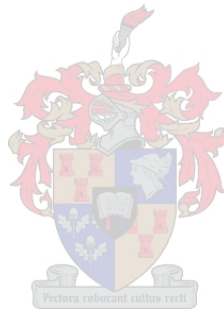


**Die ontwikkeling van kritiese denke deur die gebruik van drama as  
onderrigmetode binne die vak Lewensoriëntering**

deur  
**Amori Stols**

*Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad  
MA in Drama- en Teaterstudie  
in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die Universiteit van Stellenbosch.*



Studieleier: Dr. Mareli Hattingh Pretorius

Maart 2013

## **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 alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Maart 2013

## Opsomming

Kritiese teorie vorm deel van die grondbeginsels waarop die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum gebou is. Kritiese denke en die ontwikkeling daarvan is ook deel van die algemene doelstellings van die kurrikulum. Hierdie studie ondersoek die moontlikheid of kritiese denke bevorder kan word deur drama as onderrigmetode te gebruik binne die vak Lewensoriëntering in die verdere onderwys en opleidingsbaan (VOO) Grade 10-12. Daar sal van 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering gebruik gemaak word om die probleemstelling te ondersoek in die vorm van 'n literatuurstudie.

Die skoolkurrikulum het sedert 1994 getransformeer vanaf 'n inhouds-, onderwysergedrewe kurrikulum, na 'n ervaringsleer- en leerdergesentreerde benadering tot onderwys. Daar is ook nuwe vakke toegevoeg tot die kurrikulum, soos Lewensoriëntering. Daar is egter heelwat implementeringsprobleme met Lewensoriëntering en dit kan grotendeels toegeskryf word aan die swak in- en prediensopleiding wat onderwysers ontvang en hulle onvermoë om progressiewe onderrigmetodes te gebruik. Die Lewensoriëntering kurrikulum leen hom egter daartoe om kritiese denke te .

As filosofiese en teoretiese basis vir die ondersoek word kritiese teorie omskryf. Die invloed van kritiese teorie op die kritiese pedagogie van Freire word bespreek om die verband tussen onderwys en kritiese teorie aan te dui. Die invloed wat kritiese teorie gehad het op die ontwikkeling van Brecht se Epiese teater word ondersoek. Daarna word kritiese denke gedefinieer en word daar ondersoek ingestel of kritiese denke deur die skoolkurrikulum ontwikkel word.

Verskillende benaderings tot drama as 'n onderrigmetode word kortliks bespreek, waarna Dorothy Heathcote se benadering tot drama-in-die-onderwys as fokus vir die studie bepaal word, omdat sy drama as 'n onderrigmetode aanwend om vakinhoud te onderrig en denkprosesse te ontwikkel deur refleksie. Heathcote gebruik Brecht se Epiese teater-tegnieke om die leerders te vervreem en krities te laat reflekteer oor die inhoud wat onderrig word. Prosesdrama is 'n toegankliker vorm van Heathcote se benadering tot drama-in-die-onderwys, maar dit gebruik dieselfde kernelemente soos improvisasie, rolspel en refleksie. Prosesdrama bestaan uit geïmproviseerde rolspel waartydens die klas kollektief deelneem en die onderwyser-in-rol die leerervaring stuur en vrae aan die leerders stel wat hulle lei in refleksie. Dis tydens hierdie refleksie wat kritiese denke bevorder word.

Prosesdrama kan gebruik word om die inhoud van die vak Lewensoriëntering te onderrig en kritiese denke te ontwikkel. Dit vereis wel dat die onderwyser die regisseur, akteur, skrywer, onderwyser en selftoeskouer word. Tydens die beplanning van 'n prosesdramale, moet die onderwyser 'n proses volg waar hy/sy moet besluit wat die tema, konteks, rolle, dramatiese fokus, spanningselemente en tekens gaan wees wat tydens die les gebruik gaan word. Om te illustreer hoe drama as onderrigmetode aangewend kan word binne die vak Lewensoriëntering, word drie lesplanne opgestel en bespreek.

## Abstract

Critical theory forms part of the foundation of the South African school curriculum. The development of critical thinking is part of the general aims of the curriculum. This study will investigate the possibility of developing critical thinking through the use of drama as a teaching method in the subject Life Orientation in the further education and training phase (FET) Grades 10-12. This problem statement will be researched through a quantitative literature study.

The school curriculum underwent a transformation since 1994 from a content- and teacher driven curriculum to an experience- and student centred approach to teaching. New subjects were also included in the curriculum such as Life Orientation. There are, however, various implementation problems with regards to Life Orientation. These implementation problems can mainly be attributed to the insufficient in- and pre service training that teachers receive and their inability to use progressive teaching methods. The Life Orientation curriculum does, however, provide opportunity for the development of critical thinking skills.

The concept of critical theory will be investigated as philosophical and theoretical basis for this study. The influence of critical theory on the critical pedagogy of Freire will be discussed to show the relationship between education and critical theory. Furthermore, the influence of critical theory on the development of Brecht's Epic theatre will also be investigated. Finally, a definition for critical thinking will be put forward, after which the question whether critical thinking is developed through the school curriculum will be investigated.

Different approaches to drama as a teaching method is briefly discussed. Dorothy Heathcoat's approach to drama in education is chosen as a focus for this study as she uses drama as a teaching method to teach subject content and to develop thinking skills through reflection. Heathcote uses Brecht's Epic theatre techniques to alienate the students in order for them to critically reflect on the content that is being taught. Process drama is a more accessible approach to drama in education, but it uses the same core elements namely improvisation, role-play and reflection. Process drama consists of an improvised role-play where the class collectively takes part and the teacher-in-role steers the educational experience through questions that leads to reflection. It is during this reflection that critical thinking is developed.

Process drama can be used to teach the content of Life Orientation and develop critical thinking. It, however, requires the teacher to be the director, actor, writer, teacher and self-audience. During the planning of the process drama lesson the teacher also has to follow a certain process where the theme, contexts, roles, dramatic focus, tension elements and signs for the lesson is identified. To illustrate how drama as a teaching method can be used in Life Orientation, three lesson plans are provided.

## **Bedankings**

My eerste bedanking gaan aan my studieleier, dr. Mareli Pretorius, sonder wie se ondersteuning, geduld, geloof, deursettingsvermoë, begrip en insig hierdie tesis glad nie moontlik sou wees nie. Daarna wil ek dankie sê aan my gesin wat my aangemoedig het en bygestaan het. Laastens dankie aan my vriende wat die lang dae en aande van werk opgehelder het met skertsende grappies en bemoedigende woorde. Ek wil ook 'n spesiale woord van bedanking rig aan my Afrikaanse onderwyser, Anaretha Louw, wat altyd gewillig was om te luister en te lees.

## Inhoudsopgawe

Verklaring .....	i
Opsomming .....	ii
Abstract .....	iii
Bedankings .....	iv
Inhoudsopgawe .....	v
Hoofstuk 1 .....	1
Inleiding .....	1
1.1 Voorafstudie en rasionaal .....	1
1.1.1 Die stand van sake rakende die ontwikkeling van kritiese denke deur die nasionale skoolkurrikulum .....	2
1.1.2 Drama as 'n onderrigmetode binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel .....	3
1.1.3 Kurrikulum-in-praktyk: UGO probleme en uitdagings ten opsigte van die implementering van LO .....	5
1.2 Probleemstelling, navorsingsvrae en doelwitte van die studie .....	6
1.3 Navorsingsontwerp en metodologie .....	8
1.4 Hoofstukuitleg .....	8
1.5 Begrensing en beperkings van die studie .....	10
Hoofstuk 2 .....	12
Lewensoriëntering in die Kurrikulum .....	12
2.1 Die Kurrikulum in Suid-Afrika voor 1994 .....	12
2.2 Kurrikulumontwikkeling .....	13
2.3 Kurrikulum 2005 (K2005) .....	14
2.3.1 Die leerarea Lewensoriëntering as deel van Kurrikulum 2005 .....	15
2.3.2 Die hersiening van Kurrikulum 2005 .....	16
2.4 Nasionale Kurrikulum Verklaring (NKV) .....	17
2.4.1 Die Lewensoriëntering-kurrikulum .....	19
2.4.2 Implementering van die LO-kurrikulum .....	20
2.4.3 LO onderwyser .....	21
2.4.3.1 Opleiding van LO-onderwysers .....	22
2.4.3.2 Spesialis-opleiding .....	25
2.4.3.3 Onderrigmetodes .....	25
2.4.3.4 Samevatting van implementeringsprobleme .....	26
2.4.4 Hersiening van die NKV .....	27
2.5 Lewensoriëntering se Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring .....	28
2.5.1 Doelstellings van Lewensoriëntering .....	29
2.5.2 Lewensoriëntering kurrikulum en kritiese denke .....	31

2.5.3 Assesseringspraktyk van LO.....	32
2.5.3.1 Informele of daaglikse assessering.....	32
2.5.3.2 Opsionele sertifikaattake .....	33
2.5.3.3 Formele assessering .....	33
2.6 Samevatting.....	36
Hoofstuk 3.....	39
Kritiese denke in die Suid- Afrikaanse skoolkurrikulum .....	39
3.1 Kritiese teorie .....	39
3.1.1 Freire se kritiese pedagogie .....	40
3.1.2 Kritiese pedagogie en drama: Augusto Boal .....	42
3.1.3 Kritiese teorie en teater: Bertolt Brecht.....	44
3.2 Kritiese denke in die onderwys.....	45
3.2.1 Omskrywing van kritiese denke .....	46
3.2.2 Kritiese denke en die doelstellings van die nasionale skoolkurrikulum.....	48
3.3 Die ontwikkeling van kritiese denke.....	51
3.4 Samevatting.....	53
Hoofstuk 4.....	54
Drama as 'n onderrigmetode.....	54
4.1 Inleiding.....	54
4.2 Definiëring van Drama-in-die-onderwys (DIO).....	55
4.2.1 Die begrip drama.....	55
4.2.2 Die begrip performance.....	56
4.2.3 Die onderwyser as performer en die klaskamer as teater .....	58
4.2.4 Omskrywing van drama as 'n onderrigmetode.....	59
4.3 Benaderings tot DIO.....	60
4.3.1 Brain Way se benadering tot drama-in-die-onderwys .....	60
4.3.2 Dorothy Heathcote se benadering tot drama-in-die-onderwys .....	61
4.3.3 Funksionele teater tegnieke in DIO .....	63
4.4 Prosesdrama .....	65
4.4.1 Improvisasie .....	67
4.4.2 Rolspel .....	69
4.4.2.1 Die onderwyser-in-rol .....	70
4.4.2.2 Die leerder-in-rol .....	72
4.4.3 Die skep van geloof .....	73
4.4.3.1 Visualisering en verbeelding .....	73
4.4.3.2 Ritueel.....	74
4.4.3.3 Mimiek.....	75

4.4.4 Refleksie .....	76
4.4.5 Onderzoekende vrae .....	76
4.4.6 Simulasiespel.....	77
4.5 Samevatting.....	79
Hoofstuk 5.....	81
Die gebruik van drama as onderrigmetode om kritiese denke te ontwikkel binne die vak Lewensoriëntering .....	81
5.1 'n Nuwe manier van dink.....	82
5.2 Basiese riglyne vir die beplanning van 'n prosesdramales.....	84
5.2.1 Tema .....	85
5.2.2 Konteks .....	85
5.2.3 Rolle .....	85
5.2.4 Segmentering om die dramatiese fokus te vind.....	86
5.2.5 Die skep van spanning .....	86
5.2.6 Tekens .....	87
5.3 Lewensoriëntering, kritiese denke en prosesdrama .....	87
5.3.1 Graad 10.....	88
5.3.2 Graad 11.....	96
5.3.3 Graad 12.....	104
5.4 Samevatting.....	111
Hoofstuk 6.....	114
Slot.....	114
6.1 Bondige opsomming van die studie.....	114
6.2 Gevolgtrekkings .....	115
6.3 Moontlike verdere navorsing.....	117
Bibliografie .....	118
Addenda.....	129
Addendum A: Jaarprogram vir graad 10, 11, 12 (aangepas uit: Departement van Basiese Onderwys, 2011b:9-11) .....	129
Addendum B: Graad 10 Eerste kwartaalbeplanning (aangepas uit Departement van Basiese Onderwys, 2011b:12-13).....	131
Addendum C: Graad 11 Eerste kwartaalbeplanning (aangepas uit Departement van Basiese Onderwys, 2011:17-18).....	132
Addendum D: Graad 12 Eerste kwartaalbeplanning (aangepas uit Departement van Basiese Onderwys, 2011:23).....	133



# Hoofstuk 1

## Inleiding

### 1.1 Voorafstudie en rasionaal

Sedert 1997, met die bekendstelling van Kurrikulum 2005 (K2005) sowel as 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys (UGO), is kritiese teorie en die ontwikkeling van kritiese denke deel van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum, hetsy as filosofiese onderbou of as oorhoofse doelstelling (Departement van Basiese onderwys, 2011b:4). Die aanvaarding van 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering het tot gevolg gehad dat daar 'n klemverskuiwing in die kurrikulum plaasgevind het vanaf die memorisering van kennis na die bemeestering van vaardighede; soos byvoorbeeld om probleme op te los, keuses te maak en te beplan vir die toekoms (Msila, 2007:150).

Een aspek van die onderwyservorming was die verdeling van die kurrikulum in agt leerareas en die vak Lewensoriëntering (LO) is as een van hierdie agt nuwe leerareas bekendgestel (De Waal, 2004: 43). 'n Verdere aspek was die identifisering van oorkoepelende doelstellings (oftewel kritieke en ontwikkelingsuitkomst, soos dit aanvanklik bekend gestaan het) vir die nasionale kurrikulum. Hierdie doelstellings gee 'n uiteensetting van die tipe leerder wat die skoolkurrikulum wil ontwikkel, sodat verantwoordelike landsburgers (met onder andere die vermoë tot kritiese denke) 'n waardevolle bydrae tot die land se ekonomie kan maak na afloop van hul skoolloopbane (Departement van Basiese Onderwys, 2011b:4).

Onderwyservorming kan egter nie suksesvol wees sonder voortgesette kurrikulumontwikkeling nie. Dit blyk ook die geval te wees vir Suid-Afrika. In 2000 is Kurrikulum 2005 hersien as gevolg van die talle implementeringsprobleme van die nuwe kurrikulum – en onderwysbenadering – wat na vore getree het. Dit het gelei tot die bekendstelling van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-9) in 2002. In 2006 het die bekendstelling van die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade 10-12) gevolg. Teen 2009 is 'n totale hersiening van die nasionale skoolkurrikulum egter weereens aangekondig en die infasering van die hersiene Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring is in 2012 van stapel gestuur.

### **1.1.1 Die stand van sake rakende die ontwikkeling van kritiese denke deur die nasionale skoolkurrikulum**

Die filosofiese onderbou van die Suid-Afrikaanse UGO kurrikulum bestaan uit behaviorisme, pragmatisme, kritiese teorie en konstruktivisme (Pretorius, 2012:74). Die grondbeginsels waarop die nuutste hersiende weergawe van die nasionale kurrikulum – die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV) Graad R-12 – gebou is, is aktiewe en kritiese leer. Die kurrikulum moedig dus “’n aktiewe en kritiese benadering tot leer aan eerder as om te leer sonder om te begryp, en nie-kritiese leer van gegewe waarhede” (Departement van Basiese Onderwys, 2011b:4).

Een van die doelstellings van die nasionale skoolkurrikulum is om leerders te ontwikkel wat in staat sal wees om probleme te identifiseer en op te los en besluite te neem “deur kritiese en kreatiewe denke” (Departement van Basiese Onderwys, 2011b:4). Hierdie doelstellings is van toepassing op al die verskillende vakke wat deel uitmaak van die skoolkurrikulum, ook Lewensoriëntering moet dus leerders ontwikkel sodat hulle in staat is daartoe om probleme te identifiseer en op te los en besluite te neem deur kritiese en kreatiewe denke te gebruik.

Daar kan gevolglik geen twyfel bestaan dat die kurrikulum en die onderrigmetodes wat gebruik word om die kurrikulum mee te onderrig, kritiese denke moet ontwikkel in elke vakgebied nie. Lombard en Grosser (2008:572) gaan selfs so ver as om aan te voer dat die hoofdoel van die onderwyssisteem is die ontwikkeling, verbetering en onderrig van kritiese denkvaardighede en die ontwikkeling van beter en meer klaskamer interaksies wat leerders se kritiese denkvaardighede bevorder.

Die vraag ontstaan wel of die kurrikulum tans besig is om leerders toe te rus met hierdie denkvaardighede? Stott (2008:27-28) het nie ’n konkrete antwoord op die vraag nie, maar toon wel aan dat beide volwassenes en kinders in Suid-Afrika ’n lae vlak van kritiese denke het en dat hulle nie weet wat die term beteken nie. Stott (2008:28) meld ook dat daar ’n behoefte is aan ’n onderwysmetode wat kritiese denke kan ontwikkel, sowel as strategieë om die effektiwiteit van die onderwysmetode te ondersoek. In aansluiting by Stott (2008:27-28) toon Lombard en Grosser (2008:572) se bevindings dat eerstejaaronderwysstudente ook min of geen kritiese denkvermoëns ontwikkel het gedurende hulle skoolopleiding. Alhoewel

Lombard en Grosser (2008) waarsku dat die interpretasie van die ingesamelde data met omsigtigheid hanteer moet word, kan die afleiding gemaak word dat in die lig van hulle studie en die van Stott (2008) die kurrikulum in alle waarskynlikheid nie besig is om die grondbeginsels waarop dit gebou is, te onderhou nie. Daar bestaan gevolglik 'n daadwerklike behoefte aan onderrigmetodes wat kritiese denke ontwikkel in alle vakgebiede, insluitend Lewensoriëntering.

### **1.1.2 Drama as 'n onderrigmetode binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel**

De Kock (1987) ondersoek reeds voor die aanvang van die onderwysreformasie in die vroeë 1990's die moontlikheid om drama-in-die-onderwys (DIO) binne die Suid-Afrikaanse skoolstelsel te gebruik. De Kock (1987: viii) is van mening dat enige vak deur drama as onderrigmetode onderrig kan word en gebruik Dorothy Heathcote se benadering tot DIO om mee te onderrig. Heathcote se benadering tot DIO is onder andere beïnvloed deur die werk van Bertolt Brecht (O'Toole, 2009:102). Brechtiaanse tegnieke soos vervreemding en raming ("framing") word deur Heathcote gebruik in die manier waarop sy drama as 'n onderrigmetode aanwend (O'Toole, 2009:102). Brecht se Epiese teater is gebou op die filosofiese onderhou van kritiese teorie (Willett, 1959:168) – net soos onder andere ook die geval is met die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum (Pretorius, 2012:74) – en tegnieke soos vervreemding word aangewend om die gehoor van die dramatiese aksie te distansieer, sodat hulle krities daarvoor kan nadink (De Kock, 1987:67). Gevolglik, deur 'n kombinasie van Epiese teater en Heathcote se benadering tot DIO, kan drama as 'n onderrigmetode gebruik word om kritiese denke te ontwikkel. Dit is wel nog nooit getoets in die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum nie.

Heathcote se benadering tot DIO gebruik 'n vorm van dramatiese improvisasie (Beach, Campano & Edminston, 2010:69) wat ook bestempel kan word as geïmproviseerde rolspel. Die huidige UGO benadering tot leer wat in Suid-Afrika gebruik word, het tot gevolg dat teatrale elemente soos rolspel deel uitmaak van die onderrigmetodes wat onderwysers kan gebruik (Dalrymple, 2005: 162). Met ander woorde, rolspel kan as 'n assesseringtegniek gebruik word veral in die vak Lewensoriëntering (Departement van Basiese Onderwys, 2011b:30). Dit blyk egter nie 'n algemene praktyk te wees nie en waarskynlik as gevolg van die feit dat daar nie duidelikheid is oor hoe die rolspel aktiwiteite aangewend en toegepas kan/moet

word nie.

Daar is 'n bestaande studie deur Van Wyk en Alexander (2010) wat fokus op hoe onderrigmetodes wat deur die Nasionale Raad van Ekonomiese Onderwys in die VSA ontwikkel is, onder andere rolspel gebruik om die vak Ekonomie mee te onderrig. Die navorsing het getoon dat hierdie onderrigmetodes die kennis, gewoontes, sosiale en reflektiewe vaardighede van die Suid-Afrikaanse deelnemers vergroot het (Van Wyk en Alexander, 2010:166). Dit het die deelnemers gehelp om te verstaan hoe die ekonomie wat hulle in die klas leer 'n impak het op hulle lewens (Van Wyk & Alexander, 2010:167). Van Wyk en Alexander (2010) se navorsing dien dus as 'n voorbeeld van die sukses van rolspel as 'n onderrigmetode om skynbaar verwyderde konsepte se potensiële impak 'n werklikheid te maak.

Daar is egter geen navorsing wat drama as 'n onderrigmetode vir die vak Lewensoriëntering ondersoek nie. Daar is wel bestaande navorsing oor die effek van kreatiewe drama aktiwiteite op selfkonsep, probleemgedrag en sosiale vaardighede (Freeman, Sullivan en Fulton, 2003: 131). Hierdie aspekte maak onder andere deel uit van die Lewensoriëntering kurrikulum. Daar is ook navorsing rakende die gebruik van teateropvoerings en kreatiewe drama met die doel om persoonlike bewussyn, sensitiwiteit en selfvertroue te bevorder (Nagy, Laskey & Allison, 1993:118). Charles (1946) het reeds in die middel van die vorige eeu 'n studie gedoen wat gefokus het op die rol wat dramatisering speel in die adolessente ontwikkelingsfasies ten einde puberteitregte in primitiewe bevolkings te ontwikkel. Die studie het gevind dat dramatisering gereeld, prominent en effektief gebruik word gedurende die onderrig van puberteitregte om leerders betrokke te kry en die onderwerpmateriaal te personifieer. Dramatisering kan volgens Charles (1946: 247) gebruik word (1) as 'n inleiding tot formele onderrig; (2) saam met formele instruksies geïmplementeer word; (3) as die klimaks tot 'n periode van onderrig; en/of (4) as die onderrigmetode. Binne skole in Zambië is die prosesdrama metodologie gebruik om leerders bewus te maak van MIV/VIGS en die gevare wat dit inhou. Die volgende is bevind:

The Process Drama practitioner rapidly opens a window upon pupils' lives, their perceptions and concerns... Pupils demonstrated a high degree of awareness about the consequences of the HIV/AIDS epidemic and creatively devised for themselves responses that challenged stigma and discrimination (Heap &

Simpson, 2004:96-97).

Drama as onderrigmetode kan gevolglik effektief gebruik word om kwessies rakende MIV/VIGS aan te spreek en die leerders die geleentheid te gun om self oplossings vir die kwessies te vind. Bogenoemde is dus aanduidend van die ontwikkeling van kreatiewe denke deur drama as 'n onderrigmetode. Hierdie studie wil egter ondersoek instel oor die moontlikheid om kritiese denke te ontwikkel deur die gebruik van drama as 'n onderrigmetode en dan spesifiek binne die vak Lewensoriëntering. Wat is die huidige stand van sake ten opsigte van hierdie vak?

### **1.1.3 Kurrikulum-in-praktyk: UGO probleme en uitdagings ten opsigte van die implementering van LO**

In 'n aanvanklike ondersoek is daar gevind dat die UGO kurrikulum en die insluiting van Lewensoriëntering as vak oënskynlik oorheers word deur onsekerheid, oneffektiewe klaskamerbestuur en 'n algemene gebrek aan akademiese prestasie (Panday, 2007:10). Laasgenoemde word toegeskryf aan 'n gebrek aan opleiding en ondersteuning vir onderwysers in die klaskamer (Christiaans, 2006:171; Panday, 2007:10; Van Deventer, 2008:135).

South African teachers need to undergo changes in behaviour and beliefs to be able to implement the new school curriculum, and in particular the LO learning area successfully, since this learning area ultimately focuses on the self in the (new) South-African society (Panday, 2007:11).

Volgens Rooth (2005:299) word die gebrekkige opleiding van onderwysers voortgesit in hoëronderriginstellings wat voornemende onderwysers verkeerdelik oplei en nie genoegsaam voorberei om LO suksesvol aan te bied nie.

Die sukses van Lewensoriëntering as vak hang af van die betrokke onderwysers se houding teenoor die vak, sowel as die nuwe kurrikulum, omdat hulle (die onderwysers) die sentrale veranderingsagente is. Hulle is primêr verantwoordelik vir die suksesvolle implementering van die nuwe kurrikulum (Panday, 2007:10). Dit is egter moeilik vir onderwysers (veral dié wat reeds in diens staan) om onder andere nuwe progressiewe onderrigmetodes te gebruik en die paradigmaskuif te maak wat noodsaaklik is vir die suksesvolle implementering van LO (Hendricks, 2008:71). Daar

blyk 'n behoefte aan pre- en indiensopleiding vir LO onderwysers te wees, sodat hulle meer eksperimentele onderrigmetodes, groepswerk en fasilitering kan leer gebruik (Rooth, 2005:299). Voortgesette en/of meer gefokusde opleiding sal ook bydra tot die verhoging van onderwysers se sin van verantwoordelikheid en die erns waarmee hulle LO aanpak en aanbied. Dit kan op sy beurt ook die leerders se houding teenoor LO verander, wat grotendeels as negatief ervaar word, omdat hulle (die leerders) voel dat hulle niks nuuts leer nie (Jacobs, 2011:221).

Alhoewel LO in teorie belowend is, is dit duidelik dat daar baie probleme is in die praktiese implementering van die leerarea. Volgens Jacobs (2011:212) is die grootste probleem die onderrigmetodes waarmee die vak aangebied word, wat as “oneffektief” en “problematies” beskryf word.

Daar is tot op hede nog geen oplossingstrategieë gevind vir die probleem rakende die praktiese implementering van Lewensoriëntering nie. Onderwysers ontvang nie tans genoegsame opleiding om meer gepaste of alternatiewe onderrigmetodes te gebruik nie. Indien onderwysers nie opleiding ontvang wat dit vir hulle moontlik maak om alternatiewe onderrigmetodes te gebruik nie, raak hulle nie bewus daarvan dat daar alternatiewe onderrigmetodes bestaan nie. Dit is dus noodsaaklik dat onderwysers aan alternatiewe onderrigmetodes blootgestel moet word om LO effektief te implementeer en aan te bied.

## **1.2 Probleemstelling, navorsingsvrae en doelwitte van die studie**

In die lig van die bogenoemde wil hierdie studie ondersoek instel oor die moontlikheid – al dan nie – om kritiese denke in die vak Lewensoriëntering te ontwikkel deur gebruik te maak van drama as 'n onderrigmetode.

Na aanleiding van bogenoemde probleemstelling word die volgende navorsingsvrae gestel:

- Hoe is die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum aangepas sedert die aanvang van die onderwystranformasie in die 1990's?
- Tot watter mate het kritiese teorie (a) die onderwys, (b) die teater en (c) die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum beïnvloed?

- Wat behels kritiese denke?
- Hoe dra die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum by tot die ontwikkel van kritiese denke?
- Watter kognitiewe denkprosesse is noodsaaklik vir die ontwikkeling van kritiese denke?
- Tot watter mate kan kritiese denke deur drama as 'n onderrigmetode gedurende die adolessente ontwikkelingsfase ontwikkel word?
- Wat is drama en hoe manifesteer dit as 'n onderrigmetode?
- Watter benaderings is daar tot drama-in-die-onderwys?
- Wat is prosesdrama?
- Wat is die verband tussen prosesdrama en kritiese denke?
- Hoe kan drama as 'n onderrigmetode in Lewensoriëntering aangewend word om kritiese denke te ontwikkel?

Die eerste doelwit van die studie is om 'n breë oorsig te gee van die nasionale skoolkurrikulum in Suid-Afrika en hoe dit in die afgelope 15 jaar verander het. 'n Bespreking van die motivering vir die invoeging van Lewensoriëntering in die kurrikulum en wat die doel van die vak is, sal as agtergrond dien vir die res van die ondersoek.

Die tweede doelwit van die studie is om 'n oorsig te gee van kritiese teorie, wat deel is van die filosofiese grondslag waarop die kurrikulum gebou is. Die invloed wat kritiese teorie op kritiese pedagogie en Brecht se Epiese teater gehad het, sal ondersoek word. Daar sal ook 'n oorsig gegee word oor hoe kritiese denke deel uitmaak van die doelstellings wat die KABV wil bereik. Die kognitiewe denkprosesse van kritiese denke en die adolessente ontwikkelingsfase sal ondersoek word, as deel van die motivering vir die ouderdomsgroep wat in die studie geïdentifiseer is.

Die derde doelwit is om die konsep van drama te omskryf, die rol wat drama tans speel in die kurrikulum te identifiseer en te bepaal wat die verskil tussen drama as

akademiese dissipline en drama as onderrigmetode is. Daarna sal 'n in diepte studie van (1) drama-in-die-onderwys en (2) Dorothy Heathcote se benadering tot drama-in-die-onderwys volg. Die verband tussen drama as onderrigmetode en kritiese denke sal getrek word om vas te stel hoe prosesdrama gebruik kan word om kritiese denke te onderrig. Die drama-onderrigegnieke wat in prosesdrama gebruik word sal ook verduidelik word.

Die vierde doelwit is om vas te stel of drama as onderrigmetode doeltreffend in die KABV vir Lewensoriëntering Grade 10-12 toegepas kan word en of dit kritiese denke ontwikkel. Dit sal gedoen word deur 'n onderwerp in elke kwartaalbeplanning van Grade 10-12 te identifiseer (wat deur prosesdrama onderrig kan word en kritiese denke ontwikkel), voorbeelde te verskaf van 'n stap-vir-stap lesbeplanning, sowel as die bespreking van moontlike kritiese denkegeleenthede tydens die voorbeeldlesse.

### **1.3 Navorsingsontwerp en metodologie**

In hierdie studie sal daar 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering gevolg word wat bestaan uit 'n uitgebreide literatuurstudie wat die grondslag vorm van die navorsing. Die literatuurstudie is daarop gemik om:

- 'n oorsig te bied van hoe die nasionale kurrikulum die afgelope 15 jaar verander het en die beweegrede(s) agter die insluiting van Lewensoriëntering en kritiese denke te bepaal;
- kritiese teorie en kritiese denke te omskryf en die rol daarvan in die onderwys en die nasionale kurrikulum te ondersoek;
- drama as onderrigmetode te definieer en te bepaal hoe dit prakties geïmplementeer word en of die implementering daarvan kritiese denke ontwikkel.

Aanvullend tot die literatuurstudie sal daar ook stap-vir-stap lesplanne vir die gebruik van drama as onderrigmetode tydens die implementering van die Kurrikulum en Assesseringsbeleidverklaring vir Lewensoriëntering Grade 10-12 uitgewerk en bespreek word.

### **1.4 Hoofstukitleg**



Hoofstuk een is 'n inleiding tot die studie wat onder andere bestaan uit 'n oorsig van navorsing wat al gedoen is rakende die onderwerp wat verskillende aspekte betrek en kombineer, naamlik: kritiese teorie, drama in die onderwys en die Lewensoriëntering kurrikulum. Die probleemstelling, navorsingsvrae en doelwitte sal dien as motivering vir die studie en die navorsing in 'n bepaalde rigting stuur.

Die hervorming van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum na 1994 en die invoeging van Lewensoriëntering as vak, sal in hoofstuk 2 bespreek word. Dit sal as agtergrond dien om die doel van Lewensoriëntering te begryp in die konteks van die Suid-Afrikaanse samelewing. Daarna sal 'n oorsig gegee word van navorsing wat sedert die insluiting van Lewensoriëntering in die nasionale kurrikulum gedoen is wat handel oor die sukses en implementeringsprobleme van die vak. Dit sal dien as motivering vir die ondersoek na alternatiewe onderrigmetodes.

Die filosofiese en teoretiese uitgangspunt van die studie is kritiese teorie en kritiese denke en dit word in hoofstuk 3 omskryf en gedefinieer. Dit sal ook in die konteks van onderwys bespreek word om die verband tussen onderwys en kritiese denke en teorie aan te dui. Die wyse waarop die kurrikulum kritiese denke ontwikkel en die kognitiewe denkprosesse wat nodig is vir die ontwikkeling van kritiese denke sal ondersoek word ten einde vas te stel of daar ruimte en 'n behoefte vir drama as onderrigmetode binne die adolessente ontwikkelingsfase is.

Hoofstuk 4 fokus op 'n uiteensetting en omskrywing van drama as 'n onderrigmetode. Die konsep van drama as performance sal omskryf word om te definieer wat drama as 'n onderrigmetode behels. Daarna word die verskillende benaderings tot drama-in-die-onderwys deur praktisyns soos Brian Way en Dorothy Heathcote bespreek om vas te stel hoe dit van mekaar verskil. Heathcote se benadering tot drama-in-die-onderwys sal ondersoek word om vas te stel wat prosesdrama behels en hoe haar metodes met die van prosesdrama gekombineer kan word om kritiese denke te ontwikkel. Daarna sal die tegnieke en metodes wat prosesdrama gebruik, omskryf word.

In hoofstuk 5 sal drama as onderrigmetode op praktiese wyse toegepas word op die KABV Lewensoriëntering (Grade 10-12) in die vorm van lesplanne (met beskrywings van drama-onderrigmetodes en –tegnieke, sowel as assesseringsaktiwiteite) om te

illustreer waar daar kritiese denkgeleenthede geskep kan word waardeur die leerders se kritiese denkvermoë ontwikkel kan word. Hierdeur sal die hipoteses prakties in lesbeplanning geïmplementeer word.

## **1.5 Begrensing en beperkings van die studie**

In die titel van die studie: Die ontwikkeling van kritiese denke deur die gebruik van drama as onderrigmetode binne die vak Lewensoriëntering, word daar verwys na die ontwikkeling van kritiese denke. Daar is egter 'n verskil tussen die ontwikkeling en die onderrig van kritiese denke. Die onderrig behels die proses waardeur mens 'n les of opleiding ontvang binne 'n onderwys konteks (Odendal & Gouws, 2005: 760). Ontwikkeling daarenteen verwys na 'n proses van groei (Odendal & Gouws, 2005: 786). Die twee terme ontwikkeling en onderrig is dus nie sinoniem nie en in hierdie studie gaan die moontlikheid ondersoek word om kritiese denke te ontwikkel terwyl daar terselfdertyd 'n LO les onderrig word. Die rede hoekom dit gedoen word, is omdat kritiese denke en die ontwikkeling daarvan deel uitmaak van die algemene doelwitte van die KABV en nie as 'n onderwerp in die LO skoolkurrikulum voorkom wat in 'n les onderrig kan word nie (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 4).

Die studie gaan nie drama as 'n skoolvak binne die KABV verdedig nie. Die fokus sal hoofsaaklik wees om vas te stel wat drama as 'n onderrigmetodes behels en hoe dit in die KABV vir Lewensoriëntering (Grade 10-12) geïmplementeer kan word. Die doel van drama as 'n onderrigmetode is nie om leerders oor teater en drama te leer nie, maar om drama as 'n onderrigmetode te gebruik waarmee daar geleer word.

In die studie sal die Verdere Onderwys en Opleidingfase (Grade 10-12) uitsluitlik ondersoek word omdat kritiese denke 'n hoër-orde kognitiewe denkproses is wat makliker ontwikkel word by studente wat al klaar basiese vaardighede (soos lees en skryf) bemeester het. Die studie gaan egter nie van die oortuiging uit dat kritiese denke nie van 'n jonger ouderdom af ontwikkel kan en/of moet word nie, bloot dat die adolessente fase meer geskik is vir die ontwikkeling van kritiese denke. Adolessente ondergaan 'n kognitiewe verandering waartydens hulle anders na die wêreld begin kyk en begin om alles as relatief te beskou. Hulle is meer geneig om oortuigings te bevraagteken en minder geneig om "feite" as absolute waarhede te aanvaar (Steinberg, Bornstein, Vandell & Rook, 2011:356). Omdat kritiese denke gebaseer

word op 'n relatiewe lewensbeskouing en 'n aktiewe bevraagtekening, sal dit makliker ontwikkel word by adolessente wat in 'n meer gevorderde stadium van hulle ontwikkeling is.

Die vak Lewensoriëntering bestaan uit ses onderwerpe naamlik: (1) selfontwikkeling in die samelewing, (2) sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, (3) demokrasie en menseregte, (4) loopbaan en loopbaankeuses, (5) studievaardighede, en (6) liggaamsopvoeding. In hoofstuk 5 gaan die liggaamsopvoeding-onderwerp nie bespreek word nie, omdat die navorsing van onder andere Telama (2002:11) en Van Deventer (2009:139) getoon het dat vakspesialiste vereis word om die liggaamsopvoeding komponent van die LO-kurrikulum aan te bied. Die gebruik van drama as 'n onderrigmetode vir die liggaamsopvoeding onderwerp sal volgens my oneffektief en oorbodig wees, aangesien daar reeds baie spesifieke voorgeskrewe oefeninge is wat gedoen moet word en vaardighede wat bemeester moet word.

'n Moontlike beperking van die studie is die feit dat die lesplanne wat uitgewerk is, nie in die praktyk getoets kon word nie. Die beperkte tydraamwerk waarbinne hierdie studie moes plaasvind, het eerstens 'n beslissende invloed op my keuse van metodologie gehad en 'n literatuurstudie was die enigste haalbare opsie. Tweedens het die voorgeskrewe omvang van die studie my ook beperk tot slegs 'n literatuurstudie, aangesien 'n addisionele gevallestudie en/of empiriese ondersoek die voorskrifte ten opsigte van lengte heeltemal sou oorskry. Die praktiese toepassing van die bevindinge van hierdie studie moet dus eerder gesien word as 'n verdere navorsingsgeleentheid wat voortspruit uit hierdie navorsing.

## Hoofstuk 2

### Lewensoriëntering in die Kurrikulum

As agtergrond en konteks van hierdie studie stel hierdie hoofstuk dit ten doel om 'n duidelike oorsig te gee van nie net die omvang en inhoud van die vak Lewensoriëntering nie, maar ook van die vak se rol binne die groter kurrikulum. Ten einde dit te doen, is dit nodig om eerstens vlugtig die agtergrond van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te bespreek.

Tweedens sal 'n oorsig gegee word van die kurrikulumontwikkeling wat na 1994 plaasgevind het, vanaf die bekendstelling van uitkomsgebaseerde onderwys as onderwysbenadering in die vorm van Kurrikulum 2005 tot en met die ontwikkeling van die Kurrikulum en Assesseringsbeleidverklaring (KABV) wat vanaf 2012 in skole infaseer is.

Lewensoriëntering as 'n vak binne die kurrikulum sal derdens bespreek word. Daar sal spesifiek melding gemaak word van probleme ten opsigte van die implementering van Lewensoriëntering om te illustreer dat alternatiewe onderrigmetodes benodig word.

Lewensoriëntering se vakinhoud en assessering soos wat dit uiteengesit word in die KABV sal vierdens bespreek word om vas te stel tot hoe 'n mate die vak se inhoud en assessering kritiese denke vereis en/of ontwikkel.

#### 2.1 Die Kurrikulum in Suid-Afrika voor 1994

Voor 1948 is swart skoolkinders hoofsaaklik deur sendingskole onderrig. Hierdie skole was sleg befonds en het 'n beperkte kurrikulum gehad wat vakke soos elementêre rekeningkunde en kommunikasie ingesluit het. Die rede hoekom die kurrikulum so beperkend was, is omdat dit hierdie skole se doelstelling was om die swart leerders voor te berei vir 'n ondergeskikte posisie in die ekonomie van Suid-Afrika (De Waal, 2004:33). Diskriminasie, segregasie en onderdrukking van swart mense het 'n lang geskiedenis in Suid-Afrika, maar dit is eers grootskaals deur wetgewing afgedwing na die Nasionale Party in 1948 aan bewind gekom het. Die Wet op Bantoe-onderwys van 1953 het alle swart skole onder die beheer van die regering geplaas en sodoende is die sendelinge se beheer oor swart onderwys

ontbind (Mokhaba, 2004:26). Die apartheidsbeleid het mense se perspektief op die samelewing en die skoolkurrikulum beïnvloed. Die onderwysstelsel en -kurrikulum was onder andere ontwerp met die doel om witmense se dominansie te ontwikkel en te onderhou (Skosana, 2010:1).

Binne die apartheidsonderwysstelsel was daar vier afsonderlike onderwysstelsels, een vir witmense, Indiërs, bruinmense (mense van gemengde afkoms) en swartmense (wat inheems is tot die Afrika-kontinent). Die onderwys wat Indiërs ontvang het, was die naaste aan die gehalte van onderwys waaraan witmense blootgestel was. Swart onderwys was die swakste en bruin onderwys was iers tussen wit en swart onderwys. Die swart leerders, wat 78,1% van die land se skoliere in Suid-Afrika tydens apartheid uitgemaak het, was dus die slegste daaraan toe van almal (De Waal, 2004:36). Die Bantoe-onderwysbeleid se doel was om die massas te onderrig en swartmense slegs voor te berei om mynwerkers en plaaswerkers te word (Giliomee & Mbenga, 2007:320). Dis teen hierdie agtergrond van sosiale ongeregtigheid wat vir jare geheers het, wat Kurrikulum 2005 bekend gestel is om onder andere hierdie ongeregtighede reg te stel deur die medium van onderwys.

## **2.2 Kurrikulumontwikkeling**

Die onderwystransformasie in Suid-Afrika se doel was om die siklus van die apartheidsonderwysstelsel wat sosiale en ideologiese beheer uitgeoefen het, te breek (Van Deventer, 2008:131). Die eerste uitdaging was om 'n onderwysstelsel in plek te stel wat dieselfde kwaliteit onderwys bied vir alle Suid-Afrikanners, ongeag hulle ras of ouderdom (Sibuqashe, 2005:1). Daar het dus 'n behoefte ontstaan aan 'n onderwysstelsel wat sosiale transformasie in die Suid-Afrikaanse konteks ondersteun (Van Deventer, 2008:132). Die regering het die ongelykhede van die verlede op vyf maniere probeer aanspreek: (1) 'n enkele departement van onderwys, (2) die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) wat in werking gestel is, (3) 'n nuwe skoolkurrikulum in die vorm van Kurrikulum 2005, (4) die ontwikkeling van onderwyseropleidingsinstansies, en (5) inisiatiewe is in werking gestel om verdere en hoër onderwys vir on- of ondergekwalfiseerde onderwysers daar te stel (Keevy, 2006:2-3).

Die rede hoekom die African National Congress (ANC) na die 1994 verkiesing die *A Policy Framework for Education and Training* bekend gestel het, was sodat alle individue toegang kon verkry tot lewenslange leer ongeag hulle ras, klas, geslag, geloof of ouderdom en om nasionale heropbou- en ontwikkelingsdoelwitte na te streef wat sosiale, kulturele, ekonomiese en politiese bemagtiging moontlik sou maak vir alle burgers (Sibuqashe, 2005:1). In 1997 kondig Professor Bengu – toe die minister van onderwys – aan dat 'n nuwe kurrikulum geïmplementeer gaan word. Die kurrikulum sou bekend staan as Kurrikulum 2005 en was gebaseer op leerareas met duidelike uitkomst (Lombard, 2010:2). Die metodologie en benadering wat K2005 gebruik het, is gebaseer op uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) (Sibuqashe, 2005:1). UGO het dus die inhoudgebaseerde onderwysstelsel wat geheers het, vervang met 'n leerdergerigte pedagogie (Le Grange, 2007:79). Die kurrikulum, onderrigmetodes en assessering word gevolglik na aanleiding van die leerder se behoeftes op so 'n wyse georganiseer dat daar 'n assesseringsmetode is om leer te monitor en vas te stel of die leerder die vaardighede en kennis bemeester wat hulle nodig het om eendag suksesvol te wees (De Waal, 2004:46). Die ontwikkeling van leerders se kritiese dankvaardighede en probleemoplossingsvaardighede vorm die kern van UGO in Suid-Afrika (Van der Horst & McDonald, 2003:3-4).

Gegewe die historiese beperkings word die potensiaal wat UGO besit om leer te verbeter egter baie beperk in Suid-Afrika. Die rede hiervoor kan volgens Van Deventer (2008:132) toegeskryf word aan die sosiale ongelikheid wat apartheid geskep het, wat veroorsaak dat die skeiding tussen ryk en arm net groter raak. Ten spyte hiervan is UGO die benadering waardeur die kurrikulum in Suid-Afrika verwesenlik kan word (De Waal, 2004:47).

### **2.3 Kurrikulum 2005 (K2005)**

Die UGO benadering tot onderwys is deur die medium van Kurrikulum 2005 (K2005) bekend gestel (Mosia, 2011:1). K2005 is in 1997 in die grondslagfase (Grade R tot 3) geïmplementeer (Departement van Onderwys, 2008:2) as deel van die regering se plan om die ongelykhede van die apartheidonderwysstelsel uit te roei (Van Deventer, 2009:127). K2005 word gedefinieer as 'n beplande proses en strategie van kurrikulumverandering wat ondersteun word deur elemente van regstelling, toegang, regverdigheid en ontwikkeling. Om dit te bewerkstellig gebruik K2005

metodologie wat ook gebruik word in progressiewe pedagogie soos leerdergesentreerdheid, onderwyser as fasiliteerder, relevansie, kontekstualisering van kennis en ko-operatiewe leer (De Waal, 2004:45). Dit beweeg dus weg van 'n inhoud-gedrewe kurrikulum wat eksamen-georiënteerd is, na 'n probleemoplossing en vaardigheidsontwikkende kurrikulum waar leerders leer deur te doen en waar vordering deurlopend geassesseer word (Christie, 1999:282).

Onderwysers se opleiding ten opsigte van UGO en K2005 het nie 'n konstruktivistiese vorm van leer deur doen aangeneem nie, maar eerder die pedagogie waarteen K2005 uitgevaar het, waar inligting slegs weergegee is (Jansen, 2002:203). Die onderwysers het dus nie die geleentheid gekry om die nuwe onderrigmetodes prakties te oefen nie. Die gebrek van die Departement van Onderwys om voldoende opleiding aan onderwysers en skoolhoofde ten opsigte van die implementering van UGO en K2005 te gee (Motseke, 2009:70), is van die grootste probleme rakende die sukses van die kurrikulum.

K2005 is gebou op drie kritiese elemente: (1) die bekendstelling van agt nuwe leerareas wat demokratiese waardes, antirassisme en nie-seksisme inkorporeer; (2) 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering; en (3) die verskaffing van 'n algemene onderwysfondasie tot en met en insluitende Graad 9 (De Waal, 2004:42-43). Een van die nuwe leerareas van K2005 was Lewensoriëntering (LO<sup>1</sup>) (Mosia, 2010:1).

### **2.3.1 Die leerarea Lewensoriëntering as deel van Kurrikulum 2005**

Mosia (2011:28) lig uit dat die Departement van Onderwys se Witskrif oor Onderwys en Opleiding van 1995 sê dat die onderwysstelsel as geheel 'n kollektiewe morele perspektief oor burgerskap en 'n demokratiese beheerde samelewing moet aanmoedig en ontwikkel. Dit sluit die bou van selfbeeld, menswaardigheid, gelykheid, gemene verdraagsaamheid en respek vir diversiteit in. Volgens Mosia (2011:28) kom dit daarop neer dat Suid-Afrikaners mekaar se geskiedenis, kultuur, geloofwaardes en aspirasies moet verstaan.

Daar is twee doelwitte volgens Prinsloo (2007:156) en Mosia (2011:1) wat die Departement van Onderwys wou bereik met die insluiting van die leerarea

---

<sup>1</sup> Die agt leerareas is: Tale, Wiskunde, Natuurwetenskappe, Tegnologie, Sosiale Wetenskappe, Kuns en Kultuur, Lewensoriëntering, Ekonomie en Bestuurswetenskappe (Departement van Basiese Onderwys, 2011b:9).

Lewensoriëntering (LO). Die doel van LO binne die K2005 is om 'n verskil te maak in die lewens van 'n generasie leerders wat uit gebroke en kinder-ouer gesinne kom waar hulle nooit waardes, dissipline en selfdissipline kon leer nie (Prinsloo, 2007:155-156). Die tweede doelwit was om die nodige transformasie teweeg te bring sodat leerders kan oorleef in 'n vinnig transformerende samelewing (Mosia, 2011:1). LO rus leerders dus toe met die nodige lewensvaardighede wat hulle sal help om te kan reageer op die uitdagings van die lewe en 'n aktiewe en verantwoordelike rol te speel in die ekonomie en samelewing (Mosia, 2011:1). Volgens Van Deventer (2008:132) stel LO dit ten doel om leerders te lei en voor te berei met die nodige vaardighede, kennis, houdings en waardes sodat hulle die lewe kan aanpak op 'n ingeligte, selfversekerde en verantwoordelike manier. Laasgenoemde word bereik deurdat LO fokus op die self, die omgewing, verantwoordelike burgerskap, 'n gesonde en produktiewe leefstyl, sosiale verbintenisse, ontspanning en fisiese aktiwiteite en loopbaankeuses (Van Deventer, 2008:132).

### **2.3.2 Die hersiening van Kurrikulum 2005**

K2005 is bewys om suksesvol te wees in teorie, maar in praktyk was daar 'n teenstrydigheid tussen die beleid en die beleidsimplementering (De Waal, 2004:43). Die grootste kritiek teen K2005 was rakende die implementeringsuitdagings wat 'n UGO benadering aan voorheen benadeelde skole stel, wat nie al die hulpbronne besit om K2005 suksesvol te implementeer nie (Le Grange, 2007:80). Dit het gelei tot die hersiening van K2005 in 2000 (Prinsloo & Janks, 2002:21).

'n Hersieningskomitee is aangestel wat van navorsingsverslae en artikels; onderhoude met onderwysers, skoolhoofde, bestuurders, opleiers, publiseerders en departementele amptenare; en publieke verslae deur 'n reeks individue, organisasies en instellings, gebruik gemaak het om probleme met K2005 te ondersoek en te identifiseer (Departement van Onderwys, 2000:5). Die volgende probleme is geïdentifiseer ten opsigte van die kurrikulum:

- Lack of alignment between curriculum and assessment policy;
- inadequate orientation, training and envelopment of teachers;



- learning support materials that are variable in quality, often unavailable and not sufficiently used in classrooms;
- policy overload and limited transfer of learning into classrooms;
- shortages of personnel and resources to implement and support C2005; and
- inadequate recognition of curriculum as the core business of education departments (Departement van Onderwys, 2000:6).

Om hierdie probleme aan te spreek het die hersieningskomitee voorgestel dat die UGO beginsels moet bly soos wat dit is, maar dat K2005 hersien moet word en in 'n ander, meer verbruikersvriendelike vorm geleidelik in skole infaseer word (De Waal, 2004:51). Ander aanbevelings wat gemaak is, is dat handboeke weer gebruik moet word en dat daar befondsing beskikbaar gemaak moet word vir die ontwikkeling van leesprogramme in laerskole (Sprenen & Vally, 2010:42). In 2001 is 'n taakgroep bymekaar geroep om K2005 te hersien en in 2002 word die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring bekendgestel deur Professor Kader Asmal (De Waal, 2004:51-52).

## **2.4 Nasionale Kurrikulum Verklaring (NKV)**

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) het dieselfde visie en waardes as K2005 en die Suid-Afrikaanse Grondwet gehad (Van der Horst & McDonald, 2003:17). Die HNKV het later slegs bekend begin staan as die Nasionale Kurrikulumverklaring en is in 2006 in die Verdere Onderwys en Opleidingsbaan (Grade 10-12) geïmplementeer (Peloagae, 2009:1). In aansluiting by K2005 is die visie van die NKV dat onderwysers deur 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys en leer, fasiliteerders van kennis sal word, hulle perspektief sal vergroot, proaktief en interaktief sal wees en hulle idees sal deel met mekaar (Hendricks, 2008:2). Die sukses van die NKV sou dus afhang van die onderwysers se persepsie van hulle eie vaardighede, kennis, houding, waardes en hulle bereidwilligheid om die NKV te implementeer (Hendricks, 2008:2).

Daar is steeds agt leerareas in die NKV en die kurrikulumontwerp neem die vorm van leerareaverklarings aan vir elk van die leerareas (Van der Horst & McDonald,

2003:20). Die leeruitkomste en assesseringstandaarde beklemtoon die deelname, leerdergerigte en aktiwiteitsgebaseerde onderwys wat vir onderwysers geleentheid gun om leerders op kreatiewe wyse te onderrig (Van der Horst & McDonald, 2003:18-19).

Die grootste probleme van die NKV is volgens Hendricks (2008:2) hoofsaaklik die verandering van die onderwysbenadering van 'n onderwysergesentreerde na 'n leerdergesentreerde benadering. Dit veroorsaak dat onderwysers 'n onderskeid maak tussen beleid en praktyk, omdat hulle nie die skuif kan maak vanaf onderwysergesentreerdheid na leerdergesentreerdheid in hulle pedagogiese praktyk nie. Onderwysers weet wat die kurrikulum behels, maar hulle sukkel om die kurrikulum effektief toe te pas in hulle klasse (Hendricks, 2008:2). Die probleem lê egter nie net by die onderwysers nie, want amptenare in Suid-Afrika fokus net op beleidsontwerp sonder om aan te dui hoe die beleid omgeskakel kan word in meetbare uitkomste. Dit wil boonop voorkom asof onderwysers nie werklik 'n voldoende kennisbasis het van die beginsels waarop UGO en die NKV gebou is nie en gevolglik kan hulle nie die beginsels gebruik om 'n effektiewe leerervaring te ontwerp nie. Onderwysers sukkel dus om hulle kennis en ervaring binne hulle onderrigpraktyk in te sluit, omdat hulle nie genoegsaam reflekteer oor hulle onderrigervarings en gevolglik nie verantwoordelikheid neem vir hulle eie professionele ontwikkeling en die kurrikulumontwikkeling nie (Hendricks, 2008:2).

Volgens Kobola (2007:1) hang die effektiewe implementering van die NKV<sup>2</sup> grotendeels af van die effektiwiteit van die skoolhoof. Skoolhoofde is verantwoordelik vir die implementering van die kurrikulum in die skool. Hulle moet goed ingelig wees oor die NKV om dit te kan implementeer. Die onvermoë van skoolhoofde om die kurrikulum te implementeer affekteer gevolglik ook die onderwysers se onderrig en vordering en dit belemmer die bereiking van die uitkomste van die kurrikulum (Kobola, 2007:113).

---

<sup>2</sup> Kobola (2007) verwys eintlik na die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) maar soos reeds aan die begin van hierdie afdeling genoem, het die HNKV mettertyd slegs bekend begin staan as die NKV – die Nasionale Kurrikulumverklaring.

### **2.4.1 Die Lewensoriëntering-kurrikulum**

Daar is 'n duidelike behoefte aan die insluiting van die vak Lewensoriëntering in die nasionale skoolkurrikulum, veral omdat risiko-gedrag deur die jeug, die MIV/VIGS pandemie en ander gesondheidsuitdagings, soos onder andere 'n gebrek aan fisiese oefening, so 'n integrale deel is van die sosiale omgewing en realiteite van die lewens van meeste adolessente in Suid-Afrika (Rooth, 2005:281).

LO is veronderstel om leerders te help om probleme soos dwelmmisbruik, VIGS, groepsdruk, seksueel-oordraagbare siektes en sosiale kwessies soos loopbaankeuses, werketiek, produktiwiteit, misdaad en korrupsie te herken en te hanteer (Jacobs:2011:220).

Daar is twee oorhoofse probleme ten opsigte van die LO-kurrikulum geïdentifiseer: een van hulle hou verband met die papierwerk wat gepaard gaan met die implementering van die LO kurrikulum, en die ander een met die inhoud van die kurrikulum. Volgens Skosana (2010:160) is daar te veel papierwerk en administrasie wat verband hou met die implementering van die prinsiepe van die LO-kurrikulumverklaring. Dit het alles tot gevolg dat LO onderwysers meeste van hulle tyd spandeer aan administrasie en nie aan onderrig nie. Daar is ook deur Skosana (2010:161) bevind dat die NKV verwarrend is en dat die onderwysers sukkel om dit te interpreteer ten einde dit te kan implementeer.

Prinsloo (2007:167) het gevind dat die LO program in die NKV goed ontwikkel en gestruktureerd is. Dit behandel al die kommunikasie-, lewens- en oorlewingsvaardighede wat noodsaaklik is vir leerders om verantwoordelike en vervulde volwassenes in die kontemporêre samelewing te word. Jacobs (2011:221) is egter van mening dat die skrywers van die NKV oor-optimisties is met die doelstellings of uitkomstes van die kurrikulum wat in die vooruitsig gestel word, hoofsaaklik omdat hulle die droewige realiteit wat heers in skole en in jong mense se lewens oor die algemeen miskyk. Beide Jacobs (2011:221) en Theron (2008:62) maak die punt dat leerders van verskillende kulture verskillende behoeftes het. Die inhoud van die LO kurrikulum fokus te veel op onderwerpe soos gesondheidsbevordering en persoonlike ontwikkeling en onderwerpe wat verband hou met MIV/VIGS. LO leerders in die algemene onderwys en opleidingsband (Grade R-9) voel daar word te veel op MIV/VIGS gehamer en dis nie relevant tot

hulle lewens nie (Jacobs, 2011:221). Vethe (2011:124) het wel gevind dat LO as 'n leerarea die persepsie wat leerders het oor MIV/VIGS beïnvloed.

'n Studie deur Skosana (2010:157) het gevind dat die impak wat die implementering van die NKV gehad het op morele waardes en standaarde met betrekking tot misdaad, leerder swangerskap en disrespek nie ideaal was nie. Die prinsiepe van die NKV in terme van LO het dus nie die impak wat in die vooruitsig gestel is, veral met verwysing tot misdaad, tienerswangerskap en disrespek in die skole bereik nie. Die gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat LO daarin gefaal het om leerders se gedrag werklik te verander (Skosana, 2010:159). Daar is ook gevind dat die NKV nie werklik die leerders ondersteun om lewensvaardighede te bemeester nie (Skosana, 2010:160). Skosana (2012) se studie het egter uitsluitlik gefokus op Graad 10 leerders en gevolglik ondersteun ek Jacobs (2011:221) se stelling dat daar nog nie genoegsame navorsing gedoen is oor die sukses van LO nie.

#### **2.4.2 Implementering van die LO-kurrikulum**

Ten opsigte van die implementering van die LO-kurrikulum is 'n aantal kommerwekkende bevindinge reeds gemaak. In die studie van Skosana (2010:161) is daar onder andere bevind dat die beleidsdokumente van LO nie deur die skoolbestuur aan die LO onderwysers gegee word nie. Die Departement van Onderwys moet seker maak dat hierdie beleidsdokumente nie net gestuur word nie, maar ook gelees en deur die skoolbestuur, hoof en onderwysers verstaan word.

Rooth (2005:281) het weer bevind dat daar nie die regte hoeveelheid tyd (soos wat dit gestipuleer word in die NKV) aan LO geallokeer word nie en in baie skole word LO periodes gebruik vir ander leerareas wat meer akademies beskou word. Skosana (2010:161) maak die afleiding dat skoolhoofde en die skool bestuurspan nie LO as 'n belangrike leerarea van die NKV ernstig opneem nie. In die lig van Rooth (2005:281) se bevindinge hierbo ten opsigte van die tydallokasie, is ek geneig om hiermee saam te stem.

Hendricks (2008:73) doen 'n beroep op skole om nie onderwysers aan te stel om leerareas aan te bied waarvoor hulle nie genoegsame opleiding ontvang het nie. Christiaans (2006:175) beveel aan dat skoolhoofde LO-poste adverteer, sodat die vak nie deur onbekwame onderwysers aangebied word nie en dat die skoolhoofde

moet ophou om LO te allokeer aan enige onderwyser wie se rooster nie vol genoeg is nie. Christiaans (2006:171) maak hierdie aanbeveling nadat daar bevind is dat LO in meeste skole deur onderwysers aangebied word wat glad nie opleiding ontvang het in die vak nie.

Rooth (2005:281) merk boonop op dat daar 'n tekort in Suid-Afrika is aan gekwalifiseerde LO-onderwysers is en beveel aan dat die Departement van Onderwys moet beursgeleenthede gee aan voornemende LO-onderwysers (Rooth, 2005:300). Indien daar genoeg LO-onderwysers in die praktyk is, sal skoolhoofde geen rede hê om LO te allokeer aan onderwysers wat nie gekwalifiseerd is nie (Rooth, 2005:281).

### **2.4.3 LO onderwyser**

Onderwysers vorm die sentrale agente wanneer dit kom by die suksesvolle implementering van 'n nuwe kurrikulum soos K2005 en die NKV (Panday, 2007:10). Die rede hiervoor is omdat onderwysers die kurrikulum moet toepas en gevolglik word hulle gesien as die kern komponent wanneer dit kom by die implementering van 'n kurrikulum. Onderwysers het die verantwoordelikheid om die kurrikulum lewendig te maak in hulle eie klaskamers (Panday, 2007:11).

Daar is sekere verwagtinge van LO-onderwysers wanneer dit kom by die onderrig van LO. Volgens Mosia (2011:34-35) het die Departement van Onderwys die volgende verwagting van LO onderwysers: LO onderwysers moet leerarea spesialiste wees, hulle moet LO verstaan en kennis dra van LO en moet kritiese denkers en reflektiewe praktisyns wees. LO onderwysers moet ook volgens Mosia (2011:31) oor die volgende kennis en eienskappe beskik om 'n vak soos LO effektief aan te bied: hulle moet kan differensieer tussen beginsels, waardes, etiek en geloofsisteme wat verskillende kulture gebruik en nie oordeel nie, hulle moet objektief wees en bewys dat hulle 'n kennis dra van elke kultuur in Suid-Afrika. In Suid-Afrika is LO onderwysers volgens my nie besig om die mas op te kom nie en dis as gevolg van drie redes: (1) LO onderwysers ontvang nie genoeg pre-diens- en indiensopleiding nie, (2) LO onderwysers kan nie spesialiste wees in al die fasette van LO nie, en (3) die onderrigmetodes wat gebruik word is nie gepas vir LO nie.

### 2.4.3.1 Opleiding van LO-onderwysers

Onderwysers is die belangrikste onderwys hulpbron wat gaan bepaal of die nuwe kurrikulum suksesvol gaan wees. Die sukses van die kurrikulum is dus afhanklik van die opleiding en ondersteuning wat onderwysers ontvang en hulle vermoë om die hulpbronne wat hulle tot hulle beskikking het te gebruik (Potenza & Monyokolo, 1999:236). Die opleiding van onderwysers het 'n direkte invloed op die sukses van Lewensoriëntering as 'n vak binne die nasionale kurrikulum.

Daar is sekere vereistes wat LO aan onderwysers stel. LO onderwysers in die algemene onderwys en Opleidingsband (AOO)<sup>3</sup> moet die vermoë besit om leerprogramme te skep en onderrig- en leermetodes toe te pas. Hierdie leerprogramme en onderrig- en leermetodes moet verseker dat die leerders die nodige kennis, vaardighede, houdings en waardes verwerf wat hulle sal voorberei vir die uitdagings wat die wêreld en die werkplek aan hulle stel. Die leerders moet ervare kritiese en kreatiewe denkers wees sodat hulle weet hoe om die regte keuse te maak in die lewe. Die leerervarings moet ook daarop toegespits wees om leerders voor te berei vir die regte en verantwoordelikhede wat hulle het as burgers van 'n demokratiese samelewing (Christiaans, 2006:36). Die opleiding van LO onderwysers is tweeledig en behels pre-diens- en indiensopleiding. Die pre-diensopleiding verwys na die opleiding van voornemende LO onderwysers en indiensopleiding verwys na die opleiding van LO onderwysers wat reeds in die onderwys staan. Pre-diensopleiding gaan eerstens bespreek word deur na die rol wat universiteite en die Departement van Onderwys speel, te kyk. Daarna sal die indiensopleiding van LO onderwysers kortliks bespreek word aan die hand van die opleiding wat die Departement van Onderwys aan hulle bied. Die onderwysers se ervaring van die opleiding sal bespreek word, sodat die leemtes in die opleiding van LO onderwysers geïdentifiseer kan word.

Voldoende opleiding vir onderwysers is top prioriteit (Watson, 2001:8). Rooth (2005:299) se aanbevelings ten opsigte van die opleiding van voornemende LO onderwysers is dat eksperimentele onderrigmetodes, groepswerk en fasilitering aangemoedig en gebruik moet word deur hoër onderwysinstellings. Hoër

---

<sup>3</sup> Die studie van Christiaans (2006) fokus op die algemene onderwys en opleidingsband, naamlik Grade R-9, maar ek dink die bevindings kan ook van toepassing gemaak word op die verdere onderwys en opleidingsband wat in hierdie studie behandel word.

onderwysinstellings moet hulle kursusontwerp vir LO voorlê aan die Departement van Onderwys sodat daar gemonitor kan word of die LO kurrikulum reg geïnterpreteer word (Rooth, 2005:300; Christiaans, 2006:177). Die rede hoekom dit tans nie gebeur nie is weens 'n gebrek aan skakeling tussen hoër onderwys en opleidingsinstellings (HOOI). Weens die feit dat HOOI onafhanklik is van die Departement van Basies Onderwys (DBO) is daar nie noodwendig ooreenstemming ten opsigte van wat in onderwyseropleiding gebeur en wat in skole in die verskillende provinsies gebeur nie (Pretorius, 2012:251). Beter kommunikasie en samewerking tussen die HOOI en DBO sou waarskynlik 'n bydrae kon maak tot die meer suksesvolle implementering van die kurrikulum (Noang, 2008:173). Tans blyk die praktyk en die opleiding vir die praktyk egter nie bewus te wees van die veranderings en behoeftes van die ander een nie.

Die navorsing van Christiaans (2006:171)<sup>4</sup>, Panday (2007:22)<sup>5</sup> en Van Deventer (2008:135)<sup>6</sup> het gevind dat onderwysers nie gereed en genoegsaam voorberei is om LO te implementeer in K2005, die HNK (2002) en die NKV (2006) nie. Daar is gevind dat onderwysers en skoolhoofde 'n gebrek het aan: grondige kennis en insig oor die relevante leerareas, veral die wat verband hou met die spesifieke uitkomst van LO. Daar is 'n gebrek aan kennis ten opsigte van die uitkomsgebaseerde metodologie en benadering wat toegepas moet word in 'n LO les; en daar is nie 'n positiewe houding teenoor die leerarea nie, wat die belangrikheid van die leerarea as deel van die holistiese ontwikkeling van die leerder se ontwikkeling ondermyn.

Die aanvanklike opleiding wat LO onderwysers ontvang het van die Departement van Onderwys om hulle voor te berei om die LO kurrikulum effektief aan te bied, het bestaan uit een tot drie dae wat gefokus het op die kursus en die inhoud (Prinsloo 2007:164)<sup>7</sup>. Prinsloo (2007:164) het ook bevind dat die fasiliteerders van die opleidingssessies self 'n gebrek aan die nodige kennis en vaardighede gehad het.

---

<sup>4</sup> Empowering teachers to implement the Life Orientation learning area in the Senior Phase of the General Education and Training Band.

<sup>5</sup> Teachers' perspective on the implementation of Life Orientation as a learning area.

<sup>6</sup> Perceptions of Life Orientation teachers regarding the implementation of the learning area in grade 8 and 9: A survey in selected Western Cape high schools.

<sup>7</sup> Prinsloo het data ingesamel van 12 skole uit vier provinsies (Gauteng, Wes-Kaap, Limpopo en Vrystaat). Dis skole was verteenwoordigend van die destydes model C skole, sowel as publieke skole en informele nedersettings se skole (Prinsloo, 2007:160).

Dit wil dus voorkom asof die Departement van Onderwys nie werklik bekommerd is oor die uitdagings en struikelblokke wat LO onderwysers in die gesig staar nie.

Prinsloo (2007:168) beveel die volgende tipe indiensopleiding aan vir LO onderwysers:

- Intensiewe opleiding oor 'n langer periode, wat fokus op die probleemareas van LO.
- LO onderwysers moet opgelei word sodat hulle drie amptelike tale magtig is en sodat hulle 'n diverse verwysingsraamwerk van 'n Suid-Afrikaanse kultuur besit.
- Hulle moet opleiding ontvang oor hoe informasie (wat hulle benodig vir lesse) gevind kan word.
- Onderwysers moet opleiding ontvang wat hulle leer hoe om die inhoud van lesse aan te bied vir 'n verskeidenheid grade en hoe om hulle lesse interessant en boeiend te maak.
- Daar moet opleiding geskied wat onderwysers in staat stel om die meer informele klaskamer atmosfeer van die LO klas te bestuur.
- Die LO les moet dinamies wees en die metodologie wat gebruik word moet die leerders betrek by die leerproses (Prinsloo, 2007:168).

In die lig van die oorhoofse uitdagings binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel – soos byvoorbeeld die sosio-ekonomiese omstandighede van leerders en skole, gebrek aan befondsing en infrastruktuur, taalkwessies en dies meer (Pretorius, 2012:224-244) – kan die haalbaarheid van hierdie aanbevelings deur Prinsloo (2007:168) bevraagteken word. Christiaans (2006:177) maak die voorstel dat die Departement van Onderwys byvoorbeeld indiensopleiding kan aanbied wat uit een dag bestaan waar daar gefokus word op 'n spesifieke aspek gefokus word. Die afleiding word gemaak dat daar dus eerder gefokus moet word op die kwaliteit van opleiding as die kwantiteit.



### **2.4.3.2 Spesialis-opleiding**

Wanneer 'n onderwyser in 'n posisie geplaas word waar hulle nie die nodige voorbereiding en vaardigheid het om 'n vak aan te bied nie, veroorsaak dit dat die leerders begin twyfel oor die geldigheid en waarde van 'n vak soos LO (Van Deventer, 2008:135). Dit is dus noodsaaklik dat LO deur spesialiste aangebied word wat die nodige opleiding ontvang het. Indien die onderwyser se opleiding hulle nie voorsien van die nodige vaardighede om 'n vak aan te bied nie, dan skep dit die indruk dat die vak is nie belangrik nie en gevolglik word die uitkomst van die vak nie bereik nie (Van Deventer, 2008:135). Die gebrek aan spesialis-opleiding aan veral LO onderwysers ten opsigte van die liggaamsopvoedings-komponent veroorsaak dat LO se status as 'n vak besig is om te disintegreer (Van Deventer, 2009:139).

Dit is die Departement van Onderwys se verantwoordelikheid om aan skole holisties opgeleide onderwysers te verskaf (Van Deventer, 2009:140), maar terselfdertyd vereis die LO kurrikulum spesialis-opleiding. Die gebrek aan kommunikasie tussen die DBO en HOOI kan moontlik die oorsaak wees hoekom daar nie spesialis-opleiding aan LO onderwysers wat tans nog studeer, verskaf word nie. Van Deventer (2009:143) se studie het getoon dat alhoewel die betrokke LO-onderwysers nie genoegsaam voorbereid is om die leerarea aan te bied nie, daar tog 'n behoefte aan spesialis-opleiding bestaan. Hierdie behoefte aan ordentlike indiensopleiding word in Panday (2007:22) se navorsing beaam. Herbst en Rijdsdijk (2005:275) voer aan dat spesialis-opleiding van onderwysers nie net op die vlak van LO 'n probleem is nie, maar in ander vakke ook, soos byvoorbeeld die kunste. Die behoefte aan spesialis-opleiding blyk dus 'n verreikende kwessie te wees.

### **2.4.3.3 Onderrigmetodes**

Hendricks (2008:71) se navorsing oor die implementering van die NKV in die algemene onderwys en Opleidingsband het getoon dat alhoewel onderwysers die NKV implementeer en gebruik, val hulle wel terug in ou (onderwysergesentreerde) onderrigmetodes sodra hulle sukkel met assessering en/of met die toepassing van 'n uitkomsgebaseerde onderrigbenadering. Dit is veral die geval vir "nuwe" vakke soos LO. Die onderwysers wat hulself hieraan skuldig maak, is meestal onderwysers wat hul opleiding ontvang het in die vorige onderwysstelsel binne die apartheidsregime.

Dis vir die onderwysers geweldig moeilik om 'n paradigmaskuif te maak en aan te pas by 'n uitkomsgebaseerde onderrigbenadering (Hendricks,2008:72).

Die bevindings van Rooth (2005:281) het getoon dat kompleksiteit van LO vereis dat dit deur spesifiek opgeleide professionele onderwysers aangebied word. Alhoewel onderwysers bewus is van die verwagting wat LO as 'n leerarea aan hulle stel, sukkel hulle met implementering. Die onderrigmetodologie wat tans deur die meeste LO onderwysers gebruik word, is onderwysergesentreerde metodologie, met minimale gebruik van eksperimentele metodes (Rooth, 2005:282).

#### **2.4.3.4 Samevatting van implementeringsprobleme**

Daar is 'n behoefte aan behoorlike indiens- en pre-diensopleiding vir LO onderwysers sodat hulle die regte onderrigmetodes kan oefen en gebruik om 'n leerdergesentreerde benadering tot onderwys toe te pas, sonder om voortdurend terug te keer na 'n onderwysergesentreerde benadering tot onderwys. Die LO kurrikulum se administratiewe pligte is te veel en gevolglik kry onderwysers nie genoeg tyd om te onderrig nie. Die inhoud van die LO kurrikulum is nie ewe relevant en belangrik vir al die leerders van die verskillende skole en sosiale klasse nie. Die LO kurrikulum is ook nie besig om sy uitkomst onder Graad 10 leerders te bereik nie. Die ander bevinding is dat skoolhoofde en skoolbestuurspanne 'n belangrike rol speel in die weergee van beleidsdokumente en wanneer hulle versuim om die werk reg te doen, kan LO onderwysers nie die kurrikulum toepas nie. Dis ook die skoolhoof se plig om LO poste te adverteer en om nie onderwysers wat nie genoegsaam opgelei is om LO aan te bied, toe te laat om LO onderwysers te wees nie. Dis wel die Departement van Onderwys se verantwoordelikheid om voornemende onderwysers aan te moedig om LO onderwysers te word deur beurse aan te bied.

Daar kan dus gesê word dat die suksesvolle implementering van 'n kurrikulum afhang van die opleiding van die onderwysers en skoolhoofde. Ander faktore wat die implementering van 'n kurrikulum beïnvloed, is kwessies soos die fasiliteite en hulpbronne van 'n skool, die kurrikulumbeleid se toepaslikheid, en die omskakeling van die beleid in praktiese, meetbare uitkomst.

#### **2.4.4 Hersiening van die NKV**

Soos wat die geval was met K2005 – soos hierbo uiteengesit – was daar omvattende probleme met die implementering van die NKV en dit het gelei tot die weereens hersiening van die NKV (Motshekga, 2010:1). In Julie 2009 is 'n paneel kundiges aangestel (hersieningskomitee) om die probleme wat ervaar is rakende die implementering van die NKV te ondersoek en aanbevelings te maak om die kurrikulum te verbeter (Departement van Basiese Onderwys, 2009:5). Die hersieningskomitee het bevind dat onderwysers is oorlaai en dat die aantal projekte, leerderportefeuljes en Gemeenskaplike Taakassessering verminder moet word (Motshekga, 2010:1).

Die grootste verandering wat die hersieningskomitee voorgestel het, is dat daar net een Kurrikulum- en Asseseringsbeleidverklaring (KABV) moet wees vir elke vak in elke fase (Departement van Basiese Onderwys, 2009:7). Verder moes onderwysers se werklading, met verwysing na administratiewe take en beplanning, verminder word sodat onderwysers meer tyd het om te onderrig (Departement van Basiese Onderwys, 2009:8). Die assesseringvereistes moes ook vereenvoudig word sodat die kwaliteit van assessering verbeter kan word. Die kwaliteitsbeheer van handboeke en onderrighulpmiddels moet op nasionale vlak goedgekeur word en elke leerder van Graad 4 tot Graad 12 moet 'n handboek vir elke vak hê (Departement van Basiese Onderwys, 2009:9). Onderwyseropleiding moet vak-spesifiek wees en aangebied vir vakke wat implementering probleme toon. Alle ondersteuningpersoneel, insluitend die skoolbestuur, vakadviseur en distrikoffisiere moet 'n algemene opleiding oor die Kurrikulum- en Asseseringsbeleidverklaring ontvang (Departement van Basiese Onderwys, 2009:10).

Na aanleiding van die navorsing oor die implementering van die NKV, is dit duidelik dat die grootste probleem wat verband hou met LO die opleiding van onderwysers is, spesifiek ten opsigte van die praktiese implementering van die kurrikulum. Een van die bevindings wat die hersieningskomitee van die NKV, rakende implementering maak, is dat nuut gekwalifiseerde onderwysers en onderwysers in die praktyk nie genoegsaam voorberei word vir die praktyk met verwysing na gepaste metodes om hulle spesifieke leerareas in die NKV aan te bied nie (Departement van Basiese Onderwys, 2009:55). Hoe hierdie probleem aangespreek moet word, is egter nie

duidelik nie. Daar bestaan dus 'n behoefte aan vakspesifieke onderrigmetodes sodat die NKV – en ook die hersiende KABV – suksesvol geïmplementeer kan word.

## **2.5 Lewensoriëntering se Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring**

In 2012 het die infaseringsproses van die hersiende Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring vir elke vak begin. Daar is 'n KABV vir elke vak en hierdie enkele dokument vervang die Vakverklarings, Leerprogramriglyne en Vak Assesseringsriglyne van Graad R tot 12 van die vorige weergawe van die nasionale kurrikulum (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2010). Die KABV se inhoud en vaardighede is soortgelyk aan die NKV se leeruitkomste en assesseringstandaarde, maar dis vereenvoudig en kompak verpak in 'n enkele dokument wat dit meer toeganklik maak (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2011). Ten spyte van die feit dat die woord leeruitkomste vervang is met algemene doelstellings (Departement van Basiese Onderwys, 2011:5) het die KABV nog steeds 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys (Pretorius, 2012:106). Daar het gevolglik net weer 'n hersiening van die kurrikulum plaasgevind soos in die geval van K2005 en nie noodwendig 'n paradigmaskuif, soos wat die geval was met die onderwystransformasie in die 1990's nie (Pretorius, 2012:106).

Die infaseringskediule van die hersiende kurrikulum sien soos volg daaruit: 2011 is gewy aan voorbereiding vir die bekendstelling van die KABV; in 2012 geskied die infasering in Grade R tot 3 en Graad 10; in 2013 in Grade 4 tot 9 en Graad 11; en in 2014 word die hersiende kurrikulum in Graad 12 infaseer (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2010). In die grondslagfase (Grade 1-3) word LO binne die hersiende kurrikulum vervang met 'n vak, genaamd Lewensvaardighede. Hierdie vak behels die volgende komponente: aanvangskennis, kreatiewe kunste, liggaamsopvoeding en persoonlike en sosiale welstand. In die intermediêre fase (Grade 4-6) word LO ook met Lewensvaardighede vervang en dit behels: kreatiewe kunste, liggaamsopvoeding, persoonlike en sosiale welstand (Departement van Basiese Onderwys, 2011a:7). In die senior fase (Grade 7-9) en die verdere onderwys en opleidingsband (Grade 10-12) is Lewensoriëntering steeds 'n verpligte vak (Departement van Basiese Onderwys, 2011a:9-10). Alhoewel die Nasionale Kurrikulumverklaring Grade 10-12 Lewensoriëntering tydens die skryf van hierdie studie (2012) tans nog in skole gebruik word, sal die Kurrikulum- en

Assesseringsbeleidverklaring (KABV) Lewensoriëntering VOO (10-12) vanaf Januarie 2014 in alle skole in werking tree (Departement van Basiese Onderwys, 2011:5).

Hierdie afdeling gaan gevolglik begin om 'n kort omskrywing te gee van Lewensoriëntering soos dit in die hersiende kurrikulum daar uitsien. Daar sal spesifiek gekyk word na die inhoud en assessering van LO soos wat dit in die jaarbeplanning vir Graad 10 tot 12 uiteengesit en bespreek word, om vas te stel of die inhoud wat onderrig word die ontwikkeling van kritiese denke ondersteun. Daarna sal die vaardighede wat getoets word deur die formele assessering bespreek word om vas te stel of drama as 'n onderrigmetode leerders sal help om beter te vaar in die formele assessering.

### **2.5.1 Doelstellings van Lewensoriëntering**

Volgens die LO Kurrikulum en Assesseringsbeleidverklaring (Departement van Basiese Onderwys, 2011b: 8) behels LO

die studie van die self in verhouding tot ander en tot die samelewing. Hierdie vak behandel die vaardighede, kennis en waardes oor die self, die omgewing, verantwoordelike burgerskap, 'n gesonde en produktiewe lewe, sosiale betrokkenheid, ontspannings- en fisiese aktiwiteite, loopbane en loopbaankeuses. Dit sluit geleenthede in om betrokke te raak by die ontwikkeling en praktyke van 'n verskeidenheid lewensvaardighede om probleme op te los, om ingeligte besluite en keuses te maak en om gepaste aksies te neem om betekenisvol en suksesvol in 'n snelveranderende samelewing te leef. Dit fokus nie net op kennis nie, maar dit beklemtoon ook die belangrikheid van die toepassing van vaardighede en waardes in werklike lewensituasie, deelname aan fisiese aktiwiteit, en-inisiatiewe.

LO is 'n verpligte vak vir die verwerwing van 'n Nasionale Senior Sertifikaat. LO het ook 'n holistiese benadering tot die ontwikkeling van die persoonlike, maatskaplike, intellektuele, emosionele, geestelike, motoriese en fisiese vaardighede van die leerder. Dit poog om 'n gebalanseerde en selfversekerde leerder te produseer wat 'n betekenisvolle bydrae kan maak tot die ontwikkeling van 'n regverdige en demokratiese samelewing met 'n produktiewe ekonomie en sodoende word die

lewendingsgehalte van almal in die land verbeter. Daar is ses onderwerpe<sup>8</sup> wat deel vorm van LO in Grade 10 tot 12: (1) selfontwikkeling in die samelewing, (2) sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, (3) demokrasie en menseregte, (4) loopbaan en loopbaankeuses, (5) studievervaardighede, en (6) liggaamsopvoeding<sup>9</sup> (Departement van Basiese Onderwys, 2011b:8).

LO se spesifieke doelstellings is om:

1. leerders te lei en voor te berei om gepas te reageer op die lewende se verantwoordelikhede en geleenthede;
2. leerders toe te rus om optimaal op 'n persoonlike, sielkundige, kognitiewe, motoriese, fisiese, morele, geestelike, kulturele en sosio-ekonomiese vlak met mekaar saam te werk;
3. leerders te lei om ingeligte en verantwoordelike besluite te neem oor hul eie en ander se gesondheid en welsyn;
4. leerders met kennis, vaardighede en waardes toe te rus sodat hulle ingeligte besluite kan neem oor vakkeuses, loopbane, addisionele- en hoër opleidingsgeleenthede en die wêreld van werk;
5. leerders met kennis, vaardighede en waardes toe te rus sodat hulle ingeligte besluite kan neem oor vakkeuses, loopbane, addisionele- en hoër opleidingsgeleenthede en die wêreld van werk;
6. Leerders bloot te stel aan verskeie studiemetodes en die vaardighede met betrekking tot assesseringsprosesse; (Departement van Basiese Onderwys, 2011:9)

LO onderwysers se doelstelling met die onderrig van LO is in afdeling 2.4.3.1 bespreek en Christiaans (2006:36) het gevind dat die vak moet kritiese en kreatiewe denkers produseer wat die regte keuses kan maak met betrekking tot hulle

---

<sup>8</sup> Sien Addendum A vir 'n uiteensetting van die jaarbeplanning van Grade 10-12 ten opsigte van die voorgeskrewe onderwerpe.

<sup>9</sup> Liggaamsopvoeding se doel is om: "leerders bloot te stel aan die begrippe van die waarde van gereelde deelname aan 'n fisiese aktiwiteite" (Departement van Basiese Onderwys, 2011:9). Aangesien die blootstelling aan hierdie aktiwiteite nie kritiese denke behels of vereis nie, gaan liggaamsopvoeding gevolglik nie in die res van die afdeling bespreek word nie.

persoonlike ontwikkeling, sosiale en omgewings-verantwoordelikhede, demokrasie, en loopbaan en loopbaankeuses.

### **2.5.2 Lewensoriëntering kurrikulum en kritiese denke**

In hierdie afdeling gaan daar 'n oorsigtelike blik gegee word van die LO kurrikulum se inhoud. Omdat kritiese teorie deel vorm van die onderbou van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum<sup>10</sup> en die ontwikkeling van kritiese denke<sup>11</sup> deel is van die algemene doelstellings van die KABV moet kritiese denke in elke vak ontwikkel word. Die leerders het wel nie kritiese denke nodig om die inhoud van al die vakke te begryp nie. Sekere vakke in die kurrikulum leen hulle egter meer tot die ontwikkeling van kritiese denke. Ek is van mening dat LO een van hierdie vakke is en baseer hierdie mening op die inhoud en aard van die vak.

Wanneer aksies bevraagteken word, is ons besig om krities te dink (Madhucchanda, 2010:2). Om krities te dink is egter nie net 'n intellektuele vaardigheid nie, maar kritiese denke moet ook intellektuele verantwoordelikheid reflekteer. Mense word nie net verantwoordelik gehou vir hulle aksies nie, maar ook vir hulle denke en dit kan ook geëvalueer word (Madhucchanda, 2010:2). Indien LO leerders moet voorberei vir die lewe se verantwoordelikhede moet hulle kritiese denkers wees wat intellektuele verantwoordelikheid reflekteer.

Wanneer ons na die inhoud van die LO kurrikulum kyk, word daar van leerders verwag om keuses te maak oor: seksualiteit, vakke en loopbaankeuses, verhoudings, omgewingskwessies, tydbestuur, leefwyse, streshantering, konflikoplossing, verantwoordelike burgerskap, studierigting, studie-en eksamenvaardighede. Wanneer leerders 'n keuse oor hierdie onderwerpe maak, is daar verreikende gevolge wat saam met die keuse gaan. Dit is dus noodsaaklik dat hulle intellektuele verantwoordelikheid reflekteer. LO moet wel die leerders toerus met kennis, vaardighede en waardes om ingeligte besluite te neem en gevolglik moet leerders toegerus word met kritiese denkvaardighede sodat hulle die informasie wat hulle het, kan analiseer, sintetiseer, oor reflekteer, interpreteer, en evalueer op 'n logiese en deurdagte manier voordat hulle kan oorgaan tot aksie.

---

<sup>10</sup> Kritiese teorie word in afdeling 3.1 in die volgende hoofstuk bespreek.

<sup>11</sup> Kritiese denke word in afdeling 3.2.1 in die volgende hoofstuk bespreek.

LO behandel ook komplekse konsepte soos: magsverhoudings, geslagsrolle, globalisering, diversiteit, diskriminasie, menseregte, etniese tradisies, religieuse wette, diversiteit, lewenslange leer, klimaatsverandering, nasiebou, religieë en religiesisteme, burgerskap, ideologieë en werkloosheid. Die leerders mag waarskynlik 'n bepaalde mening oor baie van die konsepte hê en om die omvang van hierdie konsepte te verstaan moet hierdie menings gedekonstrueer word. Die leerders se aannames moet bevraagteken word en alle moontlikhede en perspektiewe moet oorweeg word. Die leerders moet bewus gemaak word van hulle voorveronderstellings oor hierdie konsepte en dan na die waarheid soek (Madhucchanda, 2010:16). Dit is dus duidelik dat die voorgeskrewe inhoud van die vak die ontwikkeling van kritiese denke ondersteun.

### **2.5.3 Assesseringspraktyk van LO**

Daar is drie verskillende aktiwiteite waardeur leerders gedurende die skooljaar in LO geassesseer word, naamlik: informele of daaglikse assessering, opsionele sertifikaattake en formele assesseringstake (geskrewe take, projekte, eksamens) (Departement van Basiese onderwys, 2011b:30).

#### **2.5.3.1 Informele of daaglikse assessering**

Die vorm van assessering behels die daaglikse proses waardeur leerders se vordering gemonitor word. Dis nie 'n afsonderlike deel van leeraktiwiteite tydens 'n les nie, maar moet deurgang in die les gedoen word. Voorbeelde van hierdie assessering is: "kort klastoets, bespreking, praktiese demonstrasie, kopkaart, debat, mondelinge verslag, rolspel, kort huiswerktake, werkkaarte, groepswerk en individuele rekordhouding" (Departement van Basiese Onderwys, 2011b:30-31). Rolspel (wat 'n vorm van drama as onderrigmetode<sup>12</sup> is) word dus ook gebruik om leerders se vordering te monitor. Rolspel moet wel geïntegreer word as deel van die les, soos wat dit gebruik word in drama as 'n onderrigmetode. Alhoewel hierdie informele vorme van assessering deur die KABV voorgeskryf word, is daar reeds bewys dat LO onderwysers sukkel om eksperimentele onderrigmetodes te gebruik en toe te pas. Laasgenoemde word hoofsaaklik toegeskryf aan onvoldoende opleiding. Die effektiwiteit van hierdie informele of daaglikse assessering kan dus

---

<sup>12</sup> Drama as onderrigmetode word in hoofstuk 4 in diepte bespreek.



tot 'n mate bevraagteken word – al is dit net ten opsigte van die meer “onbekende” assesseringstake.

### **2.5.3.2 Opsionele sertifikaattake**

Sertifikaattake is opsionele take wat die leerders kan doen om hulle leerpotensiaal te versterk en 'n sin van prestasie te verkry, sonder dat dit noodwendig 'n invloed het op hul prestasie binne LO. Voorbeelde hiervan is die voltooiing van 'n Noodhulp vlak 1 – kursus en/of die verkryging van 'n bestuurderslisensie. Die sertifikate word deur instansies buite die skool aangebied en die leerders moet aan die vereistes voldoen van daardie betrokke instansie (Departement van Basiese Onderwys, 2011b:31).

### **2.5.3.3 Formele assessering**

Formele assessering is al die assesseringstake wat nagesien en opgeteken word om 'n nasionale senior sertifikaat (NSS) te kry. Die assesseringstake word gemodereer as deel van gehalteversekering en om seker te maak dat gepaste standaarde gehandhaaf word. Dis 'n sistematiese manier om te evalueer hoe goed leerders in 'n vak vorder (Departement van Basiese Onderwys, 2011b:31).

Die formele assesseringvereistes bestaan uit vyf interne take per graad wat deur leerders voltooi moet word. Die vyf interne assesseringstake is die volgende: twee geskrewe eksamens, een projek, een geskrewe taak en een uitgebreide liggaamsopvoedingstaak (Departement van Basiese Onderwys, 2011b:31).

### **GESKREWE TAKE**

Geskrewe take kan die volgende insluit: 'n taak waar inligting uit 'n bron verkry is; gevallestudies; werkstukke; geskrewe verslae; geskrewe en mondelinge aanbiedings; en portefeulje van bewys. Dit hang van die onderwyser af watter vorm hulle wil gebruik. Daar is wel sekere riglyne verbonde aan die verskillende geskrewe take. Al die geskrewe take bestaan uit inligting wat uit 'n bron saamgestel moet word en daar word van die leerder verwag om aanhalings uit 'n bron te vertolk, kommentaar te analiseer en moontlike voorstelle te maak. Die analise van inligting is deel van die proses van kritiese denke en gevolglik vereis dié soort taak kritiese denkvaardighede.

Take wat op inligting uit sekere boeke/koerant/tydskrifte wat die leerders ontvang en moet lees gebaseer is, behels dat die leerders op toepassingsvrae moet reageer

“wat op ingeligte besluitneming en probleemoplossing gegrond is.” (Departement van Basiese Onderwys, 2011:33). Die leerders moet dus die inligting van die tydskrif, boek, of koerant analiseer, dekonstrueer en daaroor reflekteer en dan met ’n oplossing vorendag kom of op ’n toepassingsvraag reageer.

In die geval van gevallestudies moet die leerder ’n probleem of ’n gebeurtenis wat verwant hou met die onderwerp van die kurrikulum gebruik. Die leerder moet dan ’n sekere rol aanneem en deur die perspektief van die rol wat hulle aanneem op verskillende vrae op verskillende kognitiewe vlakke reageer. Daar word van die leerders verwag om hulle eie of hulle vriende se ervarings te gebruik om dit te analiseer en te vertolk sodat hulle raad kan gee, of die probleem kan oplos deur ingeligte besluitneming te gebruik (Departement van Basiese Onderwys, 2011:33). Indien die gevallestudie gebaseer is op ’n ervaring wat buite die leerder se verwysingsraamwerk is, kan drama as ’n onderrigmetode gebruik word om vir die leerder gedurende die les ’n geleentheid te gee om die situasie eerstehands te ervaar deur middel van rolspel.

In ’n werkstuk word die leerder se kennis, vaardighede en waardes, asook die toepassing daarvan in verskillende kontekste, holisties geassesseer. “Dit is egter ’n oefening in probleemoplossing en/of besluitneming, kritiese en kreatiewe denke, die maak van voorstelle en toepassing van kennis met duidelike riglyne ten opsigte van lengte.” (Departement van Basiese Onderwys, 2011:33).

Geskrewe verslae dien as die bewys van ’n opname, analise of ondersoek. Gevolglik sal dit onderhoude, ondersoeke, raadpleging van ’n kenner(s), opsomming en kommentaar/voorstellings insluit (Departement van Basiese Onderwys, 2011:33). Dit is wel ’n analise en ’n analise van data of ’n ondersoek vereis dat die leerder krities moet dink oor die data en wat dit moontlik aandui.

Geskrewe en mondelinge aanbiedings vereis van leerders om ’n mondelinge aanbieding te doen, sowel as ’n geskrewe taak in te handig oor die mondeling. Die mondeling moet handel oor ’n spesifieke onderwerp en die leerders moet inligting oor die onderwerp analiseer om die aanbieding te kan saamstel (Departement van Basiese Onderwys, 2011:33). Omdat daar van die leerder verwag word om ’n mondelinge aanbieding te doen, kan drama as ’n onderrigmetode waarskynlik die

leerder voorberei en genoegsame selfvertroue gee om die taak met meer sukses aan te pak. Die leerder moet ook krities kan dink en die informasie oor die onderwerp analiseer om 'n ingeligte keuse te maak oor die formaat van die mondeling en wat deel gaan wees van die inhoud.

'n Portefeulje van bewys bestaan uit 'n portefeulje wat as bewys sal dien vir navorsing of ondersoek oor spesifieke onderwerpe. Die doel is om die onderwerp voor te stel, aan mense te verkoop, te demonstreer waarom dit gaan, of om dit te adverteer. Dit is baie meer visueel van aard as die ander projekte (Departement van Basiese Onderwys, 2011:34).

## PROJEK

Dis 'n werkstuk waardeur die leerder se kennis, vaardighede en waardes getoets word. Die leerders moet deeglik ondersoek instel en bronne gebruik om inligting in te samel oor 'n spesifieke onderwerp wat in die kurrikulum behandel is. Dit kan 'n waarneming of onderhoude wees wat vergesel word met 'n voorstelling en 'n bewysstuk wat die vorm van 'n opstel aanneem. Die projek moet in klastyd voltooi word waartydens die onderwyser as fasiliteerder moet optree vir die leerders (Departement van Basiese Onderwys, 2011:34). Soos met die vorige take moet die leerder in die geval van die projek die inligting kan analiseer en kritiese denke gebruik om inligting te selekteer en te integreer in die projek.

## EKSAMEN

Die eksamenvraestel bestaan uit drie afdelings. Afdeling A toets die leerder se begrip en feitlike kennis van 'n onderwerp. In afdeling B word daar van die leerder verwag om kennis en vaardighede te gebruik en toe te pas sodat hulle begrip kan toon oor werklike lewenskwessies wat die jeug as geheel in die samelewing beïnvloed. Die leerders moet advies gee en moontlike oplossings voorstel waardeur hulle doelwitstellings- en besluitnemingsvaardighede demonstreer. In afdeling C moet hulle weer kennis en vaardighede toepas. Die leerders moet die probleem oplos, besluite neem en advies gee. Die antwoord wat hulle in die afdeling gee kan wissel van 'n paar direkte antwoorde tot uitgebreide beskrywende paragrawe of kort opstelle wat die probleem verduidelik, evalueer of ondersoek. Elke vraag fokus op die spesifieke onderwerp of op die integrasie van die inhoud (Departement van

Basiese Onderwys, 2011:35). Afdeling A toets die eerste twee vlakke van Bloom se Taksonomie<sup>13</sup> (kennis en begrip). Afdeling B en C toets die leerder se vermoë om kennis toe te pas, te analiseer, sintetiseer en evalueer wat hulle geleer het wat alles die deel vorm van die laaste vlakke van Bloom se Taksonomie. Dis die konkrete raamwerk wat gebruik word om kritiese denkvaardighede te organiseer en te ontwikkel.

Uit bogenoemde word dit duidelik dat die assessering van LO binne die KABV nie net feitlike kennis toets nie, maar ook die leerders se vermoë om krities te kan dink.

## **2.6 Samevatting**

Die onderwysstelsel is gedurende die apartheidsregering gebruik as 'n manier om 'n ongelyke samelewing te skep. Dis onder andere hierdie ongelykheid wat die onderwystransformasie (in die vorm van Kurrikulum 2005 en die bekendstelling van 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys) wou aanspreek en probeer verander. Om transformasie aan te help en 'n inklusiewe samelewing te skep, word Lewensoriëntering (LO) as 'n nuwe vak deel van die kurrikulum. Die doel van LO is om 'n verskil te maak in die lewens van 'n generasie leerders wat uit gebroke en kinder-ouer gesinne kom en leerders toe te rus met die nodige vaardighede sodat hulle kan oorleef in 'n vinnig transformerende samelewing.

Kurrikulum 2005 word hersien onder andere weens vele implementeringsprobleme, maar LO bly as 'n leerarea behoue binne die Hersiende Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV). Die HNKV (wat later slegs as die NKV bekend begin staan) deel dieselfde visie vir onderwys as K2005 en maak ook gebruik van 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys. Die suksesvolle implementering van die NKV en van LO hang egter af van die betrokke onderwysers se vaardighede, kennis, houding, waardes en bereidwilligheid om die NKV te implementeer.

Die grootste uitdaging ten opsigte van implementering is die verandering van 'n onderwysergesentreerde na 'n leerdergesentreerde pedagogie. Beide onderwysers wat in die praktyk staan en onderwysers wat die praktyk betree, sukkel klaarblyklik om hierdie paradigmaskuif te maak. Die rede hoekom onderwysers sukkel kan

---

<sup>13</sup> Benjamin Bloom (1913-1999) is 'n opvoedkundige sielkundige wat die opvoedkundige objektiewe gekategoriseer het in Bloom se Taksonomie (Manery, 2010: 184).

toegeskryf word aan 'n gebrek aan voldoende indiens en pre-diens opleiding en as gevolg hiervan gebruik onderwysers nie progressiewe en/of alternatiewe onderrigmetodes nie. Om LO effektief aan te bied en leerders genoegsaam voor te berei om die uitdagings van 'n moderne samelewing te hanteer, moet eksperimentele onderrigmetodes soos groepswerk en fasilitering gebruik word in hoër onderwysinstellings se lesings en in die indiensopleiding wat die DBO aan onderwysers in die praktyk gee. Dit is egter nie die geval nie en onder andere as gevolg hiervan is LO nie besig om suksesvol geïmplementeer te word nie.

LO het ook ander implementeringsprobleme. Die vak word nie deur onderwysers aangebied wat genoegsame opleiding ontvang het nie en omdat skole nie aan die vak die voorgeskrewe hoeveelheid tyd toestaan nie. Daar is dus 'n tekort aan opgeleide LO onderwysers en dis 'n kwessie wat die DBO kan aanspreek deur moontlike beurse beskikbaar te stel aan studente wat LO onderwysers wil word.

In 'n verdere poging om die probleme binne die onderwyssektor aan te spreek, word die NKV ook hersien in 2009 en word aangekondig dat met ingang 2012 'n weereens hersiene kurrikulum, die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV), stelselmatig in skole infaseer sal word. Die hersiening van die NKV ondersteun die aanname dat daar 'n behoefte is aan vakspesifieke onderrigmetodes om die kurrikulum suksesvol te implementeer.

LO ontwikkel leerders se persoonlike, maatskaplike, intellektuele, emosionele, geestelike, motoriese en fisieke vaardighede. Daar word met die vak gepoog om 'n gebalanseerde en selfversekerde leerder te produseer wat 'n betekenisvolle bydrae kan maak tot die ontwikkeling van 'n regverdige en demokratiese samelewing. Daar is met verwysing na die LO kurrikulum van Grade 10-12 duidelike bewyse dat kritiese denke noodsaaklik is vir die verstaan van die inhoud van die vak en die keuses wat daarmee gepaard gaan. Die vak leen hom dus daartoe om kritiese denke te ontwikkel en rolspel word deur die kurrikulum aanbeveel as 'n vorm van informele assessering.

Tydens formele assessering wat die vorm van geskrewe take, eksamens en projekte aanneem moet die leerders die vermoë besit om 'n gevallestudie te lees en daarna vir die persoon in die gevallestudie advies te gee oor watter keuse hulle moet maak

en hoe die keuse hulle lewens gaan beïnvloed. Hierdie keuses handel oor onder andere kwessies soos of die persoon seksueel aktief moet wees, of watter beroep hulle moet volg. Dis verreikende lewenskeuses en daarom moet die leerder krities dink wanneer hulle advies daaroor gee. Die leerder moet ook die perspektief van iemand anders insien en dit kan in alle waarskynlikheid deur drama as 'n onderrigmetode ontwikkel word.

Die aard en omvang van nie net die inhoud en doelstellings van LO nie, maar ook van die verskeie assesseringstipes vereis kritiese denkvaardighede. Die aanname word dus gemaak dat kritiese denke tydens die onderrig van Lewensoriëntering ontwikkel behoort te word.

Teen hierdie agtergrond gaan die volgende hoofstuk fokus op die filosofiese en teoretiese uitgangspunt van die studie, naamlik kritiese teorie en kritiese denke.

## Hoofstuk 3

### Kritiese denke in die Suid- Afrikaanse skoolkurrikulum

Om te kan bepaal of en hoe kritiese denke binne 'n skoolvak (soos Lewensoriëntering) ontwikkel kan word, is dit nodig om die oorspang van en/of die verband tussen kritiese denke en die onderwys te ondersoek.

Die Suid-Afrikaanse uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) kurrikulum se filosofiese onderbou bestaan uit behaviorisme, pragmatisme, kritiese teorie en konstruktivisme (Pretorius, 2012:74). Aangesien hierdie studie op die ontwikkeling van kritiese denke fokus, gaan net kritiese teorie as een van die filosofiese boustene van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum verder bespreek word. Die eerste doelstelling van hierdie hoofstuk is dus om te verduidelik hoe kritiese teorie in die onderwys manifesteer en hoe dit kritiese denke ontwikkel. Daar sal ook 'n verband getrek word tussen kritiese teorie en die teater, aangesien hierdie studie aanvoer dat drama as onderrigmetode gebruik kan word om kritiese denke binne die vak Lewensoriëntering te ontwikkel.

Die tweede doelstelling van die hoofstuk is om die begrip kritiese denke te omskryf en te bespreek.

Laastens stel hierdie hoofstuk ten doel om die gebruik van die verdere onderwys- en opleidingsfase (Grade 10-12) in hierdie studie te motiveer. Dit sal gedoen word deur te illustreer dat die adolessent fisiologies en psigologies genoegsaam ontwikkel het sodat kritiese denke optimaal tydens hierdie ontwikkelingsfase ontwikkel kan word.

#### 3.1 Kritiese teorie

Kritiese teorie en kritiese onderwys het ontstaan aan die hand van die werk wat die Frankfurt Skool van Sosiale Navorsing gedoen het (Swart, 2009:14). Die werk van die kritiese teoretikusse van die Frankfurt Skool was gebaseer op die metode wat Marx gebruik het om ideologie te ondersoek en die magsverhouding wat dit onderhou, te ontbloot (Swart, 2009:14). Kritiese teorie kan beskou word as 'n kritiek waar alles wat aanvaar word, bevraagteken word. Dit behels kritiese en reflektiewe (besinnings-) prosesse waardeur bevraagtekening ook gekritiseer word (Adams, 2005:23). Dis gevolglik nie net 'n manier om foute uit te wys nie, maar dit kan beskou

word as 'n soeke na die waarheid (Pretorius, 2012:81). Kritiese onderwys veronderstel volgens Pretorius (2012:82) dat "leerders bemagtig word om verantwoordelikheid te neem vir hulle eie leer en onderrig deur die toepassing van kritiese denke". Kritiese teorie fokus op die ontwikkeling van kritiese denke sodat almal kritiese denkers kan word. Die teorie is dat indien daar meer kritiese denkers in 'n samelewing is, sal dit 'n humanistiese effek hê op alle sosiale groepe en klasse (Burbules & Berk, 1999:46). Omdat kritiese teorie en kritiese onderwys daarin poog om mense krities te maak oor wat hulle dink en doen, kan progressiewe onderwysers hulle leerders help om die wêreld te sien soos wat dit is en gevolglik dienoreenkomstig op te tree. Kritiese onderwys kan dan mense "vrymaak" om te besef wat hulle potensiaal is en wat hulle kan bereik (Burbules & Berk, 1999:46).

In hierdie afdeling gaan kritiese pedagogie aan die hand van Freire se werk verder bespreek word, omdat sy metode van dialoog binne drama as 'n onderwysmetode gebruik word. Teater van die Onderdrukte van Augusto Boal sal bespreek word, omdat dit dieselfde doelstelling het as kritiese pedagogie en om te illustreer hoe Teater van die Onderdrukte gebruik kan word om kritiese denke te ontwikkel. Daarna sal die invloed van kritiese teorie op die teaterpraktisyn Bertolt Brecht se Epiese Teater verder bespreek word om die verband tussen kritiese teorie en drama te trek en te illustreer hoe Brecht se teaterpraktyk kritiese denke ontwikkel. Die tegnieke en metodes van Brecht sal ook in hoofstuk 4 verder bespreek word om te illustreer hoe dit in drama as 'n onderrigmetode gebruik word met die doel om kritiese denke te ontwikkel.

### **3.1.1 Freire se kritiese pedagogie**

Freire<sup>14</sup> het 'n pedagogie vir kritiese onderwys ontwerp en gebruik. Die ontwikkeling van sy kritiese pedagogie was 'n direkte resultaat van sy ondervinding as onderwyser in die Brasiliaanse onderwyssisteem, waar die onderwyssisteem gebruik is om mense te onderdruk (Swart, 2009:14). Kritiese teorie het deur die werk van Freire 'n groot rol begin speel in onderwyseronderrig, indiensopleiding en pedagogiese praktyk. In sy werk het hy die tradisionele leeromgewing waarin die onderwyser die

---

<sup>14</sup> Paulo Freire, (1921-1997) het sy filosofie oor 'n bevrydingspedagogie ontwikkel toe hy gewerk het vir 'n geletterdheidsveldtog wat die ongeletterde werkers en stedelike armes in Brazil gehelp het. Volgens Freire (in Ornstein, Levine & Gutek, 2010:121) gaan geletterdheid nie net oor die vermoë om te lees en skryf nie, dit vergroot ook mense se bewustheid van die omstandighede waaronder hulle lewe, veral die omstandighede waarin hulle gemarginaliseer en uitgebuit word.



outoritêre rol vervul en kennis uitstort oor passiewe en onderworpe studente, aangeval. Hy het die proses “banking education” genoem. In die plek hiervan het hy voorgestel dat “problem-posing education” gebruik word (Torres & Van Heertum, 2009:231). Dit was vir Freire baie belangrik om kritiese bewustheid by sy leerders te ontwikkel en die metode wat hy gebruik het om dit te bewerkstellig, was deur dialoog (Freire, 1974:39). Dialoog soos wat Freire dit gebruik, verwys na ’n interaksie tussen die leerders wat die vorm van ’n gesprek aanneem. Tydens die gesprek word die tradisionele gesagsverhouding wat heers tussen die onderwyser en die leerders afgeskaf (Shor & Freire, 1987:2). Die dialoog is ’n horisontale verhouding tussen die onderwyser en die leerder, wat gebaseer is op empatie omdat albei partye op ’n gemene soektog is na kennis (Freire, 1974:40). Dis binne die konteks van ’n dialoog wat die leerders bewus gemaak word van hulle eie realiteit en die rol wat hulle speel in die geskiedenis speel (Torres & Van Heertum, 2009:231). Dialoog verskaf ook aan die leerders die instrumente wat hul nodig het om hulself te onderrig (Freire, 1974:43). Freire (1974:43) was van mening dat: “This teaching cannot be done from the top down, but only from the inside out, by the illiterate himself, with the collaboration of the educator.”

In kritiese onderwys is die leerder gevolglik medeverantwoordelik vir sy leer en onderrig (Freire, 1974:41). Die leerders moet bemagtig word om verantwoordelikheid te neem vir hulle eie leer deur die toepassing van kritiese denke (Swart, 2009:18). Freire het geglo dat onderwys ’n rol kan speel in die proses om ’n instituut te transformeer. Die ongeletterde landsburger het ’n naïewe en onrealistiese bewussyn wat hulle weerhou om hulle volle potensiaal te bereik (Freire, 1974:41). Dit kan wel oorbrug en oorkom word deur kritiese denke en -bewustheid te ontwikkel, want dan kan hulle nuwe kennis en insig gebruik om hulle lewenssituasie te verander (Torres & Van Heertum, 2009:231). Die kritiese denkvaardighede wat leerders in die skool leer, word dan omskep in lewensvaardighede (Swart, 2009:18). Dis wel nie ’n onderwysstelsel se alleen verantwoordelikheid om die wêreld te verander nie. ’n Onderwysstelsel kan egter ’n omgewing skep waarin ’n kritiese bewussyn bevorder en kritiese denke ontwikkel word om sodoende die individue kollektief te laat saamwerk om die bewussyn oor die wêreld te verbeter en ten goede te verander. Om dit te kan bewerkstellig moet onderwysers die kennis wat die leerders in die klas inbring, respekteer en hulle eie aannames en tegnieke konstant bevraagteken en

sodoende te poog om kulturele en ideologiese verskille te aanvaar en hulle studente se verstand oop te maak (Torres & Van Heertum, 2009:231). 'n Gebrek aan kritiese pedagogie in skole skep passiewe landsburgers (Swart, 2009: 18).

Die kritiese onderwyser moet dus bou op die kollektiewe “unfinishedness” en daardeur vir die leerders die ongelooflike krag van sosiale bewussyn wys. Terselfdertyd moet die leerders se selfbestuur en kreatiewe impuls om die wêreld op onkonvensionele maniere te begryp gerespekteer word (Torres & Van Heertum, 2009:231). Freire glo wel nie in 'n klaskamer sonder gesag of een wat net bestaan uit die weergee van “die waarheid” nie, maar eerder een waar vryheid ingeperk word deur verantwoordelikheid, groei en die vermoë om te herken dat alle lewe verbind is aan mekaar (Torres & Van Heertum, 2009:231).

### **3.1.2 Kritiese pedagogie en drama: Augusto Boal**

Augusto Boal<sup>15</sup> se doelstelling met sy Teater van die Onderdrukte (TO) stem ooreen met Freire se kritiese pedagogie, naamlik om kritiese denke te ontwikkel. Boal doen dit deur mense aktief deel te laat neem aan 'n drama (Love, 2011:434). Drama word dus gebruik as 'n plek waar kritiese pedagogie uitgeleef kan word. Volgens Henry Giroux – een van die vooraanstaande teoretikusse in die kritiese teorie tradisie in onderwys (Eryaman, 2010:131) – kan drama ook die volgende doen:

....drama becomes a site where critical pedagogy comes alive; that is, it offers an opportunity to employ the critical categories of voice, difference, and community in ways that integrate the dialectical relationship between affective and rational investments, individual experiences, and the collective stories that mark out our sense of place, culture, and community (Giroux, 1993:x).

Boal het 'n eksperimentele teaterbenadering ontwikkel waarin die akteurs die performance sal stop en die lede van die gehoor nooi om deel te word van die drama

---

<sup>15</sup> Augusto Boal (1931-2009) word beskou as een van die belangrikste en invloedrykste kontemporêre teaterpraktisyns. Hy het kritiese erkenning gekry vir sy werk as dramaturg en regisseur in die *Arena Theatre* van São Paulo. Sy kontroversiële boek *Theatre of the Oppressed*, is geskryf tydens die politiese onderdrukking in Brazil gedurende die laat 1960's en vroeë 1970's. As gevolg van hierdie boek was hy tot ballingskap gedwing (Babbage, 2004:1). Teater van die Onderdrukte tegnieke word hedendaags toegepas, aangepas en herontwikkel deur praktisyns reg oor die wêreld. Boal se werk het indirek en direk begin om die konteks van politiese protes, onderwys, terapie, tronke, gesondheid, bestuur en plaaslike regering, en ook die hoofstroom teater binne te dring (Babbage, 2004:1).

en nuwe oplossings vir die konflik van die drama te improviseer (Darder, Baltodano & Torres, 2003:6). Omdat die gehoor aktiewe deelnemers is aan die drama, moet hulle ook hulle eie vrese, worstelinge en onsekerhede wat ontstaan as gevolg van onderdrukking in hulle eie lewens, konfronteer (Love, 2011:434). Die gehoor moet krities bewus word van wat in die drama gebeur en konstant krities dink aan moontlike oplossings. Die probleem word opgelos deur 'n kollektiewe refleksie tesame met kritiese denke (Darder, Baltodano & Torres, 2003:6). Hierdie proses het later bekend gestaan as die “spec-actor” teaterbenadering (Darder, Baltodano & Torres, 2003:6).

Die “spec-actor” was volgens Boal (in Love, 2011:434) 'n vorm van teater wat dien as 'n “repetisie vir die lewe”. Boal se TO verskaf die apparaat om kritiese bewustheid en kritiese denke te ontwikkel deur die gebruik van TO dramamethodes. TO gebruik dramamethodes om magsverhoudings, konflik en sosiale ongeregtigheid te ondersoek. Die aktiewe deelname en leer wat volg deur die medium van drama word dan 'n manier om onderdrukking te voorkom. Volgens Boal se teorie is performance 'n dramatiese refleksie van die regte lewe waardeur die deelnemer 'n nuwe toekoms kan voorstel in hulle verbeelding. Dit gee dus vir die individu die geleentheid om hulle realiteit toekoms te beïnvloed en verander (Giambrone, 2011:147).

Sedert die ontstaan van TO het onderwysers en leerders baie van die tegnieke soos forum<sup>16</sup>-, beeld<sup>17</sup> en onsigbare<sup>18</sup> teater gebruik om onderwerpe van onderdrukking in hulle eie gemeenskappe te ondersoek en te konfronteer. In die skoolkonteks kan TO 'n manier wees om inhoud en vaardighede krities te bevraagteken. In die proses van kritiese bevraagtekening leer die leerders nie net die inhoud van die kurrikulum nie, maar hulle leer ook hoe om dit te analiseer en wanneer hulle die geleentheid en ondersteuning gegun word, kan hulle op kritiese wyse in hul gemeenskappe bydraes lewer (Love, 2011:434).

---

<sup>16</sup> Forum teater is 'n teatrale spel waar 'n probleem opgelos word deur die dramatiese handeling, maar die oplossing is nie werklik 'n oplossing nie en dan word die gehoor genooi om deel te neem as 'spect-actors' om oplossings voor te stel of dramaties uit te beeld (Jackson, 2006:xxiv).

<sup>17</sup> Beeld teater is 'n reeks van oefeninge en speletjies wat ontwerp is om die essensiële waarhede van die samelewing en kultuur te ontbloot deur gebruik te maak van beelde (Jackson, 2006:xxii).

<sup>18</sup> Onsigbare teater is 'n publieke teater wat die gehoor as deelnemers betrek sonder dat hulle daarvan bewus is (Jackson, 2006:xxiii).

Dit is wel duidelik dat Freire se kritiese pedagogie en kritiese onderwys deel is van Boal se Teater van die Onderdrukte en dat die teater pedagogies gebruik kan word om kritiese denke te ontwikkel<sup>19</sup>.

### 3.1.3 Kritiese teorie en teater: Bertolt Brecht

Kritiese teorie en drama manifesteer in die “alternatiewe” teater wat Bertolt Brecht<sup>20</sup> ontwikkel het (Willett, 1959:168). Brecht het Marx se “dialectical”<sup>21</sup> materialisme toegepas op die proses van teater. Brecht het ’n revolusionêre houding aangeneem, nie net teen die kllassesisteem nie, maar ook teenoor die *bourgeois* realisme in teater. Brecht was van mening dat ’n realistiese teater net ’n sekere politiese siening voorstel. Die siening van die samelewing wat voorgestel word, word bepaal deur geskiedenis en evolusie en kan daarom nie verander word nie. Om realisme te verskuif en om die onderliggende politiek te demonstreer, het Brecht Marx se konsep van vervreemding gebruik as ’n teater tegniek (Worthen, 2004:709).

Die teater van die 20ste eeu was ontwerp sodat die gehoor se emosies gemanipuleer word en dit het hulle weerhou om vir hulself te dink. Die gehoor is ingetrek in die gebeure van die toneelstuk en kon identifiseer met die karakters. Deur sekere teater tegnieke is ’n vervalste beeld van realiteit op die verhoog uitgebeeld en dit het die gehoor tot so ’n mate gehipnotiseer dat hulle nie die valsheid van die voorstelling kon herken nie. Hierdie tipe produksies het tot gevolg gehad dat die gehoor in ’n nie-kritiese gemoedstoestand verkeer het (Willett, 1959:169). Brecht se teater het bogenoemde tipe teater teëgewerk en wou die “means of production” wys met sy teater. Hy het dit gedoen deur glad nie ’n fiktiewe realiteit op die verhoog te skep nie, maar intendeel te wys hoe al die teater effekte (soos byvoorbeeld beligting) verkry word. Brecht het dit alles gedoen as ’n illustrasie dat die verhoog se realisme, soos die sosiale realiteit buite die teater, geskep en verander word en daarom kan die realiteit ook verander word (Worthen, 2004:710).

---

<sup>19</sup> Hierdie is ’n baie oorsigtelike blik op die bydrae van Boal se werk en die tegnieke wat hy gebruik het. Die doel van die studie is om te illustreer hoe sy werk aangesluit het by die werk van Freire se Kritiese Pedagogie en gevolglik is net die belangrikste toepaslike aspekte vir hierdie studie uitgelig.

<sup>20</sup> Bertolt Brecht (1898-1956) het moderne Europese teater, sowel as teater wêreldwyd verander. Hy was ’n dramaturg en teater teoretikus wat die vervreemdingseffek (as teater tegniek) en Epiese teater ontwikkel het (Worthen, 2004:709).

<sup>21</sup> “Dialectical materialism” impliseer dat die aard van die wêreld ooreenstem met die ideale van die revolusie, en daarom is daar ’n oortuiging dat geskiedenis die oorwinning van mense se saak verseker (Blackburn, 2005:99).

Hierdie tegniek en benadering tot teater het 'n nuwe veld van kritiese denke oor teater moontlik gemaak. Onderliggend tot Brecht se werk is die aanname dat teater ideologies is, maar dit hoef nie net ideologies te wees nie (Carney, 2005:1-2). Dit kan iets anders wees, want ideologie bevat politiese potensiaal wat uitgebuit kan word deur "dialectic"<sup>22</sup>. Ideologie word volgens die kritiese teoretici beskou as 'n vervalste bewustheid wat deur die politici onderhou word en wat die media gebruik om mense te indoktrineer. Ideologie moet gevolglik ontbloot word sodat die mens in 'n toestand van kritiese bewustheid kan verkeer. Brecht se teater ontwikkel "dialectic" by die gehoor en word gevolglik transformerend en 'n uitbeelding van 'n ideologie wat verander kan word (Carney, 2005:1-2).

Brecht se teater teorie het die werk van Dorothy Heathcote in die veld van Drama-in-die-onderwys beïnvloed. Hierdie invloed sal in hoofstuk 4 bespreek word en sal illustreer hoe Brecht se tegnieke van raming ("framing") en vervreemding gebruik word in Heathcote se werk om skoolleerders in refleksie te lei. Op dié manier word Brecht se teater tegnieke in 'n onderwyskonteks gebruik om kritiese denke te stimuleer<sup>23</sup>.

### **3.2 Kritiese denke in die onderwys**

Volgens Van Gelder (2005: 41) bestaan daar nie meer twyfel dat die doel van onderwys, maak nie saak op watter vlak nie, is om te help om denkvaardighede, veral kritiese denkvaardighede te ontwikkel. Die rede hoekom dit belangrik is om kritiese denke te ontwikkel, is omdat die hedendaagse ekonomiese klimaat 'n werkersmag nodig het wat bestaan uit nuuskierige, kritiese, analitiese en nadenkende individue wat probleme kan oplos, vinnig kan leer, aanpasbaar is en wat waarde kan toevoeg tot die organisasie waarvan hulle deel vorm. Noodgedwonge moet 'n onderwysstelsel ontwikkel word wat kritiese denke bevorder, sodat 'n land se ekonomie ook ontwikkel kan word (Lombard & Grosser, 2008:561). Dis gevolglik glad nie verbasend dat daar in die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum baie aspekte van kritiese pedagogie en progressiewe metodes

---

<sup>22</sup> "Dialectic" verwys na die kuns om formeel te kan redeneer. Dit behels die proses waardeur die waarheid gesoek word deur oor kwessies te debatteer en dit te bespreek (Baldick, 2008:88).

<sup>23</sup> Hierdie is 'n baie oorsigtelike blik op die bydrae van Brecht se werk en die tegnieke wat hy gebruik het. Dit het ten doel gestel om te illustreer hoe sy werk beïnvloed is deur kritiese teorie. In hoofstuk 3 sal die gebruik van Epiese teater-tegnieke binne prosesdrama in diepte bespreek word om te illustreer hoe dit aangewend word om kritiese denke te ontwikkel.

herkenbaar is nie. Hierdie stelling word gemaak na aanleiding van die klem wat in die kurrikulum geplaas word op die aktiewe betrokkenheid van leerders, die ontwikkeling van kritiese denke en 'n leerdergerigte benadering tot onderrig en opleiding (Pretorius, 2012:81). Die kritieke en ontwikkelingsuitkomst, soos uiteengesit in beide Kurrikulum 2005 (Departement van Onderwys, 1997) en die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys, 2001:11)<sup>24</sup>, stel onomwonde dat die nasionale skoolkurrikulum leerders moet voorberei wat in staat sal wees om probleme te identifiseer en op te los en “[to] make decisions using critical and creative thinking”. In die Nasionale Kurrikulum en Assesseringsbeleidverklaring (Departement van Basiese Onderwys, 2011b:5) word die kritieke en ontwikkelingsuitkomst deel van die algemene doelstellings van die Nasionale Kurrikulum. Die ontwikkeling van individue wat probleme kan identifiseer en oplos en tydens besluitneming gebruik kan maak van kritiese en kreatiewe denke, word egter steeds aangedui as een van die algemene doelstellings van die skoolkurrikulum.

Gevolgtik gaan die begrip kritiese denke eerstens gedefinieer en omskryf word. Tweedens sal die sukses van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum bespreek word met verwysing na die vraag of die kurrikulum se algemene doelstelling met betrekking tot kritiese denke bereik word. Moontlike redes vir die gebrek aan sukses ten opsigte van hierdie vraagstuk sal ook bespreek word.

### 3.2.1 Omskrywing van kritiese denke

Daar is nie ooreenstemming binne onderwyskringe oor wat kritiese denke behels nie (Kennedy, Fisher & Ennis, 1991:13). Onderwysers verwys gewoonlik na twee figure as gidse wanneer dit by die definiëring van kritiese denke kom, naamlik John Dewey<sup>25</sup> en Benjamin Bloom<sup>26</sup> (Kennedy *et al*, 1991:13). Volgens Dewey (2008:238) is die kern van kritiese denke “suspended judgement; and the essence of

<sup>24</sup> Sien ook hoofstuk 2 vir 'n bespreking van onder andere die ontwikkeling en hersiening van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum sedert 1994.

<sup>25</sup> John Dewey (1859-1952) is bekend as 'n filosoof van onderwys in Amerika waar hy 'n paar kernelemente in onderwys beklemtoon het wat later as “progressiewe onderwys” bekend gestaan het (Johnston, 2010:99-102).

<sup>26</sup> Benjamin Bloom (1913-1999), 'n sielkundige, was een van die stigterslede van die Internasionale Organisasie vir die Evaluering van Opvoedkundige Prestasie. Hy ontwikkel ook die *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, The Cognitive Domain* waarin hy en sy kollegas 'n taksonomie ontwikkel het waarmee toetsvrae geklassifiseer kan word (Gouwens, 2009 :137).

this suspense is inquiry to determine the nature of the problem before proceeding to attempts at its solution". Oordeel moet eers opgehef word en dan moet die aard van die probleem ondersoek word voordat 'n oplossing gevind kan word. Die proses waardeur die aard van 'n probleem gevind word, het hy geklassifiseer as reflektiewe denke en reflektiewe denke behels die proses waarmee 'n probleem van alle kante af ondersoek word (Kennedy *et al*, 1991:13). Bloom het op sy beurt 'n taksonomie ontwikkel wat as 'n gids kan dien vir die strukturering van onderrig- en toetspraktyke. Volgens Bloom se taksonomie kan leer aan die hand van ses kategorieë gemeet word, naamlik: kennis, begrip, toepassing, analisering, sintetisering en evaluering (Schroeder, 2007:24). Kritiese denke word gelyk gestel aan die vermoë van 'n student om te analiseer, sintetiseer en te evalueer (Kennedy *et al*, 1991:13).

In die *Dictionary of Education* (Shukla, 2005:53) word kritiese denke algemeen gedefinieer as 'n proses waardeur 'n persoon sy eie sienings en benaderings gebruik, in plaas daarvan om net ander mense se informasie, houdings en oordele te aanvaar en te gebruik. Dis dan glad nie verbasend nie dat die vaardigheid om krities te kan dink, hoër geag word as die vermoë om feite te memoriseer (Shukla, 2005:53).

Die proses van kritiese denke behels interpretasie, evaluasie, refleksie, analise en die sintese van informasie, kommunikasie en/of argumente (Norris & Ennis, 1989:5). Interpretasie behels die konstruksie en seleksie van die beste paradigma waarmee 'n probleem of idee verklaar kan word. Interpretasie is egter subjektief en onderhewig aan die betrokke individu se ideologie en dis hoekom kritiese denke 'n bewustelike proses is (Fisher, 2001:11). Evaluasie is die proses waardeur iets geoordeel word aan die hand van eksterne of interne kriteria of standaarde (Armbruster & Ostertag, 1993:72). Volgens Seel (2012: 470) behels dit die proses waardeur 'n keuse gemaak word wat verdedig, beoordeel en gekritiseer kan word. Deur die proses van analise word 'n konsep opgebreek, vergelyk, gekontrasteer, gedekonstrueer, gedifferensieer, geselekteer, georganiseer en teen gediskrimineer (Seel, 2012:470). Sintese daarteenoor is die proses waardeur elemente van 'n onderwerp herrangskik word met die doel om iets oorspronklik te ontwerp, te konstrueer of te voorspel (Nilson, 2007:67). Refleksie is die proses waardeur alles bevraagteken word en waar daar self-reflekterend gekyk word na denke en die

proses wat gebruik word om die denke te vorm (Lombardo, 2011:56). Kritiese denke is dus ook 'n aktiewe proses wat metakognisie (denke oor jou eie denke) insluit. Die kritiese denker moet metakognisie toepas wanneer hy 'n probleem evalueer en interpreteer en bewus wees van sy eie subjektiwiteit (Norris & Ennis, 1989:5).

Kritiese denke is gefokus. Dit word bewustelik in 'n sekere rigting ingestuur en het daarom 'n definitiewe doel (Norris & Ennis, 1989:4). Die doel van kritiese denke is om 'n argument te formuleer en te definieer wat gestaaf kan word en wat kan lei tot 'n besluit oor wat om te glo of te doen (Norris & Ennis, 1989:5). Dit evalueer dan stellings (wat ons glo) en aksies (wat ons doen). Kritiese denkvaardighede behels die proses waardeur komplekse materiaal gekategoriseer word en waarna daar oor die probleem of stelling gereflekteer word (Leicester, 2010:x). Kritiese denke speel gevolglik ook 'n praktiese rol in die lewe, omdat daar deur middel van refleksie besluit word wat om te doen (Norris & Ennis, 1989:4).

Opsommenderwys kan kritiese denke omskryf word as 'n hoër-orde denkvaardigheid en/of –proses wat logika gebruik om dubbelsinnigheid te verminder en wat lei tot die verstaan van 'n komplekse probleem of idee (Shukla, 2005:53). Kritiese denke kan gebruik word om 'n skoolvak, 'n alledaagse situasie, of 'n probleem in die daaglikse lewe mee te benader (Norris & Ennis, 1989:5).

### **3.2.2 Kritiese denke en die doelstellings van die nasionale skoolkurrikulum**

Wanneer bogenoemde omskrywing van kritiese denke as 'n hoër-orde denkvaardigheid in gedagte gehou word, ontstaan die vraag oor hoe suksesvol – indien enigsins – die doelstellings van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum ten opsigte van die bevordering van kritiese denke bereik word? Drie studies is geïdentifiseer<sup>27</sup> wat moontlik kon bydra om 'n antwoord op hierdie vraag te formuleer, naamlik: (1) Lombard en Gosser (2008) se artikel “Critical thinking: are the ideals of OBE failing us or are we failing the ideals of OBE?”; (2) Stott (2008) se

---

<sup>27</sup> Alhoewel daar meer bronne identifiseerbaar is ten opsigte van 'n besinning oor die gekose onderwysbenadering van Suid-Afrika, was hierdie drie studies die enigstes van my geraadpleegde bronne wat in geheel of tot 'n mate oor kritiese denke binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gehandel het. Dit is egter belangrik om hier te noem dat al drie hierdie studies op die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) fokus wat tot en met 2011 die voorgeskrewe nasionale skoolkurrikulum was. Die sukses van die mees onlangse hersiening van die nasionale kurrikulum (wat vanaf 2012 in skole infaseer word) kon uit die aard van die saak nog nie teen die afsluiting van hierdie studie (November 2012) bepaal word nie.



doktorale proefskrif “Promotion of critical thinking in school physical science”; en (3) Alexander en November (2010) se artikel “Outcomes in South African higher education: Imagine that!”.

Ten spyte van die klem en waarde wat die nasionale skoolkurrikulum daarop plaas om kritiese denke te ontwikkel, het Stott (2008:27-28) se studie bevind dat kinders en volwassenes in Suid-Afrika 'n lae vlak van kritiese denke toon en dat hulle boonop nie weet wat die term kritiese denke beteken nie. Dis 'n groeiende probleem wat onderwysers nie weet hoe om op te los nie. Volgens Stott (2008:28) sukkel onderwysers om hulle onderwysstyl en –benadering aan te pas om kritiese denke te ontwikkel. Daar is gevolglik 'n behoefte aan 'n onderwysmetode wat kritiese denke kan ontwikkel en ook strategieë wat die effektiwiteit van die onderwysmetode kan ondersoek. In aansluiting hierby bevind Alexander en November (2010:101) dat voorgraadse onderwysstudente sukkel om pedagogiese teorieë te gebruik en in verband te bring met hulle daaglikse praktyk en inhoud. Dit wil dus voorkom asof die studente nie genoegsaam voorberei word vir hoër onderwys en opleiding, waar kritiese en kreatiewe vaardighede 'n vereiste is nie. Op soortgelyke wyse ondersoek Lombard en Grosser (2008:562) die vraag of kritiese denkvaardighede van eerstejaar onderwysstudente genoegsaam ontwikkel word deur die Suid-Afrikaanse uitkomsgebaseerde onderwysstelsel. Die doel was om vas te stel of die onderwys ideale (om kritiese denke in 'n leerder se skoolloopbaan te ontwikkel) bereik en gerealiseer is in die geval van die eerstejaars onderwysstudente (Lombard & Grosser, 2008:562). Die navorsing het die volgende getoon:

...research revealed very little evidence pertaining to the development of the research participant's critical thinking abilities at school level. In an attempt to provide a synoptic explanation for the deficient critical thinking abilities among the research participants, the following possible causes (which justify further exploration) are highlighted: teachers' teaching practice, educational change, the socio-cultural environment, and language ability (Lombard & Grosser, 2008:572).

Die onvermoë van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel om leerders op te lei wat oor die vermoë beskik om krities te dink, is 'n komplekse probleem met baie dimensies. Dit hou nie net verband met die inhoud van die kurrikulum nie, maar ook met die

onderwyspraktyk (die onderrigmetodes en -tegnieke wat deur onderwysers gebruik word om leerders te onderrig), die sosio-kulturele omgewing waarbinne die leerders grootgeword het en skool toe gegaan het en die leerders se taalvaardigheid (hulle vermoë om die vrae wat aan hulle gevra is te verstaan) (Lombard & Grosser, 2008:572).

Alexander en November (2010:103) het gevind dat die karaktereenskappe van die uitkomst van die uitkomsgebaseerde onderwyskurrikulum behavioristies van aard is. As gevolg hiervan word 'n onderrig- en leersistiem geskep wat onderwys 'n instrumentele voertuig met 'n spesifieke doel maak. Die doel is om die onderwyser in beheer van die leerproses te plaas. Die uitkomst in die Nasionale Kurrikulumverklaring (voor die mees onlangse hersiening) is baie beperkend van aard en skep minimale geleentheid vir kreatiwiteit en verbeelding.

Volgens Lombard en Grosser (2008) is die rede hoekom die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum nie besig is om daarin te slaag om kritiese denke te ontwikkel nie, omdat die onderwysstelsel nie besig is om 'n onderrigomgewing te skep wat kritiese denke stimuleer en ontwikkel nie. Daar is 'n behoefte aan kritiese pedagogie. Laasgenoemde maak wel deel uit van die filosofiese raamwerk van die nasionale kurrikulum, maar word na aanleiding van Lombard en Grosser se artikel nie suksesvol geïmplementeer nie. Alexander en November (2010:104) is van mening dat die nasionale kurrikulum 'n konstruktivistiese eerder as 'n behavioristiese leeromgewing moet skep en dat daar meer van konstruktivistiese onderrigmetodes gebruik gemaak moet word, soos byvoorbeeld die gebruik van die verbeelding en die ontwikkeling van kritiese en kreatiewe denke. Aangesien konstruktivisme as een van die boustene van die nasionale kurrikulum deur meer as een bron geïdentifiseer word – sien onder andere Deacon en Parker (1999), Geysers (2000), Constandius (2006), Lombard (2010) en Pretorius (2012) – kan die afleiding gemaak word dat die probleem nie by die kurrikulum as sulks lê nie, maar eerder by die implementering daarvan.

Die nasionale kurrikulum skep ruimte met die inhoud wat onderrig word vir die ontwikkeling van kritiese denke. Dis wel onmoontlik vir 'n kurrikulum om die pedagogie van 'n onderwyser te kontroleer en/of te beheer, gevolglik rus die onus nie op die kurrikulum nie, maar op die onderwyser. Indien onderwysers versuim om die

ontwikkeling van kritiese denke binne hulle onderwys pedagogie te inkorporeer, is dit nie die ideale van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel wat besig is om hulle in die steek te laat nie, maar is dit hulle (die onderwysers) wat besig is om die ideale van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel in die steek te laat (Lombard & Grosser, 2008:576). Kritiese denke is van kardinale belang vir 'n land soos Suid-Afrika wat steeds in die proses is om 'n demokrasie en ekonomie te ontwikkel. Hierdie studie wil gevolglik argumenteer dat kritiese denke ontwikkel kan word deur drama as 'n onderrigmetode te gebruik.

### **3.3 Die ontwikkeling van kritiese denke**

“Not until adolescence [...] is it possible to train young people in methods of critical thinking” (Thayer, 2008:xxx). Uit hierdie stelling word die afleiding gemaak dat die ontwikkeling van kritiese denke eers in die adolessente ontwikkelingsfase geskied. Hierdie afdeling stel dit gevolglik ten doel om die keuse van die verdere onderwys- en opleidingsband (Grade 10-12) as fokus van hierdie studie kortliks uiteen te sit.

Die adolessente fase is tussen die ouderdomme van 10-18. Die ouderdomme van 10-13 word beskou as vroeë adolessensie en 14-18 word beskou as middel en laat adolessensie (Ozer & Irwin, 2009:619). Hierdie studie se fokus betrek die ontwikkeling van kritiese denke in die middel en later adolessente fases, aangesien die verdere onderwys- en opleidingsband (Grade 10-12) normaalweg leerders tussen die ouderdomme van 15 en 18 jaar insluit. Daar gaan gevolglik gepoog word om vas te stel tot hoe 'n mate kognitiewe ontwikkeling in die middel en laat adolessensie fase die ontwikkeling van kritiese denke ondersteun.

Piaget se ontwikkelingsfase teorie handel oor kinders se ontwikkeling, spesifiek ook die ontwikkeling van hul intelligensie (Gardner, 2010:93). Volgens Piaget is adolessente in die Formele Operasionele Fase van hulle ontwikkeling. Wanneer 'n kind 11 jaar oud word, bereik hulle dié fase en begin hulle die vermoë ontwikkel om te argumenteer oor probleemstellings op 'n abstrakte en hipotetiese manier (Keenan & Evans, 2009:128). Laasgenoemde word toegeskryf aan die feit dat adolessente se prefrontale korteks op hierdie ouderdom geleidelik begin om verder te ontwikkel tot en met die middel 20's (Steinberg, Bornstein, Vandell & Rook, 2011:350). Op hierdie stadium van hul ontwikkeling begin kinders redeneer op 'n spesifieke manier wat

hipotetiese didaktiese redenering genoem word. Didaktiese redenering is 'n tipe redenering waar 'n logiese gevolgtrekking gemaak word vanaf algemene veronderstellings. Deur die ontwikkeling van didaktiese redenering ontwikkel adolessente ook hipotetiese denkvaardighede wat hulle in staat stel om vooruit te beplan en die gevolge van hulle daade in die toekoms te sien en alternatiewe verduidelikings vir gebeure te gee (Steinberg *et al*, 2011: 353). Wanneer moeilike probleme opgelos moet word, sal adolessente byvoorbeeld begin met 'n algemene teorie van al die faktore wat 'n impak op die uitkoms van die probleem mag hê en dan probeer hulle om 'n spesifieke hipoteses aan die hand van die faktore af te lei. Daarna toets hulle die hipoteses en as dit nodig is, sal hulle hul teorie hersien (Keenan & Evans, 2009:128).

Volgens Steinberg *et al* (2011:353) is die vermoë om hipoteties te dink baie waardevol, omdat dit individue in staat stel om geloofsoortuigings oor iets te laat vaar en abstrak te dink. Dit laat adolessente dus toe om die perspektief van ander te sien, wat hulle ook in staat stel om te begryp wat ander dink en voel. Hipotetiese denkvaardighede help met die formulering en argumentering van sienings, omdat dit adolessente in staat stel om twee stappe vooruit te dink (Steinberg *et al*, 2011: 353).

Adolessente ontwikkel ook die denkvermoë om situasies en dinge te sien in 'n verskeidenheid dimensies. Hulle begin besef dat mense se persoonlikhede nie net een dimensie het nie en dat sosiale situasies verskillend geïnterpreteer kan word afhangende van jou perspektief. Dit alles veroorsaak dat hulle baie meer gesofistikeerde en komplekse verhoudings met ander mense het en sodoende ook hulle self-persepsie ontwikkel (Steinberg *et al*, 2011: 355). Die ander aspek van hulle kognitiewe ontwikkeling is dat adolessente die vermoë het om dinge as relatief te sien. Hulle is meer geneig om ander se aannames te bevraagteken en minder om feite te aanvaar as absolute waarhede (Steinberg *et al*, 2011: 356).

In die lig van bogenoemde uiteensetting maak die ontwikkeling van die adolessent se brein en denkvermoë dit dus moontlik om gedurende die middel en laat adolessente fase kritiese denke te ontwikkel, omdat die adolessent gedurende hierdie fase van hulle lewe die vermoë ontwikkel om didakties te redeneer, hipoteties te dink, die lewe uit verskillende dimensies te ontleed en relatief te dink.

### 3.4 Samevatting

Kritiese teorie vorm deel van die grondbeginsels waarop die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum gebou is. Kritiese denke en die ontwikkeling daarvan hou direk verband met kritiese teorie en kritiese onderwys. Kritiese onderwys word deur Freire se kritiese pedagogie gebruik om kritiese denke te ontwikkel. Daar is ook 'n verband tussen kritiese pedagogie en drama identifiseerbaar in Augustus Boal se Teater van die Onderdrukte, omdat hierdie dramavorm dieselfde tegnieke gebruik as kritiese pedagogie. Kritiese teorie het ook die teater van Bertolt Brecht beïnvloed deurdat Epiese teater spesifiek gemik is daarop om kritiese denke by die gehoor te ontwikkel. Epiese teater-tegnieke word boonop ook in drama as 'n onderrigmetode gebruik wat impliseer dat drama as 'n onderrigmetode gebruik kan word om kritiese denke te ontwikkel.

Kritiese denke behels aktiewe denkvaardighede (wat onder andere metakognise behels) waarmee kommunikasie, informasie en argumente (van 'n verskeidenheid bronne) ondersoek word. Hierdie ondersoek word op 'n kreatiewe en logiese (deurdagte, redelike en relevante) manier geprosesseer, geanaliseer, gesintetiseer, gereflekteer, geïnterpreteer en geëvalueer. Die proses lei tot die formulering van 'n argument wat gedefinieer en gestaaf kan word, en wat op sy beurt weer kan lei tot 'n kritiese aksie (besluit wat om te glo of te doen). Kritiese denke as 'n kritieke en ontwikkelingsuitkoms van die skoolkurrikulum word nie bereik nie, omdat daar te veel fokus geplaas word op 'n behavioristiese benadering tot leer en gevolglik is die onderrigmetodes wat onderwysers gebruik nie besig om kritiese en kreatiewe denke te ontwikkel nie.

Daar is ook gevind dat kritiese denke sekere denkvaardighede benodig wat optimaal ontwikkel word in adolessensie. Die adolessent is in die formele operasionele fase, volgens Piaget, en die fase stel hulle in staat om abstrakte konsepte te verstaan, hipoteties, logies en didakties te redeneer. Deur op hierdie manier te redeneer kan die adolessent informasie manipuleer om probleme op te los.

## Hoofstuk 4

### Drama as 'n onderrigmetode

#### 4.1 Inleiding

Daar is 'n duidelike onderskeid tussen die maniere waarop drama binne die onderwys kan manifesteer. Volgens Carklin (1997:206) is daar 'n verskil tussen die proses waar drama en teater as die metode gebruik word *waarmee* daar onderrig word en die proses waar daar *van* drama en teater geleer word. Dit is wel moontlik om van teater en drama te leer deur drama en teater as 'n onderrigmetode te gebruik (Pretorius, 2012:2). As gevolg van hierdie onderskeid wat getref word, kan daar drie benaderings ten opsigte van drama en teater in die onderwys geïdentifiseer word. Die eerste benadering is waar dramastudies en/of teaterwetenskap deel uitmaak van die formele skoolkurrikulum. Tweedens kan dramatiese tegnieke gebruik word as die metodologie om mee te onderrig en derdens kan teater intervensies deur onafhanklike groepe binne die skool gebruik word om in te lig en/of te onderrig (Carklin, 1997:206). Volgens Pretorius (2012:2-3) verwys die eerste benadering na: "drama as skoolvak; die tweede benadering na drama as 'n onderrigmetode in die klaskamer wat ook bekend staan as Drama-in-die-onderwys (DIO); en die derde benadering verwys na teateraanbiedings as onderrigmetode wat algemeen bekend staan as Teater-in-die-onderwys (TIO)".

Die verskil tussen DIO en drama as 'n akademiese dissipline is dat DIO 'n proses-gedrewe benadering is en drama as 'n akademiese dissipline poog daarin om 'n dramatiese produk te lewer in die vorm van 'n toneelstuk (Pretorius, 2012:3). DIO gebruik dus die proses van drama om vakinhoud mee te onderrig en drama as 'n akademiese dissipline gebruik die tegnieke van drama en studie van teaterwetenskap om 'n dramatiese produk te skep.

Teater-in-die-onderwys (TIO) wil die tegnieke en verbeeldingsmag van teater gebruik in onderwys. Die doel is om 'n ervaring vir kinders te skep wat intensief, absorberend, selfs uitdagend is en 'n onvergelykbare stimulus skep wat verdere werk binne en buite 'n vak(ke) en die skool sal aanmoedig (Jackson, 1993:1-2). In die *Green dictionary of education: Second edition* is die verskil tussen DIO en TIO dat DIO drama as 'n leer- en onderrigproses gebruik waar die studente en die onderwyser

almal saam deelneem aan 'n rolspel en ontdekking, terwyl TIO 'n observasie is waartydens die studente na 'n performance kyk as gehoorlid (Collins & O'Brein, 2011:148). Die gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat Drama-in-die-onderwys en drama as 'n onderrigmetode een en dieselfde ding is, omdat albei die proses van drama gebruik om mee te onderrig.

In hierdie hoofstuk gaan die begrippe *drama*, *performance* en *onderrigmetode* binne die konteks van Drama-in-die-onderwys eerstens gedefinieer word. Daarna sal die vernaamste Drama-in-die-onderwys praktisyns se benaderings en doelstellings bespreek word.

Prosesdrama as 'n vorm van Drama-in-die-onderwys sal derdens bespreek en gedefinieer word. hierdie definisie sal dien as deel van die motivering waarom die studie aanvoer dat drama as 'n onderrigmetode gebruik kan word om kritiese denke binne Lewensoriëntering te ontwikkel.

Laastens sal 'n bespreking van die verskillende dramategnieke wat deel vorm van prosesdrama dien as 'n aanvanklike illustrasie van hoe prosesdrama kritiese denke kan ontwikkel.

## **4.2 Definiëring van Drama-in-die-onderwys (DIO)**

Kreatiewe drama was die voorloper term wat gebruik is vir Drama-in-die-onderwys. Die definisie wat *The Children's Theater Association of America* in 1972 gebruik het, is: "An improvisational, process-centered, non-exhibitional form of drama in which participants are guided by a leader to imagine, enact, and reflect upon the human experience" (Wagner, 1999:4). Volgens Wagner (1999:4) is die doel van kreatiewe drama/drama-in-die-onderwys "[to] foster personality growth and to facilitate learning".

### **4.2.1 Die begrip drama**

Drama is 'n oorkoepelende term wat gebruik word om 'n wye reeks aanbiedings of performances (sien ook afdeling 3.1.2) te beskryf. Volgens *The Oxford dictionary of literary terms* (Baldick, 2008:97) word drama as volg omskryf:

The general term for performances in which actors impersonate the actions and speech of fictional or historical characters (or non-human entities) for the

entertainment of an audience, either on a stage or by means of a broadcast; or a particular example of this art, i.e. a play. Drama is usually expected to represent stories showing situations of conflict between characters, although the monodrama is a special case in which only one performer speaks. Drama is a major genre of literature, but includes non-literary forms (in mime), and has several dimensions that lie beyond the domain of the literary dramatist or playwright.

Drama word ook in *A dictionary of literary and thematic terms* (Quinn, 2006:127) beskryf as enige werk waar die akteur 'n rol voor 'n gehoor aanneem, hetsy in die teater, op die radio, of op die televisie- of filmskerm. Drama word gevolglik nie beperk tot die teater nie, maar sluit ook film, televisie en radio in. Drama is 'n omvattende literêre genre wat onderverdeel word in kategorieë, onder andere tragedie, komedie, mimiek, asook 'n verskeidenheid genres met betrekking tot film en die verhoog.

Collins en O'Brien (2011:148) definieer drama binne 'n DIO konteks as een van die uitvoerende kunste wat fokus op storievertelling deur gebruik te maak van karakters en 'n situasie. Dit kan elemente van ander kunsvorme insluit soos musiek, beweging en/of visuele beelde, maar die sentrale boustene is gewoonlik woorde wat gesê word. Daar word 'n onderskeid gemaak tussen drama en teater. Teater word gedefinieer as 'n performance (van 'n dramatiese werk) en drama word gedefinieer as 'n "participatory endeavor" (in die onderwys). Auger (2010:85) stem tot 'n mate hiermee saam in sy bespreking deur te sê dat drama "refers to the art of performance in general". Ten einde die term drama volledig te omskryf, is dit dus ook nodig om die begrip performance in oënskou te neem.

#### **4.2.2 Die begrip performance**

Die konsep van performance staan oënskynlik sentraal tot 'n begrip van wat drama behels. Volgens Du Preez (2007:66) is performance 'n oorkoepelende term wat na menslike aktiwiteite binne verskillende studieverdele, insluitend drama- en teaterstudie, antropologie en sosiologie kan verwys. Schechner (1998:xiii) omskryf dit as volg:



Performance is an inclusive term. Theatre is only one node on a continuum that reaches from ritualizations of animals (including humans) through performances in everyday life – greetings, displays of emotions, family scenes, professional roles, and so on – through to play sports, theatre, dance, ceremonies, rites and performances of great magnitude.

Om die konsep van performance te verstaan moet Schechner se konsep van herstelde gedrag (“restored behaviour”) ook verstaan word. Volgens Schechner (in Carlson, 2004:3) sluit performance alle gedrag in wat bewustelik verwyderd is van die persoon wat dit doen. Die herstelde gedrag-konsep verwys na daardie kenmerk van performance wat nie die voorstelling van vaardighede insluit nie, maar op ’n afstand tussen die “self” en gedrag fokus. Dit kan vergelyk word met die akteur en die rol wat die akteur vertolk. Selfs al is ’n aksie op die verhoog dieselfde as ’n aksie in die werklike lewe, wanneer dit in ’n teater konteks op ’n verhoog geplaas word, word dit beskou as *performed*. Wat ’n aksie gevolglik *performed* maak, is dat dit met ’n bewustheid gepaard gaan (Carlson, 2004:4).

Die afleiding wat gemaak kan word aan die hand van Schechner se teorie, is dat enige aksie ’n performance kan wees, mits die uitvoerder van die aksie bewus daarvan is dat hulle besig is om die aksie uit te voer en gevolglik hulself van die aksie distansieer. Om ’n aksie bewustelik uit te voer, moet die persoon wat dit uitvoer, daarvoor dink terwyl dit gedoen word (Carlson, 2004:4-5).

Wanneer ons verwys na drama, verwys ons egter nie net na performance soos wat dit in die alledaagse lewe kan voorkom nie, maar ook na performance voor ’n gehoor. Die gehoor kyk na ’n performance en dink na oor wat opgevoer word. Dit is ’n bewustelike proses, gevolglik is ’n gehoor ook besig met ’n performance en neem hulle die rol aan van die gehoor. ’n Performance het gevolglik ’n gehoor nodig om te reageer op wat gebeur deur daarvoor te dink. ’n Performer kan dit ook doen terwyl hulle besig is om ’n aksie uit te voer, sodoende word die performer ook sy eie gehoor (Carlson, 2004:5). Wanneer performance in die DIO konteks bespreek word, word die bewustheid van die performance(s) van die leerders deur die onderwyser met reflekerende vra begelei.

### 4.2.3 Die onderwyser as performer en die klaskamer as teater

Die definisie performance maak dit moontlik om drama in elke faset van die lewe te sien. Drama is gevolglik nie meer slegs beperk tot die akteur nie, maar is toeganklik vir almal. Om drama te doen is nie 'n repetisie van die lewe nie, maar dit raak sinoniem met die lewe (Warren, 1995:4). In die klas moet die onderwysers besef dat hulle performers is wat besig is om 'n vertoning te hou vir 'n gehoor vir wie hulle as *in loco parentis* optree. Dit beteken dat onderwysers 'n posisie van mag oor hulle gehoor het, maar die gehoor beïnvloed ook die onderwyser se performance omdat die klas as regisseurs en skrywers optree vir die performance van die onderwyser. Die leerders in die klas kan kies om byvoorbeeld nie te luister nie, of om vrae te vra wat die onderwyser se performance in 'n ander rigting kan stuur. Daar is dus tydens die performance interaksie tussen die gehoor en die performer, wat die gehoor (die leerders) deel maak van die performance (Warren, 1995:5). Die leerders is dan medeskeppers van die performance en nie passiewe in nemers van kennis nie.

Wanneer hierdie paradigmaskuif gemaak word oor onderwys en oor die onderwyser as performer se rol in die klas, raak dit moontlik om die klaskamer te beskou as 'n teater. Die klaskamer vang die kern van teater vas. Dit beskik oor die fundamentele elemente van kuns (tyd, ruimte en vorm) en die fisiese medium vir uitdrukking berus op die leerders. Onderwysers moet dus besef dat dit noodsaaklik is dat die leerders hulle moet vertrou anders gaan hulle nie saamwerk, of voel asof hulle kan artikuleer wat hulle dink en voel nie (Warren, 1995:7).

In Suid-Afrika is die klaskamer omskep in 'n teater en dit is hoofsaaklik te weë gebring deur die kurrikulumverandering. Die UGO benadering tot die kurrikulum het die klaskamer volgens Dalrymple (2005:162) as volg verander:

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

Die kurrikulum vereis dus as te ware van onderwysers om performers te word in hulle klaskamer en om die klaskamer as 'n teater te gebruik. Die rede hiervoor is omdat daar in Suid Afrika, volgens die ANC (2012:17) se besprekingsdokument, *Education and Health*, 'n behoefte is aan 'n skakel tussen vaardigheidsopleiding en die werkplek en gevolglik is ervaringsleer geweldig belangrik in al die verdere onderwys- en opleidingsinstansies. In ervaringsleer is die leerders deel van die leerproses, gevolglik leer hulle deur die aktiwiteit self te ervaar. Ervaringsleer-aktiwiteite sluit onder andere rolspel, gevallestudies, simulasies en speletjies in (Lawson, 2006:140). Volgens O'Toole (2009:105) verskaf prosesdrama<sup>28</sup> die gereedskap waardeur drama as 'n onderrigmetode gebruik kan word om die hele kurrikulum te onderrig en om 'n dieper begrip, hoër-orde denkvaardighede, holistiese- en ondervindingsleer te ontwikkel. Laasgenoemde is moontlik wanneer die onderwyser die rol van die performer aanneem en die klaskamer omskep word in 'n teater.

#### **4.2.4 Omskrywing van drama as 'n onderrigmetode**

Onderrigmetodes verwys na die oefeninge, lesse en materiale wat gebruik word om mee te onderrig, met ander woorde die tegniek wat gebruik word om kennis oor te dra en/of 'n vaardigheid te ontwikkel. Dit kan ook gedefinieer word as die gereedskap en strategieë wat gebruik word om opleiding mee te gee (Collins & O'Brien, 2011:459).

Na aanleiding van die definisie van drama wat in afdeling 4.1.1 gegee is, is dit moontlik om enige vorm van performance te klassifiseer as drama. Drama bepaal gevolglik die tegnieke wat gebruik gaan word om kennis oor te dra en vaardighede te ontwikkel.

Binne die konteks van Drama-in-die-onderwys (DIO) word drama gedefinieer as improvisasie, sonder die doel om 'n spesifieke produk te lewer. Gevolglik is drama binne die onderwyskonteks 'n proses-gesentreerde vorm, waartydens deelnemers deur 'n fasiliteerder gelei word om hulle verbeelding te gebruik om menslike ervarings in 'n performance uit te beeld en na afloop van die performance daaroor te reflekteer (Wee, 2009:9). Dit word ook beskryf as 'n aktiewe fiktiewe benadering tot

---

<sup>28</sup> Prosesdrama kan gesien word as 'n vorm van DIO en dit sal in afdeling 4.4 verder bespreek word.

leer waar die onderwyser en die leerders rolle en ander tegnieke van die kunsvorm gebruik om die kernelemente van 'n storie te ondersoek (Wee, 2009:9).

### 4.3 Benaderings tot DIO

Daar is twee benaderings en filosofieë binne die veld van DIO geïdentifiseer. Die een fokus op die ontwikkeling van die individu en die ander een op die gebruik van drama om leer te fasiliteer. Bolton (1984a:43) bespreek die verskille aan die hand van twee kontrasterende DIO praktisyne, naamlik: Brian Way en Dorothy Heathcote. Hierdie twee praktisyne deel 'n kommer oor hoe leerders onderrig word en albei gebruik drama as 'n proses waarmee leerders verryk kan word (Bolton, 1984a:43). Hulle gebruik wel drama as 'n onderrigmetode op verskillende maniere en die uiteindelige doel wat hulle wil bereik met hulle drama-onderrigmetodes verskil ook.

#### 4.3.1 Brain Way se benadering tot drama-in-die-onderwys

Brain Way<sup>29</sup> se filosofie en metodes is gebaseer op die werk van Peter Slade (Bolton, 1984a:43). Volgens Winston (1998:75) spesialiseer Slade in die veld van kinder drama wat van nature baie terapeuties is en uit intense aktiwiteite, spontane spel en kwaliteite soos absorbering en opregtheid bestaan. Die inhoud wat onderrig moet word, is irrelevant vir Slade, omdat die doelwit van die dramatiese-aksie simbolies en privaat is vir die leerders (Winston, 1998:75). Slade se benadering tot DIO is gevolglik gefokus op die individu se ontwikkeling en glad nie op die onderrig van inhoud nie.

Way (1967:6) neem die filosofie van Slade verder en definieer drama as 'n manier "to practice living". Volgens Way (1967:7) is drama "as intangible as personality itself, and is concerned with developing people." Dit gaan egter nie net oor die ontwikkeling van die mens nie, maar ook oor die "individuality of individuals, with the uniqueness of each human essence" (Way, 1967:3). Prick (1967:58) daarteenoor is van mening dat kinders se persoonlikheid ontwikkel deur verbeeldingspel en hierdie proses begin net na geboorte. Way wou gehad het dat drama in skole gebruik moet word om persoonlikheid te ontwikkel. Hierdie doel word deur O'Hara (1984:319) beskou as een wat "tends towards the mystical and to a large extent the unassailable".

<sup>29</sup> Brian Way (1923-2006) is 'n teaterregisseur, -administrateur en -skrywer. Hy is bekend vir sy boeke *Development through Drama* (1967) en *Audience Participation* (1981) waarin hy aanvoer dat drama gebruik kan word in skole om leerders se individualiteit te ontwikkel. Hy het ook 'n leidende rol gespeel in die insluiting van drama in die skoolkurrikulum (Harbottle, 2006).

Alhoewel ek saamstem met Prick en O'Hara, glo ek tog dat drama 'n bydrae kan lewer tot die verdere ontwikkeling van 'n leerder se persoonlikheid en individualiteit. Desnieteenstaande laasgenoemde stelling, fokus hierdie studie op die moontlikheid van die ontwikkeling van kritiese denke deur die inhoud van die vak Lewensoriëntering met drama as onderrigmetode aan te bied. Way se fokus was egter om sy leerders onder andere lewensvaardighede soos intuïsie en sensitiwiteit aan te leer (Bolton, 1984b:7). Gevolglik is Brian Way se benadering tot DIO nie vir hierdie studie relevant nie.

#### **4.3.2 Dorothy Heathcote se benadering tot drama-in-die-onderwys**

Dorothy Heathcote<sup>30</sup> het haar eie benadering tot drama-in-die-onderwys ontwikkel, maar sy is beïnvloed deur die werk van Harriet Finlay-Johnson (Bolton, 1984a:52). Finlay-Johnson het drama gebruik om respek vir wetenskap, geesteswetenskappe en kuns te koester by haar leerders. Heathcote se benadering verskil van Finlay-Johnson s'n omdat sy drama nie net beskou het as 'n medium waarmee feite onderrig word nie, maar eerder hoe dit leerders kan lei om die universele implikasies van 'n gegewe onderwerp te verstaan (Winston, 1998:76).

Heathcote se benadering tot DIO neem die vorm aan van dramatiese improvisasie en word gekenmerk aan die manier waarop sy dramatiese improvisasie as 'n onderrigmedium gebruik (Beach, Campano & Edmiston, 2010:69). Die leerders neem almal 'n rol aan in die dramatiese improvisasie en dit gun hulle 'n geleentheid om iemand anders te word en te ervaar hoe dit voel om iemand anders te wees. Alle mense gebruik rolspel tydens ontwikkeling en gevolglik is Heathcote nie besig om 'n nuwe vaardigheid vir leerders te leer nie, maar eerder 'n vaardigheid wat almal instinktief gebruik, te ontgin (Beach *et al*, 2010:69-70).

Heathcote het 'n tematiese benadering tot die inhoud wat sy onderrig gehad en elke dramatiese improvisasie is gelei deur 'n universele tema. Hierdie tema het as die raamwerk van die dramatiese improvisasie gedien (Bolton, 1984a:53). Sy het dus die inhoud wat sy moes onderrig ondersoek om 'n universele tema te vind wat in

---

<sup>30</sup> Dorothy Heathcote (1926-2011) is 'n wêreldbekende DIO-praktisyn wat bekend was vir hoe sy drama gebruik het om holistiese leer te ontwikkel in skole. Probleemoplossing is sentraal tot haar metodologie en om verskillende rolle aan te neem is die kenmerkende tegniek wat sy gebruik. Haar bekendste konsep is die "mantle of the expert" waar leerders 'n probleem benader deur die rol van kundiges aan te neem (Hesten, 2011).

dramatiese aksie omgeskakel kon word (Bolton, 1984a: 53). Die universele tema of gemeenskaplike onderwerp sou tot elke leerder in haar klas kon spreek en dus word daar nie 'n "kleingroepie ervaring" geskep nie, maar 'n ervaring waaraan almal in die klas gelyktydig kon deelneem (Bolton, 1984b:8). Omdat almal deel is van die dramatiese aksie, is die onderwyser ook deel daarvan en daarvoor gebruik Heathcote die strategie van die onderwyser-in-rol. Hierdie rol maak dit moontlik vir die onderwyser om die dramatiese aksie te beïnvloed en die leerders se leer van binne af te lei as 'n mededeelnemer (Winston, 1998:76). Die onderwyser-in-rol lei die dramatiese improvisasie sodat die doel van Heathcote se onderrigmetode – om die dieper onderliggende betekenis en emosies van 'n leerervaring te ontgin – bereik kan word (Wagner, 1979:13). Die onderwyser lei die proses deur krities ondersoekende vrae aan die leerders te stel wat lei tot 'n kritiese en "dialogic"<sup>31</sup> ondersoek van die inhoud wat onderrig word (Beach *et al*, 2010:74).

Volgens Taylor en Warner (2006:4) kan Heathcote se drama-onderrigmetodes net suksesvol gebruik word wanneer dit proses-georiënteerd is. Heathcote se teorie is egter moeilik vir onderwysers om te gebruik, omdat dit te filosofies van aard is en gevolglik het Cecily O'Neill<sup>32</sup>, (wat aangespoor is deur Bolton) Heathcote se benadering in 'n meer toeganklike proses vir onderwysers geïntegreer (Taylor & Warner, 2006:5). O'Neill het die term prosesdrama ontwikkel as 'n term wat gebruik kan word om Heathcote se metodologie en filosofie in 'n makliker toepasbare vorm aan te bied wat onderwysers kan gebruik (Taylor & Warner, 2006:41).

Volgens Wagner (1999:3) is die dramategnieke wat DIO gebruik improvisasie en rolspel. Hierdie dramategnieke word saam met refleksie en ondersoekende vrae in prosesdrama aangewend om mee te onderrig. Gevolglik kan prosesdrama ook onder drama as 'n onderrigmetode geklassifiseer word (O'Toole, 2009:105). Daar is wel ander drama-onderrigtegnieke wat as deel van prosesdrama gebruik word, soos simulatiespel en die mantel van die kundige (O'Toole, 1992:78).

---

<sup>31</sup> Dialogic verwys na die proses waar 'n gesprek plaasvind oor idees en waar verskillende idees uitgeruil en bevraagteken word (Arnett, 1992:27).

<sup>32</sup> Dr. Cecily O'Neill se onderwysbeginsels en -teorie is beïnvloed deur Gavin Bolton en Dorothy Heathcote en sy het bekendheid verwerf vir die ontwikkeling van innoverende maniere om drama te onderrig, naamlik deur prosesdrama (Bolton, 2006:xi).

In hierdie studie gaan spesifiek gefokus word op Dorothy Heathcote se benadering tot DIO, omdat sy drama as 'n onderrigmetode gebruik om inhoud sowel as ander denk- en/of lewensvaardighede te onderrig (Taylor & Warner, 2006:5). Heathcote se benadering tot DIO skep dus die geleentheid vir leerders om denkvaardighede soos kritiese denke te ontwikkel, terwyl die inhoud van 'n sekere skoolvak behandel en onderrig word.

#### 4.3.3 Funksionele teater tegnieke in DIO

Heathcote se benadering tot DIO het nie net spontaan ontstaan nie, maar is beïnvloed deur teater teoretici soos Constantin Stanislavski, Bertolt Brecht en Walter Benjamin<sup>33</sup> (O'Toole, 2009:102). Benjamin het in 1928 die idee gehad dat mens teater en onderwys kan saamsmelt. Volgens hom kon kinders se improvisasie en spel deur 'n regisseur omskep word tot simbole en daarom persoonlike betekenis aanneem (O'Toole, 2009:102). O'Toole (2009:102) merk ook op dat Brecht 'n groot invloed gehad het op Heathcote se werk en veral op die manier hoe sy (Heathcote) vervreemdings- en ramings- ("framing") tegnieke gebruik.

In hierdie onderafdeling gaan De Kock (1987:65) se argument oor hoe Epiëse teater tegnieke in Heathcote se benadering tot DIO gebruik word, kortliks bespreek word. Daar sal eerstens 'n bondige omskrywing gegee word van die doelstelling en vorm van Epiëse teater. Daarna sal die ooreenkoms getrek word met prosesdrama (wat vloei uit Heathcote se benadering tot DIO).

Die doel van Epiëse teater is om die gehoor te laat dink en reflekteer oor dit wat uitgebeeld word (De Kock, 1987:65). Die fokus van 'n epiëse drama is op die argument of probleemstelling waarop die drama gebou word. Die gehoor word deur die argument of probleemstelling voor 'n keuse geplaas. Die gehoor is gevolglik aktief betrokke by die drama (De Kock, 1987:66). In prosesdrama is die gehoor ook aktief betrokke by die dramatiese aksie, maar nie as 'n gehoorlid nie, wel as 'n deelnemer.

Epiëse teater het 'n vaste struktuur en bestaan uit kort episodes wat elkeen 'n afsonderlike fokus het, maar die fokus van die onderskeie episodes dra by tot die

---

<sup>33</sup> Stanislavski se improvisasie en repetisie tegnieke het Heathcote se benadering beïnvloed en die waarde wat teater het om te onderrig het sy by Bertolt Brecht en Walter Benjamin gekry (O'Toole, 2009:102).

fokus van die betrokke toneelstuk as geheel. Wanneer drama as 'n onderrigmetode gebruik word, bestaan dit uit verskillende episodes (De Kock, 1987:66). Daar is reeds in afdeling 4.1.5.1 gemeld dat prosesdrama 'n soortgelyke struktuur het.

Epiese teater gebruik 'n tegniek om die gehoor te laat dink en reflekteer oor die drama en dit word die vervreemdingseffek genoem. Die vervreemdingseffek verwys na die proses waardeur die gehoor eers emosioneel ingetrek word by die handeling wat uitgebeeld word op die verhoog en daarna vervreem word sodat hulle krities daarvoor kan dink. Dit word bewerkstellig deur die gehoor deurgaans daarvan bewus te maak dat hulle besig is om hulself in te leef in 'n illusie wat die teater skep. Sodra die gehoor hulself inleef in die illusie dan word hulle uit dit uitgeruk. Hierdeur word die gehoor gedwing om kognitief en rasideel te dink oor die wêreld en wat die toneelstuk daarvoor probeer sê, in plaas daarvan om emosioneel opgesweepte te raak (De Kock, 1987:67).

In prosesdrama word 'n soortgelyke vervreemdingstegniek ook gebruik wanneer die onderwyser-in-rol die leerders-in-rol laat deelneem aan die improvisasie en rolspel en die leerders na die wêreld kyk deur die oë van 'n karakter. Die tegniek om afstand tussen die karakter en die leerder te bewerkstellig is deur Dorothy Heathcote ontwikkel. Die leerders kan emosioneel betrokke raak by die karakter wat hulle vertolk, sowel as die gebeure van die drama, omdat hulle begin glo in die illusie. Wanneer dit gebeur moet die onderwyser uit die rol tree en die leerders lei in 'n refleksie-aktiwiteit, sodat die leerders nie net emosioneel betrokke raak nie, maar hulself ook van die karakter kan distansieer en krities kan nadink oor die gebeure. Hulle moet dus besin oor hulle emosies en die redes agter hierdie emosies en moontlik selfs hulle menings en sienings verander (De Kock, 1987:67).

Hornbrook (1998:77) is van mening dat alhoewel baie van die tegnieke (soos die opbreek van die narratiewe en beperkende karakterisering) wat Heathcote gebruik Brechtiaans is, faal sy wel daarin om Brecht se doel met teater te verwesenlik. Die verskil tussen haar benadering en Brecht se benadering tot teater lê in haar universalisering van die drama-ervaring. Heathcote se doel is dat haar leerders se verwysingsraamwerk groter word, dat hulle groei as mense en dat hulle begrip van die mensdom verdiep word. Sy glo dat wanneer haar leerders deur die proses van internalisering gegaan het en daarvoor gereflekteer het, is dit voldoende (Hornbrook,



1998:77). Hornbrook (1998:77) is egter van mening dat internalisering en refleksie nie noodwendig gedrag verander nie en laasgenoemde was die ideaal wat Brecht nagestreef het. Dit mag wel die geval wees, maar ek is van mening dat Heathcote deur die gebruik van Brechtiaanse tegnieke en die proses van internalisering en refleksie haar leerders se kritiese denkvermoë ontwikkel. Die vermoë om krities te dink is in alle waarskynlikheid die eerste stap in gedragsverandering- en/of aanpassing.

#### **4.4 Prosesdrama**

Prosesdrama is 'n proses-georiënteerde vorm van drama wat gespruit het uit die werk van die drama-in-die-onderwys praktisyns Dorothy Heathcote, Gavin Bolton en Cecily O'Neill (Park, 2011:156-157).

Collins & O'Brien (2011:370) definieer prosesdrama as 'n gestruktureerde metode waardeur improvisasie (binne 'n kurrikulumles) gebruik word sodat leerders kennis kan ontdek soos wat hulle te werk gaan. Die leerder neem deel deur rolle aan te neem en te improviseer binne 'n gegewe situasie. Die onderwyser lei, bevraagteken en voeg nuwe informasie by deur verskillende rolle (wat pas by die behoeftes van die klaskamerdrama) aan te neem (Collins & O'Brien, 2011:370). Uit hierdie definisie kan verskillende dramategnieke geïdentifiseer word wat prosesdrama gebruik, naamlik: improvisasie en rolspel, sowel as onderwyser-in-rol.

Onderwyser-in-rol is 'n belangrike tegniek wat Heathcote benoem het en wat binne prosesdrama gebruik word (Reed, 2005:10). Park (2011:157) verduidelik dat die onderwyser-in-rol tegniek gebruik word om die oorkoepelende struktuur van die drama te bepaal. Die vrae wat die onderwyser aan die leerders vra kan hulle ook uitdaag (Park, 2011:157) en soms lei tot refleksie (Bräuer, 2002:251). Die onderwyser-in-rol bepaal wel nie hoe die leerders hulle karakters gaan interpreteer nie (O'Toole, 2009:105). Die onderwyser-in-rol tegniek sal in afdeling 4.3.2.1 verder bespreek word.

Daar is wel 'n kenmerkende aspek van prosesdrama wat Collins en O'Brien (2011:370) se definisie nie insluit nie en dis die episodiese struktuur van prosesdrama en die afwesigheid van 'n gehoor. Volgens O'Toole (2009:105) het prosesdrama 'n kenmerkende episodiese struktuur, omdat die drama gereeld gestop

word en herbeplan word deur al die deelnemers. Die herbeplanning neem die vorm van 'n onderhandeling tussen die deelnemers aan en dis deur hierdie proses wat die dramatiese aksie verskuif word en besinning kan plaasvind. Soos reeds genoem, word die proses gelei deur die onderwyser-in-rol. Die ander karaktereienskap is die afwesigheid van 'n eksterne gehoor. Dit impliseer dat die leerders tydens prosesdrama ter alle tye aktief betrokke is by die dramatiese aksie (gewoonlik as karakters binne die fiktiewe konteks) en gevolglik is hulle nooit net passief besig om te luister of waar te neem nie (O'Toole, 2009:105).

Prosesdrama word op verskillende maniere benader om verskillende doeleindes te bereik. In die boek, *Structure and spontaneity: The process drama of Cecily O'Neil*, stel Taylor en Warner (2006:36) die doel van prosesdrama as 'n onderrigmetode die "development of students' insight and understanding of significant dramatic contexts". Dit word gevolglik duidelik dat Cecily O'Neill prosesdrama aangewend as 'n onderrigmetode binne die vakgebied drama. Hierdie aanname word gemaak omdat Taylor en Warner (2006:36) ook aanvoer dat verdere doelstellings van prosesdrama is die:

...development of students capacity to engage more deeply with complex roles and situations, an increase in their perception and use of the power of dramatic expression in both the classroom and the theatre, and the growth of an understanding of dramatic form.

Alhoewel dit vir O'Neill gegaan het om haar dramastudente se begrip van die dramatiese vorm te vergroot, is die proses wat gevolg word soortgelyk aan dit wat reeds in hierdie hoofstuk beskryf is (Taylor & Warner, 2006:36). O'Neill se einddoel verskil dus van O'Toole (2009:105) se benadering tot prosesdrama wat ten doel stel om begrip, hoër orde-denkvaardighede, holistiese en ervaringsleer te ontwikkel. O'Toole se benadering tot prosesdrama se doel is dus met ander woorde om 'n ondervinding te skep waardeur die leerders menslike interaksie verstaan, empatie toon teenoor ander mense en verskillende perspektiewe internaliseer.

Park (2011:157) meld gevolglik dat prosesdrama as 'n onderrigmetode gebruik kan word (1) om leerders oor die drama kunsvorm te leer (dis O'Neill se benadering); of (2) om persoonlike en sosiale interaksie te leer en leerders se morele en geestelike

waarde te ontwikkeling (dis hoe O'Toole dit aanwend); of (3) as 'n interkurrikulêre leermedium om van ander vakgebiede te leer (dit stem ooreen met Heathcote en Bolton se benadering). In hierdie studie gaan 'n kombinasie van O'Toole en Heathcote en Bolton se benaderings tot prosesdrama gebruik word, want alhoewel die einddoel die ontwikkeling van kritiese denke is, word laasgenoemde gedoen deur middel van die onderrig van die inhoud van die vak Lewensoriëntering.

Vervolgens gaan die onderskeie tegnieke wat binne prosesdrama aangewend kan word, kortliks omskryf en bespreek word. Volgens Wagner (1999:3) is gebruik improvisasie en rolspel die dramategnieke wat DIO. Hierdie dramategnieke word saam met refleksie en ondersoekende vrae in prosesdrama, aangewend om mee te onderrig. Daar is ook ander tegnieke wat as deel van prosesdrama gebruik word soos byvoorbeeld simulasiespel (O'Toole, 1992:78; Carleton, 2012:150) en die mantel van kundigheid<sup>34</sup> (Carleton, 2012:45). Die tegnieke wat egter op hierdie studie van toepassing gemaak kan word, is: improvisasie, rolspel, die skep van geloof, refleksie, ondersoekende vrae en simulasiespel.

#### 4.4.1 Improvisasie

Die *Dictionary of the theatre: Terms, concepts, and analysis* (Pavis, 1998:181) definieer improvisasie as 'n "[t]echnique in which the actor plays something unplanned, unexpected and invented in the heat of the moment". Binne onderwys is die proses van improvisasie geweldig belangrik want dis tydens hierdie proses wat die onderrig en leer plaasvind (Heathcote, 1967:27). Alhoewel die basis van die definisie van improvisasie, soos gestel deur Pavis en Shantz (1998:181), wel teenwoordig is tydens improvisasie binne die onderrig- en leersituasie, is daar egter ander faktore wat ook in ag geneem moet word. Gevolglik sal improvisasie na aanleiding van Heathcote (1967: 27-30) se uiteensetting daarvan kortliks bespreek word.

Heathcote (1967:27) voer aan dat daar 'n onderskeid gemaak moet word tussen die verskillende persepsies van improvisasie binne 'n onderrigkonteks. Wanneer Heathcote (1967:28) verwys na improvisasie, is dit nie die improvisasie wat kinders

---

<sup>34</sup> Die mantel van kundigheid tegniek kan gebruik word, maar omdat ek dit nie in my lesbeplannings gebruik nie, het ek dit nie verder bespreek nie. Dit word ideaal gebruik wanneer dit deurgaans deur 'n semester of 'n jaar gebruik word (Carleton, 2012:45). Omdat ek net een les opstel, het ek dit gevolglik nie gebruik nie.

gebruik as hulle speel, of die improvisasie wat gebruik word in die klas as die onderwyser die rol van die gehoor aanneem nie. Sy verwys na improvisasie wat die leer/onderrig situasie ondersteun en waar beide die leerders en die onderwyser rolle aanneem.

Heathcote (1967:28,29-30) verskaf 'n lys van faktore wat aanwesig moet wees vir 'n suksesvolle improvisasie:

1. Die onderwyser moet 'n begeerte hê om 'n relevante leerervaring vir die leerders te skep. Daar moet 'n atmosfeer in die klas heers wat ondersteuning bied en wedersydse respek tussen die onderwyser en leerders aanmoedig.
2. Die improvisasie moet aangepas word sodat dit die ervarings en houdings van die klas insluit. Die klas se mening moet dus in ag geneem word wanneer 'n improvisasie beplan word.
3. Die onderwyser moet weet hoe 'n dramatiese improvisasie funksioneer. Deur genoegsame navorsing oor dit te doen of opleiding rakende improvisasie te ontvang.
4. Die onderwyser moet bereid wees om in te tree in die kinders se wêreld. Laasgenoemde is makliker om te doen as jy twee houdings aanneem: (a) 'n gewilligheid om te glo en (b) 'n ernstige benadering tot die werk.
5. Die onderwyser moet die basiese doel van die oefening verstaan en deur die ontwikkeling van die improvisasie dit na die voorgrond bring. Die onderwyser moet die hele tyd selektief wees oor watter aksies hulle in die improvisasie gaan aanmoedig, want daar moet 'n oordeel gevel word of dit die doel van die improvisasie ondersteun.
6. Die inhoud wat onderrig word, moet ontdek word via mense in aksie, met ander woorde deur die situasie "te lewe". Indien dit nie moontlik is nie, dan moet 'n alternatiewe medium oorweeg word.

Volgens Heathcote (1967:30) moet die volgende elemente teenwoordig wees om te verseker dat persoonlike ontdekking deur die leerders en onderwyser bereik word: toestemming; geloof; medelye met die tema; leiding teenoor onderrigpunte; en insig

met betrekking tot die medium en dit wat daarmee behaal en nie behaal kan word nie.

#### **4.4.2 Rolspel**

Collins en O'Brien (2011:405) definieer rolspel binne die onderwys konteks as 'n "improvisational role play, in which both teacher and students take on roles to explore an issue or topic". Dit sluit dus aan by Heathcote (1967:27) se idee van improvisasie soos hierbo uiteengesit.

Shukla (2010:192) definieer rolspel as 'n proses waar die deelnemers die rol van ander individue aanneem met die doel om sekere vaardighede te ontwikkel en/of sekere leerdoelwitte te bereik. Die afleiding wat gemaak kan word, is dat rolspel 'n vorm van ervaringsleer is, omdat vaardighede ontwikkel word. Rolspel kan ook in die onderwys gebruik word om insig vir leerders te gee oor 'n menslike situasie, soos byvoorbeeld om blind te wees (Ahmad, 2008:440). Hierdie uiteensetting van die doelwitte van rolspel sluit aan by Collins & O'Brien (2011:405) wat aanvoer dat kinders rolspel gebruik wanneer hulle speel as 'n manier om te verstaan wat die rol en die verantwoordelikhede is van 'n bepaalde werk of posisie in die volwasse wêreld. Hierdie proses word ontplooiing genoem en ontwikkel die individu se unieke patroon van handeling teenoor mense, dinge en situasies wat buite die persoon geleë is (De Kock, 1987:72). Dit word ook 'n "manier van selfevaluering, selfaanvaarding en selfhantering wat in noue verband staan met selfbeeldvorming" (De Kock, 1987:72).

Tydens rolspel word leerders toegelaat om 'n strydpunt emosioneel en kognitief te ervaar uit die perspektief van die karakter wat hulle vertolk (Collins & O'Brien, 2011:405). Gevolglik raak dit moontlik om struikelblokke te ontleed en probleme te konfronteer asof dit met die leerder (karakter) self gebeur (Bolton, 1984a:57). Rolspel skep ook die geleentheid vir die leerder om verder te redeneer en die denkbeeldige situasie soos wat hy dit ervaar het, te beoordeel (Collins & O'Brien, 2011:405). Laasgenoemde word bewerkstellig deur uit 'n rol uit te beweeg en daarvoor te besin. Op die manier kan rolspel kreatiewe en kritiese denke by leerders stimuleer (Collins & O'Brien, 2011:405).

Daar kan 'n onderskeid getref word binne rolspel as prosesdrama-tegniek tussen die onderwyser-in-rol en die leerder-in-rol en hierdie onderskeid gaan kortliks bespreek word.

#### **4.4.2.1 Die onderwyser–in-rol**

Die onderwyser as 'n performer wat die rol van die onderwyser vertolk, is reeds bespreek in hierdie hoofstuk – sien afdeling 3.1.3. Wanneer dit egter kom by die konsep van onderwyser-in-rol verwys dit na die verskillende rolle wat die onderwyser in die klas vertolk. Volgens Wagner (1979:128) is die onderwyser deurgaans besig om in en uit verskillende rolle te beweeg. Die rede hoekom die onderwyser in 'n rol ingaan, is om die leerders in die fiktiewe realiteit in te lei. Hierdie fiktiewe gedramatiseerde realiteit is 'n verwyderde, oorgangs- en/of transformerende realiteit waarin die reëls van die klaskamer opgeskort word. Binne die fiktiewe realiteit kan die leerders hulle status verander en alternatiewe oplossings tot probleme en perspektiewe ondersoek.

Volgens De Kock (1987:75) is dit juis hierdie wisseling van rolle wat die leerders die vryheid gun (binne die drama) om te waag en te eksperimenteer. Die hiërargiese verhouding tussen die onderwyser en die leerders word dus afgebreek en as gevolg hiervan vind daar 'n spontane uitruil van informasie tussen onderwyser en leerder plaas (Wagner, 1979:132). Die onderwyser-in-rol lok nie net reaksie van die leerders uit nie, maar kan ook uitdaag, moduleer, ondersteun, spanning skep en die leerders die ervaring laat internaliseer sodat transformasie kan plaasvind (Taylor & Warner, 2006:112). Volgens De Kock (1987:75) is die waarde van die metode “geleë in die strewe om die leerling te leer om te vra, om te bevraagteken, om te soek, om te ondersoek eerder as om slegs die korrekte antwoord te memoriseer en te reproduseer”.

Heathcote gebruik vier verskillende rolle as sy die onderwyser-in-rol gebruik: die magsrol, die persoon in rol<sup>35</sup>, die tweede-in-bevelrol, en die skadurol en elke rol verrig verskillende funksies binne die improvisasie (Wagner, 1979:128). In Wagner

---

<sup>35</sup> Die persoon-in-rol is wanneer 'n buitestaander in die klas ingebring word en die leerders kry die geleentheid om die persoon vrae te vra. Die rol word deur Heathcote gebruik wanneer sy sukkel om die aandag van die studente te behou, of wanneer sy met leerders met leergestremdhede werk, of volwassenes wat sukkel om lank te fokus (Wagner, 134:1979). Aangesien hierdie studie nie op die leerders of volwassenes fokus nie, word dit nie verder bespreek nie.

(1979:129) se bespreking van Heathcote se verskillende rolle word die belangrikheid dat die leerders moet weet watter rol die onderwyser gekies het om te vertolk, beklemtoon. Die onderwyser kan dit aandui deur 'n liggaamshouding, 'n gebaar, 'n kostuum aan te trek, of die onderwyser moet dit aankondig.

Die magsrol is gewoonlik 'n karakter met outoriteit en het die mag om die groep te kry om as 'n eenheid te funksioneer (Wagner, 1979:131). Die rede hoekom die rol dit kan doen, is omdat dit aggressief van aard kan wees en drastiese reaksies by die leerders kan uitlok. Dit bied dus geleentheid vir die klas om saam te staan teen die onderwyser-in-rol (De Kock, 1987:78). De Kock (1987:78) is van mening dat die rol ook gebruik kan word om die leerder te "betrek by die besluitneming oor uiters gekompliseerde sake, sake wat verband hou met 'Lewe' of 'Dood'". Die onderwyser moet daarteen waak om nie altyd die magsrol aan te neem nie, want dan verwag die leerders dat die onderwyser hulle gaan lei en dan is die gewone hiërargiese verhouding weer terug (Wagner, 1979:128-129).

Indien die onderwyser die tweede-in-bevelrol aanneem, het die onderwyser nie totale magsbesit nie en word dit 'n uitbeelding van die effek van mag. Die onderwyser het binne die rol nie die oplossings vir probleme en die antwoorde op vrae nie, maar kan beroep doen op die kennis van 'n persoon met meer outoriteit en die inligting wat die outoriteitsfiguur weergee interpreteer (De Kock, 1987:79). Die rol gee aan die onderwyser 'n mate van mag, maar die onderwyser is nie die een wat die finale keuse maak nie. Die verantwoordelikheid vir die finale keuse word aan die klas gegee. Daar sal altyd een leerder in 'n klas wees wat die hoogste rol wil aanneem en na wie die onderwyser kan verwys vir hulp (Wagner, 1979:128-129). Die tweede-in-bevelrol is handig om te gebruik, want al het die onderwyser nie volle mag nie, is dit steeds maklik om die verloop van die drama in 'n spesifieke rigting te stuur en leer te fasiliteer (Wagner, 1979:128-129).

Die skadurol vereis nie duidelike verbale en/of nieverbale tekens nie, want die doel van die rol is om te observeer wat die leerders besig is om te doen. In hierdie rol moet die onderwyser belangstelling toon en 'n houding inneem wat gepas is vir die gedramatiseerde situasie. Die skadurol is 'n ongedefinieerde rol sonder duidelike karaktereienskappe. Dis die rol waarin die onderwyser observeer en wanneer daar 'n behoefte ontstaan vir die onderwyser om 'n meer spesifieke rol te vertolk, kan die

onderwyser maklik genoeg die rol aanpas om aan die behoefte te voldoen. Die skadurol gebruik gewoonlik ondersoekende vrae om te identifiseer waarmee die leerders sukkel, of wat hul nie verstaan nie (De Kock, 1987:79). Die rol word baie gebruik wanneer die drama nie vloei nie en wanneer die klas nog nie reg is om sonder die onderwyser die drama voort te sit nie (Wagner, 1979:132-133). Die doel van die rol is om die leerders se aandag gevestig te hou op die kern van die probleem (De Kock, 1987:79).

#### **4.4.2.2 Die leerder-in-rol**

Binne die konteks van die gedramatiseerde realiteit wat geskep word, het die hele klas 'n rol om te vertolk. Elke leerder moet dus 'n rol kies binne die gegewe konteks. Wanneer die verskillende rolle aangeneem word, neem die leerders ook die manier van dink van daardie karakter aan. Dit skep die geleentheid vir elke leerder-in-rol om die lewe te benader vanuit die karakter se perspektief (Feinstein, 2006:185).

Deur die leerders in rolle te plaas word daar ook van hulle verwag om verantwoordelik te wees vir hul eie leer. Die leerders moet relevante bydraes tot die gedramatiseerde situasie lewer en hulle keuses moet verdedig kan word (De Kock, 1987:80). Daar is verskillende rolle wat die leerder deur die loop van die les kan vervul, naamlik die kollektiewe rol, gesagsrol en tweede-in-bevel-rol om net 'n paar te noem. Daar kan egter baie ander rolle wees en die leerders bepaal self watter rol hulle gaan aanneem.

Die kollektiewe rol is die rol wat die onderwyser aan die begin van die les toeken. Hierdie rol gee vir die leerders die geleentheid om te besluit watter rolle hulle in die drama wil aanneem. Die onderwyser bepaal nie hierdie rolle nie, maar kan 'n paar rolle identifiseer wat noodsaaklik is vir die drama en vir die leerders vra wie die karakter wil vertolk. Wanneer die leerder 'n spesifieke karakter aanneem soos 'n gesagsrol, dan is hulle nie meer deel van die kollektiewe rol nie. Die leerders kan ook namate die drama ontwikkel sekere karakters identifiseer wat hulle wil aanneem en dan beweeg hulle ook uit die kollektiewe rol uit in die vertolking van 'n spesifieke karakter in (De Kock, 1987:81).



#### **4.4.3 Die skep van geloof**

In prosesdrama word daar van leerders verwag om te glo in 'n fiktiewe realiteit waarbinne die drama afspeel. Almal in die klas moet glo in “die groot leun” dat hulle besig is om te lewe in 'n fiktiewe realiteit en dat almal gekonfronteer word met dieselfde probleem (Wagner, 1979:67). Indien daar nie geloof is nie, sal die drama misluk. Daar is twee probleme wat oorkom moet word in 'n klaskamer om geloof te skep, naamlik: (1) die leerders en die oortuigings wat hulle na die situasie toe bring en (2) die reëls vir die skep van 'n drama moet deur almal verstaan word (Wagner, 1979:68). Indien 'n dramatiese situasie buite leerders se verwysingsraamwerk val, sal hulle nie inkoop in die fiktiewe realiteit wat geskep word nie (Wagner, 1979:70). Dis hoekom dit so belangrik is om die leerders deel te maak van die skeppingsproses van die dramatiese situasie, oftewel die fiktiewe realiteit.

Daar is 'n aantal tegnieke wat 'n onderwyser kan gebruik om die wêreld van geloof te skep (Carleton, 2012:47). Die onderwyser kan die leerders lei in 'n visualisering waartydens hulle die fiktiewe realiteit en hulle karakters visualiseer. Elke lewensituasie het sekere rituele en alternatiewelik kan daardie rituele gebruik word om die fiktiewe realiteit vir die leerders meer geloofwaardig te maak. Omdat daar nie altyd 'n verhoog met rekwisiete is nie, kan die onderwyser as nog 'n alternatief die leerders lei om mimiek te gebruik en daardeur kan hulle hul verbeelding gebruik om te glo dat hulle is besig om te lewe in 'n fiktiewe realiteit. Hierdie drie tegnieke gaan vervolgens kortliks in oënskou geneem word.

##### **4.4.3.1 Visualisering en verbeelding**

Elke mens besit 'n verbeelding en dis wat ons gebruik om beelde van stories of konsepte visueel te maak (Way, 1967:42). Verbeelding is gevolglik die vermoë om iets wat nie tasbaar of sigbaar is nie, vir jouself voor te stel. Dit hou verband met fantasie (Odendal en Gouws, 2000 :1264).

Die doel van visualisering in drama is om jouself te kan inleef in 'n fiktiewe realiteit sodat dit sigbaar vir jou raak. In drama word visualiseringtegnieke gebruik om akteurs met hulle karakterontwikkeling te help. Visualiseringtegnieke behels die proses waardeur die akteurs se gevoels-geheue gestimuleer word, sodat hulle

verstandelike beelde kan skep of herroep. Visualisering help gevolglik met die ontwikkeling van die karakters se emosionele lewe (Gold, 2010:2).

Die mens gebruik die brein as 'n databasis om mee te visualiseer. Alle inligting en ervarings wat ons het, word in ons brein gestoor en dit word opgeroep as ons visualiseer sodat dit 'n beeld kan word. Die verbeelding ontwikkel verder wanneer dit gebruik word, want die verbeelding gebruik die beelde van Visualisering en plaas dit in 'n konteks sodat 'n uitkoms bereik kan word. Die ontwikkeling van 'n persoon se verbeelding voltooi in die middel-twintigs (Dixie, 2011:117). Verbeelding behels nie net die proses waardeur beelde herroep word nie, maar dit behels ook die proses waardeur 'n persoonlike ervarings en die gepaardgaande emosies saam met die visuele beeld herroep word. Kinders se verbeeldings het nog nie 'n groot genoeg databasis van visuele beelde nie, gevolglik moet hulle verbeelding deur visuele beelde ondersteun word. Kenners is van mening dat tieners en kinders swak oordeelsvermoë het, omdat hulle nie soos volwassenes hulle verbeelding ten volle kan gebruik nie, juis omdat hulle nie genoeg ervaring het nie. Dis deur die proses van verbeelding wat die volwassene faktore wat verkeerd kan loop, vooraf kan identifiseer (Dixie, 2011:117).

Die verbeelding kan byvoorbeeld tydens prosesdrama ontwikkel word deur 'n oefening waarin die sintuie afsonderlik gebruik word as stimulasie vir Visualisering en verbeelding (Way, 1967:43). Die onderwyser kan op hierdie manier die leerders help om hulle verbeelding te gebruik om 'n improvisasie meer geloofwaardig te maak. Dit word gedoen deur die leerders sintuiglike stimulasie te gee, soos byvoorbeeld 'n foto van hoe dit in die fiktiewe realiteit lyk. Die sintuiglike stimulasie prikkel dan die verbeelding en vergemaklik die visualiseeringsproses. Die proses help die leerders om te glo in "die groot leun" van die improvisasie (Wagner, 1979:148).

#### **4.4.3.2 Ritueel**

'n Ritueel kan gedefinieer word as 'n reeks aksies wat uitgevoer word volgens die gebruike en/of tradisie van 'n spesifieke groep, kultuur of samelewing (Lewis & Rainer, 2005:136). 'n Ritueel kan beweging en gebare, taal of klank, musiek, 'n uitroep en 'n reaksie, beelde en voorwerpe gebruik. Rituele gebruik simbole en metafore om betekenis mee te kommunikeer en vir die deelnemers van die ritueel is dit 'n bevestigende, transformerende, of feesvierende ondervinding. Rituele is

gevolglik 'n performance met 'n bepaalde doel en funksie binne 'n sekere groep of samelewing (Lewis & Rainer, 2005:136). Ritueel is 'n belangrike element van teater en kulture<sup>36</sup>. Dit kan gebruik word om aandag te fokus en om belangrike oomblikke in 'n drama te beklemtoon. 'n Ritueel kan herhaaldelik gebruik word om 'n vaste verwysingspunt te wees vir die deelnemers en 'n sin van gemeenskap te skep (Baldwin & Flemming, 2003:48).

Wanneer ritueel as dramategniek binne 'n onderrigkonteks gebruik word, gee dit orde aan die rolspel en improvisasie en verhoog dit die geloofwaardigheid vir die leerders (Wagner, 1979:82). Die ritueel wat uitgevoer word, kan met die werklike wêreld vergelyk word, soos byvoorbeeld die inneem van kaartjies deur 'n lugwaardin voordat die passasiers op die vliegtuig mag klim. Dit laat die ervaring van die improvisasie en rolspel of simulatiespel meer realisties voel, dit genereer ook energie en het die potensiaal om die ervaring te vereenselwig met 'n universele menslike ervaring (Wagner, 1979:86).

#### **4.4.3.3 Mimiek**

Mimiek kan gedefinieer word as die dramatiese nabootsing van 'n beweging(s) om 'n ervaring(s) met 'n gehoor te deel (LeFever, 1985:108). Almal in die wêreld gebruik mimiek, alhoewel dit selde mimiek genoem word. Dis 'n universele taal in die vorm van tekens, gebare en oorbeklemtoonde aksies wat gebruik word om met iemand op nieverbale wyse te kommunikeer (LeFever, 1985:108). Mimiek moedig mense aan om hulle liggame te gebruik as 'n refleksie van die lewe deur emosies te gebruik eerder as woorde (LeFever, 1985:110).

Gebare word gebruik om 'n sekere handeling in 'n dramatiese konteks uit te beeld, soos byvoorbeeld die ondersoek van 'n denkbeeldige pasiënt deur 'n dokter. Mimiek is 'n belangrike instrument wat in die dramaproses gebruik kan word, want dit word gebruik om geloof in die fiktiewe realiteit by die leerders te ontwikkel. Mimiek word dus aangewend om die leerders se toewyding aan die improvisasie en rolspel te vergroot (Crimson, 1993:12).

---

<sup>36</sup> Antieke Griekse drama het sy oorsprong in ritueel (Nagy, 2007:121).

#### **4.4.4 Refleksie**

Refleksie (of besinning) is 'n onderrigtechniek wat elke onderwyser moet gebruik, want refleksie is die enigste ding wat op die lange duur mense kan verander (Wagner, 1979:77). Die onderwyser is die “refleksie–stimulerende”, maar refleksie kan eers geskied na 'n emosionele belewenis. Om leerders emosioneel betrokke te kry by teorie wat onderrig word, moet die leerders dus in rolle geplaas word. Dis hoekom improvisasie en rolspel optimaal refleksie stimuleer.

Die onderwyser moet wel die oorgang vanaf die dramatiese situasie na refleksie fasiliteer, aangesien die leerders weer uit hul rolle moet beweeg om te kan besin oor die gebeure, aksies en/of reaksies. Die onderwyser moet gevolglik weet wanneer daar 'n geleentheid vir refleksie geskep word tydens die drama. Deur in en uit rolle te beweeg vir besinningsdoeleindes leer leerders hoe om hulself van die emosie te distansieer sonder om die intensiteit en implikasie daarvan weg te neem. Die situasie en die emosies van die situasie kan deur refleksie geanaliseer word met die doel om sin daarvan te maak (Wagner, 1979:78). Heathcote (in Wagner, 1979:78) stel dit as volg: “Feelings without reflection may simply be experienced and forgotten; with reflection it can become an insight, an understanding, that makes possible later modifications of behaviour in the real world”.

#### **4.4.5 Ondersoekende vrae**

Ondersoekende vrae wat deur die onderwyser aan leerders gevra word, maak die leerders aktief betrokke in hulle leerproses en verhoog intrinsieke motivering. Besprekings word gevolglik gebruik as 'n onderrigmetode met die doelwit om leerders se denke te stimuleer. Dit help ook om idees te genereer en om interaksie met idees te bewerkstellig tussen die onderwyser en die leerders in die klas en tussen die idees van die leerders in die klas (Moore, 2005:309). Ondersoekende vrae word dus onder andere gebruik om idees uit die leerders uit te lok teenoor om vir die leerders voor te skryf waaroor die drama gaan handel. Ondersoekende vrae kan ook 'n ander doel hê en dis om die leerders te lei in refleksie.

Daar is verskillende vrae wat 'n onderwyser aan die klas kan vra om dit te bewerkstellig:

- Vrae wat informasie soek en vasstel wat die leerders se belangstellings is.

- Vrae wat inligting voorsien.
- Vrae wat die klas beheer.
- Vrae wat die stemming en gevoelens van die drama vasstel.
- Vrae wat die leerders laat glo in die fiktiewe realiteit.
- Vrae wat die leerders se insig verdiep (Wagner, 1979:61).

Daar is ook vrae wat die onderwysers aan hulself stel om idees te genereer. Hierdie oefening behels die segmentering van idees wat in die klas gegeneer word deur middel van die opstel van 'n diagram (Wagner, 1979:53). Die oefening sal in hoofstuk 5 aan die hand van spesifieke lesse verduidelik word. Die vrae wat die leerders se insig verdiep, is die vrae wat die leerders lei in die refleksie proses.

#### **4.4.6 Simulasiespel**

Daar word 'n onderskeid gemaak tussen simulasiespel en prosesdrama en simulasiespel word nie noodwendig as 'n tegniek van prosesdrama gesien nie, maar as 'n onderrigmetode op sy eie (Anderson, Cameron & Carrol, 2009:28). Bagnall (2007:74) voer egter aan dat simulاسie 'n direkte en outentieke benadering tot prosesdrama is en daarom word dit as een van die tegnieke van prosesdrama bespreek.

Simulasies probeer nie om die realiteit na te maak nie, soms kan dit opsetlik die realiteit versteur of in 'n fantasiewêreld afspeel. Daar moet wel konstantheid en aanneemlikheid wees (Jones, 1995:11). 'n Simulasie het nie 'n duidelik uiteengesitte onderwysdoelstellings nie. Daar word wel bepaalde uitkomstebereik. Die denkbeeldige probleem of struikelblok wat in die simulasiespel oorkom moet word, moet realisties wees, soos byvoorbeeld 'n moord wat opgelos moet word. Die simulasiespel “fokus op: 'n gemeenskap; institusionele omstandighede; probleemoplossende situasie; of gebeure wat besluitneming noodsaak” (De Kock, 1987:69). Simulasie gebruik wel improvisasie, maar nie op dieselfde manier as in prosesdrama nie. Alhoewel daar in 'n simulasie geen vooraf opgestelde dialoog is nie en die leerders steeds hulle karakters en dialoog moet improviseer, word die probleem en die moontlike opsies ten opsigte van oplossings reeds vooraf bepaal

(Wagner, 1999:4). Binne die simulاسie vertolk die onderwyser gevolglik die rol van die leier wat die inligting (gevallestudies, informasiekaart, ens.) wat die leerders kort om die simulاسiespel te doen, aan die leerders verskaf (De Kock, 1987:69).

Wanneer simulاسiespel binne prosesdrama gebruik word, is die proses waardeur 'n oplossing van 'n bepaalde probleem of struikelblok gevind word, belangriker as die eindproduk (Jones, 1995:11-12). Die onderwyser gebruik 'n magsrol en oorhandig die essensiële feite van die probleem of konflik wat deur die simulاسiespel opgelos moet word aan die leerders, maar bly nie in die rol nie. Die leerders ontvang die probleem of struikelblok vooraf en hulle kan kies watter karakters hulle wil vertolk en wat die spesifieke omvang van die probleem of struikelblok gaan wees wat oorkom moet word. Die onderwyser-in-rol moet die kernfeite verskaf, soos byvoorbeeld die motivering agter die simulاسie, die take wat die leerders moet uitvoer en watter rolle hulle vertolk (Jones, 1995:10). Die leerders gebruik improvisasie dus slegs tot 'n mate om die verloop van die simulاسie te bepaal, maar die onderwyser-in-rol moet altyd die ontwikkeling monitor en seker maak dat die uitkomst van die prosesdrama bereik word. Simulasiespel binne prosesdrama skep wel die geleentheid vir leerders om kritiese denke te gebruik wanneer hulle die probleem moet oplos en gevolglik word kritiese denke ontwikkel (Britt, 2009:8).

Heathcote se kritiek teen simulاسie spruit uit die beperkende gebruik van improvisasie, wat 'n simulاسiespel volgens haar te behavioristies en meganies maak. Dit elimineer die onderhandelingsaspek (wat die kern van Drama-in-die-onderwys is) en gevolglik word die leerders se insette onderdruk en dit maak 'n simulاسie volgens Heathcote dekonstruktief (O'Toole, 1992:78).

In hierdie studie gaan 'n prosesdrama benadering tot simulاسiespel gebruik word, wat beteken dat dit ook improvisasie, rolspel, tegnieke om geloof te skep, refleksie en ondersoekende vrae gaan gebruik, maar die kenmerke van 'n simulاسiespel gaan behoue bly, met ander woorde daar is deelnemers wat 'n probleem moet oplos. Daar gaan dus gevolglik voorafbeplanning geskied sodat spesifieke uitkomst bereik word. Die rede hoekom simulاسiespel as 'n tegniek van prosesdrama gebruik gaan word, is omdat dit vir die onderwyser die geleentheid gun om die les tot 'n mate te beplan, veral as hulle die leerders in hulle klas al klaar ken en weet waarin hulle belangstel. Dit gee 'n mate van struktuur tot 'n les wat Heathcote se benadering tot DIO nie

verskaf nie en omdat dit 'n struktuur het, kan alle onderwysers dit gebruik, selfs die wat nie Heathcote se gawe het om leergeleenthede dadelik te identifiseer en dan verder te improviseer nie. Simulasiespel maak dus prosesdrama en Heathcote se benadering tot DIO meer toeganklik vir alle onderwysers.

#### **4.5 Samevatting**

Ten einde 'n omskrywing te gee van wat drama as 'n onderrigmetode behels, was dit noodsaaklik om die begrippe drama, performance en onderrigmetode te definieer. Op die ou end kan dit omskryf word as 'n proses waardeur improvisasie en rolspel gebruik word om leerders se kennis te ontlok en te reflekteer oor die menslike ervaring wat hulle beleef het.

Daar is twee benaderings tot DIO, die een is om persoonlike groei te bewerkstellig en die ander is om leer te fasiliteer. Brain Way se benadering tot DIO fokus op die ontwikkeling van die individualiteit van elke leerder. Dorothy Heathcote se benadering tot DIO gebruik drama om inhoud van verskillende vakgebiede mee te onderrig. Heathcote gebruik wel Brecht se Epiese teater-tegnieke om haar leerders te vervreem van die improvisasie sodat hulle oor die ervaring kan reflekteer en daardeur word die leerders se kritiese denkvaardighede ontwikkel.

Prosesdrama, wat spruit uit die werk van die DIO praktisyns Dorothy Heathcote, Gavin Bolton en Cecily O'Neill, is 'n gestruktureerde metode waartydens improvisasie gebruik word sodat leerders kennis kan ontdek. Die student neem deel aan die improvisasie deur verskillende rolle te vertolk en die onderwyser fasiliteer die proses deur self in 'n rol deel te neem, of deur reflekerende vrae te stel. Daar is verskillende benaderings tot prosesdrama en 'n kombinasie van O'Toole, Bolton en Heathcote se benaderings word geïdentifiseer as 'n manier om vakinhoud te onderrig en om begrip, hoër-orde denkvaardighede, holistiese- en ervaringsleer te ontwikkel. Die doel van hierdie benadering tot prosesdrama is sodat die leerders menslike interaksie verstaan, empatie toon teenoor ander mense en verskillende perspektiewe internaliseer.

Prosesdrama bestaan uit verskillende tegnieke, naamlik rolspel, improvisasie, simulasie, bou van geloof tegnieke (ritueel, mimiek, visualisering), ondersoekende vrae en refleksie. Die samevoeging van al hierdie tegnieke maak dit moontlik om

deur prosesdrama kritiese denke te ontwikkel en die inhoud van 'n spesifieke vak te onderrig.

Na aanleiding van die omskrywing en bespreking van drama as onderrigmetode in hierdie hoofstuk, is dit moontlik om in die volgende hoofstuk na spesifieke inhoud van die vak Lewensoriëntering te gaan kyk en lesplanne uit te werk wat drama as onderrigmetode gebruik om die inhoud mee aan te bied.



## Hoofstuk 5

### **Die gebruik van drama as onderrigmetode om kritiese denke te ontwikkel binne die vak Lewensoriëntering**

Hierdie hoofstuk gaan daarin poog om die konsepte wat al klaar in die vorige drie hoofstukke bespreek is, saam te trek. Kritiese denke en die ontwikkeling daarvan is deel van die algemene doelwitte van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum (Departement van Basiese Onderwys, 2011: 5). Na aanleiding van hoofstuk 2 en 3 is dit duidelik dat alhoewel kritiese denke deur die nasionale skoolkurrikulum ontwikkel behoort te word, dit nie tans die geval is nie, onder andere as gevolg van onsuksesvolle onderrigmetodes en -tegnieke (Van Gelder, 2005:41). Soos reeds in hoofstuk 3 bespreek, behels kritiese denke die volgende denkprosesse: interpretasie, evaluasie, analise, sintese en refleksie deur middel van 'n vorm van metakognisie, en stel kritiese denke besluitneming ten opsigte van 'n keuse, oortuiging en/of handeling ten doel. Kritiese denke is geweldig kompleks en word hoofsaaklik ontwikkel gedurende adolessensie (Thayer & Thayer, 2008:xxx).

Drama as 'n onderrigmetode word omskryf in hoofstuk 4 en die werk van onder andere Dorothy Heathcote word bespreek. Prosesdrama word as 'n term gebruik om die manier waarop drama as onderrigmetode aangewend word, te beskryf. Prosesdrama is gebaseer op Heathcote se werk, maar verder ontwikkel deur O'Neill en bestaan uit 'n kollektiewe proses waardeur die leerders en die onderwyser saam 'n rolspel skep en daaraan deelneem. Die proses op sigself kan inhoud onderrig, maar nie noodwendig kritiese denke ontwikkel nie.

Heathcote is egter beïnvloed deur onder andere Brecht se Epiese teater en gebruik ook van hierdie tegnieke tydens onderrigsituasies (O'Toole, 2009:102). In hoofstuk 3 word die invloed van kritiese teorie op Brecht se Epiese teater bespreek (Worthen, 2004:709) en kritiese teorie vorm weer op sy beurt een van die filosofiese hoekstene waarop die kurrikulum in Suid- Afrika gebou is (Pretorius, 2012:74). As gevolg van hierdie onderliggende konneksies, kan daar gevolglik ook 'n verband tussen kritiese denke en drama as 'n onderrigmetode getrek word.

Drama as 'n onderrigmetode kan volgens hoofstuk 4 boonop gebruik word om enige vak mee te onderrig, omdat die fokus weg beweeg van 'n spesifieke inhoud na meer universele temas wat onderrig word (Bolton, 1984: 53). Wanneer die inhoud wat in LO onderrig word (soos bespreek in Hoofstuk 2) beskou word, is daar baie universele temas wat aangespreek word en wat gevolglik effektief deur drama as 'n onderrigmetode in die vorm van prosesdrama onderrig kan word en gelyktydig kritiese denke kan ontwikkel.

In 'n poging om so prakties as moontlik te wees, stel hierdie hoofstuk dit eerstens ten doel om die vereistes wat prosesdrama aan 'n onderwyser stel te verduidelik, juis sodat onderwysers prosesdrama prakties kan implementeer as 'n onderrigmetode. In aansluiting hierby sal tegnieke wat gebruik kan word tydens die beplanning van 'n prosesdramalesse kortliks bespreek word.

Die kern van die hoofstuk is egter 'n uiteensetting en bespreking van die beplanning van drie voorbeeld prosesdramalesse: een vir elk van die drie grade in die verdere onderrig- en opleidingsfase. Enkele kritiese denkgeleenthede wat hipoteties tydens hierdie lesse kan ontstaan sal verduidelik word om te illustreer hoe hierdie geleenthede ontgin kan word om kritiese denke binne die vak Lewensoriëntering deur middel van drama as 'n onderrigmetode te ontwikkel.

## **5.1 'n Nuwe manier van dink**

Daar is sekere vereistes wat 'n prosesdrama onderrigmetode aan 'n onderwyser stel en dit kan baie uitdagend wees wanneer 'n onderwyser geen ondervinding ten opsigte van drama het nie. Die eerste vereiste wat dit stel is dat onderwysers anders oor hulself moet begin dink. Hulle moet hulself begin sien as 'n onderwyser-kunstenaar en dan moet hulle ook vierledige denke<sup>37</sup> aanneem. Buiten dat die onderwyser anders moet dink omtrent hulleself, moet hulle tweedens ook begin om die inhoud wat hulle onderrig anders te benader en hulle lesse anders te beplan. Die nuwe beplanningsproses gaan in afdeling 5.1.1 bespreek word.

As beginpunt is dit belangrik om eers die rol wat die onderwyser gaan aanneem

---

<sup>37</sup> "Quadripartite thinking" is die Engelse term vir vierledige denke. "Quadripartite" beteken die verdeling van iets in vier dele of iets wat bestaan uit vier dele (Brown, 1993:2436). Gevolglik is vierledige denke denke wat uit vier dele bestaan of denke wat op vier vlakke kan plaasvind.

tydens die prosesdrama, te definieer. Wanneer die onderwyser kies om prosesdrama te gebruik, neem hulle die rol van die onderwyser-kunstenaar aan en moet hulle kan funksioneer as 'n teksskrywer, regisseur, akteur en onderwyser (Bowell & Heap, 2005:60). Al hierdie funksies word gelyktydig en interafhanklik vervul, maar word gedryf deur verskillende behoeftes, soos byvoorbeeld die onderwyser se behoefte om leer te laat plaasvind en die leerders se behoefte om 'n narratief te skep. Die onderwyser moet ook besef dat vir leer om plaas te vind, die narratief 'n omgewing moet skep waarbinne leer kan plaasvind. Die hele situasie word gekompliseer deur die onvoorspelbare spontane en geïmproviseerde aard van prosesdrama (Bowell & Heap, 2005:63-4).

Bowell & Heap (2005:64) is van mening dat om prosesdrama te kan gebruik, moet die onderwyser 'n vorm van vierledige denke aanwend om die komplekse en kreatiewe onderwysproses te bestuur. Gevolglik moet die onderwyser in elk van sy vier funksies die volgende doen:

- As teksskrywers moet hulle dink hoe hulle die leerders kan help om 'n narratief te skep waardeur die inhoud onderrig kan word.
- As die regisseur moet die leerders gelei word om te leer deur die beste dramatiese performance struktuur te gebruik.
- As 'n akteur moet die onderwyser self 'n performance lewer wat die leerders kan glo en wat hulle sal uitdaag om hulle eie rolle te vorm.
- As die onderwyser moet die rolspel bymekaar gehou word deur middel van die onderwyser se kennis en begrip van die werklike konteks van die leerders, klaskamer, skool, gemeenskap, kultuur en kurrikulum.

Hierdie funksies moet gelyktydig vertolk en uitgeoefen word. Na besinning oor die verskillende funksies word daar ook van die onderwyser verwag om tydens die prosesdramales gedurig die verloop van die aksies te interpreteer uit die oogpunt van die skrywer, die regisseur, die akteur en die onderwyser. Dit sal die onderwyser in staat stel om te kan bepaal wanneer om ondersteuning te bied, wanneer om uit te daag, wanneer om te lei, ensovoorts, sodat die drama onderhou en ontwikkel kan word en die aksies ook tot 'n ontknoping kan lei. Die onderwyser neem dus 'n

simbiotiese rol saam met die leerders aan soos wat die drama ontwikkel word (Bowell & Heap, 2005:65).

Daar is ook 'n vyfde funksie buiten dié van die skrywer, regisseur, akteur en onderwyser wat al die perspektiewe en funksies saambind. Dis die funksie van die self-toeskouer. Hierdie perspektief is belangrik wanneer 'n onderwyser vierledige denke toepas, want dit veronderstel 'n konstante kritiese bewustheid van hoe onderwysers in die verskillende funksies wat hulle vervul, funksioneer (Bowell & Heap, 2005:65).

## **5.2 Basiese riglyne vir die beplanning van 'n prosesdramales**

Tydens die beplanning van 'n prosesdramales is daar 'n paar elemente van die dramatiese vorm wat gebruik word binne 'n fiktiewe konteks om 'n bepaalde betekenis te skep, naamlik rol, spanning en tyd (O'Toole, 1992:13). Hierdie elemente moet in gedagte gehou word wanneer 'n geïmproviseerde rolspel beplan word. Die voorbereiding vir 'n prosesdramales begin dus met die volgende vrae wat die onderwyser stel:

- By watter menslike ervaring gaan die leerders betrokke raak? (tema)
- Watter spesifieke omstandighede gaan deur die drama geskep word om die tema mee te ondersoek? (konteks)
- Watter karakters gaan die onderwyser en die leerders vertolk in die drama? (rolle)
- Watter perspektief gaan die rolle hê, sodat daar spanning in die drama geskep kan word en hoe ver verwyderd gaan die rolle wees? (rame)
- Watter persoonlike items, klank, beelde word benodig om betekenis aan die drama te gee? (tekens)
- Hoe sal die drama te werk gaan? Watter strategieë en metodes sal gebruik word en in watter volgorde? Wat sal die doel hiervan wees? (strategieë) (Bowell & Heap, 2005:61).

### **5.2.1 Tema**

Die tema van die prosesdrama word bepaal deur die KABV van die vak Lewensoriëntering (Grade 10-12) en wat voorgeskryf is vir die spesifieke tydstip in die jaar waarvoor die les beplan word. Die jaarbeplanning van Grade 10, 11 en 12 word in Addendum A ingesluit, terwyl Addendum B, C en D een kwartaal se beplanning vir elk van die grade uiteensit.

### **5.2.2 Konteks**

O'Toole (1992:56) verduidelik dat wanneer drama as 'n onderrigmedium gebruik word, word daar 'n onderskeid getref tussen die werklike konteks (die klaskamer) en die fiktiewe konteks (waarbinne die drama afspeel). Die onderwyser moet die beperkings van die werklike konteks in gedagte hou wanneer hulle 'n gegewe fiktiewe konteks kies. Die onderwyser moet ook volgens O'Toole (1992:57) dink aan die spesifieke groep leerders wat onderrig word, wat hulle belangstellings is en waarmee hulle kan assosieer.

Die fiktiewe konteks van die prosesdrama is wel onderhandelbaar en dit kan op enige gegewe punt van die drama verander word (O'Toole, 1992:64). Hierdie onderhandeling en selfs verandering van die fiktiewe konteks moet wel ondersteun word deur die tema van die prosesdrama en die uitkoms wat daarmee bereik moet word (O'Toole, 1992:66). Die onderwyser kan nie noodwendig die presiese uitkoms beplan nie, maar moet gedurende die prosesdrama die fokus op die tema hou. Dit is tydens die skep van hierdie fiktiewe konteks wat die klaskamer as teater beskou kan word soos reeds vroeër in hierdie studie bespreek – sien afdeling 4.2.3.

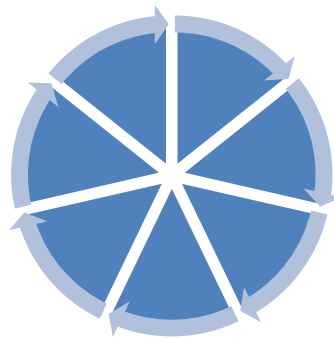
### **5.2.3 Rolle**

Die verskillende rolle wat die onderwyser en die leerders in die klas aanneem, is al reeds bespreek in onderskeidelik afdeling 4.4.2.1 en afdeling 4.4.2.2. Tydens die beplanning moet die onderwyser die fiktiewe konteks so kies sodat die leerders geforseer word om 'n rol aan te neem. Die fiktiewe konteks moet dus verwyderd wees van die rol wat hulle as leerders in die skool vervul (O'Toole, 1992:82). Onderwysers moet ook 'n rol aanneem waardeur hulle die prosesse kan fasiliteer. Dit dra daartoe by dat die fokus op die tema behou word. Die leerders kan gelei word

om 'n rol aan te neem deur hulle te konfronteer met 'n probleem (O'Toole, 1992:83). Hierdie probleem lei die leerders ook in die fiktiewe konteks in. Die rolle wat aangeneem word binne die konteks van die rolspel (prosesdrama) is nie staties nie en kan (soos in die geval van die fiktiewe konteks) oor onderhandel word en selfs verander word (O'Toole, 1992:89). Hierdie verandering moet egter weereens ondersteun word deur die tema van die les.

#### **5.2.4 Segmentering om die dramatiese fokus te vind**

Heathcote (in Wagner, 1979:53) gebruik 'n tweestap proses waardeur sy die dramatiese fokus vind. Eerstens word alle aspekte wat verband hou met die onderwerp in segmente geskryf. Dit kan gedoen word in die volgende diagramvorm:



Tydens die tweede stap word een segment gekies en daar word vrae daaroor gestel totdat 'n spesifieke moment bereik word wat as beginpunt vir die drama kan dien (Wagner, 1979:53). Hierdie proses word kanalisering ("funneling") genoem. Dis tydens die proses van kanalisering wat 'n spesifieke moment met onderliggende spanning gevind moet word wat die leerders emosioneel intrek by die drama. Daarna word die segment deur vrae omskep in 'n fiktiewe situasie met 'n probleem en karakters (Wagner, 1979:56).

#### **5.2.5 Die skep van spanning**

Spanning in 'n drama vorm deel van die gevoelskomponent van die prosesdrama. Indien daar nie emosie en gevoel is in die prosesdramas nie, kan daar nie werklik refleksie geskied nie (Wagner, 1979:78). Die onderwyser moet die prosesdramas so ontwerp dat die leerders gemotiveer sal wees om deel te neem. Daarom moet die onderwyser die leerders betrek by die beplanningsproses van die prosesdramas. Die onderwyser moet tydens die les vir die leerders uitdaag sodat hulle gemotiveer

bly om deel te neem (O'Toole, 1992:132). Die leerders kan ook persoonlik betrokke raak by die rolspel wanneer die onderwyser aan hulle vrae stel waarmee hulle kan identifiseer (O'Toole, 1992:153).

### **5.2.6 Tekens**

In die onderwysers se beplanning moet hulle ook aan die hand van die fiktiewe konteks bepaal watter hulpbronne benodig word. Hierdie hulpbronne (of tekens) verleen betekenis en “waarheid” (die skep van geloof in die fiktiewe konteks) aan die dramatiese situasie. Die skep van geloof is reeds in afdeling 4.4.3 bespreek as een van die tegnieke wat tydens prosesdrama aangewend kan word. Dit kan onder andere visualisering en verbeelding, ritueel en/of mimiek insluit. Ander hulpbronne wat met die fiktiewe konteks geassosieer word, kan ook gebruik word om die fiktiewe konteks meer geloofwaardig te maak, soos byvoorbeeld: kostuums, rekwisiete, en/of dekor.

## **5.3 Lewensoriëntering, kritiese denke en prosesdrama**

In hierdie afdeling word die vak Lewensoriëntering, kritiese denke en prosesdrama op praktiese wyse bymekaar gebring aan die hand van die beplanning van drie voorbeeld prosesdramalesse. 'n Les vir elke graad van die verdere onderwys- en opleidingsfase (Grade 10, 11 en 12) sal afsonderlik bespreek word. 'n Motivering vir die keuse van die onderskeie onderwerpe sal verskaf word en die gekose onderwerpe sal ook bespreek word aan die hand van die mate waartoe dit kritiese denke kan ontwikkel. Die beplanning van die drie lesse sal geskied na aanleiding van die vrae wat in afdeling 5.2 bespreek is. Die verskillende strategieë wat gebruik word om te help met die beplanning sal ook bespreek word.

'n Uiteensetting van die lesplanne sal diagrammaties gegee word wat as voorbeelde kan dien van hoe onderwysers hulself kan oriënteer in terme van die verloop van 'n prosesdramales. Hou in gedagte dat alle beplanning wat vooraf gedoen word tydens die les aangepas en/of verander kan word na gelang van die verloop van die les. Daar sal ook 'n bespreking wees van 'n kritiese denkgeleentheid wat hipoteties tydens die les kan ontstaan. Die bespreking van hierdie kritiese denkgeleentheid sal illustreer hoe die onderwyser te werk kan gaan om leerders so te lei dat kritiese

denkvaarighede tydens die les ontwikkel kan word.

### **5.3.1 Graad 10**

Die onderwerp demokrasie en menseregte is gekies vir die Graad 10 les, met die fokus op die volgende begrippe diversiteit, diskriminasie en menseregteskendings. Hierdie keuse is gemaak omdat begrippe soos diskriminasie en menseregteskending universele temas van ongelykheid aanspreek (Departement van Basiese Onderwys, 2011b:12-13) en juis 'n werklikheid is in die Suid-Afrikaanse samelewing. Dit sluit aan by Heathcote se benadering tot drama-in-die-onderwys waar sy 'n universele tema of gemeenskaplike onderwerp sou kies om inhoud mee te onderrig – sien afdeling 4.3.2. Diskriminasie, diversiteit en menseregteskendings is boonop ingewikkelde begrippe wat eers verstaan kan word wanneer dit kritiese ontleed en geanaliseer word. Die onderwerp leen hom dus daartoe om kritiese denke te ontwikkel.

#### TEMA

Die menslike ervaring waarby die leerders betrokke moet raak, is diskriminasie en xenofobie. Dit mag moeilik wees vir van die leerders om aanvanklik met hierdie menslike ervaring te identifiseer, omdat hulle dit nog nie werklik ervaar het nie, of indien hulle dit wel al ervaar het, was hulle dalk nie daarvan bewus gewees nie.

#### KONTEKS

Om die konteks meer relevant vir die leerders te maak, word 'n breinkaart opgestel van al die verskillende kontekste waarbinne daar teen iemand gediskrimineer kan word, of wat kan lei tot xenofobie. Die leerders se belangstellings en verwysingsraamwerk moet hier navore kom, sodat die fiktiewe konteks waarop uiteindelik op besluit word, iets is waarmee hulle kan identifiseer. Na aanleiding van die breinkaart wat opgetrek is (sien Figuur 1 hieronder), is daar besluit om die skool te neem as my konteks, maar dit te kombineer met ontspanning en sport, omdat dit vir meeste tieners belangrik is.

Afhangende van die tydraamwerk wat beskikbaar is vir die les, kan die leerders deelneem aan hierdie beplanningsfase. Dit kom ooreen met O'Toole (2009:105) se stelling dat prosesdrama 'n kenmerkende episodiese struktuur het, omdat die



drama gereeld gestop word en herbeplan word deur al die deelnemers – sien afdeling 4.4.

**Figuur 1:** Voorbeeld van breinkaart oor diskriminasie/xenofobie



## ROLLE

Die skool is gekies as die konteks, nou word 'n breinkaart gemaak met die skool as middelpunt om die verskillende rolle binne die skool te identifiseer. Daar is 'n verskeidenheid karakters wat die leerders en die onderwyser kan vertolk binne die fiktiewe konteks (sien Figuur 2 hieronder). Die karakters wat ek gaan kies is die bestuur van die skool en die beheerliggaam (ouers van die leerders wat van die ander skool af in gekom het en die ouers van die leerders wat oorspronklik in die skool was). Die karakters oefen beheer en gesag uit en dis die kwessies wat ter sake is in diskriminasie en xenofobie.

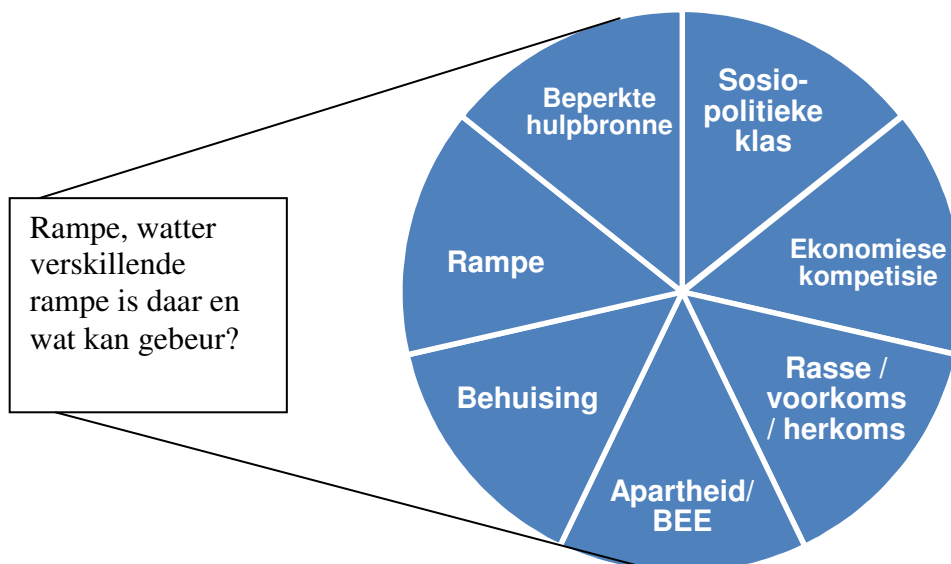
**Figuur 2:** Voorbeeld van breinkaart ten opsigte van rolle binne die skoolkonteks



SEGMENTERING OM DIE DRAMATIESE FOKUS TE VIND

Ek gaan Heathcote se metode gebruik en my onderwerp en konteks in segmente te verdeel. Die tema van die drama is diskriminasie en xenofobie en gevolglik gaan dit gebruik word en alles wat met dit geassosieer word, sal in segmente ingevul word. Daarna sal dit deur vroe gekanaliseer word sodat die dramatiese moment gevind kan. Die dramatiese moment sal dien as die begin van die drama.

**Figuur 3:** Voorbeeld van die segmentering en kanalisering van die onderwerp diskriminasie en xenofobie om by die dramatiese fokus uit te kom.



Die segment wat gekies is, is rampe. Die konteks is al klaar die skool, nou moet daar vrae oor rampe gestel word sodat daar op 'n spesifieke moment besluit kan word wat spanning sal skep sodat die drama kan begin. Voorbeelde van vrae is:

- Watter tipe ramp kan 'n skool tref?
- Wie is betrokke?
- Wat het gebeur en wat is die gevolge daarvan?

Na aanleiding van hierdie vrae se antwoorde kan daar 'n reeks scenarios gevind word. Die scenario wat ek gekies het, is een waar die skool afgebrand het. Die skool het afgebrand en nou is daar leerders sonder 'n skool wat onderrig moet word. Die bestuur van die skool moet die probleem oplos. Die leerders was nie in die skool toe dit gebeur het nie, maar hulle word daardeur geaffekteer, want hulle moet nou 'n ander skool kry om na toe te gaan.

### DIE SKEP VAN SPANNING

Die leerders moet nou gekonfronteer word met 'n uitdaging of probleem wat hulle sal intrek by die drama. Hulle belangstellings moet nou gebruik word en dis hoekom hulle insette nou gevra moet word. Die skool is die fiktiewe konteks, die karakters is die bestuur en beheerliggaam van die skool en die scenario is die skool wat afgebrand het. Die konfliktsituasie ontstaan wanneer die leerders van die afgebrande skool na 'n ander skool moet gaan. Daar is nie genoeg onderwysers of hulpbronne nie.

### TEKENS

Die perspektief, konteks, scenario en karakters van die drama is klaar bepaal, maar die spesifieke verloop en die konflik is nog nie bepaal nie. Om betekenis aan die drama te gee en om dit terug te trek na die tema van diskriminasie, kan daar beelde (foto's van die Sharpeville opstande en die onlangse xenofobiese aanvalle) of videomateriaal (gedeeltes uit die nuwe film *The bang bang club*) gebruik word om die leerders te wys hoe diskriminasie en xenofobie mense se lewens affekteer. Dit

sal alles gebruik word tydens die refleksie periode van die prosesdrama.

Dis ook belangrik om te begin dink aan klanke (skoolklok) en rituele (die verwelkomingstoespraak van die skoolhoof) wat gebruik kan word om die prosesdrama geloofwaardig vir die leerders te maak.

Hieronder volg 'n diagrammatiese uiteensetting van die lesplan wat spesifiek fokus op 'n beheerliggaamvergadering om die konflik wat deur die konteks geskep word aan te spreek. Dit is slegs een moontlike episode in 'n reeks moontlike prosesdrama scenario's.

<b>Graad 10</b>	
<b>ONDERWERP: Demokrasie en Menseregte</b>	
<b>LES: Beheerliggaamvergadering</b>	
<b>Doel van die les:</b> Die leerders moet aan die einde van die les die begrippe: diversiteit, diskriminasie en menseregteskendings verstaan en krities daarvoor kan nadink.	
<b>Assessering:</b> Daar sal informele assessering tydens die les toegepas word in die vorm van observasie van rolspel.	
<b>Materiaal:</b> Pen en papier	
<b>Ander hulpbronne:</b> 'n Groen/witbord om op te skryf Dataprojektor/interaktiewe witbord kan beelde van diskriminasie en xenofobie gewys word. Indien daar nie sulke hulpbronne is nie, kan die foto's uitgedruk en gewys word.	
<b>Verloop en metodes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verwelkoming (2 min)</li> <li>• Oriëntering en beplanningsvrae (5 min)</li> <li>• Prosesdrama (28 min)</li> <li>• Refleksie en refleksie vrae (10 min)</li> </ul>	
<b>Opsomming:</b>	Daar het 'n skool afgebrand en die helfte van die skool se leerders kom na die huidige skool. Daar is baie ontevredenheid rakende die verandering en dit het gelei tot wangedrag onder leerders op die skoolgrond. Die oorsprong en ontlooting van die wangedrag word tydens 'n beheerliggaamvergadering bespreek sodat daar 'n moontlike oplossing vir die probleem gevind kan word. Die verteenwoordigende leerderraad van elke skool moet 'n verduideliking gee oor hoekom daar so baie wangedrag is. Hierdie verduideliking vind plaas tydens die vergadering. Die verteenwoordigende leerderrade kan ook hulle menings gee oor hoe hulle self voel oor die verandering wat plaasgevind het in die skool sedert die ander leerders in gekom het. Die vergadering gaan dus 'n oop bespreking wees waartydens die verteenwoordigende leerderrade hulle voorstelling kan maak en die beheerligame hulle vrae kan stel indien hulle iets nie verstaan nie of as daar onduidelikheid is oor die probleem. Daarna kan hulle deur 'n bespreking moontlike oplossings bedink. Die onderwyser lei aan die einde van die les 'n refleksie waartydens die

	prosesdrama se verloop en die standpunte wat gegee is in verband getrek word met diversiteit, diskriminasie en menseregteskendings. Die verband tussen die leerders se gedrag en xenofobiese aanvalle sal ook getrek word sodat die leerders kan verstaan hoe maklik dit is om teen ander te diskrimineer en xenofobies op te tree.	
	<b>Onderwyser se gids:</b>	<b>Leerders se gids:</b>
<b>Informasie:</b>	Die onderwyser moet weet hoe 'n beheerliggaam vergadering werk en wie almal betrokke is. Die onderwyser moet ook verstaan wat die begrippe diversiteit, diskriminasie en menseregteskendings beteken.	Die leerders moet verstaan wat hulle rolle is (die verteenwoordigende leerderrade en die beheerliggame) en hulle moet verstaan wat daar van hulle verwag word om te doen tydens die les.
<b>Aktiwiteit:</b>	Die beheerliggaamvergadering word beplan in die vorm van 'n breinkaart. Kies die karakter. Fasiliteer in rol die leerders se deelname aan 'n beheerliggaam vergadering. Identifiseer geleenthede om te reflekteer. Lei die refleksie aan die einde van die les met vrae.	Neem deel aan besluitnemings proses rakende kwessies: watter skool brand af en wie gaan watter rol aanneem. Neem deel aan die prosesdrama as verskillende karakters van studenterade (van albei skole), skoolhoof, tydens beheerliggaamvergadering wat gehou word as gevolg van wangedrag in die skool as gevolg van die leerders wat nou in die skool is.
<b>Ontwikkeling van kritiese denke:</b>	Stel refleksievrae: Hoe voel dit om teen gediskrimineer te word en om nie welkom te wees in die skool nie? Hoekom hou julle nie van die skool se leerders nie? Wat maak hulle anders? Hoe laat dit jou voel as mense nie van jou hou omdat jy van 'n sekere skool af kom? Is dit regverdig om mense so te laat voel? Hoe verskil die gebeure wat julle in die skool doen van dit wat tydens apartheid gebeur het?	Dink krities deur metakogniese toe te pas oor wat hulle gedink het en hoe dit hulle laat voel het toe daar teen hulle gediskrimineer is. Analiseer, reflekteer, sintetiseer die argumente wat gegee is. Maak dan 'n keuse of hulle in die toekoms anders sal optree.

Moontlike kritiese denkgeleenthede wat in hierdie prosesdramales kan voorkom, sal gevolglik bespreek word aan die hand van die verloop van die les.

### ORIËTERING EN BEPLANNING

Die beplanning van die beheerliggaamvergadering konfronteer die leerders met 'n probleem wat hulle moet oplos. Tydens die beplanning van die beheerliggaamvergadering moet die leerders gedurende die breinkaart beplanning al die informasie en moontlikhede interpreteer en dan besluit wie almal betrokke moet wees by die beheerliggaamvergadering. Dit kan dus as 'n moontlike kritiese

denkgeleentheid gesien word, aangesien interpretasie-vaardighede van leerders verwag word.

### PROSESDRAMA

Gedurende die beheerliggaamvergadering moet die leerders al die informasie rakende die voorvalle op die skoolgrond ondersoek. Die konfliksituasie moet ontleed en geïnterpreteer word, wanneer die skoolhoof en die verteenwoordigende studenteraad van die twee skole verduidelik wat gebeur het en wat die konfliksituasie veroorsaak het. Die standpunte en argumente wat die verskillende verteenwoordigende studenterrade gee vir die konflik moet verdedig, beoordeel en gekritiseer word deur die ouers wat ook deel uitmaak van die beheerliggaamvergadering. Nadat al die argumente gegee word sal daar onder leiding van die onderwyser sekere punte uitgelig word, soos byvoorbeeld die redes wat gegee word vir die konfliksituasie op die skoolgrond. Hierdie argumente word dan geanaliseer. Die redes wat die leerders gee vir die konflik op die skoolgronde moet deur die onderwyser saam met die leerders verder geanaliseer word om te bepaal of dit gepas/aanvaarbaar is.

Die leerders kan byvoorbeeld sê dat die rede vir die konflik is omdat die leerders van die ander skool nie hulle taal praat nie en dis hoekom hulle nie van hulle hou nie. Hierdie kan geïdentifiseer word as 'n kritiese denkgeleentheid. Die spesifieke argument en rede vir konflik is nie noodwendig logies nie en omdat die leerders moet leer om logies en deurdag te argumenteer, moet die onderwyser hierdie argument ontleed. Dit kan gedoen word deur vrae wat die onderwyser aan die leerders kan vra waartydens die argument onder ander opgebreek, vergelyk, gekontrasteer, of gedekonstrueer word. Dis hier waar die onderwyser die leerders se kritiese denkvaardighede help ontwikkel deur hulle te lei om op sekere maniere na die situasie te kyk. Voorbeelde van vrae wat die onderwyser kan vra, is die volgende:

- Is dit net die taal wat die leerders praat wat julle nie van hou nie? (breek die argument op in die kern element wat handel oor taal)
- Is daar nie ook ander leerders in die skool wat dieselfde taal en kultuur as hierdie leerders het nie? (maak 'n vergelyking met ander leerders in die skool wat dieselfde taal praat, maar hulle word nie geslaan nie)

- Mag mens dan net mense seermaak as hulle nie dieselfde taal as jy praat nie? (maak 'n kontrastreerende argument)
- Daar is dus ander goed wat die leerders doen waarvan julle nie hou nie? (tref 'n onderskeid tussen gedrag of kwaliteite wat die leerders besit waarvan die leerders nie hou nie)
- Dit is eintlik hulle hele kultuur waarvan julle nie hou nie? (selekteer dan die rede waarom hulle nie van die leerders hou nie, want die leerders deel nie hulle kultuur nie)
- Watter goed wat deel uitmaak van die kultuur hou julle nie? (maak dan 'n duidelike onderskeid ten opsigte van watter aspekte van die kultuur die leerders afstootlik vind en probeer vasstel hoekom hulle nie daarvan hou nie. Gevolglik word daar teen aspekte van die kultuur gediskrimineer.)

Hierdie vrae is voorbeelde van baie spesifiek vrae en sal uiteraard afhang van hoe die betrokke prosesdrama verloop het. Hierdie tipe vrae stel wel ten doel om die leerders te lei om sekere denkvaardighede (wat deel uitmaak van kritiese denke) te ontwikkel.

### REFLEKSIE

Tydens die refleksie moet alles wat tydens die prosesdramas gebeur het, bevraagteken word. Vrae wat deur die onderwyser gevra kan word, is byvoorbeeld:

- Hoe diskrimineer mens teen mense?
- Wat is xenofobie?
- Kan dit wat julle gedoen het met die leerders van die ander skool beskou word as xenofobiese gedrag?
- Hoe verskil dit wat julle gedoen het, teenoor wat die mense in die foto (wys die foto van die xenofobiese geweld in Suid-Afrika) doen aan die mense?
- Hoekom dink julle het hulle die mense so behandel?

Daar is egter baie reflekerende vrae wat nog gevra kan word, hierdie is net 'n paar voorbeelde. Die doel van die refleksie is om vir die leerders die prosesdramas en dit wat hulle gedoen het tydens die les te koppel aan die teorie wat onderrig moet word. Die leerders moet dus beseft dat hulle gedrag wat hulle in die klas getoon het tot 'n xenofobiese aanval kan lei, want dieselfde argumente wat hulle gebruik het om hulle gedrag te regverdig word deur mense wat xenofobiese geweld pleeg gemaak. Die leerders moet dus beseft hoe maklik dit is om xenofobiese gedrag te toon en hoekom hulle dit getoon het. Wanneer hulle in die toekoms met so 'n situasie gekonfronteer word, sal hulle hopelik daartoe in staat wees om eers die argumente krities te evalueer en daarna te besluit of hulle daarmee saamstem en hierdie keuse wil maak.

### **5.2.2 Graad 11**

Daar is besluit om nie op dieselfde onderwerp in die onderskeie grade te fokus nie en dus is die onderwerp wat gekies is vir Graad 11 selfontwikkeling in die samelewing. Die les se tema fokus op die beplanning en bereiking van lewensdoelwitte, wat 'n gepaste keuse vir prosesdrama is, omdat hierdie onderrigmetode ruimte skep vir die praktiese ontwikkeling en toepassing van vaardighede (Departement van basiese onderwys, 2011b:17-18). Gevolglik kan die leerders met 'n probleem gekonfronteer word wat hulle moet oplos deur doelwitte op te stel en die doelwitte deur 'n aksieplan uit te voer. Die leerders sal ook krities moet dink oor hulle oplossings en dit analiseer, interpreteer, reflekteer en sintetiseer om die beste moontlike oplossing te identifiseer en te gebruik.

#### TEMA

Die leerders moet demonstreer dat hulle kan beplan sodat hulle daartoe in staat is om hulle lewensdoelwitte te bereik. Hulle moet gevolglik 'n lewensvaardigheid demonstreer. Hulle moet leer hoe om te beplan om 'n taak uit te voer en ook die probleme wat hulle moontlik mag teëkom op te los en/of te vermy. Die leerders moet ook in gedagte hou hoe die keuses wat hulle maak die toekoms kan affekteer.

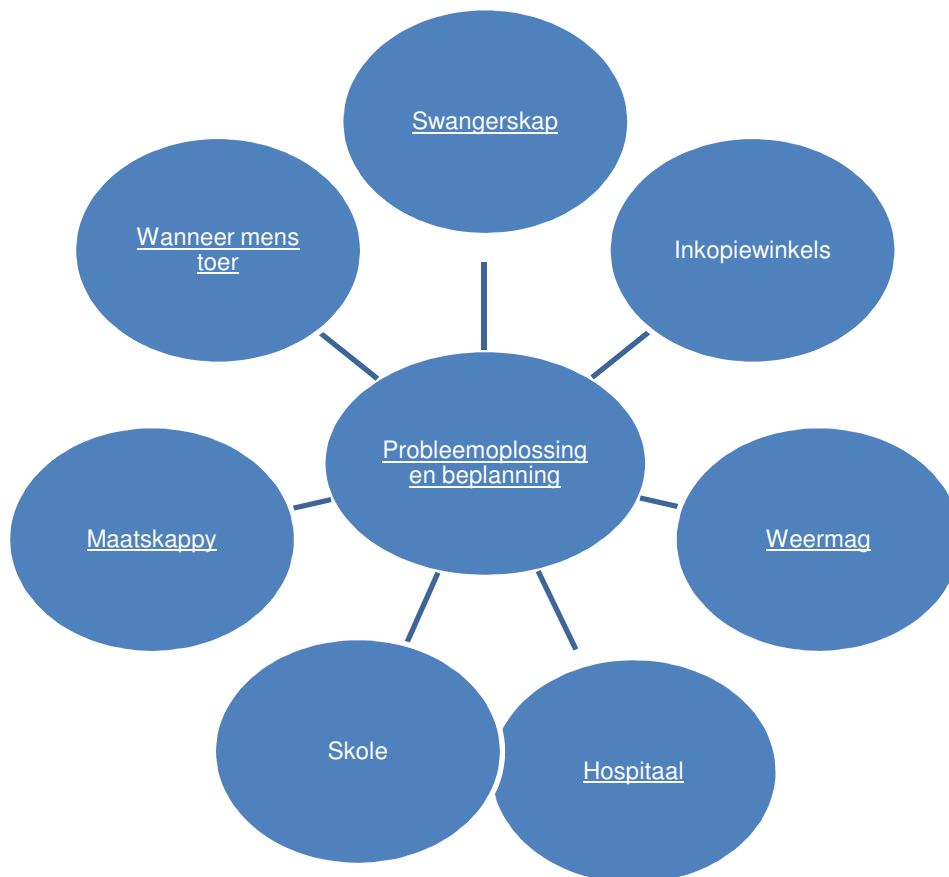
#### KONTEKS

'n Breinkaart word gemaak van die verskillende kontekste waarin mens moet beplan vir die toekoms. Die breinkaart gee weereens soos die geval was in Graad 10 'n



verskeidenheid kontekste. Die hospitaal, of 'n weermag kan gebruik word as die fiktiewe konteks van die drama. Seuns tussen die ouderdomme van 15 en 18 sal waarskynlik meer aanklank vind by 'n strategiese oorlogspel. Om oorlog te maak is ook deel van almal se verwysingsraamwerk, omdat dit so 'n aktuele kwessie in die wêreld op die oomblik is – selfs al ervaar hulle dit nie eerstehands nie.

**Figuur 4:** Voorbeeld van breinkaart oor probleemoplossing en beplanning



## ROLLE

In die weermag is daar 'n verskeidenheid rolle en range. Omdat die onderwerp oor die beplanning en doelwitstelling handel, sal dit beter wees om die karakters van die drama die bestuur, die mense wat die oorlog beplan, te maak.

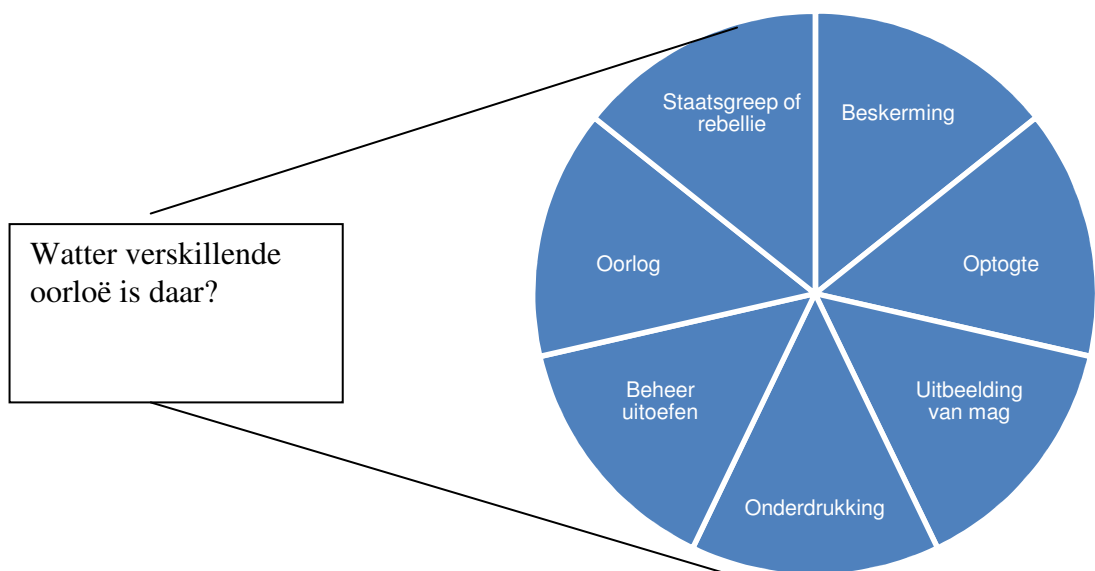
**Figuur 5:** Voorbeeld van breinkaart oor rolle binne weermagkonteks



SEGMENTERING OM DIE DRAMATIESE FOKUS TE VIND

Die tema van die drama is doelstellings en beplanning. Gevolglik word alles wat met dit geassosieer word in segmente ingevul. Daarna word een segment gekies en dan deur vrae sal die moment waar die drama kan begin geïdentifiseer word.

**Figuur 6:** Voorbeeld van segmentering en kanalisering van die onderwerp probleemoplossing en beplanning om by die dramatiese fokus uit te kom.



Oorlog is die segment wat gekies is en die volgende vrae word gestel om by 'n moment te kom wat spannend is of druk op die karakters plaas:

- Watter tipe oorlog kan dit wees?
- Wie is betrokke?
- Het die oorlog klaar gebeur / moet dit nog gebeur / is dit tans aan die gang?

Dit is 'n wêreldoorlog tussen verskillende land. Die leerders kan bepaal tussen watter lande die oorlog is. Die bestuur van die weermag, soos die bevelvoerder van die vloot, lugmag en weermag is betrokke saam met die ministers en die president. Die oorlog is tans nog aan die gang, maar dis aan die begin van die oorlog.

### DIE SKEP VAN SPANNING

Die leerders moet nou gekonfronteer word met 'n uitdaging of probleem wat hulle sal intrek by die drama. Die fiktiewe konteks is die weermaghoofkantore, die karakters is die bevelvoerders van die vloot/weermag/lugmag, die president en die minister van verdediging en hulle is in 'n konfliksituasie van 'n oorlog. Die leerders moet self besluit hoe hulle die oorlog gaan wen. Die struikelblok wat hulle moet oorbrug, is om uit te vind wie is die spioen tussen hulle, want die vyand weet altyd wat hulle volgende gaan doen. Die leerders sal eers later, soos wat die prosesdramas ontwikkel, die inmenging van 'n spioen vermoed en die onderwyser-in-rol sal dit dan bevestig. Die leerders het hulleself al klaar ingeleef in die drama. Hulle word emosioneel ingetrek wanneer hulle uitvind dat een van hulle eie mense 'n spioen is. Dit skep dus spanning in die drama.

Die onderwyser moet ook beplan wat die vyand volgende gaan doen. Die leerders kan dus nie vooraf weet wat die vyand gaan doen nie. Die onsekerheid skep verdere spanning in die drama, want enige oomblik kan hulle aangeval word.

### TEKENS

Die perspektief, konteks, karakters in die drama is klaar vasgestel, maar die spesifieke verloop en die konflik is nog nie bepaal nie. Om betekenis aan die drama te gee kan sekere rituele en gebare gebruik word. Daar is sekere rituele wat deel is

van die weermag, soos om te salueer. Daar is ook strategiese beplanningssessies wat deur die president, minister van verdediging, bevelvoerders van die weermag, vloot, lugmag, minister van intelligensie en ander administratiewe personeel bygewoon word. Tydens die strategiese beplanningssessies word daar besluit op watter wyse die vyand aangeval gaan word. Daar is baie films met voorbeelde van hierdie soort strategiese beplanning. Dit kan vir die leerders gewys word indien hulle dit nie verstaan nie.

Tydens hierdie strategiese beplanningssessies word probleme eers geanaliseer en daarna word 'n oplossing bedink. Die keuses wat gemaak word tydens 'n oorlog het ook verreikende gevolge vir ander mense se lewens. Materiaal wat benodig word vir die prosesdrama kan veral konsentreer op kostuums (pette, baadjies) en rekwisiete (kaarte, telefone).

<b>Graad 11</b>	
<b>ONDERWERP: Selfontwikkeling in die samelewing</b>	
<b>LES: Oorlog</b>	
<b>Doel van die les:</b> Beplan en bereik van lewensdoelwitte: Toepassing van verskeie lewensvaardighede as bewys van die vermoë.	
<b>Assessering:</b> Daar sal informele assessering tydens die les toegepas word in die vorm van rolspel.	
<b>Materiaal:</b> Wêreldkaart, 2 kleure ronde plakkers.	
<b>Ander hulpbronne:</b> 'n Groen/witbord om op te skryf Dataprojektor/interaktiewe witbord waarop die wêreldkaart geplaas kan word in Power Point rekenaarspeletjie.	
<b>Verloop en metode:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verwelkoming (2 min)</li> <li>• Oriëntering en beplannings vrae (5 min)</li> <li>• Prosesdrama (28 min)</li> <li>• Refleksie en refleksie vrae (10 min)</li> </ul>	
<b>Opsomming:</b>	Daar is 'n wêreldoorlog aan die gang en die leerders is besig om teen ander 'n land(e) te veg. Die leerders neem die rolle aan van die president, hoof van die weermag/vloot/lugmag en die ministers wat betrokke is by die keuses rakende die oorlog. Ander leerders kan ook administratiewe personeel en raadgevers vir die bevelvoerders wees. Die onderwyser bepaal wat die vyand doen en stel die leiers/bevelvoerders in kennis oor sake rakende byvoorbeeld hoeveel skepe hulle al verloor het, ens. Daar is ook spioene wat vals informasie gee. Die doel van die simulاسie is om die oorlog te wen en die leerders moet saamwerk en langtermyn en korttermyn doelwitte opstel sodat hulle die doel kan bereik. Die onderwyser neem verskillende rolle aan tydens die simulاسie om die

	leerders te hou by die tema en om geleenthede vir refleksie te identifiseer.	
	<b>Onderwyser se gids:</b>	<b>Leerders se gids:</b>
<b>Informasie:</b>	Die onderwyser moet weet hoe 'n oorlog werk, wie almal betrokke is, watter prosedures daar gevolg word. Kennis dra van strategieë om lewensdoelwitte mee te beplan. Kennis dra oor hoeveel skepe/weermag/lugmag elke kant van die oorlog het.	Die leerders moet weet watter rolle hulle vertolk en watter verantwoordelikheid die rol het. Die leerders moet ook verstaan hoe die strategiese beplanningssessies gaan werk, wat beplan gaan word en wat hulle rol in die strategiese beplanningssessies gaan wees.
<b>Aktiwiteit:</b>	Die oorlog word beplan in die vorm van 'n breinkaart. Leerders kry hulle rolle. Fasiliteer in rol die leerders se deelname aan die oorlogsvergadering. Identifiseer geleenthede om te reflekteer. Lei die refleksie aan die einde van die les met vrae.	Neem deel aan besluitnemingsprosesse rakende kwessies soos watter lande betrokke gaan wees in die oorlog en watter rolle daar is en wie wat gaan vertolk. Neem deel in die rol van spioen, president, minister van verdediging, bevelvoerder van die weermag / vloot / lugmag en ander helpers. Maak keuses in terme van hoe hulle gaan aanval en hoe hulle die oorlog gaan wen.
<b>Ontwikkeling van kritiese denke:</b>	Stel refleksievrae: Wat is julle doelwit? Hoe gaan julle die doelwit bereik? Hoe kan julle die probleme oplos wat julle weerhou om julle doelwit te bereik? Hoe affekteer die keuses wat julle maak ander mense? Hoe affekteer hierdie keuses julle toekoms? Hoe beplan julle vir julle toekoms? Hoe affekteer die keuses wat julle maak julle toekoms en die toekoms van ander mense?	Analiseer, reflekteer, sintetiseer om probleme op te los en doelwitte te bereik. Pas dan metakogniese toe en dink na oor hulle keuses en hoe die keuses hulle eie lewens en die lewens van ander mense om hulle affekteer.

Die kritiese denkgeleenthede in hierdie prosesdramale sal weereens bespreek word aan die hand van die verloop van die les, soos wat die geval was met die bespreking van die Graad 10 voorbeeld les.

### ORIËTERING EN BEPLANNING

Tydens die beplanning van die strategiese beplanningssessie moet daar baie keuses gemaak word soos watter lande oorlog teen mekaar voer en hoekom hulle in 'n oorlog gewikkel is. Hulle moet ook besluit watter strategieë hulle gaan volg gedurende die oorlog. Tydens hierdie proses moet die leerders al die inligting oor hulle vyand insamel en interpreteer om sodoende die beste plan saam te stel om

hulle te oorwin. Die inligting oor die vyand moet dus geanaliseer word en almal se verskillende argumente oor hoe die oorlog geveg moet word, moet ingedagte gehou word. Reeds tydens die beplanning voor die aanvang van die prosesdramales is daar dus sekere kritiese denkgeleenthede, in hierdie geval spesifiek gemik op die analisering en/of evaluering van inligting ten einde 'n besluit(e) te neem.

### PROSESDRAMALES

Gedurende die prosesdramales is daar 'n oorlog wat gewen moet word. Die leerders moet hulle strategieë analiseer en besluit hoe hulle die oorlog gaan veg sodat hulle die lang- en korttermyn doelwitte wat hulle opgestel het, kan bereik. Wanneer hulle op 'n strategie besluit het, word hulle konstant gekonfronteer met probleme wat hulle moet oplos. Die vyand is besig om hulle die hele tyd aan te val en maak nie saak wat hulle doen nie, die vyand weet altyd vooraf wat hulle gaan doen. Die vraag ontstaan dus hoe die vyand hierdie informasie in die hande kry. Daar is verskeie moontlike redes hiervoor en dit mag wees dat die vyand hulle so goed ken dat hulle weet wat hulle beplan. Hierdie is een van die kritiese denkgeleenthede wat die onderwyser tydens die les kan identifiseer. Dit kan gesien word as 'n kritiese denkgeleentheid omdat 'n probleem opgelos moet word, wat verreikende gevolge kan hê vir die oorlog. Indien hierdie probleem nie op 'n deurdagte manier opgelos word nie, gaan die leerders nie hulle doelwitte bereik nie. Hulle kan dus probeer om iets te doen wat hulle nie normaalweg sal doen nie, maar wanneer die vyand weereens vooraf hulle bewegings weet, is daar net een moontlike verduideliking en dis dat daar 'n spioen tussen hulle is.

Indien daar 'n spioen is, hoe gaan hulle hierdie persoon vang en wat gaan hulle met hom moet doen wanneer hulle hom gevang het? Die onderwyser kan indien nodig die leerders lei om 'n ingeligte keuse hieroor te maak. Die onderwyser kan dus vrae aan die leerders stel wat hulle sal lei in die kritiese denkproses, sodat hulle die probleem waarmee hulle gekonfronteer word kan oplos. Voorbeelde van vrae is die volgende:

- Wat gee vir julle 'n aanduiding dat daar 'n spioen is? (maak seker daar is 'n probleem en begin om dit te prosesseer en vas te stel wat die probleem werklik is.)

- Wie het toegang tot die informasie wat aan die vyand gelek word? (analiseer die probleem en die rolspelers wat betrokke is)
- Hoe gaan julle vasstel watter persoon is die spioen? (interpreteer die inligting om vas te stel wie die spioen kan wees. Die leerders moet ook 'n plan maak oor hoe hulle die spioen gaan vang)
- Is hierdie plan die beste plan, gaan die persoon nie weet dat julle beplan om hom/haar te vang nie? (evalueer die plan wat hulle gemaak het)
- Is dit moontlik om twee voorstelle vir planne wat julle het, te kombineer? (die leerders leer hoe om te sintetiseer deur twee planne saam te smelt om die beste plan te vind)
- Indien julle die spioen gevang het, sal dit julle dan in staat stel om julle doel te bereik en die oorlog te wen? (die leerders word gelei in 'n proses van refleksie sodat hulle kan vasstel of die uitskakeling van die spioen hulle gaan help om hulle doelwitte te bereik)

Die onderwyser lei gevolglik die leerders in die proses waardeur hulle die keuse(s) maak oor wat hulle gaan doen. Daar word ook 'n verband getrek tussen die probleem van die spioen en die doelwitte van die oorlog om vas te stel hoe die spioen hulle weerhou om hulle doelwit te bereik.

### REFLEKSIE

Die doel van die refleksie is dieselfde as wat die geval in Graad 10 was: tydens die refleksie moet alles wat gedurende die prosesdramales gebeur het, bevraagteken word. Daar is baie reflekerende vrae wat die onderwyser kan stel. Dis egter belangrik dat die verband tussen lewensbeplanning en die beplanningsproses van die oorlog getrek word. Die leerders moet die heelryd daarvan bewus wees dat hulle is besig om doelwitte te maak en te bereik. Voorbeelde van vrae is die volgende:

- Hoe het julle die spioen gevind ?
- Wat moes julle die heelryd doen om deel te neem aan die oorlog?
- Wat het die spioen verklap aan die vyand?

- Hoekom is dit belangrik?
- Waarmee help beplanning mens?
- Waarvoor moet mens nog beplan in die lewe?
- Wat gebeur as jy nie vir sekere gebeurtenisse beplan nie?

### **5.3.3 Graad 12**

Vir Graad 12 is daar besluit op die onderwerp loopbaan en loopbaankeuses. Die fokus van die onderwerp is op innoverende oplossings om werkloosheid teen te werk: vrywillige werk, deeltydse werk, samelewingswerk selfondernemings en informele werk (Departement van basiese onderwys, 2011b:23). Rolspel bied weereens die geleentheid om die kwessie op praktiese wyse te ondersoek en aan te spreek. Om kreatiewe oplossings te vind vir die probleem van werkloosheid verg ook onder andere analitiese en reflektiewe denke wat ideaal inskakel by die ontwikkeling van kritiese denke.

#### TEMA

Die tema van die les is werkloosheid en die leerders moet met idees vorendag kom oor hoe om werkloosheid te bekamp. Die leerders moet 'n selfonderneming beplan en bewus wees van die betrekkingsopties, lewensvatbaarheid en belastingpligtigheid van die onderneming. Konsepte soos korrupsie en bedrog moet ook ondersoek word.

#### KONTEKS

'n Breinkaart word opgestel en alle kontekste waarbinne die tema 'n invloed kan uitoefen, word neergeskryf. 'n Konsultasiemaatskappy word geïdentifiseer, omdat konsultasiemaatskappye besighede help om hulle geld beter te spandeer/bestuur en te groei en dus meer werkgeleenthede skep.

**Figuur 7:** Voorbeeld van breinkaart oor werkskepping

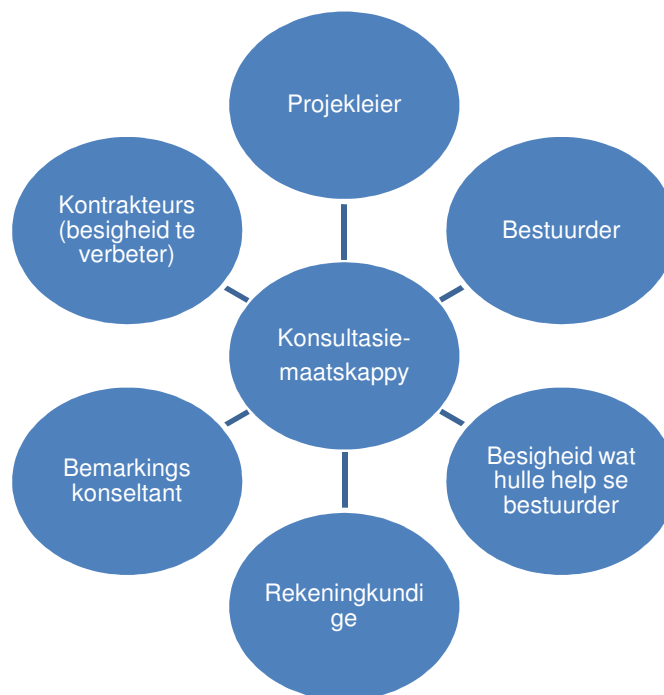




## ROLLE

Daar is baie mense wat by 'n konsultasiemaatskappy werk. Ek gaan al die karakters in die vorm van 'n breinkaart voorstel. Aangesien die tema van die prosesdrama die skep van werk is, is dit beter as die rolle wat aangeneem word, dié van die projekteier, rekeningkundige, bemakingskonsultant, bestuurder (ander besigheid) en kontrakteur is.

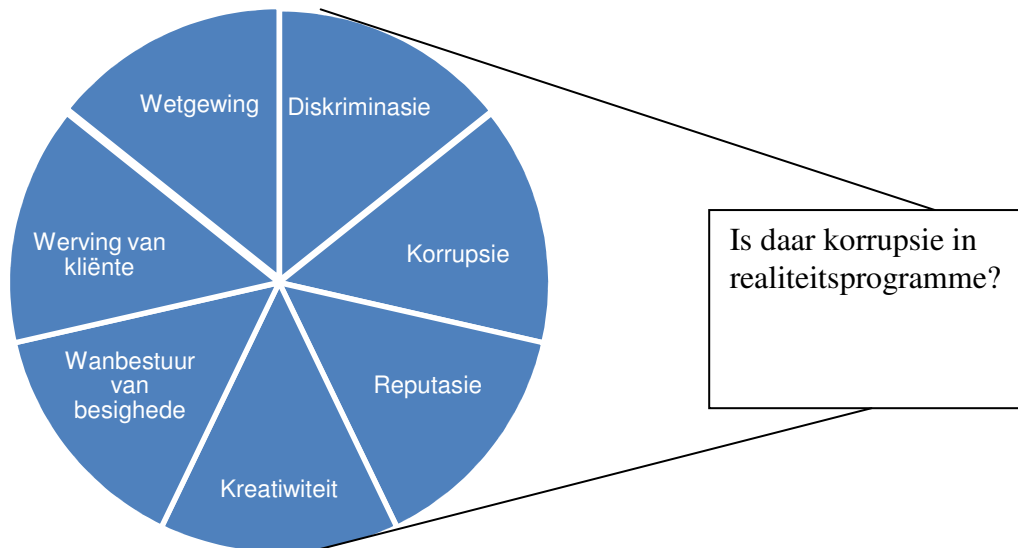
**Figuur 8:** Voorbeeld van breinkaart oor rolle binne konsultasiemaatskappy



## SEGMENTERING OM DIE DRAMATIESE FOKUS TE VIND

Die tema van die drama is werkloosheid en werkskepping, gevolglik word alles wat daarmee geassosieer word, ingevul in die segmentdiagram. Soos in die geval van Grade 10 en 11 gaan een segment gekies word en waarna ek 'n paar vrae aan myself stel rakende die segment om vas te stel wat die dramatiese fokus gaan wees en op watter moment die drama gaan begin.

**Figuur 9:** Voorbeeld van segmentering en kanalisering van die onderwerp werkloosheid om by die dramatiese fokus uit te kom.



Die moontlikheid bestaan dat daar korrupsie, of in die konsultasiemaatskappy, of in die besigheid wat hulle konsulteer, vermoed word. Die leerders weet nie wie korrup is nie en moet uitvind of dit byvoorbeeld die bestuurder (werkgewers) is, of een van die werknemers. Dit kan die struikelblok wees wat oorkom moet word en wat die leerders emosioneel betrokke kan kry by die drama. Daar is dus 'n konsultasiemaatskappy en hulle doen konsultasie vir 'n besigheid en besef dan dat iemand besig is om geld te verdoesel en dis hoekom die besigheid nie groei nie. Die volgende vrae kan gevra word:

- Watter tipe korrupsie kan dit wees?
- Wie is betrokke?

- Wat gaan die gevolge van die korrupsie wees?

Die leerders neem die rolle aan van die werkgewers en/of werknemers van beide die konsultasiemaatskappy, sowel as die besigheid wat gekonsulteer word. Die leerders kan bepaal wat die name van die onderskeie besighede is. Tydens hulle konsultasie, wanneer hulle deur die finansies van die besigheid gaan, besef hulle dat daar geld verdoesel word. Die gevolge van die korrupsie is dat die besigheid besig is om bankrot te gaan.

### DIE SKEP VAN SPANNING

Die drama bestaan dus uit 'n fiktiewe konteks (die konsultasie van 'n besigheid deur 'n konsultasiemaatskappy), die karakters (projekleier, rekeningkundige, bemakingskonsultant, bestuurder, ensovoorts) word gekonfronteer met die probleem van korrupsie. Die aanvanklike spanning word geskep wanneer die konsultasiespan die besigheid se probleme op 'n kreatiewe manier probeer oplos. 'n Onverwagte struikelblok kan in die vorm van 'n navraag deur krediteure van die besigheid kom oor agterstallige betaling(s). Volgens die besigheid se boeke is die krediteure wel betaal. Dit kom aan die lig dat daar nie meer geld in die besigheid is nie, maar die besigheid se boeke toon die teendeel. Êrens is iemand dus besig om geld te verdoesel en die konsultasiemaatskappy moet uitvind wie besig is om dit te doen.

### TEKENS

Die onderwyser kan vir die leerders materiaal soos papier, penne, ens. verskaf wat hulle kan gebruik om voorstellings mee te maak. Die onderwyser kan ook tydens die refleksie vir die leerders statistieke wys van hoe korrupsie die land se ekonomie en werkskepping beïnvloed.

## **Graad 12**

**ONDERWERP: Loopbane en loopbaankeuses**

**LES: Konsultasiemaatskappy**

**Doel van die les:**

Ontwikkel innoverende oplossings om werkloosheid teen te werk in die vorm van vrywillige werk, deelytdse werk, samelewingswerk selfondernemings en informele werk.

**Assessering:**

Daar sal informele assessering tydens die les toegepas word in die vorm van rolspel.

<p><b>Materiaal:</b>                  Pen en papier                  Naamkaartjies vir die konsulasiemaatskappy span.                  Van die konsultasiemaatskappy span kan hulle CV's invul.                  Skryfbehoeftte om prototipe van 'n produk mee te maak.</p>		
<p><b>Ander hulpbronne:</b>                  'n Groen/witbord om op te skryf                  Dataprojektor/interaktiewe witbord kan gebruik word om statistieke van wat korrupsie aan die land se ekonomie doen, te wys.</p>		
<p><b>Verloop en metode:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verwelkoming (2 min)</li> <li>• Oriëntering en beplannings vrae (5 min)</li> <li>• Prosesdrama (28 min)</li> <li>• Refleksie en refleksie vrae (10 min)</li> </ul>		
<p><b>Opsomming:</b> Die leerders maak die bestuur van 'n maatskappy bewus daarvan dat hulle nie besig is om te groei nie. Die maatskappy het dus 'n konsultasiemaatskappy aangestel om ondersoek in te stel, rakende praktyke wat hulle kan aanpas en verander sodat hulle maatskappy kan groei en hulle meer werksgeleenthede kan skep. Die konsultasiemaatskappy oorweeg baie opsies om die maatskappy meer winsgewend te maak, maar voordat hulle sekere planne in werking kan stel, moet hulle eers weet of die maatskappy geld het. Tydens die ondersoek van die maatskappy se boeke, vind die rekenmeester (die rekenmeester kan deur die onderwyser-in-rol gespeel word) uit dat die maatskappy besig is om êrens geld te verloor as gevolg van ongerymdhede. Die oorsprong van die korrupsie word ondersoek.</p>		
<p><b>Onderwyser se gids:</b> <span style="float: right;"><b>Leerders se gids:</b></span></p>		
<p><b>Informasie:</b></p>	<p>Die onderwyser moet weet hoe 'n konsultasiemaatskappy funksioneer, wie almal betrokke is, hoe oplossings vir uitdagings gevind word.                  Kennis dra van verskillende strategieë wat konsultasiemaatskappye gebruik wanneer hulle 'n ander besigheid konsulteer.                  Kennis dra oor kwessies rakende finansiële en sosiale lewensvatbaarheid van selfondernemings en ander betrekingsopsies insluitend die bewustheid van belastingpligtigheid.</p>	<p>Die leerders moet weet wat daar van hulle verwag word as hulle die rolle van die projekteier, rekeningkundige, bemakringskonsultant, bestuurder (ander besigheid) en kontrakteur (sy span wat saam met hom werk) aanneem. Hulle moet ook weet hoe die breinstormsessie waartydens hulle met innoverende idees om die ander besigheid te help voorendag moet kom, werk.</p>
<p><b>Aktiwiteit:</b></p>	<p>Die konsultasiemaatskappy word beplan in die vorm van 'n breinkaart. Leerders kry hulle rolle. Fasiliteer in rol die leerders se deelname aan die konsultasiemaatskappy en die maatskappy wat gekonsulteer word. Identifiseer geleenthede om te reflekteer. Lei die refleksie aan die einde van</p>	<p>Neem deel aan besluitnemings proses rakende kwessies: wat die naam is van die konsultasiemaatskappy en die maatskappy wat hulle konsulteer. Daar moet ook keuses gemaak word oor wat die maatskappy doen (maak hulle produkte of lewer hulle dienste) en wie almal daar werk. Die konsultasiemaatskappy se</p>

	die les met vrae.	span besluit hoe hulle die maatskappy wil red en stel sekere planne en strategieë in werking om dit te doen.
<b>Ontwikkeling van kritiese denke:</b>	Stel refleksie vrae: Hoe gaan die planne wat julle inwerking wil stel die omgewing beïnvloed? Watter struikelblokke moet julle oorkom? Hoe kan mens die probleem van korrupsie oplos? Hoekom is mense korrup? Watter invloed het korrupsie op die werkloosheidprobleem in SA?	Analiseer, reflekteer, sintetiseer die uitdaging om die maatskappy te konsulteer. Analiseer, reflekteer, sintetiseer en vind oplossings vir die struikelblokke wat hulle mee gekonfronteer word sodat die doelwitte bereik kan word. Pas dan metakogniese toe en dink na oor hulle keuses en die gevolge van die keuses. Analiseer, reflekteer, sintetiseer die probleme rakende korrupsie en hoekom mense dit doen, sodat daar 'n oplossing gevind kan word.

Enkele moontlike kritiese denkgeleenthede in hierdie prosesdramales sal weereens uitgelig word aan die hand van die verloop van die les.

### PROSESDRAMALES

Tydens die kern van die les moet die leerders besluit hoe hulle die probleem van die besigheid gaan oplos. Die leerders moet eers bedink watter besigheid dit gaan wees. Daarna moet die leerders die inligting wat hulle oor die besigheid het/ontvang, interpreteer en kyk hoe die besigheid gehelp kan word en wat hulle verkeerd doen. Moontlike oplossings moet geëvalueer en geanaliseer word om seker te maak dat dit die beste oplossings is. Teenargumente vir die moontlike oplossings moet ook opgestel word, sodat daar besluit kan word of hierdie besigheid enigsins gered kan word. 'n Kritiese denkgeleentheid kan hom byvoorbeeld voordoen wanneer die konsultasiemaatskappy se finansiële bestuurder besef dat die boeke foutief is, want volgens die boeke is die besigheid winsgewend. Die leerders moet dus krities gaan dink en vasstel wat die oorsaak van die probleem kan wees en waarom die besigheid nie besig is om wins te maak nie. Die leerders vind uit dat sekere krediteure (of kontrakteurs) besig is om die besigheid se geld te steel. Die onderwyser moet dan die leerders in die proses lei om krities te dink en die probleem op te los. Die volgende vrae kan onder andere die leerders lei om die probleem op te breek, te vergelyk, te selekteer, te organiseer en teen te diskrimineer om sodoende die probleem krities op te los:

- Wat doen die besigheid verkeerd? (die probleem word deur hierdie vraag krities gedekonstrueer sodat 'n mens kan vasstel wat die kern van die probleem is)
- Watter afdeling van die besigheid is verantwoordelik om seker te maak dat die besigheid winsgewend is? (die besigheid se probleem word opgebreek om vas te stel watter departement is verantwoordelik. Die probleem word ook op hierdie wyse geanaliseer)
- Wie werk almal in die afdeling en wat is hulle verantwoordelikhede? (daar word gedifferensieer om vas te stel wat is almal se pligte en hoe hulle verantwoordelik kan wees vir die probleem)
- Wat sou gebeur as die krediteure/kontrakteurs wel betaal is en dit word nie aangeteken in die boeke nie? (om vas te stel hoe die probleem funksioneer, word kontrasterende oorsake bedink om sodoende hierdie oorsake te belig en by die werklike probleem uit te kom)
- Is die krediteure/kontrakteurs korrup? (selekteer die oorsaak van die probleem)
- Wat kan mens doen om die krediteure/kontrakteurs die geld te laat terugbetaal? Hoe gaan ons van nou af te werk? Wat is die stappe wat gevolg gaan word? (die oplossing deur voorstelle saam te voeg en 'n oplossing te sintetiseer. Daarna moet die oplossing op 'n geordende wyse aangepak word)
- Is dit die enigste manier hoe ons die krediteure/kontrakteurs kan kry om die geld terug te betaal? (die oplossing word teen gediskrimineer om sodoende te analiseer of hierdie oplossing die enigste en beste oplossing vir die probleem is. Die oplossing moet 'n deurdagte oplossing wees)

Die vrae wat die onderwyser stel lei die leerders in die proses om hulle kritiese denkvaardighede te ontwikkel. Hierdie kritiese denkkeleentheid is nie die enigste een wat in hierdie prosesdramales kan voorkom nie. Aangesien dit 'n improvisasie is, kan daar nie vooraf met sekerheid vasgestel word hoe die leerders gaan reageer nie. Bogenoemde is slegs een moontlike verloop. Dit mag wees dat die leerders deur hulle oplossings die drama in 'n hele nuwe rigting stuur.

## REFLEKSIEVRAE

Soos ook die geval was in beide Grade 10 en 11 word die les afgesluit met refleksie, sodat die verband tussen die prosesdramales en die tema wat ondersoek word, duidelik kan word. Voorbeelde van vrae wat vir hierdie doeleinde gebruik kan word, sluit in:

- Wat het die besigheid weerhou van sukses?
- Hoe kan die struikelblokke oorbrug word?
- Hoe kan die besigheid aangepas word om meer werksgeleenthede te skep en te groei?
- Hoe belangrik is dit dat die besigheid en sy krediteure/kontrakteurs saamwerk?
- Wat gebeur as hulle nie saamwerk nie?
- Watter invloed het korrupsie op werkskepping in Suid-Afrika? (Wys statistieke van korrupsie en nuwe besighede wat daarin faal om te oorleef)
- Hoe kan die probleem van korrupsie opgelos word?

## 5.4 Samevatting

Om drama as 'n onderrigmetode toe te pas stel baie eise aan onderwysers. Hulle moet nie net dink soos 'n onderwyser nie, maar moet ook soos 'n regisseur, skrywer, akteur en onderwyser optree wat hulle eie performance bestudeer en evalueer. Die onderwyser moet seker maak die inhoud van die vak word onderrig.

Die beplanning van 'n prosesdramales kan egter 'n sekere vorm aanneem. Dit sal onderwysers help om hulle rol te verstaan en om voor te berei vir die les. Tydens die beplanning van die prosesdramales moet die onderwysers eerstens besluit wat die tema (wat hulle gaan onderrig) van die les gaan wees. Daarna kan die onderwysers begin om moontlike idees in breinkaarte uit een te sit om sodoende die konteks (waar speel die drama af) en rolle (wie is die karakters) te bepaal. Wanneer 'n konteks en rolle gekies is, kan die onderwysers 'n sirkeldiagram gebruik om alles wat hulle met die tema assosieer in segmente te skryf. Segmentering help die onderwysers om die dramatiese fokus te vind. Die dramatiese fokus is die moment wanneer die drama begin, maar om die leerders betrokke te kry by die

prosesdramales, moet hierdie moment spanning onderliggend hê. Spanning is van kardinale belang vir leerders om emosioneel betrokke te raak. Hierdie betrokkenheid is nodig sodat leerders oor hulle ervaring(s) kan reflekteer. Die onderwyser kan spanning skep deur sekere struikelblokke in die pad van die leerders te plaas wat hulle weerhou om hulle doel te bereik. Om die prosesdramales geloofwaardig te maak moet die onderwyser ook beplan watter tekens (materiaal, foto's, video's en rituele) hulle in die les gaan gebruik.

Wanneer die voorafbeplanning klaar is, kan die onderwysers begin om 'n lesplan te maak waar hulle die doel van die les, hoe dit geassesseer gaan word, watter materiaal benodig word, watter ander hulpbronne hulle kort, die verloop en metode wat gebruik gaan word, bepaal. Daar kan ook 'n kort opsomming van wat in die les gaan gebeur gegee word. Dis ook noodsaaklik dat daar aangedui word watter informasie die onderwyser en die leerders moet hê om die prosesdramales effektief te laat verloop. Die verloop van die verskillende aktiwiteite en die rol van die onderwyser en leerders moet uiteengesit word. Daar moet beplan word hoe kritiese denke tydens die les ontwikkel gaan word en wat die onderwyser gaan doen om dit te fasiliteer en hoe die leerders die probleem moet benader tydens die les. Die onderwyser kan dus moontlike kritiese denkgeleenthede reeds vooraf identifiseer en daarvolgens sekere vrae formuleer wat die leerders sal lei in die proses van die ontwikkeling van kritiese denkvaardighede. Hierdie vrae kan die leerders lei in die proses om die probleem of argument op 'n deurdagte en logiese wyse aan te pak en dan te proses, analiseer, sintetiseer, reflekteer, interpreteer en evalueer om sodoende te besluit wat hulle gaan doen of om 'n nuwe siening en/of argument te formuleer.

Tydens die beplanning van die drie voorbeeld prosesdramalesse en 'n bespreking van moontlike kritiese denkgeleenthede in die verloop van die lesse, het dit duidelik geword dat daar beslis kritiese denkgeleenthede in die onderskeie lesse kan voorkom. As gevolg van die improvisatoriese aard van prosesdramalesse is dit nie moontlik om altyd die presiese verloop van 'n les vooraf te bepaal nie. Indien die onderwyser egter vertrouwd is met watter vaardighede kritiese denke vereis, is dit moontlik om geleenthede tydens die les te herken wat hierdie vaardighede vereis.



Leidende vrae deur die onderwyser kan onder andere gebruik word om leerders te help om kritiese denkvaardighede tydens hierdie momente te ontwikkel.

In die lig van die lesbeplanning en die hipotetiese verloop van die lesse soos bespreek in hierdie hoofstuk kan die aanname dus gemaak word dat dit eerstens moontlik is om drama as 'n onderrigmetode (oftewel prosesdrama) te gebruik om die vak Lewensoriëntering te onderrig. Tweedens word dit ook duidelik dat prosesdrama geleenthede tydens die verloop van die les skep, wat geïdentifiseer kan word as kritiese denkgeleenthede, en wat die ontwikkeling van kritiese vaardighede in die leerders aanmoedig.

## Hoofstuk 6

### Slot

#### 6.1 Bondige opsomming van die studie

Die doel van die vak Lewensoriëntering is om leerders voor te berei om te kan funksioneer in 'n vinnig transformerende samelewing. LO is dus veronderstel om leerders toe te rus met die nodige lewensvaardighede wat hulle sal help om te kan reageer op die uitdagings van die lewe en 'n aktiewe en verantwoordelike rol te kan speel in die Suid-Afrikaanse ekonomie en samelewing. Die inhoud van die LO kurrikulum, sowel as die assessering van die vak vereis dat leerders kritiese denkvaardighede moet toon om die vak suksesvol te voltooi.

Kritiese denke behels aktiewe denkvaardighede (onder andere metakognise) waarmee kommunikasie, informasie en argumente (van 'n verskeidenheid bronne) ondersoek word. Hierdie ondersoek word op 'n kreatiewe en logiese (deurdagte, redelike en relevante) manier geprosesseer, geanaliseer, gesintetiseer, gereflekteer, geïnterpreteer en geëvalueer. Hierdie prosesse lei op hulle beurt tot die formulering van 'n argument wat gedefinieer en gestaaf kan word, en wat op sy beurt weer kan lei tot 'n kritiese aksie (besluit wat om te glo of te doen).

Die vraag het wel ontstaan of kritiese denke tans deur die Suid-Afrikaanse kurrikulum ontwikkel word en navorsing het bevind dat kinders en volwassenes in Suid-Afrika 'n lae vlak van kritiese denke toon en dit ook moeilik vind om kritiese denke te omskryf. Hierdie bevinding kan toegeskryf word aan die gebrek aan 'n onderrigomgewing waar kritiese denke gestimuleer en ontwikkel word. Gevolglik is daar 'n behoefte aan alternatiewe onderrigmetodes om kritiese denke te ontwikkel geïdentifiseer.

Drama manifesteer op verskillende maniere in die onderwys en wanneer dit as 'n onderrigmetode gebruik word, word dit gedoen om verskillende doeleindes te bereik. Volgens Brian Way moet drama as 'n onderrigmetode aangewend word om die individualiteit van die individu en die uniekheid van die menslike wese te ontwikkel. Heathcote se benadering tot drama-in-die-onderwys fokus op die onderrig van

vakinhoud en bepaalde denkprosesse deur refleksie. Die onderrigmetode wat uit laasgenoemde benadering spruit, is prosesdrama.

Prosesdrama is 'n proses georiënteerde vorm van drama wat spruit uit die werk van die drama-in-die-onderwys praktisyne Dorothy Heathcote, Gavin Bolton en Cecily O'Neill. Dit is 'n gestruktureerde metode waardeur improvisasie (binne 'n kurrikulumles) gebruik word sodat leerders kennis kan ontdek soos wat hulle deelneem aan die drama. Die leerders neem deel deur rolle aan te neem en te improviseer binne 'n gegewe situasie wat die onderwyser lei, bevraagteken en nuwe informasie byvoeg deur verskillende rolle (wat pas by die behoeftes van die klaskamer drama) aan te neem. Prosesdrama gebruik die tegnieke van simulatiespel, rolspel, improvisasie, die bou van geloof, ondersoekende vrae en refleksie.

In die laaste gedeelte van die studie word op praktiese wyse die stap-vir-stap beplanning van die prosesdramalesse binne die vak Lewensoriëring uiteengesit en bespreek. Tydens hierdie beplanning moet die onderwyser keuses maak rakende die tema, konteks, rolle, dramatiese fokus, hoe spanning geskep gaan word en die tekens wat gebruik gaan word gedurende die prosesdramalesse. Hierdie beplanning is omskep in 'n lesplan en in 'n bespreking van die moontlike verloop van die drie voorbeeld lesse kon kritiese denke tydens die les geïdentifiseer word. Kritiese denke word onder andere ontwikkel deur die onderwyser wat vrae aan die leerders stel wat hulle uitdaag om probleme op te los tydens die drama, vrae wat insig verdiep omdat die leerders moet verduidelik hoekom hulle sekere keuses gemaak het, en/of vrae wat leerders lei om op 'n spesifieke manier 'n gegewe situasie te benader.

## **6.2 Gevolgtrekkings**

Na afloop van die studie word die volgende gevolgtrekkings gemaak:

1. Kritiese denke word nie effektief deur die skoolkurrikulum ontwikkel nie.

Die ontwikkeling van kritiese denke vorm deel van die algemene doelstellings van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum, maar dit word nie ontwikkel in die skool nie omdat daar te veel fokus geplaas word op 'n behavioristiese benadering met

onderrigmetodes wat gevolglik nie kritiese en kreatiewe denke ontwikkel nie. Daar is dus 'n behoefte aan meer konstruktivistiese onderrigmetodes wat kritiese denke ontwikkel.

2. Tydens die laat adolessente ontwikkelingsfase wat strek vanaf Graad 10 tot Graad 12 kan kritiese denke optimaal ontwikkel word.

Tydens laat adolessensie is leerders se kognitiewe ontwikkel van so aard dat hulle daartoe in staat is om abstrakte konsepte te verstaan en hipoteties, logies en didakties te redeneer. Hulle is daartoe in staat om informasie te manipuleer om probleme op te los. Gevolglik is die ouderdomsgroep van hierdie studie ideaal vir die ontwikkeling van kritiese denke.

3. Prosesdrama kan kritiese denke ontwikkel.

Prosesdrama gebruik geïmproviseerde rolspel waardeur die leerders in 'n ander mens se vel klim en die wêreld vanuit iemand anders se perspektief beleef. Die proses ontlok kennis wat leerders al klaar besit en daarna word die leerders deur die vervreemdingseffek van Brecht gelei in 'n proses waardeur hulle moet reflekteer oor die ervaring. Deur die refleksies dink die leerders op 'n logiese manier en analiseer, sintetiseer en interpreteer die ervaring. Daarna kan die leerders 'n argument oor die ervaring formuleer en gevolglik oorgaan na kritiese aksie of hulle menings rakende die onderwerp verander.

4. Lewensoriëntering word tans nie effektief aangebied nie en gevolglik bereik dit nie die doelstellings van die vak nie.

Lewensoriëntering onderwysers kry nie genoegsame indiens- en/of prediensopleiding nie en daarom sukkel hulle om progressiewe onderrigmetodes te gebruik en 'n leerdergesentreerde pedagogie te gebruik. Alternatiewe onderrigmetodes soos rolspel is al klaar deel van die informele assessering van LO, maar omdat onderwysers nie opgelei word om dit effektief te gebruik nie, word die doelstelling van die vak nie bereik nie.

5. Prosesdrama kan gebruik word as 'n onderrigmetode om Lewensoriëntering mee te onderrig en om kritiese denke te ontwikkel.

Die inhoud van Lewensoriëntering het kritiese denke nodig omdat dit leerders vaardighede moet leer om suksesvol aan te pas by 'n vinnig veranderende samelewing. Denkvaardighede soos kritiese denke gee aan leerders die geleentheid om die transformasie te oorkom en 'n gebalanseerde lewe te lei en aktief deel te neem aan 'n demokratiese samelewing. LO se assessering vereis dat leerders ander mense se perspektiewe moet verstaan en prosesdrama gee vir leerders die geleentheid om na die wêreld te kyk deur iemand anders se oë. Die leerders moet ook krities reflekteer oor die ervaring en gevolglike kan prosesdrama gebruik word om kritiese denke in LO te ontwikkel.

### **6.3 Moontlike verdere navorsing**

Moontlike verdere navorsing wat uit hierdie navorsing spruit, sluit die volgende in:

- Die gebruik van prosesdrama binne die vak Lewensoriëntering om kritiese denke te ontwikkel kan empiries getoets word om vas te stel of die gevolgtrekkings waartoe hierdie studie gekom het in die praktyk realiseer.
- Navorsing oor alternatiewe onderrigmetodes om kritiese denke te ontwikkel in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel kan ondersoek word.
- Navorsing rakende die sukses van Lewensoriëntering met verwysing tot watter mate die vak suksesvol die doelstellings bereik. Dit kan gedoen word nadat die KABV geïmplementeer is, om vas te stel of die pre- en indiens opleiding wat onderwysers ontvang het, voldoende was en of LO onderwysers weet hoe om progressiewe onderrigmetodes en 'n leerdergesentreerde pedagogie te gebruik.

## Bibliografie

Adams, F. 2005. Critical theory and school governance: advancing an argument for democratic citizenship. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

African National Congress (ANC). 2012. *Education and Health. Policy discussion document March 2012*. (Intyds). Beskikbaar: <http://www.anc.org.za/docs/discus/2012/educationr.pdf> (2012, Oktober 15).

Ahmad, M. 2008. *Comprehensive Dictionary of Education*. New Delhi: Atlantic Publishers & Distributors.

Alexander, G. & November, I. 2010. Outcomes in South African higher education: Imagine that! *J Soc Sci*, 24(2): 101-109.

Anderson, M., Cameron, D. & Carroll, J. 2009. *Drama education with digital technology*. Londen: Continuum International Publishing Group.

Armbruster, B. & Ostertag, J. 1993. Questions in elementary science and social studies textbooks in B. K. Britton, A. Woodward & M. Binkley (reds.). *Learning from textbooks: Theory and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. 69-94.

Arnett, R.C. 1992. *Dialogic education: Conversation about ideas and between persons*. Illinois: Board of Trustees Southern Illinois University.

Auger, P. 2010. *The Anthem dictionary of literary terms and theory*. London: Anthem Press.

Bagnall, R.G. 2007. The ethics of lifelong learning and its implications for values education, in D.N. Aspin & J.D. Chapman (reds.). *Values education and lifelong learning: Principles, policies, programmes*. Dordrecht: Springer.

Baldick, C. 2008. *The Oxford dictionary of literary terms*. Oxford: Oxford University Press.

Beach, R., Campano, G. & Edmiston, B. 2010. *Literacy tools in the classroom: Teaching critical inquiry, Grades 5-12*. Amsterdam: Teachers College Press.

Bladwin, P. & Fleming, K. 2003. *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. London: Routledge.

Bolton, G. 1984a. *Drama as education, an argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Essex: Longman Group UK Limited.

Bolton, G. 1984b. Forward in L. Johnson & C. O'Neill (reds.). *Collected writings on education and drama*. Illinois: Northwestern University Press.

Bolton, G. 2006. Foreword in P. Taylor & C.D. Warner (reds.) *Structure and spontaneity: The process drama of Cecily O'Neill*. Sterling: Trentham Books Limited.

- Bowell, P. & Heap, B. 2005. Drama on the run: A prelude to mapping the practice of process drama. *Journal of Aesthetic Education*, 39(4): 58-69.
- Bräuer, G. 2002. *Body and Language: Intercultural learning through drama*. Westport: Ablex Publishing.
- Britt, K.S. 2009. New graduate nurses' perceptions of simulation training. Ongepubliseerde magister tesis. New Hampshire: New Hampshire Universiteit.
- Brockett, O.G. 1974. *The theatre an introduction, third edition*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Brown, L. 1993. *The new shorter Oxford English dictionary on historical principles*. Oxford: Oxford University Press.
- Burbules, C. Berk, R. 1999. Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences and limits, in T. S. Popkewits & L. Fendler (reds.) *Critical theories in education, changing terrains of knowledge and politics*. New York: Routledge.
- Carklin, M. 1997. Rainbows and spider webs: new challenges for theatre in a transformed system of education in South Africa. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 2(2): 203-213.
- Carleton, J.P. 2012. *Story drama in the special needs classroom: Step-by-Step lesson plans for teaching through dramatic play*. Londen: Jessica Kingsley Publishers.
- Carlson, M. 2004. *Performance: A critical introduction, second edition*. New York: Routledge.
- Carney, S. 2005. *Brecht and critical theory: Dialectics and contemporary aesthetics*. Oxon: Routledge.
- Carter, G.R. 2003. Changes in educational practice, in W.A. Owings & L.S. Kaplan (reds.) *Best practices, best thinking, and emerging issues in school leadership*. California: Corwin Press, Inc.
- Charles, L. H. 1946. Growing up Through Drama. *The Journal of American Folklore*, 59 (233):247-265.
- Christiaans, D.J. 2006. Empowering teachers to implement the Life Orientation learning area in the Senior Phase of the General Education and Training Band. Ongepubliseerde magister tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Christie, P. 1999. OBE and unfolding policy trajectories: lessons to be learned, in Jansen, Jonathan & Christie, Pam (reds.). *Changing curriculum. Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co Ltd. 279-292.
- Collins, J.W. & O'Brien, P.N. (reds.). 2011. *The greenwood dictionary of education: Second edition*. California: ABC-CLIO, LLC.

Constandius, E. 2006. OBE: the only way forward for design education? Ongepubliseerde referaat gelewer by die DEFSA konferensie Redesigning Design Education. Port Elizabeth: Nelson Mandela Metropolitaanse Universiteit.

Crimson, J. 1993. Move back the desks, in J. Crimson & L. Leak (reds.). *Move back the desks, in using drama to develop English and cross-curricular themes*. Sheffield: NATE.

Dalrymple, L. 2005. Drama studies in the twenty-first century: dangers and opportunities. *South African Theatre Journal*, 19: 157-170.

Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R.D. (reds.). 2003. *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalmer.

De Kock, D. M. 1987. Drama-in-die-onderwys as onderwysstrategie. Ongepubliseerde magister tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

De Waal, T. G. 2004. Curriculum 2005: Challenges facing teachers in historically disadvantaged schools in the Western Cape. Ongepubliseerde magister tesis. Kaapstad: Universiteit van die Wes-Kaap.

De Waal, T.G. 2004. Curriculum 2005: Challenges facing teachers in historically disadvantaged schools in the Western Cape. Ongepubliseerde magister tesis. Kaapstad: Universiteit van die Wes-Kaap.

Deacon, R. & Parker, B. 1999. Positively mystical: an interpretation of South Africa's outcomes-based National Qualifications Framework, in Jansen, Jonathan & Christie, Pam (reds.). *Changing curriculum. Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co Ltd. 59-75.

Departement van Basiese Onderwys (Suid-Afrika). 2009. *Report of the task team for the review of the implementation of the National Curriculum Statement*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Departement van Basiese Onderwys (Suid-Afrika). 2011a. *Curriculum news, improving the quality of learning and teaching strengthening curriculum implementation from 2010 and beyond*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Departement van Basiese Onderwys (Suid-Afrika) 2011b. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring Graad 10-12 Lewensoriëntering*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Departement van Onderwys (Suid- Afrika). 1997. *Curriculum 2005* (Intyds). Beskikbaar: <http://www.polity.org.za/polity/govdocs/discuss/curric1.html> (2012, Oktober 10).

Departement van Onderwys (Suid-Afrika). 2000. *South African curriculum for the twenty first century, report of the review committee on Curriculum 2005*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.



Departement van Onderwys (Suid-Afrika). 2002. *Revised National Curriculum Statement Grade R-9 (Schools)*. (Intyds). Besikbaar: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=JU1Y7NGqqmk%3D&tabid=390&mid=1125> (2012, Oktober 31).

Departement van Onderwys (Suid-Afrika). 2008. *National Curriculum Statement grade 10-12 (General), learning programmes guidelines Life Orientation*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Dewey, J. 2008. How we think in J.A. Boydston (red.). *The middle works, 1899-1924, Volume 6: Journal articles, Book reviews, Miscellany in the 1910-11 period, and how we think*. Southern Illinois: Southern Illinois University Press.

Dixie, G. 2011. *Ultimate teaching manual*. London: Continuum International Publishing Group.

Du Preez, P. 2007. Icoon en medium: die toneelpop, masker en akteur-manipuleerder in *Afrika-performances*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Eryaman, M.Y. 2010. The public library as a space for democratic empowerment: Henry Grinoux, radical democracy, and border pedagogy, in G.J. Leckie, L.M. Given & J.E. Buschman (reds.). *Critical theory for library and information science, exploring the social from across the discipline*. Santa Barbara: ABC-CLIO, LLC. 131-142.

Feinstein, S. (red.). 2006. *The Praeger handbook of learning and the brain, volume 1*. Westport: Praeger Publishers.

Fisher, A. 2001. *Critical thinking an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Freeman, G.D., Sullivan, K. & Fulton, C.R. 2003. Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behaviour. *The Journal of Educational Research*, 96(3): 131-138.

Freire, P. 1974. *Freire: Education for critical consciousness*. Londen: Continuum.

Gardner, M.K. 2010. Theories of Intelligence, in M.A. Bray & T.J. Kehle. *The Oxford handbook of school psychology*. Oxford: Oxford Universiteit Press, Inc. 79-102.

Geyser, H. 2000. OBE: a critical perspective, in Mda, Thobeka & Mothata, Steward (reds.). *Critical issues in South African education – after 1994*. Kenwyn: Juta.

Giambrone, A. 2011. Dramatic encounters: The role of the private and public in understandings of social justice through conflict, in C. Reilly, V. Russell, L.K. Chehayl & M. Mcdermott (reds.). *Surveying borders, boundaries, and contested spaces in curriculum and pedagogy*. Scottsdale: Information Age Publishing Inc.

Giliomee, Hermann & Mbenga, Bernard. 2007. *Nuwe geskiedenis van Suid-Afrika*. Kaapstad: Tafelberg.

- Giroux, H.A. 1993. Series forward: Critical pedagogy and the politics of performance in C. Doyle. *Raising curtains on education: drama as a site for critical pedagogy*. Westport: Greenwood Publishing Group Inc.
- Gold, C.M. 2010. *Drama across the curriculum: The fictional family in practice*. Bloomington: iUniverse.
- Gouwens, J.A. 2009. *Education in crises: A reference handbook*. Santa Barbara: ABC-CLIO, LLC.
- Harbottle, L. 2006. *The guardian* (ntyds). Beskikbaar: <http://www.guardian.co.uk/news/2006/mar/21/guardianobituaries.artsobituaries> (2012, Oktober 28).
- Heap, B. & Simpson, A. 2004. "When you have AIDS, people laugh at you": A Process Drama approach to Stigma with pupils in Zambia. *Caribbean Quarterly*, 50(1): 83-98.
- Heathcote, D. 1967. Improvisation. *English in education*, 1(3):27-61
- Hendricks, C. N. 2008. Teacher's perceptions of their ability to implement the National Curriculum Statement in the GET-Band. Ongepubliseerde magister tesis. Port Elizabeth: Nelson Mandela Metropolitaans Universiteit.
- Hendricks, C. N. 2008. Teachers perceptions of their ability to implement the National Curriculum Statement in the GET-Band. Ongepubliseerde magister-tesis. Port Elizabeth: Nelson Mandela Metropolitan University.
- Herbst, A., De Wet, J. & Rijdsdijk, S. 2005. A survey of music education in the primary schools of South Africa's Cape Peninsula. *Journal of Research in Music Education*, 53(3): 260-283.
- Hesten, S. 2011. *The guardian*. (Intyds). Beskikbaar: <http://www.guardian.co.uk/education/2011/nov/17/dorothy-heathcote> (2012, Oktober 29).
- Hornbrook, D. 1998. *Education and Dramatic Art, 2<sup>nd</sup> edition*. Londen: Routledge.
- Jackson, T. 1993. *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*. Londen: Routledge.
- Jacobs, A. 2011. Life Orientation as experienced by learners: a qualitative study in North-West Province. *South African Journal of Education*, 31(1):212-223.
- Jansen, J.D. 2002. Political symbolism as policy craft: explaining non-reform in South African education after apartheid. *Journal of Education Policy*, 17(2): 199-215.
- Jones, K. 1995. *Simulations: A handbook for teachers and trainers, third edition*. Londen: Kogan Page Limited.
- Keenan, T. & Evans, S. 2009. *An introduction to child development*. London: SAGE Publications.

- Keevy, James. 2006. The regulation of teacher education in South Africa through the development and implementation of the National Qualifications Framework (1995 to 2005). Ongepubliseerde referaat gelewer by die Institute of Education Conference: Preparing teachers for a changing context, 3-6 Mei. Universiteit van Londen, Engeland.
- Kennedy, M. Fisher, M.B. & Ennis, R.H. 1991. Critical thinking: Literature review and needed research, in L. Idol & B.F. Jones (reds.). *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. 11-35.
- Kobola, M.W. 2008. The role of the school principal in the implementation of the revised National Curriculum Statement. Ongepubliseerde magister tesis. Pretoria: Universiteit van Suid Afrika.
- Lawson, K. 2006. *The trainer's handbook, 2<sup>nd</sup> edition*. San Francisco: Pfeiffer a Wiley Imprint.
- Le Grange, L. 2007. (Re)thinking outcomes-based education: From arborescent to rhizomatic conceptions of outcomes (based-education). *Perspectives in Education*, 25(4): 79-85.
- LeFever, M.D. 1985. *Creative teaching methods, be an effective Christian teacher*. Colorado Springs: David C. Cook.
- Leicester, M. 2010. *Teaching critical thinking skills*. Londen: Continuum International Publishing Group.
- Lewis, M. & Rainer, J. 2005. *Teaching classroom drama and theatre: Practical projects for secondary school*. Oxon: Routledge.
- Lombard, B.J.J. 2010. Outcomes-based education in South Africa: a brief overview, in Meyer, L., Lombard, K., Warnich, P. & Wolhuter, C. *Outcomes-based assessment for South African teachers*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Lombard, K. & Grosser, M. 2008. Critical thinking: are ideals of OBE failing us or are we failing the ideals of OBE? *South African Journal of Education*, 4(28): 561-579.
- Lombardo, T. 2011. *Wisdom, consciousness, and the future: Collected essays*. Bloomington: Xlibris Corporation.
- Love, K. 2011. Enacting a transformative education, in C. S. Malott & B. Porfilio (reds.). *Critical pedagogy in the twenty-first century: A new generation of scholars*. Scottsdale: Information Age Publishing, Inc. 419-454.
- Madhucchanda, S. 2010. *An Introduction to critical thinking*. Noida: Dorling Kindersley (India).
- Mokhaba, M.B. 2004. Outcomes-based education in South Africa since 1994: policy objectives and implementation complexities. Ongepubliseerder doktrale proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

- Moore, K.D. 2005. *Effective instructional strategies: From theory to practice*. California: Sage Publications, Inc.
- Mosia, D.E. 2011. How secondary school teachers understand, respond to and implement Life Orientation. Ongepubliseerde doktorale tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Motseke, M. 2009. Why is OBE failing in the township schools of the Free State Goldfields? *Interim: Interdisciplinary Journal*, 8(2): 61-73.
- Motshekga, Angie. 2010. *Statement by the Minister of Basic Education, Mrs. Angie Motshekga, MP on the progress of the review of the National Curriculum Statement, Tuesday 06 July 2012* (Intyds). Beskikbaar:  
<http://www.education.gov.za/Newsroom/PressReleases/tabid/347/ctl/Details/mid/1017/ItemID/2946/Default.aspx>.
- Msila, V. 2007. From apartheid education to the revised National Curriculum statement: Pedagogy for identity formation and nation building in South Africa. *Nordic, Journal of Afrikan Studies*, 16(2):146-160.
- Nagy, G. 2007. Introduction and discussion, in E. Csapo & M.C. Miller (reds.). *The origins of theater in ancient Greece and beyond: From ritual to drama*. Cambridge: Universiteit van Cambridge Press.
- Naong, M.N. 2008. Overcoming challenges of the new curriculum statement – a progress report. *Interim: Interdisciplinary Journal*, 7(2): 164-176.
- Nilson, L.B. 2007. *The graphic syllabus and the outcomes map: Communicating your course*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Norris, S.P. & Ennis, R.H. 1989. *Evaluating critical thinking*. California: Critical Thinking Press & Software.
- O'Hara, M. 1984. Drama in education: A curriculum dilemma. *Theory into practice*, 23 (4): 314-320.
- O'Toole, J. 1992. *The process of drama: Negotiating art and meaning*. Londen: Routledge.
- O'Toole, J. 2009. Drama as pedagogy, in J. O'Toole, M. Stinson & T. Moore (reds.). *Drama and Curriculum: A giant at the door*. Berlyn: Springer Science + Business Media.
- Odendal, F.F. & Gouws, R.H. 2000. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Johannesburg: Perskor Uitgewers.
- Ornstein, A.C., Levine, D.U. & Gutek, G.L. 2011. *Foundations of education, 11th edition*. Belmont: Wadsworth.
- Ozer, E.M. & Irwin, C.E. JR. 2009. Adolescent and young adult health, from basic health status to clinical interventions, in R.M. Lerner & L. Steinberg (reds.) *Handbook of adolescent psychology, third edition*. New Jersey: John Wiley & Sons.

- Panday, D. 2007. Teachers' perspective on the implementation of Life Orientation as a learning area. Ongepubliseerde magister tesis. Port Elisabeth: Nelson Mandela Metropolitaanse Universiteit.
- Park, H. 2011. Process drama in the Korean EFL Secondary classroom: A case study of Korean Middle School classrooms, in B. Tomlinson, & H. Masuhara, (reds.). *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*. Londen: Continuum International Publishing Group.
- Pavis, P. 1998. *Dictionary of the Theatre: Terms, concepts, and analysis*. Toronto: Universiteit van Toronto Press Incorporated.
- Peloagae, M. J. 2009. Learning experiences of transition from the general education and training band to the further education and training band in Science. Ongepubliseerde doktorsale tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Potenza, E. & Monyokolo, M. 1999. A destination without a map: premature implementation of Curriculum 2005?, in Jansen, Jonathan & Christie, Pam (reds.). *Changing curriculum. Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co Ltd. 231-245.
- Pretorius, M. H. 2012. Drama-opleiding: 'n ondersoek na die aard, implementering en uitkomst van kurrikula in Suid-Afrikaanse skole. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Prick, J. 1967. A little food for thought. *English in education*, 1(3): 58-62.
- Prinsloo, E. 2007. Implementation of Life Orientation programmes in the new curriculum in South African schools: perceptions of principals and life orientation teachers. *South African Journal of Education*, 27(1):155-170.
- Prinsloo, J. & Janks, H. 2002. Critical literacy in South Africa: possibilities and constraints in 2002. *English Teaching: Practice and Critique*, 1(1): 20-38.
- Quinn, E. 2006. *A dictionary of literary and thematic terms, second edition*. New York: Facts on File, Inc.
- Reed, F. 2005. *Dance and drama bites for juniors: Enriching the everyday curriculum with dance and drama*. Invercargill: Essential resources educational publishers.
- Rooth, E. 2005. An investigation of the status and practice of Life Orientation in South African schools in two provinces. Ongepubliseerde doktorsale verhandeling. Kaapstad: Universiteit van die Wes-Kaap.
- Schechner, R. 1998. *Performance Theory*. New York en Londen: Routledge.
- Schroeder, J.M. 2007. Study of improving critical thinking skills with multiple choice tests and first semester associate degree nursing students. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Minneapolis: Capella Universiteit.

- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. 2006. Competence and control, in P A. Alexander & P.H. Winne (reds.). *Handbook of educational psychology, second edition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Seel, N.M. (reds.). 2012. *Encyclopaedia of the sciences of learning*. New York: Springer Science + Business Media.
- Shor, I. & Freire, P. 1987. *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Westport: Bergin & Garvey Publishers Inc.
- Shukla, R. 2005. *Dictionary of education*. New Delhi: Hul Bhushan Nangia.
- Shukla, R. 2010. *Dictionary of education*. New Delhi: Hul Bhushan Nangia APH Publishing Corporation.
- Sibuqashe, M.R. 2005. OBE in further education and training (FET) institutions in Gauteng. Ongepubliseerde magister tesis. Tshwane: Tshwane Universiteit van Tegnologie.
- Skosana, P.S. 2010. Evaluating the impact of the principles of the National Curriculum Statement on Grade 10 Life Orientation. Ongepubliseerde doktrale tesis. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Spreen, C.A. & Vally, S. 2010a. Outcomes-based education and its (dis)contents: Learner-centred pedagogy and the education crisis in South Africa. *Southern African Review of Education*, 16(1): 39-58.
- Steinberg, L. Bornstein, M.H., Vandell, D.L. & Rook, K.S. 2011. *Lifespan development: Infancy through adulthood*. Belmont: Wadsworth.
- Stott, A.E. 2008. Promotion of critical thinking in school physical science. Ongepubliseerde doktrale tesis. Kwa-Zulu-Natal: Universiteit van Kwa-Zulu-Natal.
- Swart, R. 2009. *Towards a prospectus for Freirean pedagogies in South African Environmental Education classrooms: theoretical observations and curricular reflections*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Taylor, P. & Warner, C. 2006. *Structure and spontaneity: The process drama of Cecily O'Neill*. Straffordshire: Trentham Book.
- Telama, R. 2002. ICSSPE and initiative for physical education. *International Council of Sport Science and Physical Education Bulletin*, 34:10-12.
- Thayer, H.S. & Thayer, V.T. 2008. Introduction in J.A . Boydston (reds.). *The middle works, 1899-1924, Volume 6: Journal articles, Book reviews, Miscellany in the 1910-11 period, and how we think*. Southern Illinois: Southern Illinois University Press.
- Theron, L.C. 2008. The Batsha- Life Orientation study – An appraisal by Grade 9 learners living in townships. *Education as Change*, 12(1): 45-65.

- Torres, C.A. & van Heertum, R. 2009. Education and domination: Reforming policy and practice through Critical Theory, in G. Sykes, B. Schneider & D.N. Plank (reds.). *Handbook of education policy research*. New York: Routledge Publishers.
- Van der Horst, H. & McDonald, R. 2003. *Outcomes-based education: theory and practice*. 4de uitgawe. Irene: Tee Vee Printers and Publishers.
- Van Deventer, K. 2009. Perspectives of teachers on the implementation of Life Orientation in grade R-11 from selected Western Cape schools. *South African Journal of Education*, 29 (2):127-145.
- Van Deventer, K. J. 2008. Perceptions of Life Orientation teachers regarding the implementation of the learning area in grade 8 and 9: A survey in selected Western Cape high schools. *South African Journal for Research in sport, physical education and recreation*, 30(2):131-146.
- Van Gelder, T. 2005. *Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science*. *College Teaching*, 53(1):41-46.
- Van Wyk, M. & Alexander, G. 2010. Do teaching methods presented by die National council on economics education (USA) enhance trainers' learning capacity in economics education? A South African perspective. *Journal of social sciences*, 23(3):159-169.
- Vethe, C. B. 2011. The role of Life Orientation in addressing HIV/AIDS in Kwazulu-Natal secondary schools. Ongepubliseerde doktorsale tesis. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Wagner, B.J. 1979. *Dorothy Heathcote, drama as a learning medium*. Londen: Hutchinson & Co. Ltd.
- Wagner, B.J. 1999. *Building moral communities through educational drama*. Stamford: Alex Publishing Corporation.
- Warren, B. 1995. The teacher as performer: "The whole world acts the actor", in B. Warren (red.). *Creating a theatre in your classroom*. Ontario: Captus Press Inc.
- Watson, M. 2001. The implementation of the Arts and Culture Programme in the GET phase: quo vadis? Ongepubliseerde magister tesis. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Way, B. 1967. *Development through drama*. Londen: Longman Group Limited.
- Wee, S. 2009. Drama education curriculum by drama specialist in early childhood education. Ongepubliseerde doktorsale tesis. Illinois: Universiteit van Illinois.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2010. *National Curriculum Statement Grades R-12 Present and Future* (Intyds). Beskikbaar: [http://www.wced.wcape.gov.za/ncs/national\\_policy.html](http://www.wced.wcape.gov.za/ncs/national_policy.html) (2012, Oktober 15).
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2011. *Curriculum streamlining: National Curriculum Statement towards the CAPS (Curriculum and Assessment Policy*

*Statements). Implications for teacher training and development.* Kaapstad: Provinsiale Regering van die Wes-Kaap.

Willett, J. 1959. *The theatre of Bertolt Brecht.* New York: New Directions Publishers.

Winston, J. 1998. *Drama, narrative and moral education.* Londen: Flamer Press.

Worthen, W. B. 2004. *The Wadsworth anthology of drama, fourth edition.* Berkley: Thomson Wadsworth.



## Addenda

### Addendum A: Jaarprogram vir graad 10, 11, 12 (aangepas uit: Departement van Basiese Onderwys, 2011b:9-11)

	Onderwerp	Graad 10	Graad 11	Graad 12
1.	Self-ontwikkeling in die samelewing	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Selfbewussyn, selfbeeld en selfontwikkeling</li> <li>-Mag, magsverhoudinge en geslagsrolle</li> <li>-Waarde van deelname aan oefenprogramme</li> <li>-Lewensrolle:aard en verantwoordelikhede</li> <li>-Veranderinge met betrekking tot volwassenheid</li> <li>-Besluitneming aangaande seksualiteit</li> <li>-Ontspanning en emosionele gesondheid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Beplanning en bereiking van lewensdoelwitte: probleemoplossingsvaardighede</li> <li>-Verhoudinge en die invloed daarvan op persoonlike welsyn</li> <li>-Gesonde keuses ten opsigte van leefwyse: besluitnemingsvaardighede</li> <li>-Die rol van voeding in gesondheid en fisiese aktiwiteite</li> <li>-Geslagsrolle en die effek daarvan op die gesondheid en persoonlike welsyn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lewensvaardighede wat nodig is om aan te pas by verandering as deel van deurlopende gesonde leefwysekeuses</li> <li>-Streshantering</li> <li>-Konflikoplossing</li> <li>-Menslike faktore wat gesondheidsrisiko's inhou</li> <li>- Plan van aksie vir lewenslange deelname aan 'n fisiese aktiwiteit</li> </ul>
2.	Sosiale en omgewings-verantwoordelikheid	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Eietydse sosiale kwessies wat 'n negatiewe impak op plaaslike en globale samelewing maak</li> <li>- Sosiale vaardighede en verantwoordelikhede vir deelname aan 'n burgerlike lewe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Omgewingskwessies wat gesondheidsrisiko's inhou</li> <li>-Klimaatsverandering</li> <li>-Deelname in 'n samelingsdiens wat 'n omgewingskwessie aanspreek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Omgewings en dienste wat veiligheid en 'n gesonde leefwyse bevorder</li> <li>-Verantwoordelikhede op verskillende regeringsvlakke</li> <li>-'n Persoonlike missiestelling vir die lewe</li> </ul>
3.	Demokrasie en menseregte	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diversiteit, diskriminasie, menseregte en –skendings</li> <li>-Nasionale en internasionale instrumente en konvensies</li> <li>-Etniese tradisies en/of religieuse wette en inheemse religiesisteme van religieë wat deur die meerderheid aangahang word</li> <li>-Vooroordele en onregverdigde sportpraktyke</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Demokratiese deelname en demokratiese strukture</li> <li>-Die rol van sprong in nasiebou</li> <li>-Bydraes van Suid-Afrika se diverse religieë en religiesisteme tot 'n harmonieuse samelewing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Verantwoordelike burgerskap</li> <li>-Die rol van die media in 'n demokratiese samelewing</li> <li>-Ideologieë, religieë en wêreldsienings met betrekking tot ontspanning en fisiese aktiwiteit oor kulture en geslagte heen</li> </ul>

4.	Loopbane en loopbaan-keuses	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Vakke, loopbaanrigtings en studiekeuses:beluitemingsvaardighede</li> <li>-Sosio-ekonomiese faktore</li> <li>-Diversiteit van betrekkinge</li> <li>-Geleenthede in loopbaanrigtings</li> <li>-Tendense en aanvaag in die loopbaanrigtings</li> <li>-Die noodsaaklikheid van lewenslange leer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Vereistes vir toelating tot hoëronderrysinstellings</li> <li>-Opsies met brekking tot finansiële bystand vir verdere studies</li> <li>-Bevoegdhede, vermoëns etiek wat benodig word vir 'n loopbaan</li> <li>-Persoonlike verwateninge in verhouding beroeps- of loopbaanbelangstelling</li> <li>-Selfkennis in verhouding tot die aanvraag van die beroepsmark en sosio-ekonomiese toestande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Verbintenis tot 'n beluist wat geneem is: vind gepaste betrekking of studiegeleenthede in verskeie bronne</li> <li>-Rede vir en die impak van werkloosheid en innoverende oplossings om werkloosheid teen te werk</li> <li>-Kernelemente van 'n werkskontrak</li> <li>-Verfyning van die portefeulje vir planne vir die lewe na skool</li> </ul>
5.	Studie-vaardighede	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Studievaardighede en studiemetodes</li> <li>-Assesseringsproses:intern en ekstren</li> <li>-Jaarlikse studieplan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Stu-diestyle en stu-diestrategieë</li> <li>-Eksamenskryfvaardighede</li> <li>-Tydsbestuur en 'n jaarlikse studieplan</li> <li>-Doelwitstellingsvaardighede</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nabetragting van eie studie- en eksamenskryfvaardighede</li> <li>-Strategieë om sukses te verseker in Graad 12</li> </ul>

## Addendum B: Graad 10 Eerste kwartaalbeplanning (aangepas uit Departement van Basiese Onderwys, 2011b:12-13)

	Onderwerp	Ure
Week 1-3	<p><b>Selfontwikkeling in die samelewing</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategieë om selfbewussyn, selfvertroue en selfontwikkeling te verhoog: faktore wat selfbewussyn en selfvertroue beïnvloed sluit media in               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Strategieë om selfvertroue in die self en andere te bou: kommunikasie, suksesvolle taak- of projekvoltooiing, deelname aan samelewingslewe, goeie besluitneming en erkenning van ander</li> <li>- Erkenning en respek vir die uniekheid van die self en ander, en respekteer verskille (ras, geslag en vermoëns)</li> </ul> </li> <li>• Definisie van begrippe: mag, magsverhoudinge, manlikheid, vroulikheid en geslag               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verskille tussen 'n man en 'n vrou: voortplanting en die rolle in die samelewing, stereoetiese sienings van geslagsrolle en verantwoordelikhede, geslagsverskille en deelname aan fisiese aktiwiteite</li> <li>- Invloed van geslagsongelykheid op verhoudinge en algemene welsyn: seksuele mishandeling, tienerswangerskap, geweld, seksueel-oordraagbare siektes insluitend MIV en VIGS</li> </ul> </li> <li>• Waarde van deelname aan oefenprogramme wat fiksheid bevorder: Kardiovaskulêre fiksheid, spierkrag, uithouvermoë en buigsaamheid               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verwantskap tussen fisiese- en geestesgesondheid</li> </ul> </li> </ul>	3
Week 4-6	<p><b>Loopbane en loopbaankeuses</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selfkennis in verhouding tot eie vakke, loopbaanrigtings en studiekeuses: belangstellings, vermoëns, talente en sterkpunte               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verskil tussen loopbaanveld, ambag, loopbaan en betrekking</li> <li>- Vereistes van die Nasionale Kurrikulum Verklaring (NKV): verskeie vakke en loopbaanopsies, stappe en die maak van keuses en besluitnemingsproses</li> <li>- Kennis van lewensgebiede: bestaan (fisies, sielkundig en geestelik), wording (prakties, ontspanning en groei) en samelewing (sosiaal, fisies en samelewing)</li> </ul> </li> <li>• Sosio-ekonomiese faktore as oorweging vir loopbaan- en studiekeuses: behoeftes in die samelewing, beskikbaarheid van fondse, bekostigbaarheid, stereotipering en die impak van belasting op die salarispakke</li> </ul>	3
Week 7-10	<p><b>Demokrasie en menseregte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrippe: diversiteit, diskriminasie en menseregteskendings               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Begrippe: ras, religie, kultuur, taal, geslag, ouderdom, platteland/stedelik, xenofobie, mensehandel en MIV en VIGS-status</li> </ul> </li> <li>• Handves van Menseregte, internasionale konvensies en instrumente: Konvensie oor die Regte van die Kind, die Afrika Handves van die Regte en Welsyn van Kinders, Komitee vir die Eliminering van Diskriminasie Teen Vroue (<i>CEDAW</i>) en ander wetsontwerpe, handveste en beskermingsagentskappe, reëls, gedragskodes en wette               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipes diskriminerende gedrag en skendings: gevalle van diskriminasie; die impak van diskriminasie, onderdrukking, partydigheid, vooroordeel en menseregteskendings op individue en die samelewing.</li> <li>- Die aard en oorsprong van partydigheid, vooroordeel en diskriminasie; die impak van diskriminasie, onderdrukking, partydigheid, vooroordeel en menseregteskendings op individue en die samelewing.</li> <li>- Uitdagende vooroordeel en diskriminasie: betekenisvolle bydraes deur individue en organisasies om menseregteskendings aan te spreek</li> <li>- Eietydse gebeure wat die aard van transformasie in Suid-Afrika ten toon stel: Suid-Afrikaanse inisiatiewe en veldtogte, eie posisie, aksie en bedrae tot besprekings, projekte, veldtogte en gebeure wat diskriminasie en menseregteskendings aanspreek, nasiebou en beskermingsagentskappe en hul werk</li> </ul> </li> </ul>	4

### Addendum C: Graad 11 Eerste kwartaalbeplanning (aangepas uit Departement van Basiese Onderwys, 2011:17-18)

	Onderwerp	Ure
Week 1-3	<p><b>Selfontwikkeling in die samelewing</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beplanning en bereiking van lewensdoelwitte: toepassing van verskeie lewensvaardighede as bewys van 'n vermoë               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipes doelwitte: kort-, medium- en langtermyn; stappe in die beplanning en doelwitstelling, probleemoplossingsvaardighede, volharding en deursettingsvermoë</li> <li>- Belangrike lewensdoelwitte en prioriteite: familie/gesin, huwelik, ouerskap, loopbaankeuses en verhoudinge</li> <li>- Verband tussen persoonlike waardes, keuse en doelwitstelling</li> </ul> </li> <li>• Verhoudinge en die invloed daarvan op eie welsyn: verskillende soorte verhoudinge met verskillende mense/groepe en hul veranderende aard               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verhoudinge wat bydra tot of skadelik is vir eie welsyn: regte en verantwoordelikhede in verhoudinge, sosiale en kulturele standpunte wat verhoudinge beïnvloed, eienskappe waarna gesoek word in verskillende verhoudinge en individualiteit in verhoudinge</li> <li>- Die impak van die media op die waardes en religieë met betrekking tot verhoudinge</li> </ul> </li> </ul>	3
Week 4-6	<p><b>Loopbane en loopbaankeuses</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vereistes vir die toelating tot addisionele en hoëropleidingskursusse: Nasionale Senior Sertifikaatvereistes vir sertifikaat-, diploma- en graadstudies               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluering van addisionele- en hoëronderwysopsies: toelatingspunte vir instansies van hoëronderwys en toelatingsvereistes vir spesifieke programme/kursusse</li> </ul> </li> <li>• Opsies vir finansiële bystand: beurse, studieleninge, studiebeurse, leerlingskap en die Sektorale onderwys-en-opleidingsowerhede (SOOO)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verpligtinge ten opsigte van finansiële ooreenkomste</li> </ul> </li> </ul>	3
Week 7-10	<p><b>Demokrasie en menseregte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beginsels, prosesse en prosedures vir demokratiese deelname: openbare deelname en petisieprosesse, regeringsbestuur, die wetsproses, die oppergesag van die reg, deursigtigheid, verteenwoordiging en verantwoordbaarheid</li> <li>• Demokratiese strukture: nasionale, provinsiale, plaaslike regerings- en samelewingstrukture, tradisionele gesag en politieke partye, belangegroepe, sake, openbare deelname en petisieprosesse               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plaaslike samelewingstrukture: nie-regerings-, samelewings- en religiesgebaseerde organisasies en verteenwoordigende leerlingraad</li> <li>- Beginsels en funksies van strukture by die aanspreek van die samelewingsbelange en hoe die strukture verander: grondwet, verkiesings, verteenwoordiging in die grondwet, volmagte, stemwerwery, verdediging en die verloop van vergaderings</li> <li>- Prosesse waaraan die algemene samelewing kan deelneem aan die strukture asook aan die regering en wetsontwerpproses van die land</li> </ul> </li> <li>• Die rol van sport in nasiebou: deelnemer- en toeskouergedrag in sport               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voorkoms van spesifieke gedrag en die snellers van sekere gedrag</li> <li>- Blootstelling aan positiewe gedragsprogramme</li> <li>- Die impak van gedrag en die snellers van sekere gedrag</li> <li>- Hoe sport 'n nasie kan opbou of afbreek</li> </ul> </li> </ul>	4

### Addendum D: Graad 12 Eerste kwartaalbeplanning (aangepas uit Departement van Basiese Onderwys, 2011:23)

	Onderwerp	Ure
<b>Week 1-5</b>	<p><b>Selfontwikkeling in die samelewing</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vereiste lewensvaardighede om by verandering aan te pas as deel van deurlopende gesonde leefwysekeuses: stresfaktore, veranderinge en lewenskwaliteit               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifiseer stresfaktore: fisiese-, emosionele-, sosiale- en omgewingsfaktore (misbruik, roeping, lewenskrisisse en sosiale druk)</li> <li>- Assesseer stresvlakke, tekens en simptome van stres, positiewe stres en negatiewe stres</li> <li>- Hantering van stres: hanteringsmeganismes en/of bestuurstegnieke, ontwikkeling en toepassing van eie strategie</li> <li>- Konflikhanteringsvaardighede: interpersoonlike en intrapersoonlik</li> <li>- Aanvoering, opbou en volhoubaarheid, van positiewe verhoudinge: belangrikheid van kommunikasie (begrip vir ander kommunikasie van gevoelens, religie en houdings)</li> <li>- Faktore wat effektiewe kommunikasie beïnvloed: persoonlikheid, houdings en waardes, aanvaarding van verantwoordelikheid, gepaste gee van sienings en uitdruk van gevoelens, respek vir ander se gevoelens</li> <li>- Aanpassing by groei en verandering: verandering in omstandighede</li> <li>- Oorgang tussen skool en post-skool bestemming, positiewe en negatiewe aspekte van verandering, ondersoek ander sienings, insigte rakende die lewensiklus en verwante tradisionele praktyke</li> </ul> </li> <li>• Persoonlike leefwyseplan om 'n kwaliteitlewe te verseker</li> </ul>	<b>5</b>
<b>Week 6-7</b>	<p><b>Studievaardighede</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skenk oorweging aan die assesseringsproses en eksamenskryfvaardighede en die toepassing van hierdie vaardighede: hersien eie studievervaardighede, -strategieë en -style               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hersien eksamenskryfvaardighede (lees die vraag, beplan die antwoord, beantwoord die vrae, ensovoorts)</li> </ul> </li> <li>• Belangrikheid van skoolgebaseerde assessering</li> <li>• Belangrikheid van die verkryging van Nasionale Senior Sertifikaat: ontwikkeling van 'n studieplan vir graad 12</li> </ul>	<b>2</b>
<b>Week 8-10</b>	<p><b>Loopbane en loopbaankeuses</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbintenis tot 'n besluit: betrekking of kursusaansoek vir addisionele- of hoërsonderwys, vaardighede vir finale aksie (beskikbaarheid van fondse, voltooiing van vorms, verblyf- en reisreëlings), vind van geskikte werks- of studiegeleenthede uit verskeie bronne en bepaal die vereistes vir aanvaarding en moontlike uitdagings               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Strategieë om doelwitte te bereik</li> </ul> </li> <li>• Redes vir en die impak van werkloosheid</li> <li>• Innoverend oplossings om werkloosheid teen te werk: vrywillige werk, deeltydse werk, samelewingswerk selfondernemings en informele werk               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Finansiële en sosiale lewensvatbaarheid van selfondernemings en ander betrekkingsopties insluitend die bewustheid van belastingpligtigheid</li> <li>- Die impak van korrupsie en bedrog op die individu, maatskappy, samelewing en land</li> </ul> </li> </ul>	<b>2</b>