorsers in terme van bepaalde menslike behoeftes soos volg geklassifiseer (Petri, 1981:4):

- fisiologies, bv. honger, pyn, ensovoorts wat instinktiewe gedrag tot gevolg het;
- kognitief, bv. gedagtes, gevoelens en houdings, wat te make het met hoe jy jousef sien en oor jousef voel, en dus gedrag tot gevolg sal hê wat selfbevrediging in daardie opsig meebring;
- sosiaal, wat die motiverende eienskappe van die teenwoordigheid en opinies van ander mense uitlig;
- selfverwesenskap, wat gedrag meebring wat die strewe na beheer oor jousef en jou omgewing weerspieël.

Hierdie magte kan binne-in 'n organisme werksaam wees, of van buite af op dit inwerk. In dié verband word daar onderskei tussen intrinsieke en ekstrinsieke motivering.

Intrinsieke motivering dryf gedrag wat voortspruit uit die inherente bevrediging wat die gedrag self meebring (Ryan & Deci, 2000:16). Intrinsieke motivering kom voor wanneer daar geen sigbare versterkers (belonings) van buite sigbaar is wat die gedrag van mense beïnvloed nie. Dit kan op drie maniere ontstaan. Eerstens wanneer die persoon 'n gevoel van bevoegdheid wil belewe, en dus daarna strewe. Tweedens as gevolg van mense se verantwoordelike teenoor hulself en andere, wat hul keuses beïnvloed (Galant, 2002:16,17). 'n Derde manier is as gevolg van mense se behoefte om in iets belang te stel, of dan om deur iets gestimuleer te word (Sansone & Harackiewicz, 2000:445).

Ekstrinsieke motivering word gekoppel aan faktore wat buite die persoon of buite die situasie geleë is (Sansone & Harackiewicz, 2000:445). Dit spruit uit behoeftes soos agting, aansien, erkenning en status, en word dikwels bevredig deur sosiale interaksie en omgang (Galant,

2002:18). Dit hou ook dikwels verband met 'n eksterne beloning, bv. geld of bevordering.

Professionele ontwikkeling speel 'n baie belangrike rol in die verhoging van onderwysers se intrinsieke motivering. Deur onderwysers se kennis en vaardighede te ontwikkel, word hul effektiwiteit verhoog. Dit kan 'n invloed op hul werksbeleving hê, en help om positiewe houdings te vorm, bv. besorgdheid oor hul praktyk en hul leerders, goeie samewerking met kollegas, lae voorkoms van afwesigheid van werk en 'n hoë vlak van betrokkenheid by groepe in die beplanning van onderrig en die oplos van heelskool kwessies (Craig *et al.*, 1998:13).

4.5.1.5 Selfverwesenliking

Professionele ontwikkeling kan ook bydra tot die proses van selfverwesenliking in onderwysers. Selfverwesenlikte persone is gemotiveerd om te groei en alles te word wat hulle in staat is om te wees. Sulke persone word konstant gestimuleer om hul vermoëns te toets en hul horisonne te verbreed (Petri, 1981:305), wat 'n belangrike eienskap van enige onderwyser behoort te wees.

Abraham Maslow definieer die eienskappe van selfverwesenlikte individue soos volg:

- *meer effektiewe persepsie van realiteit en meer gemaklik daarmee*: kan mense en gebeure meer akkuraat en effektief beoordeel en is meer gemaklik met die onbekende, omdat hulle die waarskynlike aard van die wêreld erken (Maslow, 1954:203-206);
- *aanvaarding van self, andere en die natuur*: kan hul eie foute aanvaar sonder oordrewe angstigheid, ervaar slegs skuldgevoelens oor tekortkominge waarop hulle kan verbeter en aanvaar andere onvoorwaardelik (Maslow, 1954:206-208);
- *spontaneïteit*: in beide denke en aksies, sonder om onkonvensioneel te probeer wees met geweldige etiese optrede in ooreenstemming met hul eie waardestelsel (Maslow, 1954:208-211);
- *probleemgesentreerd*: het gewoonlik 'n missie in die lewe (soos 'n probleem wat opgelos moet word) en hul werk raak dikwels deel van hul identiteit, onafhanklik van enige eksterne beloning (Maslow, 1954:211-212);
- *afsydigheid*: in staat om hulself te verwyder van oppervlakkige alledaagse woelinge, te konsentreer op wat vir hulle saak maak en gee nie om om alleen te wees nie (Maslow, 1954:212-213);

- *onafhanklikheid van die omgewing*: het nie mense se goedkeuring nodig nie, maar heg eerder waarde aan selftevreidenheid (Maslow, 1954:213-214);
- *voortdurende hernude waardering*: kapasiteit om dieselfde ding oor en oor intens te kan waardeer, selfs in hul werk (Maslow, 1954:214-215);
- *gemeenskapsgevoel*: identifiseer sterk met die mensdom en openbaar gevoelens van simpatie en liefde, wat veroorsaak dat hulle ander mense graag wil help, asof almal een groot familie is (Maslow, 1954:217);
- *interpersoonlike verhoudings*: klein, baie hegte vriendekring van soortgelyk selfgeaktualiseerde persone (Maslow, 1954:218-219);
- *demokratiese karakterstruktuur*: respek vir alle mense, ongeag van ras, geloof, stand of opvoeding, is gewillig om van almal te leer, gewoonlik nederig van natuur omdat hulle beseft hoe min hulle weet in vergelyking met wat hulle kan weet en is dus altyd gretig om hul kennis uit te brei (Maslow, 1954:219-220);
- *middele en doele*: stel belang om te weet wat die doel is wat hulle moet bereik, maar ervaar dikwels die middel tot die doel as die doel self en put dus genot uit die proses sowel as die produk (Maslow, 1954:220-222);
- *filosofiese, nie-vyandige sin vir humor*: vind nie wrede, verkleinerende of vuil humor amusant nie en sal liever neig na woordspeling, grappige teenantwoorde of goedge spottery (Maslow, 1954:222);
- *kreatiwiteit*: nie in die geniale sin van die woord nie, maar 'n spesiale tipe kreatiwiteit wat 'n uitdrukking is van 'n gesonde persoonlikheid, 'n gees wat uit die natuur of karakter van die persoon voortkom en alles aanraak waarmee die persoon betrokke is (Maslow, 1954:223-224).

Craft (1996:11) som die belangrikheid van professionele ontwikkeling van onderwysers effektief op:

If schools are about the promoting of learning of pupils in a changing world and learning is worthwhile and not a static or bounded process, then the learning of education professionals throughout their careers is essential.

In samevatting kan dus gesê word dat professionele ontwikkeling in die onderwysprofessie ten

doel het om onderwysers beter toe te rus om hul taak van dag tot dag te verrig. Dit word bereik deur hul vakkennis en vaardighede op alle terreine waar benodig uit te brei. Professionele ontwikkeling moet onderwysers ook tot intrinsieke motivering en selfverwesenliking lei, wat hul innerlike toewyding aan en emosionele betrokkenheid by die onderwys sal aanvuur en hul inherente begeerte om daarby betrokke te wees lewendig sal hou.

Pollard (2005:418) beskou die konsep van professionele ontwikkeling as 'n stelselmatige proses van leer en aanpassing wat oor 'n onderwyser se hele loopbaan strek. Reagan *et al.* (2000:147) brei hierop uit deur te noem dat dit 'n aangaande verbintenis tot groei, verandering, ontwikkeling en verbetering is. Professionele ontwikkeling kan dus nooit net 'n eenmalige gebeurtenis soos binne die werkswinkelkonteks wees nie.

4.5.2 VOLWASSE LEER

Voor die ontwikkeling van onderwysers verder bespreek kan word, is dit wenslik om eers kortliks stil te staan by die konsep van hoe volwassenes leer. Die navorser ag dit hier nie gepas om die psigologie van leer of die kontemporêre teorieë van leer in besonderhede te bespreek nie, maar gaan wel 'n paar fokuspunte uit die beskikbare kennis oor volwasse leer opsom wat implikasies vir professionele ontwikkeling het.

4.5.2.1 Wat is 'n volwassene?

Rogers (2002:39-40) dui die volgende eienskappe van volwassenheid aan:

- fisiese maturasie, met ander woorde die persoon se liggaam het reeds al die biologiese stadiums van verandering ondergaan wat met die kinderjare en puberteit geassosieer word, en gaan voortaan slegs verouder;
- psigologiese maturasie, met ander woorde persone het 'n groter sin van perspektief en daar kan van hulle verwag word om verantwoordelikheid te neem vir hulself én vir andere, wat ook 'n mate van outonomie insluit.

Volwassenheid omsluit dus 'n bepaalde stadium in die lewensiklus van elke individu met identifiseerbare fisiese, kognitiewe en emosionele kenmerke. Dit moet egter binne unieke kulturele kontekste evalueer word. In sommige kulture is die kinderjare baie kort en word 'n persoon as 'n volwassene bestempel na 'n inisiëringsritueel. In ander kulture word 'n persoon as

‘n volwassene gereken wanneer jy ‘n beroep betree of vir jouself kan sorg en nie meer van jou ouers afhanklik is nie.

Volwassenheid kan ook beskou word in die lig van bepaalde sosio-kulturele rolle en sekere verantwoordelikhede en wetlike voorregte, soos generering van ‘n salaris, seksuele vennootskap, ouerskap, burgerskap, aftrede, ensovoorts (Aitken, 2000:11).

Wat wel belangrik is om te onthou, is dat individue psigologiese en sosiale rypwording teen verskillende tempo’s ondergaan, en dat persone op verskillende vlakke van kognitiewe of emosionele volwassenheid verskillend sal leer.

4.5.2.2 Eienskappe van volwasse leerders

Mense se vermoë om te leer neem nie af namate hulle ouer word nie. Bepaalde fisiese vermoëns mag wel afneem, bv. stamina en sensoriese skerpheid, maar indien ‘n persoon vry is van siekte, beserings of gebreke, bly die brein deur die hele lewe ten volle funksioneel (Daines *et al.*, 1994:5).

Die volgende eienskappe kan aan volwasse leerders toegeskryf word:

- Volwassenes neem gewoonlik self ‘n besluit om aan leer deel te neem en tipies om drie redes, naamlik uit nuuskierigheid of belangstelling, uit die behoefte om spesifieke kennis op te doen of uit die behoefte aan akademiese of ander erkenning (Aitken, 2000:11).
- Volwassenes beskik oor reeds verworwe kennis en ervaring. Hulle bring ook onafwendbaar reeds gevestigde houdings, gedagtepatrone en gewoontes van doen na die nuwe leerervaring. Baie daarvan sal relevant wees tot dit wat geleer gaan word en help met inkorporering van nuwe kennis, maar dit kan ook verhoed dat individue nuwe idees ernstig oorweeg (Daines *et al.*, 1994:5).
- Daar kan van volwassenes verwag word om verantwoordelikheid te neem vir hul eie leer.
- Volwassenes het gewoonlik ‘n groter begripsvermoë en die vaardigheid om leermateriaal tot ‘n sinvolle geheel te verwerk as jeugdige.
- Volwassenes bevoorkeur probleemoplossing as ‘n leeraktiwiteit (Early & Bubb, 2004:18).
- Volwassenes wil nie graag misluk of dom voorkom nie, en het dus soms ‘n tekort aan

vertroue in hulself as leerders.

- Die verbondenheid van volwassenes aan 'n leerervaring is gewoonlik deelyds, aangesien hulle dikwels leer met die verantwoordelikhede van familie en voltydse beroepe kombineer en nie veel tyd het om aan studie te wy buite die grense van hul alledaagse lewe nie (Daines *et al.*, 1994:6).

4.5.2.3 Verwagtinge van volwasse leerders

Die eienskappe van 'n volwasse leerder in kombinasie met die sosio-kulturele konteks en individuele persoonlikheidseienskappe van die volwassene laat bepaalde verwagtinge by die volwasse leerder ontstaan:

- Volwassenes wil eerstens soos volwassenes behandel word. Indien hulle voel dat hulle geforseer word om deel te neem aan 'n aktiwiteit, neerbuigend behandel word, bevele op 'n militaristiese wyse ontvang of sonder respek vir die persoon hanteer word, sal hulle weerstand bied teen die situasie (Rudman in Aitken, 2000:11).
- Volwassenes wil nie voel hulle mors hul tyd of geld nie (Hargreaves & Fullan, 1992:9). Hulle verwag dat daar gewerk sal word en dat hulle iets sal bereik. Die kursus moet dus hul onmiddellike behoeftes aanspreek.
- Volwassenes wil die leerervaring geniet en daardeur verryk word (Daines *et al.*, 1994:8). Dit impliseer 'n ondersteunende leeromgewing en 'n atmosfeer van vertroue, oopheid, respek en samewerking (Early & Bubb, 2004:18).

In samevatting kan daar gesê word dat volwasse leer beskryf kan word as 'n proses wat gebruik word om verandering in kennis, vaardighede en houdings van persone teweeg te bring wie se dominante sosiale rolle kenmerkend is van volwassenheid. Die navorser wil hier byvoeg dat dit die voltydse opleiding van jong volwassenes in sekondêre en tersiêre opvoedingsinstansies uitsluit, maar persone kan insluit wat hul formele opleiding in skole beëindig het en deelydse opleiding ontvang, hetsy jeugdige, jong volwassenes, werkende of werklose persone.

Ons kan ook die gevolgtrekking maak dat indien daar nie aan die eienskappe van volwasse leerders aandag gegee word en aan hul verwagtinge voldoen word nie, daar minder of geen motivering vir leer sal wees nie. Dit is 'n belangrike oorweging by die samestelling van enige vorm van volwasse opleiding.

Vervolgens val die fokus op basiese benaderings wat gebruik kan word om die ontwikkeling van onderwysers te fasiliteer.

4.5.3 INDIVIDUELE BENADERINGS TOT PROFESSIONELE ONTWIKKELING

4.5.3.1 Vakmanskap

Die vakmanskapmodel van professionele ontwikkeling is kenmerkend van die meeste beroepe. Dit impliseer basies dat jy leer terwyl jy werk. Baie van wat onderwysers leer spruit voort uit hul daaglikse kontak met leerders, ouers en kollegas. Bell (1991:6) noem egter dat:

- dit baie minder gestruktureerd is as byvoorbeeld die opleiding van mediese dokters;
- die rolmodelle wat beskikbaar is dalk nie toepaslik is vir onervare onderwyser om na te volg nie;
- die ervaring wat onderwysers mag benodig om hul vaardighede of kennis te verbeter, dalk nie in die skool beskikbaar is nie;
- dit slegs fokus op individuele behoeftes, daar geen samehangende behoeftebepaling is nie en dus nie in ooreenstemming met die behoefte om skole op 'n gestruktureerde manier te bedryf nie.

Voordele verbonde aan vakmanskap is dat dit op individuele behoeftes fokus waaroor onderwysers self die keuse kan maak, onmiddellik beskikbaar en relevant is en nie hoë kostes beloop nie. Gardner (1994:565) sien ook dat 'n vakmanskap ideaal is om onderwysers spesifiek te leer hoe dit is om vaardig te wees en dat dit hul begrip van onderwysaangeleenthede op 'n unieke manier kan verhoog, aangesien hulle baie tyd saam met bekwame persone deurbring wat reeds kennis en vaardighede in variërende kontekste kan gebruik.

Vakmanskap was vir jare die aanvaarde metode vir onderwysers om te ontwikkel. Dit is egter 'n passiewe vorm van ontwikkeling waar onderwysers ten volle deur assosiasie leer, en dit bly beperk en onvoldoende omdat dit grootliks op 'n lukraak wyse van dag tot dag geskied (Craft, 1996:7).

4.5.3.2 Kursusse

Die kursusgebaseerde model van professionele ontwikkeling was, en is steeds, die mees

algemene en mees aanvaarde benadering tot die ontwikkeling van onderwysers. Vir vele is professionele ontwikkeling “om op ‘n kursus te gaan”. Volgens Bell (1991:7) vervul kursusse drie funksies:

- die verbetering van bestaande kwalifikasies (bv. sertifikate of diplomas);
- vir opknappingsdoeleindes, met ander woorde om bestaande professionele vaardighede verder te ontwikkel;
- remediërend, met ander woorde om te help met spesifieke areas waarmee moeite ondervind word.

Vir ‘n kursus kom onderwysers tipies vanuit verskillende skole by ‘n opleidingsentrum of dergelike instelling bymekaar vir variërende periodes van tyd om opleiding van een of ander aard te ontvang. ‘n Voordeel hieraan verbonde is dat onderwysers hul unieke deskundigheid saambring en dit met mekaar kan deel, en dat gedetailleerde studie oor ‘n langer tydperk moontlik is. Nadele hieraan verbonde is dat onderwysers uit hul werklike konteks gehaal word en daar dus ‘n gaping tussen teorie en praktyk kan ontstaan omdat die inhoud en struktuur van die kursus grootliks deur buitelanders bepaal word. Die waarde van die individuele ervaring kan ook vir die skool as geheel verlore gaan (Craft, 1996:7). Sulke kursusse kan ook duur wees en baie tyd van ‘n onderwyser in beslag neem, wat op sigself demotiverende faktore kan wees. Nietemin bly kursusse gewilde metodes vir ontwikkeling van onderwysers.

4.5.3.3 Induksie

Induksie verwys na ‘n tipe internskap wat nuut gekwalifiseerde onderwysers deurloop in die eerste jaar van hul loopbane. Dit het ten doel om aan nuwe onderwysers ondersteuning te bied in die ontwikkeling van vaardighede wat hulle nie in voordiensopleiding aangeleer het nie, bv. hoe om kinders en ouers te hanteer, administratiewe nie-kurrikulêre verantwoordelikhede, ensovoorts, en funksioneer as ‘n teenvoeter vir die sink-of-swem-ervaring wat so tipies is van die eerste jaar van onderwys. Ervare onderwysers tree op as mentors om die onderwysers te assisteer en monitor. Aan die einde van die periode word onderwysers geassesseer teen nasionale standaarde, waarna die onderwyser geregistreer word en tot die onderwysprofessie toegelaat word. Lande soos Australië, Japan, New Zealand, Engeland, die V.S.A., Australië, Kanada en Korea het ‘n lang geskiedenis van induksieprogramme wat al reeds vir jare suksesvol geïmplementeer word (NASUWT, 2008:6). Dit vorm egter nog nie deel van Suid-Afrika se

strategie nie.

4.5.3.4 Deelnemende aksienavorsing

Deelnemende aksienavorsing het ontstaan as deel van 'n soeke na bystand vir tipes minderbevoorregte, sosiaal en ekonomies onderdrukte groepe as 'n alternatief tot tegnokratiese opleiding.²⁴ Dit word algemeen gebruik by voetsoolvlak ontwikkeling in sogenaamde derdewêreldlande (Babbie & Mouton, 2001:314), en verskil van ander tipes ontwikkelingsinisiatiewe ten opsigte van die transformatiewe oogmerk en metodologiese beginsels daarvan (Elliot, 1997:25). Die belangrikste beginsels van hierdie tipe ontwikkeling vir onderwysers is:

- dit is gemik op die realisering van 'n spesifieke opvoedkundige ideaal;
- dit is gefokus op die verandering van praktyk om dit meer verenigbaar te maak met die ideaal (Elliot, 1997:25);
- dit wil onderwysers help om die struikelblokke wat hulle in die gesig staar te beskou as probleme waarvoor daar oplossing gevind kan word (Rosas, 1997:219);
- deelname van alle partye betrokke;
- die rol van die navorser as agent van verandering, wat hier verwys na die persoon wat die ontwikkeling lei, asook na die deelnemers (in hierdie geval onderwysers);
- leer;
- bemagtiging van betrokke partye (Babbie & Mouton, 2001:314,323).

Voordele verbonde aan hierdie benadering is dat deelnemers navorsing doen vir hulself en in die proses outonome, verantwoordelike agente van hul eie verandering word. Die leier en deelnemers verkeer in 'n vennootskap wat berus op demokrasie en wedersydse respek vir die plaaslike kennis van deelnemers, asook die deskundige kennis van die leier. Die samevoeging van plaaslike en akademiese kennis lei dan daartoe dat 'n meer akkurate beeld en begrip van die ontwikkelingsbehoefte verkry kan word, en dat meer sosiaal en wetenskaplik betekenisvolle

²⁴ Die term tegnokratiese verwys na 'n sosiale sisteem waarin mense wat oor baie wetenskaplike en tegniese kennis beskik in 'n magposisie verkeer (Longman, 2001:1481). Tegnokratiese opleiding sal dus opleiding wees wat deur sulke persone aangebied word op 'n bo-na-onder of buite-na-binne wyse.

navorsingsresultate gegeneer word. Deur die betrokkenheid van alle partye wat direkte erfgename van die navorsing gaan wees, word motivering verhoog om toe te pas wat geleer is en word veranderinge nie as afgedwing beskou nie, maar as resultate van 'n eie proses van ontdekking. In die proses word die wetenskap ook gedemokratiseer, aangesien dit nie meer uitsluitlik tot die akademici behoort nie (Babbie & Mouton, 2001:316-318).

4.5.4 GROEPSBENADERINGS TOT PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN ONDERWYSERS

4.5.4.1 Skool-gebaseerde professionele ontwikkeling

Skool-gebaseerde ontwikkeling vind binne die skool self plaas. Dit gaan van die veronderstelling uit dat die skool as 'n leergemeenskap self sy eie behoeftes die beste kan identifiseer en dan gepaste metodes in werking stel om dit aan te spreek (Bell, 1991:10). Dit sluit professionele ontwikkelingsbehoefte van personeel in. 'n Verskeidenheid aktiwiteite kan gebruik word, bv. individuele konsultasies tussen onderwysers en deskundiges, observasie van spesialis onderwysers, besprekings, opleiding deur kollegas, besoeke aan ander skole, ensovoorts (Craig *et al.*, 1998:112-113). Voordele verbonde aan hierdie model is dat vorme van opleiding en inhoud van programme deur die skool self bepaal kan word, en dus direk van toepassing op wesenlike probleme kan wees. Nadele is egter dat behoeftebepaling 'n redelik gesofistikeerde taak kan wees, en baie goed bestuur moet word. Dit vereis dus dikwels hulp van buite, wat weer groot kostes kan inhou. Skole met ryker hulpbronne sal beter programme kan bestuur. Daar is ook altyd die gevaar dat die ontwikkeling van die skool voorkeur sal geniet bo die ontwikkeling van individuele onderwysers (Craft, 1996:10-11).

4.5.4.2 Skool-gefokusde professionele ontwikkeling

Die skool-gefokusde model verskil nie veel van die skool-gebaseerde model nie, behalwe dat ontwikkelingsaktiwiteite weg van die skool onderneem word (Craft, 1996:15). Dit kan 'n enkele persoon, 'n groep of die hele personeel insluit en gaan oor die identifisering van vernuwings, ontwikkelinge, take en behoeftes van 'n spesifieke skool (Bell, 1991:12).

4.5.4.3 Beleidgebaseerde professionele ontwikkeling

Hierdie tipe professionele ontwikkeling gaan van die veronderstelling uit dat die ontwikkeling van onderwysers baie nou verband moet hou met die oorkoepelende beplanningsproses van

skoolbestuur en die verskeie karaktereienskappe en rolle van individuele personeellede, sowel as groepe in die personeel (Bell, 1991:13). Hier is die risiko weer eens dat individue se behoeftes nie aangespreek sal raak nie.

4.5.4.4 Skoolklusters en plaaslike onderwysersentrums

‘n Skoolkluster verwys na die groepering van ‘n paar skole wat binne dieselfde streek geleë is en dan deur ‘n plaaslike onderwysersentrum ondersteun word. Vakadviseurs bedien individuele onderwysers met raad soos benodig en reël opleidingsgeleenthede, wat dikwels by die onderwysersentrum plaasvind. Die kluster vergader gereeld deur die loop van ‘n skooljaar vir administratiewe doeleindes of om ‘n geleentheid te skep vir onderwysers om mekaar se werk te modereer. Hierdie sisteem word tans deur die Onderwysdepartement van Suid-Afrika gevolg.

Dit word duidelik dat professionele ontwikkelingsprogramme hoofsaaklik op drie prioriteitsareas fokus. Die eerste is die individu, waar aktiwiteite gefokus is op onderwysers se eie behoeftes aan ontwikkeling soos gerig deur hul persoonlike en beroepsideale. Die tweede is die skool as opvoedingsinstansie en leergemeenskap ten einde beslag te gee aan die skool se institusionele behoeftes aan opvoeding van ‘n hoë standaard. Die derde is om nasionale prioriteite van ontwikkeling en vooruitgang aan te spreek. Ontwikkelingsgeleenthede verskil in aard en kwaliteit. Een tipe program kan ook deel vorm van ‘n ander.

Daar bestaan nie ‘n enkele beste manier om onderwysers professioneel te ontwikkel nie, aangesien dit verandering met verloop van tyd behels en in fases bereik word. Wat saak maak is dat rolspelers besef dat ontwikkeling nodig is, dat daar wel ‘n poging aangewend word om ontwikkeling van stapel te stuur en om dié metode te kies wat die beste resultate lewer binne die bepaalde konteks.

4.5.5 EIENSKAPPE VAN EFFEKTIEWE PROGRAMME VIR PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Een van die faktore wat ‘n invloed het op die sukses of mislukking van die ontwerp van ‘n program vir professionele ontwikkeling van onderwysers, is hoe goed dit ontwerp is. Verskeie skrywers bied idees aan vir die ontwikkeling van suksesvolle programme. Craig *et al.* (1998:106-110) het eienskappe saamgestel uit opinies van 35 deskundiges uit verskillende lande. Dit word vervolgens voorgehou, tesame met enkele insette van ander skrywers:

4.5.5.1 Behoeftebepaling

Voordat aktiwiteite vir professionele ontwikkeling ontwerp kan word, is dit essensieel om eers vas te stel wat die werklike behoeftes van die onderwysers is wat gaan deelneem aan die program. Dit moenie deur 'n buitestaander besluit word wat onder 'n indruk is van moontlike behoeftes nie, maar van grondvlak af boontoe, met ander woorde die onderwysers moet self sê wat hulle nodig het.

If conditions for encouraging teachers to be reflective practitioners and lifelong learners are to be created, the most important people involved in this process, namely teachers themselves, must be heard.

(Goodson, 2000:17)

Hierdie informasie moet ingewin word vóór die beplanning van aktiwiteite begin, en kan op verskillende maniere verkry word:

- stel 'n vraelys op wat saam met die inskrywingsvorm voltooi moet word;
- organiseer 'n formele inskrywingsgeleentheid en gesels vooraf met potensiële deelnemers;
- vergader informeel voor die kursus;
- maak kontak met vorige deelnemers aan die kursus en vra hul opinies;
- vra insette van ander ervare kursusleiers oor soortgelyke groepe wat hulle al hanteer het (Daines *et al.*, 1994:18).

Aspekte wat hier aandag moet geniet kan die volgende wees:

- persoonlike informasie soos ouderdom, geslag, taalvoorkeur en kulturele kontekste;
- wat die vlak van ontwikkeling van die onderwysers is;
- watter bestaande kennis die onderwysers met hulle gaan saambring;
- wat die doel van die program gaan wees, met ander woorde of dit nuwe kennis en vaardighede gaan verskaf, of net bestaande kennis en vaardighede gaan verfyn;
- wat die beskikbare tyd is wat deelnemers gaan kan afstaan, en wat die tye van voorkeur vir bywoning is sodat bepaal kan word of die deelnemers onder druk sal verkeer om hul beroepsverantwoordelikehede na te kom en of die program oor 'n langer of 'n korter

tydperk versprei moet word;

- of opvolgondersteuning nodig sal wees.

Hierdie informasie is belangrik om doelwitte, inhoud, die beste metode van oordrag en evaluering aan die einde van die kursus te bepaal.

4.5.5.2 Bepaling van uitkomste

Skakel die behoeftes van deelnemers om in uitkomste Craig *et al.*, (1998:107). Ontwikkelingsbehoefte alleen verskaf nie genoeg informasie om 'n toepaslike benadering tot ontwikkeling te kies en jou materiale voor te berei nie, aangesien dit nie aandui wat die spesifieke eindresultaat is wat jy beoog om te bereik nie. Die doel van leeruitkomste is om te spesifiseer presies wat die deelnemers beoog om te bereik met die ontwikkelingsprogram.

4.5.5.3 Beplanning

Stel 'n deeglike en volledige plan van die hele kursus op. Verseker dat die eienskappe van volwasse leerders en die behoeftes van deelnemers in aanmerking geneem word. Sorg dat kurrikuluminhoud toepaslik is en maak voorsiening vir maniere om te evalueer of deelnemers die beplande uitkomste bereik het (Craig *et al.*, 1998:107).

4.5.5.4 Opleidingstrategie

Identifiseer die mees toepaslike manier om die kursusinhoud vir die deelnemers aan te bied. In die woorde van Hillier (2002:86): “Although we may have an idea of what seems to work when we facilitate the learning of a group of individuals, we may be getting it right by chance. ... then our teaching remains more of an uninformed experiment.” Hou die ouderdomme van deelnemers in gedagte. Sluit die groep dalk persone in wat vinniger as ander leer? Hoe lank moet elke sessie wees?

4.5.5.5 Diagnostiese evaluering

Dis 'n goeie idee om 'n loodsprogram van stapel te stuur alvorens die kursus werklik aangebied word om moontlike tekortkominge te identifiseer en aan te spreek. Dit is egter belangrik om seker te maak dat die deelnemers aan die loodsprogram jou teikengroep so na as moontlik

verteenwoordig. Die deelnemers van die loodsprogram moet ook bewus wees daarvan dat die program geëvalueer word en nie hulle nie. Vra deelnemers om voorstelle vir verandering te maak en let op vrae wat hulle vra. Neem alle voorstelle in aanmerking en hersien die program deur voorgestelde idees te inkorporeer (Craig *et al.*, 1998:108).

4.5.5.6 Hulpbronne

Daar moet genoegsame hulpbronne beskikbaar wees. Hoe meer ingewikkeld die inhoud van die kursus is, hoe meer hulpbronne sal benodig word om leer te verseker. Faktore soos genoegsame tyd, fisiese fasiliteite, notas, oudio-visuele ondersteuning, ensovoorts is voorbeelde van hulpbronne.

4.5.5.7 Leeromgewing

Skep 'n positiewe leeromgewing wat veilig is, maar deelnemers steeds uitdaag om vrae te vra en toe te gee dat hulle onseker is oor bepaalde dinge. Notas moet leesbaar en interaktief wees en tweerigting kommunikasie tussen die leser en die skrywer bewerkstellig. Berei uitdeeltukke van jou transparante voor sodat deelnemers se aandag nie afgelei word as gevolg van die feit dat hulle voortdurend notas moet maak nie, en om te verseker dat hulle die korrekte informasie saamneem huistoe. Maak gebruik van aktiwiteite en oefeninge. Gebruik 'n informele stemtoon en wees interessant (Craig *et al.*, 1998:108).

4.5.5.8 Assessering

Maak voorsiening vir assessering. Bepaal die assesseringskriteria en datums vir assessering en gee terugvoer aan die deelnemers rakende die uitslae daarvan (Craig *et al.*, 1998:109).

4.5.5.9 Leeroordrag

Bevorder die oordrag van leer. Hierdie faktor is beslissend en onderskei suksesvolle ontwikkelingsprogramme van mislukte pogings. Daar moet aandag geskenk word aan hoe deelnemers gehelp gaan word om hul nuwe kennis in hul werklike situasies toe te pas (Craig *et al.*, (1998:110).

4.5.5.10 Evaluering

Evalueer die effektiwiteit van die kursus. Dit moenie net aan die einde van die kursus gebeur nie, maar op 'n deurlopende basis sodat aanpassings gemaak kan word sodra daar enige tekortkominge opduik (Craig *et al.*, (1998:110).

Gardner (1994:565) noem dat vele programme vir die ontwikkeling van onderwysers nie die ingewikkeldheid van goeie onderwyspraktyk, goeie assessering of hoe om 'n goeie rolmodel vir jou leerders te wees demonstreer nie. In sy opinie beskou die meeste onderwysers of kollege- of universiteitstudiante hul werk as onderwyser as die oordra van die feitelike kennis van hul dissipline, waar hulle eintlik moet weet hoe om hul leerders te lei en aan te spoor. Dit is dus baie belangrik dat daar in ontwikkelingsprogramme vir onderwysers aan hierdie aspekte deeglike aandag gegee word om by te dra tot die sukses daarvan.

Craft (1996:38) noem dat dit belangrik is om te verseker dat daar 'n skakel tussen die professionele ontwikkelingsprogram en die onderwyser se praktyk is, en stel 'n kombinasie van praktyk en refleksie op praktyk voor. Refleksie moet ook nie net as onderdeel van ontwikkelingsprogramme aangewend word nie. Dit behoort 'n integrale onderdeel te wees van onderwysers se daaglikse praktyk en hul professionele ontwikkeling.

4.5.6 PROFESSIONELE ONTWIKKELING DEUR REFLEKTIEWE DENKE

Om te reflekteer verwys daarna om terug te kyk op 'n gebeurtenis of aktiwiteit en dit te bepeins. Dit word gereken as aktiewe, aanhoudende, versigtige en gedissiplineerde ondersoek rakende die menings, motiewe, metodes, materiale en uitkomste van onderwyspraktyk (Norton in Taggart & Wilson, 2005:17; Dewey, 1933:9). Uitkomsgebaseerde onderwys impliseer by uitstek reflektiewe onderwyspraktyk. Volgens die Suid-Afrikaanse kwalifikasieraad vorm refleksie op 'n verskeidenheid strategieë om meer effektief te leer een van die kritieke uitkomste vir leerders (Van Rooyen & Prinsloo, 2002:22). Indien 'n onderwyser dit vir 'n leerder wil fasiliteer, moet die onderwyser self daartoe in staat wees.

4.5.6.1 Oorsprong van reflektiewe denke

Die oorsprong van die konsep van reflektiewe denke word toegeskryf aan John Dewey. Sy werk was egter gebaseer op veel vroeër Oosterse en Westerse filosowe en onderwysers, onder andere

Buddha, Plato en Lao Tzu (York-Barr *et al.*, 2001:3). Dewey was geïnteresseerd in hoe mense dink wanneer hulle met realistiese probleme te kampe kry. Hy het klem gelê op 'n balans tussen die proses en die produkte van die gedagtereweld (Dewey, 1933:217), en verwys na "... the need for training thought..." as 'n belangrike onderdeel van intellektuele denke (Dewey, 1933:28). Dewey het roetine optrede met reflektiewe optrede vergelyk en gevind dat roetine optrede gerig word deur faktore soos tradisie, gewoonte en gesag, en deur institusionele definisies en verwagtinge en dat dit nie baie vatbaar is vir veranderende prioriteite en omstandighede nie (Dewey, 1933:14-18). In teenstelling sluit reflektiewe gedrag volgens hom 'n bereidwilligheid in om in voortdurende selfondersoek en -ontwikkeling betrokke te wees. Dit impliseer onder andere ook aanpasbaarheid, nougesette analise en sosiale bewustheid (Pollard, 2005:13).

Donald Schön is die tweede groot eksponent van reflektiewe denke (York-Barr *et al.*, 2001:3). Hy het sy idees ontwikkel as kritiek op heersende leerteorieë van die 1980's wat van die veronderstelling uitgegaan het dat professionele praktyk óf op wetenskaplike beginsels óf op rasonale beplanning gebaseer kon wees (Squires, 1999:15). Die eerste van hierdie kritieke was dat in vele professies die eindpunt meer belangrik was as die proses van hoe om daar te kom. Die tweede kritiek was dat daar 'n skeiding was tussen navorsing en praktyk, met navorsers wat nie saam met onderwysers gewerk het nie en onderwysers wat nooit ingelig is oor navorsing wat besig was om plaas te vind nie. Die derde kritiek bou op die eerste twee en voer aan dat daar 'n skeiding is tussen weet en doen (York-Barr *et al.*, 2001:4). Schön se redenasie hier was dat daar weinig in die onderwys is wat voorspelbaar is en dat onderwysers dus dikwels gekonfronteer word met onverwagte uitdagings, waarvoor 'n proses van probleemstelling nodig is om toepaslike reaksies te ontwikkel (Balfour *et al.*, 2004:83).

4.5.6.2 Doel van reflektiewe denke

Bright in York-Barr *et al.*, (2001:1) beskou reflektiewe denke as die fondasie van alle vorme van professionele bevoegdheid. Die eerste en belangrikste doel van reflektiewe denke is dus om 'n onderwyser te help om professioneel te ontwikkel. Professionele ontwikkeling van 'n onderwyser het primêr te make met die verbetering van onderwyspraktyk, en dus gaan reflektiewe denke die onderwyser help om die effektiwiteit van hul eie onderwyspraktyk en leer wat plaasvind te analiseer ten einde 'n beter begrip daarvan te verkry, tekortkominge uit te lig en gevolglike aanpassings te maak om dit te verbeter/ontwikkel (Pollard, 2005:5). Pollard (2005:14) sien verder dat onderwysers individuele lede van die samelewing is en dus binne 'n

normale politieke proses die reg het om hul waardes na te streef soos dit deur hul eie morele en etiese bekommernisse gelei word. As reflektiewe praktisyns het hulle, binne die taak om doelwitte wat deur die staat daar gestel is in praktyk te omskep, 'n verantwoordelikheid om te praat wanneer hulle beseft dat dit onuitvoerbaar, opvoedkundig wankelrig of moreel twyfelagtig is. Volgens York-Barr *et al.*, (2001:1) kan leer nie plaasvind sonder refleksie nie. In die onderwyser se kapasiteit as 'n lewenslange leerder is refleksie op eie praktyk dus onontbeerlik.

4.5.6.3 Die reflektiewe onderwyser

Wat beteken dit om 'n reflektiewe onderwyser te wees? Paris & Ayres (1999:132) noem dat reflektiewe onderwysers konstant betrokke is by self-evaluering deur middel van beide waarneming van leerder gedrag, sowel as introspeksie van hul eie gedrag, en dat hulle voortdurend vir hulself nuwe doelwitte stel waarvan die sukses gemeet word aan die mate van begrip wat hul leerders toon. Irwin in Reagan *et al.* (2000:25) definieer 'n reflektiewe onderwyser soos volg:

A reflective teacher/practitioner is one who makes teaching decisions on the basis of a conscious awareness and careful consideration of (1) the assumptions on which the decisions are based and (2) the technical, educational and ethical consequences of those decisions. These decisions are made before, during and after teaching actions. In order to make these decisions, the reflective teacher must have extensive knowledge of the content to be taught, pedagogical and theoretical options, characteristics of individual students, and the situational constraints in the classroom, school and society in which they work.

Balfour *et al.* (2004:80) ondersteun hierdie siening deur te noem dat reflektiewe onderwysers ten volle toegerus is met grondliggende, praktiese en reflektiewe vaardighede wat hulle in staat stel om nie net verskillende moontlikhede vir aksie te oorweeg nie, maar ook besluite te neem rakende watter een die beste sou wees om te volg, en dan die gekose besluit suksesvol uit te voer. Hulle demonstreer 'n begrip van die kennis en denkprosesse wat aan die basis lê van die aksie wat geneem is, en kan reflekteer op hul aksies met die gedagte om dit aan te pas in die toekoms. Vir reflektiewe onderwysers is dit dus nie genoeg om net te weet of hul praktyk werk of nie. Hulle wil verstaan hoe dit werk en wat die resultaat daarvan is. Reflektiewe onderwysers oorweeg beide die onderliggende uitgangspunte en die gevolge van hul praktyk (Henderson, 2001:17).

Reflektiewe onderwysers is dus professionele persone wat toegewy is aan dienslewering. Hulle besef dat hulle 'n verpligting het om professioneel te ontwikkel en gebruik refleksie op eie praktyk om hulself voortdurend te evalueer. Hulle is nie bang om tekortkominge te ontdek nie en is bereid om verantwoordelikheid daarvoor te neem. Hulle wil graag die moontlike probleme van klaskamerpraktyk ondersoek, isoleer en 'n poging aanwend om dit op te los. Hulle het die vermoë om krities oor eie praktyk te dink, en kan kreatief en verbeeldingryk buite die normale raamwerke dink en rationale besluite maak oor die beste aksies om te implementeer. Day (1999:47) benadruk dat refleksie op onderwys nie net 'n kognitiewe proses is nie. Net soos die aksie van onderrigging, vereis dit 'n emosionele verbintenis van die onderwyser.

4.5.6.4 Tipes reflektiewe denke

Reflektiewe denke word deur verskeie kundiges op die gebied in bepaalde tipologieë georganiseer, en wel soos volg:

Schön beskryf twee vorme van refleksie: refleksie-op-aksie en refleksie-in-aksie. Refleksie-op-aksie stem ooreen met Dewey se idee van refleksie en word beskou as die sistematiese en doelbewuste terugblik oor jou aksies na afloop van 'n klas. Refleksie-in-aksie is egter die sentrale idee van Schön se konsep van refleksie, en verskil aansienlik van Dewey se retrospektiewe probleemoplossing. Schön (1983:50) hou kennis-in-aksie voor in teenstelling met die aanwending van tegniese kennis tot 'n probleem in besluitneming. Dit word begryp deur frases soos “op jou voete dink” en “leer deur doen” en stel nie net voor dat ons kan dink oor wat ons gedoen het nie, maar oor wat ons doen terwyl ons besig is om dit te doen (Loughran, 1996:6).

Henderson (2001:118) onderskei tussen die volgende twee tipes refleksie:

- refleksie op jou onderrigvaardighede (“craft reflection”), wat verwys na jou vermoë om die inhoud van jou leerarea goed te onderrig;
- oorwegende ondersoek (“deliberative enquiry”), wat daarop dui om die vermoë te ontwikkel om te reageer op jou leerders se probleme op 'n kreatiewe en omgee-wyse.

Henderson beskryf verder vier elemente van oorwegende ondersoek (2001:118-123):

- probeer die behoeftes van jou leerders uit 'n omgee-oogpunt beskou deur hul ware

behoefte te probeer bepaal, te identifiseer waardeur jou oorweging gemotiveer word en jouself af te vra of jy op 'n manier ondersoek wat sensitief is vir ander se perspektiewe;

- ondersoek die probleem deur diverse maniere te gebruik om dit te oorweeg en te definieer;
- skep kreatiewe oplossings deur moonlike uitkomst van jou oplossings te oorweeg nog voor jy dit implementeer of anders gestel, besluit watter uitkomst jy wil hê en pas jou oplossing daarby aan;
- implementeer die oplossing terwyl jy oorweging skenk aan verskillende maniere om die gevolge van jou oplossing te evalueer.

Willis in Hillier (2002:10) stel die volgende drie modusse van refleksie voor:

- kontekstuele refleksie, waar 'n episode van ervaring hersien word in terme van die kontekstuele gewigte, bv. tyd, plek, ras, klas, beleid, ensovoorts wat 'n invloed daarop gehad het en bygedra het tot die vorming daarvan;
- ingesteldheidsrefleksie, waar die houding van onderwysers en leerders jeens die onderrig/leer geïdentifiseer word soos dit voortspruit uit voorkeure, begeertes, emosies en persoonlike reaksies tot die beoogde aktiwiteite;
- ervaringsrefleksie, waar die ware gebeurtenis van die leerepisode oorweeg word en die persoon wat reflekteer probeer terugdink na hoe die aktiwiteit afgeloop het, en watter tipe ervaring dit ingehou het.

Henderson (2001:17) beklemtoon dat verskillende kontekste die herkenning van probleme sal beïnvloed en sodoende ook die aard van refleksie sal bepaal.

4.5.6.5 Die proses van reflektiewe denke

To reflect means to ruminate, cogitate, meditate, to think. It derives from the Latin word *refletere*, meaning to bend back. I use it here to speak broadly about a process that many people call metacognition. This word derives from the Greek *imeta*, *meaning after, amid, and over and above*. In the case of our thinking processes, metacognition refers to thinking about our thinking. Both terms suggest a turning back upon oneself to take stock, to question, and this process occurs before, during and after we have engaged in a complex, problematic situation.

(Barell, 1995:246)

Uit Barrell se siening word dit reeds duidelik dat die proses van refleksie te make het met 'n terugblik op 'n vorige situasie, en dat dit 'n denkproses behels, onder andere oor ons eie denke. Dit vind ook nie net na afloop van 'n situasie plaas nie, maar selfs tydens en voor dit as voorkomende maatreël. Verder word refleksie gewoonlik gekoppel aan problematiek.

Verskeie skrywers (York-Barr *et al.*, 2001:6; Balfour *et al.*, 2004:83; Loughran, 1996:21;) identifiseer elemente rakende die proses van refleksie, waarvan die navorser graag die volgende in sintese wil voorhou:

- bewuswording van 'n probleem of tekortkoming;
- doelbewuste verposing om te reflekteer;
- identifisering van die probleem;
- formulering en herformulering van die geïdentifiseerde probleem deur dit eers in die geheel te beskou, en dan sistematies te fokus op individuele onderdele om die ware oorsaak van bekommernis so akkuraat as moontlik vas te stel;
- toetsing van die probleem teen 'n soortgelyke situasie wat in die verlede reeds opgelos is, of herkenning van die uniekheid van die probleem;
- eksperimentering met moontlike oplossings om die implikasies daarvan te ontdek;
- keuse van oplossing en van 'n metode vir implementering;
- implementering van die oplossing;
- vasstel van die gevolge en evaluering van die aanvaarbaarheid van hierdie gevolge.

Aangesien daar aaneenlopende evaluering, hersiening en kontrole plaasvind, kan die proses van refleksie as 'n spiraal beskryf word. 'n Baie belangrike voorvereiste vir 'n suksesvolle reflektiewe proses is die vermoë van die onderwyser om verskeie oplossings vir dieselfde probleem te kan oorweeg. Dit impliseer 'n ontvanklikheid vir ander standpunte en bereidwilligheid om die wil om reg te wees te laat vaar. Brookfield (1995) in Hillier (2002:7) stel voor dat 'n situasie deur vier kritiese lense beskou moet word, naamlik jou eie oogpunt, dié van jou kollegas, dié van jou leerders en laastens uit dié van die teoretiese literatuur. Die onderwyser moet deurgaans bewus bly daarvan dat die doel van die reflektiewe proses is om tot

meer kennis te kom, te verstaan en 'n werkbare oplossing vir 'n wesenlike probleem te vind wat vir die toekoms uit die weg geruim moet word.

4.5.6.6 Hindernisse tot reflektiewe denke

Die proses van refleksie vind nie geïsoleerd plaas nie, en daar bestaan vele faktore wat reflektiewe denke kan belemmer. Volgens Day (1999:26-36) kan die volgende hindernisse wees:

- die mate waarin 'n individu self-konfrontasie kan toepas;
- die mate waarin die gevolge van self-konfrontasie in gedagtes en aksies geakkommodeer kan word sonder ondersteuning;
- omstandigheidsbeperkings, bv. 'n swaar werkslading;
- persoonlike beperkings, bv. vlak van ontwikkeling;
- emosionele welvaart.

Volgens Hatton & Smith (1995:37) kan dit wees:

- 'n ontoereikende kennisbasis;
- die siening dat refleksie nie in die algemeen met die beroep van 'n onderwyser geassosieer word nie;
- koppigheid van die onderwyser rakende eie opvattinge oor die onderwys;
- tyd en geleentheid van ontwikkeling.

Barrell (1995:247) maan dat dit belangrik is om emosies te erken wanneer deur problematiese situasies gekonfronteer word en dat dit binne die perspektief van 'n hindernis tot denkvermoë geplaas moet word. Op so 'n wyse kan daar beheer oor die situasie geneem kan word en word rasionele denke en besluite verseker.

4.5.6.7 Faktore wat refleksie kan bevorder

Lombard (1996:187) spesifiseer twee kategorieë van voorvereistes vir die ontwikkeling van refleksie, naamlik vaardighede en houdings. Die vaardighede wat voorgestel word is soos volg:

- empiriese vaardighede, wat die versameling van relevante data en die objektiewe toetsing van die data behels;

- analitiese vaardighede, wat gebruik word om opvoedkundige oordele te fel vanaf die versamelde data;
- evaluerende vaardighede, wat gebruik word om besluite te maak rakende opvoedkundige waardes vanaf die versamelde data;
- strategiese vaardighede, wat bydra tot die implementering van versamelde data;
- praktiese vaardighede, wat dien as 'n aansluiting/brug tussen analise en praktyk;
- kommunikatiewe vaardighede, wat benodig word om idees aan ander oor te dra.

Volgens Day (1999:26) is intellektuele en affektiewe ondersteuning ook belangrike faktore, en moet onderwysers dus beide individuele sowel as samewerkende ondersoekers kan wees indien hulle hul professionele effektiwiteit wil verhoog.

4.5.6.8 Onderwyserportefeuljes

Daar word telkemale in die literatuur rakende professionele ontwikkeling van onderwysers en reflektiewe denke verwys na portefeuljes as hulpmiddels. Hier word nie bedoel die portefeuljes wat deur die Departement van Onderwys voorgeskryf word as bewys van take vir skoolgebaseerde assessering en die ooreenstemmende instrumente van assessering nie, maar na dagboekhouding of die hou van aantekeninge (Du Plessis *et al.*, 2007:3). Dit kom handig te pas in die boekstaving van reflektiewe praktyk, en kan dien as 'n aangaande rekord van professionele ontwikkeling. In hierdie opsig kan dit gebruik word om leemtes in professionele ontwikkeling te identifiseer en dien as 'n houer vir alle doelwitte, planne van aksie, idees, refleksies en assesserings wat by onderwysers kan bly deur hul hele loopbaan (Early & Bubb, 2004:4).

In samevatting kan daar gesê word dat reflektiewe denke die potensiaal het om onderwysers in staat te stel om deurdagte ondersoek in te stel na die toestande en houdings wat leer kan bevoordeel of benadeel (Norton in Taggart & Wilson, 2005:17). Dit ondersteun die wegbeweeg van roetine aksies na reflektiewe aksies wat uit professionele denke voortvloei. Onderwysers onderrig nie in isolasie nie, maar is produkte van komplekse sosiale en persoonlike omstandighede wat alles affekteer wat hulle doen. Wanneer hulle reflekteer daag hulle nie net hul eie idees oor praktyk uit nie, maar dit help hulle ook om die areas waar hulle onbevoeg voel te identifiseer en te bepaal hoe om dit te oorbrug (Hillier, 2002:7). Reflektiewe denke wil

onderwysers uiteindelik bemagtig deur hulle in staat te stel om hul eie oplossings vir hul unieke situasies te vind (April, 2003:1), en so die standaard van professionele vaardigheid verhoog (Pollard, 2005:24). Barell (1995:25) sluit ook by hierdie sentiment aan: “Thinking and thoughtful behaviour are processes that empower persons to take more control of their own lives, which is a goal in personal life, as well as in schools.” ‘n Oorkepelende doel van reflektiewe denke, wat voortspruit uit al die bogenoemde, is vir onderwysers om meesters van hul profesie te raak wat as mentor vir ander kan optree in hul professionele en persoonlike ontwikkeling (Paris & Ayres, 1999:154).

4.6 OPSOMMING

Die transformasieproses in die onderwysvoorsiening van Suid-Afrika sedert 1994 het van onderwysers gevra om ‘n paradigmaskuif te maak ten opsigte van hoe hulle oor onderwys dink, en hoe hulle dit in die praktyk vergestalt. ‘n Nuwe kurrikulum het die lig gesien en moes deur middel van UGO geïmplementeer word. Onderwysers moes vertrou raak met nuwe begrippe soos koöperatiewe leer, uitkomste en inklusiewe onderwys, en die vaardighede ontwikkel om daaraan beslag te kon gee.

Die Departement van Onderwys het opleidingsprogramme geloods om onderwysers op ‘n gereedheidsgrondslag te bring. Hierdie programme het steeds groot leemtes gelaat in die toerus van onderwysers, aangesien dit onderwysers uit die werklikheidskonteks gehaal het en nie op onderwysers se spesifieke individuele behoeftes gefokus was nie.

Die vereistes van die nuwe kurrikulum en UGO is nie die enigste uitdagings wat onderwysers die hoof moet bied nie. Onderwys is ‘n komplekse praktyk. Wanneer die onderwys as beroep met die eienskappe van ‘n profesie vergelyk word, blyk dit duidelik dat ‘n onderwyser wel as ‘n professionele persoon gereken kan word. Gekoppel aan al die ander rolle wat aan ‘n onderwyser toegeskryf kan word, laat dit die soeklig val op die belangrikheid van professionele ontwikkeling van onderwysers in ‘n poging om hulle te bemagtig om hierdie uitdagings die hoof te bied.

Professionele ontwikkeling van onderwysers omarm alle aktiwiteite wat bydra tot die ontwikkeling van die professionele kennis van onderwysers, hul professionele vaardighede ontwikkel, help om hul professionele waardes duidelik te maak en hul klaskamerpraktyk bevorder. Daar bestaan verskeie benaderings tot die professionele ontwikkeling, waarvan nie

een as die beste uitgesonder kan word nie. Die unieke konteks waarbinne opleiding benodig word sal die tipe opleiding bepaal, en 'n kombinasie van metodes lewer vry algemeen die beste resultate.

Professionele ontwikkeling van onderwysers moet wel deeglik beplan en van stapel gestuur word. Die enkele belangrikste faktor wat hier uitgesonder moet word is dat ontwikkeling in verband gebring moet word met praktyk ten einde betekenis daaraan te gee. Verder moet dit in die oog gehou word dat dit 'n aangaande proses is, en nooit in die lig van 'n enkele gebeurtenis soos binne die werkswinkelkonteks beskou moet word nie. Dit is 'n besef wat primêr by die onderwyser self moet lê, en onderwysers moet dus verantwoordelikheid neem vir hul eie aangaande professionele ontwikkeling in plaas daarvan om verplig te word om dit te doen, of selfs te sit en wag dat daar 'n geleentheid aangebied word. Alle opleidingsgeleenthede kan hiervoor gebruik word, maar 'n ander baie belangrike element hieraan verbonde is voortdurende selfrefleksie en refleksie op praktyk.

In die vorige hoofstukke het die navorser die huidige onderwyssituasie in Suid-Afrika geskets, Kuns en Kultuur as leerarea ontmasker en die belangrikheid van professionele ontwikkeling van onderwysers uit 'n algemene perspektief beskou. In die volgende hoofstuk word drie vorme van indiensopleiding van onderwysers ondersoek ten einde by te dra tot die konseptualisering van 'n raamwerk vir opleiding wat gebruik kan word vir professionele ontwikkeling en bemagtiging van Kuns en Kultuuronderwysers.

HOOFSTUK 5

EMPIRIESE ONDERSOEK

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word drie vorme van indiensopleiding van onderwysers ondersoek. Die eerste is 'n reeks werksinkels, die tweede is 'n deeltydse opleidingsprogram wat oor twee jaar gestrek het en die derde neem die vorm aan van een-tot-een opleiding wat oor een skoolkwartaal gestrek het. Die navorser was by die werksinkels en deeltydse opleidingsprogram betrokke as aanbieder sowel as medestudent en waarnemer. By die een-tot-een opleiding het die navorser as aanbieder opgetree van die opleiding, met een onderwyser as deelnemer. Vervolgens word die verskillende opleidingsvorme ontleed aan die hand van vraelyste en persoonlike onderhoude met deelnemers daarvan, waarna gevolgtrekkings gemaak sal word ten opsigte van die bruikbaarheid daarvan as opleidingsmiddel vir onderwysers in Suid-Afrika.

5.2 WERKSWINKELS 2004

Ses werksinkels is oor ses agtereenvolgende Saterdag vanaf 9 Oktober 2004 tot 13 November 2004 aangebied binne die afdeling Musiekopvoedkunde van die Departement Musiek aan die Universiteit van Stellenbosch.

'n Teikengroep van onderwysers is uit die Wes-Kaap gekies, wat afkomstig was uit histories benadeelde agtergronde. Die navorser kan deur waarneming en uit ondervinding getuig dat daar spesifiek by hierdie groepe 'n leemte in opleiding bestaan en dit was tewens ook uit genoemde observasie dat die idee vir die navorsing gedeeltelik ontstaan het. Die meeste van die onderwysers het min of geen opleiding in die kunste gehad, aangesien opgeleide onderwysers moontlik oor 'n inherente motivering sou beskik vir die aanbieding van Kuns en Kultuur en nie baat sou vind by die werksinkels nie.

Vakkundiges op die gebied van musiek, dans, drama en visuele kuns het onderwysers bekendgestel aan basiese essensiële vakkennis. Die proses van kritiese refleksie op eie praktyk en dié van kollegas is geïnisiëer, en leerkragte is aangemoedig om oplossings te vind vir probleme binne hul eie opvoedingskontekste en leefwêreld en aanpassings te maak waar nodig.

Leerkragte is gelei om die waarde van indiensopleiding in Kuns en Kultuur te ontdek as katalisator van professionele ontwikkeling. Die aanbieders het as agente van verandering opgetree in 'n ondersteunende en begeleidende kapasiteit.

5.2.1 VRAELYS 1

By die eerste sessie was daar een en dertig deelnemers teenwoordig. Die sessie het begin met 'n verwelkoming en bekendstelling van die kursus, waarna deelnemers gevra is om 'n vraelys²⁵ te voltooi ten einde die aanbieders in staat te stel om aanvangskennis en -behoefte te bepaal, en die navorser van relevante informasie vir hierdie studie te voorsien. Terugvoer het die volgende getoon:

1. Is u 'n algemene klasonderwyser(es) of 'n spesialis Kuns en Kultuuronderwyser(es)?

Algemene klasonderwyser	90%
Spesialis	10%

2. Watter graad onderrig u in Kuns en Kultuur?

Gr R	Gr 1	Gr 2	Gr 3	Gr 4	Gr 5	Gr 6	Gr 7	Gr 8	Gr 9
10%	7%	7%	7%	40%	13%	20%	17%	3%	3%

een graad	84%
twee grade	3%
drie grade	10%
vier grade	3%

3. Hoe lank onderrig u al Kuns en Kultuur?

6 maande	1 jaar	2 jare	3 jare	4 jare	5 jare +
10%	13%	7%	10%	3%	57%

4. Is u alleen verantwoordelik vir Kuns en Kultuur in die skool, of vorm u deel van 'n

²⁵ Addendum C.

span?

Alleen	90%
Span	10%

5. Hou u daarvan om Kuns en Kultuur te onderrig?

Glad nie en haat dit	0%
Nie baie nie en wil liewers iets anders onderrig	10%
Aanbaarvaar en geniet dit meeste van die tyd	50%
Hou daarvan	33%
Mal daaroor en wil niks anders onderrig nie	7%

6. Hoe voel u oor u Kuns en Kultuurkennis en -vaardighede?

Baie swak; weet nie veel van die leerarea nie	7%
Baie swak, maar kan oor die weg kom met wat ek weet	7%
Aanvaarbaar en leer soos ek aangaan	77%
Tevrede met my vaardighede en voel dat ek die mas opkom	7%
Uitstekend; geen probleme nie	3%

7. Waarmee sukkel u?

Beskikbaarheid van hulpbronne	73%
Om lesse te beplan	63%
Om kreatiewe idees te vind	50%
Assessering	50%
Handhawing van dissipline in die klas	23%
Tekort aan selfvertroue by aanbieding van lesse	13%

8. Hoekom woon u hierdie kursus by?

My hoof het my gevra om dit by te woon	3%
Dit het interessant voorgekom, en ek het self besluit om dit by te woon	83%

‘n Verdere 16% het addisioneel aangevoer dat:

- hulle in die toekoms Kuns en Kultuur sou moet onderrig en hulself dus daarvoor wou begin voorberei;
- hulle bemagtig wou word ten opsigte van uitkomsgebaseerde onderwys;

- hulle meer oor die leerarea te wete wou kom;
- hulle wederhelfte hulle aangeraai het om die kursus by te woon, aangesien hulle so baie tuis gekla het oor werk.

9. Wat verwag u van hierdie kursus?

BEHOEFTE	%
Beplanningsvaardighede uit te brei	25
Vakkennis uit te brei	22
Hulp met kreatiewe idees	22
Lesaanbiedingsvaardighede uit te brei	19
Vaardighede in spesifiek musiek te vergroot	16
Assesseringsvaardighede uit te brei	16
Bemagtiging deur middel van vaardighede en kennis	15
Selfvertroue te vergroot	15
Algemene vaardighede uit brei	12
Hulpbronne (klaar uitgewerkte lesmateriaal) te ontvang	12
Administratiewe vaardighede uit te brei (rekordhouding, ensovoorts)	9
Hoe om leerarea meer interessant te maak vir leerders	6
Algemene begrip van leerarea uit te brei	6
Algemene verryking en genot	6
Hulp met integrasie met ander vakke	3
Van ander te leer	3
Motivering	3

10% van die deelnemers het binne die ouderdomsgroep van 20 tot 29 jaar geval, 50% binne die groep van 30 tot 39 jaar, 23% binne die groep van 40 tot 49 jaar en 17% binne die groep van 50 tot 60 jaar. Dit dui daarop dat die grootste gedeelte van die deelnemers hul voordiensopleiding tydens die Apartheidsera ontvang het (6% het in 1994 met opleiding begin en slegs 3% na 1994). Gekoppel aan die feit dat die deelnemers almal afkomstig was uit histories benadeelde agtergronde, kan die afleiding gemaak word dat hierdie onderwysers onvoldoende voordiensopleiding²⁶ in die kunste ontvang het, en slegs op selfverworwe kennis en ervaring aangewese was vir die aanbod van Kuns en Kultuur. Die grootste gedeelte van hierdie groep het hulself as algemene klasonderwysers beskou, wat hul problematiek verder konsolideer.

²⁶ Sien Hoofstuk 2 rakende ongelyke onderwysvoorsiening tydens die Apartheidsbedeling, Hoofstuk 3 rakende ongelyke opleidingsgeleenthede vir Swart en Kleurlingstudente en Hoofstuk 4 rakende opleiding van onderwysers in Suid-Afrika.

Die meeste van die deelnemers was net betrokke by die onderrig van een graad en het nie as deel van 'n vakspan gewerk nie, maar alleen vir die aanbieding van die leerarea gesorg. Daar was dus vir hulle geen vorm van ondersteuning of bronne van kennis om uit te put nie.

Die meeste was al vir 'n geruime tyd (5 jare en langer) betrokke by die aanbieding van Kuns en Kultuur, maar ten spyte daarvan het die grootste gedeelte steeds die aanbieding van Kuns en Kultuur slegs aanvaarbaar gevind en gevoel hulle kan oor die weg kom met die kennis wat hulle beskik, maar steeds 'n dringende behoefte ervaar om meer te leer.

Beskikbaarheid van hulpbronne (vraag 7) was 'n groot probleem waarmee hierdie onderwysers te kampe gehad het. Hier word nie verwys na fisiese hulpbronne soos spasie en oudiovisuele toerusting nie, maar na klaar voorbereide lesmateriaal wat hulle net kon gaan implementeer. Dit is 'n refleksie op 'n gebrek aan vakkennis en vermoë om lesse te beplan, soos duidelik blyk uit die feit dat lesbeplanning heel eerste lê op die lys van behoeftes, met die uitbreiding van vakkennis tweede (vraag 9).

Aspekte soos klasdisipline en 'n tekort aan selfvertroue is as uitvloeisel van die voorgenoemde genoem. Die meeste van die deelnemers het die kursus uit vrye wil bygewoon.

5.2.2 MISSIESTELLING

Na voltooiing van die vraelys is deelnemers gevra om 'n missiestelling voor te berei, wat soos volg daaruit gesien het:

Ons wil graag:

- onself met vaardighede toerus: onderrigvaardighede, assesseringsvaardighede, praktiese vaardighede in al die kunsvorme en kreatiewe vaardighede;
- kennis bekom: agtergrondkennis in al die kunsvorme en die konsepte daarvan;
- leer om diversiteit te hanteer: leerders se sosio-ekonomiese, intellektuele en kulturele diversiteit, sowel as tekortkominge van leerders, en ook die diversiteite wat binne elk van die verskillende kunsvorme in die Kuns en Kultuurleerarea self voorkom;
- entoesiasies wees oor die leerarea sodat ons effektief kan wees in ons pogings om dit te bemark en by die leerders 'n liefde daarvoor te kweek;
- holistiese ontwikkeling bevorder, veral met die oog op genesing, omdat die kunste die mag

het om genesing aan te help;

- kurrikulum ontwikkeling bemeester, omdat dit die belangrikste deel van ons aktiwiteite is.

Deelnemers het ook die volgende aspekte as prioriteite aangedui:

- Kurrikulumontwikkeling
- Assesseringsvaardighede
- Kennis van konsepte en praktiese vaardighede
- Holistiese ontwikkeling met die oog op genesing
- Onderrigvaardighede
- Entoesiasme en liefde
- Kreatiewe vaardighede
- Diversiteit

5.2.3 KURSUSINHOUD

Die inhoud van die kursus is grootliks vooraf bepaal, maar ook na aanleiding van behoeftes, soos deur deelnemers uitgespreek, effens aangepas. Inhoude in die kursus gedek was soos volg:

KUNSVORM	AKTIWITEIT	SESSIES
Musiek	Notasie	1
	Basiese elemente en konsepte	4
	Sangvaardighede	5
	Repertoire	1
	Afrikatromspel	3
	Beginsels van begeleiding	1
	Luistervaardighede	2
	Dans	Beweging
	Afrikadanse	2
Drama	Improvisasie	1
	Toneelspeltegniek	1
Visuele Kuns	Basiese elemente en konsepte	3
	Maak van maskers	1
Ander	Rekenaarvaardighede	3
	Iintsoni ²⁷	3

²⁷ Geïntegreerde kunstprojek met dans, drama, musiek en visuele kuns.

Inheemse onderrigmetodes	1
Integrasieprojekte	2
Bespreking van en terugvoer op projekte	5

5.2.4 VRAELYS 2

Deelnemers het entoesiasies meegedoen deur die loop van die kursus. Namate die kursus gevorder het, het daar ongelukkig van die deelnemers onttrek. Sommige van die deelnemers kon ook nie altyd teenwoordig wees nie as gevolg van werksverpligtinge oor naweke, asook persoonlike verpligtinge. Deelnemers is gevra om 'n tweede vraelys²⁸ by die derde werkswinkel te voltooi ten einde selfrefleksie te inisieer en die organiseerders van informasie te voorsien ten einde te bepaal of die kursus aan die deelnemers se behoeftes voldoen en of daar aanpassings aangebring moes word. Ten tyde van die tweede vraelys was daar slegs twintig deelnemers teenwoordig.

Terugvoer het die volgende getoon:

1. Watter deel van die kursus was tot dusver vir u die nuttigste?

AKTIWITEIT	%
Iintsomi	50
Dans	45
Elemente en konsepte van musiek	25
Alles	20
Assesering	20
Instrumentale Spel	10
Afrikatromspel	10
Maak van maskers	5
Beplanning	5
Sangvaardighede	5
Elemente en beginsels van visuele kuns	5

2. Watter deel van die kursus was tot dusver vir u die minste nuttig?

AKTIWITEIT	%
Geen	70
Elemente en konsepte van visuele kuns	5

²⁸ Addendum D.

Rekenaarvaardighede	5
Opstel van matrikse vir assessering	5
Alles	5
Afrikatromspel	5

3. Waarvan wil u graag meer kry?

AKTIWITEIT	%
Dans	75
Musiek	40
Alles	15
Assessering	15
Drama	15
Visuele kuns	10
Afrikatromspel	10
Beplanning	10
Sangvaardighede	5
Uitspraak van Swart tale in sang	5

4. Waarvan wil u graag minder kry?

AKTIWITEIT	%
Musiek	10
Assessering	5
Visuele kuns	5
Liedjies en speletjies	5
Saterdag	5
Afrikatromspel	5
Beplanning	5

Dertien van die deelnemers het nie hierdie vraag beantwoord nie. Daar kan aanvaar word dat hulle daarmee bedoel het dat daar niks was wat hulle nie as nuttig ervaar het nie. Een deelnemer het aangedui dat sy minder van musiek wou hê, aangesien sy dit te gekompliseerd gevind het. Ander deelnemers wat musiek aangedui het, het reeds oor meer gespesialiseerde kennis van musiek beskik. 'n Ander deelnemer het aangedui dat dit te veel geraak het om Saterdag op te offer vir die werkswinkel.

5. Het u al enigiets van die kursus gebruik in die skool? 6. Indien wel, wat?

AKTIWITEIT	%
Iintsoni	35

Afrikatromspel (slegs ritmiese aspek)	30
Elemente en konsepte van musiek	15
Afrikadanse	15
Repertorium van liedjies vir sang	15
Musiekspeletjies	10
Assessering	10
Maak van maskers	5
Sangvaardighede	5
Liggaamsperkussie	5
Toneelspeltegniek	5

6. Indien ja, hoe het dit gegaan?

Al die deelnemers wat reeds iets van die kursus gebruik het, het aangetoon dat dit baie goed gegaan het, dat die leerders entoesiasies was en dit baie geniet het, en dat dit vir hulle as onderwysers self ook genotvol was.

7. Indien nie, hoekom?

Drie van die deelnemers het aangetoon dat hulle reeds vir die kwartaal beplan het en nie daarvan wou afwyk nie. Een van die deelnemers het aangetoon dat haar leerders in niks belangstel nie, en sy nie die vrymoedigheid gehad het om enigiets te probeer nie.

Dit blyk dus uit die terugvoer van hierdie vraelys dat die Iintsoni vir die deelnemers van groot waarde was. Ook die Afrikatromspel. Die rede wat volgens die navorser se mening daarvoor aangevoer kan word, is dat die Iintsoni 'n klaar voorbereide aktiwiteit was wat deelnemers net so kon gaan implementeer. So ook die Afrikatromspel en die Afrikadanse. Dit was ook vars konsepte wat 'n uitkoms gebied het van die afgesaagde geroetineerde groef waarin meeste van die deelnemers hulself bevind het. Daarom het dit ook 'n element van groot genot en bevrediging vir die meeste van hulle meegebring. Wat ook hiertoe bygedra het, was dat hulle self die Iintsoni by die werksinkels deurgewerk het en presies geweet het hoe alles op mekaar sou volg. Hulle het dus groter selfvertroue gehad in die aanbieding daarvan, wat hulle bemaagtig het en dit vir hulle lekker gemaak het.

5.2.5 VRAELYS 3

Aan die einde van die kursus is deelnemers weer gevra om 'n derde en laaste vraelys²⁹ te voltooi ten einde weer eens selfrefleksie te fasiliteer en die organiseerders van informasie te verskaf rakende die sukses van die kursus. Hierdie vraelys is deur drie-en-twintig deelnemers voltooi.

Terugvoer was soos volg:

1. Is daar aan u aanvanklike verwagtinge van die kursus voldoen?

Ja	95%
Nee	5%

2. Watter deel van die kursus was vir u die nuttigste?

AKTIWITEIT	%
Alles	60
Afrikadanse	26
Elemente en konsepte van musiek	13
Toneelspeltegnieke	13
Elemente en konsepte van visuele kuns	13
Rekenaarvaardighede	4
Beplanning	4
Assessering	4
Sangvaardighede	4

3. Watter deel van die kursus was vir u die minste nuttig?

AKTIWITEIT	%
Visuele kuns	13
Dirigeertegnieke	4
Elemente en konsepte van musiek	4
Afrikadanse	4
Sangvaardighede	4
Rekenaarvaardighede	4

Die deelnemers wat hier gereageer het, was weer eens diegene wat reeds meer agtergrondkennis van die areas gehad het wat hulle aangetoon het, of daar was na hul mening geen gebruik in hul

²⁹ Addendum E.

skoolkonteks vir bepaalde aspekte van die kursus nie. Een deelnemer het vir visuele kuns aangetoon dat die aanbieding te oppervlakkig was, aangesien sy 'n besondere behoefte gehad het om meer te leer van kunsvlyt, kleiwerk, ensovoorts.

4. Het u enige nuwe insigte verkry wat u in u onderrig kan gebruik? 5. Indien ja, wat?

Al die deelnemers het hier ja geantwoord, en die volgende as nuwe insigte aangetoon:

- Kuns en Kultuur bestaan uit vier verskillende dissiplines, elkeen uniek in eie reg.
- Die holistiese aard van Kuns en Kultuur.
- Alle dissiplines kan onder een tema geïntegreerd aangebied word.
- Dat al die komponente van Kuns en Kultuur verweef is.
- Instrumentale spel kan in drama gebruik word om geluide van diere voor te stel.
- Integrasie met ander leerareas.
- Hoe om jou benadering tot die kunste te verander, en voorbereiding te vergemaklik.
- Dat afvalmateriaal handig in die Kuns en Kultuurklas gebruik kan word.
- Dat instrumente uit huishoudelike artikels gemaak kan word.
- Dat die liggaam ook 'n instrument is.
- Dat eenvoudige toerusting soos polistireenkoppies en stoele gebruik kan word as instrumente.

Vele van die deelnemers het aspekte genoem wat eintlik onder vaardighede val, en wat die navorser by die terugvoer van vraag no. 7 en 8 gaan voeg.

6. Indien nee, wat dink u is die rede daarvoor?

Geen van die deelnemers het hier gereageer nie.

7. Het u enige nuwe vaardighede aangeleer? 8. Indien ja, wat?

Alle deelnemers het ja geantwoord, en die volgende as nuut aangeleerde vaardighede getoon:

- Lesaanbieding
- Hoe om die verskillende dissiplines binne Kuns en Kultuur te integreer.
- Verskillende tegnieke van assessering en die opstel van matrikse vir assessering.
- Hoe om Kuns en Kultuur te gebruik om die hele kind te ontwikkel.
- Hoe om die verskillende elemente en konsepte van visuele kuns bymekaar te laat inskakel.
- Hoe om verskillende media in visuele kuns te gebruik.
- Sketsvaardighede
- Maak van maskers
- Dirigeertegniek
- Dansvaardighede
- Vaardighede met betrekking tot liggaamsperkussie.
- Hoe om leerders aan te moedig om aktief betrokke te wees.
- Afrikatromspel
- Luistervaardighede
- Die gebruik van die internet om informasie te bekom.
- Hoe om navorsing te doen.

8. Indien nee, wat dink u is die rede daarvoor?

Geen van die deelnemers het hier gereageer nie.

9. Stel u belang om die GOS-program by te woon in 2005?

Ja	31%
Nee	34%
Onseker	9%
Geen respons	26%

10. Hoe het u die interaksie met die aanbieders in hierdie kursus ervaar? Het hulle u gemaklik laat voel, of geïntimideerd om vrae te stel?

Alle deelnemers het hier aangetoon dat hulle ten volle gemaklik gevoel het met die aanbieders van die kursus, en dat hulle waardering het vir die vlak van kennis, die entoesiasme en die vaardigheid waarmee die kursusmateriaal oorgedra is.

11. Wou u meer onderrigmateriaal ontvang het, of dink u u sal nou self materiaal kan opspoor?

AKTIWITEIT	%
Kan nou self materiaal versamel	47
Wou meer materiaal ontvang	43
Sou meer wou ontvang, maar kan ook self versamel	8

12. Het u dit geniet om deel te wees van die leerervaring saam met ander Kuns en Kultuuronderwysers?

Alle deelnemers het hier aangedui dat dit vir hulle lekker was om met ander onderwysers te deel en ook van hulle te leer, en dat hulle nuwe vriende gemaak het en deur die ervaring verryk is.

13. Sal u dit wat u geleer het met ander onderwysers en die leerders kan deel?

Alle deelnemers het hier positief geantwoord, en sommige het aangedui dat hulle dit al reeds gedoen het.

14. Aanbevelings

Deelnemers is gevra om aanbevelings te maak as 'n laaste bydrae op die vraelys, al was daar nie 'n vraag daarvoor gestel nie. Die terugvoer is soos volg:

- Die duur van die kursus moes aangepas word om nie soveel ure op een dag te beslaan nie, maar dalk minder ure oor meer dae.
- Die kontaktye kan versprei word oor alternatiewe Saterdag, aangesien dit moeilik is om agtereenvolgende Saterdag met 'n vol skoolprogram en nog familieverpligtinge dit in te pas.

5.2.6 EVALUERING VAN DIE WERKSWINKELS

Uit die vraelyste blyk dit dat daar aan die aanvanklike verwagtinge van deelnemers voldoen is. Hierdie verwagtinge moet egter teen die agtergrond van geweldige tekortkominge in kennis en vaardighede gesien word, aangesien die onderwysers wat hierdie werkswinkels bygewoon het hoofsaaklik klasonderwysers was, en dus oor weinig of geen spesialisvaardighede beskik het nie, of slegs spesialisvaardighede in een aspek van Kuns en Kultuur gehad het. Hulle was dus in die duister oor vele aspekte van die leerarea, en hulle het 'n baie groot behoefte aan uitbreiding van kennis en vaardighede gehad, van watter vorm of aard ookal. In daardie lig beskou, sou dit dus byna onmoontlik gewees het om nie aan hulle verwagtinge te voldoen nie.

Onderwysers het baie nuwe idees ryker geraak, is aan nuwe kennis bekendgestel en het nuwe vaardighede bygeleer, maar die volgende punte van kritiek is wel te lewer:

- Opleidingsmateriaal was nie konteks spesifiek nie. Dit was algemeen en van buite af bepaal deur akademiese deskundiges wat nie self diensdoende onderwysers is nie, en dus nie 'n werklike begrip gehad het van wat Kuns en Kultuur behels nie.
- Dit wil nie sê dat dit wat onderwysers geleer het van geen waarde was nie, maar die navorser voer steeds aan dat dit wat vir hulle van die meeste waarde was, gekoppel kan word aan die feit dat dit klaar voorbereide materiale en aktiwiteite was wat hulle net kon gaan implementeer.
- Die ure per werkswinkel was veels te lank. Kontaktyd vir elke werkswinkel het agt ure beslaan, waarvan 'n kwartier afgestaan is aan teetyd in die oggend, 'n uur aan ete in die middag en 'n kwartier aan teetyd in die laatmiddag. 'n Hele Saterdag uit 'n onderwyser se week is veel te vra om op te offer. Werkswinkels in 'n vakansie, wat 'n tyd van rus moet wees, dra ook nie by tot motivering nie.
- Die werkswinkels was vol gepak met diverse aktiwiteite wat al vier die kunstedisiplines betrek het, asook administratiewe aspekte soos lesbeplanning en assessering. Daar was te veel in te min tyd en onderwysers het nie genoegsaam kans gehad om werklik te verteer wat hulle nuut geleer en ervaar het nie.
- Aangesien onderwysers uit verskillende kontekste afkomstig was, was sekere aspekte van die materiaal nie vir hulle bruikbaar nie. Dit kan veroorsaak dat onderwysers belangstelling verloor en nie weer terugkeer nie.

In die lig van die voorgenoemde kritiek wil die navorser graag 'n paar aanbevelings maak, en wel soos volg:

- Die program vir elke werkswinkel moet vooraf aan potensiële deelnemers bekend gemaak word, sodat deelnemers kan verifieer of hulle wel nodig het om die werkswinkel by te woon. Deur 'n keuse te gee, verkry deelnemers 'n gevoel van beheer oor hul eie situasie en voel hulle nie hulle word gedwing om iets te doen nie, wat houdings bevorderlik beïnvloed en kan lei tot gunstiger resultate.
- Ervare, diensdoende Kuns en Kultuuronderwysers moet die kursusinhoud bepaal. Die kursusinhoud moet spesifiek wees, en nie breed en algemeen nie, omdat dit daartoe kan lei dat geen werklike ontwikkeling plaasvind nie, maar slegs oppervlakkige verryking.
- Kontaktyd moet korter wees, en oor meer dae versprei word, verkieslik alternatiewelik.
- Dit kan van meer waarde wees om aktiwiteite tot een kunsdissipline per werkswinkel te beperk, in plaas van om 'n wye verskeidenheid te hê wat op elke geleentheid aan alles raak.
- Dit is imperatief dat die materiaal op die vlak van die deelnemers aangebied word. Daarom is dit belangrik om deelnemers vooraf te keur sodat hulle nie hul tyd mors deur werkswinkels by te woon wat bo hul vuurmaak plek is, of andersom, wat glad nie hul bevoegheidsvlak bereik nie, want dan word die hele oogmerk van die opleidingsgeleentheid gemis.

Indien werkswinkels gebruik word om Kuns en Kultuuronderwysers professioneel te ontwikkel, moet dit baie deeglik en rondom spesifieke doelwitte beplan word. Die navorser se grootste kritiek teen 'n werkswinkel is dat dit uitmuntend beplan kan wees met alles perfek in plek, maar dat dit geen waarborg verskaf dat die onderwyser dit gaan implementeer nie, en daar dus geen kontrole oor ware ontwikkeling is nie. Die resultate word nooit werklik aan die aanbieders van die werkswinkels bekend nie, wat hul taak op 'n manier 'n eensydige invoer van informasie maak in stede van 'n tweerigting ontwikkelingspoging.

Vervolgens val die soeklig op die Gevorderde Onderwysertifikaatprogram (GOS-program) as vorm van opleiding.

5.3 GEVORDERDE ONDERWYSSERTIFIKAATPROGRAM IN KUNS EN KULTUUR

Die Gevorderde Onderwysertifikaatprogram (hierna die GOS-program genoem) is vir die eerste keer op 'n deeltydse basis oor die verloop van twee jare (2005 en 2006) aangebied, weer eens binne die afdeling Musiekopvoedkunde van die Departement Musiek aan die Universiteit van Stellenbosch. Dit het bestaan uit sessies op sommige Saterdag en tydens skoolvakansies met ten minste 25 vol dae van kontaktyd per jaar. Tussen sessies is werkstukke en opdragte voltooi wat aan praktyk in die skool gekoppel kon word.

Die toelatingsvereiste vir die kursus was 'n erkende driejaar opvoedkundige graad of diploma (M+3). Die teikengroep was onderwysers met min of geen formele musiekonderrig, veral dié wat Kuns en Kultuur aangebied het in die Intermediêre en Senior Fases van die AOO-band van die NKV.

Die inhoud van die kursus was soos volg:

JAARGANG	VAKKE	INHOUD
1ste jaargang	Opvoeding in die kunste (24 krediete)	(i) visuele kunste (ii) drama (iii) dans (aparte sessies, werkswinkels en opdragte waar integrasie van komponente plaasvind)
	Praktiese musiekstudies (12 krediete)	(i) basiese klavierbordvaardighede (ii) Orff-instrumente (iii) sangvaardighede (iv) basiese dirigeertegnieke (v) sol-fa notasie (vi) improvisasie (vii) skep van eie komposisies (viii) saamstel van portefeuljes met repertoire
	Vakdidaktiek van Kuns en Kultuur (24 krediete)	(i) skep van 'n missie en visie vir die onderrig van Kuns en Kultuur (ii) analise van hulpbronne (iii) versameling van idees rakende spesialispraktyk (groepwerk of individueel) (iv) ontwikkeling van luistervaardighede, (v) geskiedenis van musiek (vi) wêreldmusiek

		(vii) elemente en konsepte van musiek (viii) lesaanbieding (ix) saamstel van 'n portefeulje relevant tot eie onderrigsituasie (x) opdragte om reflektiewe praktyk te bevorder, gebaseer op eie onderrigervaringe (xi) klein navorsingsprojekte (xii) fokus op groepsbesprekings om kritiese denke en bemagtiging van onderwysers te stimuleer
2de jaargang	Opvoeding in die kunste (12 krediete)	Soos in die eerste jaar, maar op 'n meer gevorderde vlak. Vir praktiese musiekstudies is basiese kitaarspeeltegniek bygevoeg.
	Praktiese musiekstudies (24 krediete)	
	Vakdidaktiek van Kuns en Kultuur (24 krediete)	

Die hoofdoel van hierdie kursus was om onderwysers te bemagtig. Daar is dus sterk klem geplaas op uitbreiding van vakkennis en ontwikkeling van onderrigvaardighede en kritiese denke. Addisioneel het 'n deurlopende proses van refleksie op leerders en op eie praktyk 'n integrale deel van die opleiding gevorm. Die verwagting was dat onderwysers 'n eie filosofie oor onderrig in die kunste sou ontwikkel waarop hulle 'n stewige persoonlike en professionele identiteit kon bou.

5.3.1 Vraelys 1

Agtien onderwysers het ingeskryf vir die kursus. 50% het binne die ouderdomsgroep van 30 tot 39 jaar geval, 27% binne die ouderdomsgroep van 40 tot 49 jaar, 16% binne die ouderdomsgroep van 50 tot 59 jaar en 5% binne die ouderdomsgroep van 60 to 65 jaar. Dit dui weer eens daarop dat die grootste gedeelte van die deelnemers hul voordiensopleiding tydens die Apartheidsjare ontvang het met gevolglike tekortkominge. Deelnemers is gevra om dieselfde vraelys in te vul as wat by die werkswinkels gebruik is. Terugvoer het die volgende getoon:

1. Is u 'n algemene klasonderwyser(es) of 'n spesialis Kuns en Kultuuronderwyser(es)?

Algemene klasonderwyser	83%
Spesialis	17%

2. Watter graad onderrig u in Kuns en Kultuur?

Gr R	Gr 1	Gr 2	Gr 3	Gr 4	Gr 5	Gr 6	Gr 7	Gr 8	Gr 9
0%	6%	11%	17%	22%	39%	28%	17%	22%	28%

een graad	61%
twee grade	17%
drie grade	6%
vier grade	11%
vyf grade	0%
ses grade	6%

3. Hoe lank onderrig u al Kuns en Kultuur?

3 maande	1 jaar	2 jare	3 jare	4 jare	5 jare +
6%	0%	22%	28%	11%	33%

4. Is u alleen verantwoordelik vir Kuns en Kultuur in die skool, of vorm u deel van 'n span?

Alleen	28%
Span	72%

5. Hou u daarvan om Kuns en Kultuur te onderrig?

Glad nie en haat dit	0%
Nie baie nie en wil liewers iets anders onderrig	6%
Aanbaarbaar en geniet dit meeste van die tyd	11%
Hou daarvan	44%
Mal daaroor en wil niks anders onderrig nie	39%

6. Hoe voel u oor u Kuns en Kultuurkennis en -vaardighede?

Baie swak; weet nie veel van die leerarea nie	0%
Baie swak, maar kan oor die weg kom met wat ek weet	11%
Aanvaarbaar en leer soos ek aangaan	50%
Tevrede met my vaardighede en voel dat ek die mas opkom	33%
Uitstekend; geen probleme nie	6%

Die deelnemers wat hier aangetoon het dat hul vaardighede baie swak is, het by die vorige vraag ook aangetoon dat hulle (1) nie baie van Kuns en Kultuur hou nie, en liewers iets anders wil onderrig en (2) dat dit vir hulle aanvaarbaar is en dit meeste van die tyd geniet. Hier word dit duidelik dat 'n leemte in 'n onderwyser se kennis- en vaardigheidsvlak 'n direkte invloed op die beleving en genot van die leerarea kan hê.

7. Waarmee sukkel u?

Beskikbaarheid van hulpbronne	72%
Assessering	72%
Om kreatiewe idees te vind	50%
Om lesse te beplan	44%
Handhawing van dissipline in die klas	11%
Tekort aan selfvertroue by aanbieding van lesse	6%

Die grootste probleem vir hierdie onderwysers was in 'n gelyke mate 'n tekort aan beskikbare hulpbronne en assessering, met die vind van kreatiewe idees en moeite met lesbeplanning as logiese uitvloeisels. As gevolg van die feit dat 94% van die onderwysers reeds langer as twee jaar diensdoende was, was daar min probleme met dissipline en het slegs die deelnemer wat op daardie stadium nog net drie maande in diens was 'n tekort aan selfvertroue aangedui.

8. Hoekom woon u hierdie kursus by?

My hoof het my gevra om dit by te woon	0%
Dit het interessant voorgekom, en ek het self besluit om dit by te woon	100%

'n Verdere 39% het addisioneel aangevoer dat:

- hulle hul vaardighede wou uitbrei sodat hulle beter lesse kon saamstel;
- hulle graag later volwassenes wou oplei, en dus daarvoor wou kennis opdoen;
- hulle 'n algemene breë opklaring en opleiding benodig het;
- hulle graag spesialiste in ander kunsvorme wou raak as dié waarin hulle reeds gekwalifiseer was;
- hulle 'n behoefte aan uitbreiding van kennis en vaardighede in spesifiek visuele kuns of

drama of dans gehad het.

9. Wat verwag u van hierdie kursus?

BEHOEFTE	%
Algemene verryking en genot	33
Hulp met kreatiewe idees	28
Praktiese vaardighede uit te brei	28
Hoe om leerarea meer interessant te maak vir leerders	28
Algemene vaardighede rakende alle aspekte uit brei	17
Algemene begrip van leerarea uit te brei	17
Bemagtiging deur middel van vaardighede en kennis	17
Stimulasie, motivering, entoesiasme en inspirasie	17
Vakkennis uit te brei	11
Beplanningsvaardighede uit te brei	11
Lesaanbiedingsvaardighede uit te brei	11
Assesseringsvaardighede uit te brei	11
Selfvertroue te vergroot	11
Van ander te leer	6
Waar en hoe om eie hulpbronne te verkry	6
Die NKV beter te kan verstaan	6
'n Verdere kwalifikasie	6

Hierdie vraelys het vir die navorser aan die lig gebring dat Kuns en Kultuuronderwysers wat as deel van 'n vakspan werk 'n gunstiger beleving van onderrig het as dié wat alleen staan (soos blyk uit terugvoer van vraag 4 en 5). Dit het verder getoon dat hierdie groep onderwysers se grootste behoefte verryking en genot was. Dit korreleer met die feit dat hulle by vraag 5 aangedui het dat hulle daarvan hou om Kuns en Kultuur te onderrig en by vraag 8 dat hulle self gekies het om die kursus by te woon. Die volgende grootste behoeftes was ontwikkeling van praktiese vaardighede en hulp met kreatiewe idees sodat lesse vir die leerders meer intersant gemaak kon word. Daar was geen aanduiding van 'n behoefte aan klaar uitgewerkte lesmateriaal nie, wat baie sterk by die werkswinkelgroep uitgestaan het. Dit dui daarop dat hierdie groep met 'n besondere erns betrokke is by hul vak en 'n liefde het daarvoor, wat hulle graag ook aan hul leerders wil oordra deur sinvolle leerervarings te verskaf uit diepgaande begrip en kennis van waarmee hul besig is op alle vlakke. Hulle wou ook graag gemotiveer en geïnspireer word, omdat hulle weet dat dit belangrike eienskappe is wat deurslaggewend is vir suksesvolle onderrig in die kunste en oor die algemeen. Hierdie onderwysers was dus bereid om hulself te verbind tot 'n uitgebreide kursus van ontwikkeling wat oor 'n lang tydperk sou strek.

5.3.2 Vraelys 2

Deur die loop van die kursus is deelnemers gevra om verskeie verdere vraelyste te voltooi ten einde selfrefleksie te stimuleer, bepaalde tipes inligting te bekom en hul vordering te monitor. In September 2005 is 'n vraelys³⁰ saamgestel om onderwysers se motiveringsvlak te monitor. Net twaalf van die deelnemers het dit voltooi. Die terugvoer het die volgende getoon.

1. Op 'n persoonlike vlak, sou u sê u selfwaarde is:

SKAAL	%
Baie laag	0
Laag	0
Redelik goed	67
Hoog	33
Baie hoog	0

2. Hoe hoog is u motivering om Kuns en Kultuur te onderrig?

SKAAL	%
Baie laag	0
Laag	0
Redelik goed	50
Hoog	42
Baie hoog	8

3. Verduidelik u antwoord by vraag 2 in een sin.

Dié onderwysers wat gevoel het dat hul motivering redelik goed is, het almal aangedui dat hulle selfvertroue het in bepaalde aspekte, maar nog in ander aspekte moet ontwikkel, en dat dit hul motivering negatief beïnvloed. Dié onderwysers wat 'n hoë mate van motivering ervaar het, het aangedui dat hulle reeds 'n goeie algemene begrip van al die aspekte van die leerarea begin kry het, en dat dit hulle meer selfvertroue in lesaanbieding gee, wat deurspoel na die leerders en dit vir almal meer aangenaam maak. Dié onderwysers wat 'n baie hoë mate van motivering ervaar het, het aangedui dat hulle 'n diep inherente liefde vir die leerarea koester en bevrediging daaruit

³⁰ Addendum F.

geput het om te sien hoe die leerders hul leerervaringe geniet.

4. Hoe hoog is die motivering van u leerders vir Kuns en Kultuur?

SKAAL	%
Baie laag	0
Laag	0
Redelik goed	67
Hoog	25
Baie hoog	8

Dié onderwysers wat gevoel het hul eie motivering is hoog en baie hoog, is ook dié wat aangedui het dat hul leerders se motivering hoog en baie hoog is.

5. Dink u dat u in staat is om die leerders te help om meer gemotiveerd te raak vir Kuns en Kultuur?

SKAAL	%
Ja	0
Nee	100

6. Motiveer u antwoord by no. 5 in een sin.

Onderwysers het aangetoon dat die uitbreiding van hul kennis en vaardighede hulle help om leerervaringe te skep wat meer relevant is tot die leerders se leefwêreld en vol kreatiewe aktiwiteite, wat belangstelling en entoesiasme by leerders kweek. Hulle het verder aangedui dat hul eie hoër vlak van motivering oorgedra word op die leerders.

7. Reflekteer u krities op u strategieë vir Kuns en Kultuur?

SKAAL	%
Nooit	0
Selde	25
Dikwels	33
Baie gereeld	17
Elke dag	25

Onderwysers wat by vraag no. 4 'n hoë en baie hoë vlak van motivering aangetoon het, het ook by hierdie vraag aangedui dat hulle baie gereeld en elke dag reflekteer.

8. Reflekteer u krities op u onderrigvaardighede in Kuns en Kultuur?

SKAAL	%
Nooit	0
Selde	17
Dikwels	33
Baie gereeld	25
Elke dag	25

9. Indien u uself oor die algemeen as 'n onderwyser moes evalueer, watter persentasie sou u uself gee?

SKAAL	%
100	8
90	25
80	25
70	42

10. Indien u uself as 'n Kuns en Kultuuronderwysers moes evalueer, watter persentasie sou u uself gee?

SKAAL	%
100	2
90	1
80	3
70	2
60	1
50	3

Die onderwysers wat by vraag no. 4 die hoogste vlakke van motivering aangetoon het, het hier vir hulself die hoogste persentasies as Kuns en Kultuuronderwysers toegesê.

11. Is u tevrede met u beroepskeuse as onderwyser?

SKAAL	%
Ja	75
Nee	25

12. Indien ja, hoekom? Indien nee, hoekom?

Die onderwysers wat tevredenheid aangedui het, se redes was soos volg:

- hulle hou daarvan om met kinders te werk;
- hulle voel tuis in die beroep;
- hulle geniet die vakke wat hulle aanbied;
- hulle glo hulle kan 'n waardevolle bydrae maak om die lewens van kinders te help vorm;
- hulle vind dit bevredigend om 'n verskil te kan maak;
- hulle is na al die jare van onderrig steeds lief vir die onderwys.

Die onderwysers wat ontevredenheid aangedui het, het die volgende redes aangevoer;

- te veel administrasie;
- te veel verwagtinge rakende aspekte wat niks met onderrig te make het nie;
- te veel spanningsvolle situasies binne die skool (ook rakende fisiese veiligheid);
- vakadviseurs verwag te veel;
- die NKV is te veeleisend.

Hierdie vraelys het aan die navorser bevestig dat Kuns en Kultuuronderwysers se motivering direk gekoppel kan word aan hul vlak van vaardigheid en kennis, en dat dit 'n invloed het op die onderwyser se selfagting en op die leerders se ervaring van die leerarea.

5.3.3 Evaluering van die kursus

Die navorser het onderhoude³¹ gevoer met drie onderwysers wat die kursus deurloop het ten einde die sukses van die kursus in die professionele ontwikkeling van onderwysers uit hul oogpunt te bekom.

Onderwyser 1

Hierdie onderwyser het in musiek gespesialiseer in haar voorgraadse opleiding. Ten tyde van die onderhoud het sy in haar posisie as Kuns en Kultuuronderwyser slegs die musiekkomponent

³¹ Onderwysers se name word nie hier genoem nie, maar word wel in die bronnelys vermeld.

by haar skool (privaatskool) aangebied en was al vir vyf jare betrokke by die leerarea. Sy was ook betrokke by die afrigting van die juniorkoor, begeleiding van die seniorkoor en het as hulp opgetree by die afrigting van die orkes.

Sy het vir die GOS-program ingeskryf omdat sy haarself vir 'n moontlike toekoms in Kuns en Kultuur wou voorberei. Voor die GOS-program het sy glad nie gemaklik gevoel met dans, drama of visuele kuns nie, en het in die onderhoud telkens na haarself verwys as “nie kunstig nie” en “nie ‘n danser nie”. Sy het gevoel dat die GOS-program baie bygedra het tot die uitbreiding van haar vakkennis rakende hierdie drie dissiplines en dat die nuwe vlak van kennis haar kreatiwiteit vergroot en haar selfvertroue bevorder het.

Sy het egter genoem dat die opleiding in visuele kuns, drama en dans te veel na teorie en notas gehel het en te min praktiese ervaring gebied het. Die kursus was vir haar ook baie lank en dit was nie lekker om soveel Saterdag te moes opoffer daarvoor nie. Dit was vir haar beter om bloktye in die vakansie daarvoor af te staan, ook omdat dit dan minder gefragmenteerd was. Sy het ook nie veel nuwe kennis rakende die administratiewe sy van Kuns en Kultuur bygeleer nie.

Sy noem haarself na die kursus nog steeds nie 'n spesialis Kuns en Kultuuronderwyser nie.

Onderwyser 2

Hierdie onderwyser het in klasmusiek gespesialiseer in haar voorgraadse opleiding. Sy het ten tyde van die onderhoud Kuns en Kultuur vir Graad 4 tot Graad 8 in haar skool aangebied saam met een ander kollega in haar vakspan, en was reeds nege jare betrokke by die leerarea. Behalwe vir Kuns en Kultuur het sy ook Wiskunde aangebied en was betrokke by die Syfervaardigheid en Geletterdheidsprogram, asook by die skoolkoor, CVS en die hantering van die prefekte.

Sy het vir die GOS-program ingeskryf omdat sy met die verloop van jare besef het dat daar by haar 'n groot leemte bestaan wat visuele kuns, drama en dans aanbetref, met die grootste behoefte geleë by visuele kuns. Sy het gevoel dat die GOS-program haar kennis rakende konsepte van visuele kuns baie uitgebrei het, en sy noem ook dat sy die meeste baat gevind het by die visuele kuns gedeelte van die kursus, omdat dit is waar haar grootste behoefte gelê het en sy nie soveel aandag in die ander lesings gegee het nie. Die nuwe kennis en vaardighede het haar houding jeens Kuns en Kultuur nog meer positief gemaak, haar kreatiwiteit aangevuur en

haar liefde vir visuele kuns vergroot.

Sy het egter ook genoem dat die eerste jaar van die kursus vir haar baie lekker was, maar dat die tweede jaar te uitgereek geraak het en dat die dosente ook nie so lekker was nie. Aangesien sy 'n musiekspesialis is, was die musiekaspek van die tweede jaar vir haar blote herhaling en 'n mors van tyd. Dit het haar motivering om die kursus te voltooi negatief beïnvloed. Sy het in die kursus nie veel administratiewe vaardighede ontwikkel of opklaring van begrippe rondom administrasie van die leerarea ontvang nie. Sy het gewonder of die aanbieders kennis daarvan gedra het, want hulle het wel probeer, maar nie werklik ten opsigte van hierdie aspek geslaag nie.

Sy het haarself na die kursus nog steeds beskou as 'n spesialis klasmusiekonderwyser, maar nie 'n spesialis Kuns en Kultuuronderwyser nie.

Onderwyser 3

Hierdie onderwyser het in dans gespesialiseer in haar voorgraadse opleiding. Sy het ten tyde van die onderhoud Kuns en Kultuur vir Graad 4 en Graad 5 in haar skool aangebied as deel van 'n vakspan, en was reeds ses jare betrokke by die leerarea. Behalwe vir Kuns en Kultuur, het sy ook Tegnologie, Natuurwetenskap en Wiskunde aangebied, en was ook departementshoof van die intermediêre fase en betrokke by mini-rugby, vlugbal en dansklasse by die skool.

Sy het vir die GOS-program ingeskryf omdat sy 'n leemte in visuele kuns ervaar het, maar die hoofrede was daarin geleë dat sy wou aansoek doen vir 'n pos by die Onderwysdepartement, en 'n verdere kwalifikasie daarvoor nodig gehad het.

Die kursus het haar kennis en vaardighede van musiek en visuele kuns uitgebrei en dit het haar vermoë om reflektiewe onderwyspraktyk toe te pas verbeter.

Aangesien sy 'n dansspesialis is, het die danskomponent van die kursus vir haar geen betekenis gehad nie. Sy het ook genoem dat die kursus te veel teoretiese informasie verskaf het, maar te min geleentheid vir praktiese ervaring daarvan. Van die inhoud was ook nie bruikbaar vir die Kuns en Kultuurlearea nie, bv. koorleiding.

Uit die onderhoude met die drie onderwysers blyk dit dat die kursus daarin geslaag het om hul

vakkennis en praktiese vaardighede te verbreed, hul navorsingsvaardighede uit te brei en hul vermoë tot reflektiewe denke te vergroot. Daardeur is hulle professioneel ontwikkel en bemagtig.

Indien die kursusinhoud in oënskoue geneem word, blyk dit dat Praktiese Musiekstudies in die eerste jaargang twaalf krediete verdien en Vakdidaktiek van Kuns en Kultuur vier-en-twintig krediete. Indien Vakdidaktiek van Kuns en Kultuur beskou word, blyk dit dat die grootste gedeelte van die inhoud musiekaspekte dek. In die tweede jaargang word dieselfde patroon gevolg, maar met vier-en-twintig krediete wat aan praktiese musiekstudies toegeken word. Daar was dus nie 'n gelyke voorsiening vir ontwikkeling in al die kunsvorme nie, en in daardie opsig het dit nie die behoeftes van die Kuns en Kultuuronderwyser aangespreek soos dit wesenlik bestaan nie. Vir die onderwysers wat reeds as musiekspecialiste opgelei was, het hierdie gedeelte van die kursus dus minder waarde gehad en kon dit as 'n vermorsing van hul tyd beskou word, wat negatief op motivering kan inwerk. Die toelatingsvereistes vir die kursus het wel aangedui dat persone verkieslik oor geen formele musiekopleiding moes beskik nie, maar so 'n voorbehoud weerhou dan persone wat wel sulke opleiding het van die ander essensiële opleiding in visuele kuns, drama en dans. Die navorser sou voorstel dat hierdie probleem liever oorbrug word deur erkenning te gee aan onderwysers se bestaande vlak van kennis en hulle 'n keuse te gee van modules wat gevolg kan word. So word hulle ook deel gegee aan die samestelling van hul eie leerervaringe en verkry hulle eienaarskap van die proses.

Soos dit ook uit die onderhoude blyk, was die kursus baie lank. Dit het van onderwysers verwag om hulself te verbind oor 'n tydperk van twee jaar vir opleiding op Saterdag en in vakansies. Dit het wel 'n verdere kwalifikasie ingehou, maar het 'n addisionele werkslading meegebring. In 'n vraelys³² (datum onbekend) wat deelnemers ingevul het rakende 'n navorsingsprojek waarmee hulle besig was, het hulle almal aangedui dat hulle geweldig gesukkel het om die projek te voltooi, aangesien nie een van hulle voorheen al so 'n navorsing gedoen het nie, en dit baie van hul tyd in beslag geneem het op 'n kritieke stadium van die kwartaal wat dit by die skool baie druk gegaan het. Dieselfde oplossing as by die vorige punt kan vir hierdie probleem aangebied word. Indien 'n onderwyser nie elke keer al die sessies hoef by te woon nie, maak dit die las al ligter.

³² Addendum G.

Die navorser se hoofpunt van kritiek is hier weer eens dat so 'n kursus in samewerking met verskillende persone opgestel moet word wat self Kuns en Kultuur in 'n skool onderrig en persoonlike ervaring het van omstandighede en behoeftes rondom die leerarea. Wanneer so 'n kursus deur buitestaanders saamgestel word gaan 'n groot deel van die waarde daarvan verlore indien hulle nie die ware konteks kan begryp nie, al is hulle spesialiste in hul bepaalde velde.

Daar is groot waarde geleë in kursusse as middel van indiensopleiding, omdat dit die geleentheid bied om onderwerpe in meer diepte te bestudeer en in elke volgende sessie te bou op die vorige. Dit moet egter so beplan en saamgestel word dat dit nie die aanbieders se idees oor relevante materiaal verteenwoordig nie, maar die deelnemers se werklike behoeftes aanspreek en nie 'n meulsteen om die nek raak nie, maar steeds daarin slaag om die onderwyser te motiveer, te inspireer en aan te spoor om steeds in die toekoms verder te wil leer.

5.4 OPLEIDING OP 'N EEN-TOT-EEN BASIS

Nadat die werkswinkels en die GOS-program as vorme van indiensopleiding ondersoek is, het die navorser 'n alternatief oorweeg om die probleme wat by beide geïdentifiseer is te probeer aanspreek. Die navorser het opleiding op 'n een-tot-een basis in kombinasie met die deelnemende element van aksienavorsing op die proef gestel. Soos reeds in Hoofstuk 4 beskryf, is deelnemende aksienavorsing daarop gemik om aksies te stimuleer wat direk bruikbaar is vir deelnemers deur hul eie praktyke of situasies te verbeter. Dit is dus gefokus op die verandering van praktyk om dit meer verenigbaar te maak met die ideaal. Die ideaal is hier 'n onderwyser wat bevoegd is om die leerarea binne 'n spesifieke konteks aan te bied.

Die navorser wou dus vasstel of kontekstspesifieke opleiding vanaf 'n Kuns en Kultuurspesialis wat daaglik in die veld werksaam is die gewenste resultate sou lewer in teenstelling met 'n werkswinkel of 'n kursus as opleidingsinisiatief. Die navorser wou verder in die besonder as agent van verandering optree deur van die begin tot die einde by die opleidingsproses betrokke te wees in 'n vennootskap met die deelnemer waarin besluite en beheer gedeel word. Die oorkoepelende doelwit van die opleiding was professionele ontwikkeling en bemagtiging van die deelnemer wat berus op die getroue verteenwoordiging van die deelnemer se persepsies van realiteit.

Die opleiding is oor die verloop van een skoolkwartaal met een deelnemer as onderwerp

aangebied. Voor die opleiding ‘n aanvang geneem het, het die deelnemer vir diagnostiese doeleindes dieselfde vraelys ingevul as die deelnemers van die werkswinkels en die GOS-program. Terugvoer het getoon dat sy ‘n beginneronderwyser was wat in haar voordiensopleiding in Sportwetenskap gespesialiseer het. Sy het dus geen kennis van of opleiding in Kuns en Kultuur gehad nie. Sy was op daardie stadium vir een maand diensdoende en het Kuns en Kultuur vir Graad 8 in ‘n tegniese skool aangebied. Daar was nie vir haar ‘n keuse gegee nie. Die leerarea was deel van ‘n “pakket” van Engels, Afrikaans en Geskiedenis.

Terugvoer van die vraelys het verder getoon dat sy baie daarvan hou om Kuns en Kultuur te onderrig. Sy het ook aangetoon dat sy die NKV en die assesseringstandaarde vir Kuns en Kultuur goed verstaan, en dat sy vertrouwd is met die uitkomste vir Kuns en Kultuur en dat sy dit verstaan. Sy het aangetoon dat sy gereeld reflektiewe denke toepas en dat dit vir haar van waarde is in die opsig dat dit haar help om verbeteringe aan te bring waar nodig. Haar grootste probleem op daardie stadium was klasdisipline en assessering, en sy was redelik gemaklik met haar bestaande kennis en vaardighede: “Ek is steeds onseker, maar leer elke dag iets nuut en voel of ek die mas sal opkom.” Sy het ‘n leemte aan vakkennis slegs by visuele kuns aangedui, alhoewel sy gevoel het dat dit nie ‘n invloed het op haar vermoë om lesse voor te berei of aan te bied nie, en dat dit nie veroorsaak dat die disipline binne haar beplanning afgeskeep sal word nie. Sy het op daardie stadium nog geen van die Onderwysdepartement se opleidingssessies bygewoon nie, maar het aangedui dat sy al die nodige ondersteuning ontvang wat sy nodig het van haar vakadviseur, en ook dat sy oor die vermoë beskik om self navorsing te doen oor aspekte waaroor sy informasie benodig.

5.4.1 Sessie 1

Na analise van die vraelys was die navorser nie oortuig dat die deelnemer as ‘n beginneronderwyser reeds so goed vertrouwd was met die Kuns en Kultuurleerarea as wat sy aangedui het nie. By die eerste sessie het die navorser dus ‘n gesprek rakende die NKV, assesseringstandaarde en die uitkomste met die deelnemer geïnisieer. Daar is vasgestel dat die deelnemer nog nooit die NKV vir Kuns en Kultuur onder oë gehad het nie, dat sy nie kennis dra van die uitkomste vir Kuns en Kultuur nie en dat sy nie die assesseringstandaarde verstaan nie.

Die navorser het die deelnemer van ‘n kopie van die NKV vir Kuns en Kultuur voorsien en dit saam met haar deurgewerk. Die navorser het die samestelling van die learea ten opsigte van die

vier dissiplines uitgelig, die uitkomst en assesseringstandaarde verduidelik en toegelig hoe die kodering van die assesseringstandaarde in die Riglyne vir Assessering vir Kuns en Kultuur (DoE, 2003(b)) gelees moet word. Die navorser het verduidelik dat nie al die assesseringstandaarde aangespreek hoef te word nie, maar dat daar 'n seleksie gemaak word ten einde die vier uitkomst aan te spreek.

Die navorser het verder in die sessie bepaal dat die deelnemer besig was om 'n beplanning te implementeer wat deur haar vakhoof in Kuns en Kultuur (wat in Skeinat gespesialiseer het in haar voordiensopleiding en geen opleiding in Kuns en Kultuur ontvang het nie) in die vorige kwartaal opgestel is. Die leerders was op daardie stadium besig met drama opvoerings wat hulle geskep het in die vorm van sprokies. Volgens die deelnemer was die gehalte van die werk uiters swak en het die oorgrote meerderheid van haar klas geen moeite gedoen om die opdrag uit te voer nie, al het hulle die opdrag reeds in die vorige kwartaal ontvang. Dit het haar teleurgestel en haar assesseringstaak geweldig bemoeilik. Sy het nie geweet hoe om die leerders sover te kry om die werk te voltooi nie. Volgens haar was die motiveringsvlak van die leerders op daardie stadium baie laag. By navraag het dit nie geblyk dat die leerders enige vaardighede met betrekking tot drama aangeleer is nie, en dat hulle grootliks aan hul eie genade oorgelaat was vir die skep van 'n produksie, wat hul motiveringsvlak kan verklaar.

Die volgende gedeelte van die kwartaalplan sou fokus op musiek. Die plan was om drie genres, nl. rock-'n-roll-, pop- en hip-hopmusiek te bestudeer, waarna elke leerder hul eie lirieke op 'n bestaande melodie in een van die genres sou skryf. Die uitkomst wat die deelnemer wou bereik was dat leerders hul gevoelens deur middel van 'n lied moes kommunikeer. Haar strategie vir lesaanbieding was teoretiese behandeling van elke genre met gepaardgaande beluistering, waarna die leerders die opdrag vir die skryf van die lirieke sou uitvoer.

Die navorser het aan die hand gedoen dat die beplanning verfyn word en die deelnemer deur die proses van lesbeplanning begelei deur by die uitkomst te begin en terug te werk na die inhoud van afsonderlike lesse. Die navorser het die volgende voorstelle gemaak:

- werk terug van die bekende na die onbekende, met ander woorde vanaf hip-hop na rock-'n-roll;
- plaas elke genre binne historiese en sosiale perspektief;
- ontleed elke genre ten opsigte van elemente en konsepte soos ritme, melodie, tempo,

instrumentasie, vers en koor (herhaling en kontras);

- ontleed die betekenis van die lirieke;
- beluister met spesifieke aandag aan voorgenoemde aspekte;
- assesseeer of leerders in hul opdrag dit wat oor die verskillende genres geleer is verstaan en kan toepas in die skepping van hul eie produk.

Die deelnemer het geen kennis gedra van elemente en konsepte van musiek nie. Die navorser het dit vir die deelnemer toegelig en voorbeelde van oefeninge aan die hand gedoen wat die deelnemer in die klas kon gebruik om dit vir die leerders te ontsluit. Die navorser het ook matrikse as metode van assessering verduidelik. Die navorser het die deelnemer verder gevra om self navorsing te gaan doen om informasie uit verskeie bronne rakende die drie genres te bekom en dit dan krities te vergelyk en 'n sinvolle samestelling vir haar klas te maak. Die navorser het ook gevra om 'n hersiene beplanning by die volgende sessie te sien, insluitende 'n matriks vir assessering van die opdrag.

Aan die einde van die sessie het die deelnemer verstaan wat die navorser met die opleiding beoog. Sy het die NKV vir Kuns en Kultuur, die uitkomst en die assesseringstandaarde vir Kuns en Kultuur beter begryp. Sy is begelei deur 'n kwartaalbeplanning en het nuwe kennis rakende elemente en konsepte van musiek asook assessering in die vorm van matrikse ryker geraak. Sy het onderneem om dit wat sy in die opleiding ryker raak met die ander lede van haar vakspan te gaan deel en dit in haar klasse te implementeer, asook om op die resultate te reflekteer en haar bevindinge vir bespreking by elke volgende sessie aan te bied.

5.4.2 Sessie 2

By die tweede sessie het die deelnemer die nuwe beplanning en 'n matriks vir assessering voorgelê. Die navorser het die matriks met die deelnemer bespreek en dit is verfyn om in meer besonderhede aan die leerders te kommunikeer wat hul vlak van prestasie is. Die navorser het verneem dat die deelnemer begin het om die nuwe beplanning te implementeer en dat dit baie goed verloop het. Die deelnemer het positief gevoel oor die feit dat sy uit kennis oor die onderwerp in haar klas kon praat en het aangevoer dat dit haar selfvertroue vergroot het, wat 'n duidelike uitwerking op die leerders se motivering gehad het. Sy het 'n ritme oefening met haar klas gedoen, en hulle het entoesiasies saamgewerk en dit geniet. Dit was vir haar ook lekker om

te sien dat haar les werk.

Die navorser het dit goed gedink om op daardie stadium die ander dissiplines oorsigtelik met die deelnemer te begin behandel. Aangesien die deelnemer aan die begin van die kwartaal met drama besig was, het die navorser eerste daarby aangesluit. Die res van die tweede sessie is daaraan gewy om drama te bespreek ten opsigte van die geskiedenis, elemente en konsepte, die gebruik van die stem, die gesig en die liggaam, opwarmingsoefeninge vir die stem en die liggaam, vertrouens oefeninge, improvisasie, die speelruimte, verskillende tipes toneelstukke, verskillende tipes teaters en teateretiket, ensovoorts. Die navorser het ook drama aktiwiteite vir die klas voorgestel en die assessering van drama is bespreek.

Die deelnemer het haar beperkte klasruimte (gewone klas met banke) as 'n hindernis tot aktiwiteite gesien wat beweging insluit. Die navorser het voorstelle gemaak en ook geïdentifiseer dat die deelnemer se huiwering gedeeltelik daarin geleë is dat sy bang is om haar kollegas rondom haar te steur met 'n geraas. Die navorser het voorgestel dat sy in gesprek tree met haar kollegas en die hoof en die situasie van 'n Kuns en Kultuurklas vir hulle skets deur dit duidelik te maak dat die geraasvlak meermale in so 'n klas hoog sal wees en dat hulle begrip daarvoor moet hê.

Aan die einde van die sessie het die deelnemer 'n beter begrip van drama as kunsvorm gehad. Sy het genoem dat sy in retrospek kan verstaan waarom haar leerders so swak gevaar het met hul toneelstukkie en dat sy besef dat hulle nooit die basiese vaardighede geleer het nie en dus geen gereedskap gehad het om te gebruik nie. Sy het ook haar kommer uitgespreek oor die feit dat hierdie aspekte so afgeskeep word in die vak. Sy het onderneem om vir haar klas 'n eenvoudige opwarmingsroetine te begin aanleer en dit deur te voer as deel van alledaagse aktiwiteite, en om met haar kollegas tot 'n verstandhouding te kom.

5.4.3 Sessie 3

By die derde sessie het die deelnemer entoesiastiese terugvoer gegee rakende haar lesse oor die musiekgenres wat goed verloop het. Sy het ook begin met 'n opwarmingsroetine vir die liggaam (skouerrolle en vooroorrolle). Sy het met haar kollegas gepraat en hulle was heeltemal inskiklik. Dit het 'n groot las van haar skouers afgehaal. Die navorser het visuele kuns oorsigtelik tydens hierdie sessie met die deelnemer bespreek rakende die geskiedenis, elemente en konsepte, media

en style. Die deelnemer het aangedui dat hulle nie tot die volgende jaar met visuele kuns sou werk nie, en daar is besluit dat 'n meer diepgaande bespreking met oorweging van aktiwiteite en assesserings op 'n latere stadium sou geskied soos die deelnemer dit sou nodig kry. Sy het ook die behoefte uitgespreek om te begin met 'n beplanning vir die volgende kwartaal, aangesien haar vakhoof gehou het van die veranderinge wat sy aan hul bestaande beplanning aangebring het en gevoel het dat sy met die navorser se leiding beter daartoe in staat sou wees. Die navorser het gevra dat sy by die volgende sessie idees vir beplanning sou saambring.

5.4.4 Sessie 4

By die vierde sessie het dit met die deelnemer in haar klas baie goed gegaan. Haar leerders was entoesiasties en sy het genoem dat sy graag in die volgende jaar al die Kuns en Kultuur van die skool sou wou behartig. Die deelnemer het genoem dat hulle nog glad nie in die jaar aan dans geraak het nie, en daar is besluit dat die beplanning vir die volgende kwartaal op dans sou fokus. Die navorser het dans as kunsvorm met die deelnemer bespreek ten opsigte van geskiedenis, elemente en konsepte en style. Die deelnemer het goeie idees vir lesbeplanning voorgelê. Sy het besluit om by die hip-hop musiekstyl wat die leerders reeds bestudeer het aan te sluit. Sy sou weer die dansstyl teoreties met die klas bespreek, waarna sy 'n kollega³³ in Sportwetenskap sou nader om vir haar leerders 'n dans in hip-hopstyl aan te leer, waarna die leerders die dans sou uitvoer vir assesseringsdoeleindes.

Die navorser het voorgestel dat beplanning begin deur bepaalde assesseringstandaarde te identifiseer wat die deelnemer met haar lesse wou aanspreek, waarna sy die volgende tot die beplanning toegevoeg het:

- bespreek die verskillende dele van 'n mens se liggaam wat kan beweeg en die maniere hoe dit kan beweeg en laat die leerders daarmee eksperimenteer;
- bring die opwarmingsoefening van drama in en bespreek die belangrikheid van opwarming vir dansers om die liggaam in gereedheid te bring en beserings te voorkom;
- plaas die dansstyl binne historiese en sosiale konteks;
- bespreek hoe gestremde persone (bv. persone in rolstoel) ook aan dans kan deelneem;

³³ Die kollega is betrokke by die deelnemer se netbalkursusse. Sy is 'n opgeleide danser, en leer vir die kinders 'n opwarmingsroetine in die vorm van 'n hip-hopdans aan.

- bespreek hoe die kwaliteite van musiek wat dans begelei die bewegings van die dansstyl beïnvloed en dikwels bepaal;
- lig spesifieke boustene van dans uit, nl. kontras en herhaling;
- leer vir die leerders 'n seleksie van passies aan wat wissel van baie maklik tot meer ingewikkeld.

Die navorser het voorgestel dat assessering nie bloot berus op die leerders se vermoë om 'n dans uit te voer wat hulle geleer het nie, maar dat hulle self 'n dansie moet saamstel uit die bewegings wat hulle geleer het en dan kontras en herhaling moet demonstreer op die vers- en koorgedeelte van musiek wat hulle self gekies het. So word toepassing geassesseer in plaas van blote oproep van kennis.

Die navorser het saam met die deelnemer 'n matriks vir assessering saamgestel en gevra dat die deelnemer by die volgende sessie 'n volledig uitgewerkte beplanning sou voorlê. Die deelnemer het aangedui dat sy ten volle by magte voel om die beplanning op haar eie te gaan uitbrei en dat sy daarna uitsien om sinvolle aktiwiteite vir haar leerders voor te berei.

5.4.5 Sessie 5

By die vyfde sessie het die deelnemer 'n uitstekende beplanning voorgelê. Sy het aangedui dat sy dalk nie haar kollega vir die aanleer van die dansstyl in die hande sou kon kry nie. Die navorser het haar verwys na die Weskus-Wynland OBOS se biblioteek waar sy 'n DVD kon kry wat volledige instruksies gee. Die deelnemer het in hierdie sessie aangetoon dat sy nie meer 'n onmiddellike behoefte het aan verdere opleiding nie en voel dat sy eers genoeg het om te verteer. Sy het egter gevra of die navorser bereid sou wees om later weer te help, en die navorser het aangedui dat sy die opleidingsverbintenis as aangaande beskou en op enige geleentheid beskikbaar sou wees om te help.

5.4.6 Vraelys

Die navorser het die deelnemer gevra om 'n vraelys³⁴ te voltooi, en die terugvoer was soos volg:

³⁴ Addendum H.

1. Hoekom het jy besluit om deel te neem aan hierdie opleiding?

Ek het besluit om deel te neem omdat ek enige hulp moontlik nodig gehad het en enige iets sou probeer.

2. Wat was jou aanvanklike verwagtinge?

Ek het gedink ons gaan maar net gesels oor Kuns en Kultuur as 'n vak, en het nie verwag dat ons in soveel 'detail' die dinge sal bespreek en dat ek soveel hulp sou kry nie.

3. Watter deel van die opleiding was vir jou die nuttigste?

Dit was vir my lekker om my eie probleme in my persoonlike klassituasie aan te spreek en dinge te leer wat spesifiek op my en my situasie van toepassing is.

4. Watter deel van die opleiding was vir jou die minste nuttig?

Ek het geen deel van die opleiding minder nuttig gevind nie, ek het by alles baat gevind.

5. Het die opleiding jou vakkennis verbreed? Noem spesifieke aspekte.

My vakkennis is definitief verbreed. Ek moes byvoorbeeld 'n module oor musiek doen en het geen kennis van musiek nie. Nadat ek met die navorser gepraat het, het ek self 'n beter begrip van musiekterme en instrumente gehad dat dit my in staat gestel het om 'n beter les vir die leerders aan te bied. Ek het ook met meer kennis gemakliker gevoel om spesifieke lesse aan te bied.

6. Het die opleiding jou vaardighede uitgebrei? Noem spesifieke aspekte.

Ja. Toe ek begin het met die aanbied van Kuns en Kultuur het ek meestal net teorie van die papier af met die leerders behandel. Dit was vir hulle en ook vir my baie vervelig en hierdie opleiding het my gehelp om presies te besef wat werk en wat werk nie. Ek het interessante metodes van nuwe vaardighede aanleer geleer en dit begin toepas.

7. Wat sou jy graag nog meer van wou geleer het in die opleiding?

Daar is nie iets spesifiek wat ek nog sou wou leer nie, maar dit sou lekker wees om stap vir stap deur die opstel van 'n Kuns en Kultuurvraestel te gaan, maar ek voel reeds baie gemakliker met die kennis wat ek nou opgedoen het.

8. Voel jy dat jy spesifiek as gevolg van hierdie opleiding meer selfvertroue het om Kuns en Kultuur aan te bied?

Ja. Dit is makliker om 'n klas met selfvertroue aan te bied as jy self kennis het oor dit waarvan jy praat.

9. Voel jy in enige opsig bemagtig, en indien wel, in welke?

Ja. Ek het nuwe onderwysmetodes aangeleer, ek het geleer spesifiek watter dinge werk en watter nie. Ek weet nou hoe om die teorie vir die klas so interessant as moontlik te maak al het ek nie te veel tot my beskikking nie. Ek het geleer om die spasie wat ek het (wat 'n doodgewone klaskamer is) optimaal te benut sonder om die klasse rondom my te veel te ontwrig.

10. Hoe ervaar jy die aanbieder ten opsigte van vlak van kennis en bekwaamheid op opleiding aan te bied? Het sy jou enigsins gemotiveer en geïnspireer? Kon sy jou spesifieke probleme isoleer en aanspreek? Voel jy sy het empatie met jou situasie en verstaan jou unieke omstandighede by die skool? Kon sy vir jou kreatiewe idees gee en jou help om begrippe op te klaar?

Sy is uitstekend en ek kon nie vir beter opleiding gevra het nie. Sy het spesifieke vakkennis wat sy uitstekend oordra en ook 'n breedvoerige kennis om dit wat sy my leer in konteks met ander dinge te plaas sodat ek dit beter verstaan en ook so aan die leerders kan verduidelik. Sy het my spesifieke situasie geïsoleer en kon help met my spesifieke probleme soos bv. gebrek aan spasie in die klas soos reeds vroeër vermeld.

11. Sal jy dit wat jy geleer het met kollegas kan deel?

Ja, met graagte en gemak.

12. Het die opleiding jou liefde vir die kunste wakker gemaak/ver groot/aangevuur?

Ja, dit is lekker om meer te leer oor iets waarvan jy hou. 'n Bietjie meer kennis het my geïnspireer om somer heelwat meer kennis te gaan soek in verskeie boeke en ander bronne.

13. Sal jy graag vorentoe met Kuns en Kultuur onderrig betrokke wil bly? Het die opleiding iets daarmee te make?

Ja. Die opleiding het alles daarmee te make. Toe ek begin het het ek gedink Kuns en Kultuur is 'n baie deurmekaar vak met geen struktuur nie, maar na die opleiding besef ek dit is eintlik 'n wonderlike vak om aan te bied indien dit reg bestuur word en die aanbieder die nodige kennis dra.

14. Vind jy hierdie tipe opleiding van enige waarde vir 'n onderwyser? Verduidelik.

Dit is van baie waarde. Omdat dit so persoonlik is en een-tot-een plaasvind, vind ek as onderwyser dit makliker om kwessies uit my eie omstandighede aan te spreek en te probeer verbeter sonder dat ek voel ek mors dié rondom my wat dalk nie dieselfde probleem het nie se tyd. Dit is ook baie nuttig, veral vir iemand soos ek wat nou net begin het, om die nodige leiding by iemand te kry wat reeds weet wat werk en wat werk nie.

15. Het jy enige aanbevelings?

Ek het geen aanbevelings nie, ek kon nie vir beter opleiding gevra het nie. Ek sal hierdie opleiding vir enige persoon aanbeveel.

5.4.7 Evaluering van die opleiding

Hierdie opleiding het die deelnemer binne haar bepaalde konteks toegerus met nodige kennis en vaardighede om haar onmiddellike behoeftes aan te spreek. Niks wat die deelnemer ontvang het moes gereserveer word vir die lange duur nie, en alle aspekte van die opleiding was relevant

omdat die deelnemer en die navorser saam die inhoud bepaal het. Die opleiding was beskikbaar soos en wanneer die deelnemer dit nodig het, en het nie kosbare tyd van die deelnemer in beslag geneem nie aangesien die deelnemer en die navorser kontaktye gereël het om by hul skedules in te pas. Die deelnemer het ook nie nodig gehad om ver te reis nie. Die opleiding het 'n werklike verskil in die deelnemer se praktyk en situasie teweeg gebring, omdat die aanbieder van die opleiding 'n spesialis Kuns en Kultuuronderwyser is wat die deelnemer se situasie ten volle en met empatie begryp en nie slegs van buite af inkyk nie. Die deelnemer se houding is positief beïnvloed, nie net deur haar vakkennis te verbreed nie, maar deur haar te inspireer en motiveer met praktiese werkbare oplossings vir haar probleme. Dit het haar ook aangemoedig om verder te leer. Die deelnemer is professioneel ontwikkel en in die proses bemagtig.

5.5 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk is drie vorme van indiensopleiding vir onderwysers ondersoek. Daar is aangetoon dat elk van die vorme van opleiding wel in 'n mindere of meerdere mate lei tot professionele ontwikkeling en bemagtiging.

Werkswinkels wat deur buitestaanders aangebied word bied geleentheid tot oppervlakkige uitbreiding van kennis en moontlik verryking, omdat dit teorie moeilik in lyn bring met praktyk en nie spesifiek is tot die konteks van die individuele deelnemer nie.

Kursusse bied die geleentheid om 'n meer diepgaande studie te onderneem en kan lei tot 'n verdere kwalifikasie, maar verloop gewoonlik oor 'n lang tydperk en bied nie noodwendig oplossings vir onderwysers se huidige situasies nie. Dit vra ook 'n bereidwilligheid tot verbintenis en hou finansiële implikasies in, wat kan veroorsaak dat onderwysers nie hierdie tipe opleiding ernstig sal oorweeg nie. Kursusse kan ook onpersoonlik raak in die opsig dat daar groot groepe deelnemers is wat opleiding ontvang van aanbieders wat vanaf 'n akademiese hoogte af met hulle werk. Dit is nie moontlik om met groot groepe werklik op elke deelnemer se individuele probleme te fokus nie, en dikwels voel deelnemers nie gemaklik om hul probleme voor andere te bespreek nie, aangesien dit hulle soos swak onderwysers sal laat voel. 'n Kursus is 'n eensame reis waarin deelnemers grootliks vir hul eie vordering verantwoordelik is.

Opleiding op 'n een-tot-een basis met 'n deskundige onderwyser in die kapasiteit van leier bied aan die deelnemer die geleentheid om onmiddellike en spesifieke verandering in praktyk aan te

bring. Die aanbieder kry terugvoer waaruit die deelnemer verder gehelp kan word. Deelnemers kan vry voel om probleme openlik te bespreek binne die vertrouensverhouding met die navorser/leier en kry ondersteuning en aanmoediging binne 'n veilige omgewing. Die deelnemer gaan toets nie bloot nuut aangeleerde kennis en vaardighede uit nie, maar ontvang as't ware terapie waarmee hindernisse behandel en uit die weg geruim kan word.

Hierdie tipe opleiding op 'n individuele basis is vir die navorser die ideaal, maar die werkbaarheid daarvan binne die Suid-Afrikaanse konteks sou vereis dat spesialis Kuns en Kultuuronderwysers bereid sou wees om sulke opleidings te onderneem. Die onafwendbare vraag wat hieruit ontstaan is hoeveel spesialis Kuns en Kultuuronderwysers daar op die oomblik bestaan wat in staat en bereid sou wees om sulke opleiding te bied.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

6.1 SAMEVATTING

Die doel van hierdie navorsing was om ondersoek in te stel na 'n alternatiewe metode van indiensopleiding vir Kuns en Kultuuronderwysers wat hul unieke probleme op 'n relevante wyse sal aanspreek. As uitvloeisel wou die studie bepaal of effektiewe indiensopleiding lei tot professionele ontwikkeling en bemagtiging, wat in beurt weer kan lei tot positiewe beroepsbeleving en motivering.

Die navorser se persepsie dat Kuns en Kultuuronderwysers unieke probleme ervaar is deur terugvoer van vraelyste (Addendum A, B, C, D, E, F, G en I) en persoonlike onderhoude met Kuns en Kultuuronderwysers en 'n vakadviseur (Du Preez:2008-07-30) bevestig. Hierdie probleme blyk die volgende te wees:

- Toe Kuns en Kultuur in skole geïmplementeer is, was niemand daarvoor opgelei nie. Dit is tipies aan persone toegesê wat in een of die ander van die vier dissiplines voorgraadse opleiding gehad het, en waar daar nie sulke persone beskikbaar was nie, is dit bloot op nie-spesialiste (onderwysers met geen agtergrond in die kunste nie) afgedwing. Die onderwysers het die Onderwysdepartement se opleidingssessies bygewoon, maar dit het hulle nooit voldoende toegerus vir hul taak nie. Die meeste spesialis onderwysers kon hulself nie met die nuwe leerarea vereenselwig nie, of kon nie die mas opkom nie en het die professie verlaat om privaatpraktyke te begin, en al wat oorgebly het was leke wat nie eens meer op leiding van hul deskundige kollegas kon staat maak nie. Die huidige situasie verskil nie veel van toe nie. Kuns en Kultuur word nog steeds aan onopgeleide, onervare en onbevoegde onderwysers gegee, dikwels as deel van 'n pakket van ander vakke en dikwels slegs om 'n onderwyser se rooster vol te maak. Die probleem duur dus voort.
- In aansluiting by bogenoemde punt word beginneronderwysers aangestel met kwalifikasies wat toon dat hulle opleiding in Kuns en Kultuur ontvang het. Hierdie opleiding is egter nie voldoende nie, aangesien die meeste kursusse slegs 'n keuse tussen twee dissiplines bied. Wat dan van die ander twee? Die onderwyser bly dus steeds onbevoegd.

- Onbevoegde onderwysers kan Kuns en Kultuur nie tot reg laat kom nie. Hulle beskik nie oor die nodige vakkennis nie, en kan nie die kurrikulum interpreteer en implementeer nie. Die gevolge is verreikend:
- Die onderwysers skryf die leeruitkomste en assesseringstandaarde direk uit die Riglyne vir Assessering (RSA, 2007(a)) neer en hou dit voor as 'n beplanning, met ander woorde hulle kan nie beplan nie.
- Die onderwysers kan nie gepaste aktiwiteite kies om die leerders te help om die uitkomste te bereik en die assesseringstandaarde aan te spreek nie.
- Die onderwysers probeer om aan al die assesseringstandaarde te voldoen, wat onmoontlik is.
- Wanneer leerders uit 'n vorige graad by 'n volgende onderwyser arriveer, lê hulle nie op die vereiste intreevlak wat deur die NKV aangedui word nie, en moet die nuwe onderwyser van voor af begin, dikwels met basiese begrippe wat lank reeds onder die knie moes gewees het. Daar kan dus nooit werklik vordering gemaak word nie en onderwysers moet voortdurend hul leerplanne aanpas om by elke nuwe groep leerders se behoeftes aan te pas. Die leerders se kennis en vaardighede in Kuns en Kultuur bly dus grootliks onontwikkel.
- As gevolg van die feit dat die meeste onderwysers steeds onvoldoende opgelei en ontwikkel bly, wil niemand Kuns en Kultuur langer as wat nodig is aanbied nie. Sommige onderwysers weier botweg omdat hulle dat as 'n onbelangrike vak beskou, of net nie kans sien nie. Elke nuwe jaar word die leerarea dus in die hande van 'n nuwe onderwyser gelaat, en elke jaar is dit iemand wat niks van Kuns en Kultuur af weet nie. Dit bemoeilik die taak van die vakadviseurs, en maak dit in 'n sekere opsig waardeloos aangesien die opleiding wat die onderwyser van die vakadviseur ontvang nutteloos raak wanneer die onderwyser Kuns en Kultuur verlaat.
- Onopgeleide onderwysers veroorsaak verder dat die vier dissiplines nie geïntegreerd aangebied word nie, of dat die klem op die bestudering van kulture val, en hulle is nie gemotiveerd en geïnspireerd nie. Dit vervlak die waarde van die ervarings van die leerders en lei daartoe dat leerders die verkeerde indruk van die leerarea vorm, wat hul motivering vir die leerarea en vir betrokkenheid by die kunste in die toekoms nadelig beïnvloed.
- Skoolhoofde, departementshoofde en kollegas weet weinig van wat Kuns en Kultuur

behels en beskou dit dikwels nog in die lig van die ou bedeling toe die kuns- en sangperiode vir enigiets anders gebruik kon word omdat dit nie 'n belangrike puntevak was nie. Die vakke wat as belangrik beskou word is Wiskunde, Tale, Wetenskap en Tegnologie. Hulle het gevolglik geen begrip vir die Kuns en Kultuuronderwyser se behoeftes nie en kan dit moeilik maak deur te kla oor die geraas of deur nie voldoende tyd in die rooster af te staan vir Kuns en Kultuur nie.

- 'n Tekort aan opgeleide onderwysers veroorsaak meermale dat Kuns en Kultuur nie die enigste leerarea is wat 'n onderwyser moet onderrig nie. Die vakke wat as meer belangrik geag word, verg meer aandag van die onderwyser, en so word Kuns en Kultuur afgeskeep.
- Kuns en Kultuuronderwysers het selde 'n spesiale lokaal met genoeg spasie. Daar is ook meermale 'n tekort aan die nodige toerusting.
- Waar onderwysers as deel van 'n vakspan werk, deurloop die een onderwyser dalk opleiding, maar die kollegas is nie bereid om te leer nie, want hulle wil net binne hul gemaksone bly en is nie bereid om te verander nie omdat hulle dink hulle weet alles. Kollegas is dikwels ook nie bereid om kursusse by te woon nie, want dit is te veel moeite of hulle het nie tyd nie.
- Die NKV en ander dokumente van die Onderwysdepartement is vir onderwysers moeilik om te verstaan.
- Administrasie en rekordhouding verg baie van 'n onderwyser se tyd, en dikwels raak dit so baie dat daar nie effektief by voorbereiding en lesaanbieding uitgekam word nie.

Kuns en Kultuuronderwysers het dus met vele probleme te kampe het. Eerstens moet die NKV deur middel van UGO geïmplementeer word, wat 'n onderwysbenadering is wat drasties verskil van die tradisionele metode van voor 1994. Verder is Kuns en Kultuur 'n multi-dissiplinêre leerarea. Onderwysers het tipies net in een dissipline voordiensopleiding ontvang, of is glad daarin opgelei nie. Dit blyk duidelik dat die Onderwysdepartement, ten spyte van verskeie opleidingsinisiatiewe, steeds nie daarin slaag om onderwysers voldoende toe te rus vir hul taak nie. Dit lei daartoe dat die oorgrote meerderheid van Kuns en Kultuuronderwysers nie bevoegd is om die leerarea na regte te fasiliteer nie. Dit het weer 'n invloed op onderwysers se belangstelling in die leerarea en hul motivering om dit aan te bied of selfs hul voorgraadse opleiding daarin te ontvang.

6.2 VOORGESTELDE RAAMWERK VIR INDIENSOPLEIDING

Die navorser het drie vorme van indiensopleiding ondersoek as alternatiewe metode om onderwysers se behoeftes aan professionele ontwikkeling aan te spreek. Die ondersoek het getoon dat daar voordele aan elk verbonde is, maar dat werkswinkels ten beste oppervlakkige kitsoplossings kan verskaf en dat kursusse te lank duur en nie onmiddellike behoeftes direk kan aanspreek nie. Die navorser wil dus opleiding op 'n een-tot-een basis as die aangewese metode van professionele ontwikkeling en bemagtiging van onderwysers in Suid-Afrika voorstel.

Die werkbaarheid van so 'n tipe opleiding sou op die volgende beginsels moet berus:

- Spesialis Kuns en Kultuuronderwysers moet deur die Onderwysdepartement geïdentifiseer word binne elke onderwysdistrik.
- Sulke persone moet deur die Onderwysdepartement aangestel word in die kapasiteit van tutor vir onderwysers en vergoeding daarvoor ontvang.
- Kuns en Kultuuronderwyses moet gestruktureerde evaluering deur bevoegde persone binne die Onderwysdepartement ondergaan ten einde tekortkominge te identifiseer, waarna hulle verwys moet word na die aangewese persone vir opleiding.
- Die Onderwysdepartement moet die resultate van die opleiding monitor om vordering en gehalte te verseker.

Volgens Carl (1995:5) word onderwysers bemagtig wanneer hulle voel dat hulle aktief deelneem en 'n bydrae kan maak, en dat hulle 'n werklike verskil maak. Dit hoef nie noodwendig net te verwys na die invloed wat hulle op hul leerders het nie, maar ook na die aktiewe deelname wat hulle kan hê in hul eie vordering en die bydrae wat hulle daartoe kan maak om 'n werklike verskil aan hul eie situasie te maak. Dit geld nie net vir die persoon wat die ontwikkeling ondergaan nie, maar ook vir die persoon wat die ontwikkeling fasiliteer. Deur die navorser se betrokkenheid by die opleiding, het sy ook bewus geraak van die waarde van haar eie kennis en ervaring om 'n verskil te maak op 'n ander vlak as net in die klaskamer. Hierdie raamwerk vir opleiding het dus 'n wedersydse bemagtigende resultaat.

Craig *et al.* (1998:19) voer aan dat die ontwikkeling van onderwysers 'n proses is wat oor die onderwyser se hele loopbaan strek, en dat verskillende tipes opleiding dus in verskillende fases van die kontinuum nodig is. Die voorgestelde raamwerk vir indiensopleiding sal slegs

onderwysers se onmiddellike behoeftes terapeuties aanspreek tot op 'n bepaalde vlak, waarna onderwysers self die verantwoordelikheid moet neem om dieper behoeftes deur middel van alternatiewe vorme van opleiding soos kursusse aan te spreek.

6.3 AANBEVELINGS

Die navorser wil ter afsluiting uit insigte wat uit hierdie studie bekom is graag die volgende aanbevelings maak:

- Die Onderwysdepartement moet erken dat die werkswinkels wat vir Kuns en Kultuuronderwysers aangebied word nie voldoende opleiding en ontwikkeling verskaf om hulle toe te rus vir die taak wat hulle moet verrig nie. 'n Nasionale ondersoek moet geloods word na die werklike stand van sake en gepaste opleidingsinisiatiewe moet van stapel gestuur word om die enorme leemtes wat bestaan dringend aan te spreek.
- Daar is reeds vele nasionale ondersoeke³⁵ geloods na die stand van onderrig van individuele dissiplines as deel van Kuns en Kultuur. Sulke ondersoeke bring telkens weer aan die lig dat onderwysers nie voldoende opgelei is om die individuele dissiplines na reg te onderrig nie, en dan word daar weer uitgebreide opleidingsinisiatiewe geloods om die tekort aan te spreek. Daar bestaan egter nog steeds nie alomvattende opleiding om onderwysers ten volle toe te rus vir die geweldige taak nie. Persone in beheer van kurrikula by universiteite moet die nodigheid begryp van opleiding wat spesifiek gerig is op die Kuns en Kultuurleerarea, en daar moet 'n verpligte basiese opleiding ingestel word deur die Onderwysdepartement wat voornemende onderwysers moet deurloop voordat hulle Kuns en Kultuur mag aanbied. Onderwysers sal nooit by 'n skool aangestel word om Wiskunde of Natuur- en Skeikunde te onderrig indien hulle nie die voldoende opleiding daarvoor ontvang het nie. Indien die Onderwysdepartement van Kuns en Kultuuronderwysers verwag om beslag te gee aan al die mooi ideale wat in die inleiding van die NKV vir Kuns en Kultuur (DoE, 2002(b):1-10) vervat is, asook die Norme en Standaarde vir Onderwysers (RSA, 2000:44-58), sal 'n grootskaalse poging aangewend

³⁵ Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing se ondersoek in 1993 kan as voorbeeld dien, waarvan die resultate in 'n reeks van ses verslae by name "*Effective Music Education in South Africa*" gepubliseer is, en Sue Rijsdijk se studie oor die stand van musiekonderrig binne Kuns en Kultuur in 2003, by name *An Investigation Into the State of Music Education in the Learning Area Arts and Culture in Primary Schools of the Western Cape* (Rijsdijk, 2003:64).

- moet word om voordiensopleiding van onderwysers in ooreenstemming daarmee te bring.
- Die Onderwysdepartement moet besef dat studentonderwysers se besoeke aan skole (proeftydperke) hulle nie voldoende ondervinding gee om hul plek as beginneronderwysers vol te staan nie. Daar moet oorweging geskenk word aan 'n induksieperiode vir beginneronderwysers waardeur hulle ondersteuning en leiding van senior onderwysers kan ontvang in die eerste jaar van hul onderwysloopbaan met formele evaluering deur die Onderwysdepartement en 'n finale evaluering voordat hulle toegelaat kan word om as 'n onderwyser te registreer. Hierdie stelsel is reeds globaal in verskeie lande in werking. Daar is reeds in 1983 (Hoek, 1986:96) in die Witskrif vir Onderwys en Opleiding die volgende aanbeveling gemaak: “Die wesenskap van 'n internskap onder leiding van 'n geakkrediteerde tutoronderwyser as 'n integreerende deel van onderwyseropleiding en 'n proeftydperk vir beginneronderwysers voor volwaardige registrasie verdien deeglike ondersoek.” Daar het nog steeds niks van gekom nie.
 - Die NKV vir Kuns en Kultuur moet hersien word deur kundige persone wat self Kuns en Kultuuronderwysers is en weet wat dit van 'n onderwyser verg om die leerarea aan te bied. Dit moet vereenvoudig word om nie onrealistiese verwagtinge te koester vir die integrasie van vier afsonderlike kunstedisiplines binne een leerarea nie, en die assesseringstandaarde moet verfyn word om binne elke fase werklik haalbaar te wees. Die fokus in die organiserende beginsels moet ook verskuif word om nie 'n werktuig te wees van die ideologie van die regering nie, maar om werklik opvoeding in die kunste ten doel te hê.
 - Die magdom handleidings vir onderwysers wat deur die Onderwysdepartement se Direkoraat van Kurrikulumbestuur uitgereik word, moet deur kundige persone opgestel word sodat die terminologie, konsepte, idees, aanbevelings, voorskrifte, metodes, tegnieke en middele wat daarin vervat word verstaanbaar en vry van foutiewe inligting is, omdat daar baie onderwysers is wat die leerplanne of voorstelle vir aktiwiteite net so gaan implementeer omdat hulle onopgelei is.
 - Die Onderwysdepartement moet 'n bydrae maak tot die opheffing van die beeld van Kuns en Kultuur as leerarea deur departementele poste spesifiek vir Kuns en Kultuuronderwysers te skep en dit nie slegs vir Wiskunde, Wetenskap, Tale en Tegnologie te reserveer nie. Voornemende onderwysstudente se keuse word daardeur belemmer, en dit veroorsaak dat gekwalifiseerde deskundiges die professie verlaat.
 - Skoolhoofde moet deur die Onderwysdepartement ingelig word rakende die behoeftes van

Kuns en Kultuur as 'n leerarea en gevolglik ook dié van die onderwysers.

- Die tyd wat daar vir Kuns en Kultuur per siklus op die skoolrooster afgestaan word, moet hersien word. Die inhoud van die kurrikulum is van so 'n aard dat dit onmoontlik is om sinvol te werk te gaan binne die beperkte tyd wat vir die leerarea deur die Onderwysdepartement voorgeskryf word.
- Die regering moet fondse beskikbaar stel om skole toe te rus met die nodige fasiliteite en toerusting om dit vir Kuns en Kultuuronderwysers moontlik te maak om die leerarea effektief te fasiliteer.

6.4 ONDERWERPE VIR VERDERE STUDIE

Onderwerpe vir verdere studie sou kon fokus op:

- effektiewe voordiensopleiding van Kuns en Kultuuronderwysers;
- die vlak van leerders se ontwikkeling in die kunste in vergelyking met die voorskrifte van die NKV vir Kuns en Kultuur;
- die voordele van 'n geïntegreerde benadering tot onderrig in die kunste in vergelyking met opleiding in individuele dissiplines.

6.5 AFSLUITING

In Suid-Afrika het alle leerders nou deur die insluiting van Kuns en Kultuur in die nasionale kurrikulum toegang tot die kunste as deel van hul skoolopvoeding. Kuns en Kultuuronderwysers het die goue geleentheid om die gehore en kunstenaars van ons land vir die toekoms op te voed. Onderwysers se houdings en voorkeure word egter op hul leerders oorgedra, en daarom is dit van kardinale belang dat Suid-Afrika se onderwysers ten volle toegerus moet word vir hul belangrike taak. Die oplossing lê in effektiewe indiensopleiding.

BIBLIOGRAFIE

Adendorff, M., Mason, M., Modiba, M., Faragher, L. & Kunene, Z. 2002. *Being a Teacher. Professional Challenges and Choices*. New York. Oxford University Press.

Aitken, J.E. 2000. *In-Service Training for Teachers in New Zealand Schools*. Wellington. Education Review Office.

Anderson, R.S. & Speck, B.W. 1998. *Changing the Way We Grade Student Performance: Classroom Assessment and the New Learning Paradigm*. San Francisco. Jossey-Bass.

April, L.C. 2003. *A teacher's story of personal and professional growth and development through the use of reflection*. Ongepubliseerde Magister tesis. Universiteit van Stellenbosch.

Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. 1968. *Education Psychology. A Cognitive View*. (2nd Ed.). New York. Holt, Rinehart and Winston.

Babbie, E.R. & Mouton, J. 2001. *The Practice of Social Research*. Oxford. Oxford University Press.

Balfour, R., Thabisile, B. & Mitchell, C. 2004. *Teacher Development at the Centre of Change*. Durban. Faculty of Education.

Barell, J. 1995. *Teaching for Thoughtfulness: Classroom Strategies to Enhance Intellectual Development* (2nd Ed.). New York. Longman.

Bell, L. 1991. Approaches to professional development of teachers. In Bell, L. & Day, C. (Eds.). *Managing the professional development of teachers*. Buckingham. Open University Press.

Bines, H. & Watson, D. 1992. *Developing Professional Education*. Buckingham. Open University Press.

Blandford, Sonia. 2000. *Managing Professional Development in Schools*. London. Routledge.

- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York. David McKay.
- Bruner, J. 1966. *Towards a Theory of Instruction*. London. Oxford University Press.
- Cameron, T. 1986. *Nuwe Geskiedenis van Suid-Afrika*. Johannesburg. Human & Rousseau.
- Carl, A.E. 1995. *Teacher Empowerment Through Curriculum Development. Theory Into Practice*. Kenwyn. Juta & Co.
- Clement, R. 1993. *The Art Teacher's Handbook. (2nd Ed.)*. Cheltenham. Stanley Thornes.
- Covey, Stephen R. 1992. *The Seven Habits of Highly Effective People*. London. Simon and Schuster.
- Craft, Anna. 1996. *Continuing professional development. A practical guide for teachers and schools*. London. Routledge.
- Craig H., Kraft R.K. & Du Plessis, J. 1998. *Teacher Development: Making an Impact*. Washington. Academy for Educational Development.
- Daines, J., Daines, C. & Graham, B. 1994. *Adult Learning, Adult Teaching (3rd Ed.)*. Oxford. Alden Press.
- Davies, S. 2006. *The Philosophy of Art*. Malden. Blackwell.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London. Falmer Press.
- Dean, J. 1991. *Professional Development in School*. Buckinghamshire. Open University Press.
- Delandshere, G. 2002. Assessment as Inquiry in *Teachers College Record*. Vol. 104:1461-1484.

Dewey, J. 1933. *How we think*. Boston. DC Heath.

Dewey, J. 1959. *Dewey on Education. Selections*. New York. Teachers College.

Dickinson, D. 1993. *Music and the Mind*. Internetartikel afgelaai op 2008-10-05:
http://www.newhorizons.org/strategies/arts/dickinson_music.htm.

DoACST = Department of Arts, Culture, Science and Technology. 1996. *White Paper on Arts, Culture, Science and Technology*. Pretoria. Government Press.

DoE = Department of Education. 2000. *Report of the Review Committee on Curriculum*. Pretoria.

DoE = Department of Education. 2002(a). *Revised National Curriculum Statement Grade R-9 (Schools)*. Pretoria.

DoE = Department of Education. 2002(b). *Revised National Curriculum Statement Grade R-9 (Schools). Policy. Arts and Culture*. Pretoria.

DoE = Department of Education. 2002(c). *Report of the Study Team on the Implementation of the National Qualifications Framework*. Pretoria.

DoE = Department of Education. 2003(a). *National Curriculum Statement Grades 10 – 12 (General). Visual Arts*. Pretoria.

DoE = Department of Education. 2003(b). *National Curriculum Statement. General Education and Training. Assessment Guidelines for Arts and Culture (Intermediate and Senior Phase)*. Pretoria.

DoE = Department of Education. 2006. *The National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa*. Pretoria.

Du Plessis, J., Morgan, J., Fivaz, M. & Simpson, K. 2000. *Arts and Culture Learner's Book Grade 8*. Cape Town. Nasou.

- Du Plessis, P., Conley, L. & Du Plessis, E. 2007. *Teaching and Learning in South African Schools*. Pretoria. Van Schaik.
- Dworetzky, J.P. 1996. *Introduction to Child Development*. (6th Ed.). Minnesota. West Publishing Company.
- Early, P. & Bubb, S. 2004. *Leading and Managing Professional Development. Developing People, Developing Schools*. London. PCP.
- Ecclestone, K. 1994. *Understanding Assessment*. Leicester. National Institute of Adult Continuing Education.
- Elliot, J. 1997. School-based Curriculum Development and Action Research in the United Kingdom. In Hollingsworth, S. (Ed.). *International Action Research: A Casebook for Educational Reform*. London. Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1992. *Teacher Development and Educational Change*. London. Falmer Press.
- Gagné, R.M. 1985. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York. CBS College Publishing.
- Galant, F.H.M. 2002. *Die effek van onderwystransformasie op die motivering en beroepsbeleving van onderwysers in die Wes-Kaapse onderwysdepartement*. Ongepubliseerde D.Ed proefskrif. Universiteit van Stellenbosch.
- Gardner. H. 1978. *Developmental Psychology. An Introduction*. (4th Ed.). Boston. Little, Brown & Co.
- Gardner, H. 1994. *Educating for Understanding*. In Phi Delta Kappan. 1994. Vol. 75, No. 7, pp. 563-566.
- Giliomee, H. & Mbenga, B. *Nuwe Geskiedenis van Suid-Afrika*. 2007. Kaapstad. Tafelberg.

- Goodson, I. 2000. *Professional Knowledge and the Teacher's Life and Work*. In C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge & J. Møller (Eds.). *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. (pp. 13-25). London. Falmer Press.
- Gordon, A.M. & Browne, K.W. 2008. *Beginnings and Beyond. Foundations in Early Childhood Education*. (7th Ed.). New York. Thomson.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Buckingham. Open University Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.G. 1992. *Understanding Teacher Development*. London. Cassell.
- Hatton, N. & Smith, D. 1995. *Reflection in Teacher Education: Towards definition and implementation*. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 11, pp. 33-49.
- Head, K. & Taylor, P. 1997. *Readings in Teacher Development*. Oxford. Heinemann.
- Henderson, J.G. 2001. *Reflective Teaching: Professional Artistry Through Inquiry*. (3rd Ed.). Upper Saddle River. Prentice-Hall.
- Hillier, Y. 2002. *Reflective Teaching in Further and Adult Education*. London. Continuum.
- Hlatshwayo, S.A. (2000). *Education and Independence: Education in South Africa 1685-1988*. New York. Greenwood Press.
- Hoek, A.J. 1986. *Aspekte van die voortgesette professionele ontwikkeling van die onderwyser in die primêre skool met besondere verwysing na die rol van Kaaplandse onderwyserskolleges*. Ongepubliseerde Magister tesis. Universiteit van Stellenbosch.
- Isaacman, J. 1996. *Understanding the National Qualifications Framework*. Johannesburg. EIC.
- Kapp, P.H., Moll, J.C., De Jongh, P.S., De Klerk, P. & Bergh, J.S. 1984. *Geskiedenis van die Westerse Beskawing: Deel 2*. Pretoria. Haum.

- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., & Masia, B.B. 1964. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York. David McKay.
- Lehman, P.R. 2002. Why study music in school? *International Journal of Music Education*. No. 40.
- Lemmer, E.M. & Badenhorst, D.C. 1997. *Introduction to Education for South African Teachers*. Cape Town. Juta.
- Lemmer, E.M. 1999. *Contemporary Education: Global Issues and Trends*. Sandton. Heinemann Higher and Further Education.
- Linderts, T.I. 2003. *A critical perspective on the role of outcomes based education in the democratic transformation of education in South Africa*. Unpublished Masters' thesis. University of Stellenbosch.
- Lombard, B.J.J. 1996. *Reflektiwiteit: 'n konseptuele verkenning*. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, Vol.16, pp.186-190.
- Longman Dictionary of Contemporary English. (3rd Edition)*. 2001. Essex. Pearson Education.
- Loughran, J.J. 1996. *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. London. Falmer Press.
- Marquardt, Michael J. 1999. *Action learning in action*. Palo Alto. Davies-Black Publishing.
- Maslow, A.H. 1954. *Motivation and Personality*. New York. Harper & Brothers.
- Matiwane, S. 1999. *Continuous Assessment in History Teaching at Secondary School Level*. Ongepubliseerde Magister tesis. Universiteit van Stellenbosch.
- McLachlan, P. 1986. *Klasonderrig in Musiek. 'n Handleiding vir Onderwysers. (2de Ed.)*. Goodwood. Nasou.

Morrow, W. 2007. *Learning to Teach in South Africa*. Cape Town. Human Sciences Research Council.

Mphahlele, M.C.T. & Mminele, S.P.P. 1997. *Education Through the Ages*. Pretoria. Kagiso.

NASUWT = National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers. 2008. *The Induction Period. A Guide for Students and Teachers and Newly Qualified Teachers*.

Internetartikel afgelaai op 2008-09-22: <http://www.nasuwat.org.uk>

Odendal, F.F. & Gouws, R.H. 2000. *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. (2de Ed.)*. Johannesburg. Perskor.

Paris, Scott G. & Ayres, L.R. 1999. *Becoming Reflective Students and Teachers*. Washington. APA Books.

Petri, H.L. 1981. *Motivation: Theory and Research*. Belmont. Wadsworth.

Piaget, J. 1970. *Piaget's Theory*. In Mussen, P.H. (Ed.). Carmichael's Manual of Child Psychology. Vol.1. (3rd Ed.). New York. John Wiley.

Pollard, A. 2005. *Reflective Teaching. (2nd Ed.)*. London. Continuum.

Pretorius, F. 1998. *Outcomes-Based Education in South Africa*. Randburg. Hodder & Stoughton.

Pretorius, F. & Lemmer, E. 1998. *South African Education and Training. Transition in a Democratic Era*. Randburg. Hodder and Stoughton Educational.

Pretorius, W.R. 2008. *Klasnotas Drama Graad 10*. Paarl.

Reagan, T.G., Case, C.W. & Brubacher, J.W. 2000. *Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools. (2nd Ed.)*. Thousand Oaks. Corwin Press.

Rijsdijk, A.S.C. 2003. *An Investigation into the state of music education in the learning area Arts and Culture in primary schools of the Western Cape Metropole*. Ongepubliseerde M.Mus

tesis. Universiteit van Kaapstad.

Robinson, K. 1982. *The Arts in Schools*. London. Calouste Gulbenkian Foundation.

Rogers, A. 2002. *Teaching Adults (3rd Ed.)*. Birkshire. Open University Press.

Rosas, L.O. 1997. Using Participatory Action Research for the Reconceptualization of Education Practice. In Hollingsworth, S. (Ed.). *International Action Research: A Casebook for Educational Reform*. London. Falmer Press.

Roux, L. 2000. *Drama Rama. Speech and Drama Grade 10*. Midrand. Jikelele.

RSA = Republic of South Africa. 1995. *White Paper on Education and Training*. Government Gazette, vol. 357, no. 16312, notice no. 196 of 1995. Cape Town. Parliament of the Republic of South Africa.

RSA = Republic of South Africa. 1996(a). *Constitution of the Republic of South Africa*, Act no. 108 of 1996. Government Gazette, vol. 378, no. 17678. Cape Town. Office of the President.

RSA = Republic of South Africa. 1996(b). *Education White Paper 2: The organisation, governance and funding of schools*. Government Gazette, vol. 368, no. 16987, notice no. 130 of 1996. Pretoria. Department of Education.

RSA = Republic of South Africa. 1996(c). *National Education Policy*, Act no. 27 of 1996. Cape Town. Office of the President.

RSA = Republic of South Africa. 1997(a). *Draft White Paper on Higher Education*. Government Gazette, vol. 382, no. 17944, notice no. 712 of 1997. Pretoria.

RSA = Republic of South Africa. 2000. *Norms and Standards for Educators*. Government Gazette, no. 20844. Pretoria.

RSA = Republic of South Africa. 2007(a). *National Curriculum Statement. General*

Education and Training. Assessment Guidelines for Arts and Culture (Intermediate and Senior Phases). Pretoria. Department of Education.

RSA = Republic of South Africa. 2007(b). *National Policy Framework for Teacher Education & Development*. Pretoria.

RSA = Republic of South Africa. 2008. *National Qualifications Framework Bill*. Government Gazette No. 31039 of 9 May 2008. Pretoria.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation. In Sansone, C. & Harackiewicz, J.M. (Ed.). *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performances*. San Diego. Academic Press.

Sansone, C. & Harackiewicz, J.M. (Ed.). 2000. *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performances*. San Diego. Academic Press.

Schön, D.A. 1983. *The reflective practitioner*. New York. Basic Books.

SAQA = South African Qualifications Authority (SAQA). May/June 1997. *South African Authority Bulletin*. 1(1):1-20.

Spady, W.G. 1994. *Outcomes-Based Education. Critical Issues and Answers*. Arlington. American Association of School Administrators.

Spady, W.G. & Marshall, K.J. 1991. *Beyond traditional Outcomes-Based Education in Educational Leadership*. Oktober 1991.

Spady, W.G. & Schlebush, A. 1999. *Curriculum 2005. A Guide for Parents*. Cape Town. Tafelberg.

Speck, B., Anderson, R. & Mullin, J. 1998. *Changing the Way We Grade Student Performance: Classroom Assessment and the New Learning Paradigm*. San Francisco. Jossey-Bass.

- Squires, G. 1999. *Teaching as a Professional Discipline*. London. Falmer Press.
- Stronge, J.H. 2002. *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria. ASCD.
- Sutherland, M. 1988. *Theory of Education*. London. Longman Group.
- Taggart, G.L. & Wilson, A.P. 2005. *Promoting Reflective Thinking in Teachers. 50 Action Strategies*. Thousand Oaks. Corwin Press.
- Van der Horst, H. & McDonald, R. 2001. *Outcomes-Based Education: Theory and Practice*. Pretoria. Kagiso.
- Van Dyk, S. 2000. *Interdisciplinary and intradisciplinary music education of the foundation phase of Curriculum 2005*. Ongepubliseerde M.Mus tesis. Universiteit Stellenbosch.
- Van Niekerk, P. 1999. *Values and Ideologies* in Lemmer, E.M. 1999. *Contemporary Education: Global Issues and Trends*. Sandton. Heinemann Higher and Further Education.
- Van Papendorp, J. & Friedman, S. 1997. *Teaching Creative Dance*. Cape Town. Kwela Books.
- Van Rooyen, M. & Prinsloo, F. 2003. *Outcomes-based assessment facilitated*. Cambridge. Cambridge University Press.
- WCED = Western Cape Education Department. 1999. *Draft Progress Map. Arts and Culture*.
- Welch, T. 2002. *Teacher education in South Africa before, during and after apartheid: an overview*. In Adler, J. and Reed, Y. 2002. *Challenges of teacher development*. Pretoria. Van Schaik.
- WKOD = Wes-Kaap Onderwysdepartement. 1997. *Omsendbrief, 0047*.
- WKOD = Wes-Kaap Onderwysdepartement. 1998. *Beleidsdokument: Indiensopleiding vir Skoolopvoeders*.

WKOD = Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2001. *Kuns en Kultuur: Hulpbronpakket*.
Direktoraat: Kurrikulumbestuur.

WKOD = Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2003(a). *Persoonlike en Organisasie
ontwikkelingsprogram*.

WKOD = Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2005. *Kuns en Kultuur Leerarea:
Hulpbronmateriaal. AOO. Grade 7-9*. Direktoraat: Kurrikulumontwikkeling.

WKOD = Western Cape Department of Education. 1999. *Draft Progress Map. Arts and
Culture*.

York-Barr, J., Sommers, W.A., Ghere, G.S. & Montie, J. 2001. *Reflective Practice to
Improve Schools. An Action Guide for Educators*. Thousand Oaks. Corwin Press.

PERSOONLIKE ONDERHOUDE (BESKIKBAAR OP DVD BY DIE OUTEUR)

Du Preez, L. 2008-07-30.

Du Toit, S. 2007-08-16.

Du Toit, G.

Groepsonderhoude met deelnemers aan werksinkels van 2004 en GOS-kursus.

Levitt, G. 2007-08-08.

Petersen, M. 2007-10-15.

ADDENDUM A

NATIONALE KURRIKULUMVERKLARING KUNS EN KULTUUR

GRADE R

LO	ORGANISING PRINCIPLE	DANCE	DRAMA	MUSIC	VISUAL ART
1	The learner will be able to use play, fantasy and imagination to develop the skills and knowledge for creating and presenting the Arts.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Through play, co-ordinates simple gross and fine motor movements, including crossing the mid-line. ▪ Draws on play, fantasy and imagination to explore a wide variety of movement words, rhythms and changes in tempo. ▪ Participates in simple dances based on formations and patterns. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uses voice and movement spontaneously when playing creative drama games. ▪ Participates in make-believe situations based on imagination, fantasy and life experiences. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sings and moves creatively to children's rhymes available in own environment. ▪ Responds in movement to a variety of rhythms and changes in tempo in sounds, songs and stories. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Freely creates images of own world in various media. ▪ Uses play and fantasy in two-dimensional and three-dimensional work. ▪ Explores and experiments with a wide variety of art materials, techniques (including waste materials), and colour in a spontaneous and creative way. ▪ Uses and co-ordinates motor skills in practical work and play (e.g. appropriate handling of scissors, glue applicators, paintbrush and drawing instruments).
2	The learner will be able to think about and respond to artworks focusing on self and own environment.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Talks about own dancing using action words. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Thinks about and shows how people and animals move. ▪ Uses concrete objects to represent other objects in dramatic play. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imitates a variety of natural sounds in own environment. ▪ Distinguishes between a talking voice and a singing voice. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Talks about, shares and tells stories about own artwork with others.
3	The learner will be able to participate and co-operate in art activities to develop awareness of self and others in own environment.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responds to movement instructions that cover space without bumping or hurting others when moving forwards and backwards. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participates in drama games - takes turns, waits for signals, responds to cues, and shares space. ▪ Begins to develop empathy by assuming a variety of familiar roles. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brings songs from home and shares them with others. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstrates active involvement in individual and group art-making activities and an ability to share art-making equipment.
4	The learner will be able to explore, express and communicate personal stories and responses to stories and ideas in own environment.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresses ideas and stories creatively through movement activities that are guided but open-ended. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conveys feelings and ideas through facial expression and gesture. ▪ Creates sound effects to accompany stories told by the teacher. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Listens and moves creatively to music, stories, songs and sounds. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responds to what the learner sees, perceives and experiences in own natural and constructed environment.

GRADE 1

LO	ORGANISING PRINCIPLE	DANCE	DRAMA	MUSIC	VISUAL ART
1	The learner will be able to develop skills and knowledge through exploring and experiencing art based upon self and own environment.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Builds own movement vocabulary using: ▪ locomotor movements such as walking, running, leaping and galloping; ▪ axial movements such as turning, rolling, falling, swinging, reaching, bending, rising, stretching, stamping and kicking; ▪ exploring movement possibilities of different body parts; ▪ movement ideas from own environment; ▪ combinations of movements in movement sentences such as run-stop-turn-reach-drop. ▪ Demonstrates in movement an understanding of numbers and simple geometric shapes such as circles, lines, angles and squares. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participates in simple dialogue and action sequences based on familiar experiences in own family or community. ▪ Responds through drama to stimuli in games and stories, including making up endings to stories presented by the teacher. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Claps and stamps number rhythms and rhymes in tempo. ▪ Keeps a steady pulse while accompanying a song. ▪ Sings number and letter songs and rhymes. ▪ Sings tunes rhythmically and at varying tempi and loudness. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Engages in creative art processes: ▪ presents images of own world in various media; ▪ uses the senses and emotions to explore design elements, with emphasis mainly on primary colours and line. ▪ Discovers simple geometric shapes such as circles, lines, triangles and squares, and combines and arranges them in patterns.
2	The learner will be able to think about and respond to art and culture activities designed to stimulate awareness of own creativity, imagination and possibilities.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responds to fantasy ideas through movement. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uses imaginary objects in dramatic play. ▪ Begins to see differences between self and the role being played. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiments with different sounds to accompany fables and stories as sound effects. ▪ Differentiates between high and low, long and short, loud and soft sounds. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explains what is being conveyed in own art and what the learner thinks is conveyed in others' artworks. ▪ Interprets words, poems, stories and ideas through play, fantasy and the imagination.
3	The learner will be able to participate and co-operate imaginatively with others in art activities in a safe environment.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responds to images through movement, adhering to control commands and signals such as 'stop', 'start', 'freeze', 'hand control', 'no bumping' and 'find a space'. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstrates ability to take on a role in drama - teacher stimulated. ▪ Participates in drama exercises that focus on safety, trust and acceptance of others' needs. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participates in musical call and response games and activities. ▪ Plays rhythm, clapping, skipping and singing games in pairs. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participates in art activities in terms of choice and organisation of materials, with attention to safety and responsible behaviour in the work space.
4	The learner will be able to use imagination and fantasy to explore, experience and communicate ideas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explores vowel and consonant sounds and numbers as well as fantasies 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explores the shape, weight and feel of words and sounds in creative drama games. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uses own imagination and fantasy stories to create sounds. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uses imagination and fantasy to play with and explore shapes, forms,

		through movement and movement-games.	<ul style="list-style-type: none"> Portrays characters and objects from stories using body shapes and sounds. 		<ul style="list-style-type: none"> lines, colours and patterns. Creates personal visual responses to own fantasy world.
--	--	--------------------------------------	--	--	---

GRADE 2

LO	ORGANISING PRINCIPLE	DANCE	DRAMA	MUSIC	VISUAL ART
1	The learner will be able to develop skills and knowledge to create and presents arts activities based upon ideas drawn from immediate environment.	<ul style="list-style-type: none"> Accurately demonstrates the eight basic locomotor movements (walk, run, skip, hop, leap, jump, gallop, slide), while travelling forward, sideward, backward, diagonally and turning. Recognises and explores opposites found in the immediate environment (e.g. makes large and small shapes, high and low shapes with the body). Learns and performs simple dance steps from dances in the immediate environment. 	<ul style="list-style-type: none"> Plays at being characters and objects in stories based on local events or told by the teacher. Directed by the teacher, uses themes or topics from the environment in dramatic play. 	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrates fundamental pulse and echoes rhythms from the immediate environment using body percussion, instrumental percussion and movement. Sings songs found in the immediate environment. 	<ul style="list-style-type: none"> Explores the immediate environment using the elementary functions of line, shape, colour and contrast in two-dimensional and three-dimensional work. Identifies and uses patterns found in the immediate environment, using various materials in organised sequences and in combination.
2	The learner will be able to reflect on and respond to art and cultural activities in the immediate environment using appropriate terms.	<ul style="list-style-type: none"> Shares opinions about the place, performers and content of dances the learner has seen. 	<ul style="list-style-type: none"> Expresses and describes feelings in response to a drama, story or event. Differentiates between different characters in a story and their point of view. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifies and sings songs from different situations and talks about them (e.g. working, skipping, game songs). Listens to and responds in movement to walking, running and hopping notes in songs from the immediate environment. 	<ul style="list-style-type: none"> Discusses and offers opinions on own and others' artworks, artefacts and crafts found in the immediate environment.
3	The learner will be able to participate and co-operate with others in art and culture activities that focus on the immediate (local) environment.	<ul style="list-style-type: none"> Moves freely and with ease through space both inside and outside, while responding to mutually agreed upon physical, verbal and sound signals. 	<ul style="list-style-type: none"> Works with a partner in role, and switches roles in teacher-directed dramatic play. Uses events and experiences from own life as a basis for dramatic play. 	<ul style="list-style-type: none"> Echoes a rhythm by body percussion or by playing on a percussion instrument to accompany songs sung together. 	<ul style="list-style-type: none"> Shows confident involvement in planning collective artworks. Composite Listens to and shares different and similar cultural experiences. Displays appropriate audience behaviour while viewing performances and exhibitions.
4	The learner will be able to explore, express and communicate	<ul style="list-style-type: none"> Explores movement 	<ul style="list-style-type: none"> Imitates everyday activities 	<ul style="list-style-type: none"> Imitates natural and 	<ul style="list-style-type: none"> Explores, experiences and

ideas and concepts from the immediate environment.	characteristics of animals, people, machines and nature.	in simple mime. <ul style="list-style-type: none"> Uses puppets, animated stones, mealie cobs or other objects in dramatic play to express own ideas and feelings. 	mechanical sounds to create sound effects.	creatively communicates patterns and textures found in the immediate and built environment.
--	--	--	--	---

GRADE 3

LO	ORGANISING PRINCIPLE	DANCE	DRAMA	MUSIC	VISUAL ART
1	The learner will be able to develop skills and knowledge to express ideas, feeling and moods through creating and presenting artworks.	<ul style="list-style-type: none"> In preparing the body, shows the ability to maintain good posture when sitting and standing. Lands softly and safely from jumps, hops and leaps by articulating (toe-heel-bend) the feet and bending the knees. Explores a variety of movements, opposites and contexts to compose movement sentences. 	<ul style="list-style-type: none"> Performs simple relaxation exercises for warming up and cooling down. Uses skills of observation, imitation and exaggeration to create character and mood in dramatic play and exercises. 	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrates the difference between running notes, walking notes, skipping notes, and ascending and descending order of notes. Sings songs and makes music to express a variety of ideas, feelings and moods. 	<ul style="list-style-type: none"> Creates artworks which demonstrate the translation of own ideas, feelings and perceptions into two-dimensional and three-dimensional work using appropriate and available materials, with a focus on: <ul style="list-style-type: none"> line, tone, texture, spatial arrangement, contrast, composition; mixing of primary and secondary colours. Shares and displays work.
2	The learner will be able to recognise and reflect on art processes and how artworks express and suggest ideas, feelings and moods.	<ul style="list-style-type: none"> Identifies how feelings and moods are expressed through the body and face, the use of energy and the choice of movement. 	<ul style="list-style-type: none"> Talks about what the learner likes or does not like about dramas, advertisements, radio programmes, videos or films. Talks about stories and dramas seen or heard and makes connections with familiar situations. 	<ul style="list-style-type: none"> Explains how tempo, duration and dynamics have been used in songs and music to express feelings and moods. Listens to and graphically represents walking, running and hopping notes in terms of low, middle and high pitch. 	<ul style="list-style-type: none"> Uses basic art terminology to explain how content, line, colour and shape are used to express feelings and moods in compositions.
3	The learner will be able to participate and collaborate in art and culture activities, acknowledging feelings, mood and choices.	<ul style="list-style-type: none"> Explores, selects and links movements that express feelings and moods into movement sentences to contribute towards a class dance. 	<ul style="list-style-type: none"> Works with others when exploring situations in role. Participates in drama exercises based on listening, responding, initiating or concentrating. 	<ul style="list-style-type: none"> Sings songs, rounds and canons in a choir to express feelings and moods. Walks, runs, skips and sways to the pulse of the songs fellow learners are singing and the music they are listening to. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifies and plans collective artwork which shows problem solving, negotiation of conflict and enjoyment. Works alone and with a partner, respecting feelings of others.
4	The learner will be able to explore and express sensory perception to communicate and interpret ideas, feelings and moods.	<ul style="list-style-type: none"> Uses different ways of moving to express the same ideas, feelings or moods. 	<ul style="list-style-type: none"> Uses the voice, gesture and body shape to express feelings and thoughts. Participates in drama 	<ul style="list-style-type: none"> Uses tempo, repetition and dynamics to create mood and evoke feelings through music. 	<ul style="list-style-type: none"> Experiments with colour, line, texture, tone, shape and space in various media in two dimensions and

		<ul style="list-style-type: none"> Interprets images, sounds, and textures through movement. 	<p>exercises that focus on sensory perception and association.</p>		<p>three dimensions, to express mood, feelings and ideas.</p>
--	--	---	--	--	---

GRADE 4

LO	ORGANISING PRINCIPLE	DANCE	DRAMA	MUSIC	VISUAL ART
1	The learner will be able to develop skills and knowledge to create ideas and present arts activities using the body, voice, natural and found resources.	<ul style="list-style-type: none"> In preparing the body, follows a teacher-directed warm-up and skill-developing ritual, with attention to safe use of the body, for example: <ul style="list-style-type: none"> knees aligned over toes when bending; articulation (toe-heel-bend) of the feet and bending knees when landing from jumps; good posture at all times. Uses cans, stones, newspapers, materials, chairs, balls and a large variety of objects/props to improvise and compose movement sequences. 	<ul style="list-style-type: none"> Performs simple teacher-directed relaxation and breathing exercises when warming up and cooling down. Uses the voice and body imaginatively in drama exercises and games. Makes use of hand or costume props, puppets, masks or other external resources to tell stories and portray characters. 	<ul style="list-style-type: none"> Uses voice, body and found or made instruments to explore sounds and silence related to walking, running, and skipping note values, in order to explore rhythms and to create sound pictures. Composes and presents a short rhythmic pattern that has crotchets, crotchet rests, minims and minim rests through body percussion. Makes in various tone colours, a simple wind instruments such as a Kazoo or Tshikona/Dinaka pipes, or percussion instruments such as shakers. Creates and presents melodies using voice and found and natural instruments to demonstrate difference in pitch and note values. 	<ul style="list-style-type: none"> Makes masks and crafts, artefacts, costumes, collages or puppets using natural, waste or found materials. Makes and shares artworks to: <ul style="list-style-type: none"> demonstrate planning and skilful use of design elements in creating masks based on various nature gods of different cultures; explore the basic formal elements and techniques of two-dimensional art (drawing and painting); identify tone and mix primary, secondary and tertiary colours; represent form in space in three-dimensional work (e.g. model making and clay-work).
2	The learner will be able to reflect on and respond to Arts and Culture activities using appropriate terms, vocabulary and other resources.	<ul style="list-style-type: none"> Uses appropriate vocabulary to describe own dances made in class or dances from own community to do with use of space, costume, music and props. 	<ul style="list-style-type: none"> Uses simple drama terms to respond to classroom drama, reflecting on own contribution to drama and listening to the comments and ideas of others. 	<ul style="list-style-type: none"> Recognises crotchet and minim note values and rests in a short melody. Recognises time signatures such as four-four and three-four. Listens to and identifies musical instruments in terms of appearance, name, how sound is produced, timbre and 	<ul style="list-style-type: none"> Responds to and discusses images, designs and craft objects used in popular culture, pictures and photographs in terms of content, line, shape, form, colour, texture, space and materials used, using appropriate terminology.

				general pitch classification (high-low).	
3	The learner will be able to participate and collaborate in Arts activities using a wide variety of natural and physical resources.	<ul style="list-style-type: none"> Works creatively in dance with props, costumes, found and natural objects and instruments, alone and in groups. Sensitively uses the concept of personal (own) and general (shared) space in dance explorations. 	<ul style="list-style-type: none"> Collaborates in imaginative use of simple props as stimulus material, showing how the same object can represent different things and different moods. Draws on and develops own and others' ideas when planning and devising dramas. 	<ul style="list-style-type: none"> Sings and/or plays canons, rounds and two-part songs with other learners, using natural, manufactured and found instruments. Plays simple wind instruments such as a Kazoo or Tshikona/Dinaka pipes or percussion instruments such as shakers in harmony with others. 	<ul style="list-style-type: none"> Collaborates with others to plan the making and use of masks, crafts, artefacts, costumes, collages or puppets using natural, waste or found materials with due regard to environmental concerns.
4	The learner will be able to explore, express and communicate using the body, voice, natural, found and manufactured resources.	<ul style="list-style-type: none"> Explores the many ways that parts of the body can move individually and in combination. Experiments with combining voice and body in sound and movement. 	<ul style="list-style-type: none"> Explores the use of expressive mime to convey ideas and feelings. 	<ul style="list-style-type: none"> Uses voice, body, percussion, natural, found or made instruments to accompany stories, dances and songs. Uses sounds in a free rhythm to build up sound pictures to accompany stories or dances. 	<ul style="list-style-type: none"> Makes masks, crafts, artefacts, costumes, collages or puppets to use in a presentation. Draws on technology and nature in the environment to stimulate and communicate visual ideas.

GRADE 5

LO	ORGANISING PRINCIPLE	DANCE	DRAMA	MUSIC	VISUAL ART
1	The learner will be able to develop the skills and knowledge required to create and present artworks using multiple literacies (visual, spatial, aural, oral, kinaesthetic, dramatic, cultural.)	<ul style="list-style-type: none"> In preparing the body, follows a warm-up ritual that develops co-ordination and control. Improvises and creates dance sequences that use the concept of contrast, while making clear transitions from one movement or shape to another, focusing on: <ul style="list-style-type: none"> space (high/low, large/small, forward/side-ward/backward, near/far, narrow/wide); time (fast/slow, regular/irregular); force (strong/light, 	<ul style="list-style-type: none"> Performs simple teacher-directed relaxation, breathing and resonance exercises when warming up and cooling down. Responds to aural, oral, visual, tactile and kinaesthetic stimuli in dramatic games and exercises. Uses sensory detail and emotional expression in dramatic activities such as simple mime showing weight, size and shape. 	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrates concentration and accurate listening through recognising, repeating and creating rhythms and poly-rhythms, using movement, body percussion and natural instruments. Composes and presents a short rhythmic pattern that has crotchets, crotchet rests, minims, minim rests, quavers and quaver rests through body percussion. Improvises and creates music phrases that use repetition, accent, call and response. 	<p>Designs and creates artworks and craft works which explore the use of natural and geometric shapes and forms in two and three dimensions, in observational work, pattern making and design, and in simple craft objects.</p> <p>Displays work in the classroom.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ smooth/percussive). ▪ Improvises and creates dance sequences that explore: <ul style="list-style-type: none"> ▪ the movement range of each body part; ▪ geometric concepts such as parallel, symmetry, distance, volume and mass, rectangles, pentagon, hexagon, octagon. ▪ Learns and performs steps of an indigenous and/or contemporary dance from South African culture with attention to detail. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sings songs in long (3/4) and normal (3/8) triplet. 	
2	The learner will be able to reflect on and offer opinions on Arts and Culture processes, products and concepts.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Takes an active role in a class discussion about interpretations and reactions to a dance seen live or on television; pays attention to the use of design elements, the purpose and the style of the dance. ▪ Identifies and describes the many kinds of dances in South Africa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflects on drama (television, radio, community or classroom) in terms of: <ul style="list-style-type: none"> ▪ recognising key moments in a drama; ▪ identifying themes, ideas and moods; ▪ explaining why particular techniques were used; ▪ being sensitive to the social and cultural contexts. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recognises the letter names of notes on lines and in spaces on a treble staff and their difference in pitch. ▪ Recognises crotchet, minim and quaver note values and rests in a short melody. ▪ Recognises and describes the different timbres of voices in choral music. ▪ Listens to a variety of selected songs and identifies the genre (e.g. Blues, Pop, Kwaito, Classical, Traditional, Free-Kiba, Opera, Musicals, Malombo, Kwassa-Kwassa, Techno, Soukous), and offers opinion on the style. 	<p>Differentiates between various art forms such as drawing, painting, architecture, sculpture, design, craftwork, and graphic media.</p> <p>Responds to images and craft objects used in popular culture, pictures and photographs in terms of purpose, content, form, contrast and meaning.</p>
3	The learner will be able to participate in devising Arts and Culture activities that develop various literacies.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstrates partner skills such as copying, leading, following and mirroring in movement. ▪ Works with various partners experimenting with 'question and answer' and 'meeting and parting' movement phrases. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Shows a developing level of confidence and ability to focus in drama exercises based on concentration, sensory perception and spatial awareness. ▪ Adopts and maintains a role, and is able to answer questions in role using appropriate language and gesture. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sings and/or plays an instrument in a group with appropriate rhythm, pitch and dynamics in any genre of music. ▪ Combines a number of melorhythm instruments (drums, marimba) to create textural blend. 	<p>Selects a project, plans it in a group and takes the necessary action.</p> <p>Shows spontaneity and a creative attitude in art activities.</p>
4	The learner will be able to use multiple resources to explore and	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dances in different places 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dramatises social, cultural 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifies and sings songs 	<p>Shows and explains the use of</p>

	communicate social, cultural and environmental issues through the Arts.	(e.g. inside and outside, in the classroom, on stage, on wood, concrete, grass or mud), and describes how dance is affected by space and the physical environments.	or environmental issues through the use of different drama techniques such as tableaux, verbal dynamic sequences or role-plays.	from different societies, cultures and contexts, that seem to communicate the same idea. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uses own compositions of poetry and song to draw attention to current social and environmental issues. ▪ Communicates a musical intention using the interface of pitch-based harmony (mellophony) instruments. 	colour, pattern, design, signs and symbols in own home, in various cultures, and in the built environment.
--	---	---	---	--	--

GRADE 6

LO	ORGANISING PRINCIPLE	DANCE	DRAMA	MUSIC	VISUAL ART
1	The learner will be able to develop skills and knowledge to create and present artworks based on South Africa's past and present.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ In preparing the body, demonstrates increasing skill and understanding of warming up, including: <ul style="list-style-type: none"> ▪ the development of spinal flexibility and strength; ▪ the controlled and relaxed use of the joints, especially the knees, hips and ankles. ▪ Improvises and creates dance sequences that use: <ul style="list-style-type: none"> ▪ steps and styles from various South African dance forms; ▪ costumes, props, imagery and music; ▪ varying use of energy such as tension and relaxation, stillness and flow; ▪ personal and general space. ▪ Learns, interprets and performs dances from South African culture with competence and appropriate style. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Performs simple relaxation, breathing, resonance, pitch and articulation exercises when warming up and cooling down the voice and body. ▪ Uses African stories to develop dramas that: <ul style="list-style-type: none"> ▪ have a clear plot; ▪ highlight key moments; ▪ contain credible characters; ▪ use space effectively. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Focuses on music from a variety of South African forms: <ul style="list-style-type: none"> ▪ improvises and creates music phrases with voice and/or instruments that explore dynamics, articulation, pitch and rhythmic patterns; ▪ plays simple rhythmic patterns on a drum or equivalent; ▪ explores and uses drum hand techniques such as base slap, open slap, muffle; ▪ reads and sings or plays the scale and simple melodies in C Major. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transforms visual information into structured compositions based on individually selected, real or imagined situations in South Africa, using available materials and appropriate techniques in both two-dimensional and three-dimensional work. ▪ Composite ▪ Illustrates/interprets African tales through puppetry: <ul style="list-style-type: none"> ▪ designing and making hand and/or head puppets; ▪ devising and producing puppet shows; ▪ composing music for puppet shows; ▪ choreographing movement for head puppets if used. ▪ Uses dramatic devices, visual illustrations, movement and sound to tell jokes, tall stories, lies, fantasies or absurd tales to explore realities in South Africa.
2	The learner will be able to think critically, reflect on and share understanding of the Arts in the historical, social and cultural environment of South Africa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Researches the historical background of dances done by their elders in 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finds out about different types of drama in the country and makes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Listens to and discusses the use of repetition as an organising principle in 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifies the main purposes and design features of artworks in the

		terms of social or cultural contexts, purpose and unique characteristics.	connections between some of them in terms of origins and similarities.	African music. <ul style="list-style-type: none"> Selects a repertoire of songs that are used in various cultural environments, describes what cultural events they are drawn from, explains what the message of the lyrical content is and what the songs are used for. 	home, the community and public places in terms of theme, subject and scale. <ul style="list-style-type: none"> Composite Explores and discusses own concept of culture.
3	The learner will be able to interact with others, showing adaptability to new ideas or situations, affirming and acknowledging diversity.	<ul style="list-style-type: none"> Works co-operatively with partners, improvising and composing dance sequences. Shares opinions with other learners about dances from various cultures in a supportive and constructive way. 	<ul style="list-style-type: none"> Extends and develops given snippets of dialogue with a partner, showing ability to 'feed off' and respond to partner's ideas. Assumes both leader and follower roles willingly in dramatic activities. 	<ul style="list-style-type: none"> Sings and/or plays in a group - canons, rounds and two-part songs from at least three cultural traditions of South Africa. 	<ul style="list-style-type: none"> Shares resources, choice of materials and negotiates choice of subject matter in a group project with other learners, with a focus on: <ul style="list-style-type: none"> joint decision-making; presentation; safety; the environment; cultural diversity. Composite Shows respect for and acknowledgement of the work of others. Participates in a performance as an audience member. Expresses own personal sense of identity and uniqueness in any art form.
4	The learner will be able to explore, express and communicate the meaning and form of various historical, social and cultural rituals or practices in South Africa.	<ul style="list-style-type: none"> Dance Finds out about, tries out and explains a song-dance ritual (e.g. snake dance, rain dance, wedding dance, circle dance, reed dance, stick dance), referring to its purpose and structure - patterns, repetition and sequence. 	<ul style="list-style-type: none"> Dramatises a cultural ritual (religious ceremony or social celebration), showing the use of the elements of drama (e.g. patterns, repetition, sequence). Explains the importance of this ritual for the people who participate in it. 	<ul style="list-style-type: none"> Researches, creates and presents music that conveys and suggests the symbolism of ritual. 	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrates and describes the use of various artefacts in cultural rituals. Researches murals in the community as a form of visual communication in relation to: <ul style="list-style-type: none"> the intended message; target group; techniques; appropriate materials; symbols and signs.

GRADE 7

LO	ORGANISING PRINCIPLE	DANCE	DRAMA	MUSIC	VISUAL ART
1	The learner will be able to develop the skills and knowledge to create and present artworks that explore human rights in South Africa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ In preparing the body, applies safe dance practice and healthy use of the body, for example: <ul style="list-style-type: none"> ▪ warming up and cooling down; ▪ good postural and joint alignment; ▪ released/soft use of joints; ▪ safe landing from elevation (jumping); ▪ stretching with safety. ▪ Improvises to explore choreographic design concepts: <ul style="list-style-type: none"> ▪ space - direction, levels, symmetry, asymmetry; ▪ time - duration, pace, pulse, phrasing; ▪ force - yielding to and resisting gravity, active and passive movement. ▪ Creates and presents dance sequences that focus on and challenge, amongst others, human rights issues such as social and cultural attitudes towards dance, and attitudes towards gender and disability in dance. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Follows a teacher-directed warm-up routine. ▪ Uses exploration of human rights issues in South Africa as a basis for group improvisations that: <ul style="list-style-type: none"> ▪ show understanding of basic dramatic structure (who, what, where, when); ▪ show characters drawn from observation, imitation and imagination; ▪ incorporate some dramatic elements such as grouping, shape and climax to communicate meaning and feeling. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forms rhythmic sentences combining and mixing different drumming techniques and percussion patterns. ▪ Improvises and creates music phrases using concepts such as mood, form and contrast. ▪ Reads and sings or plays the scales and simple melodies in G Major. ▪ Composes music, songs or jingles about human rights issues or to accompany a performance or presentation about human rights. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creates art, craft or design works commenting on human rights issues, and which demonstrate: <ul style="list-style-type: none"> ▪ an ability to experiment at an elementary level with a wide range of materials, techniques, tools and skills; ▪ the ability to identify and use symbols and patterns. ▪ With guidance, selects, prepares and mounts own art-works from their individual portfolio for class presentation.
2	The learner will be able to reflect on local examples of natural and cultural heritage.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Researches a traditional dance in the community from people, books or videos and presents it to the class. ▪ Displays observation skills by describing components of dances seen in South Africa, their similarities and differences in terms of movement style, purpose, and use of dancers, costumes and music. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recognises and identifies elements of drama (e.g. processions, chants) in forms of cultural and social expression over time (e.g. opening ceremonies, rock concerts, gladiators, state events, sport). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Classifies African instruments in terms of ideophones, chordophones, membranophones, aerophones, and Western instruments according to strings, woodwinds, brass and percussion. ▪ Discusses any of the following types of instrument in terms of the shape, materials used, type of sound, how it is played, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gathers information from field trips, excursions, interviews or other sources to analyse the contribution of art, craft and design to everyday life and to South Africa's heritage.

				<p>what makes the sound:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ drums - made of wood, gourds or clay - to show the different membranes that are made of cow, goat or donkey hides; ▪ percussion instruments - rattles, bells, clap stick, slit gongs, mbira, xylophones, kalimba, likembe, lamallaphone; ▪ stringed instruments - musical bows, lutes, lyres, harps, zithers, kora, xalam; ▪ wind instruments - flutes made from bamboo, reeds, wood, clay and bones; ▪ trumpets made of animal horns and wood; ▪ clarinets from the Savannah region made of guinea-corn or sorghum stems; ▪ flugelhorn, saxophones and guitars. 	
3	The learner will be able to engage collaboratively in Arts and Culture activities to develop good social relations and explore ways of promoting nation-building.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstrates trust-building partner skills through activities such as: ▪ creating visually effective contrasting and complimentary shapes; ▪ inventing ways to counterbalance weight with a partner. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Works sensitively in a group to explore and develop scenes around personal and social issues, experimenting with alternative solutions to problems. ▪ Demonstrates ability to listen attentively, respond to cues, speak and move in harmony in a group-dramatised choral verse or dramatised prose item. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sings and/or plays South African songs from various cultures with appropriate rhythm, tempo and dynamics. ▪ Creates suitable melodic or non-melodic accompaniment for any South African folk song, anthem or melody. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusses, plans and shares resources with others in producing a collective artwork or presentation to promote nation-building in South Africa.
4	The learner will be able to explore, express and communicate the role of heritage in South African Arts, past and present.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigates and presents the purpose and function of different forms of traditional, classical and indigenous dance available in South Africa that reflect aspects of national heritage. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Researches and presents an example of indigenous performance, such as praise poetry or folk tales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigates and explains the purpose, function and role of different instruments used in indigenous, traditional or Western forms of music in South Africa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigates and presents the origins, purpose and role of signs, national or traditional symbols, statues, heritage sites, body adornment, artworks, dress or architecture.

GRADE 8

LO	ORGANISING PRINCIPLE	DANCE	DRAMA	MUSIC	VISUAL ART
1	The learner will be able to develop the skills and knowledge to create and present artworks based on popular culture in South Africa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Learns and performs steps from dances of popular cultures. ▪ In preparing the body: <ul style="list-style-type: none"> ▪ performs a set warm-up that conditions, stretches and strengthens the body; ▪ demonstrates increasing kinaesthetic awareness, concentration and awareness of the correct and safe use of the spine and limbs; ▪ moves across space in combinations of steps with co-ordination, style and musicality. ▪ Improvises, composes and combines movement motifs, using: <ul style="list-style-type: none"> ▪ movements or gestures; ▪ repetition and stillness; ▪ contrasting dynamics. ▪ Performs dance steps and combinations from at least two different styles or traditions of Southern Africa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Devises a simple warm-up routine, based on teacher's exercises, to share with the class. ▪ With teacher direction, participates in creating and presenting a written sketch or polished improvisation based on popular culture. This item should: <ul style="list-style-type: none"> ▪ show knowledge of target audience; ▪ use resources that enhance the piece; ▪ make use of appropriate dramatic elements; ▪ incorporate other art forms. ▪ With teacher support, rehearses and presents a solo item such as a poem, prose extract or monologue showing: <ul style="list-style-type: none"> ▪ creative use of attributes of speech in terms of pitch, pace, pause, inflection, emphasis and tone; ▪ imaginative interpretation of piece. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Learns and performs songs or music from popular or local culture. ▪ Composes and performs a 4-bar melody using crotchets, quavers and minims. ▪ Reads, writes and sings or plays scales and simple melodies in the keys of C Major, G Major and F Major. ▪ Creates an integral musical presentation interpreting a message, incorporating dance, drama and visual elements. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creates and presents an artefact using ideas from popular culture or the mass media. ▪ Creates art/craft/design works which demonstrate: <ul style="list-style-type: none"> ▪ differentiation between the organic and inorganic aspects of the built and natural environment in design, observational drawing and two-dimensional and three-dimensional work; ▪ interpretation and expression of own understandings of culture and heritage. ▪ Independently selects, prepares and mounts own artworks for a school presentation.
2	The learner will be able to think critically and reflect on Arts and Culture processes and products in relation to human rights issues in Africa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusses dances in own social, cultural and historical contexts, focusing on gender, disability and power. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Researches human rights and environmental issues and interprets these in small group role-plays. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Listens to and demonstrates how the use of polyphony in African music accords participants equitable space in the making of music. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifies and explains how photography, filmmaking, sculpture and printmaking can document human rights abuses. ▪ Comments on composition, style and subject matter in artworks (e.g. landscape, portraits, still-life, public art, or resistance art) over time.
3	<i>The learner will be able to share information about careers in arts industries and engage collaboratively in arts enterprises.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Researches and shares information about training and careers in dance, and explains: <ul style="list-style-type: none"> ▪ the kinds of dance-linked careers there are; ▪ the kind of attributes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifies careers available in the formal theatre and mass media industries, and explores possible opportunities for development in the informal drama and drama-linked 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Researches and shares information about music and music-related careers and training. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Researches and shares information about art, craft, architecture, design and related careers and training.

		<ul style="list-style-type: none"> needed; the kind of training required. 	sectors.		
4	The learner will be able to explore, express and communicate issues of stereotyping, discrimination and prejudice in contemporary culture.	<ul style="list-style-type: none"> Understands and speaks about differently-abled people and inclusivity in dance. Debates the roles traditionally assigned to different genders in dance by recognising and expressing different points of view. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifies age, gender, class and cultural stereotyping in stories, theatre, film, television or radio over time and in the present. Develops a short skit or scenario to highlight problems of stereotyping, discrimination, and prejudice in school or the local community. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifies and explains gender and/or cultural stereotyping in lyrics and in the use of instruments over time and in the present. 	<ul style="list-style-type: none"> Views and analyses communication within various forms of mass media and identifies obvious or hidden messages, bias, stereotyping or propaganda.

GRADE 9

LO	ORGANISING PRINCIPLE	DANCE	DRAMA	MUSIC	VISUAL ART
1	The learner will be able to develop the skills and knowledge required to create, market and present artworks.	<ul style="list-style-type: none"> Participates in the choreography and presentation of a short dance for a performance or cultural event. In preparing the body, accurately performs a set warm-up and skill-building sequence, including body conditioning and dance technique in a particular style. Moves across space in movement sequences with co-ordination, musicality, quality, style, balance and control. Learns and performs, with appropriate style and movement quality, works choreographed by others from at least two cultures, which may be: <ul style="list-style-type: none"> classical/traditional (African, Eastern or Western); 	<ul style="list-style-type: none"> Conducts a simple warm-up routine with class. Participates in an aspect of planning, organising, advertising, marketing, fundraising or producing a dramatic item for an audience. Participates both in the performance and in an aspect of production. The performance should: <ul style="list-style-type: none"> show an understanding of basic staging conventions; use more complex dramatic elements such as tension, symbols and timing where appropriate; create characters using language, gesture and movement; make use of costumes, props, sets, lights or other available resources; show awareness of audience. 	<ul style="list-style-type: none"> Makes music using voice and available percussion or melodic instruments for performance in 5/4, 7/4, 12/8 and 4/4 meters. Organises and markets a musical performance with regard to planning, advertising, fundraising and producing. Reads, writes and sings or plays scales and melodies in D Flat, A Flat, B Flat and E Flat Major. Blends the styles of own choice from immediate cultural environment and those used in West, East, Central or North Africa (e.g. Kwaito, Jazz, Kwassa-Kwassa, Gospel, Hip-hop, High Life, Soukous). Uses ululation, vocalic lilt, crepitation and mouth drumming to create a climax in a musical 	<ul style="list-style-type: none"> Creates art, craft or design works that: <ul style="list-style-type: none"> translate ideas or concepts into a visual form; demonstrate the confident use of elements and principles of design. Develops entrepreneurial awareness of how to market art products in terms of target market, packaging, locale, pricing, advertising, customer relations and awareness of tourism. Creates artworks which demonstrate: <ul style="list-style-type: none"> preparation activities such as sketching, collecting of visual references, and selection of tools and materials; use of conventional or experimental processes and techniques, with attention to appropriate

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ contemporary. ▪ Creates a dance that fuses steps or styles from more than one South African dance form with a clear beginning, middle and ending. 		situation.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ choice of materials; exploration and representation of specific patterns and design motifs which feature in South African history. ▪ Selects, prepares and mounts own and group artworks (including signage and labelling) for a public presentation.
2	The learner will be able to offer a critical interpretation of the relationship between global and local cultures.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflects on and compares how social dances reflect their time. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyses the positive and negative effects of television, radio, documentaries or films on our lives. ▪ Writes a review of a local or other drama production, referring to conventions of staging and elements of drama. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyses how music is used in songs, rituals, public events, movies, opera or advertisements to evoke response. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigates and explains the influences and circumstances shaping the development of a South African, African or international artist, past or present.
3	The learner will be able to use group activities to explore and share experiences of power relations.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participates responsibly in trust exercises, using eye contact, the giving and receiving of weight (contact improvisation), and exploring active and passive roles. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assumes leadership role in small group dramatic exercises and role-plays, showing awareness of need for co-operation, sharing of responsibilities and the effects of domination on the group. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Takes on the roles of conductor, singer, musician, manager or accompanist in ensemble music activities. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transforms sensory experiences and perceptions of power in social relationships into visual artworks. ▪ Media Additional ▪ Makes a video or other media product based on a topic of choice; the product should show: <ul style="list-style-type: none"> ▪ understanding of the medium chosen; ▪ competent use of technical skills; ▪ clear exposition of plot or issues; ▪ appropriate use of design features; ▪ understanding of target audience.
4	The learner will be able to explore, express and communicate an understanding of the impact of mass media and technologies on Culture and the Arts.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explains how dance is shaped by and reflects the values of the times and is influenced by music, place, fashion and technology. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uses a drama presentation to critique the impact of soap operas, radio shows or other available forms of performance media on people's values and behaviour. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explains how technology has influenced music over time. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explains how art reflects and affects cultures, lifestyles, beliefs and fashion. ▪ Applies skills of media production, while considering target group, purpose and design

					elements (e.g. create an advertisement, class newsletter, poster, T-shirt, logo or jingle).
--	--	--	--	--	---

ADDENDUM B

**NORMS AND STANDARDS FOR EDUCATORS
NATIONAL EDUCATION POLICY ACT 27 OF 1996**

NORMS AND STANDARDS FOR EDUCATORS

G.N. 82 of 2000 published in *Government Gazette* No. 20844 dated 4 February 2000

NORMS AND STANDARDS FOR EDUCATORS

The Minister of Education has, in terms of section 3(4)(f) and (l) of the National Education Policy Act, 1996 (Act No. 27 of 1996), determined Norms and Standards for Educators as National Policy, and which policy is, in terms of section 7 of the said Act hereby published.

Professor Kader Asmal, MP
Minister of Education

SCHEDULE

NORMS AND STANDARDS FOR EDUCATORS

List of Acronyms

Advanced Certificate in Education.....	ACE	General Education and Training	GET
Adult Basic Education and Training.....	ABET	Heads of Education Departments Committee	HEDCOM
Bachelor of Education Degree.....	BEd	Master of Education Degree	MEd
Certificate in Education	CE	National Qualifications Framework	NQF
Committee on Teacher Education Policy.....	COTEP	National Standards Body	NSB
Diploma in Education	DE	Outcomes-based Education.....	OBE
Early Childhood Development.....	ECD	Post Graduate Certificate in Education	PGCE
Education, Training and Development	ETD	Recognition of Prior Learning.....	RPL
Education Training and Development Practices..	ETDP	South African Council for Educators	SACE
Education and Training Quality Assurance.....	ETQA	Sector Education and Training Authority.....	SETA
Further Education and Training.....	FET	South African Qualifications Authority.....	SAQA

Glossary

Applied competence means the ability to put into practice in the relevant context the learning outcomes acquired in obtaining a qualification.

Credit means that value assigned to a given number of notional hours of learning.

Critical Outcomes or **Critical Cross-field Education and Training Outcomes** means those generic outcomes which inform all teaching and learning, and are as defined in these regulations.

Education and Training Quality Assurance body (ETQA) means a body established in terms of section 5(1)(a)(ii) of the Act, responsible for monitoring and auditing achievements in terms of national standards and qualifications, and to which specific functions relating to the monitoring and auditing of national standards and qualifications have been assigned in terms of section 5(1)(b)(i) of the Act.

Elective learning or **Elective** means a selection of additional credits at the level of the NQF specified, from which a choice may be made to ensure that the purpose(s) of the qualification is achieved.

Field means a particular area of learning used as an organizing mechanism for the National Qualifications Framework.

Fundamental Learning or **fundamental** means that learning which forms the grounding or basis needed to undertake the education, training or further learning required in the obtaining of a qualification.

Integrated Assessment means that form of assessment which permits the learner to demonstrate applied competence and which uses a range of formative and summative assessment methods.

Level Descriptor means that statement describing a particular level of the eight levels of the National Qualifications Framework.

National Standards Body (NSB) means a body registered in terms of section 5(1)(a)(ii) of the Act, responsible for establishing education and training standards or qualifications, and to which specific functions relating to the registration of national standards and qualifications have been assigned in terms of section 5(1)(b)(i) of the Act.

Notional Hours of Learning means the learning time that it is conceived it would take an average learner to meet the outcomes defined, and includes concepts such as contact time, time spent in structured learning in the workplace and individual learning.

Outcomes means the contextually demonstrated end products of the learning process.

Provider means a body which delivers learning programmes which culminate in specified National Qualifications Framework standards and or qualifications and manages the assessment thereof.

Primary Focus means that activity or objective within the sector or sub-system upon which an organisation or body concentrates its efforts.

Qualification means a planned combination of learning outcomes which has a defined purpose or purposes, and which is intended to provide qualifying learners with applied competence and a basis for further learning; and it means the formal recognition of the achievement of the required number and type of credits and such other requirements at specific levels of the National Qualifications Framework as may be determined by the relevant bodies registered for such purpose by the South African Qualifications Authority.

Quality Assurance means the process of ensuring that the degree of excellence specified is achieved.

Recognition of Prior Learning means the comparison of the previous learning and experience of a learner howsoever obtained against the learning outcomes required for a specified qualifications, and the acceptance for purposes of qualifications of that which meets the requirements.

Specific Outcomes means contextually demonstrated knowledge, skills and values which support one or more critical outcomes.

Specialised learning or **Specialisation** means that specialised theoretical knowledge which underpins application in the area of specialisation.

Standard means registered statements of desired education and training outcomes and their associated assessment criteria.

Unit Standard means registered statements of desired education and training outcomes and their association assessment criteria together with administrative and other information as specified in these regulations.

1. Scope and Purpose of this policy statement

The term *educator* in this policy statement applies to all those persons who teach or educate other persons or who provide professional educational services at any public school, further education and training institution or departmental office. The term includes educators in the classroom, heads of departments, deputy-principals, principals, education development officers, district and regional managers and systems managers.

As soon as other processes of generating standards and qualifications have been finalised by the relevant stakeholder bodies, the policy will be augmented to encompass the entire range of educators as defined in the Employment of Educators Act (Act No. 76 of 1998), including those persons who teach, educate or train other persons in adult basic education centres or in early childhood development centres and those who provide professional therapy and educational psychological services.

The term *educator development* used in this policy refers to ongoing education and training of educators as a continuum, including both pre-service and in-service education and training.

The policy describes the *roles*, their associated set of *applied competences* (norms) and *qualifications* (standards) for the development of educators. It also establishes key strategic objectives for the development of learning programmes, qualifications and standards for educators. These norms and standards provide a basis for providers to develop programmes and qualifications that will be recognised by the Department of Education for purposes of employment. This policy on Norms and Standards for Educators needs to be informed by continued research, and provides a focus for that research.

The roles, their associated set of applied competences and the qualifications described here will be used by the Department of Education for purposes of recognition and evaluation of qualifications for employment as an educator.

2. Background to the development of this policy

This policy statement derives from the final report produced by the Technical Committee on the Revision of Norms and Standards for Educators, Department of Education, September 1998. The Technical Committee engaged in a variety of activities over a period of nine months culminating in the final report. Besides literature and policy review, the Committee consulted intensively with a range of stakeholders and drew heavily on the work of others, including:

- The regulations and discussion documents of the South African Qualifications Authority (SAQA);
- The reports of the Education, Training and Development Practices Project;
- The report of the President's Education Initiative (*Getting Learning Right, 1999*);
- The Centre for Educational Technology and Distance Education (*Criteria for Quality Distance Education*);
- Adult Basic Education and Training standards generating task team;
- Early Childhood Development Interim Accreditation Committee;
- The Green Paper on 'Quality Education for All Learners: The Challenge of Addressing Barriers to Learning and Development'.

This policy statement should be read together with *The Final Report of the Technical Committee on the Revision of the Norms and Standards for Educators (Department of Education, September 1998)* and with collective agreements of the Education Labour Relations Council, including those on *Development Appraisal, the Duties and Responsibilities of Educators and Educator Workloads*, as well as the South African Council for Educators' *Code of Conduct*.

3. Roles and competences

The cornerstone of this Norms and Standards policy is the notion of *applied competence* and its associated *assessment criteria*.

Applied competence is the overarching term for three interconnected kinds of competence:

- *Practical competence* is the demonstrated ability, in an authentic context, to consider a range of possibilities for action, make considered decisions about which possibility to follow, and to perform the chosen action.
- It is grounded in *foundational competence* where the learner demonstrates an understanding of the knowledge and thinking that underpins the action taken; and
- integrated through *reflexive competence* in which the learner demonstrates ability to integrate or connect performances and decision-making with understanding and with an ability to adapt to change and unforeseen circumstances and to explain the reasons behind these adaptations.

Applied competence also refers to the ability to integrate the discrete competences which constitute each of the seven educator roles. This is important so that competence in a role is assessed, rather than simply the ability to perform a discrete competence. In turn, the seven roles should also be assessed in an integrated and applied manner.

In addition, this applied competence must be demonstrated within the subject or phase specialist role that defines the *purpose* of the qualification. While all qualifications must develop applied competence, the level at which this competence is demonstrated will differ according to the purpose and nature of the qualification.

All the competences must be developed in all initial educator qualifications. They should not, however, be seen as static. They may be developed in different ways, with different emphases and at different depths. Providers have the responsibility to decide how this should be achieved, and before designing a learning programme it will be necessary to establish the particular nature of the clients and which qualification the learners are to be prepared for.

A number of factors will impact on this decision, including:

- the type of learners in the programme, especially their levels of maturity and experience;
- the context – rural, urban or peri-urban;
- the phase(s) to be catered for;
- language experience;
- whether the courses are to be offered through contact or distance education.

Different qualifications may demand different NQF levels for the achievement of similar competences. For example, an initial teaching qualification on level 6 for the senior phase in the general education and training band will develop and assess the competence of an educator to be a leader, administrator and manager at a lower level and in a more restricted range, focused on the classroom, than an advanced qualification at level 7, aimed at school principals, district managers and education development officers. Some qualifications might require the same level of practical competence, but could differ with regard to their degree of rigour in terms of reflexive and foundational competences. Hence the 'mix' of competences can be manipulated in order to attain the required breadth (range) and depth of the qualification.

Some competences may be seen to be more suitable for experienced rather than beginning educators, eg designing original learning programmes, accessing and working in partnership with professional services and other resources in order to provide support for learners. They are nevertheless included in the initial educator programme since the competences will develop as the educator becomes more experienced.

Although *teaching practice* is recognised as an essential feature that should be included in all educator programmes, no competences are specifically associated with it and there is no prescribed period of time. This is a programme element to be determined by the provider concerned and the relevant quality assurance body.

Teaching practice is seen as a mode of delivery through which all the different roles of educators should be developed and assessed. Time spent in the workplace is considered to be very important and should provide the authentic context within which student educators experience and demonstrate the integration of the competences developed in the entire curriculum.

Educators will need some proficiency in more than one official language. The levels of proficiency required are described in a number of the competences. For employment purposes providers are requested to indicate the language proficiency attained by a graduate in terms of any appropriate language endorsement.

Notes on the roles and their associated competences

1. The seven roles and associated competences for educators for schooling provide the *exit level outcomes*. They are in effect the *norms* for educator development and therefore the central feature of all initial educator qualifications and learning programmes. The critical cross-field outcomes are integrated into the roles and

- their applied competence. Providers have the freedom and the responsibility to design their learning programmes in any way that leads learners to the successful achievement of the outcomes as represented in their associated assessment criteria.
2. While providers should develop these roles and competences in all qualifications offered, they will combine and weigh the roles differently in accordance with the specific purpose of the qualification. A more advanced qualification may pay less attention to a number of the roles and be focused primarily on one or two roles.
 3. The seventh role, that of a learning area/subject/discipline/phase specialist, is the over-arching role into which the other roles are integrated, and in which competence is ultimately assessed. The specialisation can take a variety of forms. It can be linked to phase (for example, foundation phase), or to a subject/learning area (for example, mathematics or human and social sciences), or a combination thereof. Qualifications must be designed around the specialist role as this encapsulates the 'purpose' of the qualification and 'shapes' the way the other six roles and their applied competences are integrated into the qualification.
 4. A specialisation for teaching will always include both a subject/learning area specialisation and a phase specialisation. In the case of foundation phase educators, the specialisation will be the three learning areas of the foundation phase as well as an understanding of learners and learning in the first years of formal schooling.
 5. The role of learning area/subject/discipline/phase specialist is described above as it relates to the central role of learning mediation. However, other specialisations, based on the other roles, are possible in 'post-basic' qualifications. For example, educators could specialise in Educational Management that goes beyond the classroom into the management of an institution or department; or in Curriculum Studies that builds on the role of researcher as well as the role of learning materials designer; or Materials Development in which the emphasis on materials and programmes for the classroom and school shifts to materials development for the public domain.
 6. The list of roles and their associated competences below is meant to serve as a *description* of what it means to be a competent educator. It is not meant to be a checklist against which one assesses whether a person is competent or not. The roles and competences must be integrated in the learning programme and should inform the exit level outcomes of a qualification and their associated assessment criteria. Ultimately, the qualification should reflect an applied and integrated competence. This demonstrated ability to integrate theory and practice in teaching must be assessed within all educator qualifications.
 7. In the descriptions below the seven roles are described in a manner appropriate for an initial teaching qualification.

The seven roles are:

Learning mediator

The educator will mediate learning in a manner which is sensitive to the diverse needs of learners, including those with barriers to learning; construct learning environments that are appropriately contextualised and inspirational; communicate effectively showing recognition of and respect for the differences of others. In addition an educator will demonstrate sound knowledge of subject content and various principles, strategies and resources appropriate to teaching in a South African context.

Interpreter and designer of learning programmes and materials

The educator will understand and interpret provided learning programmes, design original learning programmes, identify the requirements for a specific context of learning and select and prepare suitable textual and visual resources for learning. The educator will also select, sequence and pace the learning in a manner sensitive to the differing needs of the subject/learning area and learners.

Leader, administrator and manager

The educator will make decisions appropriate to the level, manage learning in the classroom, carry out classroom administrative duties efficiently and participate in school decision making structures. These competences will be performed in ways which are democratic, which support learners and colleagues, and which demonstrate responsiveness to changing circumstances and needs.

Scholar, researcher and lifelong learner

The educator will achieve ongoing personal, academic, occupational and professional growth through pursuing reflective study and research in their learning area, in broader professional and educational matters, and in other related fields.

Community, citizenship and pastoral role

The educator will practise and promote a critical, committed and ethical attitude towards developing a sense of respect and responsibility towards others. The educator will uphold the constitution and promote democratic values and practices in schools and society. Within the school, the educator will demonstrate an ability to develop a supportive and empowering environment for the learner and respond to the educational and other needs of learners and fellow educators.

Furthermore, the educator will develop supportive relations with parents and other key persons and organisations based on a critical understanding of community and environmental development issues. One critical dimension of this role is HIV/AIDS education.

Assessor

The educator will understand that assessment is an essential feature of the teaching and learning process and know how to integrate it into this process. The educator will have an understanding of the purposes, methods and effects of assessment and be able to provide helpful feedback to learners. The educator will design and manage both formative and summative assessment in ways that are appropriate to the level and purpose of the learning and meet the requirements of accrediting bodies. The educator will keep detailed and diagnostic records of assessment. The educator will understand how to interpret and use assessment results to feed into processes for the improvement of learning programmes.

Learning area/subject/discipline/phase specialist

The educator will be well grounded in the knowledge, skills, values, principles, methods, and procedures relevant to the discipline, subject, learning area, phase of study, or professional or occupational practice. The educator will know about different approaches to teaching and learning (and, where appropriate, research and management), and how these may be used in ways which are appropriate to the learners and the context. The educator will have a well-developed understanding of the knowledge appropriate to the specialism.

The roles are broken down into:

- **Practical Competence**
- **Foundational Competence, and**
- **Reflexive Competence.**

LEARNING MEDIATOR

Practical competences
<i>(Where the learner demonstrates the ability, in an authentic context, to consider a range of possibilities for action, make considered decisions about which possibility to follow, and to perform the chosen action.)</i>
Using the language of instruction appropriately to explain, describe and discuss key concepts in the particular learning area/subject/discipline/phase.
Using a second official language to explain, describe and discuss key concepts in a conversational style.
Employing appropriate strategies for working with learner needs and disabilities, including sign language where appropriate.
Preparing thoroughly and thoughtfully for teaching by drawing on a variety of resources; the knowledge, skills and processes of relevant learning areas; learners' existing knowledge, skills and experience.
Using key teaching strategies such as higher level questioning, problem-based tasks and projects; and appropriate use of group-work, whole class teaching and individual self-study.
Adjusting teaching strategies to: match the developmental stages of learners; meet the knowledge requirements of the particular learning area; cater for cultural, gender, ethnic, language and other differences among learners.
Adjusting teaching strategies to cater for different learning styles and preferences and to mainstream learners with barriers to learning.
Creating a learning environment in which: learners develop strong internal discipline; conflict is handled through debate and argument, and learners seek growth and achievement.
Creating a learning environment in which: critical and creative thinking is encouraged; learners challenge stereotypes about language, race, gender, ethnicity, geographic location and culture.
Using media and everyday resources appropriately in teaching including judicious use of: common teaching resources like text-books, chalkboards, and charts; other useful media like overhead projectors, computers, video and audio (etc); and popular media and resources, like newspapers and magazines as well as other artefacts from everyday life.
Foundational competences
<i>(Where the learner demonstrates an understanding of the knowledge and thinking which underpins the actions taken.)</i>
Understanding different explanations of how language mediates learning: the principles of language in learning; language across the curriculum; language and power; and a strong emphasis on language in multi-lingual classrooms.
Understanding different learning styles, preferences and motivations.
Understanding different explanations of how learners learn at different ages, and potential causes of success or failure in these learning processes.
Understanding the pedagogic content knowledge – the concepts, methods and disciplinary rules – of the particular learning area being taught.
Understanding the learning assumptions that underpin key teaching strategies and that inform the use of media to support teaching.
Understanding the nature of barriers to learning and the principles underlying different strategies that can be used to address them.
Understanding sociological, philosophical, psychological, historical, political and economic explanations of key concepts in education with particular reference to education in a diverse and developing country like South Africa.
Exploring, understanding, explaining, analysing and utilizing knowledge, skills and values underpinning ETD practices.

Reflexive competences
<i>(Where the learner demonstrates the ability to integrate or connect performances and decision making with understanding and with the ability to adapt to change and unforeseen circumstances and explain the reasons behind these actions.)</i>
Reflecting on the extent to which the objectives of the learning experience have been achieved and deciding on adaptations where required.
Defending the choice of learning mediation undertaken and arguing why other learning mediation possibilities were rejected.
Analysing the learning that occurs in observed classroom interactions and in case studies.
Making judgements on the effect that language has on learning in various situations and how to make necessary adaptations.
Assessing the effects of existing practices of discipline and conflict management on learning.
Reflecting on how teaching in different contexts in South Africa affects teaching strategies and proposing adaptations.
Reflecting on the value of various learning experiences within an African and developing world context.
Reflecting on how race, class, gender, language, geographical and other differences impact on learning, and making appropriate adaptations to teaching strategies.
Critically evaluating the implications for schooling of political social events and processes and developing strategies for responding to these implications.
Critically reflecting on the ways barriers to learning can be overcome.
Critically reflecting on the degree to which issues around HIV/AIDS have been integrated into learning.
Analysing the strengths and weakness of the ways in which environmental, human rights and other critical cross-field issues have been addressed.

INTERPRETER AND DESIGNER OF LEARNING PROGRAMMES AND MATERIALS

Practical competences
<i>(Where the learner demonstrates the ability, in an authentic context, to consider a range of possibilities for action, make considered decisions about which possibility to follow, and to perform the chosen action.)</i>
Interpreting and adapting learning programmes so that they are appropriate for the context in which teaching will occur.
Designing original learning programmes so that they meet the desired outcomes and are appropriate for the context in which they occur.
Adapting and/or selecting learning resources that are appropriate for the age, language competences, culture and gender of learning groups or learners.
Designing original learning resources including charts, models, worksheets and more sustained learning texts. These resources should be appropriate for subject; appropriate to the age, language competence, gender, and culture of learners; cognisant of barriers to learning.
Writing clearly and convincingly in the language of instruction.
Using a common word processing programme for developing basic materials.
Evaluating and adapting learning programmes and resources through the use of learner assessment and feedback.
Foundational competences
<i>(Where the learner demonstrates an understanding of the knowledge and thinking which underpins the actions taken.)</i>
Understanding the principles of curriculum: how decisions are made; who makes the decisions, on what basis and in whose interests they are made.
Understanding various approaches to curriculum and programme design, and their relationship to particular kinds of learning required by the discipline; age, race, culture and gender of the learners.
Understanding the principles and practices of OBE, and the controversies surrounding it, including debates around competence and performance.
Understanding the learning area to be taught, including appropriate content knowledge, pedagogic content knowledge, and how to integrate this knowledge with other subjects.
Knowing about sound practice in curriculum, learning programme and learning materials design including: how learners learn from texts and resources; how language and cultural differences impact on learning.
Understanding common barriers to learning and how materials can be used to construct more flexible and individualised learning environments.
Reflexive competences
<i>(Where the learner demonstrates the ability to integrate or connect performances and decision making with understanding and with the ability to adapt to change and unforeseen circumstances and explain the reasons behind these actions.)</i>
Reflecting on changing circumstances and conditions and adapting existing programmes and materials accordingly.
Critically evaluating different programmes in real contexts and/or through case studies both in terms of their educational validity as well as their socio-political significance.

LEADER, ADMINISTRATOR AND MANAGER

Practical competences
<i>(Where the learner demonstrates the ability, in an authentic context, to consider a range of possibilities for action, make considered decisions about which possibility to follow, and to perform the chosen action.)</i>
Managing classroom teaching of various kinds (individualised, small group etc.) in different educational contexts and particularly with large and diverse groups.
Constructing a classroom atmosphere which is democratic but disciplined, and which is sensitive to culture, race and gender differences as well as to disabilities.
Resolving conflict situations within classrooms in an ethical sensitive manner.
Promoting the values and principles of the constitution particularly those related to human rights and the environment.
Maintaining efficient financial controls.
Working with other practitioners in team-teaching and participative decision making.
Accessing and working in partnership with professional services and other resources in order to provide support for learners.
Respecting the role of parents and the community and assisting in building structures to facilitate this.
Foundational competences
<i>(Where the learner demonstrates an understanding of the knowledge and thinking which underpins the actions taken.)</i>
Understanding approaches to problem-solving, conflict resolution and group dynamics within a South African and developing world context characterised by diversity.
Understanding various approaches to the organisation of integrated teaching programmes and team teaching.
Understanding various approaches to the management of classrooms, with particular emphasis on large, under-resourced and diverse classrooms.
Knowledge of available professional and community support services and strategies for using their expertise.
Understanding current legislation on the management of learners and schools.
Knowledge of educators' unions, the South African Council for Educators and other relevant professional bodies.
Understanding constitutional commitments to human rights and the environment.
Reflexive competences
<i>(Where the learner demonstrates the ability to integrate or connect performances and decision making with understanding and with the ability to adapt to change and unforeseen circumstances and explain the reasons behind these actions.)</i>
Reflecting on strategies to assist educators working on integrated teaching programmes and in team teaching.
Critically examining a variety of management options, making choices based on existing and potential conditions, and defending these choices.
Adapting systems, procedures and actions according to circumstances.

COMMUNITY, CITIZENSHIP AND PASTORAL ROLE

Practical competences
<i>(Where the learner demonstrates the ability, in an authentic context, to consider a range of possibilities for action, make considered decisions about which possibility to follow, and to perform the chosen action.)</i>
Developing life-skills, work-skills, a critical, ethical and committed political attitude and a healthy lifestyle in learners.
Providing guidance to learners about work and study possibilities.
Showing an appreciation of, and respect for, people of different values, beliefs, practices and cultures.
Being able to respond to current social and educational problems with particular emphasis on the issues of violence, drug abuse, poverty, child and women abuse, HIV/AIDS and environmental degradation. Accessing and working in partnership with professional services to deal with these issues.
Counselling and/or tutoring learners in need of assistance with social or learning problems.
Demonstrating caring, committed and ethical professional behaviour and an understanding of education as dealing with the protection of children and the development of the whole person.
Conceptualising and planning a school extra-mural programme including sport, artistic and cultural activities.
Operating as a mentor through providing a mentoring support system to student educators and colleagues.

Foundational competences
<i>(Where the learner demonstrates an understanding of the knowledge and thinking which underpins the actions taken.)</i>
Understanding various approaches to education for citizenship with particular reference to South Africa as a diverse, developing, constitutional democracy.
Understanding key community problems with particular emphasis on issues of poverty, health, environment and political democracy.
Knowing about the principles and practices of the main religions of South Africa, the customs, values and beliefs of the main cultures of SA, the Constitution and the Bill of Rights.
Understanding the possibilities for life-skill and work-skill education and training in local communities, organisations and business.
Knowing about ethical debates in religion, politics, economics, human rights and the environment.
Understanding child and adolescent development and theories of learning and behaviour with emphasis on their applicability in a diverse and developing country like South Africa.
Understanding the impact of class, race, gender and other identity-forming forces on learning.
Understanding formative development and the impact of abuse at individual, familial, and communal levels.
Understanding common barriers to learning and the kinds of school structures and processes that help to overcome these barriers.
Knowing about available support services and how they may be utilised.
Knowing about the kinds of impact school extra-mural activities can have on learning and the development of children and how these may best be developed in co-operation with local communities and business.
Reflexive competences
<i>(Where the learner demonstrates the ability to integrate or connect performances and decision making with understanding and with the ability to adapt to change and unforeseen circumstances and explain the reasons behind these actions.)</i>
Recognising and judging appropriate intervention strategies to cope with learning and other difficulties.
Reflecting on systems of ongoing professional development for existing and new educators.
Adapting school extra curriculum programmes in response to needs, comments and criticism.
Reflecting on ethical issues in religion, politics, human rights and the environment.
Reflecting on ways of developing and maintaining environmentally responsible approaches to the community and local development.
Adapting learning programmes and other activities to promote an awareness of citizenship, human rights and the principles and values of the constitution.
Critically analysing the degree to which the school curriculum promotes HIV/AIDS awareness.
Critically analysing the degree to which the school curriculum addresses barriers to learning, environmental and human rights issues.

SCHOLAR, RESEARCHER AND LIFELONG LEARNER

Practical competences
<i>(Where the learner demonstrates the ability, in an authentic context, to consider a range of possibilities for action, make considered decisions about which possibility to follow, and to perform the chosen action.)</i>
Being numerically, technologically and media literate.
Reading academic and professional texts critically.
Writing the language of learning clearly and accurately.
Applying research meaningfully to educational problems.
Demonstrating an interest in, appreciation and understanding of current affairs, various kinds of arts, culture and socio-political events.
Upholding the principles of academic integrity and the pursuit of excellence in the field of education.
Foundational competences
<i>(Where the learner demonstrates an understanding of the knowledge and thinking which underpins the actions taken.)</i>
Understanding current thinking about technological, numerical and media literacies with particular reference to educators in a diverse and developing country like South Africa.
Understanding the reasons and uses for, and various approaches to, educational research.
Understanding how to access and use common information sources like libraries, community resource centres, and computer information systems like the internet.
Understanding and using effective study methods.

Reflexive competences
<i>(Where the learner demonstrates the ability to integrate or connect performances and decision making with understanding and with the ability to adapt to change and unforeseen circumstances and explain the reasons behind these actions.)</i>
Reflecting on critical personal responses to, literature, arts and culture as well as social, political and economic issues.
Reflecting on knowledge and experience of environmental and human rights issues and adapting own practices.

ASSESSOR

Practical competences
<i>(Where the learner demonstrates the ability, in an authentic context, to consider a range of possibilities for action, make considered decisions about which possibility to follow, and to perform the chosen action.)</i>
Making appropriate use of different assessment practices, with a particular emphasis on competence-based assessment and the formative use of assessment, in particular continuous and diagnostic forms of assessment.
Assessing in a manner appropriate to the phase/subject/learning area.
Providing feedback to learners in sensitive and educationally helpful ways.
Judging learners' competence and performance in ways that are fair, valid and reliable.
Maintaining efficient recording and reporting of academic progress.
Foundational competences
<i>(Where the learner demonstrates an understanding of the knowledge and thinking which underpins the actions taken.)</i>
Understanding the assumptions that underlie a range of assessment approaches and their particular strengths and weaknesses in relation to the age of the learner and learning area being assessed
Understanding the different learning principles underpinning the structuring of different assessment tasks.
Understanding a range of assessment approaches and methods appropriate to the learning area/subject/discipline/phase.
Understanding language terminology and content to be used in the assessment task and the degree to which this is gender and culturally sensitive.
Understanding descriptive and diagnostic reporting within a context of high illiteracy rates among parents.
Reflexive competences
<i>(Where the learner demonstrates the ability to integrate or connect performances and decision making with understanding and with the ability to adapt to change and unforeseen circumstances and explain the reasons behind these actions.)</i>
Justifying assessment design decisions and choices about assessment tasks and approaches.
Reflecting on appropriateness of assessment decisions made in particular learning situations and adjusting the assessment tasks and approaches where necessary.
Interpreting and using assessment results to feed into processes for the improvement of learning programmes.

LEARNING AREA/SUBJECT/DISCIPLINE/PHASE SPECIALIST

Practical competences
<i>(Where the learner demonstrates the ability, in an authentic context, to consider a range of possibilities for action, make considered decisions about which possibility to follow and to perform the chosen action.)</i>
Adapting general educational principles to the phase/subject/learning area.
Selecting, sequencing and pacing content in a manner appropriate to the phase/subject/learning area; the needs of the learners and the context.
Selecting methodologies appropriate to learners and contexts.
Integrating subjects into broader learning areas and learning areas into learning programmes.
Teaching concepts in a manner which allows learners to transfer this knowledge and use it in different contexts.
Foundational competences
<i>(Where the learner demonstrates an understanding of the knowledge and thinking which underpins the actions taken.)</i>
Understanding the assumptions underlying the descriptions of competence in a particular discipline/subject/learning area.
Understanding the ways of thinking and doing involved in a particular discipline/subject/learning area and how these may be taught.
Knowing and understanding the content knowledge of the discipline/subject/learning area.
Knowing of and understanding the content and skills prescribed by the national curriculum.
Understanding the difficulties and benefits of integrating this subject into a broader learning area.
Understanding the role that a particular discipline/subject/learning area plays in the work and life of citizens in South African society – particularly with regard to human rights and the environment.

Reflexive competences
(Where the learner demonstrates the ability to integrate or connect performances and decision making with understanding and with the ability to adapt to change and unforeseen circumstances and explain the reasons behind these actions.)
Reflecting on and assessing own practice.
Analysing lesson plans, learning programmes and assessment tasks and demonstrating an understanding of appropriate selection, sequencing and pacing of content.
Identifying and critically evaluating what counts as undisputed knowledge, necessary skills, important values.
Making educational judgements on educational issues arising from real practice or from authentic case study exercises.
Researching real educational problems and demonstrating an understanding of the implications of this research.
Reflecting on the relations between subjects/disciplines and making judgements on the possibilities of integrating them.

4. Qualifications framework

According to SAQA¹ a **qualification** is:

a planned combination of learning outcomes which has a defined purpose or purposes, and which is intended to provide qualifying learners with applied competence and a basis for further learning

Also,

a qualification may be achieved in whole or in part through the recognition of prior learning, which concept includes but is not limited to learning outcomes achieved through formal, informal and non-formal learning and work experience.

The following framework of qualifications, together with the seven roles and their associated applied competences allows providers, through the Standards Generating Body for Educators in Schooling, to develop qualifications and programmes that are designed for specific purposes and contexts, but within an overall regulatory framework promoting national standards. It will also be used by the Department of Education to recognise and evaluate qualifications for employment in education.

Qualifications for educators for schooling will be qualifications based on exit level outcomes and associated assessment criteria or qualifications based on unit standards.

Qualifications for educators in the Schooling sub-field of Field 05 will be entitled by two categories: *Type* and *Specialisation*.

Type is the name of the qualification that indicates level and credits on the NQF. The list of qualification types and their aims is shown on the next page.

Specialisation is a phrase in brackets after the qualification type, for example, Diploma in Education (Senior Phase: Human and Social Sciences). It indicates the *particular purpose* of the qualification and could include a phase specialisation (such as Foundation Phase), a subject/learning area specialisation (e.g. Further Education: Mathematics), a specialisation in a particular role (e.g. Education Management), or a professional or occupational practice (e.g. Curriculum Studies). There is no predetermined set of purposes/specialisations.

The qualifications described here may need to be amended in the light of new academic policy on higher education.

	Aim of qualification	Total credits	Level
Certificate in Education	To develop introductory practical and foundational competence, and some degree of reflexive competence. To provide an entry or exit point before the completion of the Diploma in Education.	120	5
Diploma in Education	To accredit a learner with introductory practical, foundational and reflexive competence. To provide an entry and exit point before the completion of the Bachelor of Education degree.	240	5
First Bachelor's Degrees	To accredit a general formative qualification with one or more subject/learning area specialisations in order to provide access to a PGCE as a 'capping' qualification.	360/ 480	6
Post-Graduate Certificate in Education	To accredit a generalist educator's qualification that 'caps' an undergraduate qualification. As an access requirement candidates are required to have appropriate prior learning which leads to general foundational and reflexive competence. The qualification focuses mainly on developing practical competence reflexively grounded in educational theory.	120	6
Bachelor of Education	To accredit an initial qualification for educators in schools. The learner will have strong practical and foundational competence with the reflexive competence to make judgements in a wide context. The qualification is intended for candidates seeking a focused teaching degree with strong subject and educational theory competence.	480	6

continued

¹ SAQA Regulations, *Government Gazette* No. 6140, 28 March 1998, sections 8(1)(a), (h).

MINIMUM SPECIALIST REQUIREMENTS FOR BASIC TEACHING QUALIFICATIONS

There is no longer a list of prescribed teaching subjects. Learners and providers are advised, however, that the design of programmes and qualifications, including subject choices, must lead to the competence to teach learning programmes, learning areas, subjects or foci in the school curriculum.

The considerable importance of the specialist role should be reflected in the apportionment of credits. For each basic qualification, there is a minimum number of SAQA credits dedicated to the specialist role:

DE	96 credits
B Ed	240 credits
PGCE	20 credits

The precise specialist requirements for the initial teaching qualifications leading to qualified educator status are as follows:

Foundation Phase (Grade R to Grade 3)

- A study of the 3 learning programmes as prescribed by the national curriculum. These must include the disciplinary bases of content knowledge, methodology and relevant pedagogic theory.
- Expertise in the development of early literacy, particularly reading competence.
- Expertise in the development of early numeracy.
- Expertise in the development of life-skills.
- The above specialist requirements should carry the following credits:

DE	72 credits at NQF 5 or higher, 24 credits at NQF 4 or higher.
B Ed	96 credits at NQF 6, 108 credits at NQF 5 or higher.
PGCE	20 credits at NQF 6.

Intermediate Phase (Grade 4 to Grade 6)

- A study of the 5 learning programmes as prescribed by the national curriculum. These must include the disciplinary bases of content knowledge, methodology and relevant pedagogic theory.
- Expertise in the development of reading competence, particularly reading comprehension.
- Expertise in the development of numeracy.
- Expertise in the development of life-skills.

The above specialist requirements should carry the following credits:

DE	72 credits at NQF 5 or higher, 24 credits at NQF 4 or higher.
B Ed	96 credits at NQF 6, 108 credits at NQF 5 or higher.
PGCE	20 credits at NQF 6.

Senior Phase (Grade 7 to Grade 9)

- A study of at least two subjects which meet the requirements of the learning area specialisations as prescribed by the national curriculum.
- The studies must include the disciplinary bases of content knowledge, methodology and relevant pedagogic theory.
- The above specialist requirements should carry the following credits:

DE	72 credits at NQF 5 or higher.
B Ed	96 credits at NQF 6, 84 credits at NQF 5 or higher.
PGCE	20 credits at NQF 6.

In addition

- A study of **one** out of the learning areas of:
 - Mathematical Literacy, Mathematics and Mathematical Sciences
 - Natural Sciences
 - Technology

This study must be in a learning area not taken elsewhere in the curriculum.

It should carry at least 24 credits at NQF level 4 or higher for all qualifications except the PGCE where it may be recognised as prior learning.

Further Education (Grade 10 to Grade 12)

- A study of one or more subjects or specialisations suitable for the phase.
- The study must include the disciplinary bases of content knowledge, methodology and relevant pedagogic theory.
- The above specialist requirements should carry the following credits:

DE	36 credits at NQF 6, 60 credits at NQF 5 or higher.
B Ed	96 credits at NQF 6, 108 credits at NQF 5 or higher.
PGCE	20 credits at NQF 6.

Notes on articulation**Articulation within the qualifications framework for educators for schooling:**

- Learners who complete a 360 or 480 credit Bachelor's (other than a B Ed) degree are deemed to have completed their subject specialization, but need to complete a Post Graduate Certificate in Education as a professional capping qualification.
- A 480 credit B Ed degree includes both the professional qualification and the subject or phase specialization.
- There are two entry and exit points within a B Ed – a Certificate in Education or a Diploma in Education.
- Learners entering a B Ed from a new 240 credit Diploma in Education or an old three-year Diploma in Education will be required to complete an additional 240 credits of the B Ed degree in order to achieve the overarching purpose of the degree on a higher level.
- The flexibility of a qualification, the degree to which access and exit points are open or closed, will be described in the 'rules of combination' and the 'learning assumed to be in place' contained in the registration information of the qualification.

Articulation and mobility within the workplace

- The roles, their associated applied competences and the qualifications framework provide a basis for the ongoing professional development of educators which will be steered by the Department of Education through using its occupational requirements – job descriptions, appraisal criteria, workload, post descriptions and career pathing – to influence the design of qualifications and learning programmes. The creation of multiple career and learning paths, will encourage the development of educators who are competent to teach in different contexts and in different ways, playing different roles and using different applied competences.

Articulation within field 05: Education, training and development:

- The broad similarity between the contextual roles for educators for schooling, the generic roles proposed in the ETDP final report and the draft standards for ECD and ABET practitioners provides a basis for portability and flexibility between qualifications and programmes in different sub-fields of NSB Field 05. This will increase mobility for learners and practitioners by opening up different career and learning paths.
- Since 'a qualification may be achieved in whole or part through the recognition of prior learning, which concept includes but is not limited to learning outcomes achieved through formal, informal and non-formal learning and work experience',³ the process of assessment of applied competence achieved through recognition of prior learning also provides for mobility of learners between different learning programmes and places of work.

5. The transformation of existing practice: Standards for the design and delivery of educator development programmes

A statement of the roles and competences (norms) for educators and the provision of a qualifications structure and specialist requirements (standards) are fundamental to the development of educators. They provide a definition of competence within this field, and a means of assessment of this competence. However, in themselves they will be unable to assure the quality of the learning programmes and qualifications.

It is necessary to establish key strategic objectives for the design and delivery of educator development programmes and qualifications which will provide guidance for the transformation of existing practice. The objectives are stated as standards for design and delivery and provide a basis for quality assurance of programmes by Education and Training Quality Assurance bodies. Quality assurance measures and mechanisms will be put in place by SAQA, the Council on Higher Education and its Higher Education Quality Committee, and/or the relevant Sector Education and Training Authority (SETA).

Standards for the design and delivery of programmes will include the following criteria:

Purpose of the qualification

- The purpose of the qualification states clearly the roles, the specialism(s), the level, the target learners, employability and the articulation routes.
- The purpose is in line with national and/or local needs.
- The purpose informs the statement of applied competence, curriculum design and the assessment strategy.

³ SAQA Regulation 8(1)(h) *Government Gazette* 28 March 1998.

Target learners

- Entry knowledge of learners is assessed/checked and informs the development of the programme.
- Access is promoted and learner support is provided.
- There are processes for the recognition of prior learning and experience.

Applied and integrated teaching competence

- The applied and integrated competence to be achieved by the learners is expressed in exit level outcomes, and is clearly related to the purpose of the qualification.
- The learning programme is designed in such a way that it develops this competence.
- The courses/modules in the programme and the roles that the programme seeks to develop are integrated.

Applied and integrated assessment

- The assessment strategy is clearly related to the purpose and exit level outcomes of the programme.
- The practical, foundational and reflexive competences for each role provide a basis for assessment criteria.
- Accountability and transparency are necessary features of all assessment practices and learners should be informed of the assessment criteria and strategies before the learning begins.
- Evidence can be demonstrated through a variety of options: case studies; problem-solving assignments; teaching practice in simulated and in situ contexts; portfolios of learning materials; projects; written and oral examinations.
- The assessment strategy assesses the extent to which learners have achieved *horizontal integration*, that is, the integration of roles and the knowledge and skills delivered through the different courses/modules which make up the educator development programme. It is designed in such a way that the seven roles are assessed through the specialism.
- The assessment strategy also assesses the extent to which learners have achieved the *vertical integration* of foundational, practical and reflexive competence. In other words, it assesses whether learners are able to integrate the ability to perform important teaching actions competently (a practical competence), understand the theoretical basis for these actions (foundational competence), and reflect on and make changes to teaching practices (reflective competence) so that they can be described as achieving an applied and integrated competence.
- The assessment strategy assesses the extent to which learners have the ability *to teach in authentic and changing South African contexts*.
- The assessment is *ongoing and developmental*.
- There are detailed diagnostic records of learners' progress.

Knowledge of the specialisation

- The development of knowledge of the specialism (discipline, subject, learning area, phase of study) embraces content knowledge (knowing that), concepts and theories (knowing why), procedural knowledge (knowing how), and strategic knowledge (knowledge about why, when, where and who).⁴
- Knowledge of the specialism is central to the programme and integrated into the development of competence in the other roles.

Integration of theory and practice

- The worth and value of qualifications and learning programmes are determined by the learners' ability to demonstrate applied and integrated competence in the satisfying of academic, professional and occupational requirements. Such an integrated approach to learning places great emphasis on the lifelong professional development of educators.
- In order for qualifications and their associated learning programmes to be recognised for employment in education, providers must ensure that the roles and applied competence specified in the exit level outcomes of the qualification meet the requirement of learners to demonstrate their ability to integrate theory and practice.
- School experience is integrated into the programme, rather than being a separate 'add-on'. It is a structured teaching and learning experience with some form of observational assessment.
- The programme is contextually sensitive.
- There are close links between the work place (schools) and the institutions providing the programme.

⁴ ETDP Project, *Final Report: An Indigenous Model of Profession Paths, Qualification and Standards within the National Qualifications Framework*, October 1998, National Training Board and German Technical Co-operation, p.26.

Extended professionalism

- Providers develop programmes and an institutional ethos which develops educators as extended professionals and lifelong learners.
- Programmes are increasingly offered in modes that allow practising educators to attend.
- Learning materials are developed and used to create spatial flexibility in courses: learners can learn at a variety of sites and do not necessarily have to have face-to-face contact with their educators.
- Assignments are designed to encourage problem-solving within authentic contexts.
- The programme prioritises the promotion of critical engagement, reasoning and reflective thinking.
- The programme grounds teaching in a wider social, economic and political understanding and awareness.
- The provider demonstrates an understanding of educator development as an activity that goes wider than formal schooling.
- The teaching staff is involved in policy and development activities outside of their mainstream activity.

Programme design process

- The programme is designed on the basis of research, with national/local needs and standard as well as the needs of target learners and employers in mind.
- The programme has outcomes, learning and assessment strategies that are appropriate to the purpose of the qualification.
- Programmes are regularly reviewed in the light of new developments in the field as well as on the basis of feedback from employers, learners, tutors, and assessment processes.

Recognition of qualifications for employment in public education

In evaluating qualifications for employment in education, qualifications meeting the following criteria will be recognised. The qualification must:

- integrate the critical cross-field outcomes into exit-level outcomes of the qualification;
- integrate the six contextual roles and their applied competences into the seventh specialised or elective role that is described in the exit-level outcomes;
- be registered on the National Qualifications Framework;
- integrate the job descriptions, workloads, post level requirements and other specific occupational requirements of the employer;
- integrate the professional requirements for registration with SACE;
- be certified by the relevant ETQA or its designated body;
- be attained through a provider accredited by the relevant ETQA or its designated body.

The Department of Education will publish a list of such recognised qualifications on a regular basis.

Implementation of the norms and standards for educators

- The nomenclature of existing educator qualifications must be changed in accordance with these norms and standards by June 30, 2001.
- From April 1, 2002, only those programmes leading to qualifications which are registered on the NQF and where the programme and the provider are accredited by the Higher Education Quality Committee of the Council on Higher Education will be eligible for funding from the Department of Education.
- All existing educator qualifications which have been formally accredited by COTEP and HEDCOM and have been recorded and/or provisionally registered by SAQA will be recognised by the Department of Education for purposes of employment in public education until June 30, 2003.

ADDENDUM C

VRAELYS 1: WERKSWINKELS 2004

VERTEL ONS VAN JOUSELF

A PERSOONLIKE BESONDERHEDE

Naam		Van		Ouerdom	
Skool		Telefoon	(h)		(w)

B ALGEMENE INFORMASIE

- Is u 'n algemene klasonderwyser(es) of 'n spesialis Kuns en Kultuuronderwyser(es)?
 Algemene klasonderwyser(es)
 Spesialis Kuns en Kultuuronderwyser(es)
- Watter grade onderrig u in Kuns en Kultuur?
 Gr 1 Gr 2 Gr 3 Gr 4 Gr 5 Gr 6 Gr 7
- Hoe lank onderrig u al Kuns en Kultuur?
 3 maande 6 maande 1 jaar 2 jaar 3 jaar 4 jaar 5 jaar
- Is u alleen verantwoordelik vir Kuns en Kultuur in die skool, of vorm u deel van 'n vakspan?
 Ek is alleen verantwoordelik.
 Ek vorm deel van 'n vakspan.
- Hou u daarvan om Kuns en Kultuur te onderrig?
 Glad nie. Ek haat dit!
 Nie baie nie. Ek sal liever iets anders onderrig.
 Dis aanvaarbaar. Ek hou die meeste van die tyd daarvan.
 Ek hou baie daarvan.
 Ek is mal daaroor! Ek wil niks anders onderrig nie.
- Hoe voel u oor u Kuns en Kultuur kennis en vaardighede?
 Dis baie sleg. Ek weet nie veel van enigiets af nie.
 Dis sleg, maar ek kan oor die weg kom met wat ek weet.
 Dis aanvaarbaar. Ek leer soos ek aangaan.
 Dis goed. Ek vind dat ek die mas opkom.
 Dis uitstekend! Ek ondervind geen probleme nie.
- Waarmee sukkel u? (Kies meer as een opsie indien nodig.)
 Om kreatiewe idees te vind.
 Om lesse te beplan.
 Selfvertroue in die klaskamer by die aanbieding van 'n les.
 Klasdissipline.
 Hulpbronne wat nie beskikbaar is nie.
 Assessering.
- Hoekom woon u hierdie kursus by?
 My hoof het my gevra om dit by te woon.
 Dit het interessant voorgekom, en ek het self besluit om dit by te woon.
 Ander _____
- Wat verwag u van hierdie kursus? _____

ADDENDUM D

VRAELYS 2: WERKSWINKELS 2004

VRAELYS 2

1. Watter deel van die kursus was tot dusver vir jou die nuttigste?

2. Watter deel van die kursus was tot dusver vir jou die minste nuttig?

3. Waarvan wil jy graag meer kry?

4. Waarvan wil jy graag minder kry?

5. Het jy al enigiets van die kursus gebruik in die skool?

6. Indien ja, wat?

7. Indien ja, hoe het dit gegaan?

8. Indien nie, hoekom nie?

ADDENDUM E

VRAELYS 3: WERKSWINKELS 2004

KUNS EN KULTUUR TERUGVOER

1. Is daar aan u AANVANKLIKE verwagtinge van die kursus voldoen? _____
2. Watter deel van die kursus was vir u die NUTTIGSTE? _____

3. Watter deel van die kursus was vir u die MINSTE NUTTIG?

4. Het u enige NUWE INSIGTE verkry wat u in u onderrig kan gebruik? _____
5. Indien ja, wat?

6. Indien nee, wat dink u is die rede daarvoor?

7. Het u enige NUWE VAARDIGHEDE aangeleer wat u in u onderrig kan gebruik?

8. Indien ja, wat?

9. Indien nee, wat dink u is die rede daarvoor?

10. Stel u belang om die GOS by te woon in 2005? _____
11. Hoe het u die INTERAKSIE met die aanbieders van hierdie kursus ervaar? Het hulle u laat voel:
gemaklik? _____
geïntimideerd om vrae te stel? _____
12. Wou u meer materiaal gekry het, of dink u dat u nou self materiaal sal kan opspoor?

13. Het u dit geniet om deel te wees van die leerervaring saam met ander Kuns en Kultuuronderwysers?

14. Sal u dit wat u geleer het met ander onderwysers en die leerders kan deel?

ADDENDUM F

VRAELYS 2: GEVORDERDE ONDERWYS SERTIFIKAATPROGRAM

QUESTIONNAIRE: SEPT 2005

1. On a personal level: would you say your self-esteem is:

- Very low
- Low
- Fairly good
- High
- Extremely good

2. How high is your motivation to teach Arts & Culture?

- Very low
- Low
- Fairly good
- High
- Extremely good

3. Explain your answer to 2. in one sentence:

.....
.....
.....

4. How high is the motivation of your learners for Arts and Culture?

- Very low
- Low
- Fairly good
- High
- Extremely good

5. Do you think you are able to help the learners to become more motivated for Arts & Culture?

- Yes
- No

6. Motivate your answer in 5. in one sentence:

.....
.....
.....

7. Do you reflect critically on your teaching **strategies** for Arts and Culture?

- Never
- Seldom
- Often
- Very often
- Every day

8. Do you reflect critically on your teaching **skills** for Arts and Culture?

- Never
- Seldom
- Often
- Very often
- Every day

9. If you have to rate yourself as an educator in general, what percentage would you give yourself?.....

10. If you have to rate yourself as an Arts and Culture educator, what percentage would you give yourself?.....

11. Are you satisfied with your choice of becoming an educator?

- Yes
- No

12. If yes, why? If no, why?

.....

.....

.....

.....

13. Do you consider yourself reliable and responsible?

- Yes
- No

14. What do your **colleagues** think of you?

.....

.....

15. What do the **learners** think of you?

.....

.....

16. What do the **parents** think of you?

.....

.....

ADDENDUM G

VRAELYS 3: GEVORDERDE ONDERWYS SERTIFIKAATPROGRAM

QUESTIONNAIRE/VRAELYS

Name/Naam:.....

Available at school:	YES	NO
Beskikbaar by skool:	JA	NEE

Internet

Cassette recorder/Kassetspeler

CD player/CD-speler

TV and Video/TV en Video

Piano/Klavier

Keyboard/Klawerbord

Orff instruments/Orff instrumente

Recorders/Blokfluit

School choir/Skoolkoor

Dancing group/Dansgroep

Special room of hall for Arts & Culture
Spesiale kamer of saal vir Kuns en Kultuur

Other/Ander:.....

Do you work on a computer?/Werk u met 'n rekenaar?

Do you have access to a computer?/Het u toegang tot 'n rekenaar?

Do you have access to internet?/Het u toegang tot internet?

ANY PROBLEMS WITH ARTS & CULTURE IN THE SCHOOL/Enige probleme met Kuns en Kultuur in die skool:

.....
.....
.....
.....

ADDENDUM H

VRAELYS 2
OPLEIDING OP 'N EEN-TOT-EEN BASIS

VRAELYS GRETA DU TOIT
EEN-TOT-EEN OPLEIDING 2008

1. Hoekom het jy besluit om deel te neem aan hierdie opleiding?
2. Wat was jou aanvanklike verwagtinge?
3. Watter deel van die opleiding was vir jou die nuttigste?
4. Watter deel van die opleiding was vir jou die minste nuttig?
5. Het die opleiding jou vakkennis verbreed? Noem spesifieke aspekte.
6. Het die opleiding jou vaardighede uitgebrei? Noem spesifieke aspekte.
7. Wat sou jy graag nog meer van wou geleer het in die opleiding?
8. Voel jy dat jy spesifiek as gevolg van hierdie opleiding meer selfvertroue het om Kuns en Kultuur aan te bied?
9. Voel jy in enige opsig bemagtig, en indien wel, in welke?
10. Hoe ervaar jy die aanbieder ten opsigte van vlak van kennis en bekwaamheid om opleiding aan te bied? Het sy jou enigsins gemotiveer en geïnspireer? Kon sy jou spesifieke probleme isoleer en aanspreek? Voel jy sy het empatie met jou situasie en verstaan jou unieke omstandighede by die skool? Kon sy vir jou kreatiewe idees gee en jou help om begrippe op te klaar.
11. Sal jy dit wat jy geleer het met kollegas kan deel?
12. Het die opleiding jou liefde vir die kunste wakker gemaak/vergroot/aangevuur?
13. Sal jy graag vorentoe met Kuns en Kultuuronderrig betrokke wil bly? Het die opleiding iets daarmee te make?
14. Vind jy hierdie tipe opleiding van enige waarde vir 'n onderwyser? Verduidelik.
15. Het jy enige aanbevelings?

ADDENDUM I

AANBEVOLLE LEESSTOF

ADDENDUM I

AANBEVOLLE LEESSTOF

Hoofstuk 2

1. Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. and Krathwohl, D.R. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York. David McKay.
2. Dewey, J. 1967. *Dewey on Education. Selections*. New York. Teachers College.
3. Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., and Masia, B.B. 1964. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York. David McKay Company.
4. Rousseau, J. 1930. *Emile*. Paris. Flammarion.
5. Spady, W.G. 1994. *Outcomes-Based Education. Critical Issues and Answers*. Arlington. The American Association of School Administrators.
6. Van der Horst, H & McDonald, R. 2001. *Outcomes-Based Education: Theory and Practice*. Pretoria. Kagiso.

Hoofstuk 3

1. Republic of South Africa. 2002. *Revised National Curriculum Statement Grade R-9 (Schools). Policy. Arts and Culture*. Pretoria. Department of Education.
2. Republic of South Africa. 2007. *National Curriculum Statement. General Education and Training. Assessment Guidelines for Arts and Culture (Intermediate and Senior Phases)*. Pretoria. Department of Education.
3. Robinson, K. 1989. *The Arts in Schools*. London. Calouste Gulbenkian Foundation.
4. Van Papendorp, J. & Friedman, S. 1997. *Teaching Creative Dance*. Cape Town. Kwela Books.

Hoofstuk 4

1. Covey, Stephen R. 1992. *The Seven Habits of Highly Effective People*. London. Simon and Schuster.
2. Gagne, R.M. 1985. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York. CBS College Publishing.
3. Gardner. H. 1978. *Developmental Psychology. An Introduction* Boston. Little, Brown & Co.
4. Maslow, A.H. 1954. *Motivation and Personality*. New York. Harper & Brothers.
5. Stronge, J.H. 2002. *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria. ASCD.
6. Taggart, G.L. & Wilson, A.P. 2005. *Promoting Reflective Thinking in Teachers. 50 Action Strategies*. Thousand Oaks. Corwin Press.