

Alta Engelbrecht
Universiteit van Pretoria

Die onderwysersgids as ondersteuningsinstrument binne die handboekgedrewe KABV-kurrikulum

Abstrak

Die rol van die onderwysersgids binne verskillende Suid-Afrikaanse taal-kurrikula word in hierdie artikel ondersoek. Die konseptuele raamwerk waarvan in hierdie artikel uitgegaan word, is Pedagogiese Geletterdheid (Sale 2006) wat 'n empiriese raamwerk daarstel wat op eklektiese wyse elemente van verskillende leerteorieë effektief saam gebruik. Die navorsingsmetode is 'n inhoudsanalise van een KABV-onderwysersgids (Afrikaans Huistaal) om vas te stel hoe die kernbeginsels van goeie onderrigpraktyk in die onderwysersgids manifesteer, al dan nie. Die studie bevind dat, ten spyte van 'n voorskriftelike kurrikulum, die onderwyser wel weens die bemiddeling van die onderwysersgids op eklektiese wyse sy/haar eie stem kan vind (en tog aan die kurrikulumvereistes voldoen). 'n Leerdergerigte, sukses-georiënteerde inslag is deurgaans teenwoordig terwyl die organisatoriese en administratiewe strukture in die onderwysersgids die druk op die onderwyser verlig en hom/haar in staat stel om te kan konsentreer op kommunikatiewe onderrig in die klaskamer.

Sleutelwoorde: KABV-onderwysersgids, Afrikaans Huistaal, pedagogiese geletterdheid, inhoudsanalise

Abstract

The role of the teacher's guide within different South African curricula is investigated in this article. The conceptual framework for this article is Pedagogic Literacy (Sale 2006) through which an empirical framework is developed that effectively combines different elements of a number of learning theories. Research aims to trace ways in which teachers in the textbook-driven CAPS-curriculum are supported by a teacher's guide. The research implements a content analysis of one of the CAPS teacher guides (Afrikaans home language) to determine whether the core aspects of good teaching are evident in the sample. The findings suggest that, in spite of the prescriptive curriculum, teachers are supported through the agency of the teacher's guide to find their own voice (and yet abide to curriculum requirements). A learner and success orientated approach was evident whilst the organisational and administrative structures in the teacher's guide also enable teachers to focus on communicative teaching and learning in the class room.

Keywords: CAPS teacher guides, Afrikaans home language, Pedagogic Literacy, content analysis

1 Inleiding

Op 6 Julie 2010 het die minister vir Basiese Onderwys, me Angie Motshekga, die voorgestelde hersiening van die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R-12) aankondig, wat bekend staan as die Nasionale Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring (hierna genoem KABV) en wat vanaf 2012 in skole infaseer word (Departement van Onderwys 2002). Die reaksie hierop was oorwegend positief. Die president van die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU), dr. Jopie Breed, verwelkom byvoorbeeld die hersiening van die Nasionale Kurrikulum, in die besonder die terugkeer na die handboekgebaseerde benadering (Breed 2010).

Die KABV-dokument vereis dat elke leerder 'n handboek moet hê (KABV 2000; Pretorius 2012). Hierdie voorvereiste beklemtoon die belangrike rol wat die handboek in die KABV speel. Volgens Khine (2013:6) is die handboek die daadwerklike manifestasie van die kurrikulum in alle klaskamers in alle dele van die land, terwyl doelstellings, uitkomstes, evaluerings, raamwerke en ander meganismes slegs die kurrikulum rig: *“They [textbooks and teacher guides] are the stuff of lessons and units, of what teachers and students do. That centrality affords curricular material a uniquely intimate connection to teaching”*.

Potenza & Monyokolo (1999: 236) wys tereg daarop dat die sukses van enige kurrikulum afhang van die opleiding en ondersteuning van die onderwysers, wat hul in staat stel *“to mobilise and manage the resources around them to implement the curriculum”*. Graves (2000) gebruik die analogie van 'n klavier wat deur 'n pianis bespeel word, om die onderwyser se omgang met die handboek in die klaskamer te verduidelik. Op sig self kan die klavier/handboek nie musiek produseer nie; dit is bloot instrumenteel tot die optowering van die musiek deur die pianis/onderwyser.

Die feit dat die NKV hersien is en deur die nuwe NKV (KABV 2011) vervang is, word verder deur die SAOU (Breed 2010), Rademeyer (*Beeld* 5 Oktober 2012) en Kruger (*Rapport* 7 November 2009) geïnterpreteer as 'n terugkeer na die tradisionele onderrigbenadering en die fokus op lees en skryf, anders as in die vorige NKV, word verwelkom. Breed (2010) verwelkom ook die feit dat die KABV- kurrikulum duideliker riglyne vir onderwysers bied ten opsigte van inhoud en vakgebaseerde onderrig. Dit is in hierdie verband dat die onderwysersgids 'n groot rol speel. Dit verskaf inligting oor die implementering van die kurrikulum sowel as die voorgeskrewe asseseringsprogram en maak ook voorstelle ten opsigte van onderrigstrategieë, remediëring en verryking (Anker, Botha, Fouche, Gouws, Hugo, Jansen van Nieuwenhuizen, Janse van Rensburg, Julies & Vermaak 2011:vii). Die onderwysersgids is dus meer as net 'n boek met al die antwoorde. Dit begelei onderwysers in die gebruik van die handboek om die kurrikulum te implementeer en poog dus om die gaping tussen die handboek en klaskamerpraktyk te oorbrug (Pretorius 2012).

2. Probleemstelling

Wanneer 'n nuwe kurrikulum geïmplementeer word, is dit die gebruik om relevante handboekreekse en onderwysersgidse wat die benadering en werkswyse van die nuwe kurrikulum illustreer, te publiseer (MacDonald 2002). In Suid-Afrika het uitgewers onmiddellik begin werk aan handboeke en onderwysersgidse, nadat die hersiening van die kurrikulum aangekondig is. Hul taak is gekompliseer deur die feit dat graad 10 en grade 1-3 reeds in 2012 geïmplementeer moes word, terwyl die kurrikulumdokumente nog nie beskikbaar was om as basis vir die skryfproses te dien nie. Volgens een van die redaksionele uitgewers (Fourie 2011), is skrywers die taak opgelê om handboeke en onderwysersgidse volgens byna onhaalbare keerdatusms te produseer.

'n Verdere kompliserende faktor vir die sukses van die handboekgedrewe benadering was die persepsie wat tydens die UGO-tydperk ontstaan het dat 'goeie onderwysers nie handboekenodig het nie' (Cloete 2013; Van Tonder 2014) en dat handboekgedrewe onderrig 'konserwatief' is (Khine 2013:6). Die vraag kan gevra word of die handboekgedreweheid van die nuwe KABV-kurrikulum die kreatiwiteit en diskresie van die onderwyser beperk? Verdere vrae wat na vore tree, is die volgende: Is die onderwysersgids 'n effektiewe, rigtinggewende instrument wat bepaal aan watter materiaal en metodologie die leerders blootgestel behoort te word? Is die onderwysersgids voorskriftelik ten opsigte van behavioristiese of konstruktivistiese taalverwerwing in die klaskamer? Hoe word die onderwyser deur middel van die onderwysersgids bemagtig om tussen die verskillende onderrigbenaderings, -strategieë en -metodes sy eie stem en onderrigpraktyk binne die KABV-kurrikulum te vind? Gaan handboekgedrewe onderrig in die KABV-kurrikulum die onderwyser noop om die tradisioneel-behavioristiese benadering van die verlede te herhaal, al dan nie?

Die primêre navorsingsvraag van hierdie artikel is daarom: *Hoe bemagtig die onderwysersgids van 'n voorgeskrewe handboekreeks in die KABV-kurrikulum die onderwyser om goeie onderrigpraktyke toe te pas?*

Sekondêre vrae ter ondersteuning van die hoofvraag is:

1. Wat is die kernaspekte van goeie onderwyspraktyk?
2. In watter mate manifesteer die kernaspekte van goeie onderwyspraktyk in die onderwysersgids?
3. In watter mate bemagtig die onderwysersgids die onderwyser ten opsigte van 'n eklektiese onderrigbenadering?

Om hierdie vrae te beantwoord, word een KABV-onderwysersgids wat beskikbaar was tydens die data-insameling vir hierdie navorsing ondersoek om vas te stel of genoegsame

ondersteuning aan die onderwyser gebied word om enersyds die handboek sinvol as hulpmiddel te gebruik en andersyds te verhoed dat teruggeval word op 'n stelsel waarbinne die onderwyser slaafs volgens handboeke werk.

3. Die rol van die onderwysersgids in verskillende nasionale kurrikula

Daar het ingrypende verskuiwings ten opsigte van handboeke en onderwysersgidse vanaf die aanvanklike pre-UGO-onderrig na die implementering van Kurrikulum 2005 en daarna na die KABV-kurrikulum plaasgevind (Cloete & Engelbrecht 2011: 40-41). In hierdie literatuurstudie gaan daar 'n evaluering van die rol van die onderwysersgids in die Nasionale Kurrikula van die afgelope drie dekades gegee word.

3.1 Pre-UGO

Tydens die pre-UGO-onderrig was taal as 'n produk beskou, 'n entiteit wat in isolasie bestudeer kan word met die uitsluitlike fokus op linguistiese vaardighede (Lawrence, Le Cordeur, Van der merwe, van de Vyfer & Van Oort, 2014:18; Pienaar, 1995: 2). Handboeke soos *Afrikaans vir Vandag, Taalstudie vir die Middelbare skool en Afrikaans my Taal* (Anker, Helm, Hugo, Klopper, Verhoef & Van Heerden, 1987; De Klerk & Van L Sadie 1975; Eksteen, Van Aardt & Combrink, 1974) met lang lyste en reekse oefeninge, reëls, woordeskatuitbreiding, uitdrukkings, idiome, afkortings, voorsetsels en dies meer, was die norm. 'n Onderwysersgids wat die onderwyser ten opsigte van metodiek begelei, was onnodig, aangesien 'n onderwysergesentreerde benadering sinoniem was met die "doodse vraag-en-antwoord-onderwysmetode" en "leer-dit-uit-jou-kop-benadering" (Botha, Esterhuyse, Gouws, Links & Pienaar: 2). Onderwysers het handboekgedrewe klasgegee. Reekse oefeninge was die reël eerder as die uitsondering. Hierdie oefeninge het min of geen ooreenstemming met die leefwêreld van die leerders getoon nie. Daar was min interaksie tussen leerders en onderwyser maar ook tussen leerders onderling. Die onderwyser, met sy/haar handboek, was die enigste kennisbron (Cloete & Engelbrecht 2011: 41).

3.2 UGO

In die tagtigerjare het die sogenaamde kommunikatiewe onderrigparadigma in taalonderrig doelbewus weggebreek van die behavioristiese benadering waarvolgens die sosiale aspek van taalverwerwing geminimaliseer is (De Jager 2012; Pienaar1995). Volgens die Kommunikatiewe Benadering word taal as 'n proses van interaksie, betekeniskepping en lewensvaardighede gesien, wat betekenisvolle interaksie tussen leerder en onderwyser, sowel as leerder en leermateriaal, veronderstel. (Engelbrecht 2003:7; Lawrence *et al.* 2014:2; Van Oort 2012).

In Suid-Afrika was die leerdergesentreerde, kommunikatiewe onderrig van UGO in skrilte kontras met die vorige rigiede kurrikulum. Die onderwyser kon die orde

van die programorganiseerders (temas) in die kurrikulum na eie goeddunke bepaal. Onderwysers is selfs aangemoedig om hulle eie modules te ontwerp. Dit het nuwe lewe in die tradisionele eenrigtingkommunikasieonderrig geblaas – die meerderheid onderwysers het op die een of ander manier met verskillende grondvorme en strategieë begin eksperimenteer. Onderwysers het begin om hulle eie tekste te skryf en hulle was skielik nie meer so gebonde aan die voorgeskrewe taalhandboeke soos in die verlede nie (Cloete & Engelbrecht 2011:40, Van Oort 2012). Handboeke wat deur UGO-kundiges geskryf is, het wit olifante in die klaskamers geword (MacDonald 2002:130).

Die onderwysersgids in Suid-Afrika is juis gebore toe handboeke vir UGO geskryf is. Die sogenaamde oorbruggingsreeks (byvoorbeeld *Kapperjol; Ruimland en Spore*) is gepubliseer met 'n gepaardgaande onderwysersgids. Volgens Pienaar (2000), 'n gesaghebbende uitgewer by Maskew Miller Longman, was die doel van die onderwysersgids om die onderwyser te begelei om weg te breek van die behavioristiese benadering in taalonderrig en binne die leerdergesentreerde kommunikatiewe benadering te begin eksperimenteer. Op sig self dui die ontstaan van die onderwysersgids dus op 'n *wegbeweeg* van die tradisionele, behavioristiese benadering in Afrikaansonderrig. Sedertdien het dit standaardgebruik geword om onderwysersgidse saam met elke leerderhandboek te publiseer en word die onderwysersgids, volgens 'n konsultant van die uitgewery Maskew Miller Longman (Fourie 2011), as 'n onontbeerlike toevoeging tot goeie klaskamerpraktyk, sowel as 'n implementeringsagent van die nuwe kurrikulum beskou.

3.3 Post-UGO

In 2009 het me Angie Motshekga as Minister van Basiese Onderwys besluit om 'n taakspan aan te stel om die kurrikulum te ondersoek en aanbevelings te maak (Motshekga 2010:1). Weens probleme met die implementering en interpretasie van UGO is daar besluit om weer die kurrikulum te hersien (Motshekga 2010:1). Die taakspan het bevind dat die NKV te oppervlakkig is, dat daar nie voldoende kurrikulumopleiding van onderwysers was nie (Motshekga 2010:2), dat die werkslas op die onderwyser te groot was en dat daar geen eenvormige toepassing van die UGO-kurrikulum was nie (Motshekga 2010:2). Volgens Van Oort (2012) is een van die mees ingrypende aanbevelings wat gemaak is, dat daar een kurrikulum moes wees wat vakinhoude, volgorde en tempo aandui. Assesseringsbeginsels moes vereenvoudig word en aan kwaliteitsbeheer onderworpe wees.

Onderwysers word in die KABV-kurrikulum weens die handboekgedrewe onderrig struktureel verplig om in alle skole in alle dele van die land op dieselfde wyse en tyd met dieselfde inhoud om te gaan (KABV 2011:4; Kruger 2009). 'n Wye verskeidenheid hulpmiddels word as onontbeerlik vir onderwysers en leerders in die KABV-kurrikulum beskou, waarvan die voorgeskrewe leerderboek en die gepaardgaande onderwysersgids die kern vorm. Die rol van die handboek is ononderhandelbaar, eerstens aangesien die tekstipes reeds in die KABV-dokument vasgestel is, byvoorbeeld in graad 4 week 1-2 word met stories/persoonlike vertellings gewerk en in week 3-4 met 'n inligtingstekst.

Tweedens is hierdie voorgeskrewe tekstipes ook gekies volgens die vereiste lengte en moeilikheidsgraad, soos voorgeskryf deur die KABV-dokument. Sonder 'n handboek sal die onderwyser òf sukkel om werkbare voorbeelde van tekste te kry òf nie by die vasgestelde vereistes rondom die tekste kan bly nie – veral as die tekste ook nog tematies moet inpas binne 'n bepaalde sambreeltema (Anker *et al.* 2012: viii-xx). In kort: die nuwe hersiene kurrikulum is so gespesialiseer en gestruktureer is dat daar vir die onderwyser nie 'n ander keuse is as om streng volgens die voorgeskrewe handboek en onderwysersgids te werk nie. Beide die handboeke en onderwysersgidse is volgens 'n templaar geskryf wat opgestel is in ooreenstemming met die KABV-dokument. Delana Fourie, uitgewerconsultant by die destydse Maskew Miller Longman, beweer dat, selfs indien die onderwyser die handboek en die onderwysersgids slaafs navolg, die kurrikulum effektief en suksesvol gevolg sal word (Fourie 2011).

Die KABV skryf 'n kombinasie van benaderings voor: 'n teksgebaseerde, kommunikatiewe en prosesgeoriënteerde benadering. Die teksgebaseerde benadering beklemtoon begrip van die manier waarop tekste saamgestel word en waarom dit as sodanig saamgestel is. Dit laat leerders interaktief met verskillende tekstipes omgaan en streef daarna om vaardige, vrymoedige en kritiese lesers, skrywers en ontwerpers van tekste te kweek. Die kommunikatiewe benadering wat op die pilare van situasionele en geïntegreerde onderrig gebou is en wat tydens UGO toegepas is (Departement van Onderwys 2002), vorm steeds ononderhandelbaar die grondslag van die KABV-kurrikulum. Taalonderrig vind ter wille van die ontwikkeling van kommunikasievaardighede oor 'n wye verskeidenheid onderwerpe en binne 'n verskeidenheid kontekste plaas. Die prosesbenadering wat tydens UGO begin is, word sterker in die KABV uitgebou deur 'n roetine te skep waardeur leerders by die verskillende stadiums van luister en praat, lees en kyk, skryf en aanbied betrokke gemaak word (Departement van Onderwys 2011).

Die nuwe kurrikulum is 'n poging om 'n brug te bou tussen die pre-UGO en die UGO-kurrikula. In hierdie poging speel die handboek weer opnuut 'n onmiskenbare rol in kurrikulumimplementering (Motshekga 2010:1). Ongeag die vele ooglopende verskille tussen pre-UGO en post-UGO handboeke (soos byvoorbeeld die visuele impak van die hedendaagse handboeke en die beskikbaarheid van elektroniese handboeke) kan die afleiding ten slotte gemaak word dat die ondersteuning wat aan die onderwyser gebied word deur middel van 'n goedgekeurde onderwysersgids, die mees ingrypende verandering sedert pre-UGO se handboekgedrewe onderrigbenadering is.

4. Teoretiese lens

In 'n post-moderne wêreld kan geen enkele onderrigbenadering alleen meer die norm wees nie (Boomer, Lester & Onore 2005; Hargreaves 1992; Krashen 1995; Sale 2011). Hargreaves (1992: 57) argumenteer dat daar binne 'n post-moderne paradigma nie plek is vir slegs een enkele onderrigbenadering nie, omdat dit noodwendig tot stagnering en 'n verskraalde fokus lei. Onderwysers word so ontnem van 'n wyer repertoire van onderrigstrategieë wat effektief in die klaskamer gebruik sou kon word. Boomer *et al.*

(2005) se navorsing rondom die konsep van kurrikulumonderhandeling in 'n postmoderne wêreld is hier van toepassing. Een van die voorvereistes vir kurrikulumonderhandeling is dat die leer wat plaasvind nie uitsluitlik deur 'n kurrikulum beheer behoort te word nie en dat die onderwyser nooit moet aanvaar dat dit wat onderrig is, presies dit is wat geleer is nie. Kurrikulumonderhandeling ontwikkel doelbewus verskillende perspektiewe en word gekenmerk deur baie meer vrae as antwoorde. Kurrikulumonderhandeling impliseer dat leerders hul eie leer konstrueer, ten spyte van die kurrikulum.

Dennis Sale, Senior Opvoedkundige Adviseur aan die Singapore Polytechnic, verwys na onderwys as 'n "*creature of fashion*" waarin die rol van die onderwyser spring vanaf "*sage on the stage*" na "*guide on the side*" (Sale 2011:1) Hy skryf hierdie verskynsel toe aan die feit dat teorieë oor onderwys nog altyd deur dominante paradigmas in die Sielkunde of Opvoedkunde gedomineer is. Die praktyk van onderrig word deur paradigmatische, eerder as praktykgerigte oorwegings gedomineer. Hy bepleit die "*moving out of an Educational Jurassic Park towards a science of learning*" (2011:1) en argumenteer dat 'n wetenskap van leer bevorder moet word eerder as polariserende leerteorieë soos behaviorisme en konstruktivisme. Sy oproep tot 'n meer geskakeerde onderrigbenadering, word ondersteun deur akademië in die veld van taalonderrigmetodologie (Graves, 2000; Krashen 1995; Oxford 1990; Richards & Lockheart 1994). Krashen (1995) staan 'n hele hoofstuk af aan die teorie/praktyk-debat in sy normverskuiwende boek *Principles and practice in second language acquisition*. In hierdie hoofstuk bespreek hy drie benaderings tot die aanleer van taal. Eerstens noem hy taalverwerwingsteorieë wat ontwikkel is "*without regard to practical application*" (Krashen 1995:12). Tweedens verwys hy na toegepaste linguïstiese navorsing wat die oplossing van praktiese en werklike probleme in die gemeenskap ten doel het. Laastens verwys hy na die benadering wat steun op tegnieke en 'idees wat werk'. Volgens hom word sodanige idees en intuïesies verkry deur observasies en refleksies deur goeie en ervare onderwysers. In 'n sterk bewoorde pleidooi vir laasgenoemde, beweer hy "*what teachers do, is no longer based on theory or applied research*" (Krashen 1995:6); "*it is dangerous to rely only on theory*" (Krashen 1995: 1) en bepleit hy 'n meer eklektiese benadering in taalonderrig "*to hopefully gain their [teacher's] trust again*" (Krashen 1995:8).

Die pedagogiese raamwerk wat Sale voorstel, is 'n poging om op 'n eklektiese wyse kernaspekte met betrekking tot die praktyk van onderrig daar te stel. Sale bepleit 'n wetenskapsveld binne Opvoedkunde (en nie van Filosofie nie) ten einde die "*monumental use-of-knowledge-gap*" (Perkins 1992) in die onderwys aan te pak. Sale sien die kernaspekte van goeie onderwyspraktyk onderliggend aan wat hy noem *Pedagogic Literacy* (2011:3). Die kernaspekte is nie losstaande van mekaar nie, maar is wedersyds ondersteunend, interafhanklik en vorm saam deel van 'n potensiële sinergiese geheel. Hy formuleer tien kernbeginsels van leer waaraan goeie lesontwerp getoets kan word:

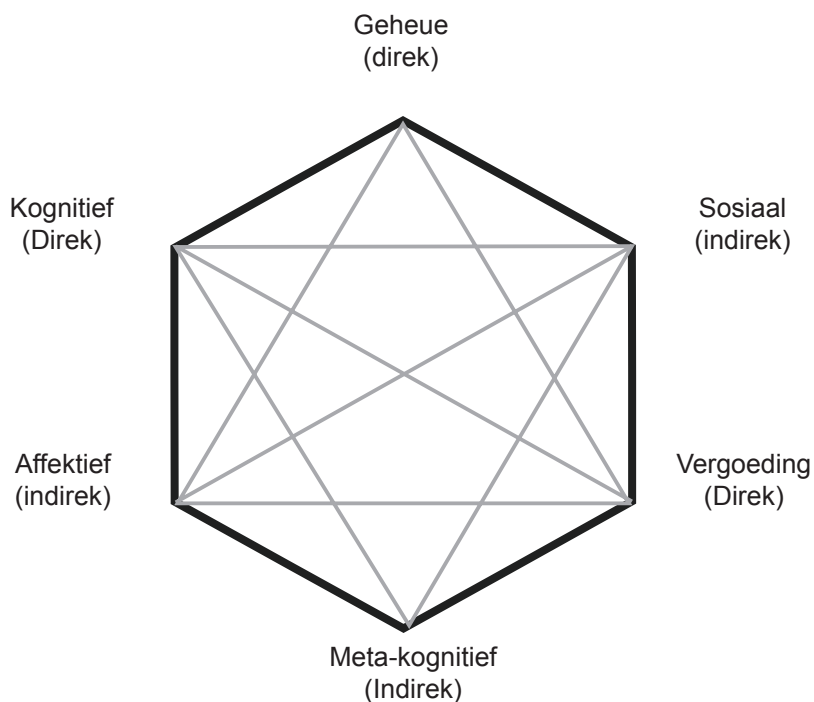
1. Doelwitte, leerdoelwitte en verwagtinge word duidelik ter wille van patroonmatigheid gekommunikeer.
2. Leerders se voorkennis word geaktiveer en aan nuwe leer gekoppel.

3. Motivering- en aandagstrategieë word in die lesontwerp geïnkorporeer.
4. Inhoud word rondom basiese sleutelkonsepte en beginsels van die vak georganiseer deur middel van probleemgebaseerde onderrig en outentieke-leefwêreld-toepassing
5. Selfgerigte leer word deur fasilitering van die ontwerp van 'goeie denke' aangemoedig.
6. Instruksionele metodes en aanbieding betrek die volle spektrum van ons sintuie.
7. Leerontwerp hou rekening met die werking van geheuesisteme.
8. Leerdervoë word deur aktiewe en ervaringsleer verbeter.
9. 'n Sielkundige klimaat word geskep wat positief en suksesgeoriënteerd is en wat die leerder se selfbeeld doelbewus verbeter.
10. Evalueringspraktyke is in die leerontwikkeling geïntegreer om die beoogde leeruitkoms te bereik en kwaliteit-terugvoer te gee.

Volgens hierdie eklektiese benadering word elemente van verskillende leerteorieë effektief saam gebruik, aangesien daar waarde in 'n wetenskap van leer is wat nie aan net een spesifieke benadering, strategie of onderrigmetodologie gebind is/word nie (Krashen 1995:8). 'n Wetenskap van leer bied 'n empiriese raamwerk waarvolgens leerervarings konsekwent, effektief en kreatief beplan kan word (Sale 2011:2).

Rebecca Oxford, internasionale navorser en onderwyseropleier se bydrae tot die veld van taalonderrig deur middel van leerstrategieë, is van onskatbare waarde. Sy ontwikkel 'n strategiesisteam vir probleemgesentreerde taalonderrig: *"Language learning strategies are tools. They are used because there is a problem to solve, a task to complete, an objective to meet or a goal to attain..."* (Oxford 1990:11). Geanker in die sisteemteorie, bepleit sy 'n proses-georiënteerde model wat die ideaal van leerderselfgerigtheid najaag. Die Communicative Competence Model van Canale en Swain (1980) vorm die ruggraat van hierdie strategiesisteam. Volgens hierdie model is grammatikale korrektheid, sosio-linguistiese kompetensie, diskoerskompetensie en strategiese kompetensie die boustene van kommunikatiewe onderrig.

Ses groepe strategieë (soos hiernaas diagrammaties voorgestel word in Figuur 1) funksioneer interafhanklik om die oorhoofse doel van kommunikatiewe kompetense te bereik (Oxford, 1990:9). Oxford se sisteem van taalaanleerstrategieë bied 'n sistematiese en omvattende tipologie wat individuele strategieë met mekaar verbind.



Figuur 1: Verhouding tussen die direkte en indirekte strategieë (Oxford 1990)

In hierdie diagram kan gesien word hoedat die tipologie (Oxford 1990:11) tussen direkte en indirekte strategieë onderskei. Direkte strategieë bestaan uit geheuestrategieë, wat nuwe inligting onthou en herroep, kognitiewe strategieë vir begrip en gebruik van taal en laastens vergoedingstrategieë wat ter wille van kommunikasie bepaalde kennisgapings omseil. Indirekte strategieë verwys na meta-kognitiewe strategieë wat die leerproses koordineer, affektiewe strategieë wat die emosies reguleer en sosiale strategieë wat leer saam met ander bevorder (Oxford 1990; Richards & Lockheart 1994). Sale (2011) se 10 kernbeginsels van leer word vervolgens in Tabel 1 in Oxford se klassifikasiesistiem ingebed om die versoenbaarheid daarmee aan te dui.

Tabel 1: Versoenbaarheid van Sale (2011) en die strategiesisteesem (Oxford 1990)

Direkte strategieë	Sale (2011)	Indirekte strategieë	Sale (2011)
Geheuestrategieë:		Metakognitiewe strategieë:	
Mentale verbande, bv. assosiasies	7	Anker leer, bv oproep van voorkennis	2
Klank en beeld, bv. semantiese kaarte	7,6	Bestuur leer, bv. doelstellings of beplanning	1
Hersien, bv. gestruktureerde hersiening	7	Evalueer leer, bv. selfevaluering	4, 10
Aksie, bv fisiese response	6,8		
Kognitiewe strategieë:		Affektiewe strategieë:	
Oefening, bv. formules en patrone	10	Angsvermindering, bv. musiek of humor	9
Boodskappe, bv. Ontvang idees vinnig	5	Motivering, bv. positiewe stellings	3
Analiseer en redeneer, bv. vertaling	5,7	Emosionele temperatuur, bv praat oor gevoelens	9
Strukture vir leer, bv. opsommings	5		
Onderhandelingsstrategieë:		Sosiale strategieë:	
Intelligente raaiwerk, bv. gebruik van taalleidrade	5,7	Vraagstelling, bv. Vra vir duidelikheid of korreksie	5,7
Oorkom kommunikasie-struikelblokke, bv. om die boodskap aan te pas	5	Samewerking met ander, bv. portuur	9
		Empatie met ander, bv kulturele begrip	9

Uit hierdie tabel blyk die versoenbaarheid van Sale (2011) se kernbeginsels met die strategiesisteesem van Oxford (1990:11) deur die aanduiding van watter beginsels (1-10) watter strategieë ondersteun. Die ses strategieë wat volgens Oxford (1990:11) onderliggend aan selfgerigte leer lê, reflekteer die beginsels van pedagogiese geletterdheid. Oxford (1990:11) se strategiesisteesem is dus die teoretiese lens waardeur daar na die data (die teenwoordigheid van Sale (2006) se kernbeginsels in die onderwysersgids) gekyk word. Oxford (1990) en Sale (2006) werk dus komplementêrend op mekaar in om die analise teoreties te rig.

5. Metodologie

Platinum 10 Afrikaans Onderwysersgids (2012) is deur middel van 'n kwalitatiewe inhoudsanalise geëvalueer ten opsigte van die aard van die ondersteuning aan die onderwyser in die onderwysersgids. Daar is op hierdie steekproef besluit omdat hierdie boek ten tye van die skryf van hierdie artikel reeds deur die Departement van Onderwys goedgekeur is as uitvoering van die KABV-kurrikulum in 2012. Die eerste en die laaste kwartaal se hoofstukke word geanaliseer. Die eerste kwartaal bestaan uit 5 hoofstukke en die laaste kwartaal uit 3. Hierbenewens is die aanvanklike oriëntering van die onderwyser te wete 'n *Woord vooraf*, die inligting oor die NKBAV-kurrikulum en die adenda aan die einde van die boek ook in die analise geïnkorporeer. Alhoewel daar ook na die antwoorde op die leerderboekvrae gekyk is, is dit veral die *Riglyne vir die onderwyser* wat in-diepte beoordeel is, aangesien dit direkte onderrigondersteuning aan die onderwyser bied.

6. Bevindinge

Die bevindinge sal vervolgens bespreek word na aanleiding van die voldoening aan, al dan nie, van die kernbeginsels van goeie onderrigpraktyk (Sale 2011) in die onderwysersgids.

Beginsel 1: *Doelwitte, leerdoelwitte en verwagtinge word duidelik ter wille van patroonmatigheid gekommunikeer.*

Aan die begin van elke hoofstuk word die tema ingelei en word daar aangedui watter vaardighede ontwikkel gaan word en wat die chronologiese volgorde daarvan gaan wees. Elke hoofstuk is tematies gestruktureer rondom die taalvaardighede (luister en praat, lees en kyk, skryf en aanbied), asook die genres van Taal en Letterkunde.

Hierna word die kurrikulinligting geïnterpreteer vir byvoorbeeld weke 6 en 7, sodat die onderwyser presies weet watter vaardighede met watter doel en vir hoe lank onderrig behoort te word. Die onderskeie bladsynommers in beide die leerderboek en onderwysersgids word dan by elke onderafdeling wat onderrig moet word, gegee. Die tersaaklike konsepte en vaardighede word stelselmatig ontgin en progressief aangebied. Progressie is daarom deel van die organisering van die onderrigplanne.

Juis deur die gedetailleerde kurrikulinligting, die resemptigheid van elke hoofstuk asook deur die feit dat die tema en taalinhoude in tandem aangebied word, word struktuur verskaf.

Beginsel 2: *Leerders se voorkennis word geaktiveer en aan nuwe leer gekoppel.*

Elke hoofstuk in die leerderboek begin met 'n groot, kleurrike foto wat gebruik word vir 'n inleidende gesprek oor die hoofstuk se tema. So byvoorbeeld is die laaste hoofstuk

se tema Knor en die foto waarmee die hoofstuk begin, is 'n nabyskoot van 'n Maltese poedel se gesig. Die klasgesprek oor die foto word dan na aanleiding van vrae gedoen en die onderwyser word in die onderwysersgids aangemoedig om alle leerders in die inleidende klasgesprek te betrek. Aktivering van die leerders se voorkennis rondom 'n tema as 'wingspringplek' op pad na die nuwe taalinhoude, is weens die tematiese aanslag van die boek ononderhandelbaar. Nie net ten aanvang nie, maar ook binne die hoofstukke, word voortdurend voorstelle aan die onderwyser gemaak om leerders te betrek deur interessante klasgesprekke oor byvoorbeeld spesiale effekte in films (Anker *et al.* 2012:45), elektroniese afval (Anker *et al.* 2012: 160), advertensies (Anker *et al.* 2012: 151) en dies meer. So byvoorbeeld word in die onderwysersgids (Anker *et al.* 2012: 151) vrae gegee wat die onderwyser kan gebruik om oor advertensies te praat, te wete: Hoe sou 'n wêreld sonder advertensies wees? Hoe geloofwaardig is sommige advertensies en speel dit 'n rol in die sukses van die betrokke advertensie? Wat beteken die 'Voorwaardes geld...' -gedeelte onderaan die advertensies? Onderwysers word dus opgelei/ voorberei in die tegniek om die leerders voor te berei vir die onderskeie temas en nuwe inhoude waaraan die voorkennis gekoppel moet word.

Ook die strategieë, byvoorbeeld pre-lees of pre-luister, word eksplisiet in die onderwysersgids verduidelik as dat "dit assosiasies en vorige kennis aktiveer" (Anker *et al.* 2012: 23) en "help om asosiasies met hul eie ervarings te skep" (Anker *et al.* 2012: xi). Die onderwysersgids bied verder ook aan die onderwyser feitelike agtergrondskennis aangaande die temas sodat die onderwyser altyd ingelig en voorbereid kan wees ten opsigte van die tema. So word byvoorbeeld deurgaans die etimologie van woorde of idome of uitdrukkings gegee wat die onderwyser met die leerders kan deel om hulle te help om dit makliker te onthou. Ter wille van identifisering van die leerders met die nuwe inhoude, word analogieë uit die leerders se lefwêreld ook in die ondersysersgids voorgestel om die oproep van voorkennis te fasiliteer. So byvoorbeeld kan die onderwyser die leerders laat 'kompeteer' om vas te stel of morsekode of sms'e die vinnigste kommunikasiemiddel is (Anker *et al.* 2012:5) en die konsep van laterale denke word aan leerders verduidelik deur dit te vergelyk met die tegniek wat gebruik word om blokkiesraaisels in te vul (Anker *et al.* 2012:15).

Beginnel 3: Motivering- en aandagstrategieë word in die lesontwerp geïnkorporeer.

In die *Riglyne vir onderrig* word daar dikwels voorgestel dat die onderwyser leerders motiveer ten opsigte van bepaalde strategieë of vaardighede deur aan hulle te verduidelik waarom dit noodsaaklik is. So byvoorbeeld word die rasionaal agter prosesskryf gemotiveer deur te verwys na die prosesse waardeur skrywers D.J Opperman en M van Niekerk asook die komponis Beethoven moes werk. Opperman het 15 jaar aan sy gedig 'Draaikewers' gewerk en Van Niekerk het haar roman *Agaat* verskeie kere oorgeskryf. Beethoven het sy Vyfde Simfonie 20 maal herskryf. 'n Verdere voorbeeld is op bladsy 46 in die onderwysersgids waar die onderwyser aangemoedig word om leerders te motiveer om die sinvolheid van die opsommingstegniek in te sien. Onderwysers word ook aangemoedig om leerders te motiveer om nuutverworwe idiome dadelik in mondelinge aktiwiteite te gebruik.

Aandagstrategieë word ook hanteer deur eerstens aan die onderwyser riglyne te gee vir hardoplees en die aanbieding van 'n geslaagde poësieles wat leerders sal boei. So ook word die onderwyser se rol in suksesvolle drama-onderrig bespreek en word weer eens op die lees van die teks en tegnieke soos rolspel klem gelê om sodoende die dramateks toeganklik vir leerders te maak. Interaktiewe klasgesprekke en vraagstellingstrategieë word ook verdedig.

Beginsel 4: *Inhoud word rondom basiese sleutelkonsepte en beginsels van die vak georganiseer deur middel van probleemgebaseerde onderrig en outentieke leefwêreld-toepassing*

Drie temas het uit die analise gekristalliseer. Eerstens probeer die onderwysersgids op 'n geïntegreerde wyse en deur 'n wye verskeidenheid aanvullende tekste leerders se taalvaardighede ontwikkel. So byvoorbeeld spreek die skrywers hul teen “oefeninge in geïsoleerde sinne” (Anker *et al.* 2012: xiii) uit. Samestelling van sinne en ander taalstrukture moet deurgaans deur die onderwyser na aanleiding van verskillende genres soos verhale, verslae, briewe, ensovoorts verduidelik word. Op bladsy 9 word 'n mengsel van taalvrae kontekstueel uit 'n gedig van Matthews Phosa gevra in die afdeling Taal-in-konteks.

Tweedens staan die outentieke leefwêreld van die leerders deurgaans sentraal. Aktuele onderwerpe oor werklike situasies word vir skryf en mondelinge take gegee. Die elektroniese omgewing (webtuistes, selfone, sms-taal, ikone) word ingespan om temas en strategieë te moderniseer. Onderwysers word telkens versoek om gedigtemas doelbewus te verbind met leerders se ervaringsveld. Op bladsy 164 word daar byvoorbeeld baie interessante agtergrondkennis gegee oor 'n gedig van Eveleen Castelyn waarin die skaakstryd tussen die wêreldkampioen, Kasparov, en 'n skaakrekenaar beskryf word. 'n Lewendige bespreking van wat die skrywers 'kunsmatige intelligensie' (van die skaakrekenaar) noem, stel die onderwyser in staat om met insig 'n andersins duistere en ontoeganklike gedig in die klas te bespreek. In plaas daarvan om vervelige, ou volksballades te gebruik, word die humoristiese “Sewe sakke sout” (Anneli van Rooyen) in die onderwysersgids ingespan as teks om die konvensies van die volksballade te ondersoek.

Beginsel 5: *Selfgerigte leer word deur fasilitering van die ontwerp van 'goeie denke' aangemoedig.*

Twee konsepte is hier ter sake: goeie denke en selfgerigte leer. Goeie denke manifesteer in die onderwysersgids veral deur twee strategieë: die doelbewuste aanleer van logika en vaardighede wat goeie denke ondersteun. Eersgenoemde word aan die begin van hoofstuk een verduidelik volgens die “stelling + stelling = konklusie”-beginsel ('n hond het 'n stert en 'n kat het 'n stert; hond en kat is dus gelyk aan mekaar wat sterte en niks anders betref nie). Hierdie denkstrategie word verskeie kere ingeoefen: as 'n tegniek tydens debatvoering om 'n argument te staaf (Anker *et al.* 2012:13); as 'n taaloefening om woorde wat nie pas nie, te identifiseer (Anker *et al.* 2012:14) en om tot die essensie

van 'n saak deur te dring (Anker *et al.* 2012: 5). Op bladsy 17 word deur dieselfde tegniek verduidelik hoe leerders tussen simplekse en komplekse kan onderskei.

Goeie denkvaardighede word verder aangeleer en ontwikkel deur aan te dring daarop dat standpunte gemotiveer moet word (Anker *et al.* 2012: 34) met oortuigende redes (Anker *et al.* 2012:51). Tekstvergeelyking wat 'n oefening in hoërordedenke is, kom voor wanneer intertekstuele verwysings wat opgevolg moet word, aanbeveel word as 'n moontlike navorsingsopdrag. Hoërordedenke word ook getoets wanneer leerders 'n opsomming van 'n visuele grafiek moet maak. Hierdie transponeringsvaardigheid word ook op bladsy 151 aangedui waar leerders met 'n advertensie in die formaat van 'n koerantartikel werk. Leerders word begelei om woorde op te breek om betekenis te ontsluit (Anker *et al.* 2012:15).

Die ontwikkeling van selfgerigte leer by leerders is 'n ideaal wat elke onderwyser behoort na te jaag (Oxford: 10). Om 'n leerder te bemagtig om sy/haar leer te bestuur, en doelbewus leergeleenthede te skep om selfgerigte leer te bevorder, is prysenswaardig. In die onderwysersgids kom sodanige leergeleenthede wel versprei oor die datastel voor. Eerstens word laterale denke (meta-kognitiewe vlak) ontwikkel. Hulp word verleen aan leerders met die korrekte lees van vrae in vraestelle deur "lang of moeilike woorde te analiseer tot hulle self die betekenis kan uitwerk" (Anker *et al.* 2012:15). Ook die annotasies wat dwarsdeur die leerderboek by tekste geplaas word, word in die onderwysersgids as 'n strategie bespreek om leerders se insig en begripsvaardigheid te ontwikkel. Die onderwyser word ook aangemoedig om leerders te help om manipulerende taal te kan identifiseer (Anker *et al.* 2012:151), altyd in die korrekte toon en register te kommunikeer (Anker *et al.* 2012:37) en te kan onderskei tussen 'n 'toevallige' en 'opsetlike' anachronisme (Anker *et al.* 2012:46).

Vaardighede wat gerig is op individuele selfgerigte leer kom ook deurgaans voor, byvoorbeeld die aanbeveling dat leerders hul eie woordeskatlys moet byhou (Anker *et al.* 2012: 44), eie werk moet nasien (Anker *et al.* 2012: 29), bepaalde rolle in groepwerk moet kan vertolk (Anker *et al.* 2012: 27) en meer as die gegewe idiome in 'n bepaalde hoofstuk ontdek deur nog voorbeelde na aanleiding van 'n tema te soek (Anker *et al.* 2012: 13).

Ten slotte stel die onderwysersgids voor dat die onderwyser selfgerigte leer bevorder deur leerders aan te moedig om telkens die onbekende woorde te onderstreep, dit in die woordeboek op te soek (Anker *et al.* 2012: 23), maat ook terselfdertyd kennis te neem van die feit dat verskillende soorte woordeboeke klem op woorde verskillend aandui (Anker *et al.* 2012: 48).

Beginnel 6: *Instruksionele metodes en aanbieding betrek die volle spektrum van ons sintuie.*

Ten opsigte van hierdie tema is spore van weldeurdagte visuele geletterdheidsblootstelling in die onderwysersgids gevind. Luistervaardighede speel in die datastel ook 'n belangrike rol. "Luister, eerder as om net te hoor, is die sleutel tot enige intelligente respons op die

wêreld rondom ons” (Anker *et al.* 2012:28). Klem word gelê op die vermoë om “net te luister na dit wat betekenisvol of bruikbaar is” in ‘n wêreld wat “tegnologies ‘n eindelose hoeveelheid klank, stemme, musiek en gesprekke skep” (Anker *et al.* 2012:28). Die doelbewuste ontwikkeling van luistervaardighede kom konstant in die hoofstukke van die onderwysersgids voor. Van die ander sintuie is daar nie sprake nie. Geen voorbeelde van smaak, tas- en reuksintuie is gevind nie.

Die skrywers van die onderwysersgids beweer dat visuele geletterdheid “onderbeklemtoon word in die meeste handboeke” (Anker *et al.* 2012: 13), maar dat Platinum Afrikaans 10 deur ‘n verskeidenheid visuele geletterdheidstekste poog om die leerder se visuele geletterdheid te verbeter, spesifiek om die interpretasie van visuele tekste in te skerp (Anker *et al.* 2012: xi). Die onderwysersgids begelei die onderwyser om met insig visuele geletterdheid te kan onderrig. Op bladsy 150 word visuele geletterdheid en kritiese taalbewustheid in dieselfde asem genoem. Afgesien van die tradisionele visuele voorstelling van idiome (Anker *et al.* 2012:3), word daar gekonsentreer op die interpretasie van foto’s aan die begin van elke hoofstuk en word die onderwyser aangemoedig om die leerders visuele tekste saam met ‘n bankmaat te analiseer om die beginsel te illustreer dat verskillende interpretasies geldig is (Anker *et al.* 2012 :34).

Ikone as taalvorm word sinvol in ‘n hoofstuk oor reis en as meta-taal gebruik deur te verwys na die rol daarvan by byvoorbeeld lughawens en op rekenaars en selfone (Anker *et al.* 2012: 13) ‘n Hoëorde-denkeanalise van ‘n Woordfees-plakkaat word bespreek en die onderwyser word toegerus met genoegsame agtergrondkennis om ‘n uitdagende en diepsinnige klasgesprek te kan laat voer (Anker *et al.* 2012: 27). Ten slotte word spotprente ook gebruik om stereotipes uit te wys (Anker *et al.* 2012: 152).

Beginnel 7: Leerontwerp hou rekening met die werking van geheuesisteme

In die uitgebreide riglyne vir onderrig van ‘n gedig (Anker *et al.* 2012:51), word ‘n proses verduidelik deur middel waarvan tot die essensies van ‘n gedig deurgedring kan word. Die leerder se geheuesisteme word sodanig deur die onderwyser opgeroep dat die leerinhoud vasgelê word. Die riglyne is ‘n goeie voorbeeld van hoe die onderwyser bemagtig word om die leerder se geheuesisteme te aktiveer in diens van goeie lesontwerp. Die poësieles word gestruktureer rondom twee vrae, naamlik wat die gedig sê en hoe ons dit weet. Laasgenoemde vraag kan altyd beantwoord word deur die gediginhoud te koppel aan literêre aspekte soos letterlike en figuurlike taalgebruik, stemming, tema, beeldspraak, innerlike en uiterlike bou van die gedig. (Anker *et al.* 2012:51).

Die suksesvolle lees en vertolking van die gedig is ‘n volgende voorvereiste vir die vaslegging van die inhoud, waarna alle leesversperrings (onbekende woorde, intertekstuele verwysings) uit die weg geruim word. Leerders se persoonlike respons op die gedig vorm die belangrikste basis vir vaslegging. Hierdie respons kan verkry word deur sketse, diagramme, los woorde of assosiasies. Persoonlike assosiasies deur middel van visualisering en/of visuele transponering word dus ingespan as ‘mental linkages’ (Oxford: 17)

Vraagstelling wat daarop gerig is om leerders se denke te stimuleer, lei uiteindelik tot begrip en insig (Anker *et al.* 2012:51) op voorwaarde dat leerders hul nuutverworwe insig kan motiveer. Ten slotte word die onderwysers aangemoedig om “die leerders se leeservaring te verbreed deur die teks met ander tekste of fasette van hul ervaringswêreld te skakel” (Anker *et al.* 2012: 51).

Beginsel 8: *Leerdervermoë word deur aktiewe en ervaringsleer verbeter.*

Ervaringsleer in hierdie onderwysersgids is gebaseer op twee bene: aktiewe leer en selfontdekking. Die induktiewe aanslag word in die voorwoord uitgestippel:

Alle skryfaktiwiteite word voorafgegaan deur aktiwiteite wat op doeltreffende sinne en paragrawe fokus. Leerders sal die impak van hierdie strategieë en vaardighede i.v.m paragraafstruktuur regstreeks in hul eie werk kan sien. (Anker *et al.* 2012: xiii)

Trouens, die prosebenadering wat in die onderwysersgids gebruik word, bestaan altyd uit drie fases waardeur die leerder voorberei word vir die vaardighede wat ontwikkel word. Pre-lees, pre-luister en pre-skryf is dus induktiewe strategieë wat ten doel het om die leerder eerstens aktief te betrek en tweedens gereed te maak vir hul eie reprodusering van die tekste waarmee hul deur die voorafaktiwiteite gereed gemaak is (Anker *et al.* 2012: xi). Die herhaaldelike inoefening van die skryfproses (beplan, konsep, hersien, proeflees, aanbied) in al die hoofstukke is ook geskoei op die beginsel van aktiewe leer. So ook is die werkwoorde in die onderafdelings by Taal in elke hoofstuk, aanduidend van aktiewe leer: **Werk** met woorde; **tref** met taal; **spel** dit so.

Die strategie van ‘vrye skryf’ is hier ook toepaslik. Leerders ontdek hul skryfvermoë deurdat hul ervaar hoedat dit al hoe makliker raak om te skryf (:61). Leerderbegeleiding om uiteindelik die ‘ideale opsomming’ (Anker *et al.* 2012:14) te kan maak, word stap-vir-stap vir die onderwyser gerasionaliseer. Eers word inligting in ‘n paragraaf geïdentifiseer, dan (steeds in dieselfde paragraaf) moet die leerder self besluit wat belangrik is. Hierna moet hy/sy na aanleiding van die hele teks besluit watter inligting in watter paragraaf belangrik is. Hierdie is ‘n goeie voorbeeld van konstruktivistiese steierwerk. Nog voorbeelde is op bladsy 23 (Nataniël se houding oor kunstefeeste) en op bladsy 47 (die proses rondom rondomtalie-groepwerk) te vinde.

Beginsel 9: *‘n Sielkundige klimaat word geskep wat positief en suksesgeoriënteerd is en wat die leerder se selfbeeld doelbewus verbeter.*

Sensitiwiteit ten opsigte van die leerder se motivering en selfvertroue word dikwels in die onderwysersgids aangespreek. Klem word gelê op die feit dat elke leerder met vrymoedigheid hul taalvaardighede moet kan verbeter, en weet dat dit in die haak is om

foute te mag maak om sodoende te leer. Die onderwyser word gemaan om te luister, raad te gee, maar nie individueel te korrigeer as dit enigsins die leerder se selfvertroue sal knak nie (Anker *et al.* 2012:27). Die onderwyser word verder daarop attent gemaak dat hy/sy geen na-afery en/of gespottery van ander leerders in die klas mag duld nie en dat elke leerder te alle tye op die onderwyser se volle motivering en ondersteuning moet kan reken (Anker *et al.* 2012:x).

Daar straal 'n leerdergerigte, sukses-georiënteerde benadering uit die data. Omvattende taalteorieë moet so “toeganklik moontlik” (Anker *et al.* 2012: 7) aangebied word en waar van leerders verwag word om hul respons op 'n teks te gee, word dit egter ook duidelik gemaak dat leerders nie hul response hoef te deel, indien dit “persoonlik is nie” (Anker *et al.* 2012: 51). Die ontwikkeling van die leerder se selfvertroue word as die norm in taalonderrig voorgehou (Anker *et al.* 2012: x; 27; 51).

Beginnel 10: *Evalueringspraktyke is in die leerontwikkeling geïntegreer om die beoogde leeruitkoms te bereik en kwaliteit terugvoer te gee.*

Daar is reeds gemeld dat in 'n Woord vooraf duidelike en volledige inligting gegee word aangaande die NKBAV-kurrikulum. Hiervan maak die laaste gedeelte oor assessering die grootste gedeelte uit. Sewe bladsye word afgestaan aan 'n deeglike bespreking van al die fasette van assessering. Informele assessering dui op die daaglikse monitering van die leerder se vordering deur “waarneming, bespreking, praktiese demonstrasie, leerder-onderwyser- konferensie, informele klaskamerinteraksie” (Anker *et al.* 2012: xvi). Hierdie assessering hoef nie opgeteken te word nie, maar moet nie los van die leeraktiwiteite in die klas gesien word nie. Informele assesseringstake kan deur die onderwyser of die leerders nagesien word. Selfassessering en portuurassessering word ook ingespan om leerders te betrek by hul eie assessering.

Formele assessering het die evaluasie van die leerders se progressie ten doel en sluit toetse, eksamens, take, projekte, mondelinge aanbiedings, demonstrasies en optredes in. Prestasiekodes en assesseringsvereistes word baie duidelik aangedui: 25% skoolgebonde assessering (2 toetse, 7 take, 1 eksamen), 62.5% skriftelike eksamen (vraestel 1 (Taal), vraestel 2 (Letterkunde), vraestel 3 (skryf) en 12.5% mondelinge assessering deur middel van vraestel 4 (luister en praat). Die assesseringsprogram vir elke kwartaal word vervolgens in detail uitgestippel en aan die bladsye in die onderwysersgids en die leerderboek verbind. Hierna volg die formaat van Vraestelle 1, 2, 3 en 4. Rekordhouding, rapportering en 'n verskeidenheid assesseringsrubrieke volg. Ten slotte word in die oorsig van kwartaal 1 die vereiste formele assesseringstake vir kwartaal 1 gegee en teikenwerkvelle wat deur die onderwyser aan die leerders voorsien kan word vir vaslegging en inskerping van die taalstrukture in die betrokke hoofstukke. Na die einde van die laaste hoofstuk is daar ook talle bylae wat assesseringverwant is. Daar kan geen twyfel by die onderwyser bestaan oor die formele en informele assesseringsvereistes nie.

7. Interpretasie van die bevindinge

Nadat die datastel ondersoek is, tree die gewaarwording aanvanklik sterk na vore dat indien die onderwyser konsekwent en resepmatig volgens die handboek en die onderwysersgids onderrig, hy/sy in terme van kurrikulumimplementering nie ver verkeerd kan gaan nie. Dit veronderstel uiteraard handboekgedrewe onderrig wat sterk herinner aan die tradisionele benadering waarin die onderwyser se eerste woorde in elke periode is: “Maak julle handboeke oop op bladsy...”

Tog wil dit voorkom asof daar wel sprake van kurrikulumonderhandeling (Boomer *et al.* 2005) in die onderwysersgids is. Alhoewel die KABV-kurrikulum voorskriftelik en ononderhandelbaar voorkom, meld die skrywers ook dat “die riglyne wat gegee word, bedoel is om u touwys te maak en nie om u te beperk nie” (Anker *et al.* 2012: vii). Die onderwyser word aangemoedig om wel buite die gestelde parameters te beweeg.

In die handboek voldoen die tekste aan spesifieke kriteria, wat deur die kurrikulum vereis word ten opsigte van tekstipes, tekslengte en moeilikheidsgraad. In die onderwysersgids word hierdie vereistes duidelik uitgestippel. Dit is tot groot voordeel van die onderwyser, want nou is hy/sy bewus van hierdie kriteria, maar hoef nie self sodanige tekste te gaan soek nie. Die onderwyser kan sy energie aanwend om te besin *hoe* om met die tekste te werk eerder as *watter* tekste om te gebruik. Ook die presiese onderrigtyd per week word in geen onsekere terme in die oriënterende oorsig vermeld, asook inligting wat die taalvaardighede, inhoude en strategieë as ‘n proses tabelleer. Dit is alles organisatoriese en administratiewe strukture wat die onderwyser se hande losmaak en hom/haar in staat stel om met die kurrikulum te ‘onderhandel’ (Boomer *et al.* 2005; cf 3.3 paragraaf 2).

Die kernbeginsels van Sale (2011), alhoewel dit afsonderlik bespreek is in die voorafgaande analise, het binne die datastel wedersyds ondersteunend, interafhanklik en nie los van mekaar nie, opgetree. Uit Tabel 1 blyk duidelik dat genoegsame voorbeelde van geheue-, kognitiewe, metakognitiewe, affektiewe en sosiale kompetensies binne die datastel geïdentifiseer is. Oxford (1990:11) se proses-georiënteerde model waar progressie deur verskillende strategieë bewerkstellig word het vele raakpunte met die prosesbenadering wat ten grondslag van die KABV- kurrikulum lê. Beide die prosesbenadering en Oxford se proses-georiënteerde model fokus ook op selfgerigte leer en die ontwikkeling van die leerder se vermoë om self tekste te produseer.

Die onderwyser kan op eklektiese wyse volgens sy/haar eie styl onderrig (en tog/steeds voldoen aan die kurrikulumvereistes). Deur die riglyne vir onderrig word die onderwyser in staat gestel “to mobilise and manage the resources around them to implement the curriculum” (Potenza & Monyokolo 1999: 236). Daar word voortdurend klem gelê op aktualisering van voorkennis en op doelbewuste integrasie van die outentieke leefwêreld. Van “oefeninge met min ooreenstemming met die leefwêreld” (c.f 3.1 literatuurstudie) is daar nie sprake nie. Die induktiewe aanslag word deur ‘n resepmatige patroon in elke hoofstuk gestruktureer, geskoei op die beginsel dat die leerder aan die hand van tekste ontdek totdat hy/sy self sodanige tekste kan produseer. Daar is vasgestelde

prosesse en vaardighede wat hoofstuk vir hoofstuk ingeoefen word. Multiperspektiwiteit as vaardigheid word ontwikkel en selfgerigte leer word doelbewus bevorder. Wat die assessering betref, word ook van 'n verskeidenheid strategieë gebruik gemaak om op formele en informele wyse te oefen, te hersien en te evalueer.

Wanneer die eerste drie hoofstukke met die laaste drie hoofstukke vergelyk word, is daar 'n interessante tendens waarneembaar. Daar is 'n duidelike verskil tussen die eerste en vierde kwartaal se ondersteuning van die onderwyser deur die *Riglyne vir onderrig*. Tabel 2 gee 'n kwantitatiewe vergelyking van hoeveel die riglyne verskil.

Tabel 2: 'n Vergelyking tussen die riglyne van die eerste en die laaste 3 hoofstukke

	Meer as 5 reëls	5 reëls	4 reëls	3 reëls	2 reëls	1 reëls
Hoofstuk 1	5	1	4	2	2	4
Hoofstuk 2	9	1	2	1	2	1
Hoofstuk 3	7	0	3	4	2	1
Hoofstuk 15	1	2	1	1	6	3
Hoofstuk 16	2	2	1	0	1	3
Hoofstuk 17	0	1	0	3	5	5

Dit wil voorkom asof die vierde kwartaal se ondersteuning aan die onderwyser veel skraler is as dié van die eerste kwartaal. Nie alleen bestaan die vierde kwartaal slegs uit drie hoofstukke in vergelyking met die vyf hoofstukke van die eerste kwartaal nie; in kwartaal 4 kom daar hoofsaaklik net antwoorde vir die leerderboekvrae voor, terwyl die riglyne vir die onderwyser ooglopend afgeskeep word. Tabel 2 dui aan hoeveel van die riglyne in die ses hoofstukke slegs uit een, twee, drie, vier, vyf en meer as vyf reëls bestaan. Uitgebreide ondersteuning aan die onderwyser is kenmerkend van die eerste drie hoofstukke, terwyl die ondersteuning opsigtelik verminder in die laaste drie hoofstukke. Die laaste hoofstukke maak baie meer gebruik van sogenaamde 'one liners' of 'two liners' as wat die geval is by die eerste hoofstukke. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat die geweldige druk op skrywers en uitgewers ten opsigte van die tydige daarstelling van die onderwysersgids vir kurrikulumimplementering, sy tol geëis het (c.f. 2. Probleemstelling, paragraaf 1). Dit het tot gevolg dat die laaste kwartaal se hoofstukke nie veel meer as 'n boek met al die antwoorde (vgl Anker *et al* 2012: vii) is nie.

8. Slotsom

In 'n postmoderne onderwysomgewing hoef daar nie meer langer tussen polariserende leerteorieë gekies te word nie, maar kan die onderwyser deur 'n eklektiese benadering sy eie stem vind. Hierdie onderwysersgids bemagtig die onderwyser om goeie onderrigpraktyke toe te pas deur 'n eklektiese onderrigbenadering. Ten spyte van 'n voorskriftelike kurrikulum, vind daar wel kurrikulumonderhandeling plaas, weens die bemiddelingsrol wat die onderwysersgids speel. Die kernaspekte van goeie onderwyspraktyk, soos deur Sale (2006) geformuleer, is deurgaans in die onderwysersgids geïdentifiseer. Die sinergie tussen die direkte en indirekte onderrigstrategieë (Oxford 1990: 11), asook die inspeel van die kernaspekte van pedagogiese geletterdheid daarop, ondersteun die onderwyser in sy taak om Afrikaans huistaal suksesvol te onderrig. Die onderwysersgids is die musiekinstrument wat die onderwyser in staat stel om pragtige musiek uit die voorgeskrewe handboek te kan optower deur die universele kernbeginsels van goeie onderrig en leer in die klaskamer toe te pas.

Verwysings

- Anker, J., Botha, A., Fouche, J., Gouws, R., Hugo, J., Jansen van Nieuwenhuizen, I., Janse van Rensburg, C., Julies, G. & Vermaak, A. 2012. *Onderwysersgids Platinum 10*. Kaapstad : Maskew Miller Longman.
- Anker, J., Helm, C., Hugo, D., Klopper, A., Verhoef, G.M. & Van Heerden, C. 1987. *Afrikaans vir Vandag*. Standaard 10. Kaapstad: Juta.
- Boomer, G., Lester, N.B. & Onore, C. 2005. *Negotiating the curriculum: educating for the 21st century*. (Derde uitgawe). Ebook: Routledge.
- Botha, K., Gouws, R., Links, T., Esterhuyse, J. & Pienaar, J. 1989. *Ruimland 8. Gids vir onderwysers*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Breed, J. 2010. *Media Statement issued by dr. Jopie Breed, President of the SAOU on 6 January 2010*. Toegangsdatum: 2004-8-25.
- Cloete, D. J. (Lektor: Universiteit van Pretoria) *Persoonlike gesprek*, 15 Maart 2012 te Pretoria.
- Cloete, D.J. & Engelbrecht, A. 2013. *Vuvuzela-Afrikaans. Taalonderrig wat nie geïgnoreer kan word nie*. Mediakor: Pretoria.
- De Jager, L.J. 2012. *Misunderstanding in second language instructional communication*. Unpublished doctoral thesis. Pretoria: University of Pretoria.

- De Klerk, P.F. & Van L Sadie, J.J. 1975. *Afrikaans my Taal*. Standerd 4. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Departement van Onderwys (Suid-Afrika). 2002. *Revised National Curriculum Statement*.
- Grades R-9 (Schools): Overview. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Departement van Onderwys (Suid-Afrika). 2011. *Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) Kurrikulum- en assesseringbeleidsverklaring Grades 4-6, Afrikaans Eerste addisionele taal*. Pretoria: Departement of Basic Education.
- Eksteen, L., Van Aardt, C.P. & Combrink, J.C. 1980. *Taalstudie vir die Middelbare skool*. Graad 10. Johannesburg: Perskor.
- Engelbrecht, A. 2003. Who moved the textbook? A case study describing how ideological change in South Africa manifested itself in terms of racial representation in a transitional Afrikaans language textbook series. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Fourie, D. *Persoonlike gesprek met 'n konsultant van Maskew Miller Longman*, 21 Julie 2011 te Kaapstad.
- Graves, K. 2000. *Designing language courses. A guide for teachers*. Londen: Heinle & Heinle.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Khine, M.S (red). 2013. *Critical analysis of science textbooks: Evaluating instructional effectiveness*. Science & Business Media: Google Books.
- Krashen, S.D.1995. *Principles and practice in 2nd language acquisition*. Prentice Hall International.
- Kruger, C. 2009. Applous uit alle oorde oor die dood van UGO. *Rapport*, 7 November.
- Lawrence, D., Le Cordeur, M., Van der Merwe, L, Van de Vyfer, C & Van Oort,R. 2014. *Afrikaansmetodiek deur 'n nuwe bril*. Kaapstad: Oxford.
- MacDonald, C.A. 2002. Are the children still swimming up the waterfall? A look at literacy development in the new curriculum. *Language Matters: Studies in the Languages of Africa*, 33(1): 111-141.

- Motshekga, A. 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*: <http://www.education.gov.za/Newsroom/PressReleases/tabid/347/ctl/Details/mid/1017/ItemID/2946/Default.aspx> [Toegangsdatum: 22 November 2011].
- Oxford, R.L. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Potenza, E. & Monyokolo, N. 1999. *A destination without a map: premature implementation of Curriculum 2005*. In Jansen, J & Christie, P (Eds.) *Changes in the curriculum: studies on outcomes based education in South Africa* (231-245). Kaapstad: Juta.
- Perkins, D.N. 1992. *Smart schools*. Londen: The Free Press.
- Pienaar, J. 1995. Vernuwning in Afrikaanse taalhandboeke. *Cape Librarian*, 39 (5): 32.
- Pienaar, J. 2000. *Onderhoud met uitgewer by Maskew Miller Longman*, 25 Junie te Kaapstad.
- Pretorius, M.H. 2012. Drama-opleiding: 'n ondersoek na die aard, implementering en uitkomst van kurrikula in Suid-Afrikaanse skole. Ongepubliseerde PhD-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch Drukkery.
- Rademeyer, A. 2012. Handboeke: DG se gedrag bekyk. *Beeld*, 5 Oktober.
- Richards, J.C & Lockheart, C. 1994. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sale, D. 2011. *The science and art of effective pedagogy: demystifying creative thinking*. Sleutelreferaat aangebied by die internasionale konferensie van TVET opvoeders vir die volgende generasie te Kuala Lumpur, Maleisië. www.dennissale.com/vp.../the-science-and-art-of-effective-pedagogy.doc Toegangsdatum: 6 Januarie 2013.
- Van Oort, R. 2012. *Die Afrikaansonderwyser tussen drie kurrikula*. Referaat aangebied by die Lenteseминаar vir Afrikaansonderwysers te Groenkloofkampus, Universiteit van Pretoria op 8 Oktober.
- Van Tonder, W.J.A. (Afrikaansonderwyser: Hoërskool Menlopark) *Persoonlike gesprek*, 23 Mei 2014 te Pretoria.

OUTEURSBESONDERHEDE

Alta Engelbrecht

Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria

E-pos: alta.engelbrecht@up.ac.za

Alta Engelbrecht is 'n senior dosent aan die Universiteit Pretoria in die Departement Geesteswetenskaplike Opvoeding. Sy doseer Afrikaanse metodiek aan voornemende onderwysstudente asook akademiese geletterdheidsvaardighede aan eerstejaarstudente. Haar navorsingsveld is gesetel in die veld van handboeke en stereotipering. In haar PhD vergelyk sy dan ook kulturele stereotipering in Vlaamse, Nederlandse en Afrikaanse handboeke.

ABOUT THE AUTHOR

Alta Engelbrecht

Faculty of Education, University of Pretoria

E-pos: alta.engelbrecht@up.ac.za

The author is a senior lecturer at the University Pretoria in the Department of Humanities Education. She teaches Afrikaans Methodology to students who want to become teachers as well as academic literacy skills to first year students. Her research fields are textbooks and stereotyping. In her PhD she compares cultural stereotyping in Flemish, Dutch and Afrikaans textbooks.