`n Ondersoek na die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998

A Steyn

orcid.org/0000-0001-9027-6446

Skripsie voorgelê ter gedeeltelike nakoming vir die graad *Magister Educationis in Leerderondersteuning* aan die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Dr JM Janse van Rensburg

Gradeplegtigheid: Mei 2018

Studentenommer: 10665692

VERKLARING

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie verhandeling, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie voorheen, in geheel of gedeeltelik, by enige universiteit ingedien het vir 'n graad nie.

Amanda Steyn

Handtekening / Signature A Steyn.

Datum / Date 20 November 2017

Kopiereg © 2018 Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)
Alle regte voorbehou.

BEDANKINGS

Graag wil ek my dank en waardering teenoor die volgende persone uitspreek:

Dr. Ona Janse van Rensburg, my studieleier, vir haar harde werk.

Yvonne en Herman van Staden vir hul liefde, gebede en ondersteuning. Ek waardeer dit opreg!

Vriendinne wat so baie vir my gedoen het, gebid het en etes aangedra het. Julle is geskenke van Bo.

En, die belangrikste: My Here, dankie! Net deur U genade!

OPSOMMING

Luidens Witskrif 5 oor Vroeë Kinderontwikkeling (SA, 2001) behoort leerders in die Grondslagfase holisties onderrig te word. Die holistiese ontwikkeling van leerder s in die Grondslagfase sluit in fisieke, emosionele, kognitiewe, geestelike, morele en sosiale ontwikkeling (SA, 2012a:8). Suid-Afrika se huidige nasionale skoolkurrikulum word die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV) genoem. Die KABV bepaal dat Grondslagfase-leerders in die vakke Wiskunde, Huistaal, Eerste Addisionele Taal en Lewensvaardigheid onderrig moet word, maar assessering vind slegs in wiskunde en taal plaas. Kwartaalliks word hoë eise aan onderwysers gestel ten opsigte van assesseringstake in wiskunde en taal wat op sekere tye afgehandel moet word. Al die onderrigtyd word dus aan wiskunde- en taalonderrig gewy. Onderwyseresse gebruik noodgedwonge weekliks tyd van Lewensvaardigheid om aan die vereistes te voldoen.

In die KABV bestaan Lewensvaardigheid uit vier studie-areas, naamlik Aanvangskennis, Persoonlike en Sosiale Welstand, Skeppende Kunste en Liggaamlike Opvoeding. Aanvangskennis se tydstoedeling is twee ure per week en sluit sosiale wetenskappe in, soos bewaring, verhoudinge en diversiteit. Natuurwetenskap behels lewe, die planeet Aarde en materie. By Aanvangskennis word tegnologie ingesluit wat prosesse soos ontwerp, ondersoek en selfkommunikasie insluit (SA, 2012a:5). ’n Ander komponent van Lewensvaardigheid is Persoonlike en Sosiale Welstand, met ’n tydstoedeling van slegs een uur per week, en ook kreatiewe kunste en fisieke ontwikkeling. Agt ure is aan Huistaal toegeken, drie ure aan Eerste Addisionele Taal, en sewe ure aan Wiskunde.

In die KABV (SA 2012a:5) se voorwoord word na die holistiese ontwikkeling van leerders verwys. Volgens Berk (2012:78) beteken holisme die integrasie van die hele persoon, naamlik fisiek, geestelik, sosio-emosioneel asook sy/haar kognitiewe vermoëns. ’n Holistiese benadering lei leerders tot selfverbetering waar hulle meer krities, vol selfvertroue en onafhanklik optree (Patel, 2003:16). Uit literatuur en praktyk blyk dit dat die holistiese ontwikkeling van die leerder gedurende die Grondslagfase onmiddellike en langtermyn resultate het.

Volgens die eise van die huidige onderwysstelsel word meer klem in die onderrig op wiskunde en tale gelê – met ander woorde, hoofsaaklik kognitiewe ontwikkeling (Barnes, 2011:298). Die jaarlikse nasionale assessering (ANA) en sistemiese assessering van graad 3-leerders elke derde jaar word slegs in wiskunde en taal gedoen en die fokus van die Departement van Basiese Onderwys is dus hoofsaaklik op kognitiewe ontwikkeling.

Die doel van die navorsing was:

1. om te bepaal hoe leerders in die Grondslagfase sedert 1998 holisties ontwikkel word;
2. om te bepaal of die huidige nasionale kurrikulum die nodige riglyne voorsien vir die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder; en
3. om die invloed van "*paideia"* op die kurrikulum ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die leerders sedert 1998 te bepaal.

Ten einde bogenoemde vrae te beantwoord is kwalitatiewe empiriese navorsing uitgevoer deur middel van oopeind-oopeind-vraelyste met hoofde, onderwysers en vakadviseurs en onderhoude met Departementshoofde in die Kenneth Kaunda-distrik. Fenomenologies is hierdie studie vanuit 'n krities-interpretivistiese lens uitgevoer en deelnemers met onderwysondervinding sedert 1998 is geselekteer. Die literatuur handel oor holisme en die kurrikulum sedert 1998. Die empiriese ondersoek het ses primêre skole ingesluit. Drie onderwysers wat graad 1- tot 3-leerders onderrig asook die skoolhoofde en departementshoofde van elke skool het aan die studie deelgeneem.

Voortspruitend uit die kwalitatiewe navorsing is die gevolgtrekking gemaak dat leerders in die praktyk nie holisties ontwikkel word nie vanweë verskeie faktore wat in die studie genoem word. Die kurrikulum, onderwysstelsel en eise wat aan die onderwysers gestel word bemoeilik holistiese ontwikkeling. Onderwysers het voorts nie tyd vir Lewensvaardigheid nie en weet nie hoe om die leerders holisties te stimuleer nie.

Aanbevelings is dat administratiewe eise en assessering verminder moet word en dat daar na die kurrikulum gekyk moet word sodat die klem nie te veel op die kognitiewe val en die res van die leerder se holistiese ontwikkeling agterweë bly nie.

Sleutelwoorde: holisme, holistiese ontwikkeling, Grondslagfase-leerder, kurrikulum, Lewensvaardigheid, *"paideia"*

ABSTRACT

According to Whitepaper 5 on Early Childhood Development, learners in the Foundation Phase ought to be taught holistically. The holistic development of learners in the Foundation Phase includes physical, emotional, cognitive, spiritual, moral and social development (SA, 2012A:8). South Africa's current national school curriculum is called the National Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS). The CAPS outlines that Foundation Phase learners must be taught in the subjects Mathematics, Home Language, First Additional Language and Life Skills, but assessment is only done in mathematics and language. Quarterly, high demands are placed on teachers in terms of assessment tasks that have to be finalised by certain times. All teaching time is thus spent on mathematics and language education. Weekly, teachers are compelled to take time away from Life Skills to meet the requirements.

In the CAPS, Life Skills comprises four study areas, namely Initial Knowledge, Personal and Social Wellbeing, Creative Arts and Physical Education. The time allocation of Initial Knowledge is two hours per week and includes social sciences, such as conservation, relationships and diversity. Natural Sciences entails life, the planet Earth and matter. Technology is included in Initial Knowledge, which includes processes such as design, investigation and self-communication (SA, 2012a:5). Another component of Life Skills is personal and social wellbeing with a time allocation of one hour per week, as well as creative arts and physical development. Eight hours are allocated to Home Language, three hours to First Additional Language, and seven hours to Mathematics.

In the preface of the CAPS (SA 2012a:5), the holistic development of learners is referred to. According to Berk (2012:78), holism means the integration of the whole person, namely physical, spiritual, social-emotional as well as his/her cognitive abilities. A holistic approach leads learners to self-improvement, where they act more critically, full of self-confidence and independently (Patel, 2003:16). It is clear from literature and practice that the holistic development of the learner during the Foundation Phase has immediate and long-term results.

According to the demands of the current education system, more emphasis is placed in education on mathematics and language – in other words, mainly cognitive development. The annual national assessment (ANA) and systemic assessment of grade 3 learners every three years are done only in mathematics and language, and the focus of the Department of Basic Education thus mainly falls on cognitive development.

The aim of the research was:

1. to determine how learners in the Foundation Phase are being developed since 1998;
2. to determine if the current national curriculum provides the necessary guidelines for the development of the Foundation Phase learner;
3. to determine the influence of *"paideia"* on the curriculum in terms of the holistic development of the learners since 1998.

In order to answer the above questions, qualitative empirical research was conducted by means of open-ended questionnaires and interviews with subject advisors in the Kenneth Kaunda District. Phenomenologically, this study was investigated from a critical-interpretivist lense, and participants with teaching experience since 1998 were selected. The literature deals with holism and the curriculum since 1998. The empirical research included six primary schools. Three teachers who taught Grade 1 to 3 learners as well as the principals and heads of departments of each school participated in this study.

From the qualitative research, the conclusion was drawn that, in practice, learners are not holistically developed due to a number of factors that are mentioned in the study. The curriculum, education system and demands placed on teachers hinder the holistic development of learners. Furthermore, teachers do not have time for Life Skills and do not know how to holistically stimulate learners.

It is recommended that administrative demands and assessment be reduced, and that the curriculum be revisited so that the emphasis does not fall too much on the cognitive and the rest of the learner's holistic development do not lag behind.

Keywords: holism, holistic development, Foundation Phase learner, curriculum, Life Skills, *"paideia"*

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING i
BEDANKINGS ii
OPSOMMING iii
ABSTRACT v
LYS VAN AFKORTINGS EN AKRONIEME XV
LYS VAN TABELLE xvi
LYS VAN FIGURE xvii

HOOFSTUK 1 : INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN METODE VAN ONDERSOEK 1

1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING 1
1.2 LITERATUUROORSIG 3
1.2.1 Die holistiese ontwikkeling van die kind 4
1.2.1.1 Kognitiewe ontwikkeling 4
1.2.1.2 Fisieke ontwikkeling 4
1.2.1.3 Sosiaal-emosionele ontwikkeling 5
1.2.2 “Paideia of the soul” 5
1.2.3 Gardner se meervuldige intelligensietipes 5
1.2.4 Die kurrikulum in Suid-Afrika sedert 1998 7
1.2.5 Onderrigbenaderings 8
1.2.6 Realiteite in Grondslagfase-onderwys in Suid-Afrika 9
1.2.7 Konseptuele raamwerk 10
1.3 NAVORSINGSVRAAG 11
1.4 DOEL VAN NAVORSING 12
1.5 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE 12
1.5.1 Literatuurstudie 12
1.5.2 Deelnemers aan die studie 12
1.5.3 Navorsingsmetodologie 13
1.5.4 Navorsingsontwerp: Histories-fenomenologies 13
1.5.5 Rol van die navorser 14
1.5.6 Biografiese besonderhede en selektering van deelnemers 14
1.5.7 Data-insamelingstrategieë 15

1.5.7.1 Onderhoude 16
1.5.7.2 Dokumentanalise 16
1.5.8 Data-analise 16
1.5.9 Etiese aspekte en interne geldigheid en betroubaarheid 17
1.6 BYDRAE VAN DIE STUDIE 17
1.7 STRUKTUUR EN HOOFSTUKINDELING 18
1.8 SAMEVATTING 19

HOOFSTUK 2 : DIE HOLISTIESE ONTWIKKELING VAN DIE GRONDSLAGFASE-LEERDER 20

2.1 INLEIDING 20
2.2 BEGRIPSVERKLARING EN AGTERGROND 20
2.2.1 Holisties 20
2.2.2 Ontwikkeling 20
2.2.3 Holistiese ontwikkeling 20
2.2.4 Die Grondslagfase-leerder 21
2.2.5 Holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder 21
2.2.6 Postmodernisme 21
2.3 HOLISME 21
2.3.1 Die ontstaan van die konsep holisme 23
2.3.2 Hoofkomponente van holistiese ontwikkeling 25
2.3.2.1 Fisieke ontwikkeling 25
2.3.2.2 Kognitiewe ontwikkeling 25
2.3.2.3 Emosionele ontwikkeling 26
2.3.2.4 Sosiale ontwikkeling 26
2.3.2.5 Geestelike ontwikkeling 26
2.3.2.6 Morele ontwikkeling 26
2.3.3 Bronfenbrenner 27
2.3.3.1 Die mikrosisteem 27
2.3.3.2 Die mesosisteem 28
2.3.3.3 Die eksosisteem 28
2.3.3.4 Die makrosisteem 28
2.3.3.5 Die chronosisteem 29
2.3.4 Subsisteme ten opsigte van die Grondslagfase-leerder 29
2.3.4.1 Die individu 29

2.3.4.2 Die gesin 29
2.3.4.3 Die portuurgroep 30
2.3.4.4 Die skool 30
2.3.4.5 Die samelewing/gemeenskap 31
2.3.5 Howard Gardner 31
2.3.5.1 Linguistieke intelligensie 33
2.3.5.2 Logies-wiskundige intelligensie 33
2.3.5.3 Liggaamlik-kinestetiese intelligensie 33
2.3.5.4 Ruimtelike intelligensie 33
2.3.5.5 Musikale intelligensie 34
2.3.5.6 Interpersoonlike intelligensie 34
2.3.5.7 Intrapersoonlike intelligensie 34
2.3.5.8 Naturalistiese intelligensie 35
2.3.5.9 Eksistensiële intelligensie 35
2.4 FASETTE VAN ONTWIKKELING 35
2.4.1 Fisieke ontwikkeling 35
2.4.1.1 Fisieke ontwikkelingsmylpale 37
2.4.1.2 Voordele van fisieke aktiwiteit by die skool 38
2.4.1.3 Nadele as leerders nie aan fisieke aktiwiteite deelneem nie 39
2.4.1.4 Algemene gesondheidsprobleme 39
2.4.2 Emosionele ontwikkeling 39
2.4.2.1 Emosies by die Grondslagfase-leerder 40
2.4.2.2 Emosionele versteurings 41
2.4.3 Sosiale ontwikkeling 42
2.4.3.1 Kenmerke van sosiale ontwikkeling en sosiale gedrag 43
2.4.3.2 Gevolge van swak sosiale ontwikkeling 44
2.4.4 Kognitiewe ontwikkeling 44
2.4.5 Konstruktivistiese teorieë 47
2.4.5.1 Jean Piaget 47
2.4.5.2 Vygotsky se teorie oor kognitiewe ontwikkeling 49
2.4.6 Metakognisie 49
2.4.7 Faktore wat breinontwikkeling benadeel 50
2.4.8 Morele en geestelike ontwikkeling 50
2.4.9 Kenmerke van spiritualiteit en geloof 51
2.4.9.1 Erik Erikson met die konsep van identiteitsvorming 53

2.4.9.2 David Elkind: Kinders se begrip van geloofstradisies 53
2.4.9.3 James Fowler: Geloofsontwikkeling-faseteorie 53
2.5 PAIDEIA OF THE SOUL 54
2.5.1 Betekenis van paideia of the soul 54
2.5.2 Die belangrikheid van paideia of the soul 55
2.5.3 Faktore wat paideia beïnvloed 55
2.5.4 Gevolge van afwesige of problematiese emosionele, kognitiewe en geestelike behoeftes 56
2.6 GRONDSLAGFASE-LEERDERS IN DIE 21STE EEU 57
2.6.1 Voorkoming van misdaad 57
2.6.1.1 Faktore wat druk op leerders kan plaas in die 21ste eeu 58
2.6.1.2 Gevolge van te veel druk op leerders 58
2.6.2 Pro-aktiewe gedrag 59
2.7 SAMEVATTING 61

HOOFSTUK 3 : DIE KURRIKULUM VAN SUID-AFRIKA SEDERT 1998 62

3.1 INLEIDING 62
3.2 AGTERGROND VAN DIE SUID-AFRIKAANSE KURRIKULUM SEDERT 1998 62
3.3 BEGRIPSVERKLARING 63
3.3.1 Die kurrikulum 64
3.3.2 Behaviorisme 64
3.3.3 Konstruktivisme 64
3.3.4 Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) en Kurrikulum 2005 (K2005) 65
3.3.5 Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) 65
3.3.6 Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) 65
3.3.7 Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) 66
3.4 KURRIKULUM VANAF 1998 TOT 2015 66
3.5 ASSESSERING 68
3.5.1 Formatiewe assessering 69
3.5.2 Summatiewe assessering 69
3.5.3 Tipes assessering volgens die nasionale protokol vir assessering 71
3.5.3.1 Klaskamerassessering wat formeel en informeel is. 71
3.5.3.2 Interne assessering 71
3.5.3.3 Eksterne assessering 73
3.5.3.4 Bestuur van assessering 73

3.5.3.4.1 Rekordering 73
3.5.3.4.2 Intervensie 73
3.5.3.4.3 Leerderportefeulje 74
3.5.3.4.4 Leerderportfolio 74
3.5.3.5 Maniere en vorme van assessering 74
3.6 KONSTRUKTIVISME TEENOOR BEHAVIORISME IN DIE KURRIKULUM VAN SUID-AFRIKA SEDERT 1998 74
3.7 HOLISME TEN OPSIGTE VAN DIE KURRIKULUM 76
3.7.1 Holistiese beginsels 76
3.7.2 Holistiese onderwysbeweging 77
3.7.3 Kurrikulum vanuit ’n holistiese oogpunt 77
3.7.4 Lewensvaardigheid in die KABV-dokument en holisme 78
3.7.4.1 Kognitiewe, fisieke, emosionele, geestelike, morele en sosiale ontwikkeling 78
3.7.5 Faktore wat holistiese ontwikkeling beïnvloed 80
3.7.6 Gevolge van leerders wat nie holisties ontwikkel word nie 80
3.7.7 Onderrigstrategieë vir holistiese onderrig 81
3.8 ONDERWYSERSOPLEIDING IN SUID-AFRIKA 81
3.8.1 Onderwysopleiding 81
3.8.2 Rolle van die onderwyser 82
3.8.2.1 Bemiddelaar van leer 83
3.8.2.2 Beplanner, interpreteerder en ontwerper van die kurrikulum en leermateriaal 84
3.8.2.3 Die onderwyser, leier, administrateur en bestuurder 84
3.8.2.4 Vakkundige, student, navorser en lewenslange leerder 84
3.8.2.5 Pastorale rol, gemeenskapslid, burger en herder 85
3.8.2.6 Assessor 85
3.8.2.7 ’n Rolmodel as vak- of fasespesialis 86
3.8.3 Die onderwys ná 1998 86
3.8.4 Leerders in Suid-Afrika 86
3.9 ONDERWYSERSOPLEIDING IN ANDER LANDE EN Kurrikulums 88
3.10 SAMEVATTING 90

HOOFSTUK 4 : NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE 92

4.1 INLEIDING 92
4.2 DIE RASIONAAL VAN DIE ONDERSOEK 92
4.3 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE 92
4.4 KWALITATIEWE VERSUS KWANTITATIEWE NAVORSING 94
4.5 NAVORSINGSBENADERING EN -ONTWERP 96
4.6 NAVORSINGSMETODE 96

4.6.1 Stappe 96
4.7 DATA-INSAMELINGSTRATEGIEË 97
4.7.1 Onderhoude as strategie 97
4.7.2 Dokumentanalise 97
4.8 DATA-ANALISE 97
4.8.1 Stappe vir die data-analiseproses 98
4.8.2 Deelnemers aan die kwalitatiewe ondersoek 98
4.8.3 Beplanning van die onderhoude 99
4.9 NAVORSINGSVRAE 99
4.10 KRITIES-INTERPRETIVISTIESE LENS EN HISTORIES-FENOMENOLOGIESE ANALISE 99
4.10.1 Die aard en doel van interpretivistiese paradigma 99
4.10.2 Die aard en doel van die fenomenologiese benadering 100
4.11 METODES VAN DATA-INSAMELING TYDENS STUDIE 100
4.11.1 Oopeind-vraelyste 100
4.11.2 Administrering van die oopeind-vraelyste 106
4.11.3 Die teikenpopulasie en deelnemers 106
4.11.4 Steekproefneming vir oopeind-vraelyste deur middel van loodsstudie 107
4.11.5 Prosedure van data-insameling 107
4.12 ONDERHOUDE 108
4.12.1 Doel van onderhoudvoering 108
4.12.2 Benadering tot die onderhoud 109
4.12.3 Semi-gestruktureerde onderhoude 110
4.12.4 Band- of DVD-opname 110
4.12.5 Veldnotas 111
4.12.6 Volgorde van die uitvoering van die projek 111
4.13 GELDIGHEID, BETROUBAARHEID EN GELOOFWAARDIGHEID 111
4.13.1 Geldigheid (Vertrouenswaardigheid) 112
4.13.1.1 Interne geldigheid (Kredietwaardigheid) 112
4.13.1.2 Eksterne geldigheid (Oordraagbaarheid) 112
4.13.2 Betroubaarheid (Afhanklikheid) 112
4.13.2.1 Interne betroubaarheid 113
4.13.2.2 Eksterne betroubaarheid 113
4.13.3 Veralgemening 113
4.13.4 Objektiwiteit (Bevestigbaarheid) 113
4.13.5 Triangulasie: kruisverwysing tussen metodes 114
4.13.6 Meganisasie (tegnologie) 114
4.14 ROL VAN DIE NAVORSER 115

4.15 ETIESE ASPEKTE 115
4.16 DATA-ANALISE 116
4.17 SAMEVATTING 117

HOOFSTUK 5 : 'n EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE HOLISTIESE ONTWIKKELING VAN DIE GRONDSLAGFASE-LEERDER SEDERT 1998 119

5.1 INLEIDING 119
5.2 DEELNEMERS AAN DIE STUDIE 119
5.3 KWALITATIEWE DATA-INSAMELING 120
5.3.1 Oopeind-vraelyste en onderhoudprosedures 120
5.4 DATA-INTERPRETASIE 123
5.4.1 Oopeind-vraelyste aan onderwysers 123
5.5 DATA-ANALISE 129
5.5.1.1 Onderhoude met departementshoofde van ses skole 156
5.5.1.2 Navorsingsvrae deur middel van oopeind-oopeind-vraelyste aan hoofde 167
5.6 SAMEVATTING 179

HOOFSTUK 6 : RESULTATE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS 181

6.1 INLEIDING 181
6.2 SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUKKE 182
6.3 BEVINDINGE UIT DIE LITERATUUR EN EMPIRIESE ONDERSOEK 184
6.4 GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS OP NAVORSINGSVRAE 186
6.4.1 Bronfenbrenner 186
6.4.1.1 Die mikrosisteem 187
6.4.1.2 Die mesosisteem 187
6.4.1.3 Die eksosisteem 187
6.4.1.4 Die makrosisteem 188
6.4.1.5 Die chronosisteem 188
6.4.2 Howard Gardner 188
6.4.2.1 Linguistieke intelligensie 189
6.4.2.2 Logies-wiskundige intelligensie 189
6.4.2.3 Liggaamlik-kinestetiese intelligensie 190
6.4.2.4 Ruimtelike intelligensie 190
6.4.2.5 Musikale intelligensie 191
6.4.2.6 Interpersoonlike intelligensie 191
6.4.2.7 Intrapersoonlike intelligensie 191
6.4.2.8 Naturalistiese intelligensie 192

6.4.2.9 Eksistensiële intelligensie 192
6.5 LAASTE NAVORSINGSVRAAG 193
6.5.1 Kurrikulum sedert 1998 193
6.5.2 Aanbevelings 193
6.6 ALGEMENE GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS 194
6.7 BYDRAE VAN DIE STUDIE 195

BRONNELYS 198
ADDENDUM A: ETIEKSERTIFIKAAT 224
ADDENDUM B: HOWARD GARDNER SE NEGE INTELLIGENSIETIPES 225
ADDENDUM C: TOESTEMMING OM NAVORSING TE DOEN IN DIE KENNETH KAUNDA DISTRIK 230
ADDENDUM D: TOESTEMMING VAN DIE DEPARTEMENT OM NAVORSING TE DOEN 254
ADDENDUM E: VRAELYS AAN DEELNEMERS 255
ADDENDUM F: VRAELYS AAN VAKADVISEURS (ENGELS) 300
ADDENDUM G: VRAELYS AAN VAKADVISEURS (AFRIKAANS) 308

LYS VAN AFKORTINGS EN AKRONIEME

Aanv	Aanvangskennnis
ACARA	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority
ANA	Annual National Assessment
APA	Annual Provincial Assessment
CAPS	Curriculum Assessment Policy Statement
DoE	Department of Education
DvO	Departement van Onderwys
EAT	Eerste Addisionele Taal
HNKV	Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring
KABV	Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring
HT	Huistaal
Ligg	Liggaamsopvoeding
LSOB	Leerders met Spesiale Onderwysbehoeftes
LV	Lewensvaardigheid
MIV/VIGS	Menslike immuniteitsgebreksvirus/Verworwe immuniteitsgebreksindroom
NCS	National Curriculum Statement
NKV	Nasionale Kurrikulumverklaring
NSO	Norme en standaarde vir onderwys
NWAPA	North West Annual Provincial Assessment
OBE	Outcomes-based Education
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
Pers/Sos	Persoonlike en sosiale ontwikkeling
PISA	Programme for international Assessment
RNCS	Revised National curriculum statement
RSA	Republiek van Suid-Afrika
SA SAMS	South African School Administration and management system
SACE	South African Council for Educators
THOD	Transvaalse Hoër Onderwysdiploma
UGO	Uitkomsgebaseerde Onderwys
VN	Verenigde Nasies
VSA	Verenigde State van Amerika
Wisk	Wiskunde
WKOD	Wes-Kaap Onderwys Departement

LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1: Tydstoewysing vir studie-areas in Lewensvaardigheid in die Grondslagfase uit die KABV-dokument van Lewensvaardigheid (DvO, 2012:14) 2
Tabel 1.2: Deelnemers aan die empiriese navorsing 15
Tabel 2.1: ’n Vergelyking tussen holisme en atomisme 22
Tabel 2.2: Kategorieë van fisieke beweging 35
Tabel 2.3: Fisieke ontwikkelingsmylpale tussen die ouderdomme 6 tot 9 jaar 38
Tabel 3.1: Terminologieë in verskillende nasionale kurrikulums 68
Tabel 3.2: Assesseringstake en tydstoewysing uit die KABV (DvO, 2011b:14) 70
Tabel 3.3: Verskille tussen behaviorisme en konstruktivisme (Pretorius, 2007:43) 75
Tabel 3.4: Vakke in die Grondslagfase versus holistiese ontwikkeling 79
Tabel 3.5: Lande se kurrikulums tesame met die datums van implementering 89
Tabel 4.1: Verskille tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing 95
Tabel 4.2: Kategorieë in oopeind-vraelyste 103
Tabel 5.1: Skole in die empiriese ondersoek betrek 122
Tabel 5.2: Aantal vrae wat aan elke deelnemer gevra is 123
Tabel 5.3: Opleiding van Grondslagfase-onderwysers 124
Tabel 5.4: Jare ondervinding van onderwysers 125
Tabel 5.5: Kwalifikasies van onderwysers 126
Tabel 5.6: Inligting oor onderrigpraktyk (Afdeling B, vraag 1-3) 127
Tabel 5.7: Gemiddelde aantal leerders en ouderdom 128
Tabel 5.8: Tyd spandeer aan studie-areas 139
Tabel 5.9: Faktore in die skoolstelsel wat onderwyseres moontlik verhoed om leerders in hul klas holisties te ontwikkel 147
Tabel 5.10: Uiteensetting van biografiese inligting van departementshoofde. Die drie vrae en deelnemers se antwoorde word in tabelvorm weergegee 156
Tabel 5.11: Aantal jare as departementshoof vir die Grondslagfase 159
Tabel 5.12: Nodige kennis om leerders holisties te ontwikkel 160
Tabel 5.13: Hoofde se onderwyservaring 168
Tabel 5.14: Kwalifikasies van hoofde 168
Tabel 5.15: Soort skool van hoofde 169
Tabel 5.16: Jare praktykondervinding as vakadviseur 174
Tabel 5.17: Vakadviseurs se hoogste kwalifikasie 175
Tabel 5.18: fokusarea van vakadviseur .....

175

LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1: Bronfenbrenner se ekologiese model (aangepas uit Bronfenbrenner, 1981:209) ... 11
Figuur 2.1: Domeine in ’n leerder van 0-8 jaar se ontwikkeling (Bose, 2010:72) ... 25
Figuur 2.2: Howard Gardner se nege intelligensietipes ... 32
Figuur 2.3: Fisiek-perseptuele ontwikkelingsareas ... 37
Figuur 2.4: Die anatomie van die brein en funksies van elke deel (verwerk uit Schunk, 2012:36; IG) ... 47
Figuur 2.5: Spiritualiteit teenoor godsdiens ... 51
Figuur 2.6: Dinamika van spiritualiteit ... 52
Figuur 3.1: Maniere en vorme van assessering ... 74
Figuur 3.2: Bevoegdhede van onderwysers (Steyn, 2005:17) ... 83
Figuur 3.3: Die interaksie tussen die drie komponente van ’n leerder se houding ten opsigte van leer (Pretorius, 2007:69) ... 88
Figuur 4.1: Navorsingsmetodologieë ... 93
Figuur 4.2: Vier tipes triangulasie (Creswell, 2008:557-558) ... 114
Figuur 5.1: Opleiding as Grondslagfase-onderwyser ... 124
Figuur 5.2: Jare ondervinding van onderwysers ... 125
Figuur 5.3: Kwalifikasies van onderwysers ... 126
Figuur 5.4: Tyd spandeer aan studie-areas van Lewensvaardigheid ... 140
Figuur 5.5: Opleiding van departementshoofde ... 157
Figuur 5.6: Departementshoofde se aantal jare ondervinding ... 158
Figuur 5.7: Kwalifikasies van departementshoofde ... 158
Figuur 5.8: Aantal jare departementshoof ... 159
Figuur 5.9: Jare ondervinding as hoof ... 168
Figuur 5.10: Hoofde se hoogste onderwyskwalifikasie ... 169
Figuur 5.11: Praktykondervinding as vakadviseur ... 175
Figuur 5.12: Vakadviseurs hoogste onderwyskwalifikasie ... 176
Figuur 6.1: Faktore in die praktyk war holistiese ontwikkeling van leerders verhoed ... 198

HOOFSTUK 1: INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN METODE VAN ONDERSOEK

1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Luidens Witskrif 5 oor vroeë kinderontwikkeling (Suid-Afrika [SA], 2001) behoort onderrig in die vroeë kinderontwikkelingsfase (0-9 jaar) leerders holisties te ontwikkel. Die holistiese ontwikkeling van leerders in die Grondslagfase (6-9 jaar) behels liggaamlike, emosionele, kognitiewe, geestelike, morele en sosiale ontwikkeling (SA, 2012:8a). Suid-Afrika se huidige nasionale skoolkurrikulum word die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) genoem. Die KABV bepaal dat Grondslagfase-leerders in die vakke Wiskunde, Huistaal, Eerste Addisionele Taal en Lewensvaardigheid onderrig moet word. In die KABV (SA, 2012:8a) se voorwoord word na die holistiese ontwikkeling van leerders verwys. In die jaarlikse nasionale assessering (ANA) en sistemiese assessering van graad 3-leerders elke derde jaar word slegs wiskunde en taal geassesseer en is die fokus slegs op kognitiewe ontwikkeling (DvO, 2012:7).

Elke mens is kompleks met diverse vermoëns en eienskappe wat in totaliteit ontwikkel moet word. Die Amerikaanse sielkundige Howard Gardner (2011:361) sê dat assessering ook in die Verenigde State van Amerika (VSA) hoofsaaklik op leerders se taal- en wiskundeprestasies fokus. Indien leerders daarin uitblink, word hulle toegelaat om by die gewildste universiteite te studeer. Leerders wat uitblink op ander gebiede, word oor die hoof gesien. Erkenning moet ook gegee word aan eienskappe en kwaliteite wat nie op feitekennis berus nie. Holistiese ontwikkeling bestaan juis uit geestelike, sosiaal-emosionele, kognitiewe en fisieke ontwikkeling (Haynes, 2009:49). Geestelike ontwikkeling behels morele ontwikkeling, gewete, integriteit en die onderskeiding tussen reg en verkeerd. Die verhouding met God, hulle versorgers en onderwysers bepaal die leerder se betrokkenheid en interaksie met rolmodelle, kerkaktiwiteite en maats. Innerlik ontwikkel daar ŉ bewuswording van sy/haar ontstaan, bestaan en die dood (Berk, 2012; Santrock, 2011). Uit bogenoemde is dit duidelik dat effektiewe diverse onderrig nodig is sodat leerders optimaal sal ontwikkel en kennis en vaardighede aanleer. Leerders wat holisties ontwikkel word, sal hom/haarself uiteindelik in die samelewing kan handhaaf deur ingeligte besluite te kan neem (Patel, 2003:16).

Lewensvaardighede in die KABV bestaan uit vier studie-areas, naamlik Aanvangskennis, Persoonlike en Sosiale Welstand, Skeppende Kunste en Liggaamlike Opvoeding. Aanvangskennis tesame met Persoonlike en Sosiale Welstand se tydstoedeling vir graad R tot graad 2 is twee ure per week, en vir graad 3, drie ure per week. Die inhoud van Aanvangskennis word uit die vakgebiede van Sosiale Wetenskap, Natuurwetenskap en Tegnologie geneem.

Natuurwetenskap behels lewe, die planeet aarde, en materie. Tegnologie sluit in prosesse soos die ontwerp, maak, evaluering en kommunikasie van bevindinge (SA, 2012:8). Sosiale en emosionele gesondheid en morele waardes word aangeleer. Bewaring, verhouding tussen mens en die natuur en diversiteit ressorteer onder sosiale wetenskappe. Dit sluit ook in voeding, siekte (wat MIV/VIGS insluit), veiligheid, geweld, regte en verantwoordelikhede, verdraagsaamheid, kulturele en geloofsdiversiteit, mishandeling, familie en die gemeenskap (SA, 2012:8; DvO, 2012:9). 'n Volgende komponent van Lewensvaardigheid is Skeppende Kunste, bestaande uit twee onderafdelings, naamlik visuele kuns en uitvoerende kuns (dans, drama en musiek). Hierdie kunsvorme bevorder fisieke aktiwiteite en kreatiwiteit. Twee ure per week word vir Skeppende Kuns vir graad R tot 3 voorgeskryf. Die laaste studie-area is Liggaamlike Opvoeding waar die leerder se fyn- en grootmotoriese vaardighede deur spel, beweging, speletjies en sport ontwikkel word. Die tydstoewysing vir Liggaamlike Opvoeding vir graad R tot 3 is twee ure per week (SA, 2012a:8).

Die volgende tabel gee 'n uiteensetting van die studie-areas in Lewensvaardighede se tydstoewysing luidens die KABV Lewensvaardigheid (DvO, 2012a:14).

Tabel 1.1: **Tydstoewysing vir studie-areas in Lewensvaardigheid in die Grondslagfase uit die KABV-dokument van Lewensvaardigheid (DvO, 2012a:14)**

GRAAD R - 2		TOTALE TYDS-TOEWYSING PER KWARTAAL	GRAAD 3		TOTALE TYDS-TOEWYSING PER KWARTAAL
Aanvangs-kennis en persoonlike en sosiale welsyn	(2 ure per week)	60 ure	Aanvangs-kennis en persoonlike en sosiale welsyn	(3 ure per week)	70 ure
Skeppende kun-ste	(2 ure per week)		Skeppende kun-ste	(2 ure per week)	
Liggaamlike opvoeding	(2 ure per week)		Liggaamlike opvoeding	(2 ure per week)	

Media- en sosiale mediaberigte dui op die langtermyngevolge van 'n gebrek aan lewensvaardighede. Daar bestaan talle sosiale probleme in die samelewing. Naas motorongelukke is selfmoord onder tieners die grootste oorsaak van tienersterftes in SA (Rademeyer, 2012:7). In tydskrifte en kletskamers vra ouers raad oor hulle tieners, hulp teen boelies, dwelmmisbruik, aggressie op die sportveld en swak skoolvordering. Talle koerant- en tydskrifartikels berig oor negatiewe probleme soos aggressie onder kinders, depressie, geweld, diefstal, boelies en vetsug. Hierdie gedragspatrone en probleme in die samelewing dui op leemtes

in tieners se holistiese ontwikkeling.

Die impak van die holistiese ontwikkeling van die leerder tydens die Grondslagfase het verreikende gevolge tot in volwassenheid. ’n Holistiese benadering lei leerders tot selfverbetering waar leerders meer krities, vol selfvertroue en selfregulerend optree (Patel, 2003:16). Die rede vir hierdie navorsing was om te bepaal of leerders in die Grondslagfase in Suid-Afrika holisties ontwikkel word sedert 1998. In gesprekke met kollegas oor hulle daaglikse onderrig in die Grondslagfase en my persoonlike waarneming van hoe die KABV-riglyne gevolg word, is die duidelik dat daar hoofsaaklik op wiskunde en taal gefokus word. Lewensvaardigheid, wat essensieel is vir holistiese ontwikkeling en in die oorsig van die KABV aangeroer word, word nagelaat. Volgens die eise van die huidige onderwysstelsel word meer klem in die onderrig op wiskunde en tale gelê, met ander woorde, hoofsaaklik kognitiewe ontwikkeling (Barnes, 2011:298). Dit bring mee dat hoë eise aan onderwysers, ten opsigte van assesseringstake in wiskunde en taal wat op sekere tye afgehandel moet word, gestel word. Onderwysers word ook “gedwing” om hierop klem te lê omdat die provinsiale assessering van leerders in die klas reflekteer op onderwysers se vermoë en persoonlike evaluering.

In die praktyk ondervind Grondslagfase-onderwysers probleme met leerders se gedrag. Vrae en opmerkings kom na vore in gesprekvoerings tussen kollegas oor ekstreme gedragsprobleme onder leerders. In die praktyk ervaar onderwysers dat gedragsprobleme oor die afgelope 20 jaar ooglopend vererger het. Die kurrikulum het sedert 1998 van behaviorisme na konstruktivisme verander. Uit die navorser se praktykervaring vra sy vrae soos die volgende: Voorsien die huidige kurrikulum en skoolstelsel in die holistiese ontwikkeling van leerders? Hoe beïnvloed *“paideia of the soul”* die ontwikkeling van die skoolkurrikulum sedert 1998?

Die fokus van dié navorsing was om te bepaal of die fisiese, emosionele, morele, geestelike en sosiale ontwikkeling wat onder Persoonlike en Sosiale Welstand in Lewensvaardigheid ingesluit word, in die Grondslagfase-praktyk realiseer (Allsup & Shieh, 2012:7).

Vervolgens gaan ’n kort literatuuroorsig oor kernelemente van die studie verskaf word.

1.2 LITERATUUROORSIG

In die voorlopige literatuuroorsig word gefokus op die holistiese ontwikkeling van die kind, Howard Gardner se teorie oor meervoudige intelligensietipes (“*multiple intelligences*”), die kurrikulum sedert 1998, onderrigbenaderings en realiteite in die onderwys, en die konseptuele raamwerk van die studie.

1.2.1 Die holistiese ontwikkeling van die kind

Volgens Berk (2012:78) beteken holisme die integrasie van die hele persoon, naamlik liggaamlik, geestelik, sosiaal-emosioneel asook kognitiewe vermoëns. Ten einde ŉ leerder holisties te ontwikkel, moet so ŉ leerder fisiek ontwikkel deur goeie motoriese vaardighede, die aanleer van goeie toiletgewoontes, en die handhawing van ŉ gesonde lewensstyl. Daarbenewens moet die leerder ook sosiaal-morele waardes soos integriteit toon en kan onderskei tussen reg en verkeerd. Op ŉ jong ouderdom begin leerders bewus word van die lewe en dood. Goeie verhoudings en interaksies in hierdie jare met hulle versorgers, onderwysers en God manifesteer in latere jare positief in hulle werkplek en huwelike (Berk, 2012:103). Verandering in lewenssituasies vanweë verhuisings, egskeidings of dood vind in gesinne plaas en so ŉ kind moet aanpassings kan maak – dus selfdissipline en selfregulering kan toegepas. Daarteenoor moet ŉ leerder ook empatie kan toon. Hy/sy moet sosiaal-emosioneel so gevorm word dat hy/sy oor ŉ eie identiteit met ŉ sterk oorlewingsvermoë beskik (Bose, 2010:92). Goeie kommunikasievermoëns moet van kindsbeen af ontwikkel word omdat ŉ groot deel evaluering in die begin skooljare verbaal geskied. In die skool het so ŉ goeie kommunikeerder ŉ beter kans op effektiewe leer. Hy/sy het meer selfvertroue om vrae te vra, nuwe uitdagings te aanvaar en hom-/haarself verbaal uit te druk. Metakognisie vind plaas, wat lei tot sistematiese verstandelike groei, deurdagte keuses en uiteindelik ŉ goeie beroep en lewenskwaliteite (Santrock, 2011:174).

Volgens Bose (2010:92) gebruik ŉ Grondslagfase-leerder sy/haar sintuie en benodig so ŉ kind goeie stimulasie en onderrig om kennis te konstrueer en sy/haar volle potensiaal te bereik. Dit sluit in die ontwikkeling en verbetering van motoriese en perseptuele vaardighede, kritiese denke, probleemoplossing, wiskundige en wetenskaplike denke, kreatiwiteit en taalontwikkeling (Bose, 2010:94).

1.2.1.1 Kognitiewe ontwikkeling

Kognitiewe ontwikkeling beteken om te kan leer, dink, visie te hê en om verstaanbaar te kan kommunikeer. ŉ Kind ontwikkel probleemoplossingsvaardighede om sodoende later in sy/haar lewe ŉ beroep te kan beoefen. In skole word leerders daagliks aan verskillende vorme van keuses blootgestel, wat bydra tot selfvertroue om nuwe uitdagings te probeer, goeie keuses te kan uitoefen, en selfonderhoudend te wees. Gereelde, sistematiese verstandelike groei laat leerders metakognisie toepas wat skolastiese prestasie beïnvloed (Santrock, 2011:174).

1.2.1.2 Fisieke ontwikkeling

Fisieke ontwikkeling behels die gebruik van die liggaam, met groot- of fynmotoriese- en oog-hand-koördinasie wat vir daaglikse take nodig is. Dit sluit in die aanleer van ŉ goeie lewensstyl met die regte voeding, gesonde eetgewoontes en selfreinigingsvaardighede soos persoonlike higiëne en

korrekte toiletgebruik. Liggaamlike beheer en die hantering van spanning is deel van fisieke ontwikkeling (Berk, 2012:98).

1.2.1.3 Sosiaal-emosionele ontwikkeling

Sosiaal-emosionele ontwikkeling impliseer die vorming van die leerder se eie identiteit, gevoelens, empatie, passie en persoonlikheid in sy direkte omgewing. Leerders moet selfbeheersing en selfdissipline kan toepas en leer om verantwoordelikheid vir hulle dade te aanvaar. Verhoudings kan aangeknoop en behou word. Verbale en nieverbale kommunikasie en interaksie help om gevoelens beheers en verstaanbaar te kan uitdruk. Selfregulering en persoonlike motivering stel leerders in staat om verandering wat in daaglikse lewe plaasvind, te kan hanteer (Santrock, 2011).

1.2.2 "Paideia of the soul"

In die VSA het Gibson en Grant (2012:316) navorsing gedoen en die teorie van "*paideia of the soul*" gebruik om Amerika se multikulturele demokratiese onderwysstelsel te verbeter. "*Paideia"* is 'n Griekse woord wat 'onderwys' beteken. Volgens Gibson en Grant (2012:316) dek die "*paideia*"-teorie wye velde van onderrig, byvoorbeeld, motoriese ontwikkeling, geletterdheid, musiek, wiskunde, aardrykskunde, geskiedenis en filosofie. Bevel bevestig dat veral Christelike skole in die VSA van hierdie model gebruik maak (Bevel, 2009:136).

1.2.3 Gardner se meervuldige intelligensietipes

Gardner se meervoudige intelligensietipes vorm die kern van hierdie studie en word as basis gebruik van hoe leerders in die Grondslagfase holisties ontwikkel kan word. Ten einde die voorgenoemde te bepaal is daar ondersoek ingestel na die nasionale kurrikulum sedert 1998 ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van dié leerders.

Volgens Howard Gardner (soos aangehaal deur De Villiers, 2010:87) bestaan daar sewe verskillende intelligensietipes, naamlik linguistiese, logies-wiskundige, musikale, visueel-ruimtelike, liggaamlik-kinestetiese, naturalistiese, en interpersoonlike en intrapersoonlike intelligensie. Volgens Gardner (2009:104) is leer 'n sosiale en psigologiese proses wat aan leerders die geleentheid bied om hul eie leerproses te hanteer en om hul individuele potensiaal te ontwikkel.

Mohammadien en Mousalou (2012:12) definieer linguistiese intelligensie as die vermoë om taal te kan aanleer en om gedagtes verstaanbaar te kan uitdruk. Linguisties-intelligente persone kan mondeling en skriftelik uitstekend kommunikeer omdat hulle verbale interaksie tussen mense goed is omdat hulle daarvan hou. Akademies sal so 'n linguisties-intelligente persoon uitblink

omdat leer vir hom/haar maklik sal wees, veral in vakke soos tale en sosiale wetenskappe (Tirri & Nokelainen, 2011:9).

Logies-wiskundige denkers en wiskundig-intelligente persone is abstrakte denkers met goeie redenasievermoëns wat idees en dade teen mekaar kan opweeg. Hierdie leerders gee voorkeur aan wetenskap en wiskundige berekeninge met logiese opeenvolging en probleemoplossings (Gardner, 2009:87).

Gardner (2011:19) beskryf musikale intelligensie as die onderskeiding van klank in toonhoogtes, ritme en die uitken van wysies. Hierdie intelligensie gee uiting aan klank deur middel van vaardighede soos sang, toonsetting en komponering van musiek, en instrumentale vaardighede. Musikale intelligensie is nie net ingestel op geluide, ritme en klank nie, maar word ook gekommunikeer deur rymelary. Woorde van liedjies word vinnig en onbewustelik aangeleer, wat bewys dat musiek 'n belangrike rol in die geheue van hierdie intelligensie speel (Allsup & Shieh, 2012:9).

Visueel-ruimtelike intelligensietipes kan 'n duidelike beeld vorm van die wêreld om hom, sonder dat daar 'n duidelik sigbare of fisiese stimuli teenwoordig is (Gardner, 2011:37). Visueel-ruimtelike intelligensietipes visualiseer die eindproduk van 'n projek. Met die bou van driedimensionele modelle kyk hulle na die prent van die model en vind die lees van instruksies onnodig (De Villiers, 2010: 87).

Gardner (2011:46) definieer liggaamlike en kinestetiese intelligensie as die vermoë om die liggaam op verskeie bedrewe maniere te kan beheer vir uitbeelding van gevoelens asook handig te wees met maak of hanteer van voorwerpe. Liggaamlike-kinestetiese intelligensie impliseer dus dat hierdie persone beheer oor hulle liggaam het, met goeie hand-oog-koördinasie. Konkrete handewerk, soos naaldwerk en houtwerk, is hulle voorkeur. Leer vind by sulke leerders makliker plaas deur middel van dramatisering en beweging (Goleman, 2006:247).

Die naturalis is volgens Gardner (2011:174) sensitief vir die bestaan en behoud van die natuur. Naturaliste is intens bewus van die natuur om hulle en hou daarvan om diere en plante te versorg. Deur hulle belangstelling in die natuur sal leerders selfondersoek instel oor hulle belangstelling en selfs kenners van 'n verwante fenomeen word. Naturalisties-intelligente leerders se kennis oor onderwerpe, byvoorbeeld dinosourusse, kan meer omvattend wees as dié van sommige volwassenes (Kumbar, 2006:8).

Interpersoonlike intelligente persone beskik oor die vermoëns om mense se gemoedstoestand

raak te sien, emosies in hulle stemme waar te neem, hulle gesigsuitdrukkings te kan lees, en met empatie op te tree (Gardner, 2011:107). Hierdie persone is sosiaal en vermy konflik. As hierdie soort leerder van die onderwyser hou, sal hy/sy beter presteer (Karamustafaoğlu, 2009:11).

Intrapersoonlike intelligensie word deur Gardner (2011:141) gedefinieer as persone met 'n sensitiwiteit rondom eie gevoelens, eie behoeftes en begeertes, eie vrese, sterk- en swakpunte, en eie toekomsplanne en doelwitte. Intrapersoonlike intelligente persone is selfstandig, toon goeie selfkennis, selfbeheer en is gemotiveerd, en deur selfregulasie toe te pas, bereik hulle wat hulle in die lewe verlang (Karamustafaoğlu, 2009:12). Hierdie persone is dikwels onafhanklik, het selfvertroue, is vasberade en gemotiveerd. Hierdie intrapersoonlik-intelligente leerder sal alleen wil werk en nie in groepe nie. Hulle werk teen hulle eie pas en op hul eie manier (Tirri & Nokelainen, 2011:70).

Volgens Gardner is alle intelligensietipes gelykwaardig en dus ewe belangrik. Sternberg (soos aangehaal deur Tirri & Nokelainen, 2011:vii) ondersteun Gardner se teorie, maar bevraagteken die psigometrie en toepasbaarheid daarvan. Pava (2008:294) erken dat dit 'n wonderlike idee is om leerders die geleentheid te bied om al Gardner se intelligensietipes te kan ontwikkel, maar sê dat dit 'n nimmereindigende leerproses sal wees.

Indien die skoolkurrikulum voorsiening maak vir alle voorkeurintelligensietipes en nie slegs op wiskunde en taal fokus nie, kan leerders met ander voorkeurintelligensietipes buiten wiskunde en taal daardeur ontwikkel word (Sew, 2007:21).

1.2.4 Die kurrikulum in Suid-Afrika sedert 1998

Ná 1994 het die nuwe demokratiese regering 'n hervormde onderwysstelsel in Suid-Afrika van stapel gestuur. In 2001 verskyn Witskrif 5 vir Onderwys in Vroeë Kinderontwikkeling en bied riglyne vir beleidsverandering in hierdie fase. Dit was die eerste staatspoging om vroeë kinderontwikkeling meer toeganklik te maak vir alle kinders in Suid-Afrika (DBE, 2012:11). Genoemde Witskrif fokus op die kind van 0 tot 9 jaar en bepaal dat leerders fisiek, geestelik, kognitief, emosioneel, moreel, en sosiaal ontwikkel word. Opvoeding en onderrig is dus 'n holistiese proses. Witskrif 6 van 2001 fokus op inklusiewe onderwys, waarvolgens alle leerders met geremdhede en gestremdhede die reg op onderwys het (DBE, 2012:11).

Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (Wet 108 van 1996) bring verdere transformasie in die onderwys mee en op 24 Maart 1997 word Kurrikulum 2005 in Kaapstad geloods (Jansen, 2012:321). Leer en onderrig in skole word vervang met 'n uitkomsgebaseerde benadering in die onderwys (Bhola, 1999:459). Steyn, Harris en Hartell (2014:249) beskryf die kurrikulum soos

volg: "*Outcomes-based education is competency-based education*". Onderwysers moes bemagtig word om as "onderrigleiers of fasiliteerders" te kan optree. Die Oxford-woordeboek beskryf die woord "compentency" om "*suksesvol, doeltreffend of bevoeg te wees, bekwaam, geskik, in staat wees, knap, bedrewe, geoefen, genoegsaam, behoorlik en voorbereid*". Om aan die genoemde vereistes te voldoen, het elke graad tydens uitkomsgebaseerde onderwys assesseringstandaarde gehad wat na die letter gevolg moes word. In 1997 vervang uitkomsgebaseerde onderwys die vorige sillabus in sekere loodsskole (DBE, 2012:4). Die volle implementering het met graad-vir-graad-infasering by alle skole geskied vanaf 1998. Volgens Vandeyar en Killen (2003:1) en Smuts (2014:15) het min onderwysers uitkomsgebaseerde onderwys as onderrigstrategie verstaan en opleiding ontvang. Die gevolge daarvan was dat baie klasse weinig effektiewe onderrig ontvang het (Vandeyar & Killen, 2003:1). Probleme in die uitkomsgebaseerde onderwyssisteem het die hersiening van die kurrikulum in die jaar 2000 genoodsaak en lei tot die Hersiene Kurrikulum Verklaring (HNKV). Die Hersiene Nuwe Kurrikulum (HNV) Graad R-9 word in 2002 goedgekeur en vanaf 2004 in die Grondslagfase geïmplementeer. 'n Verdere hersiening van die Nasionale Kurrikulum vind in 2009 plaas. Die onderwysdepartement moes erken dat die kurrikulum tot op daardie stadium nie suksesvol was nie. Die KABV word vanaf 2011 in die Grondslagfase geïmplementeer. Vir laasgenoemde het Grondslagfase-personeel 'n vyf-dag-opleiding gekry. Departementele werkboeke is vanaf 2012 aan Grondslagfase-leerders verskaf in die vakke: Huistaal, Eerste Addisionele Taal, Wiskunde, en Lewensvaardighede (DBE, 2012:2). Assesseringsprogramme en take met besonder baie voorgeskrewe assesseringsaktiwiteite is verpligtend en vorm deel van onderrig. Kwartaallikse analise verseker dat take, wat eintlik toetse is, nie afgeskeep word nie. In plaas daarvan om die holistiese vordering van leerders te meet, soos wat die beleid voorskryf, assesseer die meeste skole net voortdurend en deurlopend veral die wiskunde- en taalprestasies van leerders (Jansen, 2012:329).

In die KABV (DBE, 2012:3) word gestel dat die onderrigdoelwitte vir die Suid-Afrikaanse kurrikulum kennis, vaardighede en waardes is. Die kurrikulum stel hoë standaarde voor met vordering in wiskunde en taal wat met internasionale standaarde vergelyk kan word. Volgens dié beleid moet leerders verstaan wat hulle leer en probleme krities kan oplos deur kreatiewe denke, met ander woorde, 'n konstruktivistiese benadering. Effektiewe kommunikasie en selfregulering is van die uitkomste wat die leerder moet kan bereik. Die langtermyndoelwit van die KABV is om leerders toegang tot hoër onderwys te gee en om hul voor te berei om die arbeidsmark te betree.

1.2.5 Onderrigbenaderings

Onderrig vóór 1998 was hoofsaaklik op behaviorisme geskoei. Die beginsel was om inligting in kleiner dele op te deel en dan sistematies inligting aan leerders oor te dra totdat hulle die

geheelbeeld ken. Response op vrae was die aanduiding of leerders die werk verstaan (Nieuwoudt, 1998:30). Ná 1998 was daar ŉ transformasie na konstruktivisme. Hierdie beskouing beklemtoon kognitiewe leer in ŉ omgewing waar begrip gekonstrueer word. Die fokus is op kennisverwerwing en betekenisgewing en nie op gedragsveranderinge by leerders soos in die behavioristiese benadering nie (Golightly, Nieuwoudt & Richter, 2006:97). Meer as tien jaar ná die eerste demokratiese verkiesing maak dr. Peliwe Lolwana, uitvoerende hoof van Umalusi, die stelling "*OBE seems to have been a political and not a pedagogical project*" (Umalusi soos aangehaal deur Van Breda, (2011:9).

1.2.6 Realiteite in Grondslagfase-onderwys in Suid-Afrika

As praktiserende Grondslagfase-onderwyser sedert 1987, is my ervaring van die stelsel soos volg:

Die kurrikulum is die kerndokument van die onderwysstelsel. Die inhoud van die kurrikulum moet van hoogstaande gehalte wees sodat ŉ leerder holisties ontwikkel kan word. Onderwysers moet duidelike riglyne hê en opleiding ontvang om die leerders holisties te kan ontwikkel.

In die huidige Suid-Afrikaanse sisteem het die klem op prestasie in die Grondslagfase na wiskunde en taal verskuif. Oordrewe klem op assesseringstake vanaf die onderwysdepartement as departementele vereiste, dwing onderwysers om alle beskikbare tyd te gebruik om aandag aan die kognitiewe vaardighede in wiskunde en taal te gee. Onderwysers vrees swak prestasie en plaas baie druk op die leerders en ook op hulself. Die onderrig van lewensvaardighede word dus nagelaat.

Die prosedure in skole is dat onderwysers kwartaalliks lêers by departementshoofde moet inhandig en jaarliks vir die vakadviseurs. Lêers moet die volgende insluit: beplanning, assessering, portfolio's, gemerkte take en antwoordstelle, verslae oor leerders, intervensievorms, bewys van intervensie gedoen, boeke vir kontrole, registers en rapport, briewe aan ouers, dokumentasie rakende fondsinsameling en sport. Die oordrewe klem op die assessering van wiskunde en taal neem die grootste deel van elke skooldag in beslag. Die Wes-Kaapse Departement van Onderwys (2011) van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) meen die Departement se klem op toetsing tot gevolg het dat die hele land uitermatige toetsing in wiskunde en taal moet ondergaan. In graad 3 word sistemiese assessering elke derde jaar gedoen en nasionale en provinsiale assessering word jaarliks gedoen (*Annual National Assessment* en *Annual Provincial Assessment*) (SA, 2012:1). Hierdie toetse verg intense merkwerk en moderering vir kwartaallikse analise vir die departement, en neem baie onderrigtyd in beslag (SA, 2012).

Leerders het die vak Lewensvaardigheid nodig as fisieke, kreatiewe en emosionele uitlaatklep deur middel van beweging, dans, drama en kuns by die skool (Janse van Rensburg, 2013). Volgens kollegas in die onderwys word Lewensvaardigheid-periodes gereeld vir ekstra klasse in byvoorbeeld wiskunde of tale gebruik. Van holistiese ontwikkeling is daar dus geen sprake nie vanweë te min tyd.

Uit bovermelde realiteite in Grondslagfase-onderwys is dit duidelik dat Lewensvaardighede, wat tot die holistiese ontwikkeling van die leerder bydra, afgeskeep word. Die Departement skryf in die assesseringbeleid die volgende: "*The choice of subjects to prioritise for monitoring has been informed by the recognition worldwide of literacy and numeracy as the key foundational skills that predispose learners to effective learning in all fields of knowledge*" (DBE, 2012:2).

1.2.7 Konseptuele raamwerk

Die konseptuele raamwerk van hierdie studie word verduidelik volgens Mouton (2001:137) se drie-wêrelde-teorie.

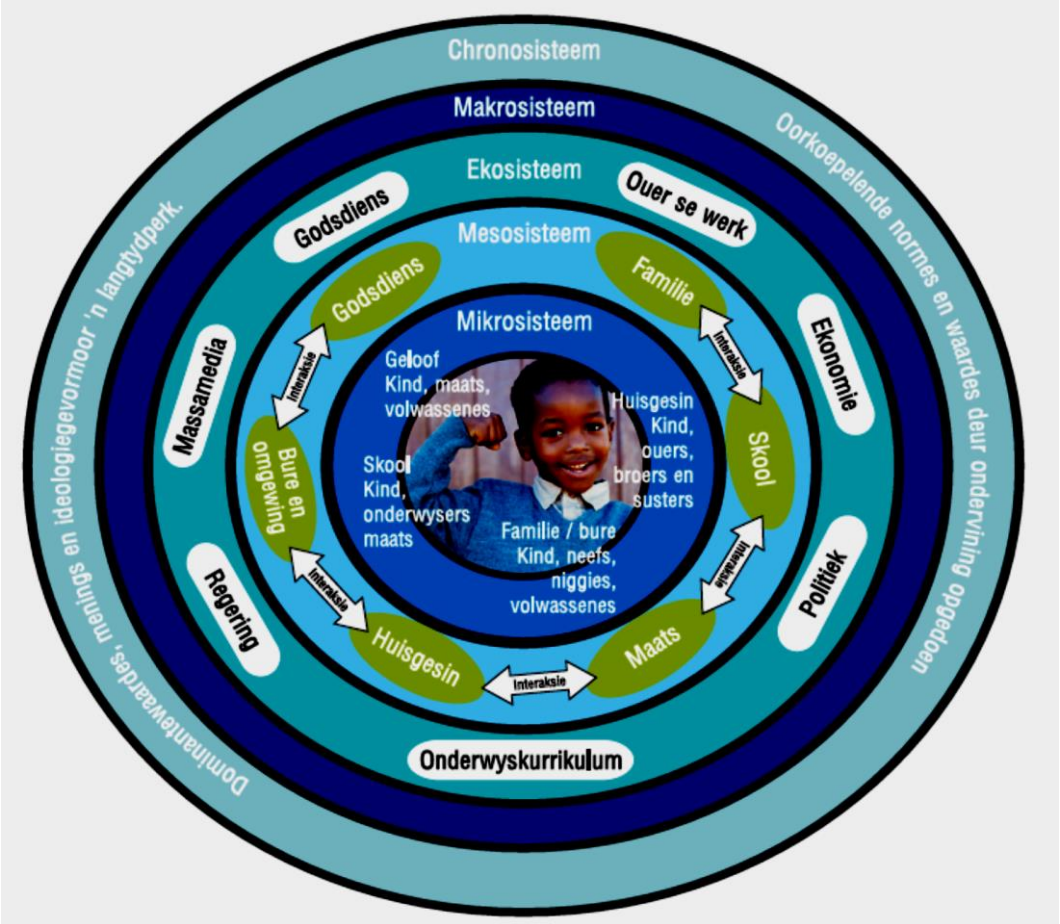
Die fenomeen wat ondersoek gaan word, bestaan in Wêreld een, naamlik die holistiese ontwikkeling van die leerders in die Grondslagfase sedert 1998 (Mouton, 2001:137). Bronfenbrenner se ekologiese model word as teoretiese raamwerk (Wêreld twee) vir hierdie studie gebruik. Hierdie teorie van Bronfenbrenner is van toepassing op die interaksie tussen die leerder se ontwikkeling en die globale, Suid-Afrikaanse en onmiddellike sosiale en skolastiese konteks waarin die leerder hom/haarself bevind (Barnes, 2011:14).

Fenomenologies word hierdie studie vanuit 'n krities-interpretivistiese lens ondersoek (Wêreld drie) omdat daar krities-interpretivisties na die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998 gekyk word. Volgens Mouton (2001:139) se drie-wêrelde-teorie word die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder krities deur die bril van Bronfenbrenner se ekologiese teorie bekyk. Verloop, oorsaak en gevolg van hierdie fenomeen word ondersoek en geïnterpreteer.

Volgens Bronfenbrenner (soos aangehaal deur Gardner, 2011:107) bestaan die holistiese ontwikkeling van die mens uit verskeie dimensies. In die geval van die leerder, is die mikrosisteem sy direkte konkrete, aangesig-tot-aangesig, interaktiewe omgewing, soos die huisgesin, familie, skool, maats en bure. Die tweede dimensie is die mesosisteem waar al die mikrosisteme met mekaar in interaksie is. Wat die leerder by die huis beleef, beïnvloed sy/haar reaksie en verhouding met byvoorbeeld maats en die skool en andersom (Donald, Lazarus & Lolwana,

2006:42; Geldenhuys & Wevers, 2013:4). Die mesosisteem is die deurlopende interaksie van mikrosisteme wat die leerder het met geloof, die huisgesin, familie, skool, maats en bure. Die eksosisteem is die invloed wat die samelewing op die leerder het, soos die ekonomie, pa se werk, die skoolkurrikulum, regering, politiek, godsdiens en massamedia. Die eksosisteem – onder meer die skoolkurrikulum en finansiële omstandighede van ouers – het dus 'n invloed op die leerder. Alhoewel die leerder geen rol hierin speel nie, het hierdie eksosisteem 'n groot invloed op sy/haar lewe. Die vierde sisteem, naamlik die makrosisteem, bepaal die leerder se norme en waardes vanweë hulle ondervinding in die mikro-, meso- en eksosisteme (Christensen, 2010:118). Die chronosisteem ontwikkel oor 'n lang tydperk waartydens die leerder dan 'n eie ideologie en waardes vorm.

Dié vier dimensies wat die leerder se bestaan beïnvloed, word aan die hand van Bronfenbrenner se ekologiese model in Figuur 1.1 geïllustreer:



Figuur 1.1: **Bronfenbrenner se ekologiese model (aangepas uit Bronfenbrenner, 1981:209)**

1.3 NAVORSINGSVRAAG

Die volgende navorsingsvraag spruit uit die inleiding, probleemstelling en voorlopige literatuuroorsig: “Hoe word die leerders in die Grondslagfase sedert 1998 holisties ontwikkel?”

Die volgende subvrae spruit uit bovermelde navorsingsvraag:

“Voldoen die huidige nasionale kurrikulum aan riglyne vir die holistiese ontwikkeling vir ’n Grondslagfase-leerder?”

“Watter invloed het ‘paideia’ op die kurrikulum sedert 1998, met die oorgang van behaviorisme na konstruktivisme, ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die leerder?”

1.4 DOEL VAN NAVORSING

Die doel van die navorsing was:

1. om te bepaal hoe leerders in die Grondslagfase sedert 1998 holisties ontwikkel word;
2. om te bepaal of die huidige nasionale kurrikulum die nodige riglyne voorsien vir die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder; en
3. om die invloed van “*paideia*” op die kurrikulum ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die leerders sedert 1998, te bepaal.

1.5 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

1.5.1 Literatuurstudie

Die volgende kernbegrippe vorm die basis van hierdie studie: kurrikulum, holistiese ontwikkeling, “*paideia”*, en meervuldige intelligensietipes.

’n Literatuurstudie oor die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder is gedoen deur gebruik te maak van die volgende aanlyn-databasisse: Sabinet, EBSCOhost, SA ePublications, Eric, en Teacher Reference Centre. Die volgende soekenjins is ook gebruik: Google, Google Scholar, en All the Web.

1.5.2 Deelnemers aan die studie

’n Empiriese ondersoek is onderneem om inligting oor die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder in te samel en te ontleed. Skoolhoofde, Grondslagfase-departementshoofde, graad 1- tot graad 3-onderwysers en vakadviseurs het aan die empiriese ondersoek deelneem. Hierdie deelnemers het inligting verskaf, soos gespesifiseer in die etiekaansoek, sodat die navorser die fenomeen, naamlik die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase-leerders sedert 1998, beter kon verstaan.

Deelnemers wat gekies is en vrywillig deelgeneem het, moes sedert 1998 in die onderwys wees, omdat hulle op hoogte is van die agtergrond en verloop van die fenomeen. Hulle is dus medesamestellers van die empiriese inligting, en het inligting verskaf om die fenomeen beter te kan begryp (Laverty, 2003).

1.5.3 Navorsingsmetodologie

'n Krities-interpretivistiese lens is gebruik om die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998 te ondersoek.

Die navorsingsvrae val binne die kwalitatiewe metodologie. Die vrae val onder 'n verklarende kategorie, waar 'n fenomeen ondersoek word. Die fenomeen is die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase-leerders. Nuwe verklarings kon ondersteun, verwerp of ingesluit word. Daar moes vasgestel word watter verduidelikings die beste is (Mouton, 2001:67). Kwalitatiewe navorsing, en nie kwantitatiewe navorsing nie, word gebruik omdat die deelnemers se eie ondervindings en menings van belang is, en hulle daagliks met die fenomeen te doen het.

Kwalitatiewe data is ingesamel deur middel van oopeind-vraelyste aan die vakadviseurs (n=3), onderwyseres (n=18) uit elke graad (graad 1 tot 3), en hoofde (n=5). Individuele onderhoude is met die departementshoofde gevoer (n=6). Skriftelike refleksie is aan die einde van die vraelys aan onderwyseresse gegee om sodoende aan elke deelnemer nog 'n geleentheid te bied om inligting by te voeg wat hulle dalk ontgaan het óf vertroulik wou byvoeg. Diskoersanalise of gespreksvoering deur geskrewe werk asook onderhoude en redevoering help om 'n fenomeen te ontleed en gee 'n oorsig om die probleem op te los (Crofts *et al.* soos aangehaal deur Rahman, 2015:8). Uit onderhoude en refleksie word menings geïnterpreteer en in die analise van die uitslag weergegee (Denzin & Lincoln, 2011:6).

1.5.4 Navorsingsontwerp: Histories-fenomenologies

'n Histories-fenomenologiese benadering vir die interpretering van hierdie studie is gevolg omdat hierdie studie te doen het met die verloop van tyd in die Suid-Afrikaanse Grondslagfase-onderwyspraktyk vanaf 1998 tot 2015. Mouton (2001:168) is van mening dat goeie vertolking van teks nie net lei tot meninggewing nie, maar ook tot kulturele en sosiaal-politieke gebeurtenisse in die verlede.

Fenomenologie behels dít wat mense reflekteer oor hulle eie belewenis in hulle leefwêreld. Nie net wat deelnemers oor die jare waargeneem het nie, maar ook hulle oordele en aanbevelings (Wertz, 2005:170) word in hierdie studie gebruik. Inligting, gedagtes en menings moet

geïnterpreteer word as bewys van die navorsingsondersoek. Die navorsing van ’n fenomeen moet deursigtig wees (Wertz, 2005:171).

Die benadering is krities-interpretivisties want die studie is onderhewig aan die navorser se goeie begrip ná die interaksie met die deelnemers en hulle terugvoering. Die woord krities behels nie net die bestudering en begrip vir die samelewing nie, maar om kritiek te lewer op die samelewing vir verbetering en verandering (De Vos, Strydom, Fouché, & Delport, 2011:7). ’n Geheelbeeld moet gevorm word om konteks te kan skep en te kan verstaan (De Vos et al., 2011:73).

1.5.5 Rol van die navorser

My rol as navorser was om alle moontlike inligting uit die literatuurstudie te verkry sodat ingeligte oopeind-vraelyste opgestel kon word. Etiese klaring is van die Noordwes-Universiteit (NWU) verkry en skriftelike toestemming is van die Onderwysdepartement en hoofde van skole verkry. Data-insameling het presies volgens die etiese standaarde geskied, waar elke deelnemer toestemming gegee het tot die navorsing. Alle inligting is te alle tye vertroulik hanteer. Ten tyde van die onderhoude of oopeind-vraelyste is vrae ondubbelsinnig en duidelik gevra, en vrae is nie oorbeklemtoon om die bevindinge in enige rigting te kanaliseer nie. Oopeind-vrae het verseker dat deelnemers hulle eie mening kon gee sonder dat hulle in ’n rigting met die vrae gelei word. Die navorser het onderneem dat die deelnemers insae oor hulle bydrae tot die navorsing kon kry ná afloop van die studie. Deelnemers sal hulself dan vergewis dat die navorser nie die inligting aangepas of verdraai het nie.

Die waarheid is belangrik in hierdie navorsing sodat die werklike toedrag van sake rondom die vraag of die Grondslagfase-leerder holisties ontwikkel word, na vore kan kom. Bevooroordeeldheid is oneties en is te alle tye vermy (De Vos et al., 2011:66).

Neutraliteit is belangrik en geen partydigheid mag enige invloed op die navorsing hê nie (De Vos et al., 2011:66). Daar is pertinent gepoog om geen vooroordeel in die stel van vrae, hantering van data en skryf van die verslag toe te pas nie. Met die skryf van die verhandeling is erkenning gegee aan bronne wat aangehaal is en geen plagiaat is doelbewus gepleeg nie. Objektiwiteit, deursigtigheid en korrekte bevindinge is duidelik in die finale verslag weergegee.

1.5.6 Biografiese besonderhede en selektering van deelnemers

Die deelnemers was vakadviseurs, hoofde, Grondslagfase-departementshoofde, en graad 1- tot graad 3-onderwysers met vyftien tot twintig jaar onderwysondervinding en in die Dr Kenneth

Kaunda-distrik werksaam was. Hierdie deelnemers het beskik oor onderwysondervinding en kennis van die onderwyskurrikulum sedert 1998 en transformasie van die kurrikulums daarna.

Die volgende skole is in die empiriese ondersoek betrek:

S1 – Voldiensskool en parallelmedium (Afrikaans- en Engelssprekend)

S2 – Gemiddeld-gegoede skool (Afrikaanssprekend)

S3 – Kleurlinggemeenskap (Afrikaanssprekend)

S4 – Swartgemeenskap – Plaasskool (Engelssprekend)

S5 – Indiërgemeenskap (Engelssprekend)

S6 – Plaasskool (Engelssprekend)

Die volgende persone is geselekteer en genader om aan die empiriese ondersoek deel te neem.

Tabel 1.2: **Deelnemers aan die empiriese navorsing**

Laerskool	Hoof	Grondslagfase-departementshoof	Graad 1- tot graad 3-onderwysers	Lewensvaardigheid Wiskunde Eerste addisionele taal Huistaal
S1	**1**	**1**	**3**	
S2	**1**	**1**	**3**	
S3	**1**	**1**	**3**	
S4	**1**	**1**	**3**	
S5	**1**	**1**	**3**	
S6	**1**	**1**	**3**	
Vakadviseurs				**4**
TOTAAL	**6**	**6**	**18**	**4**

1.5.7 Data-insamelingstrategieë

Kwalitatiewe data is ingesamel deur middel van navorsingsoopeind-vraelyste, onderhoude en refleksieverslae.

1.5.7.1 Onderhoude

Volgens Denzin en Lincoln (2011:645) is onderhoudvoering en navorsingsoopeind-vraelyste een van die mees algemene, maar ook die beste manier om mense te probeer verstaan en ŉ fenomeen te ondersoek.

Etiese aspekte en die gebruik van tegnologie tydens die onderhoud is aan die deelnemers verduidelik. Die onderhoud is ingelei met ŉ kort, onbevooroordeelde inleiding. Vrae wat ten tyde van die onderhoud gevra is, is duidelik geformuleer sodat die antwoorde kon lei tot die weergee van eie menings, gevoelens en ervarings. Opvolgvrae kon uit die antwoorde voortspruit sodat belangrike inligting dieper ontgin kon word.

Die grondbeginsel van kwalitatiewe onderhoudvoering is die voorsiening van ŉ raamwerk waarin die deelnemers hulself, op hulle voorwaardes, kan uitdruk (Patton, 2002:115). Die klem van data-insameling val op aktiewe wisselwerking tussen deelnemers om die fenomeen te ontrafel en konteks te skep. Die navorser neem ook liggaamstaal waar, wat lei tot verdere vrae om duidelikheid te verkry.

1.5.7.2 Dokumentanalise

Al die nasionale kurrikulumdokumente sedert 1998 is in die literatuurstudie (hoofstuk 3) ondersoek om ŉ analise te doen ten opsigte van voorsiening wat gemaak word vir die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase-leerders in Suid-Afrika.

1.5.8 Data-analise

Leedy en Ormrod (2010:254) stel stappe voor wat met die navorsingsmetodologie gebruik word. Eerstens moet vasgestel word hoe die inligting bekom gaan word. Nadat die inligting ingesamel is, en ŉ versadigingspunt bereik word, en geen nuwe inligting bygevoeg kan word nie, word inligting in logiese kategorieë gesorteer. Aantekeninge word gemaak om die data te organiseer (Rossman & Rallis, 2003:8). Onnodige inligting moet weggelaat word. Bepaal dan hierna hoe die inligting geïnterpreteer sal word en maak ŉ gevolgtrekking wat tot beter interpretasie lei.

Volgens Patton (2002:144) behels analise gedissiplineerde navorsing en kreatiewe insig met die doel van evaluering voor oë. Die doel van analise is om die fenomeen te verstaan. Dit sluit denke en oordeel in ten einde ŉ volledige beskrywing te kan gee. Kwalitatiewe navorsing fokus op die goeie kwaliteit van die inligting wat verkry word. Met analise word die rou data in temas en kategorieë verdeel. Sinvolle struktuur word só aan data gegee om die interpretasie daarvan te vergemaklik. Die stappe vir prosessering word sistematies opgedeel in interpretatiewe

fenomenologiese analise, dan die analisering van die individuele saak en laastens, notering van die bevindinge (De Villiers, 2010:46).

1.5.9 Etiese aspekte en interne geldigheid en betroubaarheid

Eerstens is etiese klaring by die Noordwes-Universiteit Universiteit verkry. Daarna is toestemming van die distrik verkry om navorsing te doen. Toestemming is daarna ook van skoolhoofde verkry om data in te samel deur middel van onderhoude en oopeind-vraelyste. Ten laaste, deelnemers aan die studie het ’n toestemmingsvorm ondergeteken nadat hulle volledig oor die navorsingsprosedure ingelig is en verseker is dat hulle te eniger tyd aan die proses kon onttrek. Almal is verseker dat alle inligting vertroulik hanteer sal word.

Volgens Rossman en Rallis (2003:25-26) moet navorsers polities, eties, emosioneel sensitief wees en gemaklik wees met teenstrydighede. Deelnemers moet beskerm word en minimum risiko beleef.

Volgens Bryman en Bell (2007:187) is daar drie maniere van betroubaarheid, naamlik: konsekwentheid van resultate; dat vrae en antwoorde met mekaar verband hou; en dat waarnemingsresultate van persone dieselfde moet wees. Verder meld Bryman en Bell dat die gehalte van ’n goeie standaard en verantwoordbaar moet wees, en dat die navorser bevoeg moet wees en nie ’n bevooroordeelde gesprekvoering lei nie (Bryman & Bell, 2007:187).

Genoegsame tyd en aandag is in die navorsingsveld spandeer. Meer as een invalshoek is gebruik om die saak te benader, byvoorbeeld vanuit die oogpunt van die hoof en vanuit die oogpunt van die onderwyser. Verskeie navorsingsmetodes is gebruik. Vir kontrole is die hoofde, departementshoofde en vakadviseurs afsonderlik genader sodat elkeen die vrymoedigheid gehad het om eerlike menings te gee. Die navorser het as fasiliteerder opgetree en nie as deelnemer nie. Die deelnemers kon alle dokumentasie ná afloop van die navorsing besigtig en na die bandopnames luister om hulself van die egtheid te vergewis. Oorspronklike oopeind-vraelyste en bandopnames is gebruik en die navorser het die data onafhanklik geanaliseer (De Vos et al., 2011:66).

1.6 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Die navorsing lig sekere kernelemente uit oor die doeltreffendheid van die implementering van die kurrikulum in die Grondslagfase, veral ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die

leerder sedert 1998 (vgl. hoofstuk 6).

1.7 STRUKTUUR EN HOOFSTUKINDELING

Die hoofstukindeling van die verhandeling is soos volg:

Hoofstuk 1: **Inleiding, probleemstelling, doel en metode van ondersoek**
Volgens Witskrif 5 behoort leerders holisties ontwikkel te word (SA, 2001). In die literatuuroorsig word holistiese onwikkeling van Grondslagfase-leerders kortliks aangeraak aan die hand van Howard Gardner en Bronfenbrenner se teorieë. Daar is ondersoek ingestel na die Suid-Afrikaanse kurrikulum sedert 1998 om te bepaal of dié leerders holisties ontwikkel word – of daar riglyne is vir die plaasvind van "*paideia of the soul*" in die kurrikulum ten opsigte van die Grondslagfase-leerders. Die doel was om te kyk of die nasionale kurrikulum nodige riglyne verskaf om dié leerders ten volle holisties te ontwikkel soos wat in die KABV-inleiding genoem word. Die navorsing is kwalitatief van aard en deelnemers is selekteer wat onderwysondervinding sedert 1998 het.

Hoofstuk 2: **Die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder**
In hierdie hoofstuk word die holistiese ontwikkeling van leerders sowel as al die fasette van Howard Gardner se voorkeur intelligensietipes en Bronfenbrenner se ekologiese teorie breedvoerig bespreek. Faktore wat uitdagings aan leerders in die 21ste eeu stel wys op die noodsaaklikheid van "*paideia of the soul*" ten opsigte van die proses van onderwys in die Grondslagfase.

Hoofstuk 3: **Die kurrikulum van Suid-Afrika sedert 1998 tot 2015**
In hierdie hoofstuk word Kurrikulum 2005 (K2005), die HNKV, NKV en KABV aan die hand van elk se geskiedenis, inhoud, transformasie van behavioristies na konstruktivisties en assesseringsverskille, bespreek. Holisme ten opsigte van die kurrikulum word aan die hand van voorbeelde vergelyk. Huidige onderrigstrategieë vir holistiese ontwikkeling asook die rol van die onderwyser word uitgelig. 'n Kort literatuuroorsig en bespreking van die kurrikulum van Finland word met dié van Suid-Afrika vergelyk.

Hoofstuk 4: **Navorsingsontwerp en -metodologie**
Die empiriese navorsing van die studie vanuit 'n krities-interpretivistiese lens word bespreek. Kwalitatiewe metodes is gebruik. Die navorsingsvrae is histories-fenomenologies omdat die studie oor 'n tydperk vanaf 1998 tot 2015 strek. Maatreëls wat toegepas is om geloofwaardigheid, betroubaarheid, geldigheid en objektiwiteit ten tyde van die navorsing en dataverwerking te verseker, word beskryf.

Hoofstuk 5: **Interpretasie van data**

Data wat deur middel van oopeind-vrae en onderhoude ingesamel is, is getranskribeer en getabuleer onder die volgende hoofde: Onderwysers, Departementshoofde, Hoofde en Vakadviseurs. Die antwoord op elke vraag en elke mening van die deelnemers is deeglik deurgelees en hooftemas is in kleur gemerk. Die temas is uitgelig, vergelyk en beskryf.

Hoofstuk 6: **Resultate, gevolgtrekkings en aanbevelings**

In hoofstuk 5 is die data uiteengesit, vergelyk en bespreek. In hoofstuk 6 word die resultate van die voorafgaande hoofstuk bespreek, gevolgtrekking van die data en aanbevelings aan die hand gedoen.

1.8 SAMEVATTING

In hoofstuk 1 is die studie ingelei deur die probleem te stel ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder in Suid-Afrika sedert 1998. Dit vorm die kern van die studie en ook die navorsingsvraag en -doelwit. Die doelwit en twee subdoelwitte sal deur die literatuurstudie (hoofstukke 2 en 3) en die empiriese navorsing (soos beskryf in hoofstukke 4 en 5) in hoofstuk 6 verklaar word. Die studie word afgesluit in hoofstuk 6 met die resultate, gevolgtrekkings en aanbevelings.

HOOFSTUK 2: DIE HOLISTIESE ONTWIKKELING VAN DIE GRONDSLAGFASE-LEERDER

2.1 INLEIDING

Volgens Bless, Higson-Smith en Kagee (2006:24) is die doel van 'n literatuuroorsig om inligting oor die navorsingsontwerp in te samel, soos byvoorbeeld teorieë oor die studie, kenmerke, faktore, beperkinge, voordele, ooreenkomste en verskille. In hoofstuk 2 word die literatuurstudie weergegee oor holisme, Howard Gardner se intelligensietipes, Bronfenbrenner se ekologiese model en "*paideia of the soul*".

2.2 BEGRIPSVERKLARING EN AGTERGROND

Die volgende agtergrond en begrippe vorm deel van die konseptuele raamwerk van hierdie studie.

2.2.1 Holisties

Holisties kom van die Griekse woord "holos" wat geheel, heeltemal en volledig beteken (Haynes, 2009:57). Die Grieke het die aanvoerwerk vir 'n holistiese benadering in onderwys gedoen. Eenvoudig gestel beteken holisme 'n geheelbeeld. Die navorser het die beskouing van die samevoeging van dele as 'n geheel, wat die holistiese kern vorm, vir die studie gebruik.

2.2.2 Ontwikkeling

Koen (2008:15) beweer dat die omgewing en aangebore talente die ontwikkeling van 'n kind bepaal. Volgens Steyn (2012:1) vind die realisering van waardes plaas deur ontwikkeling, verandering en groei gedurende 'n mens se lewe. Hierteenoor sien Ferreira (2009:357) die ontwikkeling van 'n kind as die studie van verandering en groei, wat oor 'n tydperk plaasvind.

2.2.3 Holistiese ontwikkeling

Holistiese ontwikkeling fokus op die liggaam, verstand en siel, met die doel om op die mens as 'n geheel te fokus (Fabian & Mould, 2009:9). Deur holisties ontwikkel te word, bereik die leerder gereedheid om selfstandig en selfregulerend te kan funksioneer. Met 'n holistiese benadering ontwikkel leerders kritiese denke, onafhanklikheid en selfvertroue (Roos, 2005:1).

2.2.4 Die Grondslagfase-leerder

In Kurrikulum 2005 (DvO, 2005:7) verwys die term Grondslagfase-leerder na kinders van graad R (voorskoolse jaar of "*reception year*") tot graad 3. Die Grondslagfase-leerder se ouderdom wissel tussen vyf en nege jaar. Hierdie is 'n belangrike fase ten opsigte van die kind se kognitiewe, sosiale-emosionele ontwikkeling (Louw & Louw, 2007:325). Tydens hierdie fase ontwikkel die leerder 'n verantwoordelikheidsin en geestesgesondheid en leer leerders verskeie bekwaamhede aan (Berk, 2009:17).

2.2.5 Holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder

Holistiese ontwikkeling impliseer die totale ontwikkeling van die leerder in die Grondslagfase sodat hy/sy die vermoë verwerf om sy/haar verstand, liggaam en siel as 'n selfstandige persoon te kan gebruik en sy/haar volle potensiaal te kan ontgin om sy/haar eie welstand te kan bevorder (Fabian & Mould, 2009:9). Die Grondslagfase is belangrik ten opsigte van die leerder se ontwikkeling om selfondersteunend te kan wees en sin te maak in sy/haar eie leefwêreld (Louw & Louw, 2007:325). Volgens Berk (2009:18) is die vroeë kinderjare die tyd om te fokus op die optimale bevordering van leerders se bevoegdhede en geestesgesondheid. Leerders moet die geleentheid gebied word om, alreeds in die Grondslagfase, holisties te kan ontwikkel.

2.2.6 Postmodernisme

Postmodernisme verdeel sielkunde in vier komponente, naamlik verstand, liggaam, gees en emosies. Wetenskaplike navorsing oor die liggaam, kognisie en emosie is meer bekend as wetenskaplike navorsing oor die gees (Ferreira, 2009:357). Geestelik beteken nie noodwendig net godsdienstige oortuigings of 'n denominasie nie, maar eerder menslike ervaring wat sekere waardes, houdings, perspektiewe en oortuigings ten opsigte van die self, andere, die natuur en die lewe insluit. Postmodernisme hou verband met verskeie metodes en benaderings wat nodig is om agteruitgang te voorkom (Ferreira, 2009:358).
Voorts word die terme holisme, ontwikkeling en Grondslagfase-leerder breedvoerig beskryf.

2.3 HOLISME

Holisme kom van die Griekse woord "holos" wat "alles, geheel en al, volledig, totale" beteken (Oshry, 2007:17). Natuurlike sisteme soos die fisies-biologiese, chemiese, sosiale, ekonomiese, geestelike en taalkunde vorm saam 'n geheel en is nie slegs 'n versameling van dele nie. Hierdie dele kan nie onafhanklik van die ander funksioneer nie. Die geheel is dus belangriker as die verskillende losstaande dele. Holisme vanuit die menslike oogpunt sluit die totale mens in, sy liggaamlike, emosionele, geestelike, kognitiewe, morele en sosiale vermoë (Galloway, 2006:124). Uitgangspunte rondom die beskouing van holisme verskil van mekaar. In sommige bronne is die

geheel universeel en die totaliteit belangriker as wat net die dele van die geheel sou wees (Corey, 2005:194; Yontef & Jacobs, 2005:300). Daarteenoor huldig ander skrywers die mening dat holisme 'n samevoeging van dele is om 'n volledige geheel te vorm. Holisme wat uit dele of eenhede bestaan, vorm die kern van die geheel en kan nie onafhanklik funksioneer nie. Smuts (1926:85) beskryf holisme soos volg: "Both matter and life consist of unit structures (parts) whose ordered grouping produces natural wholes which we call bodies or organisms."

(Marquard, 2017)

Volgens Joubert (2016:479) beskryf Smuts in sy boek *Holism and Evolution* holisme as "…the parts in a definite structural arrangement and with mutual activities that constitute a whole" en "… the whole is just this specific structure of parts with their appropriate activities and functions". Uit hierdie verklarings is dit duidelik dat samevoeging van dele die geheel beïnvloed en daarom moet daar op al die dele gefokus word om 'n sinvolle geheel te vorm.

Volgens Erikson (soos vervat in 2010 *Theories of Child Development and Vulnerability in Childhood*, Louw, 2007:243) is menslike lewe die interaksie van drie belangrike sisteme, naamlik biologiese, psigologiese en sosiale sisteem. Menslike denke en rede word beskou as die oplossing van die wêreld se probleme op wetenskaplike, tegnologiese, mediese, ekonomiese en politieke gebied (Du Plessis, 2006:50).

Holisme bevat realistiese asook idealistiese wêreldbeskouings en pas in by postmodernisme (Verster, 2009:122). Die postmoderne wêreldbeskouing as denkrigting fokus eerder op die holistiese as analitiese. Die waarneembare dele is die produk van 'n proses van groei en verandering wat plaasgevind het. In teenstelling met holisme is atomisme – rigiede stelsels wat uit dele bestaan wat nie verander nie (Strauss, 2010:123). In Tabel 2.1 word holisme en atomisme vergelyk (soos aangehaal deur Strauss, 2008:193; Verster, 2009:73; Strauss, 2010:206; Pali & Verster, 2013:229).

Tabel 2.1: **'n Vergelyking tussen holisme en atomisme**

Holisme	Atomisme
Postmoderne wêreldbeskouing	Humanisme, Pragmatisme, Behaviorisme, Wêreldbeskouing, Positivisme
Simbiotiese denke (saamleef tot mekaar se voordeel)	Analitiese denke
Nabyheid	Afstand
Nielineariteit	Meganisties liniêr
Nie-oorsaaklik	Oorsaaklik
Prosesgerig	Objektief
Deduktiewe denke	Induktiewe denke
Konteksmatig	Isolasie
Interafhanklike verhoudings, vloeibaarheid, kreatiwiteit en antideterminisme.	Rigied individualisties
Probleem word as ’n geheel aangeroer.	Gefragmenteerde benadering waar probleme in afsonderlike komponente opgebreek is.
Geïntegreerd	Som van dele is selde gelykstaande aan die van die geheel.
Kreatief	Rigied
Vrydenkend	Eensydig
Inklusief	Eksklusiewe meganistiese “groef”

2.3.1 Die ontstaan van die konsep holisme

Anon a, 2013

Socrates (470 v.C. – 399 v.C.) was ’n Griekse leermeester wat beskryf word as die vader van die Westerse filosofie. Socrates se filosofie het gehandel oor kennis en wysheid en die feit dat emosionele en geestelike welstand ’n invloed het op liggaamlike gesondheid. Socrates se woorde

oor holisme in die 4de eeu v.C. lui soos volg: “the part can never be well unless the whole is well”. Hy het geglo dat daar verskillende soorte kennis is, maar die beste kennis wat mens kan kry was “hoe is die beste manier om te leef” en “ken jouself” (McMahon, 2009:15).

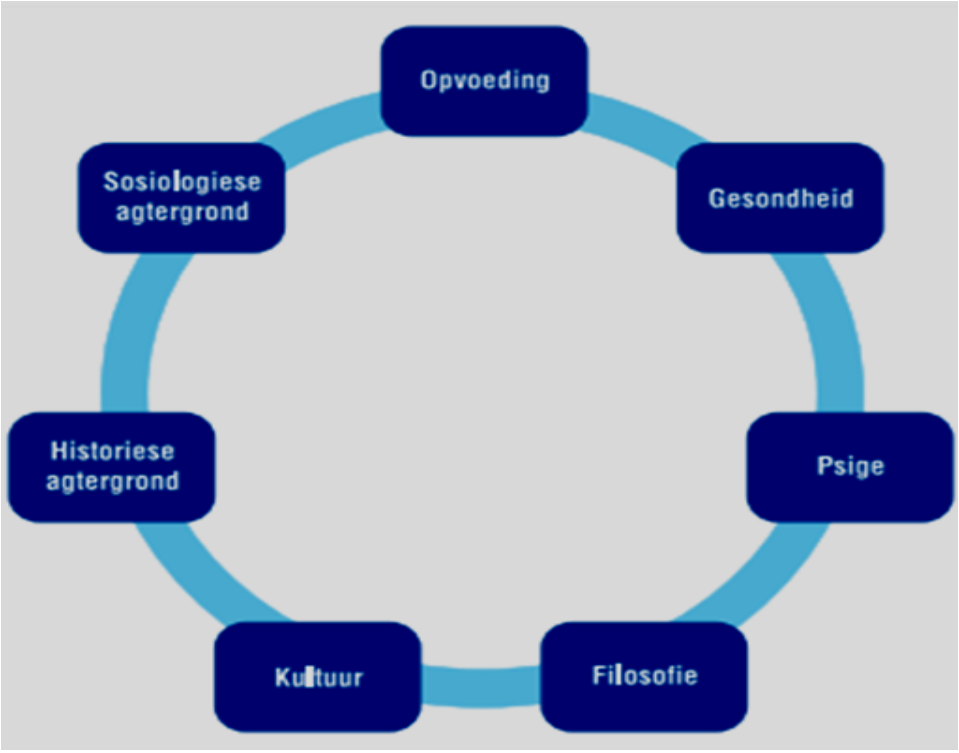
Die 17de eeu was die begin van die bloeitydperk in die wetenskap, onder andere deur Newton, maar ook deur die filosofie van Descartes. Die Newtoniaanse wetenskapbeskouing handel oor ’n wêreld wat uit losstaande dele bestaan, maar steeds met mekaar in verbinding is. Die onderskeie dele word afgebreek en afsonderlik bestudeer (Haynes, 2009:55). Newtoniaanse wêreldbeskouing gee die feitelike van ’n probleem weer, die oorsaak en die gevolg, terwyl die holistiese wêreldbeskouing eers ’n ondersoek sal instel na faktore en redes van ’n probleem asook die menslike en omgewingsfaktore in ’n probleem, met die oplossing van die probleem as uitgangspunt (Verster, 2009:61).

Vanaf ongeveer 1900 word die Newtoniaanse wetenskapbeskouing bevraagteken, met wetenskaplikes soos Darwin, wat in 1859 *Origin of Species* gepubliseer het, asook Einstein in 1915 met sy *General Theory of Relativity*. Modernisme het veral in die laat 19de eeu tot vroeë 20ste eeu hoogty gevier (Verster, 2009:52).

Soos wat Einstein en Darwin op die terrein van fisika groot opskudding in die Newtoniaanse wetenskap-paradigma veroorsaak het, het Smuts dieselfde op die terrein van die filosofie en die mens se werklikheidsbeskouing gedoen. Die term holisme is in Suid-Afrika in 1926 vir die eerste keer deur Jan Smuts in sy boek *Holism and Evolution* gebruik. Met die wetenskaplike revolusies het woorde soos organies, holisties en ekologies na vore gekom (Burger & Nel, 2008:474). Smuts (1926:318) verduidelik holisme soos volg: “Holism explains both the realism and the idealism at the heart of things, and is therefore a more accurate description of reality than any of these more or less partial and one-sided worldviews.”

Volgens die literatuur is holistiese ontwikkeling multidimensioneel en omvat ook aspekte van die politiek, ekonomie, religie, kultuur asook die sosiale en sielkundige aard van die mens (Verster, 2009:66). Volgens Pauw en Kok (2006:6) streef die Suid-Afrikaanse demokrasie daarna om die omstandighede van die staatsburgers te verbeter, hulle basiese behoeftes te bevredig, en menslike potensiaal, behoeftes, aspirasies, strewes en keuses te ontwikkel.

Corey (2005:194) sê dat die mens die beste funksioneer as sy fisiese, biologiese, sosiale, psigologiese, geestelike en intellektuele dimensie geïntegreer is (Yontef & Jacobs, 2005:300). Volgens Bose (2010:72) word ’n leerder tussen 0-8 jaar se ontwikkeling in die volgende domeine van ontwikkeling verdeel.



Figuur 2.1: **Domeine in ’n leerder van 0-8 jaar se ontwikkeling (Bose, 2010:72)**

2.3.2 Hoofkomponente van holistiese ontwikkeling

Die hoofkomponente van die holistiese ontwikkeling van ’n mens naamlik die fisieke, kognitiewe, emosionele, sosiale, geestelike en morele ontwikkeling word vervolgens afsonderlik bespreek.

2.3.2.1 Fisieke ontwikkeling

Fisieke ontwikkeling behels ’n gesonde immuniteitstelsel, genoegsame energie en ’n liggaam wat spanning kan hanteer. Groot- en fynmotoriese ontwikkeling (bv. koördinasie, balans en ritme), liggaamlike bewustheid (bv. dominansie, lateraliteit, rigtingbewustheid, middellynkruising) en ook ruimtelike bewustheid (bv. posisie in die ruimte en ruimtelike verhoudings) vorm alles deel van ’n soepel liggaam (Louw & Louw, 2007:243; Longhurst & Van Biljon, 2011:442).

2.3.2.2 Kognitiewe ontwikkeling

Kognitiewe ontwikkeling sluit goeie intellektuele ontwikkeling met krities-rasionele denke waar metakognisie gedurig plaasvind, asook die aanleer, herroeping en toepassing van kennis en vaardighede in (Longhurst & Van Biljon, 2011:445). Volgens Van Biljon (2013:84) is laerorde-denke geneties en hoërorde-denke word ontwikkel deur die sosio-kulturele konteks wat persone in staat stel om hulle verbeelding te kan gebruik en ook om lewenslesse te leer. Perseptuele en konseptuele vaardighede, soos wiskunde en taal, is gewoonlik goed. Wanneer ’n probleem opduik vind kreatiewe denke plaas met intense waarneming en evaluering om intelligente besluite te ken

neem en goed deurdagte keuses te kan maak. ’n Persoon met goeie kognitiewe ontwikkeling is selfonderhoudend, kommunikeer goed en kan hom/haarself bekwaam vir ’n beroep (Van Biljon, 2013: 85).

2.3.2.3 Emosionele ontwikkeling

Emosionele ontwikkeling sluit die volgende in:

Die bestuur, beheer en uitdruk van emosies. Die persoon kan gevoelens soos empatie en simpatie toon en ’n passie hê vir ’n saak. Goeie emosionele ontwikkeling kom voor by ’n persoon wat introspektief kan wees en tekortkominge kan besef, daarby aanpas, hom/haarself maklik kan aanvaar, goeie selfbeeld kan hê en gemaklik met sy/haar emosies kan saamleef. Emosionele ontwikkeling gaan ook gepaard met selfregulering, selfmotivering, selfdissipline en selfvertroue om verantwoordelikheid vir eie dade te kan aanvaar, onafhanklik te kan funksioneer en te kan volhard (Woolfolk, 2007:155; De Klerk & Le Roux, 2006:7).

2.3.2.4 Sosiale ontwikkeling

Elke mens is uniek want sy/haar eie persoonlikeheid en identiteit word gevorm in die gemeenskap deur ’n verhouding met homself/haarself en medemens. Sosiale ontwikkeling beteken samewerking, aanvaarding en interaksie deur verbale en nieverbale kommunikasie tussen mense. Respek en vertroue is noodsaaklik vir goeie verhoudings. Sosiale ontwikkeling behels ook om verandering te aanvaar en om gevoelens van isolasie en alleenheid te hanteer, en te weet om hulp en ondersteuning te kan gee en ontvang (Robbins, Powers & Burgess, 2006:10).

2.3.2.5 Geestelike ontwikkeling

Geestelike ontwikkeling sluit in die lewenswaarde, “Hoe kan ek die lewe ’n beter plek maak?” en die besef dat lewensvreugde lei tot ’n vervulde lewe met betekenisvolle lewenservarings. ’n Persoon moet dus bewus wees van die “self”, die bestaan en die dood. Volgens Andrews & Marotta (2005:291) sluit dit in die betekenis en doel van die identiteit, lewe en menslike bestaan (transendentale geloof). Geestelike ontwikkeling beteken ook bewustheid en ’n verhouding met God, vergifnis en hoop, en ook ’n verhouding met mense en die natuur.

2.3.2.6 Morele ontwikkeling

Morele ontwikkeling sluit die volgende in: persoonlikheid; morele standaarde en integriteit; etiese norme; ontwikkeling van gewete en waardes en eerlikheid; doelgerigtheid; betroubaarheid; en ’n sin van reg en verkeerd.

Teorieë oor die ontwikkeling van die grondslagfase-leerder

Die literatuurstudie oor die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase-leerders berus hoofsaaklik op die teorieë van Bronfenbrenner en Howard Gardner.

2.3.3 Bronfenbrenner

Zierten E.A. & Gilstrap, L.L. 2017

Urie Bronfenbrenner se kollega, Kurt Lewin, het ’n groot invloed op hom gehad. Volgens Lewin se “Field theory”, is menslike gedrag verwant aan menslike karakter, sy omgewing en sosiale invloed. Die ontwikkeling van die mens word dus beïnvloed deur die wisselwerking tussen die self en sy omgewing. Lewin se veldteorie was die vertrekpunt van Bronfenbrenner se ekologiese teorie. Die omgewing uniek is soos elke persoon en daar is interaksie is tussen die persoon en sy direkte omgewing en kultuur. Bronfenbrenner meen die middelpunt en belangrikste instelling is die mikrosisteem van die individu. Die ander drie sisteme is die meso-, ekso- en makrosisteem met eie reëls, norme en rolle wat ’n invloed op die individu se gehalte-ontwikkeling sal hê (Louw & Louw, 2007:244).

2.3.3.1 Die mikrosisteem

Eerste of naaste aan die individu is die mikrosisteem. Dit sluit in die interpersoonlike verhoudinge van die individu, verskeie aktiwiteite en rolle wat die individu moet vervul, karaktereienskappe, persoonlikheid en geloofsisteem (Bronfenbrenner, 2005:148). Die mikrosisteem behels die direkte invloed van leerders se gesin, familie, maats, bure, klaskamer, en direkte leefwêreld (Dawes & Donald, 2005:11). In die skematiese voorstelling van Bronfenbrenner se diagram van die eksosisteem stel die sentersirkel die mikrosisteem voor, wat die onmiddellike omgewing waarbinne die leerder funksioneer beteken (Landsberg, Krüger & Nel, 2005:10-80; Huitt, 2009;

Rathus, 2006:23; Zeitlin et al., 1993:1). Leerders beskik oor meer as een mikrosisteem (Berk, 2009:27): as kind by hulle ouers of sibbe, hersaamgestelde gesin, leerder by ’n skool, lid van ’n kerk en maatjie van ’n vriendekring (vgl. Figuur 1.1).

2.3.3.2 Die mesosisteem

Tweede en verder verwyderd van die individu is die mesosisteem. Dit is die individu se gewoontes en gebruike in sy/haar omgewing, kultuur en subkultuur. Die mesosisteem is gedurig in verbinding met die mikrosisteem. Wanneer daar interaksie is tussen die onderwyser en die leerder en ouers van die leerder, gebeur dit binne die mesosisteem. Die leerder se prestasie is dus afhanklik van sowel die aktiwiteite in die klaskamer as ouerbetrokkenheid (Landsberg et al., 2005:11; Rathus, 2006:23). Volgens Huitt (2009:4) verbeter die leerder se ontwikkeling namate daar goeie wisselwerking tussen die mikrosisteme is. Die grootte (kwantiteit) en die diepte (kwaliteit) van die verhoudings waarby kinders betrokke is, bepaal die sterkte van die mesosisteem (Dawes & Donald, 2005:11). Dit is duidelik dat hoe groter die ondersteuning en aanmoediging van die leerder se gesin, maats en onderwysers is, hoe meer positief vind die leerder se ontwikkeling plaas. Die teenoorgestelde is dus ook waar: indien ’n leerder daagliks aan ’n swak milieu blootgestel word, het dit ’n negatiewe invloed op sy/haar ontwikkeling.

2.3.3.3 Die eksosisteem

Die derde sisteem is die eksosisteem, waarin die leerder nie ’n direkte deelnemer is nie, maar waar die direkte omgewing ’n invloed het op die leerder, soos die sosiale, politieke en ekonomiese omgewing, byvoorbeeld die ouer se werkplek, kerk, gesondheid- en welsynsdienste (Louw & Louw, 2007:27; Rathus, 2006:23). Volgens Landsberg et al. (2005:11) is die eksosisteem die sosiale struktuur en gemeenskap waarin die leerder leef en kan geleenthede, maar ook risiko’s vermeerder.

2.3.3.4 Die makrosisteem

Die vierde sisteem is die makrosisteem, wat die ideologieë en wette van die land, kulturele waardes, gebruike, bronne, subkulture en kulture waarin ’n individu leef insluit wat ’n invloed het op sy/haar lewe (Louw & Louw, 2007:27). Die makrosisteem het onderliggend ’n groot invloed op al die sisteme. Die kultuur, onderswysselsel, regstelsel, vaste gebruike, gewoontes, houding, geloof en waardes ressorteer onder die makrosisteem (Landsberg et al., 2005:12; Donald et al., 2006:42; Huitt, 2009; Rathus, 2006:24; Spencer, 2006:23). Faktore in die samelewing soos onrus, armoede, swak basiese dienste het ’n invloed op die leerder. Leerders se identiteite verskil namate die kultuur verskil ten opsigte van uitspraak, taal, kleding, gedrag en woonplek (Shaffer & Kipp, 2007:212; Donald *et al*., 2006:123).

2.3.3.5 Die chronosisteem

Die chronosisteem verwys na die veranderende omstandighede binne die kind self asook die veranderende omgewingsfaktore. Die sisteme in die chronosisteem oorvleuel, is gedurig in wisselwerking en is konteks-, tyd- en prosesgebonde. Dit sluit in die konteks waarin die ontwikkeling van die individu plaasvind, die tyd wanneer die ontwikkelingsproses plaasvind, en die prosesse waardeur elke persoon moet gaan. Ontwikkeling vind maksimaal plaas wanneer die individu op die regte tyd, op die regte plek (konteks) en op die regte wyse plaasvind. Die wyse waarop die leerder die omgewing en omstandighede om hom/haar waarneem en integreer, beïnvloed die ontwikkeling van die lewensvaardighede van die betrokke leerder (Landsberg et al., 2005:12; Donald et al., 2006:42).

2.3.4 Subsisteme ten opsigte van die Grondslagfase-leerder

In die VSA was Bronfenbrenner die leier in die ondersoek na die familie, ekonomie en politieke strukture wat die leerder se ontwikkeling tot in die volwassefase beïnvloed. Vir die doel van dié navorsing gaan daar op die volgende subsisteme gefokus word: die individu, ouers, gesinstruktuur en die portuurgroep binne die mikrosisteem van die Grondslagfase-leerder. Die mikro- en eksosisteem is nie geslote entiteite nie, maar beïnvloed mekaar en het ook ’n invloed op die leerder se ontwikkeling (Spencer, 2006:24). Bronfenbrenner voer aan dat die leerder se ontwikkeling kan verander soos wat die interaksie tussen die subsisteme plaasvind en mekaar beïnvloed. Die volgende subsisteme vorm deel van die eksosisteem-model van Bronfenbrenner: die individu, gesin, portuurgroep, skool en samelewing/gemeenskap (Loubser, 2010:26). Dié subsisteme en hoe dit die ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder beïnvloed, word vervolgens bespreek.

2.3.4.1 Die individu

Elke kind as individu benodig ’n omgee-verhouding met ouers in ’n veilige tuiste waar hy/sy kan grootword. In die veilige omgewing ontvang die leerder blootstelling aan sosiale en ander vaardighede en hy/sy kry geleentheid om aangeleerde vaardighede te kan toepas. Leerders se waardes en norme, aanvaarding van aanspreeklikheid, selfstandigheid, selfaktualisering en verantwoordelikheidsin word só vasgelê (Van Heerden, 2009:32).

2.3.4.2 Die gesin

Die leerder is afhanklik van sy ouers om te kan groei en ontwikkel. Namate die leerder ouer word, onttrek die ouer sodat die leerder meer selfstandig kan word. Die leerder word direk blootgestel aan die invloed van die ouers en samelewing, en hoe meer stabiel ’n ouerhuis is, hoe selfstandiger word die leerder (Harris, 2009). Faktore wat leerders en hulle gesin kan ontwrig en ekstra stres

in die gesin meebring, is ’n nuwe baba in die huis, verhuising, die dood van ’n ouer of sibbe, of egskeiding en ongewone werkomstandighede (Benson soos aangehaal deur Loubser, 2010:31; Bezuidenhout, 2004:2; Loubser, 2010:38). Vanweë lang werkure van ouers, sien sommige leerders werkende ouer min en opvoeding kan nie optimaal plaasvind nie (Landsberg et al., 2005:81).

Die gemiddelde gesin bied ’n leerder sekuriteit en ondersteuning, wat die basis vorm van fisieke, emosionele, kognitiewe, morele, sosiale en geestelike lewensvaardighede (Donald et al., 2006:246). Hoewel ouers die primêre opvoeders behoort te wees, het navorsing van Donald et al. (2006:70) getoon dat ouers nie meer die volle verantwoordelikheid daarvoor aanvaar nie, wat toegeskryf kan word aan verskeie redes. Hierdie redes is, onder meer, meisies wat kinders kry sonder die teenwoordigheid van ’n vaderfiguur, afwesigheid van ’n vaderfiguur in ’n gesinstruktuur, en gesag wat verdwyn en ruimte skep vir ’n vriendskapsverhouding tussen die leerder en die gesagsfiguur (Donald et al., 2006:70). Identiteitskrisisse ontstaan vanweë gesinsprobleme soos die voorgenoemde. Leerders wat aan geweld in hul ouerhuise blootgestel word, gee aanleiding tot emosionele en gedragsprobleme (Hazen soos aangehaal deur Loubser, 2010:25). Ouers behoort die waardes wat leerders moet aankweek as rolmodel uit te leef en ’n positiewe leerkultuur te vestig (Steyn, 2005: 46).

2.3.4.3 Die portuurgroep

Dit is belangrik dat leerders in hulle portuurgroep in aanraking kom met diversiteit van geslag, godsdienstige, kulturele en sosiale verskille. Leerders moet aanleer hoe om positiewe sosiale verhoudings met alle mense te kan hê. Vroeë sosialisering, hetsy positief óf negatief, en die mate van gewildheid van ’n leerder tussen sy maats, het ’n invloed op ’n leerder se gedrag in latere jare (Van Heerden, 2009:80; Blažević, 2016:46). Portuurgroep-ondersteuningstelsels bestaan ook, byvoorbeeld die *Peer Helper Services – South Africa*. Hierdie program is vir enige ouderdom en behels portuurgroep-ondersteuning, fasilitering, konflikhantering, probleemoplossing, traumahantering, HIV-voorkoming, verslawing, en so meer (Stoloff & Joska, 2010:35; Swartz, 2014:17). Volgens Molelemane (2013) moet die Suid-Afrikaanse regering meer aandag skenk aan inligting oor dienste, hulpbronne en geleenthede vir portuurgroepe, want volgens hom is daar talle mense wat glad nie van sulke instansies bewus is nie. Volgens hom kom kennis en hulp aan mense met die oordrag van kennis aan portuurgroepe onderling, en ware, toepaslike inligting word nie oorgedra nie, veral nie in landelike gebiede nie. Voorgenoemde kan toegeskryf word aan probleme soos die gebrek aan toegang tot die internet, biblioteke, elektrisiteit, vervoer asook ander logistieke probleme.

2.3.4.4 Die skool

Die skool speel ’n groot rol in die verwerwing van vaardighede, kennis en houdings. Die skool dra ook by tot die emosioneel-sosiale en morele vorming van die leerder. Die onderwyser is ’n nuwe gesagsfiguur in die Grondslagfase-leerder se lewe en derhalwe ontwikkel die leerder se sosiale vaardigheid en verbreed sy/haar leefwêreld. Die skool speel dus ’n belangrike rol in die leerder se ontwikkeling van sy/haar lewensvaardighede (Smith, 2012:35).

2.3.4.5 Die samelewing/gemeenskap

Die bekende spreekwoord wat lui “*It takes a village to raise a child*” beskryf die invloed van ’n gemeenskap op ’n leerder. Volgens Loubser (2010:15) word die leerder deur sosiale omgewingsdeterminante beïnvloed.

Milieu-gestremdheid van ’n leerder het dikwels te doen met ’n gemeenskap se swak infrastruktuur, met vervalle woongebiede weens nievolhoubare finansiële omstandighede. Gebrekkige finansies kan lei tot ’n ondergemiddelde lewensstandaard met afwesige ouers, wanvoeding, onvoldoende kommunikasie, en ’n kultuur wat swak opvoeding en ’n negatiewe invloed op leerders het (Kapp, 1991:30; Smith, 2012:21).
Die gevolge van so ’n negatiewe invloed van die gemeenskap lei tot emosionele, materiële, fisieke en morele verwaarlosing en swak prestasie van die leerder (Benson soos aangehaal deur Loubser, 2010:31). Leerders het goeie rolmodelle nodig, wat in sommige samelewings afwesig is. Volgens Steyn (2005:51) moet die staat verseker dat onderriggeleenthede en die regte van kinders en leerders verseker word.

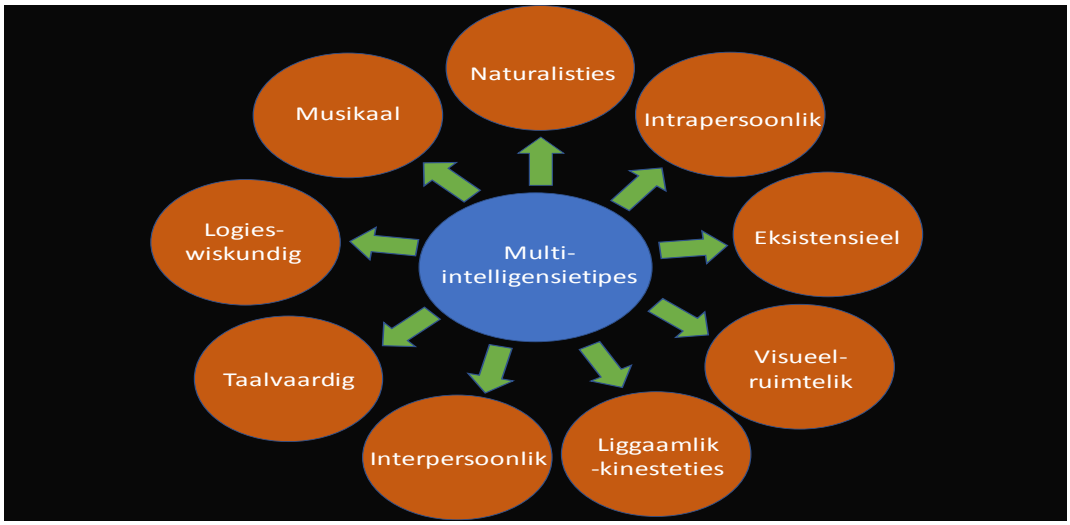
Daar is ’n nou verband tussen die kultuurpeil in die omgewing en die skoolprestasie van die leerder (Kapp, 1991:30). Die verskil tussen leerders wat grootword in ’n stad teenoor diegene wat grootword op ’n plaas, of diegene met baie óf min gesinslede, of leerders in ’n skool met ’n groot leerdertal teenoor ’n leerder wat tuisonderrig ontvang, bepaal die uitkoms van die leerder se skoolprestasie.

2.3.5 Howard Gardner

Gordon & Doorey, 2017

Howard Gardner het reeds in die 1980's die multi-intelligensie-teorie saamgestel, met nege diverse intelligensietipes wat relatief onafhanklik van mekaar is. Volgens Gardner word elke mens met sekere voorkeur-intelligensie (of intelligensietipes) gebore. Elke mens is uniek en het 'n verskeidenheid gekombineerde intelligensietipes. Nie alle leerders beskik die vermoë om wiskundig of verbaal uitstekend te wees nie en kan ander uitnemende talente besit. As sekere leerders stadiger leer as andere, maak dit hulle nie minder intelligent as andere nie (Van Niekerk, 2007:15)

Gardner (2011:14) beskryf intelligensie as die vermoë om probleme te kan oplos deur self vaardighede te ontwikkel of planne beraam om oplossings van probleme te kan bewerkstellig. Die nege intelligensietipes volgens Gardner is die volgende: logies-wiskundig, taalvaardig, interpersoonlik, liggaamlik-kinesteties, visueel-ruimtelik, eksistensieel, intrapersoonlik, naturalisties, en musikaal (Van Niekerk, 2007:16; Crous, 2012:41), en kan soos volg voorgestel word:



Figuur 2.2**:** Howard Gardner se nege intelligensietipes

Vervolgens word vanuit die literatuur 'n opsomming gegee oor Howard Gardner se nege multi-

intelligensietipes (sien Addendum B waar die breindominansie in tabelvorm uiteengesit word om maklike vergelyking tussen elkeen te kan raaksien).
Gardner is van mening dat hierdie intelligensietipes die individu help om probleme te kan oplos in ’n seker gebied. Daar word gekyk die definisie en kenmerke van elke intelligensietipe, soorte beroepe wat by elkeen pas, en onder watter breindominansie elke intelligensietipe ressorteer.

2.3.5.1 Linguistieke intelligensie

Die definisie van linguistieke intelligensie is die vermoë om te kommunikeer, te lees en te skryf. Die kenmerk van sulke leerders is dat hulle verkies om te skryf, lees, stories te vertel en te debatteer. Hulle kan woorde en datums goed memoriseer. Skolasties sal so ’n leerder beter leer deur te luister en woordeliks dinge te onthou. Hy/sy sal ’n tweede taal maklik aanleer en kan goed spel. Sulke leerders verstaan die sosio-kulturele verskille in ’n taal, ingeslote idiome wat in ’n taal gebruik word. Hulle dink in woorde en kan hulself besonder goed in woorde uitdruk. Hulle vind geskrewe werkstukke en begripstoetse maklik. Hierdie mense verkies om beroepe te beoefen soos digkuns, kopieskrywing, joernalistiek, regte, filosofie, onderwys, politiek en/of drama. Die grootste persentasie van leerders met dié intelligensietipe is linkerbreinhemisfeer-dominant.

2.3.5.2 Logies-wiskundige intelligensie

Logies-wiskundige intelligensiegroepe het die vermoë om abstrak te kan dink en te redeneer. Hierdie intelligensiegroep hou veral van rekenkundige probleme en om die oplossings te vind deur probleemontleding, patrone te identifiseer, eksperimente te doen en abstrakte data te verwerk. Beroepe van sulke mense behels uitvinders van nuwe konsepte, wiskundiges, rekenaarprogrammeerders, finansiële analiste, wetenskaplikes, ingenieurs, dokters, ekonome en skaakspelers. Sulke mense is linkerbreinhemisfeer-dominant.

2.3.5.3 Liggaamlik-kinestetiese intelligensie

Goeie refleksie, behendigheid en vaardigheid van die liggaam is kenmerkend van die liggaamlik-kinestetiese intelligensietipe. Hulle kan inligting deur liggaamlike sensasies prosesseer tot fynmotoriese koördinasie wat handig te pas kom wanneer produkte vervaardig word. Goeie deursettingsvermoë is ’n karaktereienskap wanneer ’n doelwit met fisieke programme gevolg word. Leerders van hierdie intelligensiegroep moet beweeg en aktief betrokke wees in hul leerproses, soos byvoorbeeld om aan objekte te vat. Hierdie leerders kan nie stilsit nie en maak geluide of raas met hulle hande of voete en kommunikeer die beste deur liggaamstaal. Sulke mense kan moontlik beroepe beoefen soos sportafrigting of bewegingskunde.

2.3.5.4 Ruimtelike intelligensie

Ruimtelike intelligensie is die vermoë om visuele en ruimtelike inligting te gebruik sonder

verwysing van die oorspronklike fisiese stimulus. Sulke leerders kan die eindproduk in hulle geestesoog visualiseer nog voordat die projek begin is. Hulle is dagdromers en denke vind plaas deur prente en driedimensionele beelde. Hulle beleef hulle wêreld beter deur kleur, teksture, vorms, ontwerpe en patrone. Die ruimtelike intelligensiegroep sal beroepe kies soos visuele kunste (bv. skilders/beeldhouers), fotografie, ontwerp en argitektuur, konstruksie, stads- en streeksbeplanning, dans, en polisie- of weermagdiens. Hulle hou ook van kaartwerk en navigasiewerk. Die ruimtelike intelligensiegroep is gewoonlik regterbreinhemisfeer-dominant.

2.3.5.5 Musikale intelligensie

Die musikale intelligensiegroep verstaan musiek en beskik oor die vermoë om sin te maak uit verskillende klanke, ritme, sang en musiekwaardasie, en beleef klanke uit die omgewing en natuur meer intens as ander intelligensietipes. Hulle is goed met toonhoogte en kan ook hoor as iemand vals sing. Selfs in hulle taal kom tempo en klank voor want leerders sal geluide maak, sing of neurie en met hulle hande of vingers op die tafel trommel. Musiek help hulle om stres te hanteer en te konsentreer. Hulle is goeie luisteraars en leer beter as musiek in die agtergrond speel. Hulle het ook ’n talent om klanke, taalaksente en selfs musiekinstrumente na te boots. As beroepsmense sal hulle klankingenieurs wees, musiekinstrumente speel, dirigente wees, sing en musiek komponeer. Dominante breinfunksies kom uit verskeie areas van die brein.

2.3.5.6 Interpersoonlike intelligensie

Die interpersoonlike intelligensiegroep toon empatie vir andere, het ’n aanvoeling vir andere se temperamente en intensies en kan daarop reageer. Hulle is ekstroverte, het leierseienskappe, kan hulle medemens motiveer en maklik in ’n groep saamwerk. As beroepsmense sal hulle maatskaplike werkers, terapeute, onderwysers, bestuurders van sake-ondernemings, verkoopspersone en/of politici word, omdat hulle graag sake bespreek en debat voer. Hul breindominansie is vanuit die regterhemisfeer.

2.3.5.7 Intrapersoonlike intelligensie

Intrapersoonlike intelligensietipes verstaan en ken hul eie emosies, reageer op intuïsie, ontleed vermoëns en gevoelens, en stel doelwitte. Sterk persoonlikhede is kenmerkend van dié intelligensiegroep, want hulle handhaaf sterk menings, is selfgemotiveerd en hou gedurig introspeksie omdat hulle hul sterk- en swakpunte ken. Hierdie persone is soms skaam en hou daarvan om alleen te werk en hou nie van blootstelling in ’n groep nie. Alhoewel van hierdie leerders kognitief sterk is, vaar sommiges nie goed op skool nie, al het hulle selfdissipline en is selfregulerend. Intrapersoonlike intelligensietipes kan die volgende beroepe beoefen: filosowe en beraders, sielkundiges, teoloë, prokureurs, en skrywers. Hulle breindominansie kom uit die linkerhemisfeer.

2.3.5.8 Naturalistiese intelligensie

Die naturalistiese intelligensietipes stel baie belang in en het waardering en beskermingsdrang vir die skepping, fauna en flora, sonnestelsel, seisoene en alles rondom die natuur. Hulle sal verskeie klippies, skulpe of enige soort natuurobjekte versamel. As beroepsmense sal hierdie intelligensietipe kies om bioloë, boere, botaniste en bewarings- en omgewingsbewustes te word. Dominante breinfunksies kom uit verskeie areas van die brein.

2.3.5.9 Eksistensiële intelligensie

Die eksistensiële intelligensietipe is soos humaniste wat glo dat die lewe 'n proses is waartydens hulle lewenservarings opdoen en hulle vra diepliggende vrae oor die mens se bestaan en die dood. 'n Goeie lewenskwaliteit en lewensomstandighede is vir hulle belangrik en daarom neem hulle ook lewensbelangrike besluite. Godsdienstige en die spirituele is vir hulle belangrik om sodoende die betekenis van die lewe te verstaan. Hulle ervaar emosies intens en het 'n vrees vir die onbekende. Dominante breinfunksies kom uit verskeie areas van die brein.

2.4 FASETTE VAN ONTWIKKELING

2.4.1 Fisieke ontwikkeling

In hierdie afdeling word die fisieke ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder van die ouderdom 6 tot 9 jaar bespreek. Fisieke ontwikkeling beteken liggaamlike groei van die skelet, spiere en senustelsel asook koördinasie en spierbeheer (Berk, 2009:98).

Die tempo van liggaamlike groei neem af in die Grondslagfase, maar verskil van leerder tot leerder. Verskille in groeitempo ontstaan onder meer as gevolg van geslag, oorerwing, nasionaliteit, omgewing en welstand (Croft, 2008b:5). Wanvoeding, beperkte leefruimte en beperkte aktiwiteite, soos televisie-kyk, het 'n negatiewe invloed op ontwikkeling (Sanders et al., 2008). Volgens Louw en Louw (2007:243) is die belangrikste deel van fisieke ontwikkeling, die motoriese ontwikkeling wat geleidelik plaasvind. Motoriese ontwikkeling impliseer dat daar goeie koördinasie tussen die brein en spiere plaasvind en die leerder 'n reeks bewegings behendig kan uitvoer. Dit is dus vaardighede wat eers geoefen moet word voordat bewegings vloeiend, gemaklik en gekoördineerd kan plaasvind (Brotherson, 2005:9).

Volgens Brotherson (2005:10) sluit fisieke beweging die volgende kategorieë in:

Tabel 2.2: **Kategorieë van fisieke beweging**

Lokomotories	Die liggaam kan rondbeweeg deur byvoorbeeld te loop, spring, hardloop – grootmotories.
Nielokomotories	Beweging vind plaas terwyl die liggaam op een plek bly, byvoorbeeld spin, opstaan – balans- en koördinasievaardighede is nodig.
Gemanipuleerde beweging	Beheerde beweging van hande en voete, soos gooi en vang – fynmotoriese, hand-oog-koördinasie en hand-voet-oog-koördinasie.

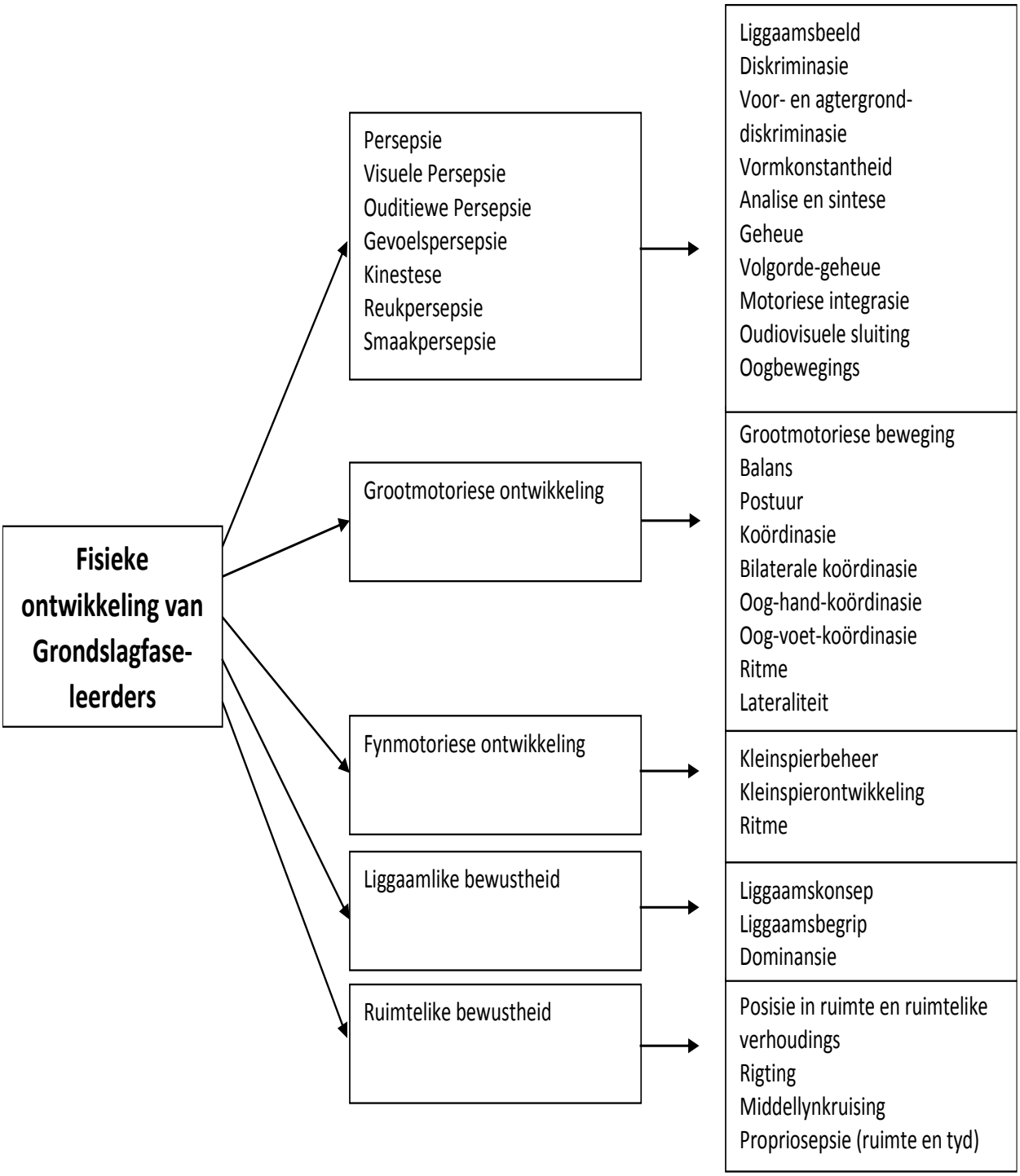
Fisieke ontwikkeling behels ook gesondheid en welstand. Volgens Berk (2009:97) is gesondheid die totale toestand waarin die liggaam verkeer, met teenwoordigheid of afwesigheid van siekte of beserings. Goeie fisieke welstand is wanneer die leerder 'n gesonde dieet volg, oefening kry en higiënies lewe (Shook, 2014:15-21). Welstand is die optimale lewenskrag, wat die fisieke, verstandelike en sosiale insluit, om voluit te kan leef (Croft, 2008a:7).

Voorts word die fisieke ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder ten opsigte van motoriese vaardighede bespreek. 'n Motoriese proses is wanneer die brein inligting deur die sintuie inneem deur die visuele (sig), ouditiewe (klank), taktiele (tas) en kinestese, soos spier- en gewrigsbewustheid (De Witt, 2009:65). Ná hierdie sensoriese stimuli, vind persepsie van inligting plaas, waarna 'n motoriese respons verkry word (Verster, 2009:72). Sensoriese stimuli deur middel van motoriese ontwikkeling is die vermoë om die liggaam deur middel van groot- en fynmotoriese vaardighede optimaal te kan gebruik (Longhurst & Van Biljon, 2011:442).

Tydens die stadiums van menslike ontwikkeling, gaan motoriese ontwikkeling deur toenemende veranderinge en aanpassings om beheer oor die liggaam te verkry en te behou (Yamada et al., 2010:35). Perseptuele intervensieprogramme is nodig vir die motoriese ontwikkeling van Grondslagfase-leerders om sodoende leergereedheidsvlakke te verbeter (Pienaar, 2007:33).

Perseptuele vaardighede word as die basis vir intellektuele, sosiale en emosionele ontwikkelingsprosesse beskou (Hutchison, 2011:183). Beter konseptualisering, liggaamsbeeld, koördinasie, visueel en ouditiewe persepsie vind by leerders plaas wat goeie perseptueel-motoriese vaardighede bemeester het (Goddard-Blythe, 2008:422). Vaardighede in verskeie fisiek-perseptuele ontwikkelingsareas word veral in graad R en graad 1 aangeleer.

Figuur 2.3 (aangepas uit Davin & Van Staden, 2005:43; Brewer, 2014:16; Pienaar, 2007:5; De Witt, 2009:95) toon die fisieke en perseptuele ontwikkelingsvaardighede van kinders en leerders in die vroeë kinderontwikkelingsfase (0-9 jaar)



Figuur 2.3: **Fisiek-perseptuele ontwikkelingsareas**

Fisieke ontwikkelingsmylpale

In die literatuur word ontwikkelingsmylpale aangetoon. Tabel 2.3 dui die verwagte fisieke ontwikkelingsmylpale van die Grondslagfase-leerder tussen die ouderdom van 6 tot 9 jaar aan (Rathus, 2006:377).

Tabel 2.3: **Fisieke ontwikkelingsmylpale tussen die ouderdomme 6 tot 9 jaar**

Ouderdom	**Ontwikkelingsmylpaal**
6 jaar	Kan sywaarts beweeg en op hulle eie klim en klouter; wipplank ry; glyplank ry; en swaai. Huppel en spring. Kan skoenveters knoop en potlood vashou. Gooi bal met gewrig en vingers. Kan moontlik ’n bal met ’n kolf raakslaan.
7 jaar	Staan op een been met oë toe vir drie sekondes; loop op ’n streep – hak-toon; spring tou met beide voete; kan moontlik fiets ry; tennisbal bons. Die leerder se links- of regshandigheid word vasgelê.
8 jaar	Goeie liggaamsbalans. Kan woorde spasieer en netjies skryf. Toon goeie hand-oog-koördinasie.
9 jaar	Kan rol, bal skop en gooi, en in georganiseerde sport deelneem, soos rugby. Krag en koördinasie verbeter met oefening.

2.4.1.1 Voordele van fisieke aktiwiteit by die skool

Fisieke aktiwiteite by die skool bou en versterk die skelet en spiere, verbeter balans en skep geleenthede om vaardighede aan te leer (Verster, 2009). Kardiovaskulêre oefening bevorder gesondheid en hou gewig in stand (Kokot, 2006:22). Liggaamlike aktiwiteite in ’n groep is voorts bevorderlik vir sosialisering (Penn, 2005:44). Gesonde leefstyl wat vir leerders aangeleer word, help dat hulle goeie voedselkeuses maak, wat vetsug teenwerk (Verster, 2009:45). Hulpverlening vir skolastiese probleme begin by die verbetering van fisieke tekortkominge. Leerders wat volgens Gardner (Berk, 2009:28) ’n kinestetiese intelligensietipe is, sal hulself kan uitleef deur liggaamlike aktiwiteite. Liggaamlike aktiwiteit hou sekere voordele in vir dié leerders, byvoorbeeld helder denke en beter leervermoë as gevolg van verhoogde suurstoftoevoer, wat beter konsentrasie en kreatiwiteit bevorder. Motoriese vaardighede en koördinasie ontwikkel ’n goeie postuur asook ’n beter selfbeeld. Chemikalieë in die brein verminder depressie, stres en angstigheid (McGraw et al., 2012:350).

2.4.1.2 Nadele as leerders nie aan fisieke aktiwiteite deelneem nie

Volgens De Witt (2009:324) toon leerders wat nie blootstelling aan fisieke aktiwiteit het nie, skolastiese agterstande. Swak motoriese ontwikkeling mag die oorsaak van leer- en gedragsprobleme wees. Onderstimulasie van ŉ leerder wek spanning en depressie. Oefening en fisieke aktiwiteite ontlaai spanning (Plummer, 2008:22). Kenmerke van geremdheid in motoriese vaardighede behels onvoldoende spierontwikkeling en lae spiertonus.

2.4.1.3 Algemene gesondheidsprobleme

In Suid-Afrika is daar wetgewing rondom fisieke ontwikkeling en gesondheid. Volgens die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika het elkeen die reg op liggaamlike en sielkundige integriteit, beheer van eie liggaam en die reg van ŉ kind op die hoogste bereikbare standaard van gesondheid (Republic of South Africa, 1996:125; Suid-Afrikaanse Menseregtekommissie [SAMRK], 2011:30).

Elke kind het volgens die Grondwet die reg op basiese voeding, skuiling, basiese gesondheidsorg- en maatskaplike dienste vir enige iets wat ŉ risiko inhou vir die kind se welsyn, opvoeding, liggaamlike of geestelike gesondheid, morele of sosiale ontwikkeling. ŉ Pluspunt van beide die Nasionale Gesondheidswet en die Kinderwet is dat dié wette gehoor gee aan die beginsel in die Verenigde Nasies (VN) Kinderkonvensie dat kinders inspraak mag hê in besluite wat hulle raak. Die Kinderwet waarborg ŉ kind se reg op inligting oor gesondheidsorg. Die Kinderwet verwys egter nie na die Nasionale Gesondheidswet se bepaling oor inligting wat tot andere se skade/besering kan lei nie (De Wet, 2005:16).

2.4.2 Emosionele ontwikkeling

Volgens De Klerk en Le Roux (2006:7) en Woolfolk (2007:155) is emosionele intelligensie die vermoë om emosionele inligting te verwerk, daarby aan te pas en só te bestuur dat die emosie effektief gebruik of beheer kan word. In 1996 skryf Daniel Goleman die boek *Emotional Intelligence – Why it can matter more than IQ* wat die term emosionele intelligensie bekendgemaak het.

Emosionele ontwikkeling behels die affektiewe, regulering en beheer van emosies, terwyl emosionele intelligensie die vermoë is om jou eie en andere se emosies te “lees”, te verstaan en te bestuur (Woolfolk, 2007:93). Emosionele intelligensie sluit in vaardighede soos selfbewustheid, selfgelding, selfaktualisering, emosies om te kan kommunikeer, goeie verhoudings, empatie, innemendheid, aanpasbaarheid by nuwe situasies, streshantering, beter besluitneming, gelukkiger lewe en optimisme, selfs in negatiewe situasies (Strydom, 2005:102; De Klerk & Le

Roux, 2006:7).

Selfbeheersing en selfregulering is baie belangrik vir emosionele intelligensie, en leerders met swak emosionele intelligensie kan nie gevoelens uitdruk nie of toon woede-uitbarstings en afwykende gedrag en gedragsprobleme, frustrasie, eetversteurings, akademiese probleme, afhanklikheid, depressie, aggressie asook dwelm- en alkoholgebruik ten spyte van hoë verstandelike vermoëns (Marais, 2012:26).

Coetzee en Jansen (2008:49) ondersteun emosionele intelligensie-programme vir leerders, want volgens hulle bevorder dit dat leerders hulle rol in die lewe beter vervul deur beter vriendskappe te sluit, te leer, kinders vir hulle ouers te wees en ook uiteindelik beter ouers en landburgers word. De Klerk en Le Roux (2006:10) bevestig in hulle navorsing dat goeie emosionele intelligensie daartoe bydra dat leerders beter gesondheid, konsentrasie, akademiese prestasie vanweë gemotiveerdheid en menslike verhoudings het, en sodoende hulle beste potensiaal kan bereik. Emosies, hetsy goed of sleg, beïnvloed dus die leerder se toekoms ten opsigte van sy/haar werksukses, werksverhoudinge en werksprestasies (Berk, 2009:313).

2.4.2.1 Emosies by die Grondslagfase-leerder

Die volgende emosies kom by Grondslagfase-leerders voor:

- Aggressie

Indien 'n leerder swak sosiale vaardighede het, ongelukkig, angstig of verwerp voel, kan dit aanleiding gee tot aggressiewe gedrag. Die verskillende gedragsvorme waardeur aggressie na vore kom, is opstandigheid, vyandigheid, bakleiery, parmantigheid, kru taal en soms projeksie waar andere blameer word vir sy/haar eie foute. Leerders moet geleer word om hul emosies te bestuur om aggressie te bestuur en sosiaal aanvaarbaar op te tree (Van Heerden, 2009:58).

Vrees ontstaan onder meer as kinders gedissiplineer word, uit vrees vir hulle ouers en onderwysers, boelies, molestering, vernedering, as gevolg van foute maak, onaantreklike voorkoms en enige vorm van verwerping. Die gevolge van vrees is nagmerries, enurese, angstigheid, hakkel, moedeloosheid, grootpraterigheid of luidrugtigheid (Coetzer, 2005:158; Addinall, 2014:32).

- Jaloesie en afguns

Jaloesie manifesteer soms deur iemand af te knou, te terg, beledig, leuens te vertel, te dagdroom, verkul, kwaad of sarkasties te wees. Positiewe selfregulering is nodig om die negatiewe gevoelens te hanteer (Addinall, 2014:151).

- Vreugde, blydskap en opgewektheid

Die gelukkige, gebalanseerde Grondslagfase-leerder maak graag grappe, lag en toon lewensvreugde. Dit is belangrik dat ŉ leerder die geleentheid gebied word om genot en humor deur verskeie aktiwiteite te ervaar. Hulle wil egtheid, warmte, blydskap en liefde beleef (Wagner-Ferreira, 2005:61).

- Liefde

Wanneer ŉ leerder nie liefde ontvang nie, leer hy ook om nie sensitiwiteit jeens andere aan te leer nie. Die leerder moet geleer word om liefde te gee en liefde te ontvang om "te behoort aan" en vir sekuriteit in sy/haar lewe (Donald et al., 2010:40; Cilliers, 2014:24).

- Emosionele probleme

Die Grondslagfase-leerder word bewus van sy/haar positiewe en negatiewe gevoelens. Die uiting van veral negatiewe emosies moet hanteer kan word. Om gevoelens net te onderdruk lei tot stres, depressie en buierigheid (Van Heerden, 2009:132).

2.4.2.2 Emosionele versteurings

Die volgende emosionele versteurings kan by Grondslagfase-leerders voorkom:

- Aanpassingsversteuring: Sulke leerders kan nie aanpas in nuwe stresvolle of veranderende situasies nie, en om hierdie versteuring te hanteer vind introjeksie soms plaas waar die leerder ŉ rol speel of ŉ spreekwoordelike masker dra om homself/haarself te handhaaf (Van Heerden, 2009:59).
- Angstigheidsversteuring sluit verskeie versteurings in, byvoorbeeld ŉ fobie, post-traumatiese stres, vermydingsangs, obsessief-kompulsiewe versteuring en paniekaanvalle. Simptome is hoofpyne, maagpyne, huilerigheid of gegiggel (Berk, 2009:398; Stollof & Joska, 2010:25).
- Obsessief-kompulsiewe versteuring sluit in voortdurende herhaling van sekere gedagtes, impulsiwiteit, moet dinge in ŉ spesifieke volgorde hê, oormatige was van hande, saggies herhaling van woorde. Hulle kan die gedragspatroon nie beheer of voorkom nie (Coetzer, 2005:125).
- Post-traumatiese stresversteuring kom veral voor ná die afsterf van iemand na aan die leerder. So ŉ leerder is bang vir alles, en angstigheid, hulpeloosheid, slaaploosheid, nagmerries en herhaling van die gebeure in sy gedagtes kom telkens voor (Coetzer, 2005:166).

- Selektiewe stilswye of mutisme: So ’n leerder het leer praat, maar praat nie wanneer van hom/haar verwag word om te praat nie. Dit maak inbreuk op die leerder se skoolwerk en sosiale interaksie (Louw, 2007:46).
- Aandagafleibaarheid-hiperaktiewe-sindroom word gekenmerk deur ’n aanhoudende patroon van ’n kort of geen aandagspan nie, swak konsentrasie en impulsiwiteit (Donald et al., 2010:324).
- Teenkantingsteurnis: Hierdie leerders openbaar negatiewe, uitdagende, ongehoorsame en vyandige gedrag jeens gesagsfigure. Gedrag soos argumentering, weiering van samewerking, doelbewuste irriterende gedrag, beskuldiging van andere, moedswilligheid of wraaksugtigheid kom voor (Addinall, 2014:165).
- Gedragsversteurings sluit in aanhoudende en herhalende gedragspatroon waar die menseregte van omstanders geskend word. Hy/sy is ’n boelie of dreig andere en kan self wreed teenoor mense en diere wees. So ’n leerder sal nie by die skool opdaag nie of selfs van die huis af wegloop (Berk, 2009:398).
- Bipolêre versteuring is ’n patroon van emosioneel besonder goed voel óf daarna weer besonder negatief voel of depressie toon. Daar is verskeie vorme van bipolêre versteurings (Novaco, 2010:475).
- Erge depressiesimptome is geïrriteerdheid en onvermoë om met medeleerders oor die weg te kom. So ’n leerder se gemoedstoestand wissel van dag tot dag.
- Tourette-sindroom leerders se gedrag toon multimotoriese of vokale impulse, soos spiersametrekkings of geluide maak (Ferreira, 2014:124).

2.4.3 Sosiale ontwikkeling

Volgens Louw en Louw (2007:7) beïnvloed ervaring, perspektiewe, die bestuur van emosies en kommunikasievermoë die leerder se verhouding met andere. Holistiese ontwikkeling vind binne die sosiale konteks plaas, wat ’n positiewe of negatiewe invloed op leerders se skoolloopbaan en latere lewe kan hê met betrekking tot suksesse, sosiale bevoegdhede en probleemoplossingsvaardighede (Keating, 2007:37). Verskillende faktore beïnvloed sosialiteit, soos etnisiteit, klas (ryk, gemiddeld of arm) en geslag. Sosialiteit word ook beïnvloed deur die politiek, ekonomie, gesondheid en elke ander faset van menslike interaksie (Coetzer, 2005:53).

Edward Thorndike se eerste publikasie oor sosiale intelligensie het in 1920 verskyn. Ander teoretici soos Peter Salovey en John Mayer, bekend vir hul werk oor sosiale ontwikkeling, was dit eens dat sosiale en emosionele ontwikkeling met mekaar verband hou. Volgens Erikson se identiteitsteorie is leerders in die Grondslagfase in ’n fase van inisiatief teenoor skuld. Nodige vaardighede is al tydens die ouderdom van 3 tot 6 jaar aangeleer, wat leerders noop om inisiatief te neem, eie besluite te begin neem, maar is beter in ’n gekontroleerde omgewing met behulp van

ouers en die omgewing (Russell et al., 2011). Skuldgevoelens ontstaan wanneer sy/haar optrede teleurstellend is of ’n negatiewe respons ontvang. Die ouderdomme van 7 tot 12 jaar is die fase van ywer teenoor minderwaardigheid. Leerders wil erkenning vir hulle werk ontvang en minderwaardigheid ontwikkel indien leerders nie waardering ervaar nie (Classen, 2010: 63). Tim Ingold beskryf die filosofie antropologie as studie van die mens waarin die kultuur en samelewing sentraal staan en waar daar ’n wisselwerking plaasvind tussen families, gemeenskappe en nasies (Thompson, 2006:26).

Vername fasette van sosiale ontwikkeling by ’n Grondslagfase-leerder is sosialisering, prososiale gedrag, antisosiale gedrag, media, skool, nasorg of waar ’n leerder smiddae versorg word en kinderspel. Sosialisering is die proses waardeur ’n leerder gaan om morele waardes, geslagsrol en ouderdom en aanvaarbare gedrag, identiteit en tradisies van die samelewing te ontwikkel (Coetzer, 2005:52).

Die leerders se primêre versorgers het ’n groot invloed op dié leerder se eerste kinderjare ten opsigte van hulle verhoudings, opvoeding, leiding en dissipline (Tardiff, 2012:15). Verskeie skrywers soos Joachim, Sanders en Turner (2010:47) en Chen (2010:472) is dit eens dat vroeë ingryping in negatiewe gedrag van leerders baie belangrik is. Oosthuizen (2006:32, 73) is van mening dat spesifieke sosiaal-emosionele vaardighede vroegtydig vir die leerder aangeleer moet word as voorkomende maatreël teen antisosiale en swak gedrag. Reeds tydens skoolvoorbereidingsprogramme in graad R-klasse moet leerders nie net leergereed nie, maar ook sosiaal en emosioneel voorberei word vir skool. Leerders ontwikkel die vermoë om impulse te beheer en aan te pas by maats en reëls asook verwagte gedragsvereistes na te kom (Davin & Van Staden, 2005:5). Leerders is afhanklik van goedkeuring, ondersteuning en aanvaarding om optimaal in ’n groep te kan funksioneer.

Sosiale vaardighede word aan die leerder oorgedra deur aktiwiteite soos spel, nabootsing en verbale kommunikasie, en begin by die ouerhuis, maats, televisie en ander media. Hoëgehalte-verhoudings en ’n goeie omgewing wakker positiewe sosialisering aan. Genetiese eienskappe soos die temperament van die leerder tesame met sy impulsiwiteit en geaardheid bepaal hoe die leerder in sosiale situasies reageer (Barrett, Mesquita, Ochsner & Gross, 2007:67).

2.4.3.1 Kenmerke van sosiale ontwikkeling en sosiale gedrag

Elke leerder het die behoefte om aanvaar te word, erkenning te kry, liefde en ook respek te ontvang. Met sosiale ontwikkeling sal die leerder verwerping of straf probeer vermy en só optree dat beloning eerder gegee word. Leerders sal hulself met iemand wil identifiseer deur hulle na te boots, veral ’n persoon wat hulle respekteer of bewonder (Herr, 2008:68). Volgens Van den

Heever (2013:48) is vertroue, trots, selfbeheersing, vriendskap en humor maar ook inkennigheid deel van sosiale ontwikkeling. Die leerder toon empatie en simpatie en begin self besluite neem.

Leerders in ’n hulpvaardige, vriendelike omgewing sal maklik andere in ag neem en hulle besittings met maats deel en daardeur prososiale gedrag toon. Goeie sosiale gedrag word makliker aangeleer deur rolspel, as deur bloot verbale kommunikasie. Voordele van gesonde sosiale gedrag is dat leerders se taalontwikkeling beter is – nie net die woordeskat nie, maar ook sinskonstruksie (Van den Heever, 2013:55).

Volgens De Witt (2009:170) dui die volgende eienskappe by leerders op gebrekkige sosiale vaardighede. Leerders met beperkte taalontwikkeling maak gebruik van kort, eenvoudige sinne. Hulle sal eerder gebare gebruik en na items wys as om te praat. ’n Leerder met gebrekkige sosiale vaardighede is dikwels egosentries, sonder empatie of gewete en verstaan nie andere se persoonlike grense nie. Hy/sy verkies jonger maats, wil eerste by alles wees, sal nie graag spel afwissel nie, en sal ook nie inisiatief neem nie. So ’n leerder sal maklik huil, maagpyn kry of senuweeagtig raak as hy/sy nie sy/haar sin kry nie of opdragte nie verstaan nie. Hierdie leerder tree onvolwasse op en lei aan skeidingsangs en wil permanent naby sy/haar ouer of onderwyser wees.

2.4.3.2 Gevolge van swak sosiale ontwikkeling

Leerders met gebrekkige sosiale ontwikkeling word dikwels geïsoleer, en het ’n beperkte of geen vriendekring nie. Hulle het probleme om vriende te maak en vriende te behou en langtermyn-vriendskapsverhoudings word selde gevorm. Hierdie leerders word uit hul portuurgroep verwerp, wat emosionele gevolge en swak identiteitsvorming teweegbring (Santrock, 2005:59). Die leerder beoordeel hom/haarself in terme van hoe sy/haar portuurgroep hom/haar behandel, voel minderwaardig en kan homself/haarself onttrek en isoleer vanweë ’n swak selfbeeld wat ontwikkel is (Bester, 2007:32). ’n Verdere nadraai is swak skoolprestasie omdat die leerder selfvertroue verloor en nie gemotiveerd is nie. Antagonisme jeens ander leerders en sy omgewing ontstaan en die leerder toon frustrasie en aggressie, het geen agting vir andere se eiendom nie, en openbaar vandalistiese gedrag. In uiterste gevalle verlaat die leerder die skool en raak die leerder betrokke by jeugmisdaad (Coetzer, 2005:95). Antisosiale gesinne weerhou leerders van sosialisering met andere. Leerders in gesinne met baie konflik of lae morele waardes ontwikkel nie gesonde sosialiseringsvaardighede nie.

2.4.4 Kognitiewe ontwikkeling

Van geboorte af bestaan die brein uit water, vette en proteïene met 100 biljoen neurone of breinselle wat ongeveer 1.4 kilogram weeg (Schunk, 2012:33). Die serebrum of voorbrein vorm die grootste deel van die brein en bestaan uit twee serebrale hemisfere of helftes met twee hooftipes weefsel, naamlik ’n grysstof aan die buitekant en ’n wit stof diep binne-in die serebrum. Die grys massa (senuweeselle) is die oorsprong en prosesseringsarea van die senuwee-impulse, en die wit weefsel stuur die impulse uit (Liebenberg & Ungar, 2009:1).

Die breinselle word neurone genoem. Elke neuron kan 15 000 konneksies met ander neurone vorm, wat sinapse genoem word. Sinapse wat nie gereeld gebruik word nie, sterf af en gaan verlore. Met goeie stimulasie ontwikkel en verbeter breinverbindings, en met min stimulasie word breinverbindings volgens Pica (2004:24) geëlimineer. Hannaford (2005:45) praat van neurologiese bedrading. Ervaring en interaksie met die omgewing is noodsaaklik vir breingroei. Herhaling help dat vaardighede in die langtermyngeheue vasgelê word. Oorerwing speel ’n rol, maar stimulasie kan die brein betekenisvol beïnvloed.

Die linkerhemisfeer is verantwoordelik vir denke, redenering en geheue, terwyl die regterhemisfeer sensories van aard is. Biologies bestaan die serebrum uit die frontale lob, pariëtale lob, oksipitale lob en temporale lob (Schunk, 2012:36). Samewerking tussen die twee hemisfere staan bekend as heel-breinfunksionering (Kranowitz, 2005:292). In Figuur 2.4 word die anatomie van die brein en die funksies van elke deel uiteengesit.
Die brein bestaan uit verskeie areas wat saamwerk om boodskappe te stuur en te ontvang, en dan speel die abstrakte – soos emosies, geheue, psige, ondervinding – ook ’n rol. Volgens De Jager (2017:2) en Verster (2009:56) word neurologiese bedrading deur herhaling, selfvertroue, leergierigheid en waagmoed ontwikkel. Dit is belangrik dat leerder se neurologiese bedrading versterk word om onder enige emosionele toestand te kan leer en funksioneer (Verster, 2009:74). Elke faset van die brein moet ontwikkel word, want volgens De Jager (2017:5) veroorsaak probleme met sensories-motoriese integrasie leerhindernisse, lompheid, kort aandagspan, aggressie, spraakprobleme en swak konsentrasie.

Volgens De Jager (2017:6) word 33% van alle denke tot op die ouderdom van 6 jaar ontwikkel, ’n verdere 42% tot op die ouderdom van 13, en die laaste 25% tot op die ouderdom van 19. Dit is egter belangrik om te weet dat die 33% die basis is van ontwikkeling en die volgende persentasies daarop voortbou. Indien die fondasie nie goed gelê is nie, sal 100% van totale menslike potensiaal nie behaal kan word nie (De Jager, 2017:9).

Die vyf funksies van die brein is volgens Jensen (2000:34) om inligting te ontvang, onderhou, analiseer, uit te voer en te beheer, en dat beweging verantwoordelik is vir die groei daarvan. Die

neokorteks is die grootste gedeelte van die brein en is verantwoordelik vir kognisie en gedrag. Volgens Jensen (2000:34) is goeie bloedvloei en neurotransmitters soos dopamien en noradrenalien verantwoordelik vir sosiale verhoudings, redenering, fisieke aktiwiteite, streshantering, energiegewing, geheue en om goed te voel (Verster, 2009:73). Inligting word deur die sintuie en ruimtelike oriëntasie opgeneem en deur die sentrale senuweestelsel ontvang en verwerk, wat as sensoriese prosessering bekendstaan (Schunk, 2012:53). Die sensoriese sisteme is interafhanklik en die liggaam kan nie daarsonder funksioneer nie (Kranowitz & Newman, 2010:9).

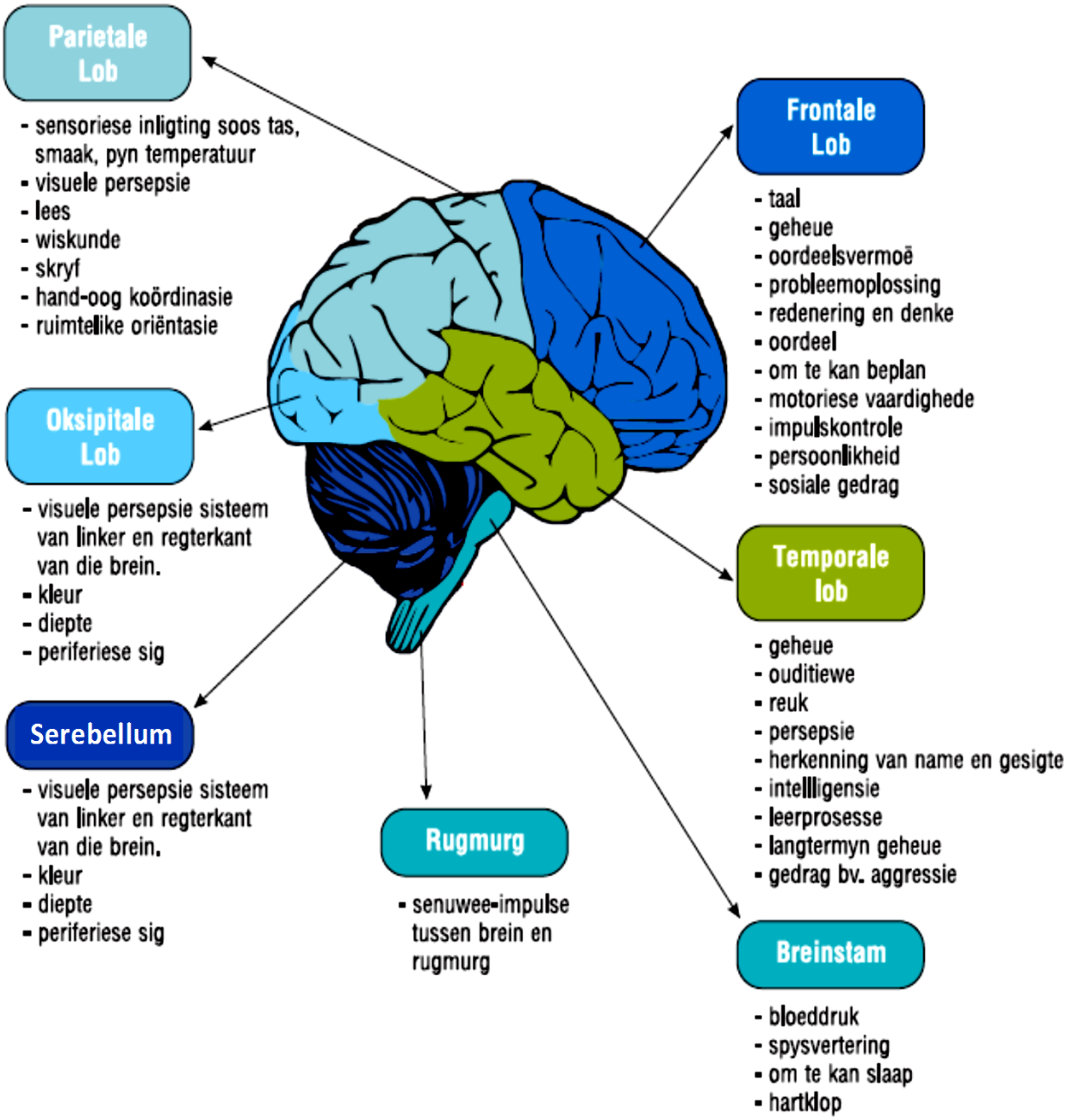
Die linker- en regterhemisfere het verskeie funksies. Die linkerhemisfeer funksioneer analities, is wiskundig, verbaal en taalkundig baie sterk. Die regterhemisfeer funksioneer sinteties en is op die emosionele, nieverbale kommunikasie ingestel, met goeie musikale vermoë en 'n geheue wat op prentjies staatmaak (De Witt, 2009:87). Informasie wat die brein ontvang is vanuit die teenoorgestelde rigting wat impliseer dat die linkerbrein inligting ontvang en prosesseer vanuit die regter deel van die liggaam, en anders om. Visuele, ouditiewe, tas- en reukinformasie kom vanaf die teenoorgestelde brein hemisfeer.

Volgens Berk (2009:122) versamel leerders inligting of stimuli deur hulle sintuie en word inligting verwerk om betekenis daaraan te gee. Die brein het 'n lang- en korttermyngeheue. Die funksie van die korttermyngeheue is om inligting te stoor terwyl die geheue die inligting verwerk, data interpreteer, probleme oplos en sin maak van wat gelees word. Om aandag te gee is belangrik, want inligting word deur die sensoriese register na die werkgeheue gestuur en met swak konsentrasie kom die inligting nie by die korttermyngeheue uit om gestoor en verwerk te word en na langtermyn in die brein oorgeskakel te word nie. Daarom kan leerders nie inligting herroep nie. Gegewens moet herhaal word en gekoppel word aan bestaande kennis om nuwe konsepte en idees te kan organiseer (Classen, 2010:15)

Elke mens het 'n voorkeurwyse van leer. Leerders leer op verskillende wyses en is volgens Davin en Van Staden (2005:66) en De Witt (2009:65) die volgende:

- visuele leerders leer deur te kyk. Aandag word verkry deur kleure, vorms en beweging waar te neem. Inligting word vanaf beelde verwerk;
- ouditiewe leerders leer deur te luister na klanke en woorde. Hulle funksioneer die beste op verbale opdragte en verduidelikings;
- kinestetiese leerders leer optimaal deur beweging en aanraking van items.

Die volgende illustrasie en beskrywings toon die verskillende dele van die brein en elk se funksies aan.



Figuur 2.4: **Die anatomie van die brein en funksies van elke deel (verwerk uit Schunk, 2012:36; IG)**

2.4.5 Konstruktivistiese teorieë

Vervolgens word Jean Piaget en Lev Vygotsky se konstruktivistiese en sosiaal-konstruktivistiese teorieë oor kognitiewe ontwikkeling bespreek.

2.4.5.1 Jean Piaget

Anon b., 2013

Die teoretikus Jean Piaget sien die mens as ’n biologiese organisme. Hy onderskei kognitiewe ontwikkeling in verskeie fases en stadia, elk met verskillende motoriese, kognitiewe en taalvaardighede (Freeman & Reinecke, 2007:56).

Piaget verdeel kognitiewe ontwikkeling in die volgende vier stadia:

- Sensories-motoriese stadium: Dié stadium strek vanaf geboorte tot 2 jaar, met refleksiewe gedrag as kenmerk. Vorming van skemas, patrone en objek-permanensie vind plaas, byvoorbeeld dat ’n kind besef dat ’n bal bestaan, al word die bal uit sy/haar gesigsveld verwyder.
- Pre-operasionele stadium: Die stadium strek vanaf 2-7 jaar, vroeë kinderjare en skooljare. Leerders is egosentries en kan nie andere se standpunt insien nie, en beskik oor ’n goeie verbeeldingswêreld en simboliese gedagtes.
- Konkreet-operasionele stadium: Die stadium strek vanaf 7-11 jaar, of laat kinderjare. Leerders beskik oor logiese denke en kan sake in perspektief begin sien en eie gevolgtrekkings maak.
- Formeel-operasionele stadium: adolessensie (vanaf ongeveer 12 jaar tot volwassenheid) (Andrews & Marotta, 2005:28). Hierdie fase word nie bespreek nie omdat die fase nie van toepassing is op die studie nie.

Die fokus van hierdie studie is op Grondslagfase-leerders, wat hul gedeeltelik in die pre-operasionele stadium en gedeeltelik in die konkreet-operasionele stadium bevind.

Piaget glo kinders is van nature nuuskierig en neem waar sodat hulle die lewe om hulle beter kan verstaan. Ondervinding of ontdekkings wat deur leerders opdoen word, word georganiseer, gegroepeer, gemanipuleer, mee geëksperimenteer en die gevolge daarvan word deur leerders dopgehou. Assimilasie en akkommodasie van leer vind plaas. Assimilasie vind plaas wanneer inligting wat leerders reeds verstaan gebruik word om nuwe inligting te begryp: leerders sal byvoorbeeld diere saam groepeer, al lyk die diere nie eenders nie. Akkommodasie vind plaas

wanneer leerders heeltemal iets nuuts leer en nuwe neuroverbindings gemaak moet word vir begrip. Leerders het ’n beperkte uitkyk op die lewe en deur interaksie en konflik met hulle medemens leer hulle dat ander mense hul eie opinies oor sake kan hê (Boeree, 2006:27; De Wet, 2005:2).

2.4.5.2 Vygotsky se teorie oor kognitiewe ontwikkeling

Anon b, 2013

In teenstelling met Piaget se biologiese teorie van kognitiewe ontwikkeling, is Vygotsky van mening dat leer plaasvind deur middel van sosiale invloede en die begeleiding, hulp en nabootsing van volwassenes in die gemeenskap. Die sone van proksimale ontwikkeling in Vygotsky se teorie verwys na wat die leerder verstaan en tans regkry, en wat hy/sy beter of op ’n moeiliker vlak kan regkry is afhanklik van die hulp en ondersteuning van andere, byvoorbeeld ouers of onderwysers (Nicholl, 2012:28).

Berk (2009:183) verwys na die volgende kernbegrippe van Vygotsky:

- sosiale interaksie en taal is die begin van kognitiewe prosesse;
- die leerder beskik oor ’n basiese ontwikkelingsvlak;
- die potensiële ontwikkelingsvlak, wat die leerder eers ná hulpverlening kan bereik;
- spel speel ’n rol in leer, want die leerder gebruik die werklikheid sowel as sy/haar verbeelding;
- leer vind plaas van konkreet tot abstrak, van basies tot kompleks.

2.4.6 Metakognisie

Met die uitvoering van kognitiewe take, speel metakognisie ’n rol indien die leerder dink oor hoe hy/sy dink en verstaan, waaroor hy/sy dink, en hoe hy/sy daaroor voel (Ormrod, 2008:204). Die leerder is bewustelik besig om sy/haar kognitiewe vermoëns te kontroleer om te kies watter strategieë nodig sal wees om die probleem op te los (Berk, 2009:183).

Volgens Ormrod (2008:204) beteken metakognisie dat leerders met hulle denke en voorkennis reflekteer op wát en hoé hulle leer. Leerders weet waartoe hulle in staat is om te leer en te onthou en kry ’n tydsbesef vir die afhandeling van ’n taak. Leerders kan dít wat hulle moet leer self beplan en eie leerstrategieë toepas.

2.4.7 Faktore wat breinontwikkeling benadeel

Vertraging in breinontwikkeling kan reeds tydens swangerskap plaasvind weens oormatige drank- of dwelmmisbruik deur die moeder, onvoldoende of te klein plasenta, blootstelling aan bestraling en rook, ’n ongeluk, infeksie, vergiftiging, ernstige siekte, erge stres, hoë bloeddruk en onbehandelde diabetes. Tydens die geboorteproses kan die volgende faktore breinontwikkeling benadeel: fetale nood, voortydige of laat geboorte, gebruik van ’n verlostang, ’n suierverlossing en die naelstring om die nek van die baba. Pasgeborenes se breinontwikkeling kan onder meer vertraag word weens wanvoeding, hardhandige hantering en kneusing, langdurige geelsug, voedingsprobleme gedurende die eerste ses maande, suurstoftekort en te min beweging as baba (Szalavitz & Perry, 2011:46).

Kognisie word onder meer deur wanvoeding beïnvloed. Volgens Galloway (2006:96) het wanvoeding die grootste effek op breinontwikkeling en veroorsaak reaksies by kinders weens vitamientekort. Permanente anatomiese en biochemiese verandering kan in die brein plaasvind en veroorsaak aandagafleibaarheid, gedemotiveerdheid, impulsiwiteit, leerders wat nie probleme hanteer nie en oormatig emosioneel is. Voorgenoemde faktore lei tot swak skoolprestasie en swak sosiale interaksie. Verdere kenmerke van beperkte kognitiewe funksionering is die leerder se onvermoë om te konsentreer, te leer, werk te onthou, abstrak te dink, probleme op te los, en so ’n leerder word gou verward as roetine verander. Sulke leerders kan ook motoriese uitvalle toon en dit moeilik vind om tou te spring of selfs om fiets te ry, en is onseker oor hul dominante hand (Rust, 2014:4).

2.4.8 Morele en geestelike ontwikkeling

Roehlkepartain, King, Wagener en Benson (2006:8) meld dat kinderspiritualiteit deel is van die mens se ontwikkeling en behels groei en ontwikkeling van etiese gedrag, wat weer verwant is aan godsdiens en geloof en beïnvloed word deur die gesin en kultuur.

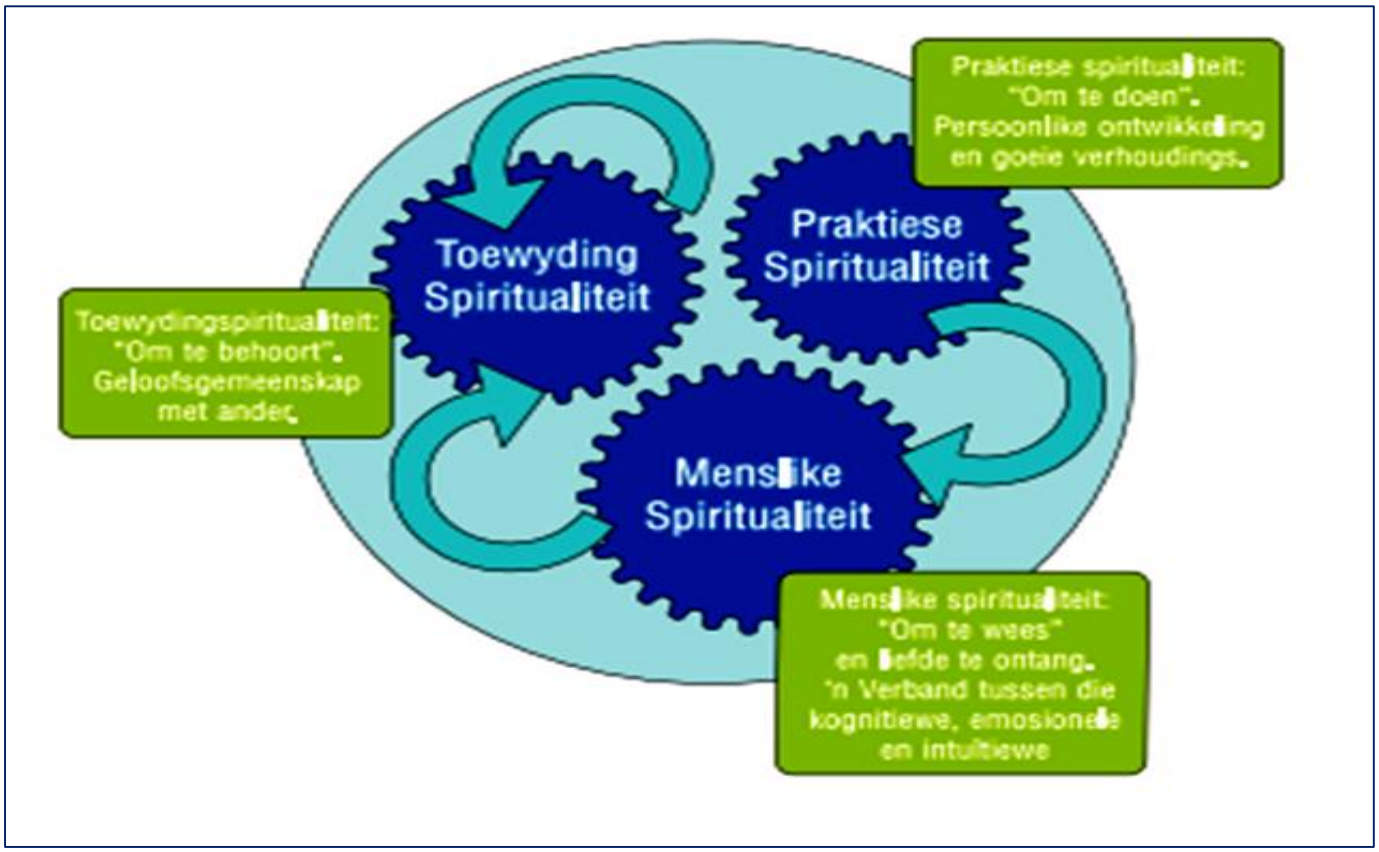
Spiritualiteit en godsdiens is beide ’n gevoel van geloof en soeke na die heilige deur spiritualiteit en ’n ontmoeting met God (Helm, Berg & Scranton, 2008:217). Spiritualiteit is losstaande van geloof – die gevoel en besef van die innerlike self, jou waardestelsel en die siel. Geloofsbeoefening is die proses en toepassing van spiritualiteit deur gebede en rituele.

Laasgenoemde vorm deel van ’n verhouding met God, waar spiritualiteit en geloof in die lewe inkorporeer word. Figuur 2.5 illustreer die raakpunte tussen spiritualiteit en religie.

Figuur 2.5: **Spiritualiteit teenoor godsdiens**

2.4.9 Kenmerke van spiritualiteit en geloof

Volgens Yust et al. (2006:46) bestaan spiritualiteit uit kwesbaarheid, die mistiese, welstand, verhoudings, die innerlike self en voeling met God, terwyl genoemde skrywers sê dat die Christelike geloof bestaan uit vertroue, hoop, toewyding, liefde, verhoudings en glo in die opstanding van Jesus. Geloof, hoop en vertroue is volgens Joubert (2009:80) inherent deel van ’n mens se bestaan. Geloof word op verskillende maniere geprojekteer. Sommige mense projekteer geloof op materiële goedere, persoonlike prestasie of tradisie en andere weer op God of ’n god en nie menslike aktiwiteite nie (Dykstra, 2005:17). Sedert die 1990’s word leerders in Suid-Afrika meer as holistiese wesens beskou. Die spirituele fokus op die leerder as ’n holistiese wese en nie net op sekere fragmente van sy/haar ontwikkeling as mens nie (Ratcliff, 2008:39; Van Biljon, 2013:18). Ratcliff (2008:40) en Van Biljon (2013:18) stel hierdie drievoudige dinamika van spiritualiteit voor.



Figuur 2.6: **Dinamika van spiritualiteit**

Hay en Neye (2006:21), Yust et al. (2006:8) en Mathewson (2011:70) onderskei tussen niegodsdienstige spiritualiteit, godsdienstige spiritualiteit, en Christelike spiritualiteit:

- Niegodsdienstige spiritualiteit

Niegodsdienstige spiritualiteit is om bewus te wees van die "self" en 'n verhouding met andere en sluit in hoe die eksistensiële betekenisvorming en humanistiese holistiese mens ontwikkeling en nie net die godsdienstige ervarings nie.

- Godsdienstige spiritualiteit

Godsdienstige spiritualiteit is iets groter as die "self". Dit is die soeke na heiligheid, die betekenis, doel in die lewe, die etiese geloof. Volgens Mathewson (2011:70) verdeel godsdienstige spiritualiteit in monoteïstiese (Boeddhisme) en teïstiese (Christenskap en Islam) spiritualiteit.

- Christelike spiritualiteit

Volgens Allen (2008:11) is Christelike spiritualiteit 'n bewustelike verhouding met God, in Jesus Christus, deur die inwoning van die Heilige Gees binne die mens in 'n konteks van 'n geloofsgemeenskap. Hay en Nye (2006:58) vergelyk spiritualiteit met die wind, wat waargeneem

kan word, ervaar en beskryf word, maar nie vasgevang kan word nie. Van Biljon (2013:58) meld ook dat kommunikasie op ’n verbale vlak dit moeilik maak om die geloofservaring te verwoord. Dykstra (2005:38) verkies die term “groei in geloof” na aanleiding van Efesiërs 4:15, wat lui: “… ons sal in liefde in die waarheid bly en so in alle opsigte groei na Christus toe” (Bybel, 1983). Geestelike groei word deur Erikson beskryf deur verskillende konsepte en fases, soos identiteitsvorming (soos aangehaal deur Van Biljon, 2013:41), institusionele geloof van Elkind (Ratcliff, 2008:28) en Fowler (soos aangehaal deur Van Biljon, 2013:67) se geloofsontwikkeling-faseteorie.

2.4.9.1 Erik Erikson met die konsep van identiteitsvorming

Erik Erikson se konsep van identiteitsvorming word in agt fases verdeel, waar elke fase eers voltooi moet word voordat dat daar na die volgende fase aanbeweeg kan word. Die navorser meld net die eerste vier fases, aangesien die studie op die Grondslagfase-leerder fokus (Van Biljon, 2013:41).

Fase 1: 0 tot 1 jaar. Vertroue teenoor wantroue: ontwikkeling van vertroue.
Fase 2: 1 tot 3 jaar. Outonomie teenoor skaamte twyfel: ontwikkel nuwe vaardighede en selfvertroue.
Fase 3: 3 tot 6 jaar. Inisiatief teenoor skuld.
Fase 4: 6 tot 12 jaar. Arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid.

2.4.9.2 David Elkind: Kinders se begrip van geloofstradisies

David Elkind fokus op kinders se begrip van institusionele geloof, eerder as hulle begrip van persoonlike geloof. Elkind (Ratcliff, 2008:28) beskryf die geloofontwikkelingsfases van kinders soos volg:

5 tot 8 jaar: Geloof is nog nie ten volle ontwikkel nie.
7 tot 9 jaar: Leerders begin besef hulle is deel van ’n geloofsgemeenskap.
10 tot 12 jaar: Leerders gaan oor tot werklike innerlike geloof.

2.4.9.3 James Fowler: Geloofsontwikkeling-faseteorie

Fowler fokus op die betekenis van geloof in die Grondslagfase-leerder se fases van ontwikkeling (Ratcliff, 2008:30):

2 tot 6 jaar: “intuïtief-projektiewe”-fase, waarin verbeelding eerder as logiese denke prominent is. Goed en kwaad en reg en verkeerd word deur sy omgewing of kultuur beïnvloed.

6 tot 11 jaar: “mitiese-letterlike-geloof”-fase, waarin leerders tussen fantasie en die werklikheid asook die konsep van straf en beloning kan onderskei (Van Biljon, 2013:67).
Uit die bogenoemde drie teorieë kan die navorser aanneem dat ’n Grondslagfase-leerder van die ouderdom 6 tot 9 ’n geloofsbesef begin ontwikkel, met onderskeidingsvermoë tussen reg en verkeerd en hy/sy ervaar skuldgevoelens of ’n minderwaardigheidsgevoel as hy/sy iets verkeerds gedoen het. Volgens Ratcliff (2008:32) is kinderspiritualiteit op die kognitiewe geskoei en moes verander want, “God cares about the whole child, not just the intellect”. Cole, Dennis, Smith-Simon en Cohen (2009:34) se navorsing tussen Christene, Jode, Moslems en ongelowiges het bevind dat leerders, ongeag uit watter godsdienstige agtergrond, hulle eie persoonlike geloof en oortuigings bevraagteken. Leerders raak bewus van hulle liggame, gedagtes, verbeelding, belangrikheid en betekenis van die lewe, dit wat waardevol is, ’n behoefte aan selfvervulling, verhouding met mense, natuur, die self en God.

Bunge (2008:355) beklemtoon die belangrikheid dat leerders die Bybel moet lees en interpreteer. Gebede is belangrik en gebede vir maaltye, slaaptyd, en spesiale tye soos Lydenstyd en Pinkster word beskryf. Goeie Christelike voorbeelde uit die gesin en gemeenskap – soos kerkbywoning, Bybelstudie en Sondagskool – beïnvloed die leerder. Die leerders begin verantwoordelikheid leer deur deel te neem aan bedieningsprojekte en diensbaarheid. Dankbetuiging en lofsang teenoor God speel ’n belangrike rol in die leerder se spirituele ontwikkeling (Luther soos aangehaal deur Bunge, 2008:356). Die goedheid van die skepping en die natuur word deurgaans na verwys in die Bybel. Die leerders moet gehelp word om hulle spiritualiteit te ontwikkel om God te kan dien (Bunge, 2008:357). Leerders moet besef hulle liggame is ’n tempel van God en moet dit versorg, oppas en respek daarvoor hê, hulle seksualiteit verstaan en die huwelik as heilige instelling beskou. Volwassenes moet na die leerders se vrae en bekommernisse luister en leerders moet besef dat hierdie interaksie ook vir die volwassene betekenis het. ’n Besef van die outoriteit van die staat en kerk moet vanuit die ouerhuis by leerders gekweek word (Dykstra, 2005:42).

2.5 PAIDEIA OF THE SOUL

2.5.1 Betekenis van paideia of the soul

Paideia is ’n Griekse konsep waar ’n goed-gevormde en afgeronde karakter ontwikkel word. Die ideale wese vorm deel van ’n ontwikkelde beskawing, kultuur en tradisies. Oorspronklik was die bedoeling van paideia innerlike volmaaktheid en perfeksie wat deur gedissiplineerde onderwys gevorm word. Die Griekse opvatting was ’n holistiese persoon met ’n gesonde gees, liggaam, moraal, intellektuele uitnemendheid, artistieke harmonie en estetiese deur middel van ’n proses van onderrig om dié ideaal te bereik. Volgens Jeager (soos aangehaal deur Carr, 2011:8) was

die Griekse konsep vir holisme vasgevang in die term paideia. Dit handel hoofsaaklik en spesifiek oor die proses van onderwys om ’n holistiese mens te ontwikkel (Carr, 2010:10).

2.5.2 Die belangrikheid van paideia of the soul

Die kern van hierdie studie handel oor hoe die leerders in die Grondslagfase holisties ontwikkel word. Alhoewel paideia lank plaasvind voor die leerder in die Grondslagfase kom, moet gekyk word na die eindproduk, waar die leerder as volwassene ’n goed-gevormde en afgeronde karakter openbaar – daarom dat daar nou verwys gaan word na volwasse eienskappe. Daar gaan ook gekyk word na die belangrikheid van paideia of the soul en faktore wat paideia beïnvloed sodat verstaan kan word wat die Grondslagfase-leerder moet leer om die eindproduk van goeie karaktervorming te kan handhaaf.

Volgens die psigiater Viktor Frankl (1978:132) is daar 'n paar basiese beginsels ter sprake in die sin maak van die lewe. Dit word gevind in situasies van menslike besluitneming, in persoonlike verhoudings en sosiale lewensomstandighede soos onder meer vriendskappe, die huwelik, gesin en beroep later in die leerder se lewe.

Volgens Frankl (1978:132) is die volgende eienskappe nodig om krisisse in die lewe te kan hanteer: intelligensie, eerlikheid, moed, geloof, liefde en hoop, anders het die lewe nie betekenis nie. Daarteenoor is frustrasie, passiwiteit en depressie skadelik vir die mens. Aktiewe optrede is nodig om die negatiewe te voorkom. Voorkoming is beter as genesing.

2.5.3 Faktore wat paideia beïnvloed

Faktore wat verhoed dat paideia kan plaasvind en dat ’n leerder holisties kan ontwikkel, is die hantering van lyding, verskil in waardesisteme, tegnologiese oorname, en toestande buite die leerder se beheer. Die genoemde faktore word vervolgens bespreek.

- Lyding

Karl Jaspers (soos aangehaal in Wildermuth, 2007:9) se filosofie oor lyding is dat die emosionele, kognitiewe en geestelike lyding van die mens nie geskei kan word van omgewingsfaktore soos natuurlike, ekologiese, politiese, ekonomiese of maatskaplike omstandighede nie.

- Waardes

Kennis het belangriker geword as waardes. Die eie ek, eie menings, persoonlike voorkeure, privaat sensasies met min deelbare morele waardes geniet voorkeur. Ten einde te voldoen aan die wêreld van werk, word bemarkbare vaardighede aan studente onderrig. Leerders word gemanipuleer tot produksie-instrumente (Carr, 2011:32).

- Tegnologie

'n Gekommersialiseerde rekenaar-gegenereerde kultuur word geskep en die res van die menslike wese ly daaronder. Al kan genoemde faktore nie fisies, sosiaal of emosioneel waargeneem word nie, begin die mens ongelukkig en doelloos voel omdat sy/haar natuurlike talente vervang word deur vinnige, meer doeltreffende tegnologie. Wanneer die mens ongelukkig is, ly sy hele wese (Huitt, 2009:15).

- Toestande buite die leerder se beheer wat paideia bemoeilik

Fisieke pyn soos gebreekte arm, mishandelde kinders, emosionele verdriet en rou, geen vriende nie, skuldgevoelens, skaamte, vrees, depressie, en 'n gebrek aan geloof, hoop en liefde belemmer paideia. Verdere omstandighede wat paideia beïnvloed is kognitiewe vermoë, soos gebrek aan konsentrasie en oordeelsvermoë, en laastens, geestelike agterstand met 'n gebrek aan selfaktualisering, uitdrukking van norme en waardes en hantering van mislukkings (Frankl, 1978:132). Algemene ondervinding, ervaring, begrip en betekenis van die lewe kan beïnvloed word, veral met nadelige en skadelike toestande buite die beheer van die ontwikkelingsproses van die leerder, soos trotsering van die natuur met erge weerstoestande of ekologiese oorsake waar leerders binne 'n besoedelde omgewing met virusse, bakterieë of chemiese wanpraktyke bly. Politieke toestande met swak handhawing van wet en orde, terrorisme en die ontneming van basiese menseregte is ook oorsake wat paideia belemmer. Ekonomiese toestande soos werkloosheid, inflasie en verswakking van die ekonomie plaas 'n demper op die hulpbronne wat gebruik kan word vir leerder se karakterontwikkeling. 'n Sneeubaleffek vorm waar negatiewe ekonomiese toestande die sosiale omstandighede beïnvloed as gevolg van die onvermoë om basiese menslike behoeftes – soos honger en dors, higiëne, skuiling en klere en sekuriteit – te bevredig, wat aanleiding gee tot aggressie en misdaad. Nog 'n probleem is die emosionele toestand waarin die leerder homself bevind met 'n beperkte toekomsvisie, selfrespek en aanvaarding as hy/sy grootword in bogenoemde negatiewe toestande. 'n Verdere oorsaak beïnvloed die kognitiewe en geestelike toestand van die leerder, die onvermoë om die wêreld waarin ons leef te verstaan, soos die aanleer van 'n taal, kommunikasie met lede van die gemeenskap. Verskeidenheid denkrigtings in die samelewing sowel as verskeie godsdienste, kunsvorme, wetenskap waarmee die leerder daagliks te doen kry (Karl Jaspers soos aangehaal deur Wildermuth, 2007:10) wat 'n invloed op die paideia of ontwikkelingsproses van die leerder het, sluit ook aan by Bronfenbrenner se ekologiese teorie wat in hoofstuk 2 bespreek is.

2.5.4 Gevolge van afwesige of problematiese emosionele, kognitiewe en geestelike behoeftes

Wanneer emosionele, kognitiewe en geestelike behoeftes nie bevredig word nie, hou mens introspeksie en analiseer die probleem, en die intensiteit en oorsaak daarvan om dan plaasvervangers te soek ten einde hom/haarself beter te laat voel. Hierdie plaasvervangers moet reg bestuur word, anders word dit 'n soeke na sensuele plesier, en obsessies, verslawing, depressie, liggaamlike siektes, psigiatriese en ander persoonlikheidsversteurings, egskeidings, geweld en selfmoord, ontwikkel (Frankl, 1978:144). 'n Voorbeeld van *Selfmoord is waar 'n meisie van 16 jaar, Gr. 10 leerder, haarself hang* (Rademeyer, 2012). Nie alle persone met bogenoemde probleme gaan professionele hulp soek nie, dus moet die persoon kennis dra van hoe om emosionele, kognitiewe en geestelike uitdagings te kan hanteer.

2.6 GRONDSLAGFASE-LEERDERS IN DIE 21STE EEU

Vervolgens word na die leefwêreld van die Grondslagfase-leerder gekyk vanuit Bronfenbrenner se teorie. Identiteit verwys na 'n persoon se selfbewussyn en wat jy omtrent jouself verstaan. Hierdie identiteit bepaal hoe jy probleme en die gemeenskap om jou gaan hanteer. Die vorming van identiteit neem in aanvang gedurende die vroeë kinderjare, maar vind veral plaas met aanvang van adolessensie (Ebersöhn & Eloff, 2006:65).

2.6.1 Voorkoming van misdaad

Dit is baie belangrik dat kinders aan die waarde- en normesisteem van die samelewing voldoen. Met 'n kriminele geneigdheid kan hy/sy met die gereg te doen kry, soos beskryf in die Kindergeregtigheidswet 75 van 2008 wat 'n strafregtelike sisteem beskryf vir kinders onder die ouderdom van 18 jaar. Toerekeningsvatbaarheid van so 'n kind bepaal ná die ouderdom van tien jaar watter straf die kind gaan kry. Die Kindergeregtigheidswet beskryf drie soorte oortredings, naamlik geringe oortredings (diefstal minder as R 2 500, beskadiging van eiendom minder as R 1 500 en aanranding), meer ernstige oortredings (diefstal meer as R2 500, aanranding, geweld, strafbare manslag en brandstigting), en laastens, ernstige oortredings (soos roof, verkragting, moord en menseroof). Vonnisse wissel van programme wat ouers en kinders bywoon tot tronkstraf (Sien Skedules 1 tot 3 in die Kindergeregtigheidswet).

Die volgende wette, beleidsdokumente en parlementêre uitsprake is ontwerp om die toepassing van veiligheid te verseker en verwys opsommend na die SAPD se bestuursplan (SAPD, 2014:3). Hier volg 'n paar toepaslike wette uit dié bestuursplan ten opsigte van kinders se veiligheid:

- Die Suid-Afrikaanse Polisiewet (Wet 68 van 1995);
- Die Wet op Kindergeregtigheid (Wet 75 van 2008);
- Kinderwet, 2005 (Wet 38 van 2005);
- Wet op Gevaarlike Wapens, 2000 (Wet 60 van 2000);
- Wet op Intimidasie, 1982 (Wet 72 van 1982);
- Beleid op die Voorkoming van Marteling (Wet 13 van 2013);

- Die Witskrif oor Veiligheid en Sekuriteit, 1998;
- Die Wet op Gesinsgeweld (Wet 7 van 1999);
- Toespraak deur die Adjunkminister van Justisie, 1 Februarie 2000;
- Departement van Justisie wat fokus op gesinsgeweld, 9 Augustus 2000;
- Verslag van die parlement ten opsigte van geweld teen vroue, Mei 2002.

Voorkoming van misdaad behels meer as bogenoemde wette en regulasies. Redes waarom misdaad voorkom moet reeds van kindsbeen af behandel word. Daar is faktore wat druk op leerders plaas en moontlike oorsake van nie net huidige nie, maar ook toekomstige misdaad mag veroorsaak.

2.6.1.1 Faktore wat druk op leerders kan plaas in die 21ste eeu

Volgens Donald et al. (2006:251) is daar faktore wat 'n rol speel om ekstra druk op 'n leerder te plaas, wat angs, spanning, depressie tot gevolg het. Die oorsaak kan prestasie- of groepsdruk wees, werkende ouers, jong ouers, enkelouergesinne, armoede, swak opvoeding, mishandeling en geweld. Die gevolge kan voorkom: aandagafleibaarheid, vetsug, skeidingsangs, prostitusie, pornografie, betrokkenheid by okkulte of bendes, middelmisbruik, en VIGS.

2.6.1.2 Gevolge van te veel druk op leerders

Daar is gereeld koerantberigte van leerders met onder meer depressie, leerders wat selfmoordneigings het of wat selfmoord pleeg, middels misbruik, asook tienerswangerskap, MIV/VIGS, kindermishandeling, jeugmisdaad en boelies.

Die volgende koerantartikels getuig daarvan:

- Depressie:

Volgens Van den Berg (2009) ly sowat 4% van die algemene bevolking aan depressie. Dit is moeilik om depressie by jong leerders te diagnoseer omdat hulle nie depressie kan verbaliseer nie. Tekens van depressie moet afgelei word, soos swak konsentrasie, te veel of te min eetlus, slaap te veel of glad nie, is buitengewoon gelukkig of verspot óf het 'n kort humeur en is angstig. Sulke kinders kla gereeld oor maagpyn of hoofpyn, voel skuldig en nutteloos, toon nie belangstelling of pret nie, en praat oor dood (Van den Berg, 2009).

- **Kindermishandeling**:

Volgens Rademeyer (2012) is kinders kwesbaar en word aan verskillende vorme van mishandeling blootgestel, soos fisieke, seksuele en emosionele mishandeling. Dit is noodsaaklik dat hulle van kleins af in staat gestel word om hulleself te beskerm. Terselfdertyd is dit nodig dat

ouers, gesinslede en familielede in staat sal wees om mishandeling te identifiseer en om te voorkom dat dit plaasvind. Lewensvaardighede-opleidingsprogramme word as voorkomende maatreëls gebruik om te verseker dat kinders veilig is. Laat leerder emosies van onveilig-voel verbaliseer. Onderwysers moet oplet na tekens soos geswete handpalms, vinnige asemhaling, vinniger hartklop, stywe spiere, maagpyn, oë wat groot raak, hoofpyn en bewerigheid. Ouers kan hulle kinders leer om emosies en gevoelens van onveilig-wees te kommunikeer (Rademeyer, 2014).

- **Jeugmisdaad / jeugmisdadigheid**:

Volgens Alet Rademeyer (2009) het die Wes-Kaap die grootste uitvalsyfer in graad 10, wat probleme soos jeugmisdaad, bendebedrywighede en dwelmmisbruik aanmoedig. Jongmense is geneig om wanaanpassingsgedrag by hulle portuurgroep aan te leer en hulle word ook deur hulle omgewing beïnvloed. Daar is ’n behoefte om aan hulle leiding te gee om hulle in staat te stel om mee te doen aan die vorming van hulle eie identiteit. Programme vir lewensvaardighede-onderrig help hulle om besluite te neem, probleme op te los, selfbegrip te ontwikkel en om skeppende en kritiese denkers te wees. Die doel hiervan is om hulle weg te hou van dwelms, drankmisbruik, diefstal en vele ander probleme waaraan jeugmisdadigers blootgestel is. Liebenberg is van mening dat 'n gebrek aan grense lei tot beheerprobleme by die kind. "Daar is altyd 'n stryd om beheer by jeugmisdadigers, want hulle voel nie in beheer nie. Die misdaad plaas hulle 'n tyd lank in beheer" (Liebenberg, Hay & Reyneke, 2016:169).

Middel misbruik: Volgens Rademeyer (Beeld 2007) word skoolhoofde gewaarsku dat hulle vervolg sal word as hulle bewus is van steroïde wat rugbyseuns gebruik. Hoofde moet ook ingelig wees van dwelms soos dagga, kokaïen en Mandrax, want hoofde ken nie die woorde soos *angel, dust, adam and eve 4x4* of *buttons* nie (Rademeyer, 2007).

- **Boelies**

Sowat 1.8 miljoen van alle leerlinge het in 2007 een of ander vorm van geweld ervaar terwyl hulle by die skool was. Daar is bevind dat medeleerlinge meestal die geweldenaars is. Boelies leer aggressiewe gedrag aan deur ander mense met outoriteit in sy/haar lewe dop te hou. Volgens Rademeyer (2008) toon kinders wat nie genoeg liefde en aandag tuis kry nie baie makliker en gouer probleemgedrag.

2.6.2 Pro-aktiewe gedrag

Volgens Ebersöhn en Eloff (2006:76) beteken pro-aktiewe gedrag emosionele en kognitiewe selfregulering. Kennis van wie jy is rig jou funksionering in ’n veranderende gemeenskap

(Ebersöhn & Eloff, 2006:73). Jou emosionele sy dra by tot begrip van wie jy is en hoe jy in verskillende situasies reageer. Dit beteken dat jy die vraag, “Hoe of wat voel ek?” moet beantwoord. Selfdoeltreffendheid is om jouself te ken, tyd en stres te kan bestuur, asook om selfgeldend te wees. Hoe jy jouself sien bepaal jou verhoudings met persone om jou. Tydsbestuur is belangrik om gehalte tyd aan jouself en jou familie af te staan en dié vaardigheid moet reeds van kleins af aangeleer word.

Die pas waarteen leerders lewe met skoolwerk, buitemuurse aktiwiteite en verpligtinge tuis, dra by tot verhoogde stresvlakke. Elke leerder moet die vaardigheid aanleer om stres te kan bestuur. Leerders wat hulself wil laat geld, ervaar gewoonlik konflik met maats of gesinslede. Ten einde selfregulerend te wees, is goeie interaktiewe vaardighede soos verbale en nieverbale kommunikasie, die hantering van konflik en ’n waardering vir diversiteit nodig (Ellis, Mallory, Gould & Shatila, 2006:126). As mens benodig ons verskeie vaardighede en bevoegdhede soos om ingeligte besluite te kan neem of om ons lewe te beplan, wat ons help om ’n betekenisvolle lewensstandaard te kan handhaaf (Brokensha & Muller, 2007).

’n Skoolgebaseerde sosiaal-emosionele program as strategie teen misdaad en geweld

Van Dyk (2008:491) skryf dat onderwysers ondersteun moet word in die implementering van intervensiestrategieë ten opsigte van die ontwikkeling van emosionele intelligensie in hulle klasse. Voorts meen sy dat emosionele intelligensie deel moet uitmaak van die kurrikulum van elke vak. Van Dyk (2008:491) stel voor dat onderwysers die vyf basiese emosionele en sosiale bevoegdhede van Goleman in hulle klasse ontwikkel. Hierdie bevoegdhede word kortliks beskryf:

1. **selfbewussyn**: selfbewussyn sluit in die verstaan van jou eie gevoelens en kennis van jou vermoëns om met selfvertroue besluite te kan neem;
2. **selfregulering**: dit beteken die fasilitering van jou emosies sodat doelwitte pligsgetrou nagestreef kan word;
3. **motivering**: motivering is om te volhard ten spyte van terugslae in jou lewe en om ’n beter bestaan na te streef.
4. **empatie**: empatie impliseer dat jy kan jouself in die skoene van ’n ander persoon stel en saam met hom/haar te voel wat hy/sy beleef;
5. **sosiale vaardighede**: dit sluit die sosiale vaardighede in om emosies in verhoudings, situasies en dispute te kan lees en te onderhandel vir goeie samewerking.

Du Toit & van der Merwe (2011:27) het in haar data-ontleding van ’n empiriese ondersoek bevind hoe belangrik emosionele intelligensie vir leerders se gedrag en akademiese prestasie is. Tydens dié navorsing is leerders se sosiale en emosionele vaardighede ontwikkel om hulle te help met inter- en intrapersoonlike vaardighede. Selfs geweld en misdaad in die skool kan met hierdie vaardighede afneem. Volgens Du Toit (2011:24) rus die onus op die Departement van Onderwys

om toe te sien dat die nodige opleiding aan onderwysers voorsien word om genoemde sosiale en emosionele vaardighede van leerders in hulle klasse te ontwikkel.

2.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gekyk na die betekenis, ontstaan van die konsep en uitgangspunte rondom die beskouing holisme. Eienskappe van die komponente van holisme wat fisieke, geestelike, kognitiewe, emosionele, sosiale en morele ontwikkeling behels, is bespreek.

Daar is verwys na veral die teorieë van Bronfenbrenner en Howard Gardner. Bronfenbrenner se ekologiese model sluit sisteme in soos mikro-, meso-, ekso-, makro en chronosisteem. Bronfenbrenner se model op die wedersydse en die invloed van individu, gesin, portuurgroep, skool en samelewing is bespreek. Howard Gardner se nege intelligensietipes – linguisties, logies-wiskundig, liggaamlik-kinesteties, ruimtelik, musikale, interpersoonlike, intrapersoonlike, naturalistiese en eksistensiële intelligensie – is vergelyk.

Die belangrikheid van begeleiding rondom bogenoemde fasette word in "*paideia of the soul*" bespreek. In hierdie hoofstuk word dit vanuit die literatuur duidelik dat holistiese ontwikkeling baie belangrik is vir die menslike bestaan en dat verskillende areas van menslike ontwikkeling daardeur of daarsonder beïnvloed word (Ratcliff, 2008:222). Dit is ook duidelik hoe belangrik die ontwikkeling van al die holistiese fasette vir die Grondslagfase-leerder is.

In hoofstuk 3 word die kurrikulum vir Grondslagfase-leerders, sedert 1998, ondersoek om te bepaal of die holistiese ontwikkeling van die leerder deur die kurrikulum ontwikkel word.

HOOFSTUK 3: DIE KURRIKULUM VAN SUID-AFRIKA SEDERT 1998

3.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 is verwys na die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder wat in Departementele beleid beskryf word. Holistiese benadering impliseer dat die fisieke, emosionele, kognitiewe, geestelike, morele en sosiale ontwikkeling van leerders gestimuleer word sodat leerders maksimaal sal ontwikkel (DvO, 2011b:10). Holistiese ontwikkeling van Grondslagfase-leerders sedert 1998 vorm 'n kerngedeelte van dié studie as navorsingsvraag en -doelwit.

In hierdie hoofstuk gaan die kurrikulum van Suid-Afrika vanaf 1998 tot 2015 bespreek en vergelyk word met dié van ander lande. Die kurrikulumveranderings wat in Suid-Afrika plaasgevind het tot en met die gebruik van die KABV sedert 2011 sal bespreek word. Hierdie hoofstuk vorm ook 'n belangrike deel van die studie om die volgende navorsingsvraag en -doelwit gedeeltelik te beantwoord: Hoe word leerders in die Grondslagfase sedert 1998 holisties ontwikkel; en watter invloed het paideia op die kurrikulum sedert 1998 met die oorgang van behaviorisme na konstruktivisme ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die leerder (vgl. par. 1.3).

3.2 AGTERGROND VAN DIE SUID-AFRIKAANSE KURRIKULUM SEDERT 1998

Kragtens artikel 27 van die Grondwet oor kinderregte het elke kind die reg op 'n lewenstandaard wat voorsiening maak vir sy/haar fisieke, psigiese/emosionele, spirituele, morele en sosiale ontwikkeling (SAMRK, 2011:20). Artikel 29(1) bepaal dat die ontwikkeling van die leerder se persoonlikheid, talente en verstandelike en fisieke vermoëns ten volle ontwikkel moet word (Albertyn, 2012:20). Doeltreffende basiese onderwys bied 'n waarborg vir leerders om as volwassenes 'n goeie lewensstandaard te kan handhaaf met 'n sinvolle lewe en 'n lewe van gehalte waarin balans tussen kennis, vaardighede, gesindhede en waardes gehandhaaf word (Steyn, 2005:15) en onderrigstrategieë aangewend word om in leerders se unieke behoeftes te voorsien. Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding van 1995 verklaar dat demokrasie, vryheid, gelykheid, geregtigheid en vrede voorvereistes is vir lewenslange leer (DoE, 1995:35) en dat leergeleenthede nuttig, toepaslik, haalbaar en volhoubaar moet wees. Leerders moet deur middel van gehalte onderwysers en goedbeplande onderrig gehalte- en effektiewe onderrig ontvang sodat hulle holisties kan ontwikkel.

Ná 1994 se postapartheidsverkiesing het die kurrikulum van Suid-Afrikaanse skole radikaal verander van inhoudsgebaseerde onderrig na uitkomsgebaseerde onderrig, oftewel UGO

(Pretorius, 2012:29). Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding van 1995 beklemtoon lewenslange leer met kennis, vaardighede en tegnologie as uitgangspunt, deurlopende assessering en UGO as implementeringsmetode (DoE, 2002:4). Die regering en die nasionale onderwysdepartement het verskeie dokumente en witskrifte uitgereik soos die Nasionale Kurrikulumraamwerk-dokument in 1996. Lewenslange leer word beskryf in die Witskrif oor Onderwys en Opleiding, die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheidwet (Wet 58 van 1995) en die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (Wet 27 van 1996) (DvO, 2002:4). In Oktober 1997 is die Verklaring van die Nasionale Kurrikulum (K2005) vir graad R tot 9 in terme van Regeringskennisgewing 1445 gepubliseer, wat sedert 1998 as onderwyskurrikulum in skole geïmplementeer is (DoE, 2002:5).

Reeds sedert die begin van UGO in 1998 ondervind onderwysers probleme met die kurrikulum. Luidens die Olivier (2009) was onderwysers moedeloos en negatief teenoor die ondoeltreffendheid van UGO. Faktore wat dit veroorsaak het, was onder meer gebrekkige kennis rondom UGO en die wanpersepsie rondom die implementering van UGO. Onderwysers was negatief en het nie geglo dat hierdie nuwe kurrikulum ’n verbetering op die voorafgaande onderwysstelsel was nie (Grey, 2005:32).

Hierdie nuwe UGO-kurrikulum was ’n totale ommeswaai van die voorafgaande onderwysstelsel omdat dit gebaseer was op ’n nuwe ideologie. Die transformasie van behaviorisme na konstruktivisme behels baie meer as net ’n verandering in die lesbeplanning vir onderwysers. Konstruktivisme is ’n teorie wat strategieë insluit wat leerders se situasie verander van passiewe leerders na aktiewe kritiese leerders wat met begrip leer beteken en self verantwoordelikheid neem vir hul leer (Alexander & November, 2010:103). In afdeling 3.3 hieronder word konstruktivisme en behaviorisme verder bespreek.

Benewens nuwe terminologieë en besonder baie uitkomste wat onderwysers frustreer het, was die lesaanbieding met verskeie leermetodes en groepwerk ’n groot probleem. Alhoewel UGO in die praktyk uitdagings gehad het om te oorkom, is die ideologie rondom UGO baie goed. Die onderwysdepartement wou die lewensgehalte van alle burgers verhoog en die potensiaal van elke mens ontsluit. Onderwysers was net nie volledig opgelei en voorberei op die vernuwing nie.

Vervolgens word sekere kernbegrippe van dié studie, wat betrekking het op hierdie hoofstuk, verduidelik.

3.3 BEGRIPSVERKLARING

In hoofstuk 2 is holisme volledig bespreek. Holisme is ’n belangrike kernbegrip in die nasionale

kurrikulum sedert 1998.

3.3.1 Die kurrikulum

Die kurrikulum sluit nie slegs in ’n leerplan of aantal inhoude wat aangeleer word nie, maar behels verskeie prosesse oor die doelwitte van die onderrigprogram in die skool, die struktuur van die program, prosesse en metodes van onderrig, assessering en evaluering (Donald et al., 2006:19).

Verskeie modelle en teorieë is ontwerp om leerders te stimuleer sodat optimale leer kan plaasvind. Hierdie modelle en teorieë is gebasseer op sieninge van hoe leerders ontwikkel en leer, byvoorbeeld in die teorieëbehaviorisme en konstruktivisme (Brewer, 2014:57). Modelle waarna verwys word in Brewer (2014:57) behels doelwitte, onderwysers se rol en behoorlike onderrigmetodes. Hierdie onderwysmodelle en teorieë lei tot die ontwikkeling van ’n kurrikulum, riglyne vir lesbeplanning en leerervarings. Vervolgens word behaviorisme en konstruktivisme bespreek na aanleiding van hoe ’n leerder onderrig moet word.

3.3.2 Behaviorisme

Behaviorisme is 'n filosofie wat gebaseer is op die stelling dat die doen en late van die mens ’n gedragsvorm of reaksie is op ’n stimulus of kondisionering met weinig vrye wil (McLeod, 2013:64). In die onderwys beklemtoon behavioristiese benaderings onder meer dat goeie gedrag beloon word en negatiewe gedrag geïgnoreer word. Behavioriste glo dat ’n leerder kennis verkry deur herhaalde interaksies, en beloning of straf bepaal of gedrag herhaal gaan word. Die klem lê veral op lees, taal en wiskunde. Motoriese ontwikkeling is van minder belang, en vakke soos kuns word beperk. In die klas is aktiwiteite min, en vakke soos wiskunde word stap vir stap aangeleer en vordering kan nie plaasvind as die voorgaande stap nie eers bemeester is nie (Brewer, 2014:57).

3.3.3 Konstruktivisme

Die konstruktivistiese teorie beklemtoon dat voortdurende sinvolle begrip en kennis deur leerders verwerf word op grond van konkrete ervaring (Newman & Le Cordeur, 2014:805). Die paradigma het in 1998 verskuif na konstruktivisme, waar klem nie meer of toetsing val nie, maar op assessering. Assessering behels onder meer waarnemings, toetse, onderhoude, uitstallings en projekte. Die doel van konstruktivisme is om ’n platform te skep vir die leerder om krities te kan dink en te redeneer en om dít wat geleer is te kan toepas. In die onderwys beklemtoon konstruktivistiese benaderings aktiewe betrokkenheid van leerders deur strategieë soos praat (nie net luister nie), skryf (nie net lees nie), interaksie, probleemoplossing en ander aktiewe benaderings. Konstruktivisme het betrekking op die psige, sosiale funksionering en menslike verandering (Singh, 2015:14). Assessering is die middel tot die doel en nie die eindproduk nie.

Piaget (soos aangehaal in Brewer, 2014:71) beklemtoon dat leerders aktief betrokke moet wees in hul leerervaring en in alle areas van ontwikkeling gestimuleer moet word, wat insluit fisieke, sosiale, emosionele en kognitiewe ontwikkeling asook goeie taalvermoë. Die langtermyndoelwit van konstruktivisme is dat leerders selfregulerend moet wees sodat hul volle potensiaal ontwikkel kan word (Brewer, 2014:71).

Piaget (soos aangehaal in Brewer, 2014:71) sê die volgende: "*The principal goal of education is to create people who are capable of doing new things, not simply of repeating what other generations have done – people who are creative inventive and discoverers".* Voorts sê hy dat die tweede doel van onderwys is om kritiese denke te ontwikkel en leerders moet geleer word om menings van andere te toets en die waarheid te meet sodat nie alles wat om hul aangaan onomwonde geglo word en lukraak herhaal word nie.

3.3.4 **Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) en** Kurrikulum 2005 (K2005)

Met die verandering van die nasionale skoolkurrikulum in 1998, is die benadering verander na UGO (DoE, 1997:29). Hierdie paradigmaskuif van onderwysergesentreerde onderrig na leerdergesentreerde onderrig het totale verandering tot gevolg gehad, wat in K2005 ingebou is (Botha, 2012:4). Die algemene fokus het wegbeweeg van inhoudgebaseerde kennis wat aangeleer moet word na uitkomste waar leerders tot lewenslange leerders ontwikkel en verseker dat nuutverworwe kennis toegepas en gebruik kan word. Verskeie konstruktivistiese geleenthede om te kan leer moes aan leerders gebied word (vgl. par. 1.2.5) en assessering het deel gevorm van onderrig om seker te maak dat begrip gevorm word. Wat die leerders leer was net so belangrik soos hoe die leerders leer (Pinnock, 2011:14).

3.3.5 Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV)

In 2000 is ’n komitee deur die minister van onderwys aangestel om ’n ondersoek te loods en ’n verslag te skryf oor die implementering van K2005. Die komitee het onder meer voorgestel dat K2005 se formaat en taal in die volgende nasionale kurrikulum vereenvoudig word, naamlik die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV). Uitkomste en assesseringstandaarde is verminder. Die HNKV was nie ’n nuwe kurrikulum nie, maar ’n verbetering op K2005 in ’n poging om die nasionale kurrikulum te verbeter (Du Plessis & Mbunyuza, 2014:211).

3.3.6 Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV)

Die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) het die HNKV in 2002 vervang. Die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (skole) moes in skole geïmplementeer word deur middel van leerprogramme. Die doel van dié kurrikulum was om die HNKV te verbeter deur die toepassing van die beleid nóg makliker te maak vir onderwysers. Hierdie verbetering was egter ook onsuksesvol in die praktyk en het gelei tot die volgende nasionale kurrikulum wat sedert 2011 in die Grondslagfase geïmplementeer is (Du Plessis & Mbunyuza, 2014:212).

3.3.7 Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV)

Ten einde die implementering van die NKV te verbeter, is die kurrikulum aangepas na die KABV. Volgens die Departement van Basiese Onderwys (DBO/DBE) (Pinnock, 2011:19) is die KABV nie 'n nuwe kurrikulum nie, maar 'n wysiging van die NKV. Die KABV is ŉ beleidsdokument wat die doel, inhoud en assessering vir elke vak aandui. 'n Enkele samevattende *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring* (KABV, of CAPS in Engels) is vir elke vak ontwikkel om die ou vakverklarings, leerprogramriglyne en vakassesseringsriglyne vir graad R tot 12 te vervang. Dieselfde proses en prosedure as dié van die NKV Graad R-12 (2002) word nog gevolg (Pinnock, 2011:19). Die KABV is 'n aanpassing na wat ons leer (kurrikulum) en nie hoe ons leer (onderrigmetodes) nie (Du Plessis, 2013:1).

In die volgende gedeelte word die terminologieë wat in bogenoemde kurrikulums voorkom, kortliks bespreek.

3.4 KURRIKULUM VANAF 1998 TOT 2015

Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV)

Ná die verkiesing in 1994 het kurrikulumverandering begin plaasvind. Transformasie het plaasgevind van doelwit- en eksamengedrewe benadering na ŉ uitkomsgebaseerde, leerdergerigte onderwysbenadering (DoE 220:4). Die eerste dokument was *Lewenslange Leer deur Nasionale Kurrikulumraamwerk* wat in 1996 verskyn het, en daarna die Verklaring van die Nasionale Kurrikulum vir Graad R tot 9 (Kurrikulum 2005) sedert 1998, tesame met die *Assesseringsbeleid in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband vir Graad R-9* (DoE, 2002:5; Willemse, 2005:68).

In Oktober 2009 rapporteer ŉ taakspan aan die minister van basiese onderwys en verskaf vier hoofredes waarom die HNKV verander moet word. Eerstens was daar klagtes oor die implementering van die HNKV. Tweedens was onderwysers oorlaai met administrasie. Derdens was daar verskillende interpretasies van die kurrikulum, en laastens was die onderprestasie van leerders genoegsame bewys dat die HNKV probleme veroorsaak (Van Breda, 2011:6).

Ten einde goedkeuring te gee vir die implementering van die NKV gee me. Motshekga, minister van basiese onderwys, goedkeuring vir die KABV in die regeringskoerant van 28 Desember 2012. Elke vak in die Grondslagfase, naamlik Lewensvaardigheid, Wiskunde, Huistaal en Addisionele Taal, bestaan uit 'n samevattende *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring* (KABV). Elke vak in die algemene opleidingsfase is ontwikkel om die ou vakverklarings, leerprogramriglyne en vakassesseringsriglyne in graad R tot 12 te vervang (DoE, 2011a:8).

Volgens die Departement van Basiese Onderwys is die KABV nie 'n nuwe kurrikulum nie, maar 'n wysiging van die NKV. Dieselfde norme en waardes as wat in die K2005, HNKV, NKV Graad R-12 gebruik is, is steeds van toepassing want die onderrigbenadering/manier van onderrig (UGO) het dieselfde gebly (Day-by-Day Platinum, s.a.:8). Slegs wat geleer word,die beleid ten opsigte van die inhoud, het verander. Kort ná implementering het daar alreeds kritiek oor die KABV ontstaan, omdat die beleid meer inhoudsgebonde as leerdergesentreerd was (Pinnock, 2011).

Die volgende terminologieë kom sedert 1998 in die departementele dokumente (DvO, 2002:4; DvO, 2002b:1; DoE, 2011a:7) voor:

- **Leerprogramme** is aktiwiteite wat toesien dat leeruitkomste en assesseringstandaarde bereik kan word en dat elke leerarea se voorgeskrewe tyd reg toegeken is. Leerprogramme bevat ook werkskedules wat die tyd en volgorde van aktiwiteite deur die jaar verskaf;
- **Leeruitkoms** is nie die inhoud of metode van onderrig nie, maar die resultaat van onderrig en fokus op wát die leerder kan doen. Dit sluit in kennis, vaardighede en waardes wat leerders aan die einde van die graad behoort te ken en te kan bemeester;
- **Kritieke uitkomste** verwys na die resultate wat op die langtermyn bereik moet word;
- **Spesifieke uitkomste** is uitkomstes wat in 'n spesifieke vak, leerarea en/of les bereik moet word;
- **Assesseringstandaard** beskryf die verskillende vlakke/standaarde voor waarop leerders die leeruitkoms bereik;
- 'n **Leerarea** bestaan uit 'n bepaalde veld van kennis, vaardighede en waardes, byvoorbeeld Taal, Wiskunde, Menslike en Sosiale Wetenskappe, Natuurwetenskappe, Tegnologie, Kuns en Kultuur, Lewensoriëntering, en Ekonomie en Natuurwetenskappe;
- 'n **Werkskedule** is die beplanning vir 'n jaar in 'n spesifieke graad in die fase; en
- **Lesplanne** is aktiwiteite vir die leerder – individueel of in groepsverband.

Tabel 3.1 gee 'n opsomming van die terminologieë soos wat dit voorkom in die verskillende nasionale kurrikulums (DoE, 1997:29).

Tabel 3.1: **Terminologieë in verskillende nasionale kurrikulums**

Terminologieë	**Kurrikulum 2005 1998**	**HNKV 2004**	**NKV 2010**	**KABV 2012**
Leerprogramme	√	√	√	Vakke
Uitkoms	√	√	√	Onderwerp
Leeruitkoms	√	√	√	Inhoud
Kritieke uitkomste	√	√	√	x
Spesifieke uitkomste	√	√	√	x
Assesseringstandaard	√	√	√	Tema
Leerarea	√	√	√	Vak
Werkskedule	√	√	√	Jaarplan
Lesplanne	√	√	√	√
Vakke	x	x	x	√
Assessering	√	√	√	√
Geletterdheid	√	√	√	Taal
Gesyferdheid	√	√	√	Wiskunde
Huistaal	√	√	√	√
Eerste Addisionele taal	√	√	√	√
Lewensvaardigheid	√	√	√	√
Holistiese ontwikkeling				Slegs in voorwoord

Vervolgens word die agtergrond van assessering beskryf en ook volgens die riglyne in die nasionale kurrikulum.

3.5 ASSESSERING

Assessering kom van die Latynse woord “assidere” wat “om langs iemand te sit” beteken (Beets & Le Grange, 2005:1198). Assessering vorm deel van die leerproses en is ’n hulpmiddel om leerders deur die leerproses te lei om ’n einddoel te bereik. Doel van assessering is om leerders se vordering te monitor ten opsigte van verwagte kennis, vaardighede, houdings en waardes en nie vir bevordering, slaag, druip of voorwaardelike oorplasing nie (Spangenberg, 2008:46).

Japannese skole word wêreldwyd beskou as van die beste skoolstelsels. In Japannese skole word geen eksamens geskryf totdat leerders graad 4 op die ouderdom van 10 jaar bereik nie. Die rede word soos volg beskryf: “In Japanese schools, the students don’t get any exams until they reach grade four (the age of 10) Why? Because the goal for the first 3 years of schools is NOT to

judge the child's knowledge or learning, but to establish good manners and to develop their character! Yes, that's what our scholars taught us: Manners before knowledge."

Volgens Spangenberg (2008:48) strek assessering tot voordeel van die leerder, en om 'n volledige beeld van die leerder te kry moet 'n holistiese benadering toegepas word deur die onderwyser, klasmaats en selfassessering met verskeie maniere en vorme van assessering soos in par. 3.5.3.5 aangedui. Tradisioneel was assessering daarop toegespits om leerders se prestasies te meet deur middel van prestasie in eksamens. Leerders moes werk memoriseer. Daarteenoor het uitkomsgebaseerde assessering 'n wyer benadering waar hoërorde-denke, redenering, probleemoplossing en kommunikasievaardighede bevorder word (DvO, 2005:27).

Assessering word deur onderwyseres beplan. Eerstens moet besluit word wat geassesseer gaan word, soos die onderwerp en vaardighede deur middel van assesseringstake. Die doel van assessering is om te bepaal wat die leerder nie verstaan en nie kan doen nie – dus word die leerders se vordering gemonitor sodat onderwysers die korrekte intervensie kan beplan en kan toepas. Leerders moet 'n verskeidenheid opsies hê om dít wat hul geleer het te demonstreer. Hiervoor word verskeie assesseringstrategieë gebruik, soos toetse, onderhoude, oopeind-vraelyste, opdragte, gevallestudies, praktiese demonstrasies, projekte, rolspel, simulasies, mondelinge vrae, waarnemings en selfassessering. Leerders kry die geleentheid om take uit te voer en probleme op te los om die gaping tussen die aangeleerde werk en die werklike wêreld te vernou. Vir vordering (Graad R-8) na die volgende graad word bewyse van formele assesseringstake benodig, wat in elke leerder se leerderportefeulje geberg word (DvO, 2005:27).

Volgens Stuckey (soos aangehaal deur Du Plessis en Swanepoel, 2014:284) noem hy twee assesseringstipes, naamlik formatiewe en summatiewe assessering, wat vervolgens omskryf gaan word.

3.5.1 Formatiewe assessering

Formele assessering is algehele bevoegdheid, waar leerders gehelp word om te verstaan wat hul leer vanuit 'n individuele, unieke ondervinding. 'n Vraag kan gevra word soos: "Hoe goed reageer of pas hy/sy toe wat hy/sy geleer het." Dit word gemeet deur die leerder se boeke en take wat gedoen is, na te gaan.

3.5.2 Summatiewe assessering

Summatiewe assessering is om te bepaal of die onderwyser en leerder alles gedoen/geleer het wat beplan was. “Is die uitkoms of doelwit bereik?” ’n Vraag kan gevra word soos: “Het die leerder alles geleer wat aan hom/haar onderrig is?” Hierdie word deur die kwartaal gemonitor. Verslae oor die leerder se vordering word dan gegee (Du Plessis en Swanepoel, 2014:286).

Elke vak het ’n sekere aantal ure as tydstoewysings per week. Die hoeveelheid formele gerekordeerde take word ook per kwartaal voorgeskryf (Tabel 3.2).

Tabel 3.2: **Assesseringstake en tydstoewysing uit die KABV (DvO, 2011b:14)**

Tydstoewysing				Aantal formele gerekordeerde take				
Graad 1 en 2	Vak	Tydstoewysing per week in ure	Assesserings -gewig	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4	Totaal
	HT	7-8	100% DASS (Deurlopend)e assessering)	1	2	2	2	7
	EAT	2-3		1	1	1 / 2	1	4/5
	Wisk	7		3	3	3	3	12
	LV Aanv	1		1	1	1	1	4
	LV Kuns	2						
	LV Ligg	2						
	LV Pers/Sos	1						
TOTAAL		22/24		6	7	7/8	7	27/28
Graad 3	Vak	Tydstoewysing per week in ure	Assesseringsgewig	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4	Totaal
	Ht	7-8	100% DASS (Deurlopende assessering)	1	3	3	2	9
	EAT	2-3		1	2	2	1	6
	Wisk	7		3	3	3	3	12
	LV Aanv	2		1	1	1	1	4
	LV Kuns	2						
	LV Ligg	2						
	LV Pers/Sos	1						
TOTAAL		23/25		6	8	9	7	31

Die Departement van Onderwys (DoE, 1997:6) maak ’n vergelyking tussen die kurrikulum vóór 1998 en uitkomsgebaseerde onderwys daarna. Vóór 1998 was die onderwys passief. Die onderwyser was verantwoordelik vir die leerproses met rigiede inhoudgebaseerde sillabusse en

eksamens wat in verskeie tydsgleuwe afgehandel moes word. Ná 1998 het die regering gepoog dat onderwys leerdergesentreerd en aktief moet wees. Onderwysers word fasiliteerders genoem wat leerders deurlopend assesseer om verskeie uitkomstes te bereik (DoE, 2002:5) Leerders neem self verantwoordelikheid vir hul leer en kritiese denke en redenasies oor werklike situasies word aangemoedig. In 2000 word K2005 versterk met die nuwe NKV, wat meer gebruikersvriendelik gemaak is vir onderwysers. Die NKV is verbeter en vergemaklik as die HNKV. Die hersiene kurrikulum was steeds verwarrend en die kurrikulum en assesseringsverklaring (KABV/CAPS) as die nuwe nasionale kurrikulum is sedert 2012 geïmplementeer. Alhoewel die KABV se inhoud ten opsigte van kurrikulum verander het, bly die beginsel nog steeds uitkomsgebaseerd (DoE,2011a:7).

Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO) bepaal die standaarde vir die verskeie vlakke en sertifikate waaraan die ontwikkeling van die kurrikulums moet voldoen. ’n Nuwe kurrikulum (K2005) moes ontwerp word wat aan SAKO-vereistes moes voldoen. Die K2005 het agt leerareas gehad met afsonderlike spesifieke uitkomstes en leeruitkomstes wat voortgevloei het uit die kritieke en ontwikkelingsuitkomstes (Steyn, 2005:9).

Uitkomstes wat die vlakke, bande en tipe kwalifikasies en sertifikate wat in onderwys en opleiding in SA die vooruitsig gestel word, word in die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) uiteengesit. Die Departement van Onderwys (1997:30) se uiteensetting van die spesifikasies bestaan uit agt vlakke met drie bande. Vlak 1 bestaan uit tien verpligte skooljare: Grondslagfase (graad R tot 3), Intermediêre fase (graad 4 tot 6) en die Seniorfase (graad 7 tot 9). Vlak 1 tot 4, naamlik die Algemene Onderwys- en Opleidingband, is verpligtend. Vlak 2 tot 4, verdere opleiding van graad 10 tot 12, is vrywillige opleiding. Vlak 5 tot 8 by hoëronderwysinstellings, tersiêre onderwys en opleiding, is vrywillig.

3.5.3 Tipes assessering volgens die nasionale protokol vir assessering

Volgens die Departement van Onderwys (DvO, 2002b:1; DoE, 2011a:5) is die volgende tipes assessering deel van die huidige bedeling sedert 2002.

3.5.3.1 Klaskamerassessering wat formeel en informeel is.

Informele assessering of daaglikse assessering is om leerders tydens lesaanbiedinge waar te neem. Formele assessering gee aan die onderwyser ’n sistematiese wyse om te evalueer hoe ’n leerder vorder. Terugvoering word ná assessering aan leerder gegee.

3.5.3.2 Interne assessering

Interne assessering beteken enige assessering wat deur die skool of onderwyser voorsien word soos in afdeling 1 van die Wet op Gehalte versekering vir Algemene en Verdere Onderwys en Opleiding (Wet 58 van 2001) vasgestel is (SA. Gov. Gazette, 2013:14).

- Basislyn/Grondlyn

Aan die begin van ’n graad of leerervaring word basislynassessering gebruik om vas te stel wat leerders reeds weet en wat hul reeds kan doen. Onderrig- en leeraktiwiteite word dan vandaar af beplan en aangebied (DoE, 2011a:52; Van Heerden, 2004:184).

- Deurlopende assessering

Deurlopende assessering vind voorkomend plaas en sluit alle soorte assessering in, en het meer betekenis as eksamengedrewe summatiewe assessering. Klem val op kritiese denke, redenering, refleksie, toepassing van kennis in daaglikse lewe in plaas van slegs memorisering (Maree & Fraser, 2004:48).

- Diagnostiese assessering

Diagnostiese assessering word gebruik om leerders met basiese onderwysbehoeftes te assesseer deur te bepaal waar leerprobleme is. Hierdie vorm van assessering help om probleme wat leerders mag ondervind te identifiseer sodat die nodige intervensie toegepas kan word. Swak- as sterkpunte van leerders word met diagnostiese assessering bepaal (Barnard, 2013:73).

- Formele en informele assesseringtake

Hierdie take of aktiwiteite word opgestel deur onderwysers volgens die assesseringsprogram wat deur die Departement voorgeskryf is om te bepaal hoe die leerders vorder. Elke vak het sy eie aantal take per kwartaal. Ná afloop van die take word die take in ’n leerderportefeulje geliasseer, wat deur die ouers besigtig mag word. Die Departement van Basiese Onderwys (DBO) voorsien die voorskriftelike assesseringsprogramme vir elke graad ten opsigte van formele assesseringstake asook tydstoewysing soos in Tabel 3.2 uiteengesit. In Tabel 3.2 word die volgende afkortings gebruik: HT vir Huistaal; EAT vir Eerste Addisionele Taal; Wisk vir Wiskunde; LV vir Lewensvaardighede; Aanv vir Aanvangskennis; Ligg vir Liggaamsopvoeding; en Pers/Sos vir Persoonlike en Sosiale Ontwikkeling.

Informele assesseringstake word deurlopend gegee om leerders voor te berei om die formele assesseringstaak te kan doen (DoE, 2011a:6). Formatiewe assessering: gee inligting aan leerders oor hul vordering in die klas en die onderwyser kan sien of sy hulpmiddels of onderrigtegniek aangepas en verander moet word.

Summatiewe assessering: Hierdie assessering is ’n samevatting of geheelbeeld van wat die leerder op ’n seker tyd bereik het, soos aan die einde van ’n kwartaal of jaar, en gee ’n kort opsomming van ’n leerder se vordering en prestasie oor ’n bepaalde tydperk (DoE, 2011a:6; Lundie, 2010:34).

3.5.3.3 Eksterne assessering

Eksterne assessering vind plaas deur kwartaallikse itemanalise en jaarlikse nasionale assessering (Lundie, 2010:34). Ná afloop van enige formele take, wat in die KABV aangedui is, word die uitslae oor die leerder se prestasie aangeteken. Die aantal leerders in die graad en hul prestasies per vak word uitgewerk om ’n globale persentasie per vak per graad te kry. Die prestasies van elke leerder word horisontaal, vraag vir vraag soos in die taak gegee, aangedui. Hierdie inligting word aan die provinsiale onderwysdepartement gestuur (Kobayashi et al., 2013:125).

Die implementering van die jaarlikse nasionale assessering, oftewel die ANA (*Annual National Assessment*), vind sedert 2012 plaas. Tesame met die jaarlikse assessering (ANA) vind die provinsiale assessering ook elke tweede kwartaal plaas. Laasgenoemde eksterne assessering word deur die Departement van Onderwys geïnisieer, opgestel, gekoördineer en aan skole versprei om aan leerders te gee (DoE, 2012a:14). Daarna word ’n opsomming gemaak of analise gedoen van die hoeveelheid leerders en hulle punt om ’n persentasie van elke vak per graad te kry. Ná afloop van hierdie take moet die inligting oor die leerderprestasies na die provinsiale Departement van Onderwys gestuur word. Die Departement is besig om ’n intervensieprogram te ontwikkel om onderpresterende skole te help (DBE, 2012).

3.5.3.4 Bestuur van assessering

Rekordering

Onderwysers gebruik rekordering om aan leerders en ouers terugvoer te gee oor vordering getoon in sy/haar werk. ’n Reeks voorafbepaalde persentasies wat aan elke assesseringstaak toegeken is, word op die rekorderingstaat aangeteken en word op assesseringsverslae wat aan ouers gestuur word, oorgedra (DoE, 2011a:6).

Intervensie

Intervensie beteken ingryping in ’n leerder se leerprogram. Leerders met probleme moet spesiale hulpverlening kry om ’n geïdentifiseerde bestaande probleem te oorkom (Van Wyk, 2012:38). Elke leerder wat enige probleem ondervind moet ’n kwartaallikse intervensievorm in die onderwyser se assesseringslêer hê. Moontlike probleme word geïdentifiseer deur diagnostiese assessering en die regte soort intervensie word ontwerp en aan leerder gegee. Ná elke intervensie of hulp wat

aan die leerder voorsien is, word dit op ’n departementele vorm aangeteken. Bewyse van die soort intervensie wat toegepas is sowel as die vordering wat so ’n leerder toon, word in die onderwyser se assesseringslêer bewaar.

Leerderportefeulje
Assesseringstake en -werkstukke wat leerders deur die jaar doen word as bewyse in ’n lêer geplaas. Ouers het insae in hierdie take. Punte word uit hierdie take saamgestel vir rekordering.

Leerderportfolio
’n Volledige beeld van die leerder – persoonlike gegewens (soos identiteitsdokument, mediese verslae, buitemuurse aktiwiteite en prestasies) en skolastiese gegewens (soos rekorderingsverslae, intervensies, dae afwesig) – word in hierdie dokument aangeteken en word in veilige bewaring in die kantoor gehou. Wanneer ’n leerder verhuis, word hierdie leerderportfolio na die volgende skool aangestuur. Dit is ’n uiters vertroulike dokument (Lundie, 2010:34).

3.5.3.5 Maniere en vorme van assessering

Afhangende van die leerinhoud en take, beplan die onderwyser verskeie vorme van assessering asook deur wie assessering gedoen gaan word: deur die onderwyser, die leerder self, of die leerder se klasmaats. Sommige take is daarop toegespitsom assessering deur middel van waarneming, toetse, uitstallings, werkstukke, demonstrasies te doen. Praktiese aktiwiteite soos onderhoude, optredes (individueel of in groepsverband), voorstellings en projekte kan gebruik word.

Figuur 3.1: **Maniere en vorme van assessering**

3.6 KONSTRUKTIVISME TEENOOR BEHAVIORISME IN DIE KURRIKULUM VAN

SUID-AFRIKA SEDERT 1998

Die Suid-Afrikaanse UGO is sedert 1998 meestal geskoei op konstruktivisme, maar daar is ook behaviorisme en sosiale konstruktivisme in die kurrikulum vervleg. Vóór 1998 was die kurrikulum hoofsaaklik behavioristies. Transformasie het dus sedert 1998 in die onderwysstelsel plaasgevind van 'n behavioristiese na konstruktivistiese benadering. Hier volg die algemene verskille tussen behaviorisme en konstruktivisme soos uiteengesit deur Pretorius (2007:43).

Tabel 3.3: **Verskille tussen behaviorisme en konstruktivisme (Pretorius, 2007:43)**

BEHAVIORISTIES vóór 1998	**KONSTRUKTIVISTIES ná 1998**
Vakgerig	Leerdergesentreerd
Inhoudgebaseerd	Uitkomsgebaseerd, 'n konsep van lewenslange leer, vaardigheid- en/of bevoegdheidsverwerwing en leerdergerigtheid
Onderrigmetode	Leermetode
Rigied (Liniêr)	Buigsaam (Konvergent)
Voorskriftelik	Beskrywend
Objektivisties (Voorwerp), Instrumentalisties	Subjektivisties (Onderwerp), Rasionalisties
Totaal, heeltemal reg	Naastenby reg
Passiewe leerder	Aktief skeppende leerder
Leer vind plaas deur stimulus en respons	Leer vind plaas deur probleemoplossing en metakognisie
Empiriese, positivisme, rasionalistiese wêreldbeskouing	Pragmatisme, sosiohistoriese en ekonomiese siening
Eksterne waarneembare menslike gedrag	Werklike verandering in menslike gedrag
Meting/toetsing	Assessering
Ekstrinsieke en eksterne waarneembare meting	Waardes word toegeskryf aan innerlike vermoëns of eienskappe

Die behavioristiese benadering fokus op 'n verlangde eindproduk wat gemanipuleer en gemoniteer word. Wanneer die verwagte resultate bereik of werk bemeester is, word die leerder beloon. Prestasie speel 'n groot rol en die gevaar ontstaan dat onderwys dan in afrigting ontaard (Lombard, 2010:18).

Die teenoorgestelde beskouing as behaviorisme is konstruktivisme. Met die konstruktivistiese benadering word kennisverwerwing holisties gesien – verskeie uitkomste word saam geïntegreer om 'n gemeenskaplike doel te bereik. Leerders word nie voorgesê nie, maar word aangemoedig om krities te kan dink. Konstruktivisme is 'n teorie waar leer sinvol vir die leerders moet wees sodat hul verstaan wat hul en nog meer betekenis by bestaande kennis gevoeg word. Kennis word gevorm deur ervaring, aktiewe betrokkenheid, invloede van die brein, liggaam, emosies, sosiale omgang en toeganklik gemaak deur taal en simbole. Die liggaam en emosies vorm die kern waaruit die lewe vir 'n persoon sin maak (Mahoney & Granvold, 2005:76).

Konstruksie van kennis is 'n proses van hoe kennis bekom word sodat dít wat geleer word sin maak. Die rol van die onderwyser in die konstruktivistiese benadering is om leerders te help om hul passie, belangstellings en talent te ontdek, hulself te leer ken, hul gawes en tekortkominge te verbeter of aan te pas en sodoende self verantwoordelikheid te aanvaar vir hul eie ontwikkeling. Só word leerders self bemagtig om vaardighede te bekom wat dalk nie deel van die kurrikulum is nie en word hul selfregulerend om hul beter voor te berei vir die toekoms. Op die lange duur word 'n beter samelewing ten doel gestel. Die klem val op produktiwiteit of bruikbaarheid van wat geleer word sodat kennis en vaardighede toegepas kan word om probleme in die alledaagse lewe aan te roer (Lombard, 2010:19). Assessering vind deurlopend plaas, anders as met behaviorisme waar brokkies inligting getoets word.

3.7 HOLISME TEN OPSIGTE VAN DIE KURRIKULUM

3.7.1 Holistiese beginsels

Daar moet na die eindproduk, dus einde van 'n leerder se skoolloopbaan, gekyk word om 'n holistiese benadering tot onderwys te oorweeg. Die vraag wat gevra word, is: Met watter eienskappe, kennis en vaardighede moet die leerder as toekomstige volwassene toegerus wees? Om die hele persoon op te voed behels nie slegs die kognitiewe nie, maar ook sosiale en emosionele aspekte is belangrik, soos dat leerders hulself leer ken, selfrespek moet hê en 'n goeie selfbeeld ontwikkel. Met goeie sosiale, emosionele en kommunikasievaardighede leer leerders om gesonde verhoudings met ander te kweek, probleme op te los en om alle lewensuitdagings te kan hanteer (Jackson & Cartmel, 2010:7).

Die beginsels rondom 'n taakgerigte kurrikulum teenoor 'n holistiese kurrikulum bringklemverskuiwings mee, soos: vasgestelde strukture na prosesse; van les tot les beplanning na meer tyd vir diversiteit van leerders; van taakgerigtheid na toepassing van kennis en vaardighede; konteksgebondenheid na menslike ontwikkeling; skriftelike take en invul van

antwoorde na begripsvorming; analise na sintese; van rigiede denke na die neem van eie inisiatiewe; van kort mondelinge antwoorde in die klas ná interaksie; en goeie menseverhoudings (WKOD, 2011:6).

Ten einde holisme ten opsigte van die kurrikulum te bevorder moet skole ŉ kurrikulum volg waar ŉ meewerkende onderrigproses deel uitmaak van die leerproses, sodat alle leerders deel kan wees van die proses. Verder is die volgende belangrik:

- krities-konstruktivistiese perspektiewe moet gevolg word;
- ŉ geïntegreerde kurrikulum waarin metakognisie en selfregulering aangemoedig word;
- waardes moet aangeleer word sodat selfaktualisering kan plaasvind;
- ŉ perspektief op heelbreinontwikkeling asook die ontwikkeling van veelvuldige intelligensietipes (Pretorius, 2007:42).

3.7.2 Holistiese onderwysbeweging

Die holistiese onderwysbeweging het wêreldwyd ontstaan sedert die laat 1970's, waar onderrig en leer verder strek as akademiese doelwitte – dus eerder om die leerder se volle menslike potensiaal te ontwikkel deur verskeie opvoedkundige strategieë (Mayes, 2005:102).

Die term holistiese opvoeding word dikwels gebruik om te verwys na die meer demokratiese en humanistiese tipes van alternatiewe onderwys. Die doelwitte van hierdie leer is om te leer deur ervaring (Mayes, 2005:103). Bloom se taksonomie verdeel opvoedkundige doelwitte in drie domeine:

- denke impliseer die kognitiewe of kennisdomein;
- gevoel die affektiewe, houding of gesindheid;
- aksie sluit in psigomotoriese of fisieke vaardighede (Crafford, 2014:12).

Die KABV stel ook hierdie doelwitte ten doel wanneer die beleid gelees word, maar wanneer dit by die lesbeplanning en assessering kom, lê die klem op die kognitiewe assessering deur middel van toetsing, met ander woorde, steeds behavioristies.

Witskrif 6 (2001) vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes moet ook by die KABV-beleid geïmplementeer word ten opsigte van inklusiwiteit. Hierdie leerders benodig bykomende tyd en individuele aandag met ander onderrigstrategieë en alternatiewe konkrete apparaat om geleentheid te skep vir genoemde leerders se holistiese ontwikkeling. Witskrif 6 van 2001 is in 2014 met *policy on screening, identification, assessment and support* (SIAS) vervang (DvO, 2012:1).

3.7.3 Kurrikulum vanuit ŉ holistiese oogpunt

Uit die voorafgaande literatuurstudie is dit duidelik dat die negentigerjare 'n era van verandering ingelei het en onderwys was gekenmerk deur 'n tydperk van grootskaalse transformasie. Onderwysers word sedertdien gedaag om professioneel, oordeelkundig, kurrikulumkundig, onderrigbekwaam en bestuursvaardig te wees in die belang van leerders, skole en gemeenskappe (DoE, 2002:9). Skole word sedert dié tydperk gesien as 'n plek waar leerders en onderwysers saamwerk vir 'n gemeenskaplike doel. Oop en eerlike kommunikasie word aangemoedig en verskille tussen mense word gerespekteer. Samewerking eerder as kompetisie is die norm (Mahmoudi, 2012:63). Die kurrikulum en die ontwikkeling van onderwysers fokus sedert 1998 op die rol van onderwysers en die ontwikkeling en implementering van doeltreffende onderrig, leer en assesseringpraktyke.

Die fokus in die verandering van die kurrikulum is op die leerder in totaliteit en die hoofkenmerk is opvoedkundige ervarings met 'n minder materialistiese en 'n meer geestelike wêreldbeskouing. Verskillende aspekte van die individu – die intellektuele, fisieke, geestelike, emosionele, sosiale en estetiese – sowel as die verhoudings tussen die individu en andere moet bevorder word. Holistiese onderrig beklemtoon lewenswerklike ervaring en nie slegs basiese vaardighede nie (Mahmoudi, 2012). Holistiese onderwys is 'n uitdaging in die huidige benadering tot die onderwys met die obsessiewe fokus op standaarde en assessering wat eintlik toetsing behels. 'n Kultuur van afrigting van leerders vir goeie prestasie het enige poging om die leerder holisties op te voed, in die wiele gery (Spannenberg, 2008:47). Holistiese onderwys gee aan leerders 'n betekenis in die lewe. Die proses van holistiese onderrig moet dus buigsaam en dinamies wees om persoonlike verskille en invloede te kan akkommodeer asook die tempo van persoonlike vordering. 'n Uitdaging is om onderrig te kan gee waarby sowel die kognitiewe as die affektiewe vlak by alle leerders aangeroer word. Botha (2012:3) meld dat universiteite en skole druk ervaar om doelwitte en voorskrifte wat deur die KABV voorgeskryf word te bereik weens toenemende, intense en komplekse werkslading en eise aan onderwysers.

3.7.4 Lewensvaardigheid in die KABV-dokument en holisme

Holisme volgens die kurrikulum sluit in die kognitiewe, sosiale, morele, fisieke en emosionele fasette van leerders wat ontwikkel moet word (DvO, 2011b:10). Wiskunde en taal behels grootliks kognitiewe ontwikkeling – daarom word daar vir die ander fasette van ontwikkeling gekyk na die Lewensvaardigheid in die kurrikulum, wat bestaan uit die volgende studie-areas: Aanvangskennis; Persoonlike en Sosiale Ontwikkeling; Skeppende Kunste; en Liggaamsopvoeding (vgl. Tabel 3.4).

3.7.4.1 Kognitiewe, fisieke, emosionele, geestelike, morele en sosiale ontwikkeling

Tabel 3.4 gee 'n uiteensetting van die kognitiewe, fisieke, emosionele, geestelike, morele en

sosiale ontwikkeling, soos in die verskillende kurrikulums sedert 1998 verteenwoordig word asook Gardner se meervuldige intelligensietipes. Daar kan dus afgelei word dat wiskunde en taal hoofsaaklik klem lê op die kognitiewe en lewensvaardigheid op kognitiewe, maar ook die ander komponente van holisme.

Tabel 3.4: **Vakke in die Grondslagfase versus holistiese ontwikkeling**

Vakke in die Grondslagfase	Kognitiewe, fisieke, emosionele, geestelike, morele en sosiale ontwikkeling	Gardner se meervuldige intelligensietipes
Wiskunde (7 ure per week)	Kognitiewe ontwikkeling	Logies-wiskundig
Huistaal (7 – 8 ure per week)	Kognitiewe ontwikkeling	Linguisties
Eerste addisionele taal (3 ure per week)	Kognitiewe ontwikkeling	Linguisties
Lewensvaardigheid • Aanvangskennis; (2 ure per week)	Kognitiewe ontwikkeling	Linguisties, naturalisties
• Persoonlike en sosiale welsyn (Aanvangskennis en persoonlike en sosiale welsyn word geïntegreer.)	Emosionele-, geestelike-, morele- en Sosiale ontwikkeling	Inter- en intrapersoonlik
• Skeppende Kunste (2 ure per week)	Fisiese ontwikkeling (groot en klein spiere), emosionele en sosiale ontwikkeling	Visueel-ruimtelik Musikaal
• Liggaamsopvoeding (2 ure per week)	Fisiese ontwikkeling (groot spier), perseptuele ontwikkeling, sosiale en emosionele ontwikkeling.	Liggaamlik-kinesteties

Na aanleiding van die KABV-dokument wat holisme ten doel stel as deel van onderrig, word gekyk na die vak Lewensvaardigheid omdat wiskunde en tale duidelik meer kognitief ingestel is. Volgens die KABV is Lewensvaardighede ’n versterking en ondersteuning vir Huistaal en Addisionele Taal (DvO, 2011b:8). Tabel 3.4 gee ’n uiteensetting uit die KABV vir graad 1, 2 en 3. Volgens die KABV-dokument het elke afdeling van Lewensvaardigheid ’n gewig (aantal ure) vir onderrig- en

leeraktiwiteite (sien Tabel 3.4). Elke graad het ŉ indeling van onderwerpe as die leerplan. Hierdie onderwerpe is ŉ riglyn van wat die onderwyser elke kwartaal moet doen. Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Ontwikkeling word in onderwerpe geïntegreer. In die oorsig van die KABV is verskillende aktiwiteite vir Liggaamsopvoeding en Skeppende Kunste volgens voorskriftelike tydstoewysings uitgewerk. Wat holistiese ontwikkeling van die leerder aanbetref, word die kognitiewe ontwikkeling aangeroer deur wiskunde en taal, en fisieke ontwikkeling deur fisieke aktiwiteite, wat ŉ spesifieke onderafdeling in die KABV is, daarom is Liggaamsopvoeding nie in tabel ingesluit nie. Twee ure per week word aan Liggaamsopvoeding toegewys.

3.7.5 Faktore wat holistiese ontwikkeling beïnvloed

Sosio-ekonomiese omstandighede het baie verander en ouerbetrokkenheid vir begeleiding van ŉ leerder se ontwikkeling is nie meer in baie gesinne so effektief nie. Verskeie redes kan daarvoor aangevoer word, soos enkelouers, armoede, drukkende ekonomie, stres en groepsdruk. Onderwysers kry nie meer tyd in die skool om aandag aan holistiese onderrig te spandeer nie. ŉ Studie deur Chrisholm *et al*. (soos aangehaal deur Fleisch, 2008:126) bewys dat onderwysers tussen 6% en 56% van hul tyd aan onderrig bestee en die oorblywende tyd gebruik vir leerderportefeuljes, rekordering en ander administrasie. Burokratiese take, soos die invordering van statistieke en data deur voltooiing van dokumente, neem baie tyd in beslag (Taylor, 2009:21).

3.7.6 Gevolge van leerders wat nie holisties ontwikkel word nie

Die langtermyngevolge van leerders wat nie volledige holistiese onderrig ontvang nie, is breedvoerig in hoofstuk 2 beskryf (vgl. par. 2.4.2.2 & 2.6.1.2). Hierdie gevolge sluit in onder meer geweld, dwelms, vetsug, moord en selfdood omdat leerders nie selfregulerende vaardighede geleer word, soos om hul emosies en frustrasies te hanteer nie. Leerders het byvoorbeeld daagliks met boelies te doen en Lewensvaardighede is nodig om daardie en ander probleme te kan hanteer (vgl. par. 2.6.1.2.1).

Aanvangskennis is deel van Lewensvaardigheid, en onderwerpe soos plante en sade, soorte huise, water, soorte diere, diereskuilings, grond, vervoer en die hemelruim dra hoofsaaklik by tot kognitiewe ontwikkeling. Sommige van die temas sluit wel persoonlike, liggaamlike, emosionele en sosiale ontwikkeling in, maar is in die minderheid veral as daar na die tydstoewysing per tema gekyk word, byvoorbeeld ŉ paar roetine- en vryspelaktiwiteite, godsdiens- en ander spesiale dae, hoe leerders mense kan vra om hulp, hoe leerders mense kan help, goeie vriendskappe, goeie maniere en konflikhantering. Lewensvaardigheid moet daarop toegespits wees om leerders ook emosioneel, geestelik, sosiaal, moreel en liggaamlik te onderrig. Tabel 3.4 toon aan dat daar baie meer klem op Aanvangskennis is, wat uitsluitlik verstandelike kennis behels.

3.7.7 Onderrigstrategieë vir holistiese onderrig

Verandering van tradisionele standpunte, gewoontes en wêreldbeskouings rondom onderrigstrategieë is noodsaaklik vir holistiese onderrig. Die konteks waarin ŉ leerder leef beïnvloed sy kennis. Holistiese onderrig behels dat leerders aangemoedig word om te weet hoe om nuwe inligting krities te verwerk en te verstaan, en behels ook vaardighede met toepassing van kennis (Jackson & Cartmel, 2010:24). In ŉ holistiese benadering word die leerder se lewe en wat hy leer as een integrale verbinding gesien en onderwys moet nie in verskillende komponente afgesonder word nie. Die kennis en karakter van die leerder, wat hy weet en hoé hy dit weet weerspieël juis die leerder se interafhanklikheid tussen die wêreld en homself en die kennis staan nie afsonderlik nie (vgl. par. 2.3.3.5). Holistiese onderrig in klaskamers moet aanpas by die verskille van leerders en hul vermoëns. Nie alle leerders leer op dieselfde manier of tempo nie. Die doel met onderrig en onderwys is dat leerders wel leer, maar wat hul leer kan toepas en ervaring het van die werklikheid, en nie hoe vinnig die skool deur die leerprogram kan kom nie (Cilliers, 2014:17).

Leerders leer makliker as dít wat hul leer vir hul sinvol is omdat hul betekenis en sin konstrueer. ŉ Nuwe leerinhoud begin en sluit aan by wat 'n leerder weet of verstaan vanuit sy/haar wêreldbeskouing en word uitgebou tot nuwe kennis wat betekenisvol is en toegepas kan word (vgl. par. 1.2.6). Binne hierdie holistiese perspektief is die leerder geposisioneer as 'n aktiewe, deelnemende en kritiese leerder wat waarneem en verstaan (Barnard, 2013:46). Selfregulering ontstaan nou by so ŉ leerder maar steeds met die hulp van die onderwyser. Volgens Bronfenbrenner se teorie (vgl. par. 2.3.3) word die holistiese klaskamer gesien as 'n gemeenskap, wat binne die groter gemeenskap van die skool is, wat binne die groter gemeenskap van die dorp of stad is, en wat deel is van ŉ nóg groter gemeenskap, naamlik die land en die globale mensdom (Rheeders, 2010:58).

3.8 ONDERWYSERSOPLEIDING IN SUID-AFRIKA

3.8.1 Onderwysopleiding

Historiese agtergrond van onderwysopleiding vóór 1998

Die Nasionale Party-regering van Suid-Afrika het vóór 1994 die onderwys in ŉ rasseklassifikasie-stelsel verdeel met ŉ Huis van Verteenwoordigers vir Kleurlinge en Indiërs, Departement van Onderwys en Opleiding vir Swartes, en die Departement van Onderwys vir Blankes (SACE, 2005:17). Baie van die swart, histories-benadeelde skole was geografies afgesonder

met min finansiële ondersteuning, onopgeleide onderwysers, hoë leerdergetalle en ŉ bevooroordeelde kurrikulum (Pont, Nusche & Hopkins, 2008:37). Die regering het ŉ konstitusionele verskuiwing vanaf 2001 gemaak waarna die nasionale departement onderwys van provinsiale vlak na nasionale vlak geskuif het (Prins, 2010:15).

Onderwyskolleges het uitfaseer en is in universiteite of technikons geïnkorporeer, wat die hele onderwys- en opleidingsisteem verander het. Rademeyer (2014) berig dat die sluiting van dié kolleges aanleiding gegee het tot ŉ gebrek aan praktykervaring, want verkryging van gelykheid was die sentrale komponent in die herstrukturering van ŉ postapartheid-Suid-Afrika ná 90 jaar van ŉ apartheid, ook in die onderwyssisteem. Met die verskuiwing van onderwysopleiding na universiteite, het die fokus ook verskuif van praktykgerigte opleiding na akademies-vakgerigte modules en UGO. Volgens Pandor is die regering verbind tot beter onderwys en opleiding om te verseker dat onderwysers met behoorlike vakkennis en assesseringstrategieë toegerus word (Rademeyer, 2014:53).

3.8.2 Rolle van die onderwyser

Die minister van onderwys het in terme van afdeling 3(4)(f) en (1) van die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (Wet 27 van 1996), afdeling 7, norme en standaarde vir onderwysers (NSO) gepubliseer (DoE, 2006:8). Die norme (bevoegdhede) en standaarde (kwalifikasies) waaraan ŉ onderwyser moet voldoen om as onderwyser opgelei te wees, word in sewe rolle beskryf, naamlik: bemiddelaar van leer; vak- of fasespesialis; leier; administrateur en bestuurder; assessor, die beplanner van lesse uit die kurrikulum; vakkundige, maar ook lewenslange leerder; en sy/haar rol speel in die gemeenskap. Met die opleiding van onderwysers word hierdie sewe rolle in ag geneem. Hierdie rolle is nie ŉ kontrolelys waarteen ŉ persoon beoordeel word nie, maar eerder die weerspieëling van die vermoëns van die onderwyser om teorie en praktyk te kan integreer (Seyman, 2012:1042).

Die HNKV Graad R-9 stel onderwysers in die vooruitsig wat in staat sal wees om die verskeie rolle wat in die NSO beskryf word, te vervul (DvO, 2002:9). Gehalte onderwysers is noodsaaklik vir die uitvoering van die doelstellings van die kurrikulum sodat elke leerder se uniekheid, talent, belangstelling en vermoë tot sy reg kan kom, veral in die lig daarvan dat leerders individue is met unieke eienskappe en bevoegdhede.

Figuur 3.2 illustreer die kenmerke van ŉ gehalte-onderwyser volgens die sewe rolle.

Figuur 3.2: **Bevoegdhede van onderwysers (Steyn, 2005:17)**

Hierdie rolle van die onderwyser gaan vervolgens bespreek word.

3.8.2.1 Bemiddelaar van leer

Die onderwyser as bemiddelaar van leer voorsien inligting en tree op as ’n mediator van leer. ’n Mediator inisieer dialoog tussen nuwe kennis en die leerder. Die onderwyser stel alle leerders, ook diegene met leerhindernisse en begaafde leerders, in staat om te leer volgens elkeen se individuele behoeftes, ouderdomme en ontwikkelingsvlak (Watson & Doene, 2009:23). Die onderwyser skep ’n leeromgewing wat gekontekstualiseer, inspirerend en uitnodigend is tot leer, met erkenning en respek vir diversiteit van kulture, geslag, etniese groepe, geografiese ligging, gestremdhede, geremdhede, taal- en ander verskille tussen leerders. Hy/sy gebruik verskeie onderrigstrategieë in minstens twee tale, met toepaslike hulpbronne om voorsiening te maak vir verskillende leerstyle en voorkeure van leerders. As bemiddelaar van leer skep ’n onderwyser ’n gesonde leeromgewing met sterk interne dissipline, konflikhantering, effektiewe kommunikasie en ’n geleentheid tot kritiese en kreatiewe denke. Praktiese vaardighede moet by leerders aangeleer word waar die leerder die vermoë demonstreer om ingeligte besluite kan neem, watter oplossings daar is en om die gekose aksie uit te kan voer en aan te pas by verandering en onvoorsiene omstandighede (SACE, 2005:25). ’n Bemiddelaar van leer skep 'n

klaskameratmosfeer wat sensitief is vir demokrasie, kultuur, ras en geslag verskille asook gestremdhede.

3.8.2.2 Beplanner, interpreteerder en ontwerper van die kurrikulum en leermateriaal

Hierdie rol impliseer dat die onderwyser 'n spesialis is in sy/haarvakgebied met betrekking tot kennis, vaardighede, waardes, norme, metodes en prosedures. Die onderwyser moet begrip hê van die beginsels van UGO, die kurrikulum verstaan en korrek interpreteer, die vereistes vir die graad identifiseer, konteks vir leer kies, tydsraamwerk opstel en geskikte hulpbronne beskikbaar stel. Die onderwyser moet kennis van die kurrikulum hê, sodat die inhoud opeenvolgend van konkreet na abstrak aangebied kan word om alle tipes leerders te akkommodeer (South Africa, 2011a:54). Die minimum vereistes in die onderskeie vakke of fases en vakinhoud moet ingedagte gehou word by die ontwikkeling van leermateriaal. Elke onderwyser moet verskeie intervensiestrategieë vir elke leerprobleem kan identifiseer en toepas.

3.8.2.3 Die onderwyser, leier, administrateur en bestuurder

In hierdie rol neem die onderwyser verantwoordelikheid rondom leer in die klaskamer deur op hoogte te bly van waardes en beginsels rondom die Grondwet, die kurrikulum en onderrigmetodes en administratiewe verpligtinge (Taylor, 2009:24). Hy/sy maak gebruik van professionele dienste, skakeling met ouers en ander ondersteuningshulpbronne. As leier moet hy/sy deelneem aan skoolbesluitnemingstrukture. Hy/sy moet begrip hê van die huidige wetgewing oor die bestuur van leerders ten opsigte van hul menseregte en die norme en standaarde van onderwys en kennis dra van onderwysersvakbonde soos die Suid-Afrikaanse Raad vir Onderwysers (SARO) en ander relevante professionele liggame. Doeltreffende administrasie behels instandhouding en byhou van lêers, lesbeplanning, assessering, maar behels ook finansiële aspekte rondom skool- en klaskamerorganisasie (DBE, 2009:26). As bestuurder moet hy/sy op hoogte wees van alle beleide, stelsels en prosedures aangaande 'n gesonde skool. Met sy/haar bestuursvernuf moet 'n ondersteunende en bemagtigende omgewing vir die leerder geskep word sodat die hele persoon ontwikkel kan word en leer kan plaasvind (Seyman, 2012:1042).

3.8.2.4 Vakkundige, student, navorser en lewenslange leerder

Hierdie rol vereis dat persoonlike, akademiese, beroeps- en professionele groei gedurig plaasvind deur middel van studie, kursusse en navorsing in die onderwyser se vakgebied en fase, professionele en opvoedkundige sake en ander verwante velde. Daar moet dus deurlopende professionele ontwikkeling vir bestaande en nuwe onderwysers wees. Die onderwyser moet tegnologies- en mediageletterd wees vir die lees van akademiese en professionele tekste om uitnemendheid in die onderwys na te streef (Nelson & Low, 2005:24).

3.8.2.5 Pastorale rol, gemeenskapslid, burger en herder

Die onderwyser moet ’n respekvolle, etiese houding en demokratiese verantwoordelikheid jeens die samelewing uitleef. Hy/sy moet begrip hê van maatskaplike, filosofiese, sielkundige, historiese, politieke en ekonomiese diversiteit in ons land en kennis dra van die beginsels en waardes en oortuigings van die vernaamste kulture en godsdienste in Suid-Afrika, die Grondwet en die Handves van Regte (DoE, 2006:5).

Ondersteunende verhoudings tussen ouers en ander belanghebbendes en organisasies moet bydra tot die ontwikkeling van ’n beter gemeenskap en omgewing. Berading/hulp en/of onderrig van leerders met sosiale of leerprobleme asook die ontwikkeling van 'n gesonde lewenstyl, lewensvaardighede en die wêreld van werk moet bevorder word. Hy/sy moet in staat wees om te reageer op die huidige sosiale en opvoedkundige probleme, met spesifieke klem op die kwessies van geweld, dwelmmisbruik, armoede, kinder- en vrouemishandeling, MIV/VIGS, en omgewingsagteruitgang (Seyman, 2012:1042).

Hierdie onderwyser sal begrip moet hê van formatiewe ontwikkeling van die mens in totaliteit en die impak van mishandeling op individue, familie en die samelewing. Begrip van die impak van klas, ras, geslag en ander identiteitsvormende fenomene wat algemene hindernisse tot leer is, maar ook kennis van beskikbare ondersteuningsdienste en hoe dit gebruik kan word, is deel van die onderwyser se pastorale rol, en rol as gemeenskapslid, burger en herder. Volgens Weber (2006:153) en die Departement van Basiese Onderwys (DBE, 2009:73) word daar tans min voorsiening gemaak vir die hantering van leerders met voorgemelde probleme vanweë onderrig-administratiewe werkslading.

3.8.2.6 Assessor

Die onderwyser moet kennis hê van die terminologieë, doel, metodes en resultate van assessering en hoe om sensitiewe, opvoedkundige, nuttige terugvoering op ’n toepaslike manier aan leerders te gee. Die onderwyser as assessor maak gepaste gebruik van verskillende assesseringsbenaderings, met 'n spesifieke klem op bevoegdheidgebaseerde assessering en die formatiewe, deurlopende en diagnostiese vorme van assessering (Taylor, 2009:24).

Handhawing van doeltreffende rekordering en rapportering van akademiese vordering wat regverdig, geldig en betroubaar is, word op so ’n wyse gedoen dat almal, ongeletterde ouers inkluis, dit sal verstaan (DoE, 2006:12). Die doel van assessering is om behoeftes van leerders te identifiseer, lesse te beplan, leerders se vordering dop te hou, probleme te diagnoseer en intervensie toe te pas (Seyman, 2012:1042).

3.8.2.7 ’n Rolmodel as vak- of fasespesialis

Die onderwyser as vak- of fasespesialis kan ’n goeie rolmodel wees vir sy/haar leerders, kollegas en skool deur middel van kennis, vaardighede, waardes, beginsels en deur die gebruikmaking van verskeie metodes en kennis van prosedures. Hierdie onderwyser is gegrond in die beginsels en het kennis en begrip van hoe om hom- of haarself in sy vakgebied te handhaaf deur begrip vir die inhoud en vaardighede wat in die nasionale kurrikulum voorgeskryf is. As rolmodel maak die onderwyser opvoedkundige ingeligte besluite en oordele oor kwessies in die praktyk en samelewing (Nelson & Low, 2005:24).

3.8.3 Die onderwys ná 1998

Volgens Rademeyer (2013) bestee die staat huidig ongeveer 20% van die jaarlikse begroting aan onderwys, met min welslae, want die universiteitsektor se gemiddelde voorgraadse gradueringskoers in 2011 was net 15%. ’n Rede vir die swak gradueringsyfer is volgens Cosser (Rademeyer (2013) weens die feit dat leerders nie behoorlik vir die eise van hoëronderwys voorberei word nie.

Sedert Januarie 2001 vind onderwysopleiding slegs by universiteite plaas. In Suid-Afrika is die opleidingstydperk vir onderwysers tans vier jaar met ’n BEd-graad of ’n drie-jaar-Baccalaureusgraad met ’n verdere nagraadse diploma in onderwys. Volgens Van der Walt, Potgieter en Wolhuter (2009:92) word onderwysersopleiding in Suid-Afrika deur die volgende wette gereguleer:

- Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (Wet 108 van 1996; RSA 1996b);
- Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieraamwerk (Wet 58 van 1995);
- Hoër Onderwyswet (Wet 101 van 1997);
- Nasionale Skolewet (Wet 84 van 1996).

Volgens Pretorius (2012:89) is daar twee dimensies tydens onderwysopleiding, naamlik: die area van onderrig aangaande feite, reëls en prosedures; en tweedens, die dimensie van refleksie-in-aksie, waar onderwysers sin moet maak van wat geleer is om dit in praktyk te kan toepas. Pretorius (2012:89) meen dat daar te veel aandag gegee word aan die eerste dimensie ten koste van die tweede. Hy meen dat onderwysers eerder afgerig as geleer moet word om probleme soos dissipline in skole beter te kan hanteer. Volgens hom moet die onderwyser afgerig word om leerders se vrymoedigheid en selfvertroue te ontwikkel, wat bydra tot maksimale leer. Hy besing proeftydperke vir studente by skole om die onderwysberoep volledig aan te pak

3.8.4 Leerders in Suid-Afrika

Die leerder wat in die KABV in vooruitsig gestel word, moet waardes aankweek wat bevorderlik is vir persoonlike ontwikkeling, maar veral vir ŉ nasionale Suid-Afrikaanse identiteit (DvO, 2002:2). Volgens Statistiek Suid-Afrika het 1.2 miljoen leerders in 2001 vir graad 1 ingeskryf, en slegs 44% het in 2012 die nasionale seniorsertifikaat geskryf, waarvan slegs 12% universiteitstoelating gekry het (Haralambos & Holborn, 2013:1). Die houding van leerders het ŉ invloed op hul leersituasie. Positiewe leerders kan makliker selfaktualiserend wees en eienaarskap vir eie leer aanvaar (Pretorius, 2007:66). Volgens Pretorius (2007:69) bestaan houdings uit drie komponente wat mekaar interaktief beïnvloed, naamlik kognitiewe, affektiewe en konatiewe komponente.

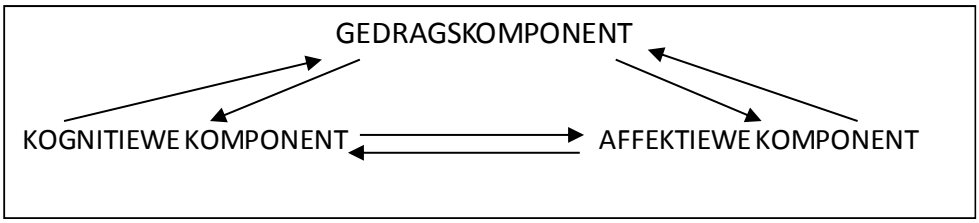
Die SA skolewet (DvO, 2008:170) pleit dat menslike ontwikkeling vroegtydig begin word sodat ŉ grondslag vir waardes en aanvaarbare sosiale gedrag gelê word. Hierdie waardes word in die kurrikulum vervat, waar leerders lewenslange leerders is wat met deernis en respek, krities en aktief in die samelewing sal kan deelneem. Volgens Sargis (2005:11) moet die kurrikulum voorsiening maak vir "*paideia of the soul*", waar formele kennis (*apaideia*) blywend met paideia aangepas moet word sodat die hele persoon holisties kan ontwikkel (vgl. par. 2.5.1).

Kognitiewe komponente behels die intellektuele funksionering; vermoë om te kan leer en te verstaan; prosesseringstempo van nuwe inligting; aandag en konsentrasievermoë; aanpassing; kreatiwiteit en probleemoplossing; en abstrakte denke (Erasmus, 2013:79).

Affektiewe komponente behels die leerder se gevoelens; houdings en gewoontes rondom ŉ vak; belewenis rondom die onderwyser; klas-, onderrig- en huislike omstandighede; emosies; wyse waarop inligting verwerk word en probleemoplossingsgedrag; sosiale faktore, soos die leerder se milieu; angs; motivering; gebruik van metakognisie; effektiewe tydsbestuur; en die wil om te presteer (Moodaley, Grobler & Lens, 2006:641).

Die volgende gedragskomponente word ook in die literatuur by die konatiewe (wilsaspek) genoem: belangstelling in die vak; toewyding; selfkonsep; selfvertroue; selfdoeltreffendheid; verwagting; motivering; selfagting; en sin van waarde en welstand en hoe die persoon homself sien, soos selfbeeld, selfbegrip en selfwaarneming (Maree, 2013:6).

Figuur 3.3 illustreer die interaksie tussen genoemde drie komponente.



Figuur 3.3: **Die interaksie tussen die drie komponente van ’n leerder se houding ten opsigte van leer (Pretorius, 2007:69)**

3.9 ONDERWYSERSOPLEIDING IN ANDER LANDE EN KURRIKULUMS

Dit is algemeen bakens dat vanaf 2000 tot 2006 bepaal is dat Finland die beste onderwyspraktyk in die wêreld het. In lande soos Finland is onderwys ’n gesogte beroep en kry onderwysers gelyke aansien met beroepe soos dokters en prokureurs. Onderwysers moet ’n meestersgraad verwerf voordat hy/sy as onderwyser kwalifiseer en slegs toppresteerders kry ’n permanente onderwyspos. Skool- en universiteitsopleiding in Finland is gratis en word veral deur die munisipaliteit van die omgewing geborg (OECD, 2013:4).

Konstruktivisme maak deel uit van Finland se onderwysmodel (Abram, 1996). Allsup (2011:32) meen die Finse standaarde gaan hoofsaaklik oor waardes en nie oor dít wat leerders kan doen nie. In Amerika is een van die nasionale standaarde dat leerders leer om alleen te sing en ’n instrument te speel. In Finland, daarteenoor, is die standaard vir musiekopvoeding dat leerders musiek moet geniet en waardeer. In Finland val die klem op onderrig van algemene kennis, morele waardes, persoonlikheidsvorming, kreatiwiteit en gelyke waardes ten opsigte van groei en leer (DoE, 2011:65). Die onderwyser as professionele persoon word vertrou en daar word aanvaar dat die onderwyser sal weet wat die beste vir die leerder is. Allsup (2011:33) glo hoe die onderwyser sy/haar rol in die klas sien bepaal die onderrigstandaard. In Finland dien die nasionale kurrikulum slegs as gids en is nie die bloudruk van wat in die klas gedoen moet word nie. Allsup (2011:34) beweer dat die onderwysdepartement in die VSA oordrewe klem lê op die toetsing van leerders. Onderwysers ondergaan voortdurende inspeksie en word vir alle wanprestasies van leerders verantwoordelik gehou. Hierdie verskynsel is ook van toepassing in Suid-Afrika en in die Grondslagfase, met die oordrewe klem op assesseringstake wat in wiskunde en taal per kwartaal afgeneem moet word (SA, 2012:7).

In Australië is ’n drie-of vier-jaar-Baccalaureusgraad – ’n akademiese of professionele graad – met opvolging van ’n nagraadse onderwyssertifikaat nodig om te mag skoolhou (Van der Walt, Potgieter & Wolhuter, 2009:99). In lande soos Frankryk, Duitsland en Spanje wissel die duur van programme vir onderwysersopleiding tussen drie en vyf jaar of langer.

Lande soos die VSA, Brittanje, Skotland, Australië, Nederland, Nieu-Seeland en Japan het reeds die implementeer van UGO vóór die draai van millennium ondergaan. Die volgende tabel gee ŉ uiteensetting van dié lande se kurrikulums tesame met die datums van implementering:

Tabel 3.5: **Lande se kurrikulums tesame met die datums van implementering**

Land	Naam van kurrikulum voor 2000	Datum	Naam van kurrikulum in 2017	Datum verander
Australië	Key competencies	1992	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authoroty (ACARA)	2015
Nieu-Seeland	Essential skills	1992	The New Zealand Curriculum for English-medium education.	2010
Brittanje	Core Skills	1988	The National Curriculum for England	2014
Skotland	Competencies, standards and outcomes	1988	Curriculum for Excellence	2014
Verenigde state van Amerika	Workplace know-how Goals 2000 Educate America Act. No child left behind act. 2001	1990 1994		
Nederland	Kerndoelen	1993		

Die opvoedkundige doelwitbenadering wat tans in Suid-Afrika as UGO bekend staan, het in die VSA en Brittanje ontstaan. Tyler (2013:84) publiseer *Basic Principles of Curriculum and Instruction* reeds in 1950. Hierin word uiteengesit dat doelwit/uitkomste belangrik is en dat die leerder die aksies ná die instruksie van die inhoud moet kan toepas.

Daar is verskillende tipes UGO, naamlik die tradisionele, oorgang en herskepte of getransformeerde UGO. Genoemde lande kan dus met mekaar verskil oor die implementering van UGO vanweë die verskillende tipes UGO (Willemse, 2005:86).

Finland se onderwysdoel is toegespits op die holistiese mens se ontwikkeling eerder as om slegs klem te lê op die kognitiewe. Die onderrig in Finse klaskamers beklemtoon leer deur doen en groepwerk, kreatiwiteit en probleemoplossingsvaardighede. Finse skole bied nie net gratis onderwys nie, maar ook daagliks warm etes, psigologiese berading, gesondheids- en tandheelkundige dienste. Goeie intervensieprogramme word gebruik vir vakke waarin leerders hulp benodig en vir leerders wat spraak-, aanpassings- of emosionele probleme het (OECD, 2013:14). Volgens *die Programme for International Assessment* (PISA) was Finland een van die top akademiese presterende lande ten opsigte van wiskunde en taal in 2001 en 2004 (Tirri & Nokelainen, 2011:163). In Finland is al die regeringsdepartemente betrokke by die ontwikkeling van die kurrikulum. Die Departement van Onderwys, Sport en Fisieke Aktiwiteite, die Departement van Maatskaplike Dienste, Gesondheid, Vervoer en Kommunikasie het deel aan die ontwikkeling van die beleid en kurrikulum (PISA, 2015).

Sedert 1995 het die Departement van Onderwys klem gelê op gesondheid en fiksheidsverwante sportaktiwiteite en ook fondse daarvoor bewillig. Die doel was om die hele bevolking se gesondheid en welstand van jongs af te verbeter. In 1999 is ’n vyfjaarplan aangekondig waar die staat die oprigting en instandhouding van sportinstansies en -fasiliteite grootliks finansieel ondersteun. Fasiliteite soos parke, speelgronde vir kinders en fietsroetes is nie net in skole nie maar ook vir die gewone man op straat aangebring. Die onlangse Gesondheidswet, Health 2015, beklemtoon fisieke aktiwiteite as deel van ’n aksieplan ten opsigte van gesondheid en fiksheid, in skole en vir die publiek (Vuori, 2004:339).

Finland se onderwysstelsel behels baie meer as net skoolbywoning en fokus op die holistiese ontwikkeling en instandhouding van persone van kleintyd tot bejaardheid. Die kurrikulum is só saamgestel dat die leerder vaardighede kan aanleer om sy hele wese maksimaal te ontwikkel, wat hy/sy lewenslank moet gebruik. Die “Kodály method” is vir lank gebruik waar musiek in opvoeding baie belangrik is. Daar is bepaal dat musiek die primêre noodsaaklikheid in mens se lewensbestaan is. Slegs musiek van hoogstaande gehalte was gebruik en moes reeds voor geboorte al gespeel word. Musiekopleiding moet deel wees van algemene onderwys want die oor, oog, hande en hart moet saam ontwikkel. Sang, die speel van instrumente en dans word op skoolingesluit. Net soos met akademie moes ’n liefde vir musiek gekweek word. Musiek is ’n goeie bron van die aanleer van luistervaardighede (Anupama 2010:12).

3.10 **SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die kurrikulum van Suid-Afrika vanaf 1998 tot 2015 bespreek asook die kurrikulums van lande soos Finland is oorsigtelik bespreek.

Die Suid-Afrikaanse Nasionale Onderwyskurrikulum het ná die verkiesing van 1994 verander. Die kurrikulum is gebou op waardes in die Grondwet (Wet 108 van 1996) wat landsburgers inspireer tot waardering vir die estetiese en die toon van respek vir die omgewing. Holistiese onderwys impliseer dat elke leerder sy eie identiteit, betekenis, en doel in die lewe vind, en om die lewensgehalte en potensiaal van elke leerder te ontwikkel sodat hy/sy tot sy/haar maksimale self kan ontwikkel.

Volgens Twenge (2009:399) leer hedendaagse leerders beter as diegene van die vorige eeu weens hul selfvertroue, uitgesprokenheid, deur alles te bevraagteken, selfliefde en narsistiese eienskappe. Andersyds toon hedendaagse leerders stres, angs en swak geestesgesondheid. Onderwys behoort leerdergesentreerd te wees met relevante vakinhoude gekoppel aan alledaagse leersituasies sodat leerders holisties tot ’n goeie lands- en wêreldburger kan ontwikkel.

In hoofstuk 4 gaan die empiriese prosesse beskryf word van data-insameling wat gedoen is by vakadviseurs, hoofde van laerskole asook departementshoofde en onderwysers wat daagliks te doen het met Grondslagfase-leerders en uit ervaring van ’n lang onderwysloopbaan inligting kon meedeel oor die holistiese ontwikkeling van leerders in die Grondslagfase sedert 1998.

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die aard en die strategieë bespreek wat gebruik is vir die empiriese navorsing oor die ondersoek na die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998. Die doel van die navorsingsontwerp was om struktuur aan die ondersoek te gee deur middel van data-insameling, data-verwerking en data-analise. Hierdie navorsing is sistematies benader deur geskikte navorsingsvrae, 'n literatuuroorsig en 'n navorsingsontwerp wat die navorsingsvraag en -doel ondersteun, naamlik om te bepaal hoe Grondslagfase-leerders sedert 1998 holisties ontwikkel word.

4.2 DIE RASIONAAL VAN DIE ONDERSOEK

Creswell (2009:4) noem drie stappe wat met die ondersoek gevolg moet word naamlik: die navorsingsvraag, data-insameling en die beantwoording van die navorsingsvraag.

'n Navorsingsontwerp genereer inligting en kennis wat bydra tot die antwoord van die navorsingsvraag. Die navorser besluit oor die vorm van navorsing wat gebruik gaan word, die metodes van data-insameling en interpretasie daarvan (Wellington, 2005:97). Daar is verskeie keuses van metodes en metodologie wat gekies kan word, soos onder meer kwantitatiewe of kwalitatiewe navorsing, positivistiese of interpretivistiese ideologieë. Die manier waarop navorsing benader word beïnvloed die metodologie en metodes wat gebruik moet word. Die navorser besluit watter vorm die navorsing gaan aanneem om geldige data te verkry en ook watter metodes gebruik gaan word om die data in te samel en te interpreteer. Die navorser moet die keuses en besluite regverdig rondom die gebruik van spesifieke metodes.

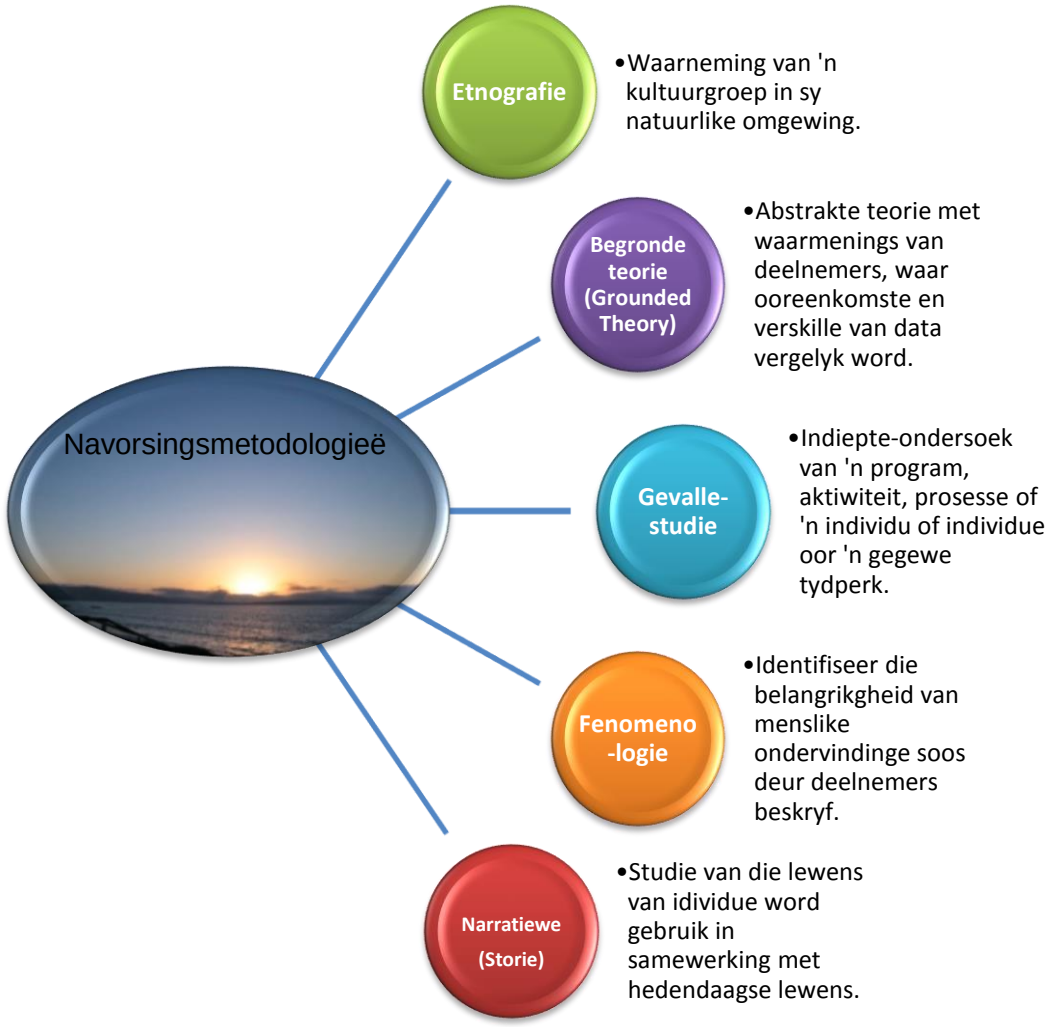
Die doel van die navorsing was om te bepaal hoe leerders in die Grondslagfase sedert 1998 holisties ontwikkel word en of die huidige kurrikulum die nodige riglyne voorsien vir die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder. 'n Verdere doel was om te bepaal of "paideia" sedert 1998 'n invloed op die kurrikulum het ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die leerders (vgl. par. 1.3).

4.3 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

Volgens Leedy en Ormrod (2005:189) bepaal metodologie hoe data verkry word, die logiese organisering, verfyning, interpretasie en gevolgtrekking van data. Metodologie is 'n teoretiese benadering en behels filosofiese denke. Wellington (2005:97) beskryf metodes as tegnieke, soos byvoorbeeld onderhoude, waarneming en oopeind-vraelyste, sodat kennis rondom die insameling

van data verkry kan word. Etnografie sou 'n voorbeeld wees van waarneming, onderhoude, dokumentanalise en oopeind-vraelyste. Aksienavorsing behels weer toetse, oopeind-vraelyste en onderhoudvoering.

Verskeie faktore soos die navorser se persoonlike voorkeure, die resultaat wat verlang word en die soort vrae beïnvloed die keuse van die metodologie en metodes. Vrae soos hoeveel en hoe gereeld lei tot kwantitatiewe navorsingsmetodes. Kwalitatief, daarteenoor, wil ontdek en verstaan watter menings en ondervinding mense ondervind (Hancock, Ockleford & Windridge, 2009:10).



Figuur 4.1: **Navorsingsmetodologieë**

'n Krities-interpretivistiese lens is gebruik om die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998 te ondersoek (vgl. 1).

Die navorsingsvrae val binne die kwalitatiewe benadering. Die vrae val onder ’n verklarende kategorie, waar die voorspellings of beginsel van ’n teorie getoets word. Die kwessies gaan met ’n algemene beginsel verbind word, naamlik die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase-leerders. Nuwe verklarings kan ondersteun, verwerp of ingesluit word. Daar moet vasgestel word watter verduidelikings die beste is (Mouton, 2001:67).

Kwalitatiewe navorsing (en nie kwantitatiewe navorsing nie) is gebruik omdat die deelnemers se eie ondervindinge en menings van belang was en omdat hulle daaglikse belewenis van die fenomeen het wat oor ’n dekade en ’n half (1998-2015) strek. Data is vanuit ’n histories-fenomenologiese benadering geïnterpreteer omdat hierdie studie die transformasie in die kurrikulums en onderwyspraktyk vanaf 1998 tot 2015 ondersoek het. Die fenomeen is bestudeer deur middel van dokumentanalise van voorafgaande nasionale kurrikulums. Mouton (2001:168) meen dat goeie vertolking van teks nie net lei tot meninggewing van die teks self nie, maar ook tot vorige kulturele en sosiaal-politieke gebeurtenisse.

Fenomenologie behels ook dít wat mense reflekteer oor hul eie belewenis in hul leefwêreld. Nie net wat deelnemers waargeneem het oor die jare nie, maar ook hul oordele en aanbevelings word gebruik (Wertz, 2005:170). Inligting, gedagtes en menings moet geïnterpreteer word as bewys van die ondersoek. Die navorsing van hierdie fenomeen moet deursigtig wees (Wertz, 2005:171).

Die benadering was krities-interpretivisties, want die studie was onderhewig aan die navorser se goeie begrip ná interaksie met die deelnemers en hul terugvoering. Die woord *krities* behels nie net die bestudering en begrip vir die samelewing nie, maar om kritiek te lewer op die samelewing vir verbetering en verandering (De Vos et al., 2011:7). ’n Geheelbeeld moet gevorm word om konteks te kan skep en te kan verstaan (De Vos et al., 2011:73).

4.4 KWALITATIEWE VERSUS KWANTITATIEWE NAVORSING

Kwalitatiewe navorsing help om die wêreld waarin ons leef, kulture en praktyke beter te verstaan, soos menslike gedrag, die invloed van die omgewing op die mensdom, houdings, menings, standpunte en deel van ondervindings. Kwalitatiewe navorsing is praktykgerig waar konsepte ontdek, geïdentifiseer, waargeneem of toegepas word (Burke Johnson & Christensen, 2014:49; Benford & Gough, 2006:431). Met kwalitatiewe navorsing word die gebeure en prosesse in ’n natuurlike situasie bepaal. Individue se gedagtes, sieninge, geloof en persepsies word ondersoek. Kwantitatiewe navorsing gebruik andersyds spesifieke feite en meetbare data gebruik om statistieke daar te stel. Kritiek jeens kwalitatiewe navorsing is dat navorsingsresultate nie veralgemeen kan word nie aangesien ’n klein groepie deelnemers gebruik word en deelnemers

word nie lukraak gekies nie (Pitchforth, Van Teijlingen, Graham, Dixon-Woods & Chowdhury, 2006:215).

Tabel 4.1 bied die verskille tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing (Tarrant, Stokes & Baker, 2003:325).

Tabel 4.1: **Verskille tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing**

KWALITATIEWE NAVORSING	**KWANTITATIEWE NAVORSING**
Kwalitatiewe navorsing fokus daarop om insig te verkry oor mense se sienswyse en ervaring oor realiteite (Tarrant et al., 2003:325; Henning, Van Rensburg & Smit, 2004:29). Navorsingsontwerpe soos etnografie, fenomenologie en gevallestudie word gebruik. Data-insamelingsmetodes is minder gestruktureerd. Die konteks van kwalitatiewe navorsing is die inkorporering van verskillende perspektiewe in die werklike wêreld sonder enige manipulering van veranderlikes. Die fokus is op verslae, beskrywings en interpretasie van ondervinding of belewenisse en mag lei tot die ontwikkeling van nuwe konsepte of teorieë (Burke Johnson & Christensen, 2014:49-50).	Kwantitatiewe navorsing fokus daarop om realiteite deur algemene wette te beskryf en te verstaan (Tarrant et al., 2003:325). Navorsingsontwerp bestaan uit verskeie opnames, byvoorbeeld papier- en mobiele-opnames, telefoononderhoude en sistematiese waarnemings, steekproewe, gestandaardiseerde metinginstrumente en statistiese toetse. Eksperimentele ontwerp met die fokus op oorsaak en gevolg en waar die resultaat van die toetsing veralgemeen word. Kwantitatiewe navorsingsontwerp neem onderwerp en hipotese in ag waar die resultate voorspel kan word (Henning et al., 2004:30). In kwantitatiewe navorsing word gefokus op die definisie en tegnieke wat nodig is vir meetbare navorsing en mag manipulasie van sommige veranderlikes teweegbring. Eksperimente word gedoen om die hipotese of die teendeel van die hipotese te bewys, daarom moet die navorsingsproses alreeds vooraf gedefinieer kan word (Burke Johnson & Christensen, 2014:38-39).

4.5 NAVORSINGSBENADERING EN -ONTWERP

Die navorsingsbenadering en -ontwerp is die benadering, plan en struktuur wat bepaal hoe die data ingesamel en ontleed en antwoorde op die navorsingvrae verkry gaan word (Henning et al., 2004:34; Cohen, Manion & Morrison, 2011:73). Ahmad (2017) beskryf 'n kwalitatiewe navorsingontwerp as die strategie waar verskeie komponente en navorsingsprosedures gebruik en saamgevoeg word om die antwoord op die navorsingsvraag te kan kry.

4.6 NAVORSINGSMETODE

'n Krities-interpretivistiese lens is gebruik om die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998 te ondersoek. Die doel van die studie was om tot beter begrip te kom betreffende óf Grondslagfase-leerders holisties ontwikkel word. Kennis word verkry deur beskrywings van individue se oortuigings, betekenisgewing en persepsies van hul ervaring as hoof van 'n laerskool, Grondslagfase-vakadviseur, departementshoof, en onderwyser. Die navorser het dus gepoog om naby aan die deelnemer se ervaringswêreld te kom om ondersoek in te stel na die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase-leerder.

Die navorsingsvrae het binne die kwalitatiewe benadering geval. Die doel van kwalitatiewe data-analise en -insameling was om sekere verbandhoudende temas, veranderlikes en tiperende patrone te identifiseer. Die data-insameling het voorts ook behels dat 'n raamwerk gekonstrueer word wat later gebruik is om die bevindinge bekend te stel.

4.6.1 Stappe

Ná die navorsingvoorstel goedgekeur en etiese klaring verkry is, is die volgende stappe en volgorde gedurende dié navorsingsproses gevolg:

a. Bevestig navorsingsdoelstellings met studieleier;
b. Samestelling van 'n deeglike literatuuroorsig deur verskeie bronne te gebruik;
c. Toepassing van metodologie deur navorsingsfilosofie, navorsingsontwerp, samestelling van oopeind-vraelyste en vrae vir onderhoude;
d. Met loodsstudie is vrae verander en verbeter;
e. Insameling van primêre data met oopeind-vraelyste en onderhoude;
f. Bespreek en interpreteer resultate van vrae en vergelyk dit met die literatuur;
g. Voltooi van eerste konsep van die navorsing;
h. Kry terugvoering van studieleier vir analise en besprekings en vordering van die werk; verbetering van hoofstukke ná die terugvoering;
i. Skryf van gevolgtrekkingshoofstuk oor die navorsing;
j. Finalisering en inhandiging van verhandeling vóór die sperdatum vir inhandiging.

4.7 DATA-INSAMELINGSTRATEGIEË

Kwalitatiewe data is ingesamel deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude en refleksieverslae, soos hieronder bespreek.

4.7.1 Onderhoude as strategie

Volgens Denzin en Lincoln (2011:645) is onderhoudvoering een van die mees algemene, dog ook die beste manier om die mensdom te probeer verstaan.

Etiese aspekte en die gebruik van tegnologie tydens ŉ onderhoud word aan die deelnemers verduidelik. Die onderhoud word ingelei met ŉ kort, onbevooroordeelde inleiding. Die onderhoudvrae moet duidelik geformuleer wees sodat die antwoorde kan lei tot die weergee van eie menings, gevoelens en ervarings. Opvolgvrae moet uit die antwoorde kan voortspruit sodat belangrike inligting dieper ontgin kan word (Mouton, 2001:134).

Die grondbeginsel van kwalitatiewe onderhoudvoering is die voorsiening van ŉ raamwerk waarin die deelnemer hulself, op hul voorwaardes, kan uitdruk (Patton, 2002:115). Die klem van data-insamelingval op aktiewe wisselwerking tussen deelnemers om die fenomeen te ontrafel en konteks te skep. Die navorser neem ook liggaamstaal waar, wat lei tot verdere vrae om duidelikheid te verkry.

4.7.2 Dokumentanalise

Al die nasionale kurrikulumdokumente sedert 1998 is ondersoek (hoofstuk 3) om ŉ analise uit te voer ten opsigte van voorsiening wat gemaak word vir die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase-leerders in Suid-Afrika.

4.8 DATA-ANALISE

Leedy en Ormrod (2010:254) stel stappe voor wat met die navorsingsmetodologie gebruik word. Eerstens moet vasgestel word hoe die inligting bekom gaan word. Nadat die inligting ingesamel is en ŉ versadigingspunt bereik is, waar geen nuwe inligting bygevoeg kan word nie, word inligting in logiese kategorieë gesorteer. Aantekeninge word gemaak om die data te organiseer (Rossman & Rallis, 2003:8). Onnodige inligting moet geskrap word. Daarna word bepaal hoe die inligting geïnterpreteer sal word en ŉ gevolgtrekking word gemaak wat tot beter interpretasie lei.
Volgens Patton (2002:144) behels analise, gedissiplineerde navorsing en kreatiewe insig met die doel van evaluering voor oë. Die doel van analise is om die fenomeen te verstaan. Dit sluit denke en oordeel in ten einde ŉ volledige beskrywing te kan gee. Kwalitatiewe navorsing fokus op die

goeie kwaliteit van die inligting wat verkry word. Analise is wanneer hierdie rou data in temas en kategorieë gedeel word. Sinvolle struktuur word só aan data gegee om die interpretasie daarvan te vergemaklik. Die stappe vir prosessering word sistematies opgedeel in interpretatiewe fenomenologiese analise; dan die analisering van die individuele geval; en laastens, die notering van die bevindinge (De Villiers, 2010:46).

4.8.1 Stappe vir die data-analiseproses

De Vos et al. (2011:224) dui die volgende stappe aan vir die data-analiseproses:

a. Doen vooraf-analise en dan formele data-insameling;
b. Goeie bestuur en organisering van die data kan met behulp van die lees en skryf van memo's gedoen word;
c. Kategorieë, temas en patrone moet opgestel word sodat die data kodeer kan word;
d. Die aanvanklike veronderstellings wat gemaak is, moet nou getoets word;
e. Hierdie toetsing help met die soeke na alternatiewe verduidelikings;
f. Die verslag met voorstellings kan dan geskryf word.

4.8.2 Deelnemers aan die kwalitatiewe ondersoek

Deelnemers wat vir dié studie geselekteer is, was vakadviseurs, ses laerskoolhoofde, ses Grondslagfase-departementshoofde, en agtien graad 1- tot 3-onderwysers wat in die Dr Kenneth Kaunda-distrik werk. Deelnemers moes verkieslik oor vyftien tot twintig jaar ondervinding in die Grondslagfase beskik sodat hulle hul kennis kon meedeel van die onderwyskurrikulum vóór 1998 en transformasie van die kurrikulum daarna.

Die volgende skole is ter wille van diversiteit in die empiriese ondersoek betrek: voldiensskool en parallelmedium, gemiddeld-gegoede skool: 'n laerskool in 'n hoofsaaklik Kleurlinggemeenskap; 'n Swartgemeenskap-plaasskool; 'n laerskool in Indiërgemeenskap; en 'n Engelsmedium-plaasskool.

Diskoersanalise of gespreksvoering deur geskrewe werk asook onderhoude en redevoering help om die fenomeen te ontleed en gee 'n oorsig om die probleem op te los (Crofts *et al*. soos aangehaal deur Rahman, 2015:8). Uit onderhoude en refleksie word menings geïnterpreteer en die analise van die uitslag weergegee (Denzin & Lincoln, 2011:6).

Data is ingesamel deur middel van individuele semi-gestruktureerde onderhoude met deelnemers (vgl. 1.5.2 en 1.5.6). Semi-gestruktureerde onderhoude met oopeind-vrae (wat nie 'n "ja"-antwoord of "nee"-antwoord het nie) was gevoer. Die vrae is verstaanbaar en deelnemers kon

vrae met vrymoedigheid antwoord. Die navorser was geensins veroordelend of bevooroordeeld nie (Thomas, Nelson & Silverman, 2011: 57).

4.8.3 Beplanning van die onderhoude

Die navorser het die deelnemers vooraf ontmoet, die rede van onderhoudvoering en etiek bespreek, en 'n afspraak vir vrywillige deelname gemaak. Op die dag van die onderhoud was die navorser al bekend aan die deelnemers, wat beter samewerking bevorder het.

4.9 NAVORSINGSVRAE

Die navorsingsproses en -metode word gelei deur navorsingsvrae (Seale et al., 2005:401).
Die navorsingsvraag – hoe word die leerders in die Grondslagfase sedert 1998 holisties ontwikkel – is in die volgende subvrae verdeel om die probleem beter te kon aanpak:

- Hoe voldoen die huidige nasionale kurrikulum aan die nodige riglyne vir holistiese ontwikkeling vir 'n Grondslagfase-leerder?
- Watter invloed het "Paideia" op die kurrikulum sedert 1998, met die oorgang van behaviourisme na konstruktivisme, ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die leerder?

Hierdie ondersoek fokus op die navorsingsdoel: Ondersoek na die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998.

4.10 KRITIES-INTERPRETIVISTIESE LENS EN HISTORIES-FENOMENOLOGIESE ANALISE

Hierdie studie is vanuit 'n krities-interpretivistiese lens ondersoek. Die verloop, oorsaak en gevolg volgens Mouton (2001:139) word geïnterpreteer. Krities-interpretivisties impliseer die navorser se goeie begrip ná interaksie met die deelnemers en hul terugvoering. Die woord krities behels nie net die bestudering en begrip vir die samelewing (onderwys) nie, maar om kritiek te lewer op die samelewing (onderwys) vir verbetering en verandering (De Vos et al., 2011:7).

4.10.1 Die aard en doel van interpretivistiese paradigma

Volgens Loots (2005:11) bestaan daar interaksie tussen die deelnemer en die navorser. Die doel van die interpretivistiese paradigma is om betekenis of sin te maak van 'n probleem en persepsies vanuit die leefwêreld van die deelnemer om dit te kan verstaan en te interpreteer.
Die interpretivistiese paradigma is vir hierdie studie gekies om vanuit die oë van die vakadviseur, hoof, departementshoof en onderwyser te kyk na die holistiese ontwikkeling van die

Grondslagfase-leerder en watter invloed “Paideia” het op die ontwikkeling van dié leerders sedert 1998. Hierdie ondersoek is uitgevoer om perspektief te kry ten opsigte van die kurrikulum ten tyde van dié studie en of die nodige riglyne vir holistiese ontwikkeling in die praktyk gebied word en ook uitgevoer word in die skoolpraktyk.

4.10.2 Die aard en doel van die fenomenologiese benadering

Die fenomenologiese benadering het ’n filosofiese uitgangspunt en word veral in kwalitatiewe navorsing gebruik. Die aard van fenomenologie is wanneer die navorsing tot ’n verstandhouding kom oor wat ’n deelnemer oor ’n spesifieke fenomeen dink, voel of wat sy ervaring en houding daaroor is. Die navorser kyk vanuit die perspektief van die deelnemer na die probleem en probeer dan sin maak van die situasie. Die perseptuele instelling, oordeel, emosies en doelwit van die navorser speel ’n rol in die navorsing (Moulding, Aardema & O’Connor, 2007:15; De Vos et al., 2011:305).

Die data is vanuit ’n histories-fenomenologiese benadering geïnterpreteer omdat hierdie studie die transformasie in die kurrikulums en onderwyspraktyk vanaf 1998 tot 2015 ondersoek het. Kurrikulums vanaf 1998 tot 2015 is in die literatuurstudie vergelyk en vrae is gestel en onderhoude is gevoer rondom onderrig in die Grondslagfase vanaf 1998 tot 2015.

4.11 METODES VAN DATA-INSAMELING TYDENS STUDIE

4.11.1 Oopeind-vraelyste

Die doel van die oopeind-vraelyste in hierdie studie was om verskillende belanghebbendes in die onderwys se mening, ondervinding, onderwys, opvoedkundige agtergrond, houding, gevoelens, kennis en aanbevelings rondom die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998 te ondersoek.

Afdeling A van die vraelys het demografiese inligting verskaf en Afdeling B het inligting oor die deelnemer se jare ondervinding in die onderwyspraktyk verskaf. Afdeling C het gehandel oor die kennis rondom die kurrikulum en ondervinding en ervaring rondom die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder soos in tabel (Addendum E) beskryf. Afdeling C het gehandel oor die kennis rondom die kurrikulum en ondervinding en ervaring rondom die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder soos in Tabel 5.1 gesien kan word. Hierdie vrae is gestel om eers uit te vind of die deelnemer bevoeg genoeg voel en oor genoegsame kennis en vaardighede beskik om te weet hoe om ’n leerder holisties te kan onderrig. Daarna is die deelnemer gevra of sy dink dat holistiese ontwikkeling belangrik is. Met hierdie vraag het die deelnemer meer spesifiek begin reflekteer oor holisme en in die daaropvolgende vraag is die deelnemer gevra watter voordele sy

sien in holistiese ontwikkeling. Die deelnemer kon nou meer spesifiek antwoord. Nadat die deelnemers hierdie vrae geantwoord het, het hul geweet wat tydens lesse van hul verwag word om leerders holisties te kan ontwikkel. Met die volgende vraag wou die navorser bepaal of die deelnemer tydens onderrig aandag gegee of tyd toegestaan aan die sosiale en emosionele welstand van leerders in haar klas. In die volgende vraag moes die deelnemer motiveer hoe sy die sosiale en emosionele welstand by leerders bevorder het. Indien die deelnemer in die vorige vrae positief geantwoord het sonder om werklik bewus te wees van wat holistiese ontwikkeling werklik behels, kon daarin hierdie vraag gesien word waar sy verduidelik hoe sy holistiese ontwikkeling by leerders bevorder het. In vraag 7 is 'n rooster gegee van die Lewensvaardighede wat voorgeskryf is volgens die KABV vir elke graad. Die deelnemers moes aandui hoeveel tyd per week bestee is aan verskeie studie-areas soos Aanvangskennis, Persoonlike en Sosiale Welstand, Skeppende Kuns en Liggaamsopvoeding met elkeen se onderafdelings. Die doel hiermee was om te sien of die KAV genoegsame voorsiening maak vir holistiese ontwikkeling en of die tydstoekenning van die deelnemers meer akademies gerig was. Na aanleiding van die deelnemers se antwoorde op die rooster, kon hul vraag 8 antwoord waar daar aan hulle gevra is hoe die huidige kurrikulum aan die riglyne vir holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder voldoen. Die volgende vraag was in konteks met die vorige vraag waar daar gevra is hoe die deelnemer haar lesplanne uitgewerk het om leerders holisties te kon ontwikkel. Die deelnemers se jare van onderwysondervinding het gehelp met die antwoord van die volgende vraag waar gevra is oor die belewenis/ervaring van die deelnemer ten opsigte van die kurrikulum sedert 1998 tot hede met betrekking tot die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder. Nadat die deelnemers bogenoemde vrae geantwoord het, kon die deelnemers self oordeel of hulle die leerders wel holisties ontwikkel en of daar dalk leemtes was wat holistiese ontwikkeling verhoed het. Daar is voorts gevra watter faktore in leerders se ouerhuise 'n rol speel in die holistiese ontwikkeling van leerders in haar klas. Hierdie faktore kon bepalend wees in watter mate leerders tuis holisties ontwikkel word en het gelei na die volgende vraag oor wat die deelnemer kon aanbeveel wat 'n bydrae kon maak tot die holistiese ontwikkeling van die leerders. Ten laaste kon die deelnemers nog iets noem aangaande die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder wat nog nie genoem was nie.

Die vrae is duidelik en ondubbelsinnig gevra sodat die deelnemer presies geweet het wat gevra word. Die vrae was maklik leesbaar sodat dit nie nodig was dat die deelnemer die vraag herhaaldelik moes lees om die vraag te verstaan nie. Vrae is spesifiek opeenvolgend gevra om die gedagtegang tot dieper denke te lei. Latere analisering van die data is ook ingedagte gehou met die agtereenvolging van die vrae. Volgens Cohen et al. (2011:261) moet daar 'n balans wees tussen menings en feite en leidende vrae moet vermy word.

Die vraelys is met die studieleier bespreek; wenke is gegee en aanbevelings is gemaak; en met haar goedkeuring (ná ’n loodsondersoek) is die goedkeuring van die etiekkomitee (Addendum A) verkry en die oopeind-vraelyste is uitgedeel aan deelnemers (Vgl) bl 225.

Tabel 4.2: **Kategorieë in oopeind-vraelyste**

Afdelings	**Vakadviseurs (n=3)**	**Hoofde (n=5)**	**Departementshoof se vrae tydens die onderhoud (n=6)**	**Grondslagfase-onderwyseres (n=18)**
Afdeling A Demografiese inligting	Fokus area soos Wiskunde, Huistaal, Eerste Addisionele Taal of Lewensvaardigheid	Soort skool: Plaasskool, Vorige Model C-skool, Parallelmedium- of inklusiewe skool.	Is sy 'n Grondslagfase-onderwyser? Jare onderwysondervinding.	Het die onderwyseres Grondslagfase-opleiding? Hoeveel jare onderwysondervinding? Wat is die hoogste kwalifikasie van die deelnemer?
Afdeling B	Jare ondervinding as 'n vakadviseur. Hoogste onderwyskwalifikasie.	Jare ondervinding as 'n hoof. Hoogste onderwyskwalifikasie.	Jare ondervinding as departementshoof vir die Grondslagfase. Hoogste onderwyskwalifikasie.	Watter graad gee die deelnemer in onderrig. Aantal leerders in die klas. Gemiddelde ouderdom van die leerder.
Afdeling C Kennis rondom holistiese ontwikkeling (vgl. par. 1.2.1; 2.2.3 en 2.3.2)	Kennis rondom wat die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder behels.	Kennis rondom wat die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder behels.	Kennis rondom wat die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder behels.	Kennis rondom wat die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder behels.

Belangrikheid en voordele van holistiese ontwikkeling (vgl. par. 2.6)	Die belangrikheid en voordele van holistiese ontwikkeling.	Hoekom die hoof dink holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder is belangrik. Voordele vir ’n leerder om holisties ontwikkel te wees.	Is holistiese ontwikkeling vir leerders in die Grondslagfase belangrik? Voordele vir holistiese ontwikkeling. Beskik onderwysers oor genoegsame kennis om leerders holisties te kan ontwikkel?	Dink sy holistiese ontwikkeling is belangrik vir die leerder en watter voordele daarin lê dat die leerder holisties ontwikkel.
Toepassing van holistiese ontwikkeling (vgl. par. 2.3.5 en 2.4)	Word Grondslagfase-leerders in die Kenneth Kaunda-distrik genoegsaam holisties ontwikkel?	Die invloed van departementele eise op Grondslagfase-onderwysers ten opsigte van hul onderrigtyd.	Lewensvaardighede bestaan uit Aanvangskennis, Persoonlike en Sosiale welstand, Skeppende Kuns en Liggaamsopvoeding. Hoe laat sy hierdie studie-areas tot sy reg kom. Hoe holistiese ontwikkeling in haar Grondslagfase geïnkorporeer word. Faktore wat ouerhuise speel rondom die	Hoe sy die leerder daagliks holisties laat ontwikkel. Faktore in leerders se ouerhuise rondom holistiese ontwikkeling van so ’n leerder.

			holistiese ontwikkeling van die leerder.	
Kurrikulum sedert 1998 tot 2015 (vgl. par. 3.7.3 en 3.7.4)	Hoe voldoen die kurrikulum aan die riglyne van holistiese ontwikkeling.	Die belewenis/ervaring ten opsigte van die kurrikulum sedert 1998 tot 2015 ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder.	Watter verandering ondervind u in die kurrikulum ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerders?	Die belewenis/ervaring ten opsigte van die kurrikulum sedert 1998 tot 2015 ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder.
Faktore wat holistiese ontwikkeling verhoed (vgl. par. 2.3.4; 3.5.3; 3.7.5; 3.7.6 en 3.8)	Leemtes of belemmeringe rondom die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerders. Algemene klagtes wat hul as vakadviseur van onderwysers hoor wat holistiese ontwikkeling kan verhoed.	Faktore wat Grondslagfase-onderwysers se vermoë om leerders holisties te kan ontwikkel beïnvloed.	Enige faktore in die skoolstelsel wat die holistiese ontwikkeling van die leerders verhoed.	Faktore wat haar mag verhoed dat sy nie die leerders holistiese kan ontwikkel nie.
Aanbevelings (vgl. par. 2.5 en 3.7.3)	Aanbevelings	Aanbevelings	Aanbevelings	Aanbevelings rondom hoe om leerders meer holisties te kan ontwikkel.

4.11.2 Administrering van die oopeind-vraelyste

'n Bygaande toestemmingsbrief is by die oopeind-vraelyste aangeheg wat die navorsingstudie verduidelik en inligting gegee het oor anonimiteit, vertroulikheid van antwoorde, en om toestemming tot mededeelsaamheid te verkry (Leedy & Ormrod, 2010:199) (Addendum C). Deelnemers is 'n week toegelaat om die vraelys te voltooi. Oopeind-vrae is meestal gebruik sodat die deelnemer die geleentheid kon kry om hul eie mening en soveel inligting as moontlik te gee. Die oopeind-vraelyste het antwoordspasies verskaf waarin die deelnemer sy/haar antwoorde kon skryf. Genoegsame spasie is verleen sodat dit die deelnemer ook kon aanspoor om meer as een sin te skryf, sonder om hom/haar te ontmoedig dat dit 'n las is om so baie te skryf. Antwoordspasies het ook nie tot die volgende bladsy oorgeloop nie anders kon die deelnemer dink dat die vraag op die vorige bladsy eindig. Die nadeel was dat die navorser nie die deelnemer addisionele vrae kon vra vir beter duidelikheid nie (Moulding et al., 2007:15).

4.11.3 Die teikenpopulasie en deelnemers

Vier vakadviseurs, vier hoofde en vier departementshoofde, en drie onderwysers van elk van die ses skole (n=34) is as teikenpopulasie gekies. Ten einde diversiteit van inligting te verseker, het die gekose skole 'n plaasskool, 'n vorige model C-skool, 'n parallelmedium- en voldiensskool ingesluit. Drie vakadviseurs van die Kenneth Kaunda-distrik vir Wiskunde, Huistaal, Eerste Addisionele Taal en Lewensvaardigheid is gekies omdat vakadviseurs direk met die onderwysers skakel ten opsigte van die implementering van die KABV. Kwartaallikse analise van leerderprestasies is ook aan hulle verskaf. Hulle het op 'n gereelde basis met skole geskakel en het ook beskik oor 'n wye kennis van wat in die Grondslagfase in die Potchefstroom-streek plaasvind.

Die hoofde van ses skole is gekies omdat hulle die totale skoolkultuur beleef en nie net met die akademiese sy te doen het nie, maar ook met die emosionele klimaat van die skool en oorsake en gevolge van situasies wat in sy skool plaasvind. Hulle kon daarom inligting daaroor verskaf. Departementshoofde en drie onderwysers van dieselfde skole as dié van die hoofde is ook geselekteer om data in te samel.

Departementshoofde is onder baie druk rondom die inhandiging van kwartaallikse, item- en graadanalise asook rekorderingstate (SA SAMS) wat ingelees moet word en op sekere vasgestelde datums aan die departement ingehandig moet word. Departementshoofde dra kennis oor wat in hul departement aangaan rondom tydsbesteding en die werklike volg van die rooster as gevolg van assesseringstake, jaarlikse en kwartaallikse assessering en die Noordwes Jaarlikse Provinsiale Assessering (North West Annual Provincial Assessment [NWAPA's]). Die

onderwysers het onderwysondervinding opgedoen tydens die oorgangstydperk van die onderwysbenadering in Suid-Afrika sedert 1998. Hulle het elke kurrikulum beleef van wat was en wat op daardie tydstip in die onderwyssisteem gebeur het. Die onderwysers het ook ondervinding gehad van die druk wat sedert 1998 op die onderwyser en leerders geplaas word en die haalbaarheid van gehalte-werk in veral wiskunde en taal tesame met die holistiese ontwikkeling van die leerder soos wat in die kurrikulum vereis word.

Volgens Leedy en Ormrod (2010:189) moet die oopeind-vraelyste aan sekere vereistes voldoen. Oopeind-vraelyste moet netjies en professioneel voorkom, maklik leesbaar wees, en bladsye en vrae moet numeries op mekaar volg. Die deelnemer moet presies weet wat om te doen as die instruksies op die vraelys gevolg word, sodat vrae so maklik as moontlik ingevul kan word. Die vrae moet nie te lank wees nie, moet genoegsame inligting verskaf asook interessant wees en sinvol wees.

4.11.4 Steekproefneming vir oopeind-vraelyste deur middel van loodsstudie

Volgens De Vos et al. (2011:331) is ’n loodsstudie ’n meer holistiese manier van kwalitatiewe navorsing wat vóór die aanvang van onderhoude uitgevoer word. So ’n loodsstudie help om die oopeind-vraelyste en vrae wat tydens onderhoude gaan plaasvind te toets sodat die korrekte formulering en effektiwiteit van die vrae, tydsbesteding en herhaling van dieselfde antwoord aangepas en verander kan word (Wiersma & Jurs, 2009:171).

Die navorser het die steekproef beperk tot vyf onderwysers met verkieslik 18 jaar se onderwysondervinding in haar eie skool waar sy onderwys gee. Konsepoopeind-vraelyste is aan kollegas gegee om duidelikheid en verstaanbaarheid te toets sowel as dubbelsinnigheid, inhoudsgeldigheid en moontlike tekortkominge van die vraelys. Ná die loodstudie is nog ’n vraag bygevoeg (vgl. par. 4.6.1).

4.11.5 Prosedure van data-insameling

- **Semi-gestruktureerde vrae**
    - Onderhoud met die Grondslagfase-departementshoofde

Tydens die ontmoeting noem die navorser dat sy oor die holistiese ontwikkeling van die leerder asook die kurrikulum rondom holisme gaan vrae vra.

- Skriftelike vraelys

'n Kort skriftelike refleksievraelys word aan vakadviseurs, hoofde en onderwysers gegee om uit te vind hoe die leerders in die Grondslagfase-klas holisties ontwikkel word en ook die implementering daarvan in die daaglikse beplanning (Addenda E tot G).

- Volgorde van data-insameling

Oopeind-vraelyste of onderhoudvoering is eerste by die hoofde, daarna met departementshoofde en onderwysers gedoen. Daar kon moontlik vanuit hierdie oopeind-vraelyste of onderhoudvoering ekstra vrae spruit, wat die vakadviseurs kon beantwoord, wat aan die begin moontlik onbekend was.

- Individuele onderhoud

Die departementshoofde het geen skriftelike vraelys ontvang nie. 'n Oudio-opname is van individuele onderhoude gemaak, spesifiek gefokus op die vrae rondom die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder. Vrae is gevra rondom die belangrikheid van holistiese ontwikkeling van leerders en hoe holistiese ontwikkeling in die skool toegepas is.

- Logistieke

'n Reëling is getref dat die onderhoud met departementshoofde in die personeelkamer gevoer word. 'n Kragprop was onnodig omdat die diktafoon met batterye gewerk het. Twee diktafone is saam geneem om onnodige probleme wat mag opduik, uit te skakel.

Onderhoude is direk ná skool gevoer sodat daar nie steurnisse van leerders was nie. Na afloop van die data-insameling is oopeind-vraelyste regs bo genommer. Die navorser het aangeteken wie die deelnemer was, bv. graad 1-onderwyseres van Skool 1.

4.12 ONDERHOUDE

Volgens Henning et al. (2004:57) is 'n onderhoud 'n aktiewe integrasie tussen twee mense wat 'n diskoers genoem word.

4.12.1 Doel van onderhoudvoering

Die doel van onderhoudvoering is die insameling van betroubare data by informasieryke persone. Die onderhoudvoering is buigsaam en die liggaamstaal van die deelnemer kan waargeneem word. Verbale en nieverbale inligting moet ooreenstem. Met onderhoudvoering kan 'n groot hoeveelheid data vinnig, effektief en in diepte verkry word. Aanpassings kan ook maklik gemaak word namate omstandighede tydens die onderhoud verander. Konkrete inligting word ingesamel en daar moet gewaak word teen veralgemenings (Babbie, 2005:315; Berg, 2007:129).

Onderhoude kan verskillende vorme aanneem, byvoorbeeld deur middel van doelgerigte gesprekke, telefonies (multimedia), en interpersoonlike onderhoude (Ary, Jacobs & Razaviec, 2006:481; Lankshear & Knobel, 2007:225).

Tydens onderhoudvoering moet daar ŉ vertrouensverhouding tussen die onderhoudvoerder en die deelnemer wees. Die deelnemer moet die navorser vriendelik en onpartydig ervaar. Die deelnemer moet verstaan wat tydens die onderhoud van hom/haar verwag word. Al verskil die mening van die deelnemer van dié van die onderhoudvoerder, moet dit nie die betroubaarheid van die data beïnvloed nie. Woorde mag nie in die mond van die deelnemer gelê word nie (Henning et al., 2004; Cohen et al., 2011).

Onderhoude het egter ook beperkings, want persoonlike interaksie en samewerking van deelnemer is nodig en ŉ deelnemer kan onwillig wees om deel te neem. Vrae kan verkeerd geïmplementeer word.

4.12.2 Benadering tot die onderhoud

Die gehalte van die onderhoud hang hoofsaaklik af van die vaardighede van die navorser as onderhoudvoerder. Volgens De Vos et al. (2011:287) is aktiewe onderhoudvoering nie beperk tot vraag en antwoord nie. Die onderhoudvoerder moet oplettend wees en die deelnemer se reaksie monitor. Ná die nodige skriftelike toestemming tot die onderhoud verkry is, word ŉ stil gemaklike omgewing vir ŉ onderhoud gekies. Die deelnemer moet op sy/haar gemak voel en hy/sy moet oor die onderwerp en prosedure ingelig word voordat die onderhoud in aanvang neem.

Volgens De Vos et al. (2011:287) is daar verskeie kommunikasietegnieke en -maatreëls tydens onderhoudvoering:

- Die navorser luister en deelnemer doen 90% van die praatwerk, want ŉ onderhoud is nie ŉ dialoog nie;
- Vermy onnodige verbale response op antwoorde. Goeie oogkontak en kopknik, of "Mm-mm, ja, ek sien", sal genoeg aanmoediging wees;
- Min of geen eie opmerkings van die navorser nie;
- Vrae is meestal oopeind-vrae wat sinvol, duidelik geformuleer, kort en bondig is;
- Vra een vraag op 'n slag;
- Moenie die vrae afjaag nie. Gee genoeg tyd sodat die deelnemer ruimte het om oor die vraag na te dink en op sy/haar eie manier te kan antwoord. Moedig vrye teuels aan, maar behou fokus sodat antwoord in konteks bly;

- Vermy omstrede en sensitiewe vrae;
- Vrae aan die deelnemer oor sy/haar ervaring dra meer gewig as die vraag oor sy/haar gevoel oor die probleem.
- Vrae vorm ŉ spesifieke volgorde en word nie sommer lukraak gevra nie, vanaf konteksskepping tot spesifieke antwoordgewing;
- Indien die deelnemer die vraag vaag beantwoord, kan die navorser ŉ vraag vra om daardie spesifieke antwoord duideliker te kan kry, bv. “Vertel my meer”;
- Indien die vraag nie duidelik of goed genoeg beantwoord is nie, kan parafrasering gebruik word deur die woorde van die deelnemer op ŉ ander manier as die vraag te stel sonder om aan die betekenis te verander, soos: “Met ander woorde wat jy sê is…”;
- Refleksie: Om hom/haar te kry om uit te brei op die idee, moedig hom/haar aan met vrae soos “Kan jy my vertel meer oor…”;
- Indiepte-onderhoud: Delf dieper vir aktivering van kritiese denke met vrae soos “Presies hoe…?” of “Wat het jy spesifiek…?”
- Vermy leidende vrae;
- Moenie dat die onderhoud te lank aanhou nie of lang tussenposes tussen vrae nie, dit onderbreek die aandagspan.

4.12.3 Semi-gestruktureerde onderhoude

Semi-gestruktureerde onderhoude word gebruik om ŉ beeld van die deelnemer se oortuigings of persepsies oor ŉ bepaalde fenomeen te kry en is aanpasbaar sodat die bewoording of hoeveelheid vrae buigsaam is en aangepas kan word. ŉ Vraelys of onderhoudskedule is voorafbepaalde vrae wat help dat die navorser die verloop, inhoud en struktuur van die onderhoud beplan sodat alle aspekte gedek kan word en herhaling van vrae voorkom kan word. Probleme voortspruitend uit die vrae, soos korrekte terme of sensitiewe areas, word só uitgelig (De Vos et al., 2011:297).

Die onderhoudvoerder stel die vrae en volgorde van die vrae op. Die inhoud is kortliks vóór die onderhoud aan die deelnemer bekendgemaak (Henning et al., 2004:50; Cohen et al., 2011:267).

4.12.4 Band- of DVD-opname

Nadat toestemming van die deelnemer verkry is, word die onderhoud op band of DVD opgeneem. Ná die onderhoud word die inligting op die oudioband getranskribeer vir noukeurige ontleding (De

Vos et al., 2011:297). Die nadeel van ’n bandopnemer is dat dit die deelnemer verontsenu en hy/sy mag weier om op band te praat of kan terughoudend wees.

4.12.5 Veldnotas

Direk ná ’n onderhoud moet indrukke van die onderhoud neergeskryf word om die verlies van data te verminder. Veldnotas is skriftelike weergawe van die verloop van die onderhoud met empiriese waarneming en interpretasies soos emosies, vooroordele en verwagtinge (Maynard & Heritage, 2005:431; De Vos et al., 2011:297).

4.12.6 Volgorde van die uitvoering van die projek

a. Goedkeuring vir navorsing en etiese klaring is verkry van die Fakulteit Opvoedkunde van die NWU (Addendum A).
b. Skriftelike toestemming is van die volgende belangegroepe gekry (Addendum D):
    - Departement van Onderwys van die Noordwesprovinsie, Kenneth Kaunda-distrik;
    - Vier vakadviseurs (Lewensvaardigheid, Huistaal, Eerste Addisionele Taal en Wiskunde);
    - Hoofde van die ses skole;
    - Departementshoofde van die ses skole;
    - Onderwysers van die ses skole (n=18).
c. Afspraak met deelnemers, buite skoolure, was telefonies gedoen.
d. Besoeke aan die deelnemers en bespreking as die doel van die navrosing, die prosedure en vertroulikheid van die refleksieverslae.
e. Vraelyste aan hoofde van die ses skole en die drie onderwysers van elke skool.
f. Besoek aan die departemenshoofde en onderhoude met elkeen.
g. Besoeke aan die vakadviseurs en bespreking van die doel van die navorsing, die prosedure en vertroulikheid van die refleksieverslae.
h. Onderhoude wat elektronies opgeneem is, word op rekenaar getranskribeer.
i. Vrae en antwoorde van die deelnemers wat vraelyste geantwoord het, word op rekenaar getik.
j. Antwoorde van die vrae was volgens kategorieë, skole en Graad 1,2 en 3 in kolomme gekategoriseer.
k. Tema’s word bepaal.
l. Resultate, gevolgtrekkings en aanbevelings was gemaak.

4.13 GELDIGHEID, BETROUBAARHEID EN GELOOFWAARDIGHEID

Leedy en Ormrod (2005:100) en Merriam (2009:209) is van mening dat die bewoording geldigheid en betroubaarheid meer eie is aan kwantitatiewe navorsing, daarom stel hulle terme voor soos vertrouenswaardigheid, kredietwaardigheid, oordraagbaarheid, afhanklikheid, objektiwiteit, triangulasie, veralgemening en bevestigbaarheid, wat vervolgens bespreek gaan word.

4.13.1 Geldigheid (Vertrouenswaardigheid)

Vertrouenswaardigheid beteken dat dít wat opgeteken is werklik in die navorsing voorkom (De Vries et al., 2009:34). Geldigheid beteken akkuraatheid en werklikheidsgetrouheid van die data. Volgens Nieveen (2010 et al., 2010:94) en Plomp & Nieveen (2010:28) behoort gehaltenavorsing oor die volgende kriteria te beskik: inhoudsgeldigheid; interne konsekwentheid; praktiese bruikbaarheid/ toepasbaarheid; en effektiwiteit. Geldigheid bepaal of die data wat ingesamel is relevant, betekenisvol en bruikbaar vir die navorsing is. Die gebruik van ’n verskeidenheid van metodes wek vertroue in die konsekwentheid van die inligting wat oor die fenomeen verkry is.

Die fokus in die literatuuroorsig was om die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998 te ondersoek. Verskeie bronne is geraadpleeg asook teorieë wat akkuraatheid en werklikheidsgetrouheid van data bevestig. Empiriese data wat deur middel van vrae en onderhoude ingesamel is, was bruikbaar en effektief om gebruike en toepassing van die KABV ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder te bevestig of te weerlê.

4.13.1.1 Interne geldigheid (Kredietwaardigheid)

Volgens Merriam (2009:213) hou kredietwaardigheid verband met die wyse waarop die studie uitgevoer word en hoe die navorser die bevindinge interpreteer ten opsigte van die perspektiewe van die deelnemer. Verskeie strategieë bevorder kredietwaardigheid: triangulasie deur goeie data-interpretasie met refleksiwiteit en portuurgroephersiening deur middel van ’n register van data, notas, kategorieë en metodologieë; mikro-evaluerings; toetsing; waarnemings; gespreksvoering; en oudiovisuele opnames. Die bevindinge moet waar en juis wees soos die werklikheid is.

4.13.1.2 Eksterne geldigheid (Oordraagbaarheid)

Merriam (2009:224) is van mening dat die navorsingsbevindinge in soortgelyke situasies toegepas of oorgedra kan word, na ander kontekste, indien die konteks toepaslik gedokumenteer is en van toepassing is binne ander situasies. Met ander woorde, eksterne geldigheid impliseer hoe veralgemeenbaar die navorsingsbevindinge is in ander soortgelyke gevalle.

4.13.2 Betroubaarheid (Afhanklikheid)

Volgens Cohen et al., 2011:117) en Wiersma en Jurs (2009:264) beteken betroubaarheid dat wanneer die proses en die produk vergelyk word, dieselfde resultate of gevolgtrekking verkry sal word as daar soortgelyke navorsing met dieselfde onderwerp, meetinstrument en metode met ander ondersoekgroepe gedoen sou word. Vertroue kan daarom geplaas word in die uitkoms van die studie rondom konstantheid, konsekwentheid en stabiliteit (De Vries et al., 2009:35; Cohen et al., 2011:129). Betroubaarheid wys op die eliminering van foute wat die navorsingsresultate kan beïnvloed deur maatreëls soos 'n proses van refleksie, meervoudige data-insamelingmetodes, vestiging van 'n "ouditspoor", kontrolering van akkuraatheid en oorspronklikheid, en portuurgroephersiening (Merriam, 2009:220). Betroubaarheid kan verdeel word in interne en eksterne betroubaarheid, wat vervolgens kortliks bespreek word.

4.13.2.1 Interne betroubaarheid

Interne betroubaarheid gedurende die navorsingsprojek impliseer dat foute gedurende kwalitatiewe navorsing te beperk word. Alle data, verslae, opnames, transkripsies van onderhoude en notas word bewaar. Die resultate wat aan die begin verkry is, moet ten einde, nadat data verwerk is, eenders wees. Genoegsame tyd en aandag moet in die navorsingsveld bestee word. Meer as een invalshoek moet gebruik word om die saak te benader, naamlik vanuit die oogpunt van die hoof en vanuit die oogpunt van die onderwyser.

4.13.2.2 Eksterne betroubaarheid

Eksterne betroubaarheid beteken dat ander navorsers met dieselfde deelnemer dieselfde gevolgtrekkings maak. Daarom is deeglike beskrywing van die rol van die deelnemers, konsepte, idees en metodes van navorsing belangrik asook waarom die navorser verskeie keuses gemaak het.

4.13.3 Veralgemening

Die bevindinge van eenderse navorsing kan oorgedra word van een konteks na 'n ander. Volgens McMillan en Schumacher (2010:167) moet navorsers die bevindinge in 'n ander soortgelyke situasie kan gebruik, oordra of toepas.

4.13.4 Objektiwiteit (Bevestigbaarheid)

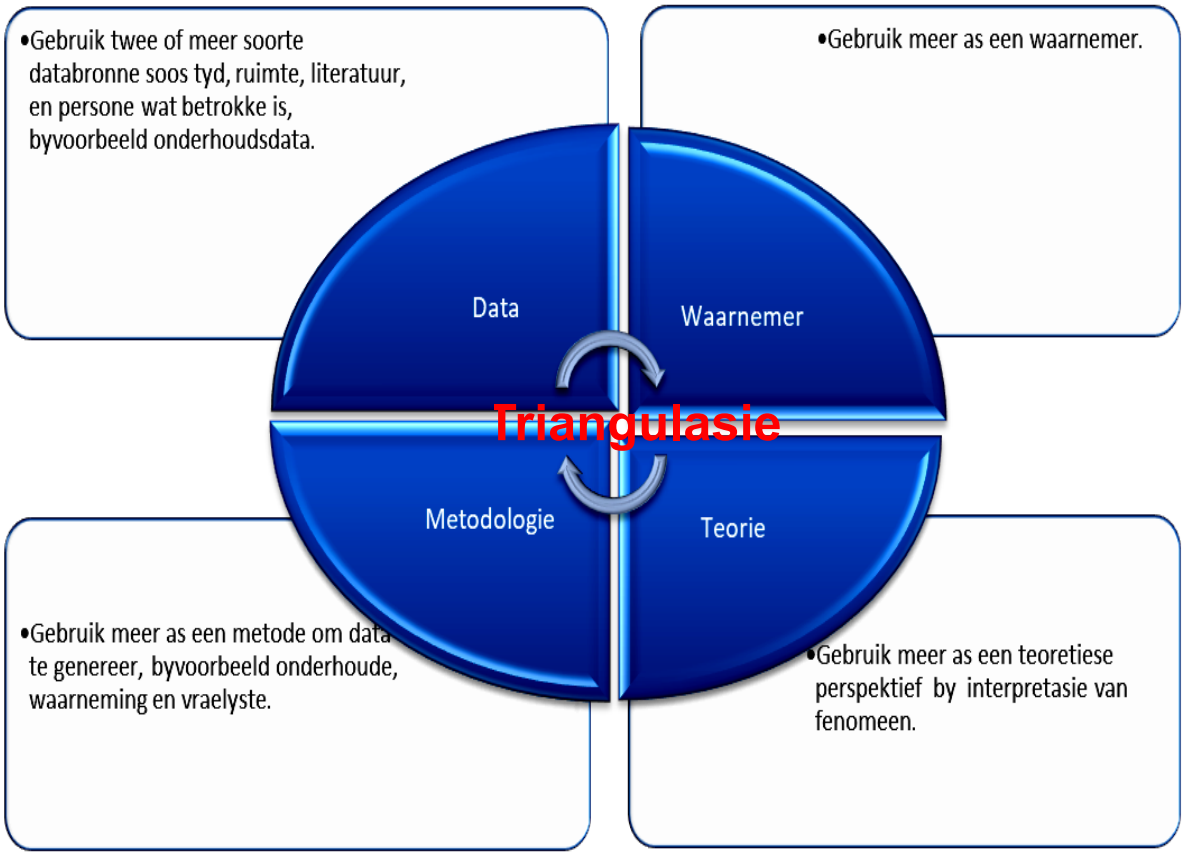
Objektiwiteit of bevestigbaarheid is die onpartydigheid, onbevooroordeeldheid en neutraliteit van die navorser tydens die navorsing. Die navorser moet bedag wees op sy/haar eie oortuiging en die invloed daarvan wat dit op die navorsing mag hê. Die bevindinge is die refleksie van die

deelnemer en nie die vooropgestelde idees van die navorser nie en om dit te verhoed is daar strategieë soos 'n “ouditspoor”, triangulasie en refleksiwiteit.

4.13.5 Triangulasie: kruisverwysing tussen metodes

Volgens Creswell (2008:266) is triangulasie die kombinasie van verskeie vergelykings met teoreties-metodologiese navorsingmetodes, bronne en perspektiewe. Volgens Frankael en Wallen (2003:165) is die doel van triangulasie om vooroordeel uit te skakel om sodoende kredietwaardigheid te verseker. Dubbelkontrolering van die data versterk bevindinge met die realiteit en is dit wenslik om een bron teen ’n ander te toets.

Figuur 4.2 illustreer die vier tipes triangulasie.



Figuur 4.2: Vier tipes triangulasie (Creswell, 2008:557-558)

Tydens die studie is ’n proses van triangulasie gevolg met drie verskillende metodes van data-insameling, naamlik verskeie databronne, metodologieë en teorieë in die literatuurstudie, asook oopeind-oopeind-vraelyste en individuele onderhoude tesame met die literatuurstudie.

4.13.6 Meganisasie (tegnologie)

Die rekenaar, internet en oudiovisuele apparaat word gebruik in die skryf, soek van inligting en prosessering van data.

4.14 ROL VAN DIE NAVORSER

My rol as navorser was om alle moontlike inligting uit die literatuurstudie te kry sodat ingeligte oopeind-vraelyste opgestel kon word. Etiese klaring en toestemming van die Noordwes Departement van Onderwys en skoolhoofde moes skriftelik verkry word. Afsprake vir onderhoude moes gereël en bevestig word. Data-insameling moes presies volgens die etiese standaarde geskied, waar elke deelnemer toestemming tot die navorsing gee. Alle inligting is te alle tye vertroulik hanteer. Tydens onderhoude of oopeind-vraelyste is vrae ondubbelsinnig en duidelik gevra en vrae is nie oorbeklemtoon om die bevindinge in enige rigting te stuur nie. Oopeind-vrae verseker dat die deelnemers hul eie mening kon gee. (De Vos et al., 2011:66). Ná afhandeling van die dataverwerking kon die deelnemers insae oor hul bydrae tot die navorsing kry. Deelnemers kon hulself dan daarvan vergewis dat die navorser nie die inligting aangepas of verdraai het nie.

Die waarheid is belangrik in hierdie navorsing sodat die werklike toedrag van sake rondom die vraag – of die leerder holisties ontwikkel word in die Grondslagfase – na vore kan kom. Bevooroordeeldheid is oneties en is te alle tye vermy (De Vos et al., 2011:66).

Neutraliteit is belangrik en beteken dat geen partydigheid enige invloed op die navorsing mag hê nie (De Vos et al., 2011:66). Daar is pertinent gepoog om geen vooroordeel in die stel van vrae, hantering van data en skryf van die verslag toe te pas nie. Ten tyde van die skryf van die verhandeling is erkenning aan bronne gegee en geen plagiaat is doelbewus gepleeg nie. Objektiwiteit, deursigtigheid en korrekte bevindinge is duidelik in die finale verslag weergegee.

4.15 ETIESE ASPEKTE

Eerstens is etiese klaring by die NWU Potchefstroom-kampus verkry (Addendum A). Daarna is toestemming vir onderhoude en oopeind-vraelyste in die distrik verkry (Addendum D). Voorts is toestemming van skoolhoofde, waar die onderhoude en oopeind-vraelyste gebruik is, verkry. Deelnemers het ook ’n toestemmingsvorm onderteken nadat hulle ten volle oor die navorsing ingelig is (Addenda C). Hulle is ook ingelig hulle te eniger tyd aan die studie kon onttrek. Almal moes hul vergewis dat alle inligting vertroulik hanteer sou word.
Volgens Rossman en Rallis (2003:25-26) moet navorsers polities, eties, emosioneel en sensitief wees en gemaklik wees met teenstrydighede. Deelnemers moet beskerm word en die minimum risiko beleef.

Bryman en Bell (2007:187) sê daar is drie maniere van betroubaarheid, byvoorbeeld: die konstantheid van resultate; vrae en antwoorde moet met mekaar verband hou; waarnemingsresultate van een persoon moet dieselfde wees as wanneer ander persone dieselfde waarneming maak; die gehalte van die navorsing en resultate moet van 'n goeie standaard en verantwoordbaar wees. Die navorser moet bevoeg wees en nie 'n bevooroordeelde gespreksvoering lei nie.

Interne geldigheid en geloofwaardigheid:
Die resultate wat aan die begin verkry is, moet ten einde, nadat data verwerk is, dieselfde boodskap hê. Genoegsame tyd en aandag moet in die navorsingsveld spandeer word. Meer as een invalshoek moet gebruik word om die saak te benader, naamlik vanuit die oogpunt van die hoof en vanuit die oogpunt van die onderwyser. Verskeie navorsingsmetodes moet ook gebruik word. Die deelnemers moet alle dokumentasie kan sien en na die bandopnames kan luister om hulself van egtheid te vergewis. Alle oorspronklike oopeind-vraelyste en bandopnames moet gebruik word (De Vos et al., 2011:66).

Navorsing is in verteenwoordigende en diverse skoolkontekste uitgevoer – hoofde, vakadviseurs, departementshoofde en onderwysers in die Kenneth Kaunda-distrik het aan hierdie studie deelgeneem.

4.16 DATA-ANALISE

Data-insameling en -analise in kwalitatiewe navorsing kan nie geskei word nie (De Vos et al., 2011:335; Moule & Goodman, 2009:345).

Volgens Berg (2007:46) moet onverwerkte kwalitatiewe data eers georganiseer word voordat die inhoud analiseer kan word. Vermindering van data moet plaasvind, grafies voorgestel en geverifieer word voordat gevolgtrekkings gemaak kan word (Jansen, 2012:37).

- Data-vermindering is wanneer massas data verminder en toegankliker gemaak word vir ontleding (Berg, 2007:47; Burns & Grove, 2009:521);
- Data-voorstelling: ná vermindering word data op 'n georganiseerde, kompakte wyse voorgestel in figure, tabelle, kleure en veldnotas om ontleding te vergemaklik (Berg, 2007:47; Moule & Goodman, 2009:345);
- Data-verifikasie: Die juistheid van data word verifieer deur kollegas met gelyke kennis van die onderwerp (Van Breda, 2005:7);

- Die data-ontleding word deur middel van selektiewe kodering gedoen (Creswell, 2008:240).

Inhoudsanalise is ’n manier om data te verminder, te prosesseer en te analiseer in sistematiese temas deur klassifikasie en kodering (Burns & Grove, 2009:528; Moule & Goodman, 2009:3349). Vir die doel van hierdie studie is Van Breda (2005:4-11) se sewe stappe vir data-analise vir multigroepe as werkswyse gevolg, wat in hoofstuk 5 bespreek sal word.

Stap 1: Data word van oopeind-vraelyste en onderhoude oorgedra na *Microsoft Word*-sagtewareprogram om data in kolomme te kan plaas.
Stap 2: Sleutelkenmerke van selektiewe kodering word geïdentifiseer, gesorteer en geprioritiseer.
Stap 3: Die inhoud word ontleed en in temas of kategorieë geplaas en daar word gebruik gemaak van tabelle, kleurkodes met sleutelwoorde, nommers en figure om data maklik te kan interpreteer (Babbie, 2007:384; Van Breda, 2005:5).
Stap 4: Die bevindings word bevestig. Bevindinge word met kollegas en studieleier bespreek en die interpretasie van data word hersien.
Stap 5: Die groepe se data word gekombineer volgens rangorde asook hoeveel deelnemers eenderse menings gehad het volgens elke tema of kategorie.
Stap 6: Die demografiese data word in ag geneem en data van elk word met mekaar vergelyk. Data word dan vergelyk om te sien of bevinding ooreenstem of verskil.
Stap 7: Tydens hierdie fase word al die resultate en bevindinge van die data-ontleding volledig in ’n verslag geskryf.

4.17 SAMEVATTING

In hoofstuk 4 is die navorsingsmetodologie en -ontwerp volledig bespreek en uiteengesit. Die navorsingsontwerp was kwalitatief met ’n krities-interpretivistiese lens as navorsingsmetode. Die data is vanuit ’n histories-fenomenologiese benadering geïnterpreteer. Semi-gestrukureerde onderhoude en reflektiewe vrae is voorts as data-insamelingstrategieë gebruik.

Creswell (2009:4) se drie stappe, naamlik navorsingsvraag, data-insameling en antwoord op die navorsingsvraag, is gevolg. Dokument- en data-analise is ook bespreek asook die teikenpopulasie en wyse waarop deelnemers aan hierdie studie geselekteer is. Die prosedure van vrae en administrering van oopeind-vraelyste, etiese aspekte, geloofwaardigheid, betroubaarheid en geldigheid van data-insameling is bespreek asook stappe wat gevolg is met

data-insameling. Hoofstuk 5 bied die interpretasie van die data vanuit ’n krities-interpretivistiese paradigma.

HOOFSTUK 5: 'n EMPIRIESE ONDERSOEK NA DIE HOLISTIESE ONTWIKKELING VAN DIE GRONDSLAGFASE-LEERDER SEDERT 1998

5.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om die kwalitatiewe data weer te gee wat deur middel van 'n empiriese ondersoek na die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998 ingesamel is. Die uiteensetting van die navorsingsmetodologie is in hoofstuk 4 bespreek. In hierdie hoofstuk word krities-interpretivisties na die bevindinge en interpretasie van die empiriese ondersoek gekyk.

'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering is gebruik. Oopeind-vraelyste is gebruik om die mening van onderwysers van ses skole (graad 1, 2, en 3) (n=18), skoolhoofde (n=6) en vakadviseurs (n=3) in te win. Individuele onderhoude is ook met departementshoofde van ses skole (n=6) gevoer deur middel van semi-gestruktureerde vrae, sodat kennis en daaglikse ervaring ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998 ondersoek kon word.

Data word in hierdie hoofstuk geanaliseer, vergelyk en geïnterpreteer sodat triangulasie gedoen kan word en geldigheid en betroubaarheid van die studie verhoog word.

5.2 DEELNEMERS AAN DIE STUDIE

'n Empiriese ondersoek is onderneem om inligting oor die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder in te samel en te ontleed. Skoolhoofde (n=6), Grondslagfase-departementshoofde, graad 1-tot 3-onderwysers (n=18) en vakadviseurs (n=3) het aan die empiriese ondersoek deelgeneem (vgl. par. 5.3.1). Hierdie deelnemers het inligting verskaf sodat die navorser die fenomeen, naamlik die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998, beter kan verstaan. Die kategorieë van deelnemers word onder die bespreking van die vraelys verder bespreek.

Deelnemers wat sedert 1998 in die onderwys is, is geselekteer omdat hulle bekend is met die agtergrond van die fenomeen. Hulle is dus medesamestellers van die empiriese inligting en het inligting verskaf sodat die fenomeen beter begryp kan word (Laverty, 2003).

5.3 KWALITATIEWE DATA-INSAMELING

In hoofstuk 4 is bespreek hoe die onderhoudvoering, oopeind-oopeind-vraelyste en data-analise sou plaasvind. Empiriese data is op drie maniere ingesamel: eerstens deur middel van oopeind-vraelyste aan Grondslagfase-onderwysers; tweedens is onderhoude met die departementshoofde gevoer; en derdens is oopeind-vraelyste aan skoolhoofde gegee. Onderwysers, departementshoofde en hoofde van ses skole het aan die studie deelgeneem. Slegs vyf van die ses skoolhoofde het toegestem om oopeind-vraelyste in te vul. Die oopeind-vraelyste is laastens aan die vakadviseurs gegee. Slegs drie van die vier vakadviseurs by die naaste distrikskantoor kon oopeind-vraelyste invul, aangesien daar ŉ oop vakaturelys was vir die vierde vakadviseur.

Etiese aspekte is aan die deelnemers verduidelik. Almal wat aan die studie deelgeneem het, het skriftelik toestemming gegee. Die navorser het ŉ kort inleiding as agtergrond gegee sonder om die deelnemers te beïnvloed. Daar was geleentheid vir opvolgvrae, sodat (soos in par. 4.7 bespreek) die deelnemers nóg meer inligting kon verskaf en aktief kon deelneem (Patton, 2002:115).

Kwalitatiewe data-analise is deur middel van ŉ induktiewe proses vanuit ŉ interpretivisties-fenomenologiese navorsingsbenadering uitgevoer om die kennis, ervaring of ondervinding, gevoelens en waarneming van onderwysers, departementshoofde, skoolhoofde en vakadviseurs in die praktyk te ondersoek, wat die natuurstaat van deelnemers is. Induktief impliseer dat van die kleinste waarnemings tot meer intensiewe redenasies gemeet is, en hierdie rou data is in ŉ struktuur geplaas sodat interpretasies gemaak kon word. Die fenomenologiese poses was bruikbaar omdat navorsing in die praktyk, in sy natuurstaat, ondersoek kon word. Die data is primêr gebaseer op die navorser as instrument. Data is verkry vanuit die insigte van die navorser en haar interpretasie van die literatuurstudie, oopeind-vraelyste en onderhoude. Verdere data-insameling en waarneming is met behulp van veldnotas gedoen en het tegelyk plaasgevind. Die navorser het sonder enige aannames en vooroordele veldnotas gemaak en geluister na wat die deelnemers sê ten einde te verifieer hoe die fenomeen werklik in die praktyk voorkom.

5.3.1 Oopeind-vraelyste en onderhoudprosedures

Oopeind-vraelyste (Addenda E, F en G) is gebruik sodat deelnemers wat daagliks direk met die leerders en die kurrikulum werk se waarneming en ervaring aan die navorser weergegee kon word. Afsprake is met die ses skole se skoolhoofde gemaak om toestemming te versoek om die navorsing uit te voer. Oopeind-vraelyste (in beide Afrikaans en Engels) is per hand na die skole geneem. Daar is begin met Grondslagfase-onderwysers wat daagliks met leerders en die kurrikulum te doen het.

Tweedens is onderhoude met die departementshoofde gevoer wat moet toesien dat die kurrikulum in die Grondslagfase geïmplementeer word en dán aan die departement verslag doen. Departementshoofde se menings is verkry en hulle kon vrylik praat. Daarna is skoolhoofde genader om oopeind-oopeind-vraelyste in te vul. As skoolhoofde het hierdie deelnemers ŉ breër en oorhoofse visie oor die kurrikulum in die Grondslagfase en ook die uitkoms van vroeë ontwikkeling later in die Intermediêre fase.

Al die oopeind-vraelyste is weer terug ontvang, behalwe dié van een skoolhoof wat gesê het hy het nie tyd om die vraelys in te vul nie. Grondslagfase-onderwysers by al ses skole het wel die oopeind-vraelyste ingevul en onderhoude is met al die ses departementshoofde gevoer.

Vakadviseurs (n=3) moet toesien dat personeel by skole indiensopleiding ontvang om die voortdurende veranderinge in die kurrikulum te implementeer. Hulle het ŉ breë visie en beheer oor verskeie skole. Deelnemers aan hierdie studie was van die Kenneth Kaunda-streek in die Potchefstroom-distrik van die Noordwes-provinsie. Elkeen het ŉ vraelys ingevul oor probleme wat onderwysers, departementshoofde en skoolhoofde aan hulle kommunikeer ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase-leerders. Daarna is die deelnemers se menings geanaliseer. Die data en literatuur (hoofstukke 2 en 3) is met mekaar vergelyk en bevindinge word in hoofstuk 6 saamgevat.

Onverwerkte kwalitatiewe data en deelnemers is georganiseer voordat inhoud geanaliseer is. Die skole waarby data ingesamel is, is hieronder getabelleer. ŉ Kodenommer is aan elke skool toegeken om anonimiteit te verseker.

Die volgende skole is in die empiriese ondersoek betrek (vgl. hoofstukke 1 en 4).

Tabel 5.1: **Skole in die empiriese ondersoek betrek**

Skool 1 (S1) Voldiensskool en parallelmedium (Afrikaans- en Engelssprekend	**S1**	**Skool 2** S2 – Gemiddeld-gegoede skool (Afrikaans-sprekend)	**S2**	**Skool 3** S3 – Kleurling-gemeenskap (Afrikaans-sprekend)	**S3**
Onderwyser Graad 1	S1Gr1	Onderwyser Graad 1	S2Gr1	Onderwyser Graad 1	S3Gr1
Onderwyser Graad 2	S1Gr2	Onderwyser Graad 2	S2Gr2	Onderwyser Graad 2	S3Gr2
Onderwyser Graad 3	S1Gr3	Onderwyser Graad 3	S2Gr3	Onderwyser Graad 3	S3Gr3
Departementshoof	S1DH	Departementshoof	S2DH	Departementshoof	S3DH
Hoof	S1H	Hoof	S2H	Hoof	S3H

Skool 4 S4 – Swart-gemeenskap – Plaasskool (Engelssprekend)	**S4**	**Skool 5** S5 – Indiër-gemeenskap (Engelssprekend)	**S5**	**Skool 6** S6 – Plaasskool (Engelssprekend)	**S6**
Onderwyser Graad 1	S4Gr1	Onderwyser Graad 1	S5Gr1	Onderwyser Graad 1	S6Gr1
Onderwyser Graad 2	S4Gr2	Onderwyser Graad 2	S5Gr2	Onderwyser Graad 2	S6Gr2
Onderwyser Graad 3	S4Gr3	Onderwyser Graad 3	S5Gr3	Onderwyser Graad 3	S6Gr3
Departementshoof	S4DH	Departementshoof	S5DH	Departementshoof	S6DH
Hoof	S4H	Hoof	S5H	Hoof	S6H

Vakadviseur 1	V1	Vakadviseur 2	V2	Vakadviseur 3	V3

Empiriese data

Van Breda (2005:4-11) se sewe multigroep-data-ontleding as werkswyse is stapsgewys gevolg (vgl. par. 4.16). Stap 1-3 is soos volg uitgevoer:

Data is in die *Microsoft Word*-program in kolomme en paragrawe oorgedra.

1. Antwoorde in oopeind-oopeind-vraelyste is eerste volgens Afdeling A, B en C vraag vir vraag in kolomme volgens S1, S2, S3, S4, S5, S6, V1, V2, V3 oorgetik.
2. Die semi-gestruktureerde onderhoude is daarna verbatim, vraag vir vraag in kolomme oorgetik – gemerk S1DH, S2DH, S3DH, S4DH, S5DH en S6DH. 'n Ekstra kolom is aangebring om die kern van die antwoord van elke vraag uit te lig.
3. Temas is volgens die kernwoorde gevorm en 'n kleur is aan elke tema toegeken.
4. 'n Opsomming van die interpretasie van elke vraag se temas word in hierdie hoofstuk aangebied.

Vervolgens word 'n uiteensetting gegee van die aantal vrae wat aan elke groep deelnemers gestel is.

Tabel 5.2: **Aantal vrae wat aan elke deelnemer gevra is**

Deelnemers	Aantalvrae
Grondslagfase-onderwysers (O) en (Gr 1 vir Graad 1, Gr 2 vir Graad 2, en Gr 3 vir Graad 3)	15
Departementshoofde (onderhoude) (DH)	9
Skoolhoofde (H)	8
Vakadviseurs (VA)	10

Sekere vrae het in elk van die oopeind-vraelyste van onderwysers, departementshoofde, skoolhoofde en vakadviseurs voorgekom en sal in hoofstuk 6 bespreek word.

Vervolgens word die kategorieë (d.w.s. onderwysers, departementshoofde, skoolhoofde en vakadviseurs) se vraelys en data-interpretasie afsonderlik weergegee.

5.4 DATA-INTERPRETASIE

5.4.1 Oopeind-vraelyste aan onderwysers

Die oopeind-vraelyste het uit drie afdelings bestaan en word vervolgens bespreek. Data wat uit die oopeind-oopeind-vraelyste (n=18) verkry is, word vanuit 'n interpretivistiese paradigma bespreek. Sommige inligting word in persentasies uitgebeeld (kwantitatief) maar die studie is

hoofsaaklik kwalitatief. Afdeling A het slegs biografiese inligting van elke deelnemer verskaf; Afdeling B het inligting oor die onderrigpraktyk verskaf; en Afdeling C het navorsingsvrae behels wat deelnemers moes beantwoord (Addenda E tot G).

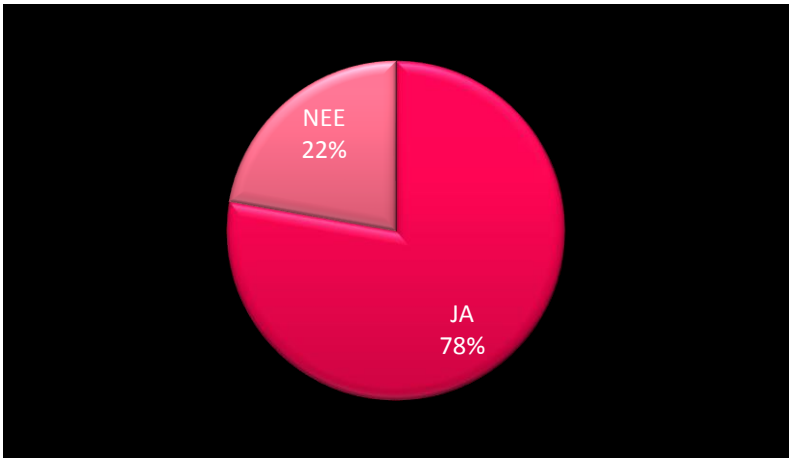
AFDELING A: BIOGRAFIESE INLIGTING

Personeel by ses skole is gebruik vir die navorsingsdoeleindes. Vir die doel van hierdie studie was dit noodsaaklik dat deelnemers verkieslik reeds sedert 1998 skoolgehou het of ten tyde van die studie in die onderwyspraktyk was. Die titel van die studie was “Ondersoek na die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase-leerders sedert 1998”, en daarom is sulke ervare deelnemers geselekteer om die fenomeen te ondersoek.

Afdeling A, Vraag 1: Is u as ’n Grondslagfase-onderwyser opgelei?

Tabel 5.3: Opleiding van Grondslagfase-onderwysers

Inligting van elke deelnemer	Antwoord	N=	%
	Ja	14	78
	Nee	4	22
Totaal		18	100%



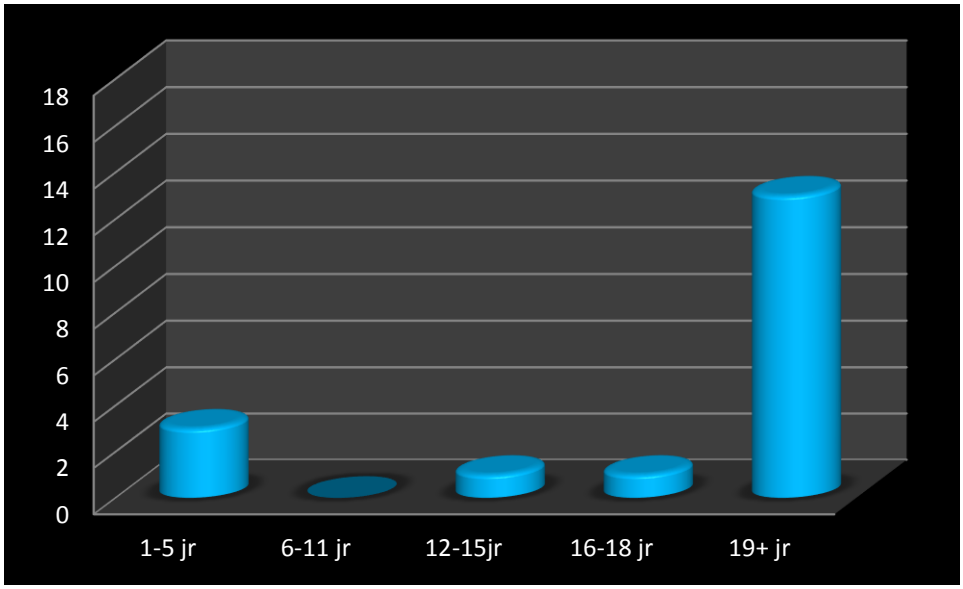
Figuur 5.1: Opleiding as Grondslagfase-onderwyser

Uit die deelnemergroep het 78% van die deelnemers het aangedui dat hulle Grondslagfase-opleiding ontvang het, terwyl 22% nie Grondslagfase-opleiding ontvang het nie. Die meerderheid deelnemers het wel Grondslagfase-opleiding ontvang het.

Afdeling A, Vraag 2: **Wat is u onderrig-ondervinding in jare?**

Tabel 5.4: **Jare ondervinding van onderwysers**

Inligting van elke deelnemer	Aantal jare	N=	%
	1-5 jaar	3	17
	6-11 jaar	0	0
	12-15 jaar	1	5.5
	16-18 jaar	1	5.5
	19+ Jaar	13	72%
Totaal		18	100%



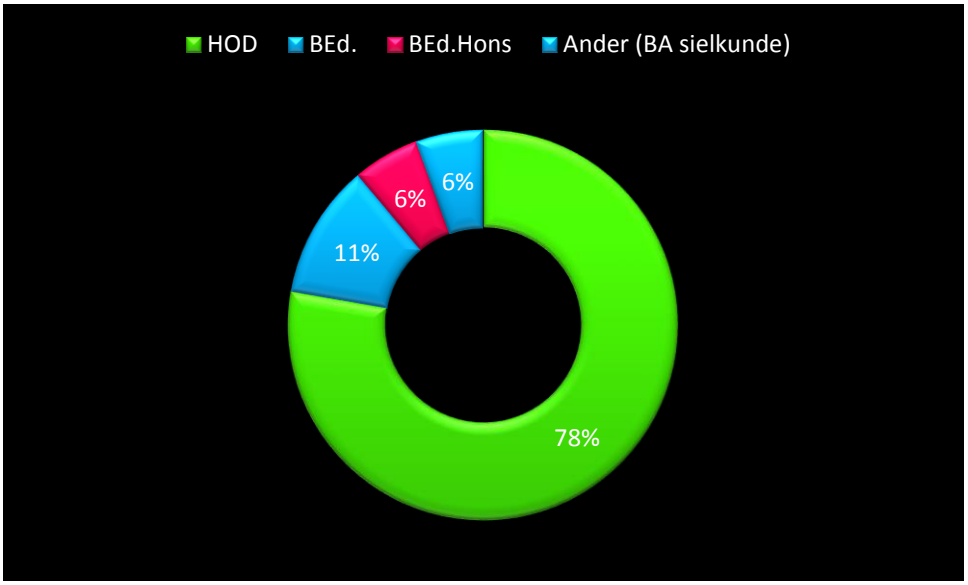
Figuur 5.2: **Jare ondervinding van onderwysers**

Twee-en-sewentig persent (72%) van die deelnemers het meer as 19 jaar onderrig-ondervinding gehad. Twaalf persent (12%) van die deelnemers het tussen 12 en 18 jaar onderrig-ondervinding gehad. Sewentien persent (17%) van die deelnemers het die einde van die HNKV en begin van die KABV as onderwyser beleef. Die grootste groep deelnemers (72%) het al die fases van die veranderinge ten opsigte van die kurrikulum sedert 1998 as praktiserend onderwysers ervaar. Volgens beplanning moes al die onderwysers 18 jaar onderwysondervinding hê. Die hoofde het egter besluit wie aan die navorsing sou deelneem, al het die navorser gevra dat die onderwysers 18 jaar ondervinding moes hê. Die oorgrote meerderheid onderwyseresse as deelnemers naamlik n=14 uit ‘n totaal van n=18 of 77.5% het genoegsame inligting verskaf om nie afbreek te doen aan die navorsing nie.

Afdeling A, Vraag 3: **Wat is u hoogste onderwyskwalifikasie?**

Tabel 5.5: **Kwalifikasies van onderwysers**

Inligting van elke deelnemer	**Kwalifikasie**	**N=**	**%**
	THOD Grondslagfase	14	78
	BEd Grondslagfase	2	11
	BEdHons	1	5.5
	Ander	1	5.5
Totaal		18	100%



Figuur 5.3: **Kwalifikasies van onderwysers**

Die meeste onderwysers in die Grondslagfase is opgeleide Grondslagfase-onderwysers (78%). Twee en sewentig persent (72%) van die deelnemers het meer as 19 jaar onderrig-ondervinding gehad. Die algemene kwalifikasie van 78% van die deelnemers was die Transvaalse Hoër onderwysdiploma (THOD). Die hoogste kwalifikasie van een deelnemer was BEd Honneurs en twee ander deelnemers het BEd-grade gehad. Een deelnemer het ’n BA-graad met Psigologie as hoofvak verwerf. Met uitsondering van een deelnemer het almal toepaslike grondslagfase onderwys kwalifikasies gehad om van graad 1 tot graad 3 te onderrig.

Afdeling B: INLIGTING OOR DIE ONDERRIGPRAKTYK

Die graad waarin die onderwysers onderrig het, die aantal leerders in die klas en die ouderdom van leerders in die klas is in Afdeling B weergegee omrede die kurrikulum in graad 1, 2 en 3 ondersoek is. Die aantal leerders in elke klas, byvoorbeeld ’n groot getal leerders teenoor ’n kleiner

getal leerders, sal ’n invloed op die ondersoek hê. Individuele aandag verskil in ’n klas met 35 leerders teenoor ’n klas met 45 leerders. Die ouderdom van die leerders is ook belangrik omdat die ouderdomsverskille aanbieding en resultate in die klas gaan beïnvloed as gevolg van hul ontwikkelingsvlak. Antwoorde uit Afdeling A en B was kort en bondig.

Afdeling B Vraag 1: **In watter graad gee u onderrig?**

Vraag 2: **Hoeveel leerders is in u klas?**

Vraag 3: **Wat is die gemiddelde ouderdom van leerders in u klas?**

Tabel 5.6: **Inligting oor onderrigpraktyk (Afdeling B, vraag 1-3)**

Vraag	**Data-inligting**	**N**
Vraag 1 Watter graad onderrig die deelnemers	Graad 1 (n=6)	6
	Graad 2 (n=6)	6
	Graad 3 (n=5)	5
	Leerders met spesiale onderwysbehoeftes (LSOB) wat Graad 3 werk doen (n=1)	1 N=18
Vraag 2 Gemiddelde aantal leerders in die klas van elke graad	Graad 1 (n=6)	31
	Graad 2 (n=6)	34
	Graad 3 (n=5) en een LSOB (n=1)	37
Vraag 3 Gemiddelde ouderdom van die leerders in elke klas per graad	Graad 1 (n=6)	7
	Graad 2 (n=6)	8
	Graad 3 en een LSOB (n=6)	9

Elke skool het deelnemers gehad wat in graad 1, 2 en 3 onderrig het, behalwe een skool, waar die deelnemer wel die graad 3-kurrikulum gebruik het, maar ’n onderwyser vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes (LSOB) was. Die deelnemers het tussen 30 en 39 leerders in hul klas gehad. Die voorgeskrewe departementele voorskrif is 1:35. Die ouderdomme van leerders in die klas, van graad 1 tot graad 3, het gewissel van 7 tot 9 jaar. Laasgenoemde is volgens voorskrif en in ooreenstemming met die nasionale riglyne vir openbare skole.

Die volgende tabel dui die aantal leerders (in rooi) per klas aan, wat nie volgens nasionale riglyne nagevolg word nie. Die blokke wat in geel gemerk is, is volgens die nasionale riglyne en minder. In die bespreking van Afdeling C word leerdergetalle as een van die belemmerende faktore genoem.

Tabel 5.7: **Gemiddelde aantal leerders en ouderdom**

	Leerders in klas	**Gemiddelde aantal leerders in die klas**	**Ouderdom**	**Gemiddelde ouderdom**
S1 Gr. 1	27	31	7	7
S2 Gr. 1	27		7	
S3 Gr. 1	26		8	
S4 Gr. 1	41		7/8	
S5 Gr. 1	31		7	
S6 Gr. 1	35		7	
S1 Gr. 2	21	34	8	8
S2 Gr. 2	28		8	
S3 Gr. 2	36		9	
S4 Gr. 2	48		8	
S5 Gr. 2	34		9	
S6 Gr. 2	34		8	
S1 Gr. 3	29	37	9	9
S2 Gr. 3	28		9	
S3 Gr. 3	40		9	
S4 Gr. 3	47		9	
S5 Gr. 3	42		9	
S6 LSEN (Gr. 3 werk)	37		11	

Bespreking:

Die plaasskool het baie meer leerders in die klas as ander skole. Vier van die ses skole se graad drie klasse het meer leerders as die ratio van 1:34 volgens die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys se riglyne.

AFDELING C: **OOPEIND-VRAE**

Tesame met die versoek om toestemming om elke vraelys te voltooi is vir die deelnemer ŉ duidelike agtergrond gegee waaroor die navorsing gaan sowel as die doel van die vrae, naamlik om insae te kry oor die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder en ook om te bepaal of die (KABV/CAPS) die nodige riglyne vir die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder verskaf.

5.5 DATA-ANALISE

Data wat uit die oopeind-vrae verwerk is, is opsommenderwys deur die navorser geïnterpreteer en sommige daarvan is in tabelle en soms ook deur middel van grafieke voorgestel en daarna bespreek. Die terme en woorde van die deelnemers (dus verbatim) is deur die navorser behou ten einde die deelnemers se ervarings outentiek weer te gee. Sommige terme is verouderd, byvoorbeeld leerarea in plaas van vakke, maar word in die bespreking gebruik soos wat die deelnemers dit genoem het.

AFDELING C: Navorsingsvrae deur middel van oopeind-oopeind-vraelyste aan onderwysers

ŉ Oopeind-vraelys is uitgedeel aan graad 1- tot graad 3-onderwysers. Die volgende vrae is aan die onderwysers gevra:

Vraag 1: **Volgens Witskrif No 5 van 2011 word daar van ons verwag om leerders holisties te ontwikkel. Beskik u oor al die nodige kennis en vaardighede om leerders holisties te kan ontwikkel?** Ja/Nee

Tien deelnemers was van mening dat hulle die nodige kennis en vaardighede beskik het om leerders holisties te ontwikkel. Agt deelnemers was egter van mening dat hulle nie oor die nodige kennis en vaardighede beskik het om leerders holisties te ontwikkel nie.

Na aanleiding van die motivering van hierdie vraag en ander vrae wat later in die vraelys beantwoord is, blyk dit dat nie al die deelnemers wat “ja” geantwoord het genoegsame voorbeelde kon gee oor holisme nie. Die navorser bevraagteken dié deelnemers se kennis oor holisme. Uit latere antwoorde het dit wel geblyk dat die deelnemers genoegsame kennis en passie gehad het vir die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder.

Hooftemas is uit die antwoorde verkry, deur navorser geïnterpreteer, opgesom en in tabelle geplaas as dataverwerking om temas te bepaal.

Vraag 2: **Motiveer asseblief u antwoord van vraag 1**

Dertien van die deelnemers het hulle nodige kennis en vaardighede om leerders holisties te kan ontwikkel op eie ervaring en ondervinding gefundeer. Die meeste deelnemers, soos in die biografiese gegewens aangedui, was reeds meer as 19 jaar in die onderwys.

Slegs 6 van die 18 deelnemers het gevoel hulle het opleiding gehad en kursusse bygewoon oor holisme. Slegs 3 deelnemers het verder studeer ná die aanvanklike vereiste onderwyskwalifikasie.

Vyf van die deelnemers het onomwonde gestel dat hulle geen kennis gehad het om leerders volgens Witskrif 5 holisties te kon ontwikkel nie. Volgens een onderwyser het moederskap haar gehelp: *"Moederskap help egter met die holistiese ontwikkeling van die kind".* Een deelnemer het by Vraag 1 geantwoord dat sy nie oor die nodige kennis en vaardigheid beskik het om Grondslagfase-leerders holisties te kon ontwikkel nie.

Holistiese ontwikkeling was verseker vir die deelnemers belangrik as daar gekyk word na die verskeie temas wat uit dié vraag voortgespruit het. Die meeste antwoorde het klem gelê op die emosionele. Deelnemers het verwys na leerders se hele menswees in totaliteit (sien Tabel 5.12) en het verwys na ŉ goeie selfbeeld, interaksie, gebalanseerdheid, produktiwiteit en selfdissipline.

Die kognitiewe is as belangrik beskou en die deelnemers het verwys na akademie en leer, wat taal en wiskunde insluit. Die deelnemers het ook gemeen dat ŉ leerder wat holisties ontwikkel is, leergierig is, kan redeneer en belangstel in verdere studies.

Die deelnemers het ook in hulle antwoorde die leerder se toekoms in gedagte gehad deur te verwys na ŉ aangepaste volwassene, gesonde landsburgers, en om ŉ goeie bestaan te kan maak. Goeie gedrag in die samelewing, beheer van aggressie, om swak- en sterkpunte uit te ken en te hanteer, en om sosiaal aanvaarbaar wees, het aan die lig gekom. Uit hierdie antwoorde blyk dat die deelnemers die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder as belangrik beskou het.

Vraag 3: **Hoekom dink u as onderwyser is holistiese ontwikkeling belangrik vir ŉ leerder?**
Die volgende temas is hier geïdentifiseer en word soos volg aangebied:

- **Kognitief en kurrikulêr**

Leerders moet aangemoedig word om hul skoolloopbaan te voltooi en daarna steeds ŉ belangstelling te hê vir verdere studies of opleiding. Die deelnemers het aangetoon dat alle leer, soos taalontwikkeling, wiskundige begrippe, akademiese kommunikasie/welsprekendheid, intellektualiteit, leer en redenering, holisties plaasvind.

"Kurrikulum van 2005 het nuwe implikasies gebring (NCS)." S5Gr1

Sedert Kurrikulum 2005 is leerders krities deel van hul leerproses. Geen mens is beperk tot een aspek nie. Alle leer vind holisties plaas, soos taal ontwikkeling vind plaas in al drie die leerareas (die deelnemer gebruik nog die verouderde term).

- **Emosioneel en liggaamlik**

"As aspekte van holisme weggelaat word kan geen kind gelukkig wes (sic) nie." S1Gr2

ŉ Gelukkige leerder is leergierig en wil sy kennis ontwikkel en het die stabiliteit om nuwe dinge te leer, eie waarde te hê, stabiliteit te ervaar, en sosiaal aanvaarbaar te wees met ŉ goeie selfbeeld en gesonde gees. ŉ Holistiese benadering moet gevolg word om hierdie doel te verwesenlik. Leerders moet na hulself kan omsien, veral as so ŉ leerder vinnig kan lees, sal hy/sy makliker in die samelewing kan regkom. Dis belangrik dat kinders in geheel ontwikkel sodat hy geen agterstand in enige aspek van sy lewe ervaar nie. Die leerder moet algemene kennis hê van die dag-tot-dag bestaan.

"Dit ontwikkel hul fyn- en grootmotoriese vaardighede aangesien dit hul spiere en liggaam versterk en leerlinge baie ook in die buitelug laat kom, as hul sport doen." S5Gr3

Holisties ontwikkel ŉ leerder liggaamlik, soos byvoorbeeld groot- en fynmotoriese vaardighede aangesien dit hul spiere en liggaam versterk. Sport ná skool help ook hiermee.

- **Opvoeding**

Opvoeding vind plaas deur die leerder se familie en skool, en ander faktore soos portuurgroep en media speel ŉ rol in die leerder se holistiese ontwikkeling – daarom moet onderwys effektief wees. Die meeste van die ouers in die gemeenskap waar ek werk is ongeletterd of het lae vlak van geletterheid en die rol wat hulle speel in die ontwikkeling van hulle kinders in beperk. Holistiese ontwikkeling se resultaat moet gesien kan word in die lewe van die leerder, as kind na volwassene. Veral leerders sonder ŉ goeie ondersteuningstelsel het leiding nodig om in sy totaliteit te kan ontwikkel.

- **Toekoms**

Die mens is ŉ komplekse wese en moet optimaal ontwikkel word op alle vlakke van menswees. Holistiese opleiding is belangrik om die leerder op sy weg na ŉ sosiale volwassene ŉ posisie in die samelewing te verseker. Die leerder moet leer hoe om hom/haarself tussen sy/haar portuurgroep te handhaaf en te gedra en aanvaarbaar te wees in die breër samelewing, soos om aggressie en konflik te bestuur. Die leerder moet toegerus word om as ŉ gebalanseerde, produktiewe, positiewe en gedissiplineerde landsburger en volwassene te funksioneer. Leerders moet sy/haar sterk- en swakpunte leer ken en vaardighede aanleer, soos om probleme te kan analiseer en op te los.

"Sodat hy/sy ŉ goed aangepaste volwassene kan wees wat reeds van jongs af blootgestel is aan al die nodige ontwikkeling wat hom/haar sal help om die nodige opleiding te verkry om selfonderhoudend te wees." S2Gr1

Die kind se hele wese moet ontwikkel en blootgestel word aan alle vlakke en fasette van ontwikkeling, soos die persoonlike, emosionele, intellektuele, sosiale, fisiek, en so meer, sodat die leerder selfonderhoudend kan wees, sal weet wat van hom/haar verwag word, maar ook waartoe hy/sy in staat is.

Vraag 4: **Wat is die voordele van die holistiese ontwikkeling vir Grondslagfase-leerders?**

Vanaf geboorte tot en met 9 jaar is ŉ kind se opvoeding baie belangrik en die jare in die Grondslagfase kan baie help.

"Verbeter lewensvaardighede en stimulasie van die brein deur ontwikkeling op akademiese vlak veral deur probleemoplossing en selfwerksaamheidstake." S5Gr3

Voordele vir holistiese ontwikkeling in die Grondslagfase is fisieke, kognitiewe of intellektuele ondersteuning wat die brein stimuleer sodat op akademiese vlak, veral deur probleemoplossing en selfwerksaamheidstake, gekommunikeer kan word. So ŉ leerder sal die onderwyser beter verstaan as daar ŉ opdrag gegee word en sal ook meer verstaanbaar praat.

Holistiese ontwikkeling bring balans by ŉ leerder, aangesien almal verskillende sterk punte het en voorsien ŉ goeie grondslag vir latere ontwikkeling.

Die volgende fasette – naamlik emosionele, kognitiewe, sosiale, geestelike en liggaamlike is deur die deelnemers uitgelig as temas:

- **Emosioneel**

“Die verskillende vlakke van menswees is ondersteunend teenoor mekaar. ’n Leerder wat holisties ontwikkel word sal net emosioneel en geestelik soveel sterker toegerus wees.” S2Gr3

Die deelnemers noem verskillende raakpunte aangaande die emosionele voordele van holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder. Hierdie voordele is die volgende:

- selfstandig optrede;
- goeie selfbeeld en selfvertoue hê;
- beter konsentrasie;
- gouer lees en skryf;
- sterk te kan staan teen die aanslae van buite;
- kan kompeteer;
- kan teenkanting te hanteer;
- gemotiveerd wees;
- nie oor alles te oorreageer nie;
- orde skep;
- estetiese en morele aspekte bevorder;
- ’n goeie persoonlikheid hê;
- nie gou moed opgee nie;
- stres en vereistes van die lewe te kan hanteer;
- kan konflik of stres beter hanteer;
- ’n positiewe lewensuitkyk;
- toon belangstelling in wat om hom aangaan;
- die wil om te verbeter;
- verantwoordelik op te tree;
- te kan besef wat is reg en wat is verkeerd;
- werk goed te kan doen en te kan hou;
- sal hy/sy homself/haarself kan laat “geld” (in die mooi sin) jeens medeleerders in die klas en buite;
- kan konflik hanteer;
- ontdek self, leer self en kan toepas wat geleer is, soos wiskunde;
- beter interaksie met onderwyser en medeleerders en kan in ’n groep funksioneer; en
- is nie impulsief en buierig nie.

- **Kognitief**

"Better communication. Better understanding with good vocabulary. Read and write sooner." S6Gr3

Volgens die deelnemers is dit kognitief voordelig om 'n leerder holisties te ontwikkel want die leerder se kennis verbreed en leerders ontwikkel vaardighede om te redeneer. Leer vind makliker plaas omdat hy/sy insig in die werk toon. Konsensieuse werkers het beter prestasie tot gevolg omdat hy/sy poog om hul werk telkens te verbeter.

- **Sosiaal**

"Dit behels kennis, vaardighede, insig, sosiale ontwikkeling, volwassenheid, konstruktiewe deelname, verantwoordelikheid en respek. Normes (sic) *en waardes motivering en sosiale struktuur. As al die bogenoemde in plek is sal dit sosiaal net voordelig wees vir elke leerder."* S3Gr2

Volgens die deelnemers is daar uiteenlopende faktore wat die leerder help om sosiaal te kan verkeer. Hierdie sosiale voordele is die volgende.

- sosiale ontwikkeling, om in die samelewing kan inpas;
- om 'n persoon te word waarvan almal sal hou;
- volwassenheid;
- konstruktiewe deelname;
- verantwoordelikheid neem;
- respek toon teenoor ander;
- norme en waardes;
- om aanvaarbaar op te tree;
- om nie selfsugtig te wees nie, maar ook om te deel en na maats te luister;
- om behulpsaam te wees;
- goeie vriendekring te kan kies;
- behulpsaam in die klas en tuis;
- behulpsaam teenoor maats en tuis;
- goeie maniere;
- respek vir ouer en/of voog;
- respek vir mekaar en homself/haarself;
- goeie dissipline;
- om nou al te leer om met klasmaats saam te werk;
- voorbereiding van 'n pad na volwassenheid;
- skep eenheid/eensgesindheid;
- om 'n goeie gesonde en gebalanseerde lewe te kan lei;
- om eendag 'n beroep te kan beoefen;

- om konflik en stres te kan hanteer.

- **Geestelik**

"Ondersteun geestelike aspekte" S5Gr2

"*Die fisiese, emosionel intellektuele ne* (sic) *geestelike ontwikkeling word beskou as die totale ontwikkeling van die jong leerder."* S5Gr1 'n Holisties ontwikkelde leerder is volgens die deelnemer geestelik sterker toegerus
Geestelik soveel sterker toegerus

- **Liggaamlik**

"Ontwikkel balans. Leerlinge leer om 'n goeie liggaamshouding te hê. Ontwikkel hand-oogkoördinasie." S5Gr3

Liggaamlik het die kind aangebore talente wat ontwikkel moet word, soos goeie balvaardighede, 'n goeie liggaamshouding, hand-oogkoördinasie en ander motoriese vaardighede word geoefen. Hierdie leerders kan uitstaande wees op sportgebied.

- **Waardes en norme**

"Dit behels kennis, vaardighede, insig, sosiale ontwikkeling, volwassenheid, konstruktiewe deelname, verantwoordelikheid en respek. Normes (sic) *en waardes."* S3Gr2

Die deelnemers noem dat holistiese ontwikkeling nie afsonderlike ontwikkeling in verskillende fasette is nie, maar ontwikkeling as 'n totale eenheid. So 'n leerder is bloot net-net toegerus vir die volgende fase, waarop daar dan uitgebrei moet word, en die ontwikkeling in fases moet 'n goue draad vorm sodat verskillende vlakke van menswees ondersteunend teenoor mekaar is. Volgens die deelnemer, as leerders al die bogenoemde in plek het, sal hulle 'n positiewe lewensuitkyk hê met waardes, motivering en sosiale strukture. 'n Leerder wat holisties ontwikkel word sal net emosioneel en geestelik soveel sterker toegerus wees vir die grootmenswêreld.

- **Ondersteuning kan maklik plaasvind**

"*Ondersteun die fisiese ontwikkeling, ondersteun kognitiewe ontwikkelin skep orde, skep eenheid totale voorbereiding van die lewe."* S5G2

"Help with communication. Can handle conflict better and not aggressive all the time." S4Gr2

Deelnemers voel dat wanneer ’n leerder holisties ontwikkel word, onderwysers leerders sal kan identifiseer wat emosioneel verwaarloos is of seksueel gemolesteer word. Gevalle kan aangemeld word en leerders kan hulp ontvang

’n Ander tema wat by die antwoorde na vore gekom het is:

- **Opvoeding vir die toekoms**

Leerders wat milieugestremd is, moet deur middel van onderrig kan leer hoe om sekere vaardighede in hul lewe te kan toepas, indien hy/sy holisties ontwikkel het. Vanaf geboorte tot en met 9 jaar is ’n kind se opvoeding baie belangrik en die jare in die Grondslagfase kan baie help.

“Leerders wat mileu gestrem (sic) *is moet tydens lesaanbiedinge ook kan leer om sekere vaardighede in hul lewe te kan toepas.”* S1Gr1

“The development of learners in the foundation phase is crucial as it is at this stage where we as Educators van mould them into becoming successful, positive and ready to tale down challenges that may come their way.” S4Gr3

Deelnemers voeg ook by dat die sosio-ekonomiese agtergrond of ’n milieu van leerder hom/haar beïnvloed omdat ouers self ongeletterd en werkloos is. Leerders word na bewering ook geaffekteer deur ouers se dwelmmisbruik. Volgens een deelnemer sal dit beter gaan met leerders as hierdie omstandighede verbeter. Sy voel ook dat leerders sal kan groei en ontwikkel as hulle holistiese vaardighede vroeg genoeg aanleer. Ontwikkeling in die Grondslagfase is uiters noodsaaklik (crucial), want op hierdie vlak kan die onderwyser die leerder vorm (mould) om suksesvol, toegerus en positief te wees om die uitdagings wat na hulle kant toe kom in die lewe te kan hanteer. Die grondslag word gelê, en as ’n kind nie goeie grondslag het nie sal daar net probleme vorentoe wees. ’n Goeie holistiese ontwikkeling is baie belangrik om die grondslag in die kind se Grondslagfase-jaar vas te lê. Hulle word blootgestel aan redenaar-kompetisies en skoolkonserte. Alle belangstellings en deelname word geprikkel, wat makliker keuses vir die toekoms inhou.

Vraag 5: **Gee u in u onderrig aandag/tyd aan sosiaal en emosionele welstand van leerders?**
Slegs een deelnemers het gesê dat sy nie aandag in haar onderrigtyd gee aan sosiaal en emosionele welstand van die leerders nie.

Vraag 6: **Gee u in u onderrig aandag/tyd aan sosiaal en emosionele welstand van leerders? Motiveer hoe u sosiaal en emosionele welstand by leerders bevorder.**

- **Kurrikulum of onderrigtyd**

"Tydens onderrig sal ek 'n sedepreek byvoeg rondom hul sosiale, emosionele of morele welstand, waar dit van toepassing is, maar baie lesse lei hom nie daartoe nie." S4Gr1

"If learners are socially and emotionally bothered effective learning can not take place as it acts as a barrier to learning. It will affect their concentration and their willingness to want to learn as it distracts them and occupies their minds." S4Gr3

Sommige deelnemers gee genoeg aandag en tyd aan die emosionele welstand van die leerders soos die KABV vereis. Holistiese ontwikkeling vind daagliks in die klas plaas, want 'n gelukkige kind is leergierig en konsentrasie en die wil om te leer sal verbeter. In Lewensvaardighede word leerders onderrig om respek te hê vir mense en hul eie en andere se besittings. Aanvangskennis en Persoonlike en Sosiale Welstand fokus op feitelike kennis en nie genoegsame tyd en aandag word aan sosiale en emosionele kwessies bestee nie. Holistiese ontwikkeling, veral sosiale en emosionele welstand, is een van die belangrikste ontwikkelingspunte en dra by tot 'n kind se selfbeeld en moet te alle tye op- en uitgebou word. Leerders word geleer om respek te toon vir mekaar en maats met gebrekke, en om te deel, soos om kos te gee aan maats wat nie het nie. Leerders moet ook kwessies bespreek soos hoe om boelies te hanteer, maar ook empatie toon aan leerders wat nie maats het nie of hartseer is.

"Wanneer 'n leerder emosioneel nie goed voel nie, kan effektiewe leer nie plaasvind nie. Tydens onderrig sal ek 'n sedepreek byvoeg rondom hul sosiale, emosionele of morele welstand, waar dit van toepassing is, maar baie lesse lei hom nie daartoe nie." S5Gr2

- **Fisiese aktiwiteite**

"*Sometimes we don't go outside if the child didn't finnish his work and tasks. And absentism. They want to be outside so if they are naughty I keep them inside there is no exams on physical."* S6Gr2

Volgens een deelnemer kan slegs leerders sosiaal en emosioneel help ondersteun deur fisieke aktiwiteite buite of deur kuns. Tydensliggaamsoefening beweeg leerders buite en dit is dan 'n goeie uitlaatklep vir frustrasie of opgekropte gevoelens. 'n Ander deelnemer het weer genoem dat dit ongelukkig gebeur dit dat hulle periodes om leerders holisties te ontwikkel moet inboet vir onvoorsiene probleme, soos as leerders nie take voltooi nie, herassessering, of as leerders tydens 'n taak afwesig was. Dit is jammer dat daar nie meer periodes is waar die deelnemers net aandag aan norme en waardes en goeie lewensstyl aandag kon gee nie. Nog 'n deelnemer het gesê sy sal leerders straf vir swak gedrag deur hul liggaamsoefening-periode weg te neem, omdat dit nie 'n vak is wat belemmerend op hul verslae inwerk nie.

- **Rol wat die deelnemer self speel om welstand te bevorder**

Een deelnemer noem dat sy welstand bevorder deur ’n voorval, byvoorbeeld met rusies of diefstal, met die hele klas te bespreek. Die deelnemer verduidelik dan die waarde en regverdigheid teenoor onreg en bakleiery. Die deelnemer sê sy sal belangstelling toon as ’n kind nie maats het nie, of oorgewig is, want dit beïnvloed ’n leerder se selfbeeld, want so ’n leerder sal gou waardeloos voel. Sy sal ook aandag gee as ’n leerder hartseer/siek is, of as daar iets is wat die kind ontstel, soos die afsterwe van iemand of egskeiding. Sy sal dan spesifiek daaroor praat en hulle rustig en gemaklik maak. Volgens die deelnemer gee sy emosionele en geestelike bystand in haar klas soos die behoefte rondom dit ontstaan. ’n Ander deelnemer het egter genoem dat sommige kinders nie eers sal noem dat hul ouers byvoorbeeld skei nie, en dan weet sy dit nie. Volgens haar probeer sy dit verhoed dat ’n leerder met ’n probleem sit en sy sal dit nie sommer in die klassituasie opmerk nie, want opdragte moet voltooi word en leerders moet werk, behalwe as die leerder se konsentrasie baie drasties verander.

“As hulle hartseer/siek is, toon belangstelling, maak hulle rustig/ gemaklik.” S2Gr2

Een deelnemer het gesê dat leerders in hul skool gereeld in konflik was en daarom het sy leerders vergewis dat menings kan verskil, maar dat dit nie nodig is om te baklei nie. Die deelnemer gee aandag aan die emosionele en sosiale welstand van leerders in haar klas deur hul byvoorbeeld te leer om hul besittings op te pas en om dankie te sê.

“Die lawaaimakers vat ook die aandag en die stilles kry nie kans vir aandag nie.” S4Gr1

“Ek sal miskien sien ’n leerder se werk is skielik nie op standaard nie, maar sal maar dink ouers het baklei. Kan nie sê dat ’n kind bv. Depressie het nie, dit kan ek nie uitvind tydens lesse nie.” S4Gr1

In die Grondslagfase is die aanslag tot leerders op ’n een-tot-een basis geskoei. Baie kinders is stil, skaam en teruggetrokke. Ek sal miskien sien ’n leerder se werk is skielik nie op standaard nie, of sy/haar gedrag skielik verander en sal dan maar dink ouers het baklei. Die lawaaimakers vat ook die aandag en die stilles kry nie kans vir aandag nie. Volgens een onderwyser het sy probeer, maar kon nie regtig sê dat sy alle leerders bereik nie. Sy lees leerders se profiele om agtergrond van die leerder te verkry sodat sy weet wat om in ’n situasie te doen. Sy skep ook geleenthede vir leerders om te praat oor wat by hulle huise gebeur en wat hulle pla. Rolspel is hier van groot hulp.

“Ons het ’n “talking stick” in die klas, elke kind vertel dan wat hulle gedurende vakansies ervaar. Leerders kan hulle emosies uitstryk, hulle kry dan leiding om hulle emosionele welstand te bevorder.” S5Gr2.

Die deelnemer gee leiding en gebruik ’n “talking stick” vir gespreksvoering in die klas waar elke kind kan vertel wat hulle byvoorbeeld gedurende vakansies ervaar. ’n Ander deelnemer sê sy vestig leerders se aandag op die volgende: ‘kyk uit vir jou maat se behoeftes’; sosiaal; en sy doen gereeld navrae as ’n kind meer as twee dae afwesig is. Indien die kind dalk ’n merk op sy/haar lyfie het wat verdag lyk, sal sy na bewering dan ook privaat met hom/haar gesels om seker te maak dat dit nie ’n ouer persoon is wat dit veroorsaak nie.

Deelnemers het ook gesê dat hul daagliks soos wat ’n probleem homself voordoen, die probleem dadelik hanteer, maar het ongelukkig nie tyd om met elke leerder in diepte te kommunikeer om aan elkeen se sosiale en emosionele welstand aandag te kan gee nie. As ’n leerder nie maats het nie, sal sy die leerder help om ’n maatjie te kry. Indien daar groot probleme is, sal dié deelnemer hulp van terapeute, sielkundiges en maatskaplike werkers inroep. Sy voel leerders moet hulself in verskillende situasies kan handhaaf, byvoorbeeld teen boelies en afknouery. Wanneer erge voorvalle ontstaan sal van die deelnemers die ouers in kennis stel, of ouers inroep om sake te bespreek, of self huisbesoek doen. Die deelnemers wil die leerders gereedmaak vir die lewe.

“Gee leiding oor emosionele welstand sodat hulle hulself kan handhaaf in verskllende (sic) *situasies bv. Boelies en afknouery.”* S1Gr3

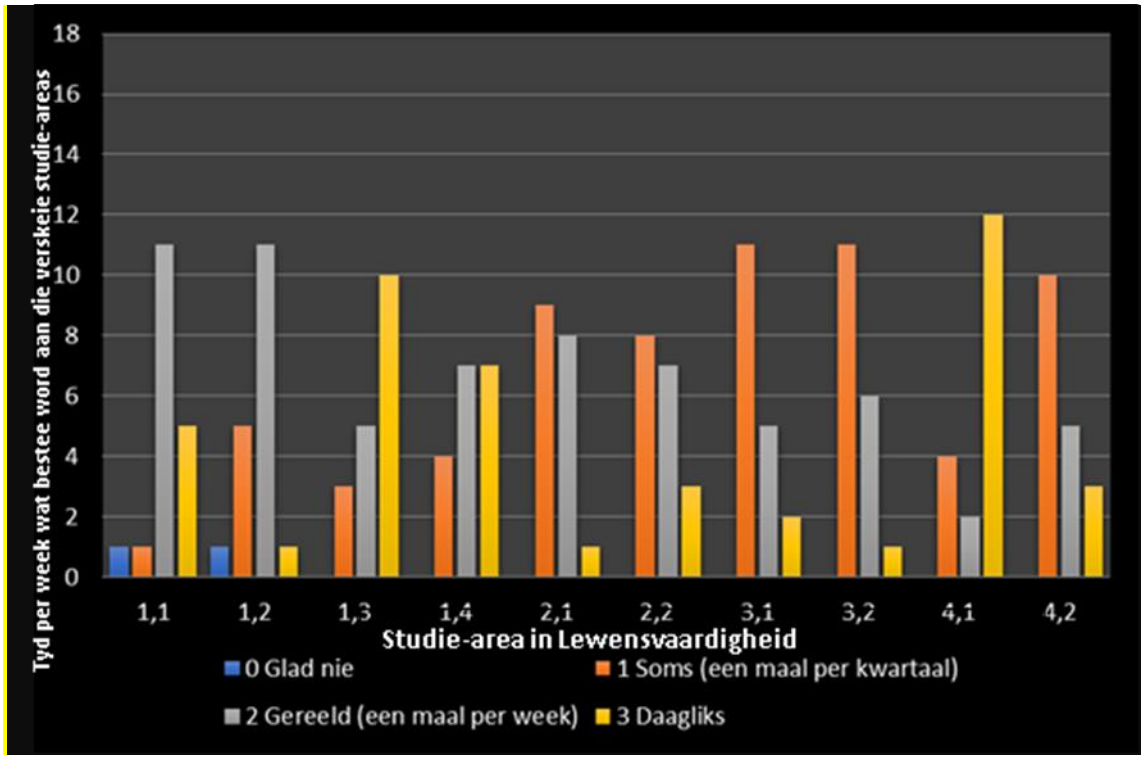
Vraag 7: **Lewensvaardighede in die KABV bestaan uit vier studie-areas. Aanvangskennis, Persoonlike en sosiale welstand, Skeppende Kuns en Liggaamsopvoeding. Dui aan op ’n skaal van 0-4 hoeveel tyd per week u bestee aan die verskeie studie-areas. Nul (glad nie), een (soms, eenmaal per kwartaal), twee (gereeld, een maal per week), drie (daagliks).**

Tabel 5.8: **Tyd spandeer aan studie-areas**

	Studie-areas in Lewensvaardigheid	0 Glad nie	1 Soms (eenmaal per kwartaal)	2 Gereeld (eenmaal per week)	3 Daagliks

1.1	**Aanvangskennis** Sosiale wetenskap bv. Bewaring, verhoudings en diversiteit.	1	1	11	5
1.2	Natuurwetenskap bv. Lewe, materie, planete, aarde.	1	5	11	1
1.3	Wetenskap bv. Meting, prosesvaardighede; klassifisering van data, eksperimentering		3	5	10
1.4	Tegnologie bv. kommunikasie		4	7	7
2.1	**Persoonlike en sosiale welstand** Sosiaal bv. Verhoudinge met ander mense, veiligheid, geweld, mishandeling en omgewingsgesondheid		9	8	1
2.2	Emosionele gesondheid bv. Waardes, ingeligte morele verantwoordelike en verantwoordbare besluite.		8	7	3
3.1	**Skeppende kuns** Uitvoerende Kuns d.m.v. Spel, Kuns, Dans, Drama, Musiek		11	5	2
3.2	Visuele Kuns: sensories-motoriese vaardighede, asook fyn- en grootmotoriese koördinasie deur verskeidenheid kunstegnieke		11	6	1
4.1	**Liggaamsopvoeding** Fynmotoriese vaardighede		4	2	12
4.2	Grootmotoriese vaardighede		10	5	3

Deelnemers se keuses is saamgetel en in tabelvorm weergegee. 'n Samevatting van deelnemers se antwoorde word in die volgende grafiek weergegee.



Figuur 5.4: **Tyd spandeer aan studie-areas van Lewensvaardigheid**

Deelnemers spandeer gereeld een maal per week tyd aan Aanvangskennis, Sosiale Wetenskap (bv. bewaring; verhoudings; en diversiteit) en Natuurwetenskap (bv. lewe; materie; planete; aarde). Wetenskap (bv. meting; prosesvaardighede; klassifisering van data; eksperimentering)

word meestal daagliks gedoen. Tegnologie (bv. kommunikasie) word deur deelnemers gereeld tot daagliks gedoen.

Persoonlike en Sosiale Welstand (bv. verhoudinge met andere; veiligheid; geweld; mishandeling; en omgewingsgesondheid) word deur die helfte van die deelnemers een maal per kwartaal gedoen en die ander helfte meen hul doen dit gereeld een maal per week tot daagliks.

Emosionele gesondheid (bv. waardes; ingeligte, moreel verantwoordelike en verantwoordbare besluite) word soms een maal per week hanteer, terwyl die res van die deelnemers van mening was dat hul wel weekliks tot daagliks tyd daaraan spandeer het.

Skeppende kuns

Uitvoerende kuns (d.m.v. spel, kuns, dans, drama, musiek en visuele kuns, sensories-motoriese vaardighede, asook fyn- en grootmotoriese koördinasie word soms een maal per kwartaal deur 11 van die 18 deelnemers gedoen. Liggaamsopvoeding en fynmotoriese vaardighede word daagliks gedoen, terwyl groot motoriese vaardighede soms een maal per week gedoen word.

Vraag 8: **Hoe voldoen die huidige kurrikulum aan die riglyne vir holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder?**

Riglyne in die KABV

Die riglyne vir holistiese ontwikkeling word ingesluit by die KABV deurdat tale met ander vakke geïntegreer word en in mondelinge leer en skryfwerk gebruik word. Luistervaardighede word ontwikkel in al die leerareas. Die huidige kurrikulum is baie gelaai met inhoud en gevolglik is die tyd nie altyd voldoende nie. Daar word gepoog om leerders holisties te ontwikkel te midde van die akademiese kennis wat prioriteit is. Daar is baie wat die leerder nog moet leer omdat lees, skryf en wiskunde nie daar is om die hele mens te ontwikkel nie. Die kurrikulum skryf alle fasette voor en dit word daagliks, weekliks en soms kwartaalliks in klasse toegepas.

- Toepassing van die KABV

Die volgende is direkte aanhalings ten opsigte van die toepassing van die KABV:
"Huidige kurrikulum is baie gelaai met inhoud – die tyd is nie altyd voldoende nie." S2Gr1

"Dit voldoen nie aangesien die kurrikulum oorvol is." S3Gr1
"The CAPS talk about it but I do not have time and I see the problem is time." S6Gr2

Die wyse waarop elke leerder by aktiwiteite betrokke is, is bepalend, afhangende van die spesifieke tema wat voorgeskryf word. Die deelnemer doen rolspel en dramatisering met die

leerders en een maal per week word skriftelike werk en kuns gedoen. Die kurrikulum dek baie aspekte, maar daar is leemtes, in veral die tyd waarin hierdie aspekte aandag kry, lesplanne oor Persoonlike en Sosiale Welstand-onderwerpe en wat dit behels. Die onderwerpe in die KABV wat onder Persoonlike en Sosiale Welstand val is meer akademies-gerig en nie gefokus op die ontwikkeling van die kind se gedrag en siel nie. Die kurrikulum het ten doel om die kinders holisties te ontwikkel. Die kurrikulum probeer om alle aspekte van ontwikkeling aan te raak. Dit inkorporeer holistiese ontwikkeling deur lewensvaardighede te ontwikkel en die leerder deur middel van Persoonlike en Sosiale Ontwikkeling gewoond te maak aan die omgewing en die wêreld as sulks. Die leerder word wiskundig en in twee tale onderrig. Lewensvaardigheid word deur liggaamsoefening, sang, drama en kuns ontwikkel. Dié deelnemer sê sy gebruik ander hulpbronne ook, soos 'n kinder-onderwysersgids wat in Lewensoriëntering gebruik word, wat elke les (ontwerp) wat behandel word met oefeninge, kuns, drama, werksopdragte en so meer mooi uiteensit.

"Self image Confidentiality Morals and values Reading and speaking, not interrupting during speech- respect for others." S6Gr1

"Emotions in CAPS are to identify some emotions but not how to cope with it." S6Gr3

Selfbeeld en selfvertroue asook waardes en norme word aangeleer. Respek vir andere is ook belangrik, alhoewel daar nie genoeg tyd is om 'n leerder te ontwikkel (nie net akademiese opleiding) nie. In die kurrikulum word na emosies verwys, maar dit behels gewoonlik die identifisering van verskeie soorte emosies wat mens kry en nie die hantering van daaglikse emosionele probleme nie, byvoorbeeld hoe hul moet optree of probleme moet hanteer of verwerk.

- Riglyne waaraan kurrikulum nie voldoen nie

"Daar is baie wat die leerder nog moet leer. Lees, skryf en somme doen is nie hele mens ontwikkeling nie." S4Gr1

"Persoonlik voel ek dat die huidige kurrikulum baie administratiewe tyd benodig en dit ontneem baie holistiese tyd in beslag." S3Gr2

"Ook gee Witskrif 6 nie werklik duidelike aspekte tov. Grootte van klas, totale leerlinge ens." S3Gr1

Volgens die deelnemers kan daaglikse kwessies, soos die hantering van 'n boelie, verlies, ouers wat baklei, konflik tussen sibbe, en so meer, baie meer aandag kry. Die hantering en verwerking van molestering, die stappe wat gevolg moet word as dit met 'n kind gebeur en die hantering van

woede en waar die leerders hulp kan kry, moet ook meer aandag geniet. Dit is nie moontlik nie aangesien die kurrikulum oorvol is. Witskrif 6 bepaal nie duidelike aspekte ten opsigte van klasgrootte en totale leerders nie. Lesse moet spesifiek aangepas word sodat leerders meer holisties kan ontwikkel wat hulle gedrag en emosies aanbetref. Die kurrikulum dek baie aspekte, maar daar is veral leemtes in die tyd waarin hierdie aspekte aandag kry. Die huidige kurrikulum pas nie alle kinders nie, die werk is te veel, die pas is te vinnig, en holistiese ontwikkeling vind nie plaas nie. Die kurrikulum vereis te veel inligting vir die tyd wat beskikbaar is. Die huidige kurrikulum het ook baie administratiewe tyd nodig en dit neem baie tyd in beslag waarin leerders holisties ontwikkel kan word. Die kurrikulum voldoen nie aan genoegsame riglyne nie. Geweldige vol programme veroorsaak baie druk en weerhou leerders van werklike holistiese ontwikkeling.

Leerlingbetrokkenheid in die daaglikse klasaktiwiteite is 'n bonus vir die leerproses. Die uitdaging is dat 'n sekere tipe leerder weinig of geen stimulasie by hulle ouerhuise ontvang nie. Die leerders kom dus met 'n agterstand skool toe.

Vraag 9: **Holistiese ontwikkeling word in die huidige Nasionale Kurrikulum genoem. Hoe ontwikkel u die leerders holisties in u klas deur middel van die dag tot dag lesplanne?**

- **Gebruik van die KAV om lesplanne uit te werk.**

"Lesplanne word gedoen na aanleiding van CAPS en assessering van CAPS formeel of informeel. Daaruit glo ek word die leerders holisties aangespreek omdat die vakke Wiskunde, Huistaal, FAL en Lewens-vaardigheid is." S4Gr1

Die deelnemers gebruik die KABV vir elke vak en beplan daarvolgens en werk dag tot dag lesplanne uit. Volgens die deelnemers word lesse uitgewerk van die bekende tot die onbekende in wiskunde en in taal, waar woorde eers aangeleer word voordat die leerder sinne kan skryf. Leerders leer elke week iets en daarom kan die skoolsituasie as holisties gesien word.

In die Grondslagfase is daar vier vakke, Wiskunde, Huistaal, FAL en Lewensvaardighede. Die eerste drie vakke is op die man af. Groepwerk ontwikkel kinders op hulle eie vlak, terwyl integrasie van verskillende leerareas toegepas word.
Elke leerder neem deel aan die lesse op grond van sy eie emosionele en verstandelike vermoë. Holistiese ontwikkeling word in vier leer areas gedeel deur toe te sien dat daar leer plaasvind. Daar word in elke lesplan voorsiening gemaak vir die diversiteit van leerders. Lesplanne word gedoen na aanleiding van die KABV en die assessering daarvan, hetsy formeel of informeel. Daaruit word die leerders holisties aangespreek deur die vakke Wiskunde, Huistaal, FAL en Lewensvaardigheid behels.

- **Die ontwikkeling van leerders holisties in die klas in werklikheid**

"Children become very aware of themwelves and their surroundings at this stage, developing their self-image is what I try and do everyday so they should learn how to mange their own behavior and how to live in a diverse and challenging community." S4Gr3

In dié deelnemer se klas kommunikeer sy die klasreëls en goeie verhoudinge en maak seker leerders lees, skryf, praat, luister en tel. Met elke dag se 'n openingperiode het die deelnemer genoegsame klasbesprekings in die klas en die leerders neem spontaan deel. Elke kind is betrokke by sy eie leer en elke dag op sy eie vlak deur deelname aan elke les. Lewensvaardighede help leerders voorts met die uitvoer van take en hulle oefeninge deur middel van spel in die klas of buite op die sportveld. Leerders raak op hierdie stadium bewus van hulleself en hul omgewing en die deelnemer probeer die leerders leer hoe om hul gedrag self te kan handhaaf en te beheer in 'n diverse en uitdagende gemeenskap. Goeie maniere, respek, empatie en so meer moet aangekweek word en daar moet emosioneel na leerders omgesien word, hul fisieke behoeftes moet in orde wees en hy/sy moet ontvang wat hom/haar toekom.

- **Tekortkominge rondom lesbeplanning**

"Daar word in elke lesplan voorsiening gemaak vir die diversiteit van leerlinge, meer tyd en 'n oorvol CAPS beleid verhoed dat daar by elke leerling daagliks uitgekom word." S3Gr1

Dit gaan oor betrokkenheid van leerders – hulle bepaal die beplanning om sodoende die gewenste uitkoms te kry wat verlang word. Daar is min tyd en 'n oorvol KABV-beleid verhoed dat daar daagliks aan elke leerder aandag geskenk word. Kinders kan deur middel van sang en oefening hulleself uitleef. Ten einde leerders se sintuie (ouditief, visueel, prakties) asook hulle sosiaal en emosioneel te ontwikkel moet ekstra tydgebruik word, wat ander lestye korter maak. Lesse moet na die volgende periodesverskuif word of oorstaan tot die volgende dag, terwyl dit op die daaglikse beplanning aangeteken is en gepoog is om alles te dek.

Volgens die een deelnemer probeer sy 'n brug wees waaroor leerders gemaklik kan voortbeweeg, wat volgens haar moeilik is, maar tóg plaasvind. Sy probeer om algehele dissipline by leerders te kweek en probeer hul op emosionele vlak bereik. Tyd is altyd beperk, maar meer klem word deur skole op sekere omstandighede en gebiede geplaas. Sekere deelnemers het gedink dat kennis meer aangeleer word as holistiese vaardighede.

Vraag 10: **Ons is almal bewus van die veranderinge rondom die Nasionale Kurrikulum sedert 1998. Wat is u belewenis/ervaring ten opsigte van die kurrikulum sedert 1998 tot vandag met betrekking tot die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder?**

- **Nasionale Kurrikulum rondom 1998**

"Dit het verander na uitkomsgebasseerde onderwys waar die leerder "competency-based" bevoegdhede moes aanleer (sic)*. Met die uitkomstes was van leerders meer verwag om self verantwoordelikheid vir hul leer moes neem. Dit was te moeilik vir leerders maar die idee daaragter was goed."* S4Gr1

Vóór 1998 het die onderwyser seker gemaak die kind ken konsepte van die kurrikulum en dit was verstaanbaar opeenvolgend in die kurrikulum gegee. Daarna is die kurrikulum in uitkomstes opgedeel en niemand het presies geweet waarom word wat gedoen nie. Witskrif 6 verduidelik dat die kind holisties ontwikkel moet word. Vroeër jare was daar kleiner leerdertalle in klasse en 'n onderwyser kon individuele aandag aan leerders gee. Administrasie was minimaal. Dit het verander na uitkomsgebaseerde onderwys waar die leerder vaardigheidgebaseerde ("competency-based") bevoegdhede moes aanleer. Met die uitkomsgebaseerde sisteem is daar meer van leerders verwag om self verantwoordelikheid vir hul leer te neem.

- **Die KABV**

"It is good especially to understand a first additional language in Grade 1". S1Gr1

Ten tyde van die navorsing was die KABV slegs onderwysergebaseerd, want die onderwyser moet aanhoudend prestasie toon. Onderwysers spandeer baie tyd aan voorbereiding en sukkel om regtig by die leerders uit te kom. Volgens die deelnemer het sy soos 'n "towerkunstenaar" gevoel om alles gereed te kry om te wys, maar het glad nie regtig by haarleerders uitgekom nie.

Holisties is dit goed vir die leerder, omdat al die fasette aangeraak word. Dit is veral goed indien die leerders reeds in graad 1 'n tweede taal kan verstaan. Die kurrikulum sedert 1998 is 'n groot verbetering: die hele land se skole doen dieselfde temas en werk in elke graad. Die voorskriftelike doelwitte is baie meer duidelik en kan meer deeglik toegepas word. Standaarde is hoër, wat selfs ouers in hulle kinder se boeke opmerk. Daar is meer werk wat afgehandel moet word. Daar word baie gefokus op groepwerk, wat goed is, maar nie alle leerders floreer in 'n groep nie. Dit vereis egter meer administrasie en daar is nie altyd genoeg ruimte vir rapportering nie. Dit is meer "verbruikersvriendelik" en daar is meer bereikbare uitkomstes. Dit raak aan al die fasette van kinderontwikkeling, met ander woorde, sport, akademie, kuns, drama en so meer, en dit verbeter en ontwikkel hulle baie meer. Die leerders sal dus in alle opsigte voorbereid wees vir hul plek in die samelewing en die leerders kan hulself bemagtig vir hul lewe vorentoe.

- **Nadele van die KABV**

"With OBE, RNCS, NCS and now CAPS is mostly knowledge and learning to test. Learners are forced to do tasks. Assessment all the time and lots of paper work and reports." S6Gr2

Die KABV lyk op die oog af beter, alhoewel daar soveel goed is wat gedoen moet word. Alles word goed ingeoefen en dus leerders se eie gemaak sodat hulle met vrymoedigheid die take wat aan hul opgedra word, uit kan voer. Dít wat die leerder moet leer is nou opgedeel in groot hoeveelheid klein gedeeltes wat stapsgewys aan die leerders oorgedra word. Ten tyde van die navorsing was dit gekombineerd, maar is nog steeds groot hoeveelhede wat afgehandel moes word. Daar is net eintlik net tyd om die assessering te doen, anders sal periodes vir kuns en Liggaamsopvoeding gebruik moet word om alles te doen. Die leerders rebelleer en word moedeloos met die aantal werk.

Een deelnemer was ten tyde van die navorsing van mening dat onderwysers sit met oorvol klasse, oorlaai met administrasie en ’n kurrikulum wat propvol is. Ontwikkeling en vordering kan dus nie plaasvind soos wat beplan is nie. Volgens haar is dit te moeilik vir die leerders, maar die idee daaragter was goed. Dit is ’n vraag wat van mens tot mens sal verskil. Hoe gemaklik die opvoeder met verandering is, is deurslaggewend. Die onderwyseres het gemeld dat sy baie van uitdagings hou en die “verandering” geniet. Steeds bly dit die verantwoordelikheid van die opvoeder om toe te sien dat dit gebeur. Volgens die deelnemer is mens se eie holistiese ontwikkeling die maatstaf vir sukses (amper soos die ou sillabus). Soms is daar byvoorbeeld in Wiskunde nog bietjie meer tyd nodig om meer deeglike vaslegging te doen.

Dit het verander na uitkomsgebasseerde onderwys waar die leerder “competency-based” “bevoegdhede moes aanleer.” S4Gr1

Daar is geen kontinuïteit nie en kort-kort word die beleid verander, dan verander alles. Groot hoeveelheid papierwerk en administrasie beperk die holistiese ontwikkeling van die kind – veral vir leerders wat sukkel. Met UGO, is die HNKV en KABV op leer en toets geskoei. Groot hoeveelhede kennis word oorgedra en die leerder word net gedwing om take te doen, terwyl die opvoeder heeldag besig is om punte toe te ken en verslae te skryf. Leerders gee nie om vir swak punte nie, weier net om te werk, of doen die minimum. Dit is te veel werk en te min tyd om werk in te hamer of te hersien. Klasse is te groot, onderwysers sit met hope administrasie, dissipline, terwyl swak leerders nie bybly nie en net al hoe meer agter raak. Daar is amper nie meer tyd vir onderwysers om leerders holisties te probeer ontwikkel nie.

- **Verlede teenoor die hede**

“Admin in die verlede was eenvoudig, vandag hou dit onderwysers baie besig. Bv. ANA, NWAPA, rekordering, intervensie, leerderportfolio.” S2Gr3

Leerders kry die geleentheid om op al die moontlike maniere tydens lesaanbiedings te ontwikkel. Voorheen was daar minder leerinhoud, wat baie goed vasgelê kon word sodat daar meer tyd was om aandag te gee aan holistiese ontwikkeling. Deesdae moet die volgelaaide kurrikulum

behandel word. In die verlede was administrasie eenvoudig; vandag hou dit onderwysers baie besig, byvoorbeeld die ANA, NWAPA, rekordering, intervensie, leerderportefeuljes, bevorderingstate, EGRA en SIAS.

In die verlede was leerders kalmer en meer opgevoed gedurende lestye en ook gedurende die res van die dag. Leerders het nie baklei, geskreeu en mekaar gevloek nie. Vandag is daar heelwat gedragsprobleme, terwyl daar groot hoeveelhede werk is wat afgehandel moet word. Die lesplanne kan nie gevolg word nie en die leerders sê baie vinnig dat hulle nie verder wil werk nie. Aan die einde van die dag is dit egter die onderwyser wat gespanne is, aangesien die verantwoordelikheid vir inspeksie en werksevaluering nog steeds dié van die onderwyser is. In die verlede kon die onderwysertyd saam met die huisgesin spandeer, maar nou is daar groot hoeveelhede werk wat na-uursafgehandel moet word. Die kinders in die klas weier die meeste van die tyd om iets te doen.

Vraag 11: **Is daar enige faktore in die skoolstelsel wat u as onderwyseres verhoed om leerders in u klas holisties te ontwikkel?**

Tabel 5.9: **Faktore in die skoolstelsel wat onderwyseres moontlik verhoed om leerders in hul klas holisties te ontwikkel**

Grondslagfase-onderwyser	S 1	S2	S3	S4	S5	S6
Graad 1	Nee	Ja	Ja	Ja	Nee	Yes
Graad 2	Nee	Ja	Ja	Yes	Ja	Yes
Graad 3	Nee	Ja	Ja	Yes	Ja	Yes

(n=18)

Vraag 12: **Motiveer u antwoord van vraag 11.**

Volgens 4 van die 18 deelnemers is daar geen faktore wat onderwysers verhoed om leerders in die klas holisties te ontwikkel nie:

"Jy is in beheer van jou klas, elke jaar hanteer jy die leerders op eie meriete. Die kurrikulum het ruimte vir ons gegee om al hierdie fasette deeglik te ontwikkel." S1Gr2

Volgens hierdie deelnemers is daar nie enige faktore in die skoolstelsel wat die onderwyseres verhoed om leerders in hul klas holisties te kan ontwikkel nie, want elke onderwyser is in beheer

van hul eie klas en elke jaar word leerders hanteer op eie meriete. Die kurrikulum bied ruimte om al hierdie fasette deeglik te ontwikkel. Dit is ŉ geïntegreerde ontwikkeling, terwyl al vier leerareas voorsiening maak om in die leerders se behoeftes te voorsien. Alle leer moet op eie emosionele en verstandvermoë plaasvind. Leerders leer om van die bekende na onbekende te beweeg. Elke mens leer op sy eie manier deur verskillende ervarings. Daar is ook indiensopleiding en werkswinkels om nuwe rigtings aan onderwysers oor te dra.

Volgens 14 van die 18 deelnemers is daar faktore wat onderwysers verhoed om leerders in die klas holisties te ontwikkel:

"Everything is about maths and language. Children these days are hyper and disobedient. They don't want to learn and have behavioral problems. More support are needed. OBE expected children to learn themselves." S6Gr2

Die volgende deelnemers het gemeld dat daar wel faktore in die skoolstelsel is wat die onderwyseres verhoed om leerders in hul klas holisties te ontwikkel. Hulle het genoem dat Witskrif 6 verduidelik dat die leerder holistiese ontwikkel moet word. Die faktore is:

- **Klasgrootte**

"Vroeër jare was klasse kleiner hoeveelhede… en kon ŉ onderwyser individuele aandag gee." S3Gr1

Met kleiner leerdertalle in ŉ klas kan ŉ onderwyser individuele aandag gee en merkwerk, wat ekstra tyd in beslag neem, is ook baie minder. Vandag sit die deelnemers met oorvol klasse, oorlaai met administrasie en ŉ kurrikulum wat propvol is.

- **Administrasie**

"The breaks are shorter to fit everything in. We work on maximum time. Learners have lots of homework. No time for repeating some work because of assessments." S6Gr3

Administrasie is baie aangesien ŉ verskeidenheid van goed soos boeke ensovoorts gereeld ingehandig moet word vir kontrole. Alhoewel beplanning en roosters voorsiening maak vir aspekte van holistiese ontwikkeling, word dit soms deur bogenoemde opgeslurp. Volgens die onderwyser moet hulle die Departement die heeltyd tevrede hou, want daar is gedurig inspeksie, en hulle moet net leerders se werk gereed hou om te kan inhandig. Volgens die deelnemer werk sy dus net vir haarself en haar goeie naam as goeie onderwyseres.

- **Kognitiewe ontwikkeling kry voorkeur**

“Alle leer moet plaasvind op hul emosionele en verstandvermoë. Leerlinge leer om van die bekende na onbekende te gaan. Elke mens leer op sy eie manier deur verskillende ervarings.” S1Gr1

Alles gaan net om wiskunde en taal. Baie aandag word aan kognitiewe ontwikkeling gegee. Daar is nie drilwerk-tyd vir wiskunde en taal nie aangesien daar baie assesseringstake is en die deelnemers moet net seker maak dat die nodigste gedoen is vir die assessering van take.

- **Kontroles**

“The department is on us the whole time with things we must give them.” S6Gr3.

“*Baie leerders in die klas. Baie merkwerk. Baie goed wat ingehandig moet word die heel tyd vir kontrole. Kry glad nie meer tyd vir apparaat maak soos in verlede nie.”* S4Gr1

Leerders het nie meer vryheid om op hul eie manier te leer nie. Boeke moet permanent gereedwees vir kontrole en om daagliks by te bly met KABV-lesplanne.

Daar moet bewyse wees dat remediërende onderrig (RO) met leerders gedoen is, wat ekstra papierwerk insluit. Dit is vir kinders wat regtig nie wil leer nie. Volgens die deelnemers se terugvoer kan hulle meestal nie by die rooster hou en uitgaan vir liggaamsopvoeding of twee of drie periodes vir kuns gebruik nie en ontwikkeling en vordering kan nie plaasvind soos dit moet nie. Pouses is korter. Onderwysers werk sodat maksimum tyd gebruik word om soveel moontlik in te sit.

- **Finansies**

“Ons skool is ’n ‘’no fees’’ skool, die skool het nie geld om goed te koop vir sekere holistiese ontwikkeling nie. Bv. Kunsaktiwiteite.” S5Gr2

Gebruik van skryfbehoeftes, ons kry een keer ’n jaar skryfbehoeftes. Daar is nie tyd of geld om apparaat te maak nie. Talente, voorkeure en passie van die opvoeder speel ’n groot rol, omdat toepaslike aktiwiteite goeie beplanning vereis en onderwyser se innovasiebelangrik is. Sommige deelnemers sê skole is geen-fooi-skole, en dat dié skole dus het nie geld om goedereaan te koop vir sekere holistiese ontwikkeling nie, byvoorbeeldvir kunsaktiwiteite en skryfbehoeftes. Onderwysers koop baie benodighede uit hul eie sak, byvoorbeeld benodighede vir kunsaktiwiteite, en so meer. Volgens deelnemers het hulle nie altyd die nodige hulpmiddels om daarvoor te gebruik nie en daar is ook nie altyd geld by hul skole om dit aan te koop nie. Geriewe daarvoor ontbreek ook.

- **Gedragsprobleme**

"Some learners are a handfull and naughty. They bother other learners and are bullies. If you complain you must fill in lots of forms for that learner that also takes time." S4Gr2

Leerders het baie meer gedragsprobleme as in verlede en let nie op in die klas nie. Hulle pla ander leerders en is boelies. Daar is nie tyd dat leerders hulself kan leer of ontdek nie – baie meer tyd is nodig om leerders geleer te kry, omdat hulle moeilik leer vanweë gemelde gedragsprobleme. Indien daar oor gedragsproblemegekla word,is daar 'n groot aantalvorms wat ingevul moet word. Net as dié deelnemer sien die leerder is siek en sy/haar ouers moet geskakel word, kan sy aandag gee. Vandag werk kinders se ouers en kinders het meer aandag nodig – daar is nie tyd is vir aandag by die huis nie. Die leerders het tonne huiswerk om deur alles te kom. Daar is ook taalprobleme en dus nie genoeg tyd om leerders op alle vlakke te ontwikkel nie. Baie van die ouers kan nie die kinders leiding gee nie, aangesien van hulle self nie kan lees of skryf nie. Verskillende kulture het verskillende gewoontes, gelowe, gebruike, waardes, ontwikkeling, godsdiens, taal, en so meer. Om daarby aan te pas, is baie gevra.

Vraag 13: **Watter faktore in leerders se ouerhuise speel 'n rol in die holistiese ontwikkeling van leerders in u klas?**

- **Probleem-ouerhuise**

"Sosio economic, illiteracy and poor parental involvement." S6Gr1

"Ons leerlinge word meestal groot gemaak deur 'n ouma/oupa of 'n tannie. Ouers is of afwesig (sic) *of werk tot laat."* S3Gr1

Faktore in 'n ouerhuis speel 'n groot rol, want as daar probleme in ouerhuise is, vind leer op sekere terreine baie moeilik plaas. Sommige ouers is ongeletterd, want nie alle ouers het skoolonderrig ontvang nie. Apatiese ouers werk nie saam met onderwysers nie en gee nie genoeg aandag nie, of stel bloot net nie belang nie, of los alles vir die skool om te doen. Agtergeblewendheid, armoede en ouderdom van ouers speel ook 'n rol in die holistiese ontwikkeling van die leerders.

Kinders met min selfvertoue glo nie in hulself nie en soek eers goedkeuring voor hul waag om self voortte gaan met hul werk. By ouerhuise is daar nie altyd 'n vaderfiguur nie, aangesien moeders gereeld vriende het wat in en uit trek. Die kind kan dus nie emosioneel betrokke raak nie en kan dus nie met iemand assosieer nie.

"Dissipline tuis verskil van die skool s'n." S2Gr1

Dissipline verskil van huis en van skool. By die skool word baie klem gelê op stiptelikheid, terwyl kinders tuis tot laat buite speel. Daar is nie meer stabiliteit in ouerhuise nie en kinders voel nie geborge nie. Baie verhuis ook gereeld, wat daartoe bydra dat kinders nie in ’n stabiele verhouding en omstandighede kan ontwikkel nie. Hulle moet gereeld nuwe maats maak en raak so gemaklik met die omstandighede dat hul sommer vinnig aanpas, maar nooit geborge voel nie. Sommige leerders moet heeltyd hul pad oop baklei. Dus het hul al so ’n geen-saak-maak gevoel ontwikkel dat nie raas of straf geensins help nie. In sommige gevalle word kinders toegelaat om heeldag sonder toesig voor die televisiestelte deur te bring.

“Children are in the street with no discipline and involved with drugdealers, crime, streetchildren and are rebellious.” S6Gr3

Kinders se verwysingsraamwerk is swak. Traumatiese gebeure en die milieu waarin hul grootword bied geen stimulering vir hulle nie. Norme en waardes wat tuis geleer moet word geskied nie, aangesien ouers tot laat werk en kinders tuis bly sonder toesig. Baie gaan glad nie kerk toe nie. Vir andere is dit wasdag en huisskoonmaak-tyd. Sommige leerders is op straat tot laat. Hulle het erge gedragsprobleme aangesien hul in aanraking kom met dwelmsmouse en straatkinders. Hierdie leerders is baie opstandig in die klas.

“Ouers is of afwesig of werk tot laat.” S3Gr1

Sommige ouers is andersyds weer so lief vir hulle kinders dat hul die heeltyd inspraak lewer in die kind se lewe. Ander ouers voel dat dit nie hul werk is om hul kinders maniere te leer nie. Hulle sê dat die kinders nie na hulle luister nie en gee moed op. Party kinders het selfs die houding van “jy kan niks aan my doen nie”. Ouers het nie altyd tyd vir goeie opvoedkundige ontwikkeling nie, aangesien hul tot laat werk.

Vraag 14: **Wat sou u aanbeveel wat ’n bydra kan maak tot die holistiese ontwikkeling van ’n leerder?**

- **Kurrikulêr**

“As ’n kind goed kan leer (leesprogramme doen) kan hy baie doen. Drilwerk is baie belangrik en RO vir die leerders wat sukkel.” S1Gr3

Die KABV-program is baie deeglik uitgewerk en saamgestel. Kleiner klasse, minder werk en die sillabus en minder administrasie kan help met tyd vir beter ontwikkeling. Apparatuur in die LSOB-klasse is ’n probleem. Leerders moet meer self kennis dra van holistiese ontwikkeling. Gesonde

eetgewoontes word net akademies hanteer en nie toegepas in ouerhuise nie. In Lewensvaardighede word vervoer bespreek, maar padwoede moet eerder deel uitmaakvan die onderwerp. Daar word meer aandag gegee aan kennis, terwyl die emosionele welstand agterweë bly.

- **Opvoeding**

"Smaller classes to enable the educator to do their best to develop each learner holistically." S4Gr3

Ouers weet nie wat holistiese ontwikkeling van ŉ kind behels nie. Onderwysers het nie tyd om basiese vaardighede – soos hoe om ŉ volwaardige en goeie volwassene te wees;hoe om ŉ goeie ouer en lewensmaat te wees – aan die kinders te leer nie.

- **Onderrig**

"Teachers attend workshops about emotional and sosial problems of learners. I see the types of problems but doen's know how to handle all types of problems." S6Gr2

As ŉ kind goed kan leer kan hy/sy baie doen. Drilwerk is baie belangrik – so ook RO vir die leerders wat sukkel.

Vroeë ontwikkeling by kinders moet skoolgebaseer word om die kinders vanaf ŉ baie vroeë ouderdom holisties te ontwikkel. Kleiner klasse dra daartoe by dat die onderwyser die leerlinge holisties kan ontwikkel. Toegewyde en entoesiastiese onderwysers wat gretig is oor die kind se ontwikkeling besef watter rol holistiese ontwikkeling by kinders het. Dit sluit in die aanleer van lewensvaardighede en liggaamsontwikkeling.

Onderwysers moet ontvanklik wees vir verandering met die oog op verbetering. Leerlinge moet geleer word om respek te toon en norme en waardes moet aangeleer word. Onderwysers moet goed voorbereid wees. Daar is verskeie instansies wat leerlinge met emosionele probleme kan help. Gewoonlik het ouers nie tyd, geld of kennis vir sulke instansies nie.

- **Opleiding van ouers**

"Ek hou baie van ouervergaderings wat opgebreek kan word in fase en dan in Graad tot klasvergaderings waar ouers in kleiner groepe kan ''opgelei'' word wat tot groter funsksionering kan lei." S5Gr1

"Dit is belangrik dat ouers ook opgelei en deeglike leiding kry in die holistiese ontwikkeling van 'n kind. Daar moet vir ouers geleenthede of self genoeg blogs op die internet wees waar hulle kan vrae vra en leiding kan kry." S1Gr2

Tegnologie soos interaktiewe borde by bevoorregte skole dra baie by tot beter ontwikkeling. Onderwysers moet opgelei word in kursusse rondom kinders met emosionele en sosiale probleme. As opvoeder word dié tipe probleme herken, maar onderwysers weet nie altyd hoe om probleme soos kinders met selfmoordneigings te hanteer of sulke probleme te voorkom nie. Sulke leerders toon ook nie altyd tekens van selfmoord nie en word dus nie dadelik geïdentifiseer nie.

- **Ouers**

"We get institutions that can help us when a child has emotional problems. But the parents does'nt have time or money or knowledge about this. Children get spanked al lot or put him on tablets." S6Gr3

Vergaderings wat in kleiner groepe verdeel word en waar grade saamwerk dra by tot beter funksionering en ouers kan meer opleiding ontvang. Ouers moet deeglik bewus gemaak word van die holistiese ontwikkeling van die kind. Daar moet genoeg geleenthede vir ouers wees en daar moet ook van tegnologie gebruik gemaak word, byvoorbeeld 'n blog word geskep waar ouers vrae kan vra. Dit bly die ouers se verantwoordelikheid om toe te sien dat huiswerk gedoen word en dat die kinders vir toetse en eksamens leer. Kinders moet reeds by hul huise toiletgebruike en -maniere geleer word.

Die assesseringsverslae gee net 'n samevatting van punte in Wiskunde, Tale en Lewensvaardighede. Ouers en onderwysers kom te laat agter dat daar ernstige probleme skuil, en die stil kind kan veral maklik deurglip. Daar moet meer aandag gegee word aan emosionele ontwikkeling en dít moet op leerlinge se assesseringsverslae aangedui word. Leerders weet dus dat hul ouers in hulle belangstel en nie net in prestasies nie. Leerders moet weet dat hulle op hul ouers kan staatmaak. Daar moet dus samewerking tussen die ouer, skool en onderwysers wees.

Ouers sien soms hul kinders minder op 'n dag as die onderwysers. Ouers is dus nie altyd bewus van ander omstandighede wat daartoe bydra dat holistiese ontwikkeling nie plaasvind nie. Assesseringsverslae moet voorsiening maak vir alle omstandighede.

- **Sosio-ekonomies**

"Grants is 'n euwel, dit verroorsaak dat kinders, kinders het." S5Gr2

Armoede moet beveg word en ouers moet bemagtig word om werk te kry. Sosiale euwels vernietig die kanse op die holistiese ontwikkeling van ’n kind. Onderwysers kan hard werk met die kinders, maar het die ouers se ondersteuning nodig. Sommige ouers wil nie betrokke raak nie. Subsidies lei ook daartoe dat kinders op ’n vroeë ouderdom kinders van hul eie het. Dit gee aanleiding tot sosiale probleme en benadeel die kinders.

Bevoegde persone moet in poste aangestel word, aangesien hul weet waaroor die holistiese ontwikkeling van ’n kind gaan.

Soms word gedink dat kinders net ’n pilletjie nodig het, of dat daar net met die kinders geraas kan word, maar selfs die ouers voel dat hul nie meer weet hoe om kinders te dissiplineer nie.

Vraag 15: **Is daar enige iets anders wat u sou wou meedeel oor die onderwerp, Die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase-leerders sedert 1998?**

- **Kurrikulêr**

“Dit moet regtig deel uitmaak van elke kurikulim, vakgebied en oordra van lewensvaardighede aan leerders. Daar moet besef word dat alles gaan daaroor om die kind as geheel in alle fasette te ontwikkel.” S5Gr3

Die onderwysdepartement is nie op hoogte van LSOB-klasse nie. Meer sulke klasse moet by skole geïmplementeer word. Konsepte vorm deel van ’n kind se sosiale lewe. Die volgende konsepte dra by tot die ontwikkeling van die holistiese kind: verhoudings; kommunikasie; sosiale lewe; sosialisering; sosiale oriëntering; voorsiening in behoeftes; en persoonlikheid. Die holistiese ontwikkeling van die kind strek baie verder as net die vier vakke wat aangebied word. Dit sluit die kind as totaliteit in. Liefde en aandag is baie belangrik en daar moet tyd gemaak word vir elke kind in elke skool.
Dit is van uiterste belang dat ’n holistiese kind ontwikkel word. Vaardighede moet in elke vakgebied aan die leerder oorgedra word. Dit sal die kind toerus met kennis en vaardighede om ’n suksesvolle, positiewe en goed ontwikkelde mens te wees.

Vervoer is ’n groot probleem vir die leerders. Aangesien hulle baie keer laat kom vanweë vervoerprobleme, mis baie van die leerders werk. Daar moet voorsiening gemaak word vir leerlinge met akademiese uitvalle. Alle skole moet ’n LSOB-klas hê om vir dié leerders voorsiening te maak.

In ons skool word vyfjarige kinders toegelaat tot graad 1. Hierdie kinders is nog nie skoolgereed nie. Elke kind is uniek op sy/haar eie wyse en moet toegelaat word om só te ontwikkel.

Die onderwysdepartement is nie op hoogte van LSOB-klasse nie. Meer sulke klasse moet by skole geïmplementeer word.

Tyd is egter 'n faktor wat hierdie ontwikkeling beperk.
Hoe gouer 'n kind met gedragsprobleme hulp ontvang, hoe beter vir die kind, veral as hy/sy ouer word. Hierdie kinders moet leer om hul gedrag aanvaarbaar te maak vir die mense om hulle, anders gaan hul nie eendag hul werk kan behou nie, of dit kan ontaard in huismoleste.

- **Probleme buite kurrikulêr**

"Vervoer na/van die skool is nie vir almal maklik nie. Leerders mis van die werk, want hulle is laat." S2Gr1

Vervoer is 'n groot probleem vir die leerders. Aangesien hulle baie keer laat kom vanweë vervoerprobleme, mis baie van die leerders werk. Daar moet voorsiening gemaak word vir leerlinge met akademiese uitvalle. Alle skole moet 'n LSOB-klas hê om vir dié leerlinge voorsiening te maak.

In ons skool word vyfjarige kinders toegelaat tot graad 1. Hierdie kinders is nog nie skoolgereed nie. Elke kind is uniek op sy/haar eie wyse en moet toegelaat word om só te ontwikkel.

Klem word gelê op huidige en toekomstige omgewingsituasies. Daar moet doelbewuste groei en ontwikkeling in die land geskied. Kreatiwiteit is baie belangrik en kreatiewe opvoeders lei leerlinge tot op 'n ander vlak van ontwikkeling. Kinders moet bewus gemaak word van sosiale ontwikkeling, omdat dit oor die lange duur sal sorg vir 'n beter land en vir sy mense. Die ouers moet baie betrokke wees by die holistiese ontwikkeling van die leerders, veral in die Grondslagfase, want dit is waar die kind se toekoms begin en hy/sy begin ontwikkel.
Moontlike winter-voedingsprogramme moet ingestel word vir leerlinge wat finansieel swaarkry by die huis. Nie alle werk vereis universiteitsopleiding nie. Meeste van die jeug sal eendag 'n familie en kinders hê. Daarom is dit van uiterste belang dat kinders voorberei word vir die toekoms en hul lewens vorentoe.

"In our world with human trafficing, drugs. Porn, child molesting, alcohol and violence. In school children learn things not important for life, like how te defend themselves and cope in life. Prevention is better than cure." S6Gr3

Sedert 1998 het baie dinge vir kinders verander, soos groepsdruk, huislike omstandighede, ondervoeding, afwesige ouers, en so meer. Geen kind kan holisties ontwikkel word onder sulke swak omstandighede nie. Die holistiese ontwikkeling gaan nie net oor akademiese ontwikkeling nie, maar ook oor die emosionele ontwikkeling van die kind. Familie en skool het die grootste invloed op 'n kind. Die wêreld bied dwelms, pornografie, molestering, moord, geweld en drankmisbruik aan die leerders. Daar moet meer klem gelê word om die kinders hierteen te beskerm en hulself te verdedig in sekere situasies en nie om tyd spandeer op onnodige temas nie. Onderwysers moet besef dat voorkoming beter is as genesing.

5.5.1.1 Onderhoude met departementshoofde van ses skole

Navorsingsvrae is deur middel van oopeind-oopeind-vraelyste aan departementshoofde tydens onderhoudsvoering gevra

Onderhoudvoering het soos volg plaasgevind. Die navorser het elke departementshoof uitgenooi om aan 'n onderhoud deel te neem. Toestemming is vooraf van elkeen se skoolhoof verkry. Van die departementshoofde het die onderhoud ná skoolure gereël, terwyl die meeste deelnemers onderhoude tuis verkies het. Die mededelings is op oudioband vasgelê. Ná elke onderhoud is die onderhoud verbatim getranskribeer. Daarna is die onderhoude vraag vir vraag geanaliseer. Die antwoorde is gelees en 'n algemene oorsig oor die vrae is verkry. Ooreenstemmings en verskille is volgens kleurkodes aangedui en opgesom. Patrone en kategorieë is gegroepeer om temas te bepaal.

AFDELING A: **BIOGRAFIESE INLIGTING**

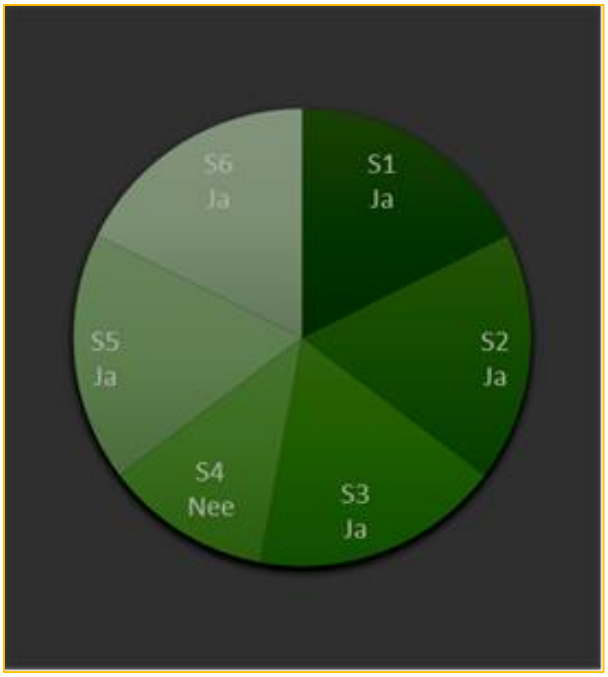
Vir die biografiese inligting in Afdeling A, was departementshoofde van dieselfde ses skole gebruik vir die navorsingsdoeleindes. Vir hierdie studie was dit noodsaaklik dat deelnemers verkieslik reeds sedert 1998 in die onderwyspraktyk staan en vir 'n geruime tyd departementshoof is. Kwalifikasie is belangrik omdat die departementhoof die kurrikulum vir die Grondslagfase moet ken.

Tabel 5.10: **Uiteensetting van biografiese inligting van departementshoofde. Die drie vrae en deelnemers se antwoorde word in tabelvorm weergegee**

Deelnemer	**Vraag 1**: **Is u as 'n Grondslagfase-onderwyser opgelei?**	**Vraag 2**: **Hoeveel jare onderwyservaring het u?**	**Vraag 3**: **Wat is u hoogste onderwyskwalifikasie?**
S1DH	Ja	19+	HOD
S2DH	Ja	19+	HOD
S3DH	JA	17-18	HOD

S4DH	Nee	19+	BEdHons
S5DH	JA	19+	HOD
S6DH	JA	19+	HOD

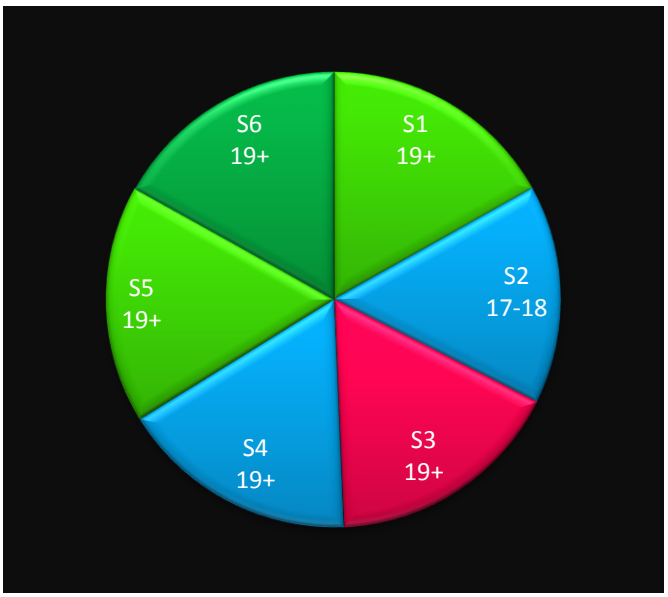
Afdeling A, Vraag 1: **Is u as 'n Grondslagfase-onderwyser opgelei?**



Figuur 5.5: **Opleiding van departementshoofde**

Slegs een deelnemer is nie as Grondslagfase-onderwyser opgelei nie. Die navorser is tevrede dat die meerderheid deelnemers wel Grondslagfase-opleiding het.

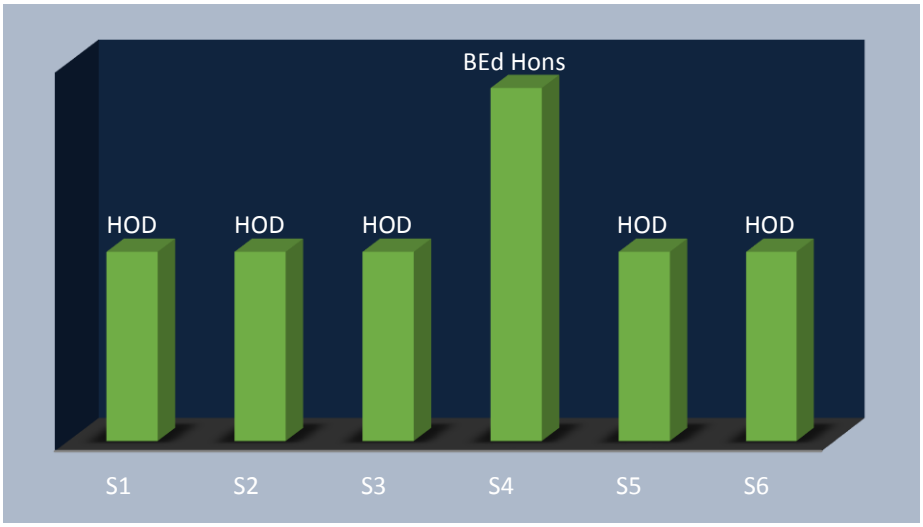
Afdeling A, Vraag 2: **Hoeveel jare onderwyservaring het u?**



Figuur 5.6: **Departementshoofde se aantal jare ondervinding**

Die onderhoude was in 2015 gehou en slegs een deelnemer het 17-18 jaar ondervinding. Al die ander deelnemers het meer as 19 jaar ondervinding ten opsigte van veranderinge van die kurrikulum sedert 1998.

Afdeling A, Vraag 3: **Wat is u hoogste onderwyskwalifikasie?**



Figuur 5.7: **Kwalifikasies van departementshoofde**

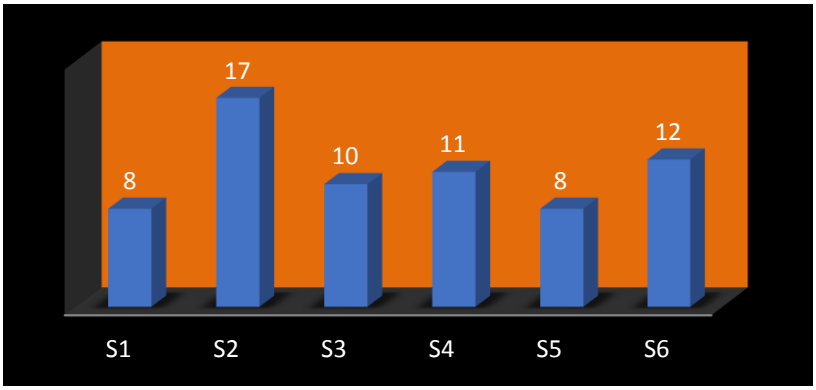
Een deelnemer het ’n BEdHons, terwyl die ander deelnemers van die skole (n=5) ’n hoër onderwysdiploma het. Al die deelnemers het dus geskikte onderwyskwalifikasies.

AFDELING B: **INLIGTING OOR ONDERRIGPRAKTYK VAN DEPARTEMENTHOOFDE**

Afdeling B bestaan uit een vraag gee die aantal jare wat die deelnemer huidiglik in die Onderwysdepartement departementshoof is.

Tabel 5.11: **Aantal jare as departementshoof vir die Grondslagfase**

Deelnemer	Aantal jare
S1DH	8 jr
S2DH	17 jr
S3DH	10 jr
S4DH	11 jr
S5DH	8 jr
S6DH	12 jr



Figuur 5.8: **Aantal jare departementshoof**

Vier van die ses departementshoofde is tien tot sewentien jaar lank departementshoofde en twee is agt jaar departementhoof. Al die departementshoofde het dus genoegsame ervaring om die antwoorde te kon verskaf van die fenomeen wat ondersoek word naamlik die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder sedert 1998.

Vier van die ses departementshoofde was 10 tot 17 jaar lank departementshoofde en twee ander was 8 jaar departementhoof van die skool. Al die departementshoofde het dus genoegsame ervaring gehad om die antwoorde te kon verskaf van die fenomeen wat ondersoek is, naamlik die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998.

Met betrekking tot Grondslagfase-opleiding het slegs een deelnemer nie opleiding in die Grondslagfase gehad nie. Ten opsigte van jare ondervinding as departementshoofde, het al ses deelnemers aan die vereistes voldoen om die kurrikulum sedert 1998 te ken. In die laaste vraag oor die deelnemers se hoogste onderwyskwalifikasie, het vyf van die deelnemers die basiese

onderwyskwalifikasie gehad en een deelnemer het ook oor ’n BEd-Honneursgraad beskik. Die deelnemers het voldoen aan die gestelde kriteria om die navorsingsvrae te beantwoord.

Op die vraag oor die praktykondervinding van die vakadviseurs het een vakadviseur meer as 19 jaar ondervinding, ’n ander vakadviseur tussen 12 en 16 jaar ondervinding, en die derde vakadviseur tussen 6 en 11 jaar ondervinding gehad. Ten opsigte van hul hoogste kwalifikasie het een vakadviseur ’n onderwysgraad en die ander twee vakadviseurs het hulself verder bekwaam met ’n BEd-Honneursgraad en MEd-graad.

Afdeling C

Vraag 1: **Daar word van ons verwag om leerders holisties te ontwikkel. Ervaar u dat die onderwysers die nodige kennis beskik om leerders holisties te kan ontwikkel?**

Tabel 5.12: **Nodige kennis om leerders holisties te ontwikkel**

Deelnemers	Nodige kennis om leerders holisties te ontwikkel
S1DH	Ja
S2DH	Nee
S3DH	Nee
S4DH	Nee
S5DH	Nee
S6DH	No

Vyf van die moontlike ses deelnemers was van mening dat onderwysers nie oor die nodige kennis beskik om leerders holisties te ontwikkel nie.

Vraag 2: **Motiveer asseblief u antwoord van vraag 1**

“*Nee, die beginner onderwyser het op Universiteit geleer van holistiese ontwikkeling maar in die praktyk is dit soms skokkend vir die onderwyser om te sien wat werklikheid is en wat die werklike omvang is om ’n kind holisties te ontwikkel” S2.*

Volgens een deelnemer word onderwysers uitstekend opgelei, maar in die praktyk blyk dit anders te wees, want daar is privaatskole, voormalige model C-skole en skole in gegoede woonbuurte wat ’n invloed het op gehalte-onderwys, wat dit laat blyk asof die onderwyser nie goed genoeg opgelei is nie. Die gemeenskap bepaal ook die gehalte van die skool weens hul gehalte betrokkenheid. Onderwysers word beperk as hulle nie ondersteuning kry nie.

Die tweede deelnemer was van mening dat holistiese ontwikkeling van ’n Grondslagfase-leerder baie belangrik is, want die mens se hele menswees word in totaliteit ontwikkel en ten einde bepaal dit die mens se wysheid. Sy het genoem dit dat sy nie dink dat alle Grondslagfase-onderwysers oor die nodige kennis beskik om leerders holisties te ontwikkel nie vanweë kultuurverskille en elkeen se eie opinie van wat holisme behels, en voel sy dat die onderwysers spesifieke opleiding moet ontvang om leerders holisties te kan ontwikkel, soos opgeestelike en sosiale vlak. Sy dink die verskil is te groot om ’n eenheid te kan vorm.

’n Ander deelnemer was weer van mening dat die onderwysers nie oor genoeg kennis beskik nie omdat die kurrikulum gedurig verander. Eers was dit die RNCS, toe die NSCS en ten tyde van die studie, die KABV, en die onderwysers hou nie by nie. ’n Ander probleem is dat daar nie meer onderwyskolleges is wat die student die praktyk leer nie. Die universiteit laat die student net vir 15 dae praktiese werk doen en as hulle begin skoolhou word ’n wonderwerk verwag. In onderwyskolleges was die student byvoorbeeld kreatiewe skryfwerk geleer en hoe om morele waardes aan leerders te leer.

Die jong onderwysers beplan nie goed genoeg nie, en het tydens lesaanbieding die selfoon in die hand. Hulle kan ook nie probleemkinders hanteer nie en doen ook niks om uit te vind hoe om so ’n leerder te help nie.

Volgens een deelnemer, word daar nie na die persoon se CV gekyk nie, maar na die persoon, wanneer daar aansoeke vir poste oorweeg word. Die betrokke deelnemer het Intermediêre fase studeer en het ten tyde van die navorsing Grondslagfase-leerders onderrig. Sy het ’n werk nodig gehad en sou vir enige graad skoolhou. Sy het gesê sy het die graad eers gedurende die eerste ruk “doodgemaak”, want sy kon in Engels onderrig, maar die leerders het nie Engels verstaan nie. Sy het nie kennis gehad om hulle te leer nie, want sy was nie daarin opgelei nie.

Vraag 3: **Holistiese ontwikkeling word in die huidige Nasionale Kurrikulum genoem. Hoe word holistiese ontwikkeling van die leerder in u Grondslagfase geïnkorporeer?**

“Dit word geïntegreer met vakke. As ’n kind wiskunde doen kan musiek gebruik word. Taal kan met bewegings geïntegreer word. Uitvoerende kunste, drama kan geïntegreer word met groepwerk om opvoerings te maak tydens voordrag”. S3

Die deelnemers was van mening dat holistiese ontwikkeling in al vier die leerareas gebruik moes word. ’n Voorbeeld hiervan is dat ’n onderwyser nie wiskunde kan doen sonder dat die leerder die basiese weet soos om sy/haar hand op te steek en die etiket daaraan verbonde nie. Lewensvaardigheid het ’n goeie agtergrond in tale nodig. Leerders kan nie op ’n lyn loop as hy nie

wiskunde kennis kan toepas nie. Tydens wiskunde kan musiek gebruik word en drama kan deel wees van groepwerk om opvoerings tydens voordragte te maak. Al vier die leerareas moet geïntegreer word. Dit is ’n deurlopende taak, heeldag vir almal. ’n Ander deelnemer het gesê sy gebruik DvO-boeke en inkorporeer dit met buitespel en kunsaktiwiteite. Sy het gesê sy moet die DvO-boeke gebruik, want dit word gemodereer. Volgens een deelnemer is daar nie eers tyd om mondelinge werk te doen nie weens tyd en ’n oorvol klas. Die liggaamlike, sosiale en kreatiewe aktiwiteite word nie gedoen nie, want die vakadviseurs soek resultate. Voorkennis of individuele aandag of remediëring is ’n groot probleem en word agterweë gelaat. Die departementele boeke is stereotiep en was aanvanklik net daar as ’n hulpmiddel. Die onderwyser kon skriftelike boeke gebruik om elke leerder op sy/haar vlak te leer, maar die vakadviseurs skryf die departementele boek voor as die belangrikste. Hierdie deelnemer het die vraag geopper oor waarom hul dan enigsins vir leerders skrifte aankoop. Dit is verwarrend vir die onderwysers.

Sy noem dat hul skool ’n debat het vir leerders volgens verskeie ouderdomme. Kognisie en stimulering van denke is volgens dié deelnemer volledig in die kurrikulumgedek. ’n Deelnemer vertel dat leerders by hulle in graad R nie genoeg geleer het nie: leerders betree graad 1 en wil net slaap en luistervaardighede is nie aangeleer nie. Reëls geld nie vir dié leerders nie en hulle wil net speel. Die deelnemer sê die leerder begin eers op sewe jaar meer hanteerbaar raak en is onbeheerbaar op vroeër ouderdom.

Leerders moet as individue behandel word en onderwysers moet leerders se sterk- en swakpunte kan identifiseer om hulp te kan verleen.

Vraag 4: **Hoekom dink u as Departementshoof is holistiese ontwikkeling belangrik vir 'n leerder?**

“Die kind se kognitiewe en akademie, emosionele sosiale en fisiese ontwikkeling sal die leerder help om ’n sukses in die samelewing te maak en nie uitval byvoorbeeld as hy ’n stresvolle werk het, net tou opgooi nie, maar deursettingsvermoë toon”. S3

Die deelnemer het gesê dat as ’n leerder nie holisties ontwikkel nie, sal daar ’n wanbalans by die leerder voorkom, soos gedragsprobleme, persoonlikheidsprobleme, akademiese probleme, verhoudingsprobleme, morele verval, verslawing, dogters wat na liefde en aanvaarding smag en vroeg swanger word. Klem moet op vroeë ouderdom op hierdie aspekte gelê word. ’n Deelnemer meen dat die resultate later in Intermediêre en Senior Fase beter gaan wees as die basis in Grondslagfase goed gelê is. Nog ’n deelnemer was van mening dat leerders vir die toekoms beter toegerus moet wees met goeie morele waardes en lewensstandaarde. Die jong leerders kan niks vir hulself doen nie, dit is “tabula rasa”. Ons voer net inligting aan hulle en hulle ontwikkel nie na

wense nie. Later in leerders se lewe sal hulle nie deursettingsvermoë hê om ’n werk te kan behou nie.

Vraag 5: **Wat is die voordele van die holistiese ontwikkeling vir Grondslagfase-leerders?**

“It makes them to be more realistic about live. In the past we use to see problemsolving, so it help them dealing the problemsolving because they know when I do this. S6

“Die leerder word in totaliteit ontwikkel met ander woorde sy gedrag, discipline (sic)*, selfbeeld, fisiese ontwikkeling wat die leerder lei tot beter resultate”. S3*

Voordele van holistiese ontwikkeling is om die leerder in totaliteit toe te rus en bemagtig met goeie gedrag, dissipline, selfbeeld en fisieke ontwikkeling om latere moontlike probleme wat hy/sy mag ontwikkel uit te skakel of te voorkom. Die deelnemer glo dat dit is waarna elke onderwyser in die Grondslagfase strewe. Totale ontwikkeling van talente bring holistiese ontwikkeling in sy eie reg, maar maak leerders ook meer realisties oor die lewe en verskaf uithouvermoë. In die verlede het die leerders self probleme opgelos, soos om ’n fiets se wiel te kon regmaak. Tans moet die onderwysers al die probleme vir hulle oplos, want die lewe is vinnig en leerders het nie tyd om uithouvermoë te ontwikkel nie.

Vraag 6: **Ons is almal bewus van die veranderinge rondom die Nasionale kurrikulum sedert 1998. Watter verandering ondervind u in die kurrikulum sedert 1998 tot vandag ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder?**

“*Die kurrukulum* (sic) *wat huidiglik gevolg word verskil wat die inhoudelike betref nie, veel van die voor ’98 nie, maar assessering en terloopse identifisering het toe wêreldwyd verskil hm, daar was nie toe soveel klem gelê op assessering nie en die posisie wat die onderwyser beklee het, was ook ’n onderwyser was baie hoog aangeslaan, dit was een van die drie belangrike, dokter, predikant en onderwyser en die gemeenskap het grootliks ondersteun so daar was soveel spontaniteit by hom en inisiatief by hom wat vir my voel nou weggeneem word van die onderwyser.” S1*

Die deelnemer het nie gevoel dat die huidige kurrikulum baie verskil nie, maar dat die assessering en terloopse identifisering wêreldwyd verskil. Die huidige kurrikulum lê nou baie meer klem op assessering. Vandag, volgens ’n ander deelnemer, is die klasse baie groot en dit bemoeilik die proses van holistiese ontwikkeling. Sterkpunte van die leerder word ontwikkel en swakpunte word verwaarloos vanweë tyd. Lewensvaardigheid word afgeskeep om by akademie by te hou. Vandag word die deelnemers ook oorlaai met administrasie en take. Deesdae is daar vakspesialiste vir elke vak, wat dit baie ingewikkeld maak vir holistiese ontwikkeling omdat hulle in grepe kyk. In die

verlede was die vakspesialiste oorkoepelend wat vakke in totaliteit beskou het. Hulle het in ŉ klas ingestap en ŉ eenheid in die klas raakgesien en alles in een gemodereer. Vandag stap die vakadviseur in en kyk net na verskillende areas wat sy wil sien, soos administratiewe take wat aan die deelnemer/onderwyser opgedra is en nie die geheelbeeld van die klas nie. Dié deelnemer was van mening dat die vakadviseurs ŉ verskillende prentjie sien as die deelnemers vandag. Die deelnemer het dit ook laat blyk dat daar baie weggeneem is van wat sy as onderwyseres persoonlik vir elke leerder se holistiese ontwikkeling droom en dit wat sy wil sien, word deur ŉ stelsel ingesluk. Die grootste verandering vir dié deelnemer was dat daar stuk vir stuk geëis word, nie net van die leerders nie, maar ook van haar as onderwyseres en sy het gevoel dat dié identiteit van haar ontneem is. Sy hou byvoorbeeld baie van skeppende kuns en ŉ mooi klaskamer. Sy het die vreugde van die leerders gesien en wat hul daaruit put, maar vandag kry sy nie meer tyd daarvoor nie. Die kurrikulum is nou oorlaai en kry sy nie eers meer tyd vir drilwerk nie, omdat daar ŉ massa werk is. Sy het gevoel sy raak net bykans aan die werk en dan is dit jaareinde en sy voel steeds die basiese goed is nie sterk genoeg vasgelê nie. Sy het gesê sy weet die kurrikulum maak voorsiening vir "back to basics", maar is steeds so oorlaai met ander werk dat sy nie daarby uitkom nie. Die een deelnemer het nie gedink daar is iets verkeerd met die kurrikulum nie, maar was net oorlaai. Die verwagting is te groot van die vakadviseurs wat hulle modereer en elke skool verskil.

ŉ Ander deelnemer was van mening dat leerderdissipline die grootste probleem is, omdat dit onderrig bemoeilik. Sy het verstaan dat daar in die verlede mishandeling van leerders plaasgevind het, maar leerders was gedissiplineerd. Indien ŉ leerder tuis mishandel word, weet sy nie hoe om die situasie te hanteer nie.

Vraag 7: **Is daar enige faktore in die skoolstelsel wat onderwysers verhoed om leerders in u klas holisties te ontwikkel?**

"*Ja, te veel tyd word aan assessering spandeer en te min tyd aan indril word gegee. Die Departement dwing verskriklik baie administratiewe werk op ons af. Vorms word deurgestuur en moet dieselfde dag terug wees. Te min tegnologie word in die kurikulum* (sic) *ingewerk" S3*

Volgens dié deelnemer is die kurrikulum na haar mening te omslagtig, met ander woorde, dit bevat te veel inhoud. Sy meen die klem word gelê op akademiese "afrigting", veral in die Grondslagfase terwyl die leerder meer spontaniteit en kreatiwiteit gegun moet word. Die kurrikulum is baie voorskriftelik, veral met werkboeke. Die volgende deelnemer het gesê dat die beste onderwysers in die Grondslagfase moet onderrig. Onderwysers moet deur streng keuring gaan voordat hul die fase kan betree. Die onderwyser kan net bied wat die onderwyser self het, en party onderwysers is volgens dié deelnemer "arm" en kan nie bied wat ŉ leerder se behoeftes

vereis nie. Die onderwyser self moet passie vir haar werk hê met kreatiwiteit 'n stabiele sosiale agtergrond. Klasse is oorvol, wat aanleiding gee tot dissipline probleme en gevolglik tot min onderrigtyd lei. Ouers is onbetrokke en omdat leerders nie vervoer het nie, loop hulle soms vir baie lank en is moeg as hulle by die skool kom. Die leerders moet eers rus voordat hulle in die klas aandag kan gee. Moderering van werk maak dat die onderwyser vir baie meer werk voorberei, omdat sy baie werk moet kan wys vir moderering, maar die leerders wys die pas aan. Die vakadviseurs verwag baie meer van die onderwyser as wat sy uit die leerders kan kry. Onderwysers kry ook vorms wat dieselfde dag weer aan die vakadviseur terugbesorg moet word. Dit laat die deelnemer voel dat sy liewer die onderwys wil verlaat.

Die leerders kry ook nie geleentheid om met tegnologie te werk nie – hulle word meestal blootgestel aan gedrukte media. Leerders is dus boekgedrewe.

Vraag 8: **Watter faktore uit leerders se ouerhuise speel 'n rol in die holistiese ontwikkeling van leerders in u fase?**

"So the other thing parents we do with illiterates so it's very impossible from the to help the children with the homework so that is why we have to keep on and just by keeping on you are just going to do this today, this tommorrow and then the whole week you can do one thing because they come from different homes and then we have to stick, we have slow learners and those who are hyper and those who can work fast enough and the other thing this HIV aids it is killed our parents because mostly they go Gauteng to go and work and then they leave our children with their Granny's so the Granny's they don't have education" S6

Leerders is die produk van die ouerhuis. Ouers het besige programme wat hulle nie toelaat om behoorlik aandag aan al die aspekte van kinderopvoeding te gee nie, soos om vir hul kinders stories te lees nie. Leerders voel soms nie geborge genoeg nie, want in sommige huise is daar meer geld as liefde en aanvaarding. Voeding is ook 'n probleem, want daar is nie altyd voedsame kos nie. Goeie maniere word aan die dagmoeder oorgelaat en ouers gee baie toe. In sommige huise word klein dingetjies van kinders nie raakgesien nie of nie vroeg genoeg opgetel nie omdat kwaliteit tyd nie meer aan kinders gegee word nie. Die sosiale en ekonomiese staat het 'n invloed op die ontwikkeling van die leerders. Die vader van leerders werk vir 'n klein salaris en het baie kinders en die moeder werk baie keer nie. Dwelms speel ook 'n rol omdat dit vir sommige ouers 'n ontvlugting is en hulle dink dit is 'n oplossing vir hul probleme en dan word leerders veral verbaal mishandel. Ouers is ongeletterd en kan leerders nie met huiswerk help nie en die onderwysers vorder baie stadig met leerders. Die oumas moet die leerders grootmaak en hulle is meestal ongeletterd en kan nie die leerders help nie. Sommige oumas het kleinkinders van 'n paar van

haar eie kinders wat sy moet grootmaak en die ouma kan nie dit alles hanteer nie. Ouers sien hulle kinders ook tussen een tot twee ure per dag, wat nie 'n kans bied vir opvoeding nie.

Vraag 9: **Lewensvaardighede in die KABV (CAPS) bestaan uit vier studie-areas**: **Aanvangskennis, Persoonlike en Sosiale Welstand, Skeppende Kuns en Liggaamsopvoeding. Goeie voorbereiding en beplanning is belangrik, maar hoe laat u hierdie studie-areas tot sy reg kom in die Grondslagfase by u skool?**

"*In Lewensvaardigheid se aanvangskennis word gepraat oor sekere temas of onderwerpe wat kinders nie eens mee te doen het nie, bv. Die ruimte. Ons kinders dra nie kennis van die dinge nie. Persoonlike en Sosiale Welstand gaan oor hul emosies. Dit word net likraak bahandel* (sic)*, maar geen kind praat werkilk* (sic) *oor hoe hul voel nie. Sinarios* (sic) *word geskep van 'n maatjie wat se kat dood is. Hul word nie geleer hoe om hul moeilike huislike omstandighede te hanteer soos 'n pa wat drink en vloek. Hierdie kinders volg hul ouers se voorbeelde, want daar is nie aan hul geleer hoe om bo die omstandighede uit te styg nie."* S2

Die departementele boeke dek baie van dié vakke, soos aanvangskennis in Lewensvaardighede, waarmee die onderwysers baie gemaklik is. Die moeilikheidsgraad van die vakke verskil van skool tot skool. Die deelnemer sê sy ken min onderwysers in die Grondslagfase wat totaal objektief staan ten opsigte van sosiale en persoonlike welstand van leerders. Aanvangskennis en Sosiaal en Persoonlike Welstand is temagebonde en word met taal geïntegreer. Baie onderwysers het vooroordele, veral ten opsigte van kultuur en leerders word op 'n spesifieke manier behandel. Daarteenoor is die sosiale welstand van elke leerder 'n individuele proses, want elkeen verskil en moet verskillend behandel word. Volgens dié deelnemer skeep baie onderwysers Skeppende Kuns (wat kreatiwiteit bevorder) af, wat die leerders die meeste geniet. Die probleem is dat daar nie genoeg fondse beskikbaar is om Skeppende Kuns te befonds nie en leerders se kreatiwiteit ontwikkel daarom nie. Liggaamlike opvoeding kan makliker gedoen word omdat daardie deelnemer se skool balle en toue het. 'n Dagroetine wat onderbreek word met buitespel, maak skool vir leerders aangenaam.

Die deelnemer is 'n voorstander van herhaling en 'n tipe kondisionering, soos voorgestel deur Pavlov: 'n beloning vir goeie gedra en sterk roetine word aanbeveel sodat die leerder weet waar hulle staan. Sy glo emosionele aspekte meer aandag moet geniet in die Grondslagfase omdat daar nog groot behoefte is aan geborgenheid. Wanneer 'n leerder vrede en liefde ervaar en as mens aanvaar word, gaan hy/sy akademies beter presteer. 'n Ander deelnemer voel leerders kry te min tyd om te kan speel en dan het hulle min hulpbronne vir kreatiwiteit.

Vraag 10: **Wat sou u aanbeveel wat ’n bydra kan maak tot die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase-leerders?**

“Begin weer by die kind. Laat ons kinders toe om weer kinders te wees wat speel en gesonde aktiwiteite doen. Akademie is belangrik, maar ek het eerder ’n gemiddelde gebalanseerde kind, as ’n kind wat presteer en nie kan aanpas in die samelewing nie.” S3

Die deelnemer noem dit dat die gehalte sukses afhang van die standaard wat jy handhaaf. Wat die onderwyseres voor haar sien is waarheen sy beweeg, en dit is belangrik dat onderwysers leerder in totaliteit raaksien en leerders in elke faset sal ontwikkel om ’n holistiese grondslag vas te lê.

Een deelnemer was van mening dat onderwysers met universiteitsopleiding nie op die Grondslagfase-leerder se vlak onderrig nie, want hulle standaarde is te hoog. Sy stel voor dat daar assistent-onderwysers moet wees wat in die praktyk leer om skool te hou. Sy sê so ’n assistent-onderwyser kan ook help met toesig as hul buitespel het. Plaasskole het veral probleme met slange en addisionele toesig sal baie help. Die omheining word soms geknip en wanneer die leerders badkamer toe gaan, is daar nie toesig om te sien wie vir hulle daar wag nie; daarom sal dit goed wees om meer assistent-onderwysers te bekom.

Gedragsprobleme by leerders is nog ’n probleem wat deur een deelnemer benadruk is. Alkoholmisbruik onderouers is ’n probleem en die maatskaplike toelaag wat ouers vir hul kinders ontvang word wanbestee.

Onderwysers is nie genoegsaam opgelei in die SIAS-stelsel nie. Op dié stadium is dit die departementshoof se taak om onderwysers op te lei. Studente aan universiteite word nie met genoegsame kennis toegerus nie.

5.5.1.2 Navorsingsvrae deur middel van oopeind--vraelyste aan hoofde

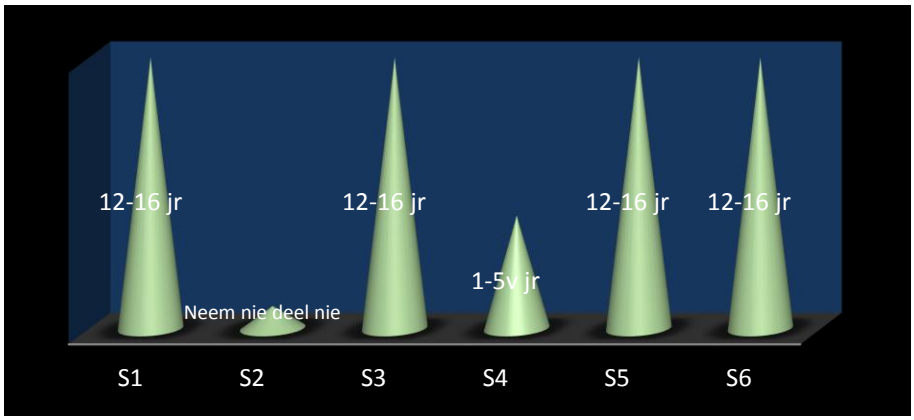
Vrae van Afdeling A en B het kort en bondige antwoorde gebied. Vrae in Afdeling A het gehandel oor die soort skool waarby die deelnemer die skoolhoof was en oor die milieu van die leerder wat in so ’n skool is. In Afdeling B het die deelnemers hul aantal jare ondervinding as skoolhoof en hoogste onderwyskwalifikasies aangedui.

AFDELING A: BIOGRAFIESE INLIGTING AAN HOOFDE

Afdeling A, Vraag 1: Hoeveel jare onderwyservaring het u as hoof?

Tabel 5.13: Hoofde se onderwyservaring

Skool	Antwoorde van hoofde
S1H	12 – 16 jr
S2H	Weier om deel te neem
S3H	12-16jr
S4H	1-5 jr
S5H	12-16 jr
S6H	12-16 jr



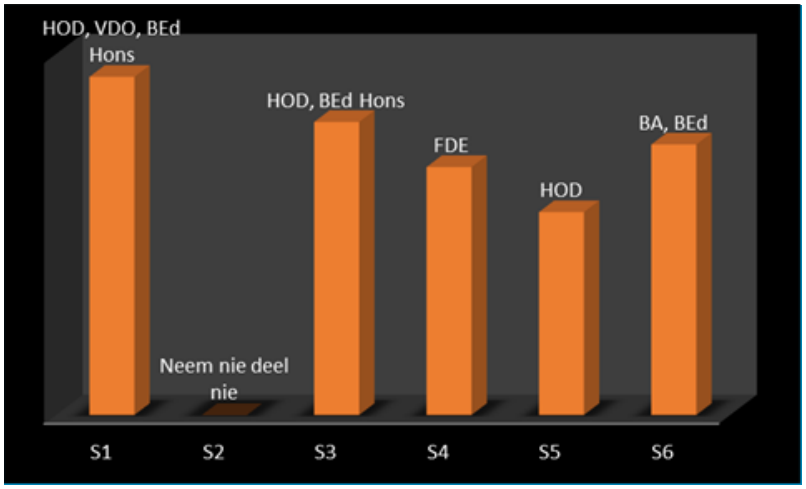
Figuur 5.9: Jare ondervinding as hoof

Afgesien vaneen skoolhoof, het al die ander hoofde wat deelgeneem het tussen 12 en 16 jaar ondervinding as skoolhoof.

Afdeling A, Vraag 2: Wat is u hoogste onderwys kwalifikasie?

Tabel 5.14: Kwalifikasies van hoofde

Skool	Antwoorde van hoofde
S1H	HOD, VDO, BEd Hons
S2H	Weier om deel te neem
S3H	HOD, BEd Hons
S4H	FDE
S5H	HOD
S6H	BA, BEd



Figuur 5.10: **Hoofde se hoogste onderwyskwalifikasie**

Buiten een hoof wat ’n hoër onderwysdiploma het, het die ander skoolhoofde addisionele kwalifikasies verwerf soos in Tabel 5.14 gesien kan word.

AFDELING B: **INLIGTING OOR DIE ONDERRIGPRAKTYK VAN DIE HOOFDE**

Afdeling B, Vraag 1: U is hoof by ’n:

Tabel 5.15: **Soort skool van hoofde**

Skool	**Antwoord oor die soort skool.**
S1	Inklusiewe skool
S2	Weier om deel te neem
S3	Parallelmedium
S4	Farm School
S5	Parallelmedium
S6	Inclusive school

Twee van die hoofde wasby ’n inklusiewe skool, twee by ’n parallelmediumskool en een by ’n plaasskool. ’n Inklusiewe skool beteken dat alle leerders, leergeremd en of leergestremd, daar onderrig ontvang en dat die skool vir sulke leerders ingerig is. ’n Parallelmediumskool beteken dat twee tale in die skool as hooftale aangebied word. Leerders gaan skool in aparte klasse volgens taalvoorkeur.

Vraag 1: **Volgens Witskrif 5 van 2011 word daar van ons verwag om leerders holisties te ontwikkel. Wat verstaan u onder die term holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder?**

"*Om die leerder voor te berei in 'n konstruktiewe en konsekwente opvoedingstelsel om sy/haar potensiaal ten volle te ontwikkel om sodoende 'n waardevolle bydrae tot die land as burger te kan lewer". S2*

Die term holistiese ontwikkeling van die Grondsalgfase-leerder impliseer om die leerder voor te berei in 'n konstruktiewe en konsekwente opvoedingstelsel om sy/haar potensiaal ten volle te ontwikkel om sodoende 'n waardevolle bydrae as landsburger tot die land te kan lewer. Die leerder moet toegerus wees met die nodige kennis vir die toekoms. Dit beteken die totale ontwikkeling van die leerder se emosionele, sosiale intellektuele, fisieke sowel as spirituele en morele vaardighede in 'n inklusiewe atmosfeer met ondersteuning en sorg.

Vraag 2: **Hoekom dink u as hoof is holistiese ontwikkeling van leerders belangrik?**

"*Because it will provide a balanced, independent, secured and confident individual." S5*

Holistiese ontwikkeling van leerders is belangrik om die leerder in totaliteit te ontwikkel deur hul fisieke, intellektuele, geestelike en emosionele vaardighede te ontwikkel wat essensieel is vir interaksie met onderwysers en medeleerders. Die individu sal voorsien word om gebalanseerd, onafhanklik, veilig en met selfvertroue te kan optree. Leerders sal dan beter vaar in hulle akademie, daar sal getroue skoolbywoning wees, sosiale vaardighede sal ontwikkel en verbeter, en gedrag en dissipline sowel as sosiale vaardighede sal verbeter. Wanneer leerders holisties ontwikkel word, bied dit hulle die geleentheid om hul talente te ontdek, wat hulle dan vir die toekoms sal voorberei. Grondslagfase in die onderwys is baie belangrik. Volgens een deelnemer sal 'n leerder nie sy skoolloopbaan behoorlik voltooi indien hy/sy nie in die Grondslagfase leer of geleer of opgelei word nie.

Vraag 3: **Wat is die voordele vir holistiese ontwikkeling van leerders?**

"*Preparing the child to unmderstand and apply his/her mind correctly when trouble arise."S6*

"*Learner integration to avoid exclusivity and stigmatisation." S5*

Holistiese ontwikkeling volgens die deelnemer verbeter sosiale vaardighede, gesonde verhoudings met maats, kommunikasie en estetiese en morele aspekte. 'n Verdere voordeel is die opbou van 'n leerder se uniekheid, sy goeie selfbeeld, selfvertroue, positiewe uitkyk en aktiewe bydrae in die hedendaagse samelewing. Leerders sal dan voorbereid wees as probleme opduik.

Een deelnemer was van mening dat holisme ŉ voordeel is as daar individuele aandag aan die leerder geskenk word, professionele hulp waar nodig aangewend word en die regte interne en eksterne verwysings gemaak is. Onderwysers moet meer gespesialiseerd wees om te voldoen aan die eise wat leerders stel. Daar moenie enige stigma aan leerders kleef of leerders moet nie eksklusief behandel word nie – leerders moet eners behandel word.

Vraag 4: **Hoe word die Grondslagfase-leerders in u skool holisties ontwikkel?**

"*Onderwysers gebruik CAPS waar daar wiskunde, taal en lewensvaardighede gedoen word van Gr. 1 – 3." S3*

Die die totale implementering van KABV maak voorsiening vir kulturele en fisieke aktiwiteite asook intellektuele ontwikkeling. Leerders word ook blootgestel aan verskeie kulturele sowel as kunskompetisies en ŉ verskeidenheid van sport. Die skool bied vir die leerders ŉ "gesonde" omgewing deur middel van ondersteuningsgroepe en strukture wat ontwerp is om die leerders holisties te ontwikkel.

Vraag 5: **Ons is almal bewus van die veranderinge rondom die Nasionale Kurrikulum sedert 1998. Wat is u belewenis/ervaring sedert 1998 tot vandag ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder in u skool?**

"*More educators need to be capacitated in order to realise the Departmental objectives.Support structures should be supported by the province and national departments function optimally. Both infrastructure and expertise to be provided and not a one size fits all approval." S5*

Die doel is om leerders fisiek, emosioneel, geestelik en intellektueel maksimaal te ontwikkel. Fisieke en kulturele aktiwiteite was effens afgeskeep in die UGO-tydperk. Sedert 2012, word daar weer spesifiek op die rooster periodes vir fisieke ontwikkeling aangedui en geniet die fisieke ontwikkeling weer meer aandag. Dié deelnemer was van mening dat leerders eers weer vanaf 2012 meer holisties ontwikkel word sedert 1998. Een deelnemer was van mening dat onderwysers meer bevoeg moet wees om die doelstellings van die Departement te verstaan. Ondersteuningstelsels moet optimaal beheer word deur die provinsie en nasionale departement. Die infrastrukture en kundigheid moet voorsien word en nie ŉ "one size fits all" wees nie. Vandag kry die leerders, en indirek die ouers, baie tuiswerk, want die onderwysers hou net toesig omdat die kurrikulum te veel papierwerk het wat die onderwysers moet doen.

Vraag 6: Watter faktore volgens u ervaring beïnvloed Grondslagfase-onderwysers in u skool se vermoë om leerders holisties te ontwikkel?

"*Die onderwysers is oorlaai met administratiewe take. Die department* (sic) *vereis baie vorms wat gereeld op tyd ingehandig moet word. Leerders word baie geassesseer wat beteken dat die onderwysers die assesseringstake volgens voorskrifte wat gedurig verander moet uitwerk wat baie tydrowernd* (sic) *is" S3.*

Volgens een deelnemer was die uitkomsgebaseerde kurrikulum van 2005 en die HNKV 'n groot mislukking. Sampie Lundie stel dit ook duidelik dat UGO daarop ingestel was om bepaalde kennis, vaardighede en houdings aan kinders oor te dra. Leerareas bestaande uit leeruitkoms teen assesserings kon werk, maar net as jy bereid was om 'n die ekstra myl te loop. Menigte onderwysers het nie die sisteem verstaan of wou nie ekstra inligting inwin nie. Prof. Kader Asmal, voormalige minister van onderwys, het self by geleentheid gesê dat die meeste ouers het 'n groot probleem met HNKV.

Die nuwe KABV-dokumente werk, maar die Departement se tydsberekeninge om alle werk af te handel is heeltemal foutief. Die ANA's en EGRA lei boonop ook totonnodige administrasie. Alle bogenoemde faktore dra daartoe by dat dit 'n impak het op die leerders in die Grondslagfase. Die deelnemers kla oor groot leerdertalle in hul klas. Die meeste deelnemers het versoek dat onderwysers behoorlike opleiding sal ontvang om leerders holisties te kan ontwikkel, anders kan dit leerders te toekoms verwoes. Die deelnemers stel 'n positiewe ingesteldheid jeens die nuwe ontwikkeling in die onderwys voor en benadruk dat mentorskap nodig is om onderwysers op te lei voordat hulle die onderwyssisteem betree, sodat dié onderwysers dan 'n ekstra myl sal kan loop.

Vraag 7: **Dink u departementele eise aan u Grondslagfase-onderwysers verhoed holistiese ontwikkeling van leerders? Motiveer u antwoord asseblief.**

"*CAPS- dokumente maak nie voorsiening vir herhaling van werk a.g.v die swak beplanning en tydsberekening. Volgens departementele beleid mag 'n leerder net een keer herhaal in GSF wat dus meebring dat hy/sy oorgeplaas word na volgende graad sonder dat hy/sy die vorige graag se werk bemeester het. Dit bring mee dat hulle in die hoër grade nie die werk kan bemeester nie wat meebring dat graad gemidelde* (sic) *baie beïnvloed word". S2*

Alles vereistes rondom die ANA neem baie tyd in beslag. Akademiese vereistes is baie veeleisend en soms moet onderwysers dan noodgedwonge tyd "steel" vanaf LO of kuns om te verseker dat leerders aan die akademiese vereistesvoldoen. KABV-dokumente maak nie voorsiening vir

herhaling van werk nie weens die swak beplanning en tydsberekening. Volgens departementele beleid mag ’n leerder net een keer die Grondslagfase herhaal, wat dus veroorsaak dat hy/sy oorgeplaas word na volgende graad sonder dat hy/sy die vorige graad se werk bemeester het. Dit bring mee dat hulle in die hoër grade nie die werk kan bemeester nie, met die gevolg dat graadgemiddelde baie beïnvloed word. Onderwysers word nou administratiewe onderwysers met baie meer papierwerk op hul tafel. Die nuwe benadering moet nou wees om terug te keer na die basiese wat aangeleer moet word. Dié deelnemer meen ook dat onderwysers nie behoorlik opgelei is om te voldoen aan die vraag wat die Grondslagfase vereis nie.

Vraag 8: **Wat kan u aanbeveel om holistiese ontwikkeling van Grondslagfase-leerders te bevorder?**

“Learners must be given teachers with a passion for teaching and for learners, Be able to read the scheduling, remember a teavher spend the whole day eith those learners for different subjects. Lastly attitude”. S6

Hierdie deelnemer het voorgestel dat die “Post Provision Model” (PPM) hersien moet word, wat beteken dat die Departement meer Grondslagfase-onderwyseresse aan skole moet toeken. Die kurrikulumontwikkelaars moet ook nie die akademiese kurrikulum vir Grondslagfase-leerders so veeleisend maak nie. Leerdergetalle sal dan baie kleiner wees, wat baie nodig is in klasse, en meer individuele hulp kan aan fisieke, intellektuele, emosionele en geestelike aspekte gegee word. Leerder-ondersteuningsmateriaal moet genoegsaam wees. Meer werkswinkels of opleiding vir onderwysers is nodig. Vroeë kinderontwikkelingstrukture en -fasiliteite moet in plek wees. Studente moet ook meer blootstelling kry aan die realiteit in die onderwys by wyse vanvermeerdering van werkgeïntegreerde leer (WIL), waar die teorie en praktyk moet verenig. Leerders verdien onderwysers wat onderwys as hulle passie beskou en wat ’n goeie houding jeens onderwys het, want leerders spandeer ’n groot deel van die dag met die onderwyser.

Vraag 9: **Watter faktore uit leerders se ouerhuise speel ’n rol in die holistiese ontwikkeling van leerders in u fase?**

“*Leerders word nie blootgestel aan ’n verskeidenheid van aktiwiteite nie. Baie ouers kan nie kleuterskole bekostig nie maw. Baie leerders se perseptuele en fisiese ontwikkeling is nie volgens die pyl vir hul ouderdoms groep nie.” S4*

Sosio-ekonomiese faktore, gebroke/disfunksionele, intra- of interfamiliale strukture en verhoudings. Negatiewe faktore in ouerhuise is drankmisbruik, dwelms, verbale en fisieke geweld, enkelouergesinne, grootouers moet kinders groot maak, maar baie is ongeletterd of halfgeskoold.

Grondslagfase-onderwysers moet die leeromgewing van die leerder inklusief maak en die vertroue van die leerder wen sodat huislike probleme, byvoorbeeld, nie die leerder kan affekteer nie. Die ondersteuningstelsel tuis benodighulp vanweë omgewingsfaktore. Leerders het sekuriteit, liefde, sorg en godsdiens nodig. Leerders word nie blootgestel aan ’n verskeidenheid van aktiwiteite nie. Baie ouers kan nie kleuterskole bekostig nie, met ander woorde, baie leerders het nie die perseptuele en fisieke ontwikkelingsmylpale van hul ouderdomsgroep bereik nie.

Navorsingsvrae deur middel van oopeind--vraelyste aan vakadviseurs

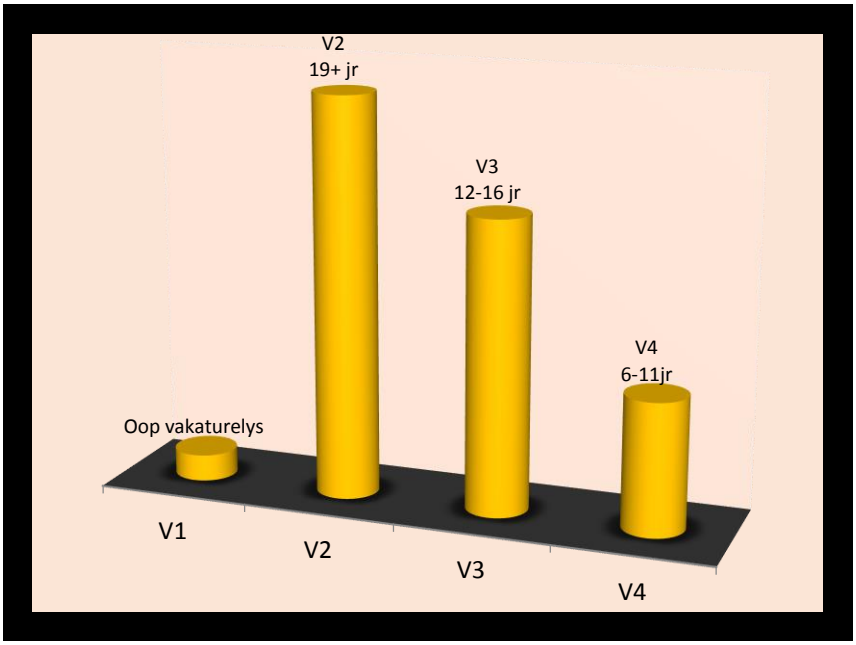
Vakadviseurs het in Afdeling A die vak waarin hulle vakadviseur was aangedui en in Afdeling B die jare ondervinding as vakadviseur asook hul hoogste kwalifikasie. Die vrae in Afdeling A en B het inligting voorsien wat belangrik was omdat die ondervinding en kwalifikasie data ten opsigte van die skool of departement weergee.

Afdeling A, Vraag 1: **Biografiese inligting van die vakadviseurs**

Hoeveel jaar praktykondervinding het u as vakadviseur?

Tabel 5.16: **Jare praktykondervinding as vakadviseur**

Vakadviseur	Antwoorde van vakadviseurs
V1	Oop vakaturelys
V2	19+ jr
V3	12-16 jr
V4	6-11 jr



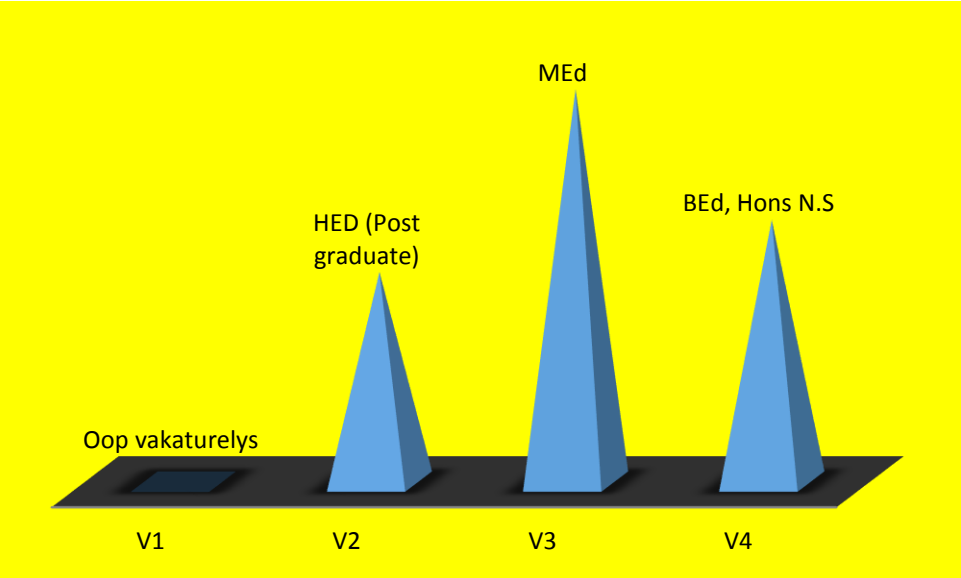
Figuur 5.11: **Praktykondervinding as vakadviseur**

Een van die vakadviseurs het meer as 19 jaar ondervinding gehad, een het tussen 12 en 16 jaar ondervinding gehad, en die ander vakadviseur het tussen 6 en 11 jaar ondervinding gehad.

Afdeling A, Vraag 2: **Wat is u hoogste onderwyskwalifikasie?**

Tabel 5.17: **Vakadviseurs se hoogste kwalifikasie**

	Antwoorde van vakadviseurs
V1	Oop vakaturelys
V2	HED (postgraduate)
V3	MEd
V4	BEd. Hons, NS



Figuur 5.12: **Vakadviseurs hoogste onderwyskwalifikasie**

Een vakadviseur beskik oor ’n meestersgraad in onderwys, ’n ander een het ’n honneursgraad in onderwys, en die derde vakadviseur het ’n onderwysgraad.

Inligting oor die onderrigpraktyk van die vakadviseurs:

Afdeling A, Vraag 1: **Dui asseblief u fokusarea as vakadviseur aan**

Tabel 5.18: **Fokusarea van vakadviseur**

Vakadviseur identifikasie	Fokus area as vakadviseur
V1	Oop vakature – pos vakant
V2	First Additional Language

V3	Lewensvaardigheid
V4	Mathematics

Een van die vier vakadviseurs het bedank en daarom kon die navorser slegs drie vakadviseurs nader om aan die studie deel te neem. Die vakadviseurspos wat vakant was, is die vakadviseur vir Huistaal.

Vraag 1: **U is bekwaam op u vakgebied. Dink u as vakadviseur dat leerders in die klaskamer en by skole genoegsaam holisties ontwikkel word?**

Vakadviseur 1	Vakadviseur 2	Vakadviseurs
Nee	No	No

Al drie vakadviseurs was dit eens dat leerders by skole nie genoegsaam holisties ontwikkel word nie.

Vraag 2: **Motiveer u antwoord.**

"*Tans is daar baie faktore wat onderrig rem – bv. Swak opgeleide onderwysers. Taal – engels* (sic) *in Graad 4 en swak taal ontwikkeling in Gr 1." V1*

"Overcrowding: *learner contact is not possible as no time will be available."* V2

Geen klaskamer of skool kan leerders genoegsaam holisties ontwikkel nie – ander samelewingsverbande is ook nodig. Tans is daar baie faktore wat onderrig rem – byvoorbeeld swak opgeleide onderwysers en 'n oorvol kurrikulum. Leerders kan van graad 4 af nie die kurrikulum baasraak nie omdat die voertaal na Engels verander. Hierdie probleem lei tot leerhindernisse en swak selfbeeld. Hierdie leerders met probleme sal voordeel trek uit maatskaplike werkers/sielkundiges en terapeute by skole. Die fokus lê by assessering in plaas van onderrig/lees en verkeerde onderwysers word aangestel. Werwing van onderwysers deur die Departement maak dat onderwysers nie werklik geroepe is nie. Leerdertoelatings is ook problematies, waar 'n groot getalle leerders aansoek doen om toegang tot skole en klasse is oorvol wat een-tot-een kontak met leerders onmoontlik maak. Een deelnemer meen dat daar na die Departement se toelatingsvereistes gekyk moet word.

Die sosio-ekonomiese agtergrondvan leerders speel 'n belangrike rol, wat groot individuele verskille tot gevolg het. Baie skole het wel 'n voedingskema of groentetuine vir behoeftige leerders.

Vraag 3: **Hoekom dink u as Vakadviseur dat holistiese ontwikkeling van 'n leerder belangrik is?**

"*It is important because learners can be critical thinkers independent thinkers. To stimulate learner's ability in relation to their inborn abilities."* V2

Die kind funksioneer as mens en is dus holisties. Die basiese behoeftes word nie bevredig nie, soos kos, behuising, veiligheid, liefde en 'n goeie selfbeeld, en leerders kan nie selfregulerend wees nie. Lewenseise vra holistiese ontwikkeling en word elke dag meer en die samelewing is minder beskermend. Leerders is kritiese onafhanklike denkers en moet gestimuleer word sodat hul ingebore vermoëns ontgin kan word. Hierdie leerders moet landsburgers word wat 'n bydrae kan lewer tot die land se ekonomie en selfversorgend kan wees. Wetgewing word nie toegepas/uitgevoer nie.

Vraag 4: **Wat is die voordele van holistiese ontwikkeling vir Grondslagfase-leerders?**

"*The will be able to focus on learning, and achieve self-actualisation."* V3
Die kind ontwikkel in alle fasette van menswees, en ontwikkel dus in 'n volledige volwassene wat die samelewing beter kan hanteer en beter funksioneer. Leerders moet voorberei of toegerus word met vaardighede wat gebruik kan word as hulle ouer word en deur hul ontwikkelingsfases beweeg. Leerders kan dan fokus op leer en selfregulerend raak.

Vraag 5: **Ons is almal bewus van die veranderinge rondom die Nasionale Kurrikulum sedert 1998. Watter verandering het u ondervind in die Nasionale Kurrikulums sedert 1998 tot vandag ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder?**

" *Kurrikulum fokus te veel op assesering* (sic) *eerder as onderrig. Onderwysers word oorval met baie administrasie; oorvol klasse." V1*

Basiese vaardighede word nie vasgelê nie, want die kurrikulum is te vol en fokus op assessering eerder as onderrig. Departementele boeke is baie onvolledig – daar is 'n gebrek aan inhoud of toepaslike inhoud. Onderwysers word oorval met baie administrasie en oorvol klasse. Die voormalige kurrikulum was meer voorskriftelik, wat goeie leiding aan onderwysersgegee het. Die nuwe KABV is effe beter as RNCS, wat te veel vakke is ingesluit het. 'n Ander deelnemer was van mening dat lewensvaardighede in die vak Lewensvaardigheid die kwessies aanspreek. Een deelnemer het gemeld dat taal 'n besondere probleem is en alle vakke affekteer. Die HNKV het nie Engels Addisionele Taal as vak gehad in Setswana skole nie, en omdat die taal in graad 4 na Engels oorgeskakel het, is baie min Engels in Gr 1-3 gedoen. Die KABV het Engels Addisionele

Taal as vak van in graad 1 tot 3 ingebring, alhoewel nie genoeg spelling en woordeskat in die skool aangeleer word nie.

Vraag 6: **Wat ervaar u as leemtes/belemmeringe in skole ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van leerders in die Grondslagfase?**

"Language = key developmental area influencing all others. At school that change the LOLT to Eng. in Grade 4." V3

Ongenoegsame opleiding vir onderwysers asook swak kandidate vir onderwysopleiding is beslis 'n leemte. In die klas word kennis nie geoefen nie weens oorvol kurrikulum en klasse. Die fokus is op administrasie en assessering en nie op onderrig nie. Onderwysers probeer net om vakadviseurs tevrede te stel en papierwerk op datum te hou. Leiers in skole neem nie opvoedkundige besluite nie en is eerder polities korrek. Volgens een deelnemer is dissiplineprobleme is ook te danke aan swak leiers. Taal het 'n groot invloed op holistiese ontwikkeling want Taal van Onderrig en Leer (LOLT) verander in sommige skole na slegs Engels vanaf graad 4. Skole moet vindingrykheid aan die dag lê om leerders holisties te ontwikkel, omdat leerders nou baie meer tyd en leerwerk moet insit om al hulle vakke in Engels te kan doen en verstaan.

Vraag 7: **Hoe voldoen die huidige Nasionale Kurrikulum aan riglyne vir die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase-leerders?**

"I have not seen the inclusive policy work well. Personally, I feel it should be revised. Every school should have counsellors/ social workers." V3

Daar word gepoog om onderwerpe in te sluit wat holisme bevorder en ontwikkel, maar hoe om dit te doen ontbreek en te veel inhoud word by die kurrikulum ingesluit. Van die deelnemers was van mening dat alle areas van holistiese ontwikkeling in die kurrikulum geïntegreer word. Die basiese behoeftes tot vlak drie van Maslow moet met welstandsprogramme aangeroer word. Die deelnemer het nog nie gesien dat die inklusiewe beleid werk nie. Die deelnemer voel dat die beleid hersien moet word.

Vraag 8: **U as Vakadviseur gesels baie met onderwysers. Wat ervaar u is die mees algemene redes wat onderwysers aanvoer wat die holistiese ontwikkeling van leerders in Grondslagfase beïnvloed?**

"Lack of support for reading/ academic performance (many teachers revoke to stay later than 14:00). Schools do not provide support (remedial)." V3

Volgens die deelnemers beïnvloed die volgende holistiese ontwikkeling in die Grondslagfase:

- oorvol klasse;
- te veel werk;
- groot agterstande by kinders;
- taalprobleme;
- leesprobleme
- tekort aan bronne;
- geen ondersteuning van die departement nie;
- ouers laat die opvoeding van kinders oor aan die skool – geen stem nie;
- dissiplineprobleme;
- veranderinge word aangebring kort nadat een stelsel effe in werking is;
- ouers is nie betrokke nie;
- gebrek aan ondersteuningsmateriaal vir lees of remediëring;
- toegewydheid van onderwysers, want sommiges weier om later as 14:00 te werk; en
- gebrek aan effektiewe onderrig.

Vraag 9: **Ervaar u dat onderwysers belemmerende faktore noem wat die holistiese ontwikkeling van leerders verhoed?**

Twee van die drie deelnemers se antwoord hierop was ja. Een deelnemer het egter gesê dat sy dit nie ervaar nie.

Vraag 10: **Wat kan u aanbeveel wat holistiese ontwikkeling van Grondslagfase-leerders kan bevorder?**

"Smaller classes (stick to National guidelines 1:35) Academic support for learners struggling with English comprehension and reading/writing." V3

Die leerder-onderwyser-ratio is 1:35 en daar moet by die ratio gehou word. Sommige klasse het baie meer leerders as die voorskriftelike 1:35-verhouding. Die kurrikulum moet makliker gemaak word om te kan gebruik. Fisieke en menslike hulpbronne moet vir skole beskikbaar wees.

5.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die proses van empiriese data-insameling aangebied. Die oopeind-vrae aan deelnemers (onderwysers van graad 1 tot 3, skoolhoofde en vakadviseurs) is uiteengesit. Die data wat voorgespruit het uit die onderhoude met departementshoofde is ook bespreek.

Die stappe van die data-analiseproses was soos volg:

Die data is eers beplan. Vooraf-analise is gedoen, gevolg deur formele data-insameling. Die goeie bestuur en organisering van die data is met behulp van die lees en skryf van memo's gedoen. Die vrae en antwoorde is oorgetik vir maklike dataverwerking. Die temas is in kleur gemerk en die antwoord op elk van die vrae is deur die navorser geïnterpreteer en bespreek. Kategorieë, temas en patrone is opgestel sodat die data gekodeer kon word. Die aanvanklike veronderstellings wat gemaak is, is getoets. Hierdie toetsing het gehelp met die soeke na alternatiewe verduidelikings. Die verslag kon daarna geskryf word, met voorstellings.

In hoofstuk 6 volg die samevatting, resultate, gevolgtrekkings en aanbevelings van die totale studie volgens die volgende: (vgl. Van Breda, 2005:11, par. 4.15)
Stap 4 Die bevestiging van bevindinge.
Stap 5 Kombinasie volgens rangorde en vergelyking met deelnemers wat dieselfde gesê het volgens elke tema.
Stap 6 Vergelyking van data om te sien of bevindinge ooreenstem of verskil.
Stap 7 Resultate en bevindinge van die data-ontleding.

HOOFSTUK 6: RESULTATE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word ŉ opsomming gegee van die navorsingstudie getiteld: *Ondersoek na die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998.* Aanbevelings gaan gemaak word ná verduidelik is hoe die navorsingsdoelstellings bereik is deur middel van die literatuurstudie en interpretasie van die empiriese data.

Die doel van navorsing (§1.6) was naamlik om te bepaal hoe leerders in die Grondslagfase holisties, liggaamlik, emosioneel, kognitief, geestelik, moreel en sosiaal ontwikkel word (§ 1). Die subprobleme en navorsingsdoelwitte was om te bepaal of die kurrikulums sedert 1998 voldoen aan die nodige riglyne om Grondslagfase-leerders holisties te ontwikkel, asook die invloed van "paideia" op die holistiese onderrig van leerders met betrekking tot die kurrikulum sedert 1998 (§ 1.2.2).

Die navorser het Howard Gardner se meervuldige intelligensietipes (§ 1.5.1) en Bronfenbrenner se ekologiese model (§ 1.2.7) as teoretiese raamwerk gebruik om die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998 te ondersoek. Dié teorieë is in hoofstukke 2 en 3 as deel van die literatuurstudie nagevors. ŉ Histories-fenomenologiese benadering (Mouton, 2001:168) is in hoofstuk 3 gebruik omdat die kurrikulumdokumente van skole in Suid-Afrika in die tydperk vanaf 1998 tot 2015 ondersoek is.

In hoofstuk 5 is die empiriese ondersoek deur middel van kwalitatiewe navorsing uitgevoer: oopeind-vraelyste is afgeneem en onderhoude is gevoer om vas te stel wat elke deelnemer se kennis en ondervinding is uit hul eie leefwêreld rakende die fenomeen wat ondersoek is, naamlik die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998 (Mouton, 2001:67; Wertz, 2005:170).

Gevolgtrekkings uit die literatuurstudie en empiriese navorsing is fenomenologies vanuit ŉ krities-interpretivistiese lens ondersoek omdat die navorser ná interaksie met die deelnemers ŉ geheelbeeld en goeie begrip van antwoorde gevorm het om die gevolgtrekking asook kritiek op te som en weer te gee ter verbetering en verandering van die huidige toedrag van sake rondom die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerders in Suid-Afrika (De Vos et al., 2011:73).

6.2 SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUKKE

In hoofstuk 1 is die langtermynfokus van die navorsing en die impak en gevolge van holistiese ontwikkeling vir die Grondslagfase-leerder in sy/haar toekoms verduidelik. Daar is gekyk na wat holisme behels, die voordele en gevolge van ’n goed holisties ontwikkelde leerder en of die Suid-Afrikaanse kurrikulum voldoen aan die onderrig van holisme soos in die kurrikulum verwoord is.

Dit is uitgelig dat die kurrikulums – die huidige kurrikulum (KABV) inkluis – sedert 1998 na die holistiese ontwikkeling van die leerder in die Grondslagfase verwys (SA, 2012a:8). Vakke uit die KABV word met tydstoekenning uiteengesit (DvO 2012a:1). “*Paideia of the soul*” is kortliks verduidelik. “*Paideia of the soul*” beteken die aanleer of onderrig van die geestelike, sosiale en emosionele waardes en vermoëns van leerders (Berk, 2012:78) wat tot lei goeie lewenskwaliteite (Santrock, 2011:174) en nie net kognitiewe ontwikkeling nie.

Howard Gardner (De Villiers, 2010:87) se meervoudige intelligensietipes – naamlik linguistiese, logies-wiskundige, musikale, visueel-ruimtelike, liggaamlik-kinestetiese, naturalistiese, en inter- en intrapersoonlike intelligensie – is gebruik. Die holistiese ontwikkeling van die kind word volgens Bronfenbrenner se ekologiese teorie beskryf volgens (Gardner, 2011:107) die mikro- meso-, ekso-, makro- en chronosisteem (Donald et al., 2006:42; Geldenhuys & Wevers, 2013:4; Christensen, 2010:118).

Die navorsingsmetodologie, rol van die navorser en die selektering van deelnemers asook die probleemstelling, navorsingsvrae en subvrae is bespreek. Etiese aspekte aangaande die ondersoek, data-insamelingstrategieë asook die interpretering van data is aangedui.

In hoofstuk 2 is begripsverklarings gegee en holisme is vanuit verskillende persone se standpunte beskryf. Die ontstaan van holisme en hoofkomponente van holistiese ontwikkeling is bespreek. Teorieë oor die ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder volgens Bronfenbrenner se ekologiese sisteme en subsisteme – soos die individu, gesin, portuurgroep, die skool en samelewing – is bespreek. Elk van Howard Gardner se meervuldige intelligensietipes is aan die hand van ’n definisie, kenmerke en voorbeelde van soorte beroepsvoorkeure beskryf. Ontwikkelingsfasette van die Grondslagfase-leerder, soos die fisieke, emosionele, sosiale, kognitiewe, morele en geestelike ontwikkeling is breedvoerig bespreek. Verskeie teorieë van Jean Piaget, Lev Vygotsky, Erik Erikson, David Elkind en James Fowler is in die literatuur ondersoek en nagevors.

Die betekenis en belangrikheid van "*paideia of the soul*" is bespreek. Paideia is in Amerika gebruik om die multikulturele onderwysstelsel te verbeter en veral Christelike skole het daarvan gebruik gemaak. Die leefwêreld van die Grondslagfase-leerder in die 21ste eeu, die waardes en normesisteem vir die voorkoming van misdaad en gevolge van problematiese emosionele, kognitiewe en geestelike behoeftes is bespreek. Faktore en gevolge van druk op leerders is met resente koerantartikels as verwysing gebruik ter stawing.

Hoofstuk 3 beskryf die kurrikulum sedert 1998 tot 2015. Die Suid-Afrikaanse kurrikulum sedert 1998 en die transformasie van behaviorisme na konstruktivisme is in hoofstuk 3 bespreek. Begripsverklarings is ook gegee en die kurrikulums sedert 1998 is in diepte bespreek. Aandag is veral geskenk aan die assessering van leerders. Holisme ten opsigte van die kurrikulum is ook uitgelig. Onderwysopleiding in Suid-Afrika en ander lande en die rolle van die onderwyser en leerders, veral in die onderwys ná 1998 in Suid-Afrika, is uiteengesit.

Hoofstuk 4 beskryf die navorsingsontwerp en metodologie. Ten einde die doel van die studie te bereik was die navorsingsmetode krities-interpretivisties sodat 'n beter begrip gevorm kon word rondom die holistiese ontwikkeling van leerders in die Grondslagfase. Data-insamelingstrategieë was kwalitatief van aard. Data is ingesamel deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude, oopeind-oopeind-vraelyste en refleksieverslae. Deelnemers het bestaan uit onderwyseresse (n=18), departementshoofde (n=6), skoolhoofde (n=5) en vakadviseurs (n=3). Hierdie studie het 'n histories-fenomenologiese verloop omdat die kurrikulum vanaf 1998 tot 2015 ondersoek is. Etiese aspekte soos geldigheid, geloofwaardigheid en betroubaarheid tesame met triangulasie (wat 'n kruisverwysing tussen metodes en die literatuur is) is bespreek. Die rol van die navorser is voorts duidelik uiteengesit.

Hoofstuk 5 handel oor die empiriese ondersoek deur middel van navorsingsoopeind-vraelyste en semi-gestruktureerde onderhoude en die stappe wat gevolg is soos in hoofstuk 4 beplan. Volgens Denzin en Lincoln (2011:645) is onderhoudvoering en navorsingsoopeind-vraelyste een van die algemeenste, maar ook die beste manier om mense te probeer verstaan en 'n fenomeen te ondersoek. Die oopeind-oopeind-vraelyste bestaan uit drie afdelings: Afdeling A verskaf die biografiese inligting van deelnemers; Afdeling B verskaf inligting oor die onderrigpraktyk; en Afdeling C behels oopeind-vrae. Die inligting uit Afdeling A is samevattend in 'n tabelle weergegee. Dieselfde is ook met Afdeling B gedoen. Ten tyde van Afdeling C se dataverwerking is die vrae en antwoorde van elke deelnemer in skoolverband getabuleer. Die hooftemas is met kleur uitgelig. Daarna is die temas gegroepeer en deur die navorser geïnterpreteer. Die samevatting van die interpretasie van antwoorde is opgesom en in hoofstuk 5 aangebied.

Onderhoude met drie vakadviseurs is oorgetik en temas is met kleur uitgelig, waarna die interpretasie daarvan in hoofstuk 5 vermeld is.

In hoofstuk 6 word ŉ opsomming van die hoofstukke gegee. Die gevolgtrekking van die navorsing word voorts ook saamgevat en aanbevelings word gemaak.

6.3 BEVINDINGE UIT DIE LITERATUUR EN EMPIRIESE ONDERSOEK

Die ondersoek in hierdie navorsing handel daaroor of die leerders in die Grondslagfase holisties ontwikkel word met die nuwe kurrikulum sedert 1998. Volgens die literatuur beteken holisme die samevoeging van dele om ŉ geheel te vorm (Joubert, 2016:479). Uit die literatuur is dit duidelik dat holistiese ontwikkeling multidimensioneel is en nie net die fisieke, psigiese en sosiale sisteem behels nie, maar uitkring na wetenskaplike, religieuse, kulturele, sosiale, sielkundige, tegnologiese, mediese, ekonomiese en politieke gebiede (Du Plessis, 2006:50; Verster 2009:66). Die navorser se bevinding is dus dat holistiese ontwikkeling ŉ wye spektrum van menswees dek en baie belangrik is vir menslike bestaan. Die interpretasie van deelnemers se antwoorde het dit bevestig.

Die interpretasie Bronfenbrenner se teorie toon dat daar verskeie interaktiewe sisteme (§ 1.2.7) is wat die leerder in die Grondslagfase se karaktereienskappe, persoonlikheid, geloofsisteem, sosiale omgang en prestasie beïnvloed (Bronfenbrenner, 2005:148; Landsberg et al., 2005:11; Rathus, 2006:23). Dit omsluit die omstandighede van die leerder, die konteks waarin hy/sy leer, tyd en prosesse van ontwikkeling in (Landsberg et al., 2005:12; Donald et al., 2006:42). Uit die teorie van Bronfenbrenner en deelnemers se antwoorde is dit duidelik dat die verskeie sisteme ŉ groot rol speel in die leerder se ontwikkeling en leerproses. Die faktore wat as temas uit die oopeind-vraelyste en onderhoude (vgl. hoofstuk 5) geïdentifiseer is, is in elk van Bronfenbrenner se sisteme teenwoordig en sal in die gevolgtrekking aangebied word.

Howard Gardner se meervoudige intelligensieteorie beskryf meervoudige intelligensietipes wat gekombineerd in elke mens voorkom en wat die mens uniek maak. Intelligensietipes sluit in logies-wiskundig, taalvermoë, inter- en intrapersoonlik, liggaamlik-kinesteties, visueel-ruimtelik, eksistensieel, naturalisties en musikaal. In elke leerder is sekere van dié intelligensietipes teenwoordig en dit bepaal die mens se identiteit en karakter (Van Biljon, 2013:41). Die navorser is van mening dat elke onderwyser deeglik bewus moet wees van hierdie intelligensietipes en hoe die kurrikulum van die dag daarvolgens aangebied kan word sodat leerders se voorkeur intelligensie optimaal onderrig kan word. Leerders is unieke wesens en behoort volgens elkeen se voorkeur intelligensietipe tegemoetgekom te word. Deelnemers het aangetoon dat die

oordrewe klem van onderwysowerhede op die assessering van wiskunde en taal ŉ leemte teweegbring met die onderrig van Lewensvaardighede. Lewensvaardighede se verskillende studie-areas kan meeste van die ander meervoudige intelligensietipes aanroer, byvoorbeeld deur kuns en ander kreatiewe onderrig, musiek, beweging, en natuurbewaring deur middel van relevante onderrigtemas soos insekte, die weer, planete, en so meer.

ŉ Goed ontwikkelde karakter kan volgens Viktor Frankl (1978:132) deur "*paideia*" ontwikkel word om te help met besluitneming, krisishantering, en gesonde verhoudings om die lewe betekenisvol te maak. Die navorser se bevinding is dat deelnemers verwys het na probleme weens kultuurverskille in klaskamers. Indien "*paideia*" in elke klaskamer geïnkorporeer word (§ 1.2.2) kan dit positiewe gevolge hê. In Amerika is die paideia-benadering juis gedoen om die multikulturele demokratiese onderwysstelsel daar te verbeter.

Faktore wat verhoed dat paideia plaasvind kan aanleiding gee tot obsessies, verslawing, depressie, liggaamlike siektes, persoonlikheidsversteurings, vetsug, geweld en selfmoord, om maar ŉ paar te noem (Frankl, 1978:132). Die navorser is dit eens dat daar dus pro-aktief opgetree moet word en beaam Brokensha & Muller (2007:14) se stelling dat onderwysers ondersteun moet word in skole, dat emosionele intelligensie deel moet uitmaak van holistiese ontwikkeling en die kurrikulum, en dat hierdie vaardighede geweld en misdaad in skole kan laat afneem.

Bevindinge in die literatuur en die empiriese ondersoek maak dit duidelik dat dit belangrik is dat leerders wel in die Grondslagfase holisties ontwikkel moet word. Vanaf 1998 het ŉ transformasie plaasgevind na konstruktivisme (§ 3.2.1). Die bevinding van die navorser uit die literatuur en empiriese navorsing is dat suiwer konstruktivisme nie deel vorm van die skoolstelsel nie. Volgens paragraaf 3.5.1 is die KABV (§ 3.6.4.1) meer kognitief gerig. Behaviorisme is inhoudsgerig en is nie leerdergesentreerd met vaardigheidsverwerwing soos in konstruktivisme nie. Die inhoud van die kurrikulum van graad 1 tot 3 is onderriggebonde omdat daar rigiede, voorskriftelike temas is wat die leerder deur die jaar moet bemeester. Formele assesseringstake word gedoen met ŉ memorandum volgens ŉ sewepuntskaal wat behavioristies is, alhoewel die benaming assessering vanuit die konstruktivisme geneem is. In konstruktivisme is assessering die middel tot die doel en nie die eindproduk nie. Die navorser se bevinding is dus dat die kurrikulum ná 1998 nie werklik konstruktivisties is nie. Die klem val op eksterne meting wat leerderprestasie in wiskunde en taal aandui en nie op leerders se waardes, werklike verandering in menslike gedrag en innerlike vermoëns nie.

Uit die literatuurstudie kon die navorser die bevinding maak dat holistiese beginsels (§ 3.6.1) volgens WKOD (2011:6) in die kurrikulum belangrik is, want die fokus van die kurrikulum is om

die leerder in totaliteit te ontwikkel. Klemverskuiwing van vasgestelde strukture na prosesse, van taakgerigheid na toepassing, vaardigheids- en menslike ontwikkeling, begripsvorming en neem van eie inisiatiewe vind plaas sedert 1998. Die doelwitte van die KABV is volgens die navorser rondom die holistiese ontwikkeling van die leerderbeplan. Die probleem kom egter voor by die implementering van die oorvol jaarprogram van temas per graad wat voorskriftelik in die KABV aan onderwysers gegee word. Deelnemers het bevestig dat die kurrikulum te “vol” is en dat Lewensvaardighede agterweë bly. Vanweë ’n oorvol kurrikulum is daar nie tyd vir leerders om aktief en skeppend te wees soos wat konstruktivisties voorgeskryf word nie. Deelnemers kla oor leerdergedrag en konsentrasievermoë wat onderrig behavioristies forseer, omdat leerders met stimulus en respons benader word om te werk. Verwarring vind plaas omdat onderwysers in 1998 opgelei is ná transformasie van behaviorisme na konstruktivisme, maar die kurrikulum en kurrikulêre vereistes stem nie daarmee ooreen nie. Onderwysers volg die KABV se jaarprogram per graad slaafs na, want leerders word met kwartaallikse en deurlopende assessering gemodereer.

Indien die kurrikulum en uitvoer daarvan konstruktivisties gedoen sou word, soos voorgeskryf in die KABV, sou leerders meer holisties ontwikkel kon word. Kognitiewe funksionering is egter nog steeds belangriker as die affektiewe, wat veroorsaak dat leerders nog steeds nie holisties ontwikkel nie.

6.4 GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS OP NAVORSINGSVRAE

Triangulasie is voorts gedoen deur die empiriese navorsing wat uit oopeind-vrae en onderhoude bestaan het, wat die navorser in staat gestel het om ’n verband te trek tussen die verloop, oorsaak en gevolg. Uit die literatuurstudie is die verloop en oorsake van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998 teoreties gedoen. Gevolgtrekkings en aanbevelings word gemaak na aanleiding van die volgende navorsingsvraag: “Hoe word die leerders in die Grondslagfase sedert 1998 holisties ontwikkel?”

Die antwoord op die kerndoelwit word verkry vanuit Bronfenbrenner se ekologiese teorie asook Howard Gardner se meervuldige intelligensietipes (Gardner, 2011:107). Die navorser het deurgaans (met ander woorde in die literatuur en empiriese data) krities daarop gefokus om die fenomeen, dus die historiese verloop van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998, te interpreteer.

6.4.1 Bronfenbrenner

Hierdie teorie van Bronfenbrenner is van toepassing op die interaksie tussen die leerder se ontwikkeling en die globale, Suid-Afrikaanse en onmiddellike sosiale en skolastiese konteks waarin die leerder hom/haarself bevind (Barnes, 2011:14). Bronfenbrenner beskryf die mikro-, meso-, ekso-, makro- en chronosisteem. Elke aspek word vervolgens kortliks bespreek vanuit die empiriese studie en gevolgtrekkings, en aanbevelings word dan onder elke opskrif aan die hand gedoen.

6.4.1.1 Die mikrosisteem

Die mikrosisteem is direkte interaksie met die leerder, en volgens die deelnemers moet leerders hul eie waarde hê. Goeie selfbeeld en gesonde gees en kan verkry word deur holistiese ontwikkeling, wat emosioneel, kognitief, sosiaal, geestelik en fisiek is (vergelyk vraag 4 van die onderwysers in hoofstuk 5). Hierdie mikrosisteem werk nou saam met die mesosisteem.

6.4.1.2 Die mesosisteem

Die mesosisteem bestaan uit wat die leerders tuis en by die skool beleef en die invloed daarvan op die leerder se verhoudings by die skool (Donald et al., 2006:42; Geldenhuys & Wevers, 2013:4). Volgens die meerderheid van deelnemers is die sosio-ekonomiese toestand en milieu van die leerders nie na wense nie vanweë faktore soos ongeletterdheid, werkloosheid en onder meer drank- en dwelmmisbruik.
Ondersteuning van die gesin, portuurgroep en onderwyser ten opsigte van die leerder se ontwikkeling is dus belangrik. Beter interaksie tussen die leerders, die ouerhuis en skool/ onderwyser sal daartoe bydra dat leerders beter holisties ontwikkel word.

6.4.1.3 Die eksosisteem

Die ekosisteem bestaan uit faktore in die samelewing soos die sosio-ekonomiese toestand waaruit die leerder kom, politiek en onder meer die skoolkurrikulum wat deur die regering daargestel word. Dit blyk uit die antwoorde van die deelnemers dat die taak van onderrig die leerder se emosionele, sosiale en ander faktore wat bydra tot die leerder se holistiese ontwikkeling, beïnvloed.

Volgens die deelnemers is faktore weens armoede – soos wanvoeding, geen elektrisiteit nie, swak behuising, dissipline tuis, afwesige ouers en grootouers wat leerders grootmaak – negatiewe faktore in die ekosisteem van die leerder. Daar is ook nie genoeg skakeling tussen skole en ouers nie. ’n Aanbeveling is dus dat leerders, ouers en skole sal baat by beter ondersteuning en kennis van gesondheids- en welsynsdienste en berading rondom gesinsgeweld.

6.4.1.4 Die makrosisteem

Die makrosisteem behels die norme en waardes wat leerders vorm as gevolg van die mikro-, meso- en eksosisteme (Christensen, 2010:118) en dus paideia. Met die makrosisteem is die leerder indirek betrokke by die ondersteuning wat die skool van die gemeenskap maar ook nasionaal kry. Volgens die deelnemers dra die voortdurende verandering van die kurrikulum by tot onsekerheid ten opsigte van hul beroep. Die infrastruktuur van skole verskil, maar die meeste deelnemers kla oor oorvol klasse, en finansiële hulpbronne ontbreek. Taal- en omgewingsinvloede (soos watertekort by sommige skole) beperk onderrig en die ontwikkeling van leerders. Onderwysers se opleiding en die praktyk verskil en onderwysers is onseker oor hoe om die kurrikulum toe te pas. Faktore soos finansies en finansiële bestuur is ŉ probleem by skole.

Verskillende ras- en taalgroepe onder die deelnemers het hul eie opinie van holisme en die navorser is dit eens dat daar spesifieke opleiding gedoen moet word oor hoe om leerders holisties te ontwikkel. Beter praktykopleiding vir onderwysstudente is ook noodsaaklik.

6.4.1.5 Die chronosisteem

Chronosisteme ontwikkel oor ŉ lang tydperk en is volgens die deelnemers die optimale ontwikkeling op alle vlakke van menswees om uiteindelik ŉ aanvaarbare landsburger te wees. Omstandighede binne die leerder self, soos die bestuur van aggressie en konflik, rus die leerder toe om as ŉ gedissiplineerder volwassene te kan funksioneer. Die chronosisteem hou ook verband met veranderinge oor tyd in die familiestruktuur, byvoorbeeld dood en egskeiding, verhuising en afsterwe van familielede en werkloosheid van ouers wat intree. Die chronosisteem dui ook op die verandering in die nasionale kurrikulum oor die tydperk sedert 1998 en die eise ten opsigte van verandering wat deur deelnemers meestal as negatief beleef is. Daar word aanbeveel dat onderwysers se stemme gehoor word ten opsigte van hul belewing van die onderwyspraktyk. Tans moet hulle handel volgens die eise van die KABV en die implementering van voortdurende verandering soos deur vakadviseurs vereis word. Onderrig lei skade weens te veel eise en administratiewe werk. Voortdurende assesseringstake ontneem onderwysers van onderrigtyd.

6.4.2 Howard Gardner

Die volgende subvraag is ondergeskik aan die navorsingsvraag en lui soos volg: “Voldoen die huidige nasionale kurrikulum aan riglyne vir die holistiese ontwikkeling vir ’n Grondslagfase-leerder?”

Howard Gardner se teorie oor meervuldige intelligensietipes is gebruik vir die interpretering en beantwoording van dié vraag omdat die tipes intelligensie die fasette van holisties onderrig aanroer. Vanuit die oogpunt van Howard Gardner se teorie van meervuldige intelligensietipes blyk die volgende aspekte duidelik uit die deelnemers se antwoorde (vgl. hoofstuk 5).

6.4.2.1 Linguistieke intelligensie

Linguistieke intelligensie is die vermoë om te kommunikeer, te lees en te skryf. Die deelnemers was van mening dat leer uit al vier die vakke van die huidige skoolkurrikulum (KABV) kom. Taal het ’n groot invloed op leerders, veral in skole waar die voertaal in graad 4 na Engels oorskakel. Deelnemers was van mening dat daar nie genoeg spelling en woordeskat op skool aangeleer word nie. Baie papierwerk maar min inoefening in die klaskamer vind plaas.

Dit lei tot die gevolgtrekking dat die KABV voorsiening maak vir die taalontwikkeling van leerders, maar deelnemers voel dat nog meer gedoen kan word met die toepassing van wat leerders veronderstel is om te leer. Leerders word van graad 1 tot graad 3 in hul huistaal onderrig, veral in terminologie en die verstaan van kurrikuluminhoud. Engels is ’n addisionele vak wat min aandag kry. Wanneer leerders in graad 4 kom, waar die voertaal in sommige skole na Engels verander, verstaan die leerders nie die taal van die onderwyser of hul voorgeskrewe handboeke in Engels nie. Volgens die deelnemers is die gevolg dat die onderwysers in daardie skole steeds huistaal besig en wanneer die leerder tot die hoër grade toetree, is daar ’n groot taalagterstand.

Die aanbeveling is dat die departement moet kyk na die taal van leer en onderrig (oftewel Language of Learning and Teaching [LoTL]) wat in graad 4 in sommige skole verander, meestal na Engels. Twee opsies is moontlik: leerders moet parallelmedium-onderrig in die klas van graad 1 af hê, waar een deel hul huistaal is en die ander deel Engels, sodat die leerders die terme en kommunikasievaardighede bemeester wanneer hul in graad 4 kom; ’n ander moontlikheid is dat parallelmedium-onderrig in graad 4 en 5 plaasvind as ’n oorbrugging na Engels vir graad 7. Die departement moet baie strenger wees op eerste addisionele taal omdat dit gewoonlik Engels is en later in die leerder se lewe belangrik is om akademiese sukses te kan behaal.

6.4.2.2 Logies-wiskundige intelligensie

Leerders met logies-wiskundige intelligensie kan abstrak dink en redeneer om oplossings te vind. Volgens die deelnemers word genoeg aandag gegee aan wiskunde en wiskundeprobleme in die kurrikulum (KABV). Tyd weens assessering, 'n oorvol kurrikulum en 'n tekort aan finansies vir apparaat is van hul opmerkings: toetsing deur middel van take en deurlopende assessering neem onderrigtyd in beslag. Oorvol klasse en beperkte finansies veroorsaak dat daar nie genoegsame apparaat is om wiskundige begrippe te kan vaslê nie.

Die aanbeveling in dié verband is dat die Departement van Onderwys moet aandag gee aan die kompakte kurrikulum en dit meer toepaslik maak om begrippe goed te kan vaslê. Werkswinkels om apparaat te maak met herwinbare materiaal kan van hulp wees vir skole wat nie voldoende finansies het nie.

6.4.2.3 Liggaamlik-kinestetiese intelligensie

Leerders met liggaamlik-kinestetiese intelligensie is fisiek vaardig (soos met die maak produkte) en wil voortdurend aktief wees, daarom maak sommige van hulle geluide en kommunikeer deur liggaamstaal. Deelnemers aan hierdie studie het deurentyd gekla oor dissiplineprobleme. Oorvol klasse bemoeilik beweging vir leerders. Leerders met hierdie intelligensietipe vorm deel van die soort klagtes wat die deelnemers geopper het. Uit die navorser se ondervinding word hierdie leerders gedurig gestraf, wat weer tot aggressie lei. Deelnemers het dit ook gemeld.

Hierdie leerders word maklik as woelig en as stout uitgekryt. Die huidige skoolstelsel maak dit vir die onderwyser moeilik om veral die leerder met liggaamlik-kinestetiese intelligensie tegemoet te kom. Die onderwyser weet ook nie hoe om hierdie soort leerder in al die vakke te onderrig nie. Klasse met meer leerders as die gegewe ratio van 1:35, wat vir kleiner klasgroottes reeds te veel is, veroorsaak dat leerders teenaan mekaar sit en dan onstaan struweling tussen maats.

Die aanbeveling is dat onderwysers eerstens bewus gemaak word van hierdie asook ander aspekte van Howard Gardner se meervoudige intelligensietipes, en tweedens, dat verskeie metodes van lesaanbieding geïmplementeer word. Opleidingskursusse of werkswinkels word aanbeveel ten einde kennis en vaardighede van onderwysers in die verband aan te moedig en te verbeter. Daar word voorts aanbeveel dat take waar die leerder moet sit en skryf, verminder word. Meer take moet gegee word waar vaardigheid betrokke is. Die meeste deelnemers kla oor dissipline. Die departement moet streng hou by die ratio van 1:35. Begroting vir meer klasse of organisatoriese hulp aan skole, soos assistente, is belangrik.

6.4.2.4 Ruimtelike intelligensie

Leerders met ruimtelike intelligensie gebruik visuele en ruimtelike inligting soos kleur, teksture, vorms, patrone en kan vooraf visualiseer wat die eindproduk gaan wees. Die deelnemers kla dat spontaniteit en inisiatief by die onderwyser weggeneem is sedert 1998 se veranderde kurrikulums en tyd ontbreek ook om genoegsame aandag aan, byvoorbeeld, kuns te gee. Lewensvaardighede word afgeskeep om by te hou met die eise van wiskunde- en taalonderrig.

Die aanbeveling word gemaak dat fase-spesialiste as vakadviseurs aangestel word wat oorkoepelend oor al die vakke is sodat ’n graad en Grondslagfase as fase benader word en daar holisties na die leerders gekyk word.

6.4.2.5 Musikale intelligensie

Leerders met musikale intelligensie is ingestel op musiek en beskik oor die vermoë om sin te maak van verskillende klanke, ritme, sang en musiekwaardasie en beleef klanke uit die omgewing en natuur meer intens as diegene met ander intelligensietipes. Hulle is goeie luisteraars en leer beter as musiek in die agtergrond speel en het ’n talent om klanke, taalaksente en selfs musiekinstrumente na te boots. Van die deelnemers was van mening dat musiek ook in wiskunde gebruik word. Taal het ook ’n ritme. Die gevolgtrekking is dat musiek in vakke geïntegreer kan word. Leerders moet stories hoor om taalritme aan te leer. In huistaal en eerste addisionele taal word tyd toegewys vir luister, praat en lees. Daar word aanbeveel dat onderwysers opgelei word in strategieë om musiek in vakke te integreer.

6.4.2.6 Interpersoonlike intelligensie

Leerders met interpersoonlike intelligensie toon empatie vir maats en kan maklik maats maak en hou. Leerders wat baie verhuis baat daarby om hierdie vaardigheid te verfyn omdat hul vinnig hul voete in ’n ander skool moet vind. Maats toon ook respek vir mekaar.
Dit blyk ook uit die empiriese navorsing dat leerders wat so baie verhuis, nie bande smee nie, omdat hulle weet dat hul dalk binne ’n afsienbare tyd weer nuwe maats sal moet maak. As gevolg van die hoë werkslading van onderwysers is daar tekortkominge soos met die ontwikkeling om leerders te begelei om verhuising te kan hanteer, veral die leerders wat nie ’n hoë interpersoonlike intelligensie het nie. ’n Aanbeveling is dat die kurrikulum meer mensgerig aangebied word, sodat leerders geleer word om nuwe maats te kan maak, maar ook egte vriendskapsbande te kan bou. Interpersoonlike intelligente leerders kan gebruik word om leerders met gestremdhede by te staan.

6.4.2.7 Intrapersoonlike intelligensie

Intrapersoonlike intelligensietipes het sterk persoonlikhede en het sterk menings oor sake. Hulle is kenmerkend selfregulerend en is dikwels skaam. Hierdie leerders kan wegraak in ’n groep omdat hul stil en selfregulerend is, wat beteken dat hul min aandag van die onderwyseres vereis. Die nadeel is dat so ’n leerder self hul probleme probeer verwerk, en die onderwyseres sal nie ernstige emosionele probleme opmerk nie. Hierdie leerders funksioneer nie goed in ’n groep nie. Wanneer die kurrikulum voorsiening maak vir die aanleer van maniere om probleme te kan hanteer en ook sosiaal-emosionele intelligensie sal so ’n leerder probleem- of konflikhantering bekom.

6.4.2.8 Naturalistiese intelligensie

Hierdie leerders is bewus van die natuur. In die KABV is daar baie onderwerpe oor die natuur. Die klassituasie ten opsigte van ruimte en die min klem op Aanvangskennis wat die onderwerpe oor die natuur insluit, word afgeskeep, en daarom word hierdie tipe intelligensie glad nie in sommige klasse gestimuleer nie.

Die volgende aanbevelings word gemaak: indien klasse te klein is, kan die naturalisties-intelligente leerders geakkommodeer word met plante wat van die dak af hang; ’n visbak in die klaskamer of ’n visdam op die skoolterrein; ’n leesperiode buite onder ’n boom; of ’n projek waar die skooltuin ingerig word vir ’n leeshoekie. Ten tyde van haar besoek aan die skole het die navorser waargeneem dat baie skole net sand of plaveisel of enkele blombeddings op die terrein het. Leerders kan aangemoedig word om met behulp van die gemeenskap dele van die speelgrond te ontwikkel as ’n bruikbare buitelugklaskamer vir vakke wat buite aangeleer kan word indien die weer dit toelaat.

6.4.2.9 Eksistensiële intelligensie

Eksistensiële intelligensietipes is leerders wat diepliggende vrae oor die betekenis van die lewe het. Hierdie leerders het nodig om hulle vrae te kan vra en gedagtes te kan verbaliseer. Hierdie leerders is soms baie emosioneel en vrees die onbekende. Aangesien leerders met eksistensiële intelligensie baie emosioneel is, beteken dit dat hulle vinnig sal reageer op stimuli, soos om kwaad te word, te huil, of te lag. Deelnemers het gemeld dat hul tyd gebruik wat aan Lewensvaardighede toegewys is om die vereistes van die kurrikulum en onderwysdepartement na te kom en daarom is daar nie tyd vir leerders om soggens nuus te vertel of oor hul persoonlike probleme te praat nie.

Dit word daarom aanbeveel dat onderwysers bedag moet wees op hierdie leerders sodat hulle nie afgeknou word soos deelnemers vermeld het nie.

6.5 LAASTE NAVORSINGSVRAAG

Die laaste navorsingsdoelwit wat bereik moes word, was om die volgende vraag te beantwoord: "Watter invloed het '*paideia*' op die kurrikulum sedert 1998, met die oorgang van behaviorisme na konstruktivisme, ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die leerder?"

6.5.1 Kurrikulum sedert 1998

Sommige deelnemers was tevrede met die huidige kurrikulum, maar die meeste deelnemers was van mening dat daar te veel faktore is wat die kurrikulum nie tot sy reg laat kom nie, soos, oorvol kurrikulum, gedurige veranderinge, te veel vereistes rondom die administrasie rondom die kurrikulum, oormatige assessering, en onderwysers wat nie goed genoeg opgelei is nie.
Die kurrikulum is nie werklik verbruikersvriendelik nie, aangesien die meeste deelnemers gekla het oor die toepassing van die kurrikulum en die ekstra vereistes rakende kontrole vanaf die departement. Onsekerheid en onduidelikheid by onderwysers rondom die huidige kurrikulum kom voor. Alhoewel die kurrikulum sedert 1998 deur 'n sogenaamde transformasie gegaan het van behaviorisme na konstruktivisme, blyk dit duidelik deur die lestye en aantal take asook gewigte toegeken aan take dat dit in die kurrikulum nie konstruktivisties nie. Die kurrikulum gee nie genoegsame riglyne om al die aspekte vir holistiese ontwikkeling aan te raak nie. Onderwysers volg die KABV slaafs na omdat assessering direk uit die formele assesseringstake voortspruit. In Lewensvaardighede word steeds baie aandag gegee aan die kognitiewe sy. Die fisieke en veral emosionele en sosiale aspekte is te min om die leerder werklik holisties te kan ontwikkel.

Die deelnemers, wat onderwysers is, het gemeld dat hulle onder baie druk verkeer deur kontroles wat gedurig plaasvind. Hulle het gevoel dat hul naam as goeie onderwyser baie werd was, wat die navorser laat dink het dat die voorkoms van leerders se boeke vir die Departementshoof/hoof belangriker is as die kennis wat die leerder moet opdoen. Dit kan die rede wees waarom dissiplineprobleme voorkom: uit die studie van Howard Gardner blyk dit dat leerders verskeie behoeftes het, en as daardie behoeftes baie beperk word, raak leerders gefrustreerd, wat dan aanleiding gee tot dissiplineprobleme.

6.5.2 Aanbevelings

Die KABV moet weer hersien word om die werkslading te verminder, sodat meer leerders sukses kan behaal. Onderwysers moet beter opleiding en praktiese onderwys ontvang. Minder toetsing moet plaasvind en meer aandag moet geskenk word aan elke aspek van ontwikkeling van die leerder. Indien die kurrikulum wel konstruktivisties opgestel kan word, en die onderwyser konstruktivisties skoolhou, sal beter holistiese ontwikkeling plaasvind. In 2017 was daar 'n aanpassing ten opsigte van die assesseringsbeleid om te poog dat take verminder word. Die

navorser ervaar in die praktyk dat die take nie minder is nie, want al die formele aspekte in die KABV moet steeds in die take voorkom. Slegs die onderwerpe wat herhaal is, word uitgehaal. Dit klink asof daar verligting gekom het, maar in die praktyk lyk dit anders. Vanuit ŉ holistiese ontwikkelingsoogpunt moet meer aandag gegee word aan emosionele, sosiale, fisieke, geestelike en morele ontwikkeling. Die kurrikulum moet as riglyn gebruik word, maar moet hersien word dat die temas verander om genoemde holistiese aspekte in detail te behandel.

Hierdie studie het hoofsaaklik in 2015 plaasgevind omdat die literatuur en empiriese navorsing in 2015 uitgevoer is. Sedertdien is Witskrif 5 van 2001 aangepas en vervang met ŉ dokument genaamd die *National integrated early childhood development policy* wat deur die kabinet op 9 Desember 2015 goedgekeur is (SA, 2015).

6.6 ALGEMENE GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

Die assesseringsprogram *Program for International Student Assessment* (PISA) word sedert 2000 gebruik (Abram, 1996). Hierdie assessering vind elke derde jaar plaas in 72 lande (Hagedorn & Purnamasari, 2012:66). Die doel van hierdie assesseringsprogram is om die standaarde van leerders se wiskunde, lees, wetenskap en probleemoplossingsvaardighede met dié van verskillende deelnemende lande in die wêreld te vergelyk. In 2000 is 5 000 leerders (15 jaar oud) se vaardighede uit 32 deelnemende lande getoets. Die deelnemende lande het in 2009 tot 65 toegeneem. Finland was die uitblinkers vanaf 2000 tot 2006. In 2009 was Sjina die voorlopers, met Finland tweede as die beste onderwyspraktyk in die wêreld (Yhtiona, 2010:1). Volgens Jackson en Kiersz (2016) was Singapoer die toppresteerders in wiskunde, lees en wetenskap in 2015 se PISA-toetse. As daar na die assesseringsprogram (PISA) gekyk word ten opsigte van Suid-Afrika, is die uitslae van leerders baie swak ten spyte van die hoë kognitiewe lading in skole.

Die navorser stel voor dat die departement na ŉ land soos Finland se onderwysstelsel kyk waar die fokus lê op die holistiese ontwikkeling van die leerder en ook kyk na paideia skole in die VSA. Die navorser beveel aan dat onderwysers addisionele opleiding moet kry om te weet wat holisme behels. Kurrikulumontwerpers moet meer leiding in die kurrikulum gee om die huidige studiemateriaal in die kurrikulum leerdergerig en holisties te kan onderrig.

Die doel van die navorsing was:

1. om te bepaal hoe leerders in die Grondslagfase sedert 1998 holisties ontwikkel word;

- Bevinding: Die gevolgtrekking van die studie is dat leerders nie holistiese ontwikkel word sedert 1998 nie.

2. om te bepaal of die huidige nasionale kurrikulum die nodige riglyne voorsien vir die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder;
- Bevinding: Die huidige nasionale kurrikulum bied ’n verskeidenheid leermateriaal, maar omdat daar te veel van die leerder en onderwyser verwag word, kom die kurrikulum nie tot sy reg nie. Die kurrikulum word rigied nagevolg in die praktyk, met min eie inisiatiewe. Voorstelle is gemaak dat die kurrikulum meer voorbeelde van aktiwiteite gee vir holistiese ontwikkeling.

3. om die invloed van “*paideia*” op die kurrikulum ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die leerders sedert 1998, te bepaal.
- Bevinding: Met die empiriese ondersoek is bevind dat “*paideia*” nie plaasvind nie. Die meerderheid leerders word nie begelei om verskeie dele van hul karakter, soos in Howard Gardner se teorie saamgevoeg word, te ontwikkel om ’n sinvolle geheel te vorm ten einde ’n ontwikkelde beskawing te bevorder nie.

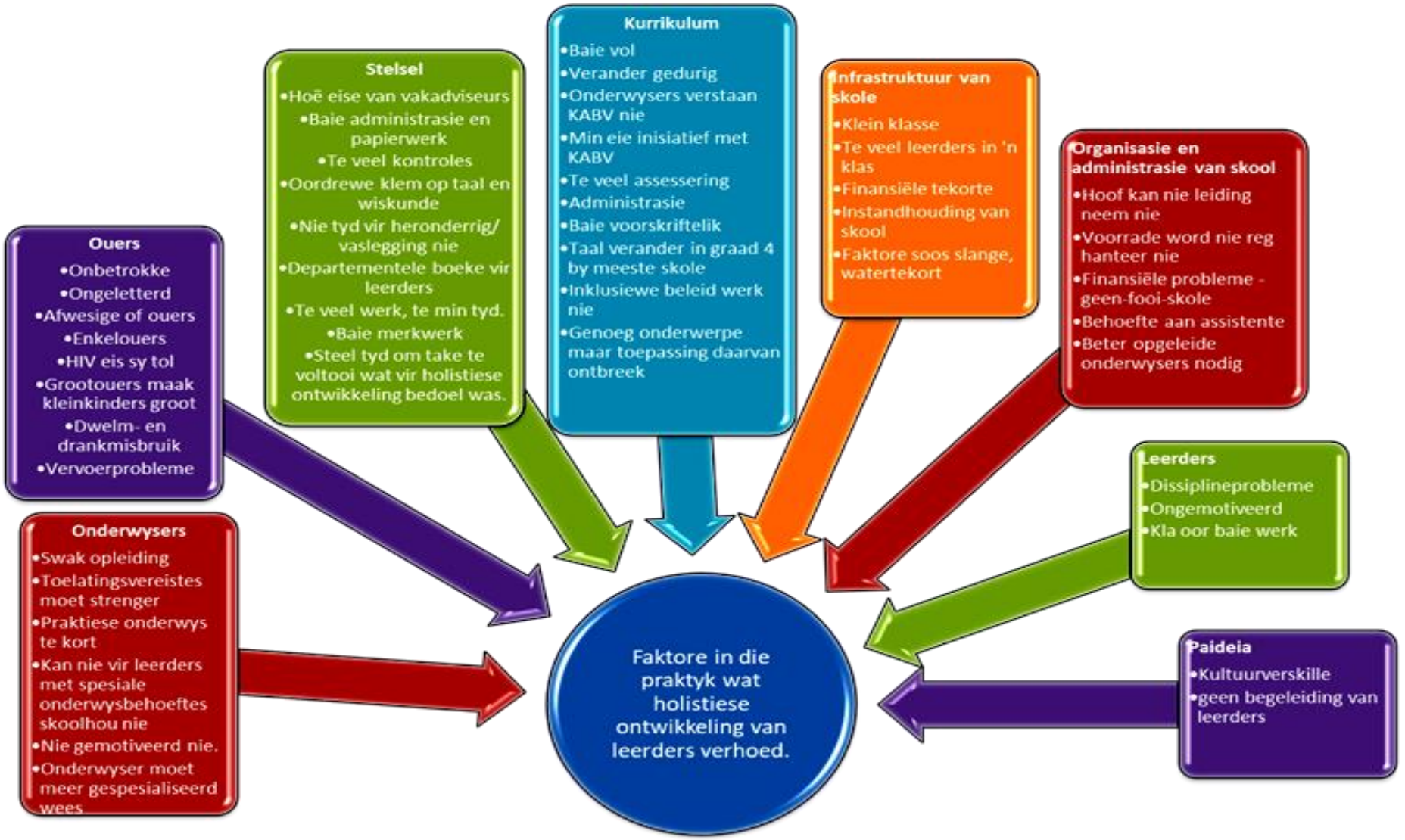
6.7 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Volgens Witskrif 5 oor Vroeë Kinderontwikkeling (SA, 2001) behoort onderrig in die Grondslagfase leerders holisties te ontwikkel. Fisieke, kognitiewe, sosiale en emosionele ontwikkeling op ’n jong ouderdom is baie belangrik. Enige tekortkominge hierin gedurende vroeë kinderontwikkeling sal lei tot ’n ongebalanseerde ontwikkelingsproses (Bose, 2010:92).

Tans word leerders gereeld met morele dilemmas gekonfronteer, waartydens die hart en verstand moet saamwerk om ’n probleem op te los. Volgens Pauw en Kok (2006:7) moet die kognitiewe en sosiale vaardighede gelykwaardig ontwikkel word. As onderwysers kinders in die skool en in sy/haar lewe sukses wil laat behaal, moet klem op leerders se holistiese ontwikkeling gelê word, waarvan sosiale en emosionele vaardighede belangrike komponente vorm. In die literatuurstudie (hoofstuk 2) is die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder breedvoerig bespreek. Die navorsing lig sekere kernelemente uit oor die doeltreffendheid van die implementering van die kurrikulum in die Grondslagfase, veral ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die leerder sedert 1998, soos uiteengesit in hoofstuk 6.
Uit die kwalitatiewe data-analise is bevind dat die kurrikulum en die praktyk nie ooreenstem nie. Dit het ook uit die empiriese ondersoek geblyk dat die deelnemers die leerders holisties wou ontwikkel, maar dat daar soveel faktore was wat holistiese ontwikkeling verhoed. In die volgende

grafiese voorstelling (wat saamgestel is uit die temas wat ten tyde van die dataverwerking uit die empiriese ondersoek gespruit het) kan gesien word dat die stelsel, die kurrikulum, organisasie en administrasie en infrastruktuur van skole asook onderwysers die grootste faktore is wat die holistiese ontwikkeling van die leerder verhoed. Ander temas wat na vore gekom het, is ouers en die leerders self.

Die volende figuur illuatreer die bevindinge van die studie en gee die finale samevatting van faktore wat verhoed dat leerders holisties ontwikkel word.



Figuur 6.1: **Faktore in die praktyk war holistiese ontwikkeling van leerders verhoed**

Abram, D. 1996. The spell of the sensuous: perception and language in a more-than-human World. New York, NY: Vintage Kindle Edition.

Addinall, K.E. 2014. Onvergenoegdheid by vroue met hulle liggame: ’n pastorale studie. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Tesis – PhD).

Ahmad, M.M. 2017. (Meta)cognition in comprehension: undertanding mutimodal practice. FWU *FWU Journal of Social Sciences*, 11(1):148-162.

Albertyn, A. 2012. Moeders se fasilitering van hul voorskoolse kinders se emosionele ontwikkeling: ’n kinderregte-perspektief. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Tesis – Meesters in Maatskaplike Werk).

Alexander, G. & November, I. 2010. Outcomes in South African higher education: imagine that! *Journal of Social Sciences*, 24(2):101-109.

Allen, H.C. 2008. Exploring children’s spirituality from a Christian perspective. (*In* Allen, H.C., *ed*. Nurturing children’s spirituality: Christian perspectives and best practices. Eugene, OR: Cascade Books. p. 5-20).

Allsup, R.E. 2011. Popular music and classical musicians: strategies and perspectives. *Music Educators Journal*, 97(3):30-34.

Allsup, R.E. & Shieh, E. 2012. Social justice and music education: the call for a public pedagogy. *Music Educators Journal*, 51(3):47-51.

Andrews, C.R. & Marotta, S.A. 2005. Spirituality and coping among grieving children: a preliminary study. *Counseling and Values*, 50(1):38-50.

Anon a. 2013. Socrates. . (*In* Encyclopaedia Britannica. https://www.britannica.com/biograhphy/Socrates Date of access: 22 Nov. 2017).
Anon b, 2013 Vygotsky . (*In* Encyclopaedia Britannica. https://www.britannica.com/biograhphy/lev-vygotsky Date of access: 22 Nov. 2017).
Anon. 2013. Jean Piaget. (*In* Encyclopaedia Britannica.

Anupama, K.C. 2010. Early childhood education and care partnership in Finland. Tampere: Tampere University of Applied Sciences. (Thesis – Bachelor's in Social Services and Health Care).

Ary, D., Jacobs, L.C. & Razavieh, A. 2006. Introduction to Research in Education. 7th ed. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

Babbie, E. 2005. The basics of social research. 3rd ed. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

Babbie, E. 2007. The Practice of Social Research. 11th ed. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

Barnard, M. 2013. Die rol van aktiewe onderrigprogramme in die bevordering van akademiese vaardighede by Graad 2 leerders in die Stellenbosch omgewing. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (Tesis – MSc).

Barnes, B. 2011. Teachers' perceptions and understandings of diversity and inclusive education. Stellenbosch: Stellenbosch University. (Thesis – MEd).

Barrett, L.F., Mesquita, B., Ochsner, K.N. & Gross, J.J. 2007. The experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 58:373-403.

Beets, P. & Le Grange, L. 2005. 'Africanising' assessment practices: does the notion of *ubuntu* hold any promise? *South African Journal of Higher Education*, 19 (Special issue):1197-1207.

Benford, R. & Gough, B. 2006. Defining and defending 'unhealthy' practices: a discourse analysis of chocolate 'addicts'' accounts. *Journal of Health Psychology*, 11(3):427-40.

Berg, B.L. 2007. Qualitative research methods for the social sciences. 6th ed. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.

Berk, L.E. 2009. Child development. 8th ed. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.

Berk, L.E. 2012. Infants, children and adolescents. 7th ed. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.

Bester, G. 2007. Personality development of the adolescent: peer group *versus* parents. *South African Journal of Education*, 27(2):177-190.

Bevel, M. 2009. The postmodern musings of a twenty-first century Yogi: Discrimination against children with disabilities, *AHIMSA* and advocacy. *Journal of Philosophy and History of Education*, 59(4):1-7.

Bezuidenhout, F.J. 2004. A Reader on selected social issues. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik.

Bhola, H.S. 1999. Equivalent curriculum construction as situated discourse: a case in the context of adult education in Namibia. *Curriculum Enquiry*, 29(4):459-484.

Blažević, I. 2016. Family, Peer and School Influence on Children's Social Development. *World Journal of Education*, 6(2):42-49.

Bless, C., Higson-Smith, C. & Kagee, A. 2006. Fundamentals of social research methods: an African perspective. 4th ed. Cape town: Juta.

Boeree, C.G. 2006. Abraham Maslow. *Personality Theories*. http://www.social-psychology.de/do/pt_maslow.pdf Date of access: 22 Nov. 2017.

Bose, K. 2010. The issue of holistic development of young children in ECE Centres of Botswana. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 1(2):19-26.

Botha, M. L. 2012. Lewenswetenskappe-onderwys in die een-en-twintigste eeu: 'n Paradigmaskuif. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie*, (31):1-7.

Brewer, J. 2014. Introduction to early childhood education: preschool through primary grades. 6th ed. Harrow: Pearson Education.

Brokensha, M. & Muller, M. 2007. Emotional intelligence, life and sport. *High Performance Services*, Aug. http://www.up.ac.za/media/shared/Legacy/hpc%20files/galleries/SSMU/articles%20by%20units/emotional-intelligence-life-and-sport.zp38636.pdf Date of access: 22 Nov. 2017.

Bronfenbrenner, U. 1981. The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. 2005. Making human beings human: bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, CA: Sage.

Brotherson, S. 2005. Understanding brain development in young children. *Bright Beginnings*, 4:1-8. (FS-609).

Bryman, A. & Bell, E. 2007. Business research methods. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

Bunge, M.J. 2008. Biblical and theological perspectives on children, parents, and 'best practices' for faith formation: resources for child, youth, and family ministry today. *Dialog*: *A Journal of Theology*, 47(4):348-360.

Burger, I. & Nel, M. 2008. The fire falls in Africa: a history of the Apostolic faith mission of South Africa. Vereeniging, South Africa: Christian Art Publishers.

Burke Johnson, R. & Christensen, L. 2014. Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches. Los Angeles, CA: Sage.

Burns, N. & Grove S.K. 2009. The practice of nursing research: appraisal, synthesis, and generation of evidence. 6th ed. St. Louis, MO: Saunders/Elsevier.

Bybel. 1983. Die Bybel: nuwe vertaling. Kaapstad: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.

Carr, N.D. 2011. Classical and Christian *paideia* according to Saint Chrysostom, Saint basil, and, Saint Augustine. Charlotte, NC: University of Central Oklahoma. (Thesis – Master of Religion).

Chen, J.J-L. 2010. Gender differences in externalising problems among preschool children: implications for early childhood educators. *Early Child Development and Care*, 180(4):463-474.

Christensen, J. 2010. Proposed enhancement of Bronfenbrenner's development ecology model. *Education Inquiry*, 1(2):117-126.

Cilliers, D. 2014. 'n Ondersoek na die ondersteuning aan ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar. Kaapstad: Cape Peninsula University of Technology. (Tesis – MEd).

Classen, D. 2010. Opvoedkundig-sielkundige riglyne in die hantering van rou en verlies by die jong kind. Pretoria: Unisa. (Tesis – MEd).

Coetzee, M. & Jansen, C.A. 2008. Emotional intelligence in the classroom: the secret of happy teachers. Cape Town: Juta.

Coetzer, M.C. 2005. Ondersoek na die sosiale en emosionele belewing van die kinders binne 'n gesinsituasie waar die broer/suster gestremd is. Pretoria: Unisa. (Tesis – MEd).

Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. 2011. Research methods in education. 7th ed. London: Routledge.

Cole, P.M., Dennis, T.A., Smith-Simon, K.E. & Cohen, L.H. 2009. Pre-schoolers' emotion regulation strategy understanding: relations with emotion socialisation and child self-regulation *Social Development*, 18(2):324-352.

Corey, G. 2005. Theory and practice of counseling and psychotherapy. 7th ed. Belmont, CA: Brooks/Cole-Thomson Learning.

Crafford, I. 2014. Caring behaviours: the perceptions of first- and fourth-year nursing students. Stellenbosch: Stellenbosch University. (Thesis – MPhil).

Creswell, J.W. 2008. Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

Creswell, J.W. 2009. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 3rd ed. Los Angeles, CA: Sage.

Croft, C. 2008a. Middle childhood: social and emotional development. https://www.learningseed.com/catalog/middle-childhood-social-and-emotional-development Date of access: 3 Nov. 2011. (Multimedia – DVD).

Croft, C. 2008b. Middle childhood: cognitive and language development. https://www.learningseed.com/catalog/middle-childhood-cognitive-and-language-development Date of Access: 16 Nov. 2014. (Multimedia – DVD).

Crous, A. 2012. Groepwerk as 'n onderrigstrategie vir die intermediêre fase-multigraadklas. Kaapstad: Cape Peninsula University of Technology. (Tesis – MEd).

Davin, R.J. & Van Staden, C. 2005. The reception year: learning through play. 2nd ed. Johannesburg: Heinemann.

Dawes, A. & Donald, D. 2005. Improving children's chances: linking developmental theory and practice. Policy research paper 1 for Christian Children's Fund, 26 Nov. http://repository.hsrc.ac.za/bitstream/handle/20.500.11910/7307/2889_Dawes_Improvingchildren.pdf?sequence=1&isAllowed=y Date of access: 22 Nov. 2017.

Day-by-Day Platinum. s.a. Survival guide to the foundation phase curriculum and assessment policy statements (CAPS). http://docplayer.net/20947062-Survival-guide-to-the-foundation-phase-curriculum-and-assessment-policy-statements-caps.html Date of access: 22 Nov. 2017. (Online Guide).

DBE (Department of Basic Education) *see* South Africa. Department of Basic Education.

De Jager, M. 2017. Become an advanced Mind Moves instructor. https://www.mindmoves.co.za/wp-content/uploads/2017/08/AMMI-Training_Become-an-Advanced-Mind-Moves-Instructor2018.pdf Date of access: 22 Nov. 2017. (Brochure).

De Klerk, R. & Le Roux, R. 2006. Emotional Intelligence for children and teens. Cape Town: Human & Rousseau.

De Villiers, A.M.F. 2010. Die ontwikkeling van klaviertegniek deur 'n toepassing van Herrmann se vierkwadrantbreinmodel. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. (Tesis – PhD).

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2011. Research at grass roots: for the social science and human service professions. 4th ed. Pretoria: Van Schaik.

De Vries, S.I., Van Hirtum, H.W., Bakker, I., Hopman-Rock, M. Hirasing, R.A. & Van Mechelen, W. 2009. Validity and reproducibility of motion sensors in youth: a systematic update. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(4):818-827.

De Wet, N. 2005. Kognitiewe Teorie van Jean Piaget. http://www.myfundi.co.za Datum van gebruik: 30 Jun. 2015.

De Witt, M. 2009. The young child in context: a thematic approach – perspectives from educational psychology and sociopedagogics. Pretoria: van Schaik.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2011. The Sage handbook of qualitative research. 4th ed. Los Angeles, CA: Sage.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2006. Educational psychology in social context, challenges of development, social issues and special need in Southern Africa. 3rd ed. Cape Town: Oxford University Press.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2010. Educational psychology in social context. 4th ed. Cape Town: Oxford University Press.

Du Plessis, E. 2013. Introduction to CAPS. Department of Curriculum and Instructional Studies, Unisa. https://www.education3sixty.co.za/wps/wcm/connect/multiplyedu/c1f2fa92-0f3b-4972-8d24-db27bc7cda44/Introductiont+to+CAPS.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=c1f2fa92-0f3b-4972-8d24-db27bc7cda44 Date of access: 22 Nov. 2017.

Du Plessis, E.C. & Mbunyuza, M.M. 2014. Does the Department of Basic Education take the international call to provide quality education seriously? *Journal of Social Sciences*, 41(2):209-220.

Du Plessis, M.A. & Swanepoel N. 2014. Reflective journals as an assessment method in clinical legal education. *De Jure*, 47(2):283-297.

Du Plessis, P.G.W. 2006. Wetenskap met en sonder diepte? *Koers*, 71(1):43-71.

Du Toit, D. & Van der Merwe, N. 2011. Evaluation of on-campus and off-campus training of foundation phase physical education teachers. *SA-eDUC Journal,* 8(2):24-33.

DVO (Departement van Onderwys)/DOE (Department of Education) *kyk*/*see* South Africa. Department of Education.

Dykstra, C. 2005. Growing in the life of faith. 2nd ed. Louisville, KY: Westminster John Knox Press.

Ebersöhn, L. & Eloff, I. 2006. Identifying asset-based trends in sustainable programmes which support vulnerable children. *South African Journal of Education*, 26(3):457-472.

Ellis, R.A., Mallory, K.C., Gould, M.Y. & Shatila, S.L. 2006. The macro practitioner's workbook: a step-by-step guide to effectiveness with organizations and communities. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

Erasmus, P. 2013. Die middel-adolessent se wiskundeprestasie: die rol van emosionele intelligensie en studie-oriëntasie. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie*, 32(1):1-10.

Fabian, H & Mould, C. 2009. Development and learning for very young children. Los Angeles, CA: Sage

Fereirra, I.W. 2009. Die ontwikkeling van die menslike bewussyn: Die postmoderne vraag na God. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 65(1):1-6.

Ferreira, B.R. 2014. Tourette's syndrome and associated disorders: a systematic review. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 36(3):123-133.

Fleisch, B. 2008. Primary Education in Crises: why South African children underachieve in reading and mathematics. Cape Town: Juta.

Frankael, J.R., & Wallen, N.E. 2003. How to design and evaluate research in education. 6th ed. New York, NY: McGraw-Hill.

Frankl, V.E. 1978. The unheard cry for meaning: psychotherapy and humanism. New York, NY: Simon & Schuster.

Freeman, A. & Reinecke, M.A. 2007. Personality disorders in childhood and adolescence. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Galloway, H.J. 2006. 'n Maatskaplikewerkintervensieprogram vir die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Tesis - PhD).

Gardner, H. 2009. Five minds of the future. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Gardner, H. 2011. Frames of mind: the theory of multiple intelligences. 10thed. New York, NY: Basic Books.

Geldenhuys, J.L. & Wevers, N.E.J. 2013. Ecological aspects influencing the implementation of inclusive education in mainstream primary schools in the Eastern Cape, South Africa. *South African Journal of Education*, 33(3):1-18.

Gibson, M.L. & Grant, C.A. 2012. Toward a '*paideia* of the soul': education to enrich America's multicultural democracy. *Intercultural Education*, 23(4):313-324.

Goddard-Blythe, S.A. 2008. Why movement is an essential ingredient of child's development. *New View*, Winter 2008. http://sallygoddardblythe.co.uk/2009/01/ Date of access: 22 Nov. 2017.

Goleman, D. 2006. Social intelligence: the new science of human relationships. New York, NY: Bantam Books.

Golightly, A., Nieuwoudt, H.D. & Richter, B.W. 2006. Die implikasies van 'n konstruktivistiese paradigma in die opleiding van onderwysstudente in geografie. http://www.puk.ac.za/opencms/export/PUK/html/fakulteite/opvoed/educ/Redaksie/SA-eDUC_Red_NPR_01-_Golightly.pdf Datum van gebruik: 22 Nov. 2017.

Gordon, L.M. & Doorey, M. 2017. Howard Gardner. (*In* Encyclopaedia Britannica. https://www.britannica.com/biography/Howard-Gardner Date of access: 23 Nov. 2017).

Grey, J. 2005. A costly failure. *Mail & Guardian*, 13 May. https://mg.co.za/article/2005-05-13-a-costly-failure Date of access: 22 Nov. 2017.

Hagedorn, L.S. & Purnamasari, A.V. 2012. The role of culture in predicting students' achievement: international perspectives. *International Journal of Global Education*, 1(1):65-73.

Hancock, B, Ockleford, E. & Windridge, K. 2009. An Introduction to Qualitative Research. *National Institute for Health Research*. https://www.rds-yh.nihr.ac.uk/wp-content/uploads/2013/05/5_Introduction-to-qualitative-research-2009.pdf Date of access: 22 Nov. 2017.

Hannaford, C. 2005. Smart moves: why learning is not all in your head. Salt Lake City, UT: Great River Books.

Haralambos, M. & Holborn, M. 2013. Sociology: themes and Perspectives. 8th ed. London: Collins Educational.

Harris, J.R. 2009. How instrumental are parents in the development of their children? (*In* Nolen-Hoeksema, S., Frederickson, B., Loftus, G. & Wagenaar, W., *eds*. Atkinson & Hilgard's introduction to psychology. 15th ed. Hampshire: Wadsworth).

Hay, D. & Nye, R. 2006. Spirit of the child. London: Jessica Kingsley Publishers.

Haynes, C.J. 2009. Holistic human development. *Journal of Adult Development*, 16:53-60.

Helm, J.H., Berg, S. & Scranton, P. 2008. Documenting children's spiritual development in a pre-school program. (*In* Allen, H.C., *eds*. Nurturing children's spirituality: Christian perspectives and best practices. Eugene, OR: Cascade Books. p. 214-229).

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.

Herr, J. 2008. Working with young children. Tinley Park, IL: Goodheart-Willcox. https://www.britannica.com/biography/Jean-Piaget Date of access: 22 Nov. 2017).

Huitt, W. 2009. A systems approach to the study of human behavior. http://www.edpsycinteractive.org/materials/sysmdlo.html Date of access: 4 Feb. 2015.

Hutchison, E.D. 2011. Dimensions of human behaviour: the changing life course. 4th ed. London: Sage.

Jackson, A & Kiersz, A. 2016. The latest ranking of top countries in math, reading, and science is out – and the US didn't crack the top 10. *Business Insider*, 6 Dec. http://www.businessinsider.com/pisa-worldwide-ranking-of-math-science-reading-skills-2016-12 Date of access: 16 Nov. 2017.

Jackson, A. & Cartmel, J. 2010. Listening to children's experience of starting school in an area of socio-economic disadvantage. *International Journal of Transitions in Childhood*, 4:13-25.

Janse van Rensburg, O. 2013 Lewensvaardighede. [Korrespondensie].

Jansen, Y. 2012. Opportunities and challenges for data physicalization

Jensen, E. 2000. Moving with the brain in mind. *Educational Leadership*, 58(3):34-37.

Joachim, S., Sanders, M.R. & Turner, K.M. 2010. Reducing preschoolers' disruptive behavior in public with a brief parent discussion group. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(1):47-60.

Joubert, C. 2016. Die religieusiteit van J.C. Smuts met verwysing na *Holism and evolution*. *LitNet Akademies*, 13(3):479-494.

Joubert, P. 2009. Die verhouding tussen geloof as kennis en geloof as ervaring in preke van die NG Kerk. *Praktiese Teologie in Suid-Afrika*, 24(1):72-88.

Kapp, J.A. 1991. Children with problems: an orthopedagogical perspective. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.

Karamustafaoğlu, S. 2009. Evaluating the science activities based on multiple intelligence theory. *Journal of Turkish Science Education*, 7(1):3-12.

Keating, D.P. 2007. Understanding adolescent development: implications for driving safety. *Journal of Safety Research*, *38*:*147-157.*

Kindergeregtigheidswet *kyk* South Africa. Child Justice Act.

Kobayashi, M., Gushiken, T., Ganaha, Y., Sasazawa, Y., Iwata, S., Takemura, A., Fujita, T., Asikin, Y. & Takakura, M. 2013. Reliability and validity of the multidimensional scale of life skills in late childhood. *Education Sciences*, 3:121-135.

Koen, A. 2008. The relationship between emotional intelligence and psychological well-being of adolescents: a multicultural study. Bloemfontein: University of the Free-State. (Unpublished thesis –MEd)

Kokot, S.J. 2006. Movement and learning: Manual 1: Integrated Learning Therapy Training. Wellington: Radford House Publications. [Unpublished Manual].

Kranowitz, C.S. 2005. The out-of-sync child: recognizing and coping with sensory processing disorder. New York, NY: Penguin.

Kranowitz, C.S. & Newman, J. 2010. Growing an in-sync child: simple, fun activities to help every child develop, learn, and grow. New York, NY: Penguin.

Kumbar, R. 2006. Application of Howard Gardner's Multiple Intelligence Theory for the effective use of library resources by K-2 students: an experimental model. Paper presented at the 72nd World Library and Information Congress, Seoul, South Korea, 20-24 August. https://archive.ifla.org/IV/ifla72/papers/142-Kumbar-en.pdf Date of access: 18 Jul. 2013.

Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N. 2005. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik.

Lankshear, C. & Knobel, M. 2007. Researching new literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. *e-Learning*, 4(3):224-240.

Laverty, S.M. 2003. Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3):21-35

Leedy, D. & Ormrod, J.E. 2010. Practical research, planning and design. 9th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2005. Practical research: planning and design. 8th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Liebenberg, E. Hay J, Reyneke, R. 2016. Die ontwikkeling van 'n herstellendegeregtigheidsprogram as vernuwende benadering tot die hantering van uitdagende leerdergedrag in Suid-Afrikaanse skole. *LitNet Akademies*, 13(2):435-468.

Liebenberg, L. & Ungar, M. 2009. Researching resilience. Toronto: University of Toronto Press.

Lombard, B.J.J. 2010. Outcomes-based education in South Africa: a brief overview. (*In* Meyer, L., Lombard, K., Warnich, P. &Wolhuter, C., *eds*. Outcomes-based assessment for South African teachers. Pretoria: Van Schaik. p. 1-30).

Longhurst, G.K. & Van Biljon, A. 2011. Effects of a kinderkinetic programme on the gross motor abilities in pre-school children. *African Journal for Physical Activity and Health Sciences*, 17(3):441-449.

Loots, M. C. 2005. ‘n Verkenning van opvoeders se mobilisering van bater ter ondersteuning van gemeenskapshantering van miv/vigs. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Tesis – MEd).

Loubser, A. 2010. ’n Ondersoek na lewensvaardigheidsopvoeding in die grondslagfase. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Tesis – MEd).

Louw, D.A. & Louw, A.E. 2007. Child and adolescent development. Bloemfontein: Psychology Publications.

Louw, L.E. 2007. Die invloed van die strukturering van musiekleeraktiwiteite in die algemene ontwikkeling van die verstandelik erg gestremde leerder. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Tesis – MA).

Lundie, S. 2010. ’n Ondersoek na uitkomsgebasseerde assessering in Suid-Afrikaanse skole. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Tesis – MEd).

Mahmoudi, S. 2012. Holistic education: an approach for 21 [sic] century. *International Education Studies*, 5(2):178-186.

Mahoney, M.J. & Granvold, D.K. 2005. Constructivism and psychotherapy. *World Psychiatry*, 4(2):74-77.

Marais, E. 2012. Bewegingsaktiwiteite as 'n moontlike sleutel tot emosionele en sosiale ontwikkeling vir rolstoelgebonde leerders. Pretoria: Unisa. (Tesis – MEd).

Maree, J.G. 2013. Assessering in wiskunde: die behoefte aan ’n positiewe benadering. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie*, 32(1):1-10.

Maree, K. & Fraser, W.J. 2004. Outcomes-based assessment. Sandown: Heinemann.

Marquard, L. 2017. Jan Smuts. (*In* Encyclopaedia Britannica. https://www.britannica.com/biography/Jan-Smuts Date of access: 22 Nov. 2017).

Mathewson, S.E. 2011. Spiritual nurturing of children living in the context of poverty, with specific reference to the role of the Christian children’s worker. Stellenbosch: University of Stellenbosch. (Thesis – MTh).

Mayes, C. 2005. Book review: Holistic education: an analysis of its ideas and nature by Scott H. Forbes. *Journal of Thought*, 40(1):101-103.

Maynard D.W. & Heritage J. 2005. Conversation analysis, doctor-patient interaction, and medical communication. *Medical Education*, 39(4):428-435.

McGraw, S.A., Truog, R.D., Solomon, M.Z., Cohen-Bearak, A., Sellers, D.E. & Meyer, E.C. 2012. "I was able to still be her mom" parenting at end of life in the PICU. *Pediatric Critical Care Medicine*, 13(6):350-356.

McLeod, S.A. 2013. Behaviorist Approach. *Simply Psychology.* http://www.simplypsychology.org/behaviorism.html Date of access: 13 Jul. 2014.

McMahon, G. 2009. Cognitive behavioural coaching. (*In* Megginson, D. & Clutterbuck, D., *eds*. Further techniques for coaching and mentoring. Amsterdam: Butterworth-Heinemann. p. 15-28).

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. Research in education: evidence-based inquiry. Boston, MA: Pearson.

Merriam, S. B. 2009. Qualitative research: a guide to design and implementation. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Mohammadien, M. & Mousalou, R. 2012. Emotional intelligence, linguistic intelligence, and their relevance to speaking anxiety of EFL learners. *Journal of Academic and Applied Studies,* 2(6):11-22.

Molelemane, A. 2013. Equal opportunities for the youth of South Africa: how much has changed since 1994? *NGO Pulse*, 19 March. http://www.ngopulse.org/article/equal-opportunities-youth-south-africa-how-much-has-changed-1994 Date of access: 22 Nov. 2017.

Moodaley, R.R., Grobler, A.A. & Lens, W. 2006. Study orientation and causal attribution in mathematics achievement. *South African Journal of Psychology*, 36(3):634-655

Moulding, R., Aardema, F. & O'Connor, K.P. 2007. Repugnant obsessions: a review of the phenomenology theoretical models, and treatment of sexual and aggressive obsessional themes in OCD. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 3(2):161-168.

Moule, P. & Goodman, M. 2009. Nursing research: an introduction. Los Angeles, CA: Sage.

Mouton, J. 2001. How to succeed in your master's & doctoral studies. Pretoria: Van Schaik.

Nelson, D. & Low, G. 2005. Emotional intelligence: the role of transformative learning in academic excellence. *Texas Study of Secondary Education*, 4(2):78-81.

Newman, L. & Le Cordeur, M. 2014. Opvoeders se perspektiewe rakende die gebruik van die leesperiode en skoolbiblioteke in geselekteerde skole in die Noord-Kaap. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 54(5):805-819.

Nicholl, T. 2012. Lev Vygotski and social cognition. *Funderstanding*, 11 May. http://www.funderstanding.com/educators/lev-vygotsky-and-social-cognition/ Date of access: 18 Nov. 2017

Nieveen, N.M., Folmer, E. & Van den Akker, J. 2010. Design research in education. Paper delivered at Curriculum Design & Educational Innovation, Eindhoven, Netherlands, 20 May.

Novaco, R.W. 2010. Anger and psychopathology. (*In* Potegal, M., Stemmler, G. & Spielberger, C.D., *eds*. International handbook of anger: constituent and concomitant biological, psychological, and social processes. New York, NY: Springer. p. 465-498).

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). 2013. Education policy outlook: Finland http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf Date of access: 18 Nov. 2017.

Olivier, B. 2009. Why OBE has not worked in South Africa. *Mail & Guardian*, 5 September. http://thoughtleader.co.za/bertolivier/2009/09/05/why-obe-has-not-worked-in-south-africa/ Date of access: 22 Nov. 2017. [Blog].

Oosthuizen, I.J. 2006. Praktiese wenke vir leerderdissipline. Pretoria: Van Schaik.

Ormrod, J.E. 2008. Educational psychology: developing learners. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Oshry, B. 2007. Seeing systems: unlocking the mysteries of organizational life. 2nd ed. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Pali K.J. & Verster P. 2013. The church and mission: challenges to and perspectives from the DRCA (NGKA) in the Free State. *Tydskrif vir Chirstelike Wetenskap*, 3rd Quarter:227-255.

Patel, N.V. 2003. A holistic approach to learning and teaching interaction: Factors in the development of critical learners. *The International Journal of Educational Management*, 17(6):272-284.

Patton, M.Q. 2002. How to use qualitative methods in evaluation. 3rd ed. Los Angeles, CA: Sage.

Pauw, J.G. & Kok, J.C. 2006. Onderwysdoelstellings en die ontwikkeling van menslikepotensiaal. *South African Journal of Education*, 22(1):6-9.

Pava, M.L. 2008. Loving the distance between them: thinking beyond Howard Gardner's "Five Minds for the Future." *Journal of Business Ethics*, 83(2):285-296.

Penn, H. 2005. Unequal childhoods, young children's lives in poor countries. London: Routledge.

Pica, R. 2004. Movement and infants. *Pathways to Family Wellness*, 1 June. http://pathwaystofamilywellness.org/Children-s-Health-Wellness/movement-and-infants.html Date of access: 22 Nov. 2017.

Pienaar, A.E. 2007. Perseptueel-motoriese leer: teorie en praktyk. Potchefstroom: NWU.

Pinnock A.J.E. 2011. A practical guide to implementing CAPS: a toolkit for teachers, schools, managers and education officials to use to assist in managing the implementation of a new curriculum. Cape Town: NAPTOSA.

PISA (Programme for International Student Assessment. 2015. Results for Finland. http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/fin?lg=en Date of access: 22 Nov. 2017.

Pitchforth, E., Van Teijlingen, E., Graham, W., Dixon-Woods, M., Chowdhury, M. 2006. Getting women to hospital is not enough: a qualitative study of access to emergency obstetric care in Bangladesh. *Quality & Safety in Health Care*, 15(3):214-219.

Plomp, T. & Nieveen, N. 2010. An introduction to educational design research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai, China, 23-26 Nov.

Plummer, D.M. 2008. Anger management games for children. London: Jessica Kinglsey Publishers.

Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. 2008. Improving school leadership. Vol. 2: Case studies on system leadership. Vol. 2. Paris: OECD. http://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf Date of access: 22 Nov. 2017.

Pretorius, J.P.H. 2007. Houdings en persepsies van student teenoor samelewingsdiensleer: Implikasies vir implementering en bestuur deur program hoofde. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. (Tesis – DTech).

Pretorius, M.H. 2012. Drama-opleiding: ’n ondersoek na die aard, implementering en uitkomste van kurrikula in Suid-Afrikaanse skole. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (Tesis – PhD).

Prins, K. 2010. Onderwysers se beleweng van transformasie: implikasies vir onderwysbestuur. Pretoria: Unisa. (Tesis – MEd).

Rademeyer A. 2009. Geweldkultuur knou leer by skole. *Die Beeld,* 5 Oktober.

Rademeyer, A. 2007. Dwelm-Leviete vir skoolhoofde. *Die Beeld*, 4 Sept.

Rademeyer, A. 2008. Studie oor geweld in skole wys skoksyfers. *Die Beeld*, 25 April

Rademeyer, A. 2012. Seun pleeg selfmoord om boelies te vermy. *Die Beeld*, 21 Feb.

Rademeyer, A. 2013. Tiener pleeg selfmoord oor onvoltooide huiswerk. *Die Beeld*, 3 Mei.

Rademeyer, A. 2014. Diensjaar vir almal: afgestudeerdes sal so ervaring kry’. *Die Beeld*, 17 Maart.

Rahman, S. 2015. The contribution made by qualitative research to TESOL. *International Journal of English Language Teaching*, 3(2):1-14.

Ratcliff, D. 2008. "The spirit of children past": a century of children's spirituality research. *Christian Education Journal*, 4(2):218-237.

Rathus, S. 2006. Childhood and adolescence voyages in development. 2nd ed. Toronto: Thomson/Wadsworth.

Rheeders, E.F. 2010. Die omvang en praktiese uitvoerbaarheid van ondersteunende inklusiewe onderwys in publieke laerskole in Gauteng. Pretoria: Unisa. (Tesis – PhD).

Robbins, G., Powers, D. & Burgess, S. 2006. A wellness way of life. Boston, MA: McGraw Hill.

Roehlkepartain, E.C., King, P.E., Wagener, L. & Benson, P.L. 2006. The handbook of spiritual development in childhood and adolescence. Thousand Oaks, CA: Sage.

Roos, N. 2005. Praat daaroor: 'n Handleiding vir seksueel gemolesteerde vroue. Pretoria: Lapa.

Rossman, G.B. & Rallis, S.F. 2003. Learning in the field, an introduction to qualitative research. 2nd ed. Los Angeles, CA: Sage.

Russell, C.C., Birnbaum, N., Avison, W.R. & Ioannone, P. 2011. Vital communities, vital support: how well do Canada's communities support parents of young children? http://www.tdsb.on.ca/Portals/0/Community/Community%20Advisory%20committees/ICAC/research/ComVitality%20Phase%202%20ExecSumm%20September%2018%20%282%29.pdf Date of access: 22 Nov. 2017. [Report: Phase 2: What parents tell us].

Rust, E. 2014 Ouers se belewing van hul kind met dispraksie. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (Tesis – MEd).

SAMRK (Suid-Afrikaanse Menseregtekommissie). 2011. South Africa's children – a review of equity and child rights. https://www.unicef.org/southafrica/SAF_resources_factschildrens11.pdf Date of access: 22 Nov. 2017.

Sanders, M.R., Ralph, A., Sofronoff, K., Gardiner, P., Thompson, R., Dwyer, S. & Bidwell, K. 2008. Every family: A population approach to reducing behavioural and

emotional problems in children making the transition to school. *The Journal of Primary Prevention*, 29(3):197–222.

Santrock, J.W. 2005. Adolescence. 10th ed. Boston, MA: McGraw Hill.

Santrock, J.W. 2011. Child Development. 13th ed. Madison, WI: Brown and Benchmark.

SAPD (Suid-Afrikaanse Polisiediens). 2014 Acts. https://www.saps.gov.za/resource_centre/acts/acts.php Date of access: 24 Nov. 2017.

Sargis, J. 2005. Education, paideia and democracy: experiences of the U.S. educational system. *The International journal of inclusive democracy*, 2(1). (Electronic Article).

Schunk, D.H. 2012. Learning theories. an educational perspective. Boston, MA: Pearson Education.

Seale, C., Kirk, D., Tobin, M., Burton, P., Grundy, R., Pritchard-Jones, K. & Dixon-Woods, M. 2005. Effect of media portrayals of removal of children's tissue on UK tumour bank. *BMJ*, 331:401-403.

Sew, J.W. 2007. Review: Joe L. Kincheloe, *ed*. Multiple intelligences reconsidered. *California Linguistic Notes*, 32(2):1-11.

Seyman, S. 2012. Beliefs and expectations of student teachers about their self' [sic] and role as teacher during practice course. *Procedia*, 46:1042-1046.

Shaffer, D.R. & Kipp, K. 2007. Developmental psychology: childhood and adolescence. 7th ed. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson.

Shook, A.M. 2014. Educating the whole child: evidence of health and wellness instruction in schools serving low-income students. San Diego, CA: University of San Diego. (Thesis – PhD).

Singh, S. & Yaduvanshi, S. 2015. Constructivism in science classroom: why and how. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(3):1-5.

Smith, P.K. 2012. School bullying. *Sociologia, problemas e práticas*, 71:81-98.

Smuts, J. C. 1926. Holism and evolution. London: Macmillan and Co.

Smuts, K. 2014. 'n Interaktiewe kwalitatiewe analise van laerskoolonderwysers se aanpassing by veranderinge in die Suid-Afrikaanse kurrikulum. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Tesis – MEd).

South Africa 2015. National integrated early childhood development policy.

South Africa. Department of Basic Education. 2005 Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: Full-service schools

South Africa. 1996. Constitution of the Republic of South Africa 1996.

South Africa. 2008. Child Justice Act 75 van 2008.

South Africa. 2011. National Qualifications Framework Act 67 of 2008. Policy on the minimum requirements for teacher education qualifications. (Notice 583). *Government Gazette*, 34467:3, 15 Jul.

South Africa. 2013. South African Qualifications Authority. (Notice 549). *Government Gazette*, 36721:3, 2 Aug.

South Africa. Department of Basic Education. 2009. Report of the Task Team for the Review of the Implementation of the *National Curriculum Statement*. Pretoria. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.233.3629&rep=rep1&type=pdf Date of access: 22 Nov. 2017.

South Africa. Department of Basic Education. 2011. Education for All (EFA) Country Progress Report: South Africa 2010.

South Africa. Department of Basic Education. 2012. Report on the annual national assessment 2012. Pretoria.

South Africa. Department of Education. 1995. White Paper on Education and Training. Notice 195 of 1995. Cape Town. (Report WPJ/1995).

South Africa. Department of Education. 1997. Curriculum 2005: Lifelong learning for the 21st century. Pretoria. http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A7990 Date of access: 22 Nov. 2017.

South Africa. Department of Education. 2001. National Education Policy Act, 1996 (Act No. 27 of 1996) National Policy: Education White Paper (5) on early childhood development. (Notice 1369). *Government Gazette*, 22938:3, 13 Dec.

South Africa. Department of Education. 2002. Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools) Policy Overview. Pretoria.

South Africa. Department of Education. 2006. The National Policy Framework for teacher education and development in South Africa: "More teachers; Better teachers". Pretoria. http://www.kzneducation.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=8ksfbr8jU_g%3D&tabid=106&mid=391 Date of access: 22 Nov. 2017.

South Africa. Western Cape Department of Education. 2011. Minister Grant announces 2011 literacy and numeracy results. https://wcedonline.westerncape.gov.za/comms/press/2012/8_20jan.html Date of access: 22 Nov. 2017.

SACE. South African council for Educators. https://www.sace.org.za. Date of access: 24 Nov. 2017.

Spangenberg, E.D. 2008. Riglynevir die plasing van leerders in wiskunde of wiskundigegeletterdheid. Johannesburg: Univeriteit van Johannesburg. (Tesis – PhD).

Spencer, A.P. 2006. Childhood and adolescence. Belmont, CA: Thompson/Wadsworth.

Steyn, G. M. 2012. 'n Skoolhoof sê van die verwesenliking van Christelikewaardes in 'n Suid-Afrikaanse laerskool: 'n gevallestudie. *Koers*, 77(1):1-10.

Steyn, H.J. 2005 Standpunte: minimum voorwaardes vir basiese onderwys. *SA Akademie vir Wetenskap en Kuns*, 11(19):1-9.

Steyn, M.G., Harris, T. Hartell, C.G. 2014. Institutional factors that affect black South African students' perceptions of early childhood teacher education. *South African Journal of Education*, 34(3):1-7.

Stoloff, K. & Joska, J. 2010. Geestesgesondheid in MIV: handleiding vir primêre gesondheidswerkers. Kaapstad: Departement van Psigiatrie en Geestesgesondheid,

Grootte Schuur Hospitaal. https://www.yumpu.com/nl/document/view/13918069/handleiding-vir-primere-gesondheidsorgwerkers-anova-health-/3 Date of access: 24 Nov. 2017.

Strauss, D. 2010. Die uniekheid van die menslike denke. *LitNetAkademies* , 7(2). (Aanlyn).

Strauss, D.F.M. 2008. Atomisms and holism in the understanding of society and social systems. *Koers*, 73(2):187-205

Strydom, I. 2005. Addressing life skills challenges. (*In* Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N., *eds*. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik. p. 106-123).

Suid Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2012a. Nasionale kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring Graad R tot 3: Lewensvaardigheid (finale konsep). Pretoria.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011a. Kurrikulum- en asssesseringsbeleidsverklaring Graad 1-3: Afrikaans Huistaal. Pretoria.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011b. Kurrikulum- en asssesseringsbeleidsverklaring Graad 1-3: Lewensvaardigheid. Pretoria.

Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 2002. Kurrikulum 2005: Assesseringriglyne vir Insluitende Onderwys. Pretoria.

Szalavitz, M. & Perry, B.D. 2011. Born for love: why empathy is essential – and endangered. New York, NY: Harper.

Tardiff, E. 2012. Positive parenting in Waterloo Region: exploring a comprehensive approach. http://chd.region.waterloo.on.ca/en/researchResourcesPublications/resources/PositiveParenting_ReportHighlights.pdf Date of access: 24 Nov. 2017. [Report].

Tarrant, C., Stokes, T. & Baker, R. 2003. Factors associated with patients' trust in their general practitioner: a cross-sectional survey. *British Journal of General Practice*, 53(495):798-800.

Taylor, N. 2009. The state of South African schools: time and the regulation of consciousness. *Journal of Education*, 46:9-32.

Thomas, J.R., Nelson, J.K. & Silverman, S.J. 2011. Research methods in physical activity. 6th ed. Champaign, IL: Human Kinetics.

Thompson, R.A. 2006. The development of the person: social understanding, relationships, conscience, self. (*In* Damon, W. & Lerner, R.M., *eds*. Handbook of child psychology. 6th ed. Vol. 3. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. p. n/a).

Tirri, K. & Nokelainen, P. 2011. Measuring multiple intelligences and moral sensitivities in education. Rotterdam: Sense Press.

Twenge, J.M. 2009. Generational changes and their impact in the classroom: teaching Generation Me. *Medical Education*, 43(5):398-405.

Tyler, R.W. 2013. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Van Biljon, K. 2013 Spirituele ontwikkeling by kinders: ‘n Konseptuele studie. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (Tesis – MTh).

Van Breda, A.D. 2005. Steps to analyzing multiple-group NGT data. *The Social Work Practitioner Researcher*, 17(1):1-15.

Van Breda, J. 2011. Bloemfontein: Universiteit Van Die Vrystaat

Van den Berg, M. 2009. (Path:/Published/2013-2014/Beeld214/11/12/stories/B1/mfdepressie_32_0_179768659.xml Ceator:system, Last Modified by: L.K Lootwyk, Ds. HannesNöeth http://article.wn.com/view/2009/06/09Wanneer_n_kind_se_lag_verdwyn/ Date of research 06-September 2015, 17:55

Van den Heever, M. 2013. ’n Ondersoek na luistervaardighede en ouditiewe perseptuele vaardighede by Graad R leerders. Potchefstroom: Noord-Wes Universiteit. (Tesis – MEd).

Van der Walt, J.L., Potgieter, F.J. & Wolhuter, C.C. 2009 Onderwysopleiding in Suid-Afrika: leersame aspekte van ander stelsels. *Koers*, 74(1&2):87-115.

Van Dyk, A.C. 2008. HIVAIDS care & counselling: a multidisciplinary approach. Cape Town: Pearson Education.

Van Heerden S.J. 2009. 'n Gestaltbegeleidingsprogram ten einde smartiewerk™ as projeksietegniek in lewensvaardighede met die kind te benut. Pretoria: Unisa. (Tesis – MTh).

Van Heerden, E.D. 2004. Life skills, my journey, my destiny. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.

Van Niekerk, C. & Van Niekerk, T. 2009, Vroeg begin is goed gewin: aspekte van breinnavorsing relevant tot aanvangsonderrig vir klavierleerders. *Musicus*, 37(2):65-76.

Van Niekerk, T. 2007. Toepasbare aspekte uit breinnavorsingsliteratuur op klavierondrrig vir beginners met spesifieke verwysing na die heelbrein. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Tesis – DMus).

Van Wyk, M.M. 2012. 'n Intervensie program vir Graad 1-Leerders uit 'n lae sosio-ekonomiese omgewing. Pretoria: Unisa. (Tesis – MEd).

Vandeyar, S & Killen, R. 2003. Has curriculum reform in South Africa really changed assessment practices, and what promise does the revised National Curriculum Statement hold? *Perspectives in Education*, 21 (1): 119-134.

Verster, B. 2009. 'n Gestaltterapeutiese intervensieplan wat gerig is op die kind met ATHV en sy steunstelsels. Pretoria: Unisa. (Tesis – DTh).

Vuori, I. 2004. Physical activity policy and program development: the experience in Finland. *Public Health Reports*, 119(3):331-345.

Wagner-Ferreira. C. E. 2005. 'n Empiriese navorsing rakende die bedieningsbehoeftes van die tieners in die NG Gemeenste Waverley met spesifieke verwysing na die erediens. https://www.books.googlle.co.za/empiriese_navorsing_die_bedien.html?id=ZXJOnQEACCAAJ&redir_esc=y Date of access: 18 Nov. 2017

Watson, J.M. & Doene, J. 2011. TinkerPlots as a research tool to explore student understanding. *Technology Innovations in Statistics Education*, 3(1):1-35. 2011.

Weber, E. 2006. Teaching in the new South Africa at Merrydale High School. Lanham, MD: University Press of America.

Wellington, J.J. 2005. Succeeding with your doctorate. London: Sage.

Wertz, F.J. 2005. Phenomenological research methods for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2):167-177.

Western Cape Department of Education *see* South Africa. Western Cape Department of Education.

Wiersma, E.W. & Jurs, S.G. 2009. Research methods in education: an introduction. 9th ed. Boston, MA: Pearson.

Wildermuth, A.E. 2007. Karl Jaspers and the concept of philosophical faith. *Existenz*, 2(1-2):8-18.

Willemse,M.L. 2005. 'n Analise van die "Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools)" se meetkunde in die lig van die Van Hiele model. Pretoria: Unisa. (Tesis – MSc).

Woolfolk, A. 2007. Educational psychology. 10th ed. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Yamada, M., Kawachi, T., Kawamitsu, H., Konishi, J., Fujii, M., Sugimura, K., Meada, K. & Kawamata, T. 2010. Effect of perceptual learning on motor skills of hands: A functional magnetic imaging study. *Journal of Medical Science*, 56(1):29-37.

Yhtiona, Y. 2010. Finland slips in PISA ranking. *YlefiUtiset News*: 7 Des. https://yle.fi/uutiset/osasto/news/finland_slips_in_pisa_ranking/5684187 Date of access: 24 Nov. 2017.

Yontef, G. & Jacobs, L. 2005. Gestalt therapy, current psychotherapies. 7th ed. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

Yust, K.M., Johnson, A.N., Sasso, S.E. & Roehlkepartain, E.C. 2006. Nurturing child and adolescent spirituality: perspectives from the world's religious traditions. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Zeitlin, M.F., Megawangi, R., Kramer, E.M., Colletta, N.D., Babatunde, E.D. & Garman, D. 1993. Strengthening the family to participate in development. Medford, MA: Tufts University.

Zierten, E.A. & Gilstrap, L.L. 2016. Urie Bronfenbrenner. (*In* Enyclopaedia Britannica. https://www.britannica.com/biography/Urie-Bronfenbrenner Date of access: 22 Nov. 2017).

ADDENDUM A: ETIEKSERTIFIKAAT

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-4900
Faks: (018) 299-4910
Web: http://www.nwu.ac.za

Institutional Research Ethics Regulatory Committee
Tel +27 18 299 4849
Email Ethics@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL CERTIFICATE OF PROJECT

Based on approval by **Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences**, the North-West University Institutional Research Ethics Regulatory Committee (NWU-IRERC) hereby approves your project as indicated below. This implies that the NWU-IRERC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the project may be initiated, using the ethics number below.

Project title: Ondersoek na die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sedert 1998

Project Leader: Dr JM Janse van Rensburg
Student: Me A Steyn

Ethics number: N W U - 0 0 1 1 1 - 1 5 - A 2
(Institution – Project Number – Year – Status)

Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation

Approval date: 2015-06-18 **Expiry date:** 2016-12-31 **Category** N/A

Special conditions of the approval (if any): None

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- *The project leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-IRERC:*
  - *annually (or as otherwise requested) on the progress of the project,*
  - *without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.*
- *The approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the NWU-RERC. Would there be deviated from the project protocol without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.*
- *The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-IRERC and new approval received before or on the expiry date.*
- *In the interest of ethical responsibility the NWU-IRERC retains the right to:*
  - *request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project;*
  - *withdraw or postpone approval if:*
    - *any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,*
    - *it becomes apparent that any relevant information was withheld from the NWU-IRERC or that information has been false or misrepresented,*
    - *the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,*
    - *new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.*

The IRERC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the IRERC for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Linda du Plessis

Digitally signed by Linda du Plessis
DN: cn=Linda du Plessis, o=NWU, ou=Vaal Triangle Campus, email=linda.duplessis@nwu.ac.za, c=ZA
Date: 2015.10.28 09:52:23 +02'00'

Prof Linda du Plessis
Chair NWU Institutional Research Ethics Regulatory Committee (IRERC)

ADDENDUM B: HOWARD GARDNER SE NEGE INTELLIGENSIETIPES

Die nege intelligensiegroepe van Howard Gardner word in tabelvorm uiteengesit, met ’n definisie, kenmerke, soorte beroepe en breindominansie van elke intelligensiegroep word bespreek (Van Niekerk, 2007:142; Marais, 2012:37). Vergelyk hierdie tabel met par. 2.3.5.

Linguistieke intelligensie	**Logies-wiskundige intelligensie**	**Liggaamlik-kinestetiese intelligensie**	**Ruimtelike intelligensie**	**Musikale intelligensie**	**Inter-persoonlike intelligensie**	**Intra-persoonlike intelligensie**	**Naturalistiese intelligensie**	**Eksistensiële intelligensie**
Definisie								
Die vermoë om te kommunikeer, te lees te skryf.	Die vermoë om te redeneer, berekeninge te maak en probleme te kan oplos	Die vermoë om die liggaam te gebruik, om produkte te vervaardig.	Die vermoë om visuele en ruimtelike inligting te gebruik sonder verwysing van die oorspronklike fisiese stimulus.	Die vermoë om sin te maak uit verskillende klanke, ritme, sang en musiek te verstaan en musiek waardasie	Die vermoë om ander mense se gevoelens en intensies te herken en daarop te reageer.	Die vermoë van self-analise waar persone tussen hul eie gevoelens kan onderskei en self doelwitte daar te stel en te kan volg.	Dit is die vermoë om fauna en flora te herken en dit wil beskerm.	Glo die lewe is ’n proses waartydens ons onsself blootstel aan verskeidenheid ervarings.

Linguistieke intelligensie	**Logies-wiskundige intelligensie**	**Liggaamlik-kinestetiese intelligensie**	**Ruimtelike intelligensie**	**Musikale intelligensie**	**Inter-persoonlike intelligensie**	**Intra-persoonlike intelligensie**	**Naturalistiese intelligensie**	**Eksistensiële intelligensie**
Kenmerke								
Verkies om te skryf, lees en stories te vertel en te debatteer. Hulle kan woorde en datums goed memoriseer. Skolasties sal so leerder beter leer deur te luister	Hou daarvan om probleme op te los, te redeneer, analiseer, logiese denkvermoëns, hou van patrone en rekenkundige probleme. Kan data verwerk wat abstrak en	Kan inligting deur liggaamlike sensasies prosesseer vanuit die hele liggaam tot fyn motoriese koördinasie. Behendigheid en vaardigheid van die liggaam.	Dink in terme van beelde, prente, Drie-dimensionele visuele beelde. Hulle teken en bou modelle en legkaarte. Is ook geneig tot dagdromery. Kan al die eindproduk in sy/haar	Bewus van klanke soos die natuur, musiek en ander klanke om hulle waarvan ander onbewus is. Uitstekende luisteraars en kommunikeer deur gebruik te maak van tempo en klanke	Toon empatie en werk effektief saam met hul medemens. Het leierseienskappe, verstaan ander se gevoelens en kan medemens motiveer. Hierdie area het te doen met interaksie met	Verstaan eie vermoëns en gevoelens, is soms skaam maar is gewoonlik selfgemotiveerd. Herken en verstaan van eie vermoëns, begeertes, gemoedstoestand bedoelings en	Gee baie om en het respek vir Fauna en Flora, sonnestelsel en seisoene. Het herkenning en waardering daarvoor. Versamel klippies, skulpe of enige natuurobjekte. Van nature	Kapasiteit om diepliggende vrae te vra omtrent die mens se bestaan, die betekenis van die lewe, hoekom ons doodgaan en hoe kom ons daar. Ervaar emosie soos

en woordeliks dinge kan onthou. Hy/sys al ’n tweede taal maklik aanleer en kan goed spel. Hierdie leerder verstaan die sosiokulturele verskille in ’n taal, insluitend idiome van ’n taal. Hulle dink in woorde en kan hulself besonder goed in woorde uitdruk. Hulle vind geskrewe werkstukke	numeries is. Kan abstrak dink, redeneer. Hou van Wiskundige probleme en eksperimente Tradisioneel was sulke leerders as baie slim beskou. Hulle kan abstrak dink en is uitvinders van nuwe konsepte en kan die nuwe uitvinding herontwerp nog voordat dit gemaak is.	Vinnig en ratsheid Goeie deursettingsvermoë wanneer ’n doelwit met fisiese programme gevolg word. Goeie reflekse. Hierdie leerder moet beweeg as hy/sy leer en leer die beste deur sensoriese sensasie van vat, fisiese kontak en aktiewe betrokkenheid. Hierdie leerders kan nie stilsit nie, en maak geluide of raas met hul hande of voete. Gewone skoolopset is moeilik vir so ’n leerder.	geestesoog sien soos hoe ’n huis sal lyk nadat dit klaar gebou is, of op die huisplan kyk en klaar die eindproduk in hul gedagtes sien. Hulle dink in prentjies en beeldvorm en sal graag dagdroom. Hulle beleef hul wêreld beter deur kleur, teksture, vorms, patrone en ander ontwerpe. Hierdie is nie slegs eksterne belewing nie, maar ook in hul gedagtes. Hulle kan navigeer en padkaarte maklik lees.	in hul taalgebruik. Leerders sal geluide maak, sing of neurie en met hul hande of vingers op die tafel trommel Hou goed ritme en behou toonhoogte en sal dadelik hoor as iemand vals sing. Hulle bespeel musiekinstrumente, sing en kan ook musiek komponeer. Leer beter as musiek in die agtergrond speel. Hulle gebruik musiek as stresverligters en om beter te konsentreer. Hulle het die	ander mense en hulle is soms ook ekstroverte. Hulle het empatie vir ander en voel ander se gemoedstoestande en temeramente aan. Hulle kan maklik in ’n groep saamwerk en hou daarvan om sake te bespreek en debat te voer. Hulle het ’n sterk persoonlikheid en is suksesvolle gashere of gasvrouens. Berader en bemiddelaar	wat hom/haar motiveer. Hou gereeld introspeksie en het goeie intuïsie. Weet wat is hulle sterk en swakpunte. Ken hul emosies en weet wat om van hul reaksies te verwag. Hulle kan skaam wees maar is selfgemotiveerd. Het sterk persoonlikhede en hou daarvan om alleen te werk en hou nie daarvan om blootgestel te word nie. Sommige van hierdie leerders is slim maar vaar nie goed op skool nie, hulle het selfdissipline	geneig om tussen plant en dierspesies te onderskei, asook die weer.	angs, vrees, Vryheid en doodsbesef. Wil lewenskwaliteit verbeter. Het die vermoë om die Godsdienstige en spirituele geloofslewe te verstaan. Glo dat redelike lewens-omstandighede noodsaaklik is vir groei. Eksistensiële angs is wanneer ’n vrees vir die onbekende. Hierdie persoon kan besluite maak om ’n doel in die lewe bereik. Soos Humanisme glo dat die lewe ’n proses is

en begripstoetse maklik.		Kommunikeer die beste deur liggaamstaal.	Hulle kan enigiets visualiseer, verbeelding gebruik en homself voorgee.	vermoë om enige klanke, taalaksente en selfs musiek-instrumente na te boots.		en sal hulself ook leer. Handhaaf sterk menings in gesprekke		waartydens ons onsself oopstel vir die ervarings op ons lewenspad.
Linguistieke intelligensie	**Logies-wiskundige intelligensie**	**Liggaamlik-kinestetiese intelligensie**	**Ruimtelike intelligensie**	**Musikale intelligensie**	**Inter-persoonlike intelligensie**	**Intra-persoonlike intelligensie**	**Naturalistiese intelligensie**	**Eksistensiële intelligensie**
Watter beroepe?								
Digters, kopieskrywers, joernaliste en prokureurs Filosowe, onderwysers politici Akteurs	Wiskundiges, rekenaarprogrammeerder, finansiële analiste en wetenskaplikes Ingenieurs, Doktors, Ekonoom Skaakspeler	Bergklimmers, dansers gimnaste atlete, naaldwerk of houtwerk polisie weermag Bouers	Kunstenaars soos skilders/ beeldhouers, chirurge, navigators, fotograwe ontwerpers en argitekte, stad- en streeks-beplanning	Komponiste, dirigente en klankingenieur Speel in orkeste, sing,	Terapeute, ouers en onderwysers Verkoopsmanne Politici Bestuurders van besighede Maatskaplike werkers	Filosowe en beraders sielkundiges teoloë prokureurs skrywers	Bioloë, boere, botaniste, bewarings- en omgewings-bewustes	
Linguistieke intelligensie	**Logies-wiskundige intelligensie**	**Liggaamlik-kinestetiese intelligensie**	**Ruimtelike intelligensie**	**Musikale intelligensie**	**Inter-persoonlike intelligensie**	**Intra-persoonlike intelligensie**	**Naturalistiese intelligensie**	**Eksistensiële intelligensie**
Breindominansie								

Linkerhemis-feer	Linkerhemis-feer	Linker- en regterhemisfere	Regterhemisfeer	Verskeie areas van die brein	Regterhemisfeer	Regterhemisfeer	Verskeie areas van die brein.	Verskeie areas van die brein.

Nege intelligensietipes van Howard Gardner (Van Niekerk, 2007:142; Marais, 2012:37)

ADDENDUM C: TOESTEMMING OM NAVORSING TE DOEN IN DIE KENNETH KAUNDA DISTRIK

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Opvoedingswetenskappe
NWU Potchefstroom
14 Mei 2015

Die Departement van Onderwys

Kenneth Kaunda Distrik

TOESTEMMING OM NAVORSING TE DOEN IN DIE KENNETH KAUNDA DISTRIK.

Ek is tans ingeskryf vir 'n Meestersgraad in Opvoedkunde aan die NWU Potchefstroom-kampus. Die titel van my navorsing is: *Die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder vanaf 1998.*

Om my in staat te stel om navorsing te kan doen vir die verbetering van holistiese ontwikkeling van die leerder in die Grondslagfase, het ek die insae van die vakadviseurs, hoofde van uitgekiesde skole, Departementshoofde en onderwysers, wat huidiglik verantwoordelik is vir die Grondslagfase leerder nodig. Graag vra ek vriendelik of u aan my toestemming sal verleen om navorsing te doen oor die Holisitese ontwikkeling van die Grondslagfase leerders in die Kenneth Kaunda distrik.

Die hoofdoel van die navorsing is om te bepaal hoe leerders in die Grondslagfase sedert 1998 holisties ontwikkel. Ek wil ook bepaal of die huidige kurrikulum (KAV / CAPS) die nodige riglyne verskaf vir die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerders. Verder wil ek bepaa; of onderrig (“Paideia” van die siel) sedert 1998 'n invloed op die holistiese ontwikkeling van leerders in die Grondslagfase gehad het. Die uiteindelike doel is om die

gehalte van die holistiese ontwikkeling van leerders te bepaal, in die werklikheid van dag-tot-dag onderrig in die Grondslagfase.

As deel van my Meestersgraad gebruik ek kwalitatiewe navorsingsmetodes. Ek beplan om die nodige inligting vir hierdie navorsing deur die gebruik van oopeind-vraelyste en onderhoude te verkry. Ek waardeer die volgende deelnemers se ondervinding in die Grondslagfase en daarom vra ek toestemming om hulle as deelnemers te gebruik: Die vakadviseurs van die Grondslagfase vir Wiskunde, Huistaal, Lewensvaardigheid en Eerste Addisionele Taal. Hulle sal versoek word om ‘n vraelys vrywillig te voltooi wat ongeveer dertig (30) minute elk sal duur. Die hoofde van Laerskool President Pretorius, Laerskool M.L. Fick, Laerskool Promosa, Mohadin Primary, Padi Primary en Berts Bricks Primary. Hulle sal versoek word om ‘n vraelys te voltooi wat elk ongeveer dertig (30) minute sal duur. Die Grondslagfase Departementshoofde van bogenoemde skole sal gevra word om vrywillig deel te neem aan 'n onderhoud. Die sal ongeveer dertig (30) minute duur. Een onderwyser van elk van Graad 1, Graad 2 en Graad 3 van genoemde skole sal versoek word om ‘n vraelys te voltooi wat ongeveer dertig (30) minute elk sal duur.

Die skole se name en die name van die respondente sal nie openbaar gemaak word nie. Geen name word op die oopeind-vraelyste geskryf of tydens die onderhoud genoem nie. Alle inligting in verband met hierdie navorsing sal streng vertroulik bly. Ek voorsien geen moontlike risiko's of ongemak met betrekking tot die deelname aan hierdie navorsing nie. Respondente moet die vrae so objektief as moontlik beantwoord. Ek kan u verseker dat ek nie die normale roetine in die skool, met hierdie navorsing, sal steur nie. Respondente kan kies of hulle deel van hierdie navorsing wil wees of nie. Die respondente kan ook weier om ‘n vraag te beantwoord, of enige tyd van die proses onttrek.

Ek glo die resultate van hierdie navorsing sal die Grondslagfase onderwysers help om holistiese ontwikkeling van die leerder beter te verstaan, en hulle die belangrikheid daarvan laat insien om dit in hul klasse toe te pas. Indien u enige vrae het of kommentaar oor die navorsing wil lewer, kan die navorser me. A. Steyn gekontak word by sel: 0834622213, of die studieleier dr. J.M. (Ona) Janse van Rensburg.

Die uwe

_____	_____
Me. A. Steyn	Dr. J. M. Janse van Rensburg
Nagraadse student	Studieleier

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Opvoedingswetenskappe
NWU Potchefstroom
14 Mei 2015

Geagte Vakadviseur

TOESTEMMING OM NAVORSING TE DOEN:

Ek is tans ingeskryf vir 'n Meestersgraad in Opvoedkunde aan die NWU Potchefstroom-kampus. Die titel van my navorsing is: *Die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder vanaf 1998.*

Om my instaat te stel om navorsing te kan doen vir die verbetering van holistiese ontwikkeling van die leerder in die Grondslagfase het ek die insae van u as Vakadviseur, wat huidiglik verantwoordelik is vir die Grondslagfase, nodig. Graag vra ek vriendelik of u ‘n vraelys sal voltooi aangaande die Holisitese ontwikkeling van die Grondslagfase leerders in die Kenneth Kaunda Distrik.

Die hoofdoel van die navorsing is om te bepaal hoe leerders in die Grondslagfase sedert 1998 holisties ontwikkel. Ek wil ook bepaal of die huidige kurrikulum (KAV / CAPS) die nodige riglyne verskaf vir die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerders. Het onderrig (“Paideia” van die siel) sedert 1998 'n invloed op die holistiese ontwikkeling van leerders in die Grondslagfase? Die uiteindelike doel is om die gehalte van die holistiese ontwikkeling van leerders te bepaal, in die werklikheid van die dag-tot-dag onderrig in die Grondslagfase.

Die nodige toestemming van die Departement van Onderwys is ontvang om hierdie navorsing te doen (sien ingeslote brief). Hiermee versoek ek u toestemming om deel te neem aan die navorsing. Ek is tans ingeskryf vir 'n Meestersgraad in Opvoedkunde aan die NWU Potchefstroom-kampus. As deel van my Meestersgraad gebruik ek kwalitatiewe

navorsingsmetodes. Ek beplan om die nodige inligting vir hierdie navorsing te verkry deur die gebruik van oopeind-vraelyste aan die vakadviseurs van die Grondslagfase vir Wiskunde, Huistaal, Lewensvaardigheid en Eerste addisionele taal. Die vraelys sal ongeveer 30 minute elk duur om te voltooi.

Enige inligting in verband met hierdie navorsing sal streng vertroulik bly. Die respondente sal nie openbaar gemaak word nie. Geen name word op die oopeind-vraelyste geskryf of tydens die onderhoud genoem nie. Enige inligting in verband met hierdie navorsing sal streng vertroulik bly. Ek voorsien geen moontlike risiko's of ongemak met betrekking tot die deelname aan hierdie navorsing nie. Respondente moet die vrae so objektief as moontlik beantwoord. Respondente kan kies of hulle deel van hierdie navorsing wil wees of nie. Die respondente kan ook weier om ‘n vraag te beantwoord of enige tyd van die proses onttrek.

Indien u enige vrae het of kommentaar oor die navorsing wil lewer, kan die navorser Me. A. Steyn gekontak word. Sel: 0834622213 of die studieleier Dr. J.M. (Ona) Janse van Rensburg.

Die uwe

_____	_____
Me. A. Steyn	Dr. J. M. Janse van Rensburg
Nagraadse student	Studieleier

Voltooi asseblief die volgende vir toestemming om aan die navorsing deel te neem.

Ek,_____Vakadviseur van _____

gee hiermee my ingeligte toestemming om deel te neem aan die bogenoemde navorsing.

Handtekening: _____ Datum: _____

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Opvoedingswetenskappe
NWU Potchefstroom
14 Mei2015

Geagte Skoolhoof,

TOESTEMMING OM NAVORSING TE DOEN BY U SKOOL:

Ek is tans ingeskryf vir 'n Meestersgraad in Opvoedkunde aan die NWU Potchefstroom-kampus. Die titel van my navorsing is: *Die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder vanaf 1998.*

Om my instaat te stel om navorsing te kan doen vir die verbetering van holistiese ontwikkeling van die leerder in die Grondslagfase het ek u insae asook die van die onderwysers wat huidiglik verantwoordelik is vir die Grondslagfase leerder by u skool nodig. Graag vra ek vriendelik of u ‘n vraelys sal voltooi aangaande die Holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerders in u skool.

Die hoofdoel van die navorsing is om te bepaal hoe leerders in die Grondslagfase sedert 1998 holisties ontwikkel. Ek wil ook bepaal of die huidige kurrikulum (KAV / CAPS) die nodige riglyne verskaf vir die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerders. Het onderrig (“Paideia” van die siel) sedert 1998 'n invloed op die holistiese ontwikkeling van leerders in die Grondslagfase? Die uiteindelike doel is om die gehalte van die holistiese ontwikkeling van leerders te bepaal, in die werklikheid van die dag-tot-dag onderrig in die Grondslagfase.

Ek het hoë agting vir u Grondslagfase onderwysers se vaardighede en kundigheid en daarom wil ek graag u skool in hierdie navorsing insluit.Die nodige toestemming van die Departement van Onderwys is ontvang om hierdie navorsing te doen (sien ingeslote brief). Hiermee versoek ek ook u toestemming om deel te neem aan die navorsing.As deel van my

Meestersgraad gebruik ek kwalitatiewe navorsingsmetodes. Ek beplan om die nodige inligting vir hierdie navorsing te verkry deur die gebruik van oopeind-vraelyste aan Gr.1, Gr. 2 en Gr. 3 onderwyseresse en ‘n onderhoud met die Departementshoof. Waar moontlik moet die respondente se onderwys ervaring vyftien jaar of meer wees.

Indien u toestemming sou gee, sal ek die deelnemers vra om die volgende te doen: U as hoof om ‘n vraelys te voltooi wat ongeveer 30 minute sal neem om te voltooi. Die Grondslagfase Departementshoof sal gevra word om deel te neem in 'n semi gestruktureerde onderhoud. Die totale tyd vir die onderhoud sal ongeveer 30 minute duur.Een onderwyser per graad vanaf Graad 1, Graad 2 en Graad 3 met verkieslik vyftien jaar en meer ervaring, sal gevra word om die vraelys te voltooi. Dit neem net sowat 30 minute om te voltooi.

Enige inligting in verband met hierdie navorsing sal streng vertroulik bly. Die respondente sal nie openbaar gemaak word nie. Geen name word op die oopeind-vraelyste geskryf of tydens die onderhoud genoem nie. Enige inligting in verband met hierdie navorsing sal streng vertroulik bly. Ek voorsien geen moontlike risiko's of ongemak met betrekking tot die deelname aan hierdie navorsing nie. Respondente moet die vrae so objektief as moontlik beantwoord.Respondente kan kies of hulle deel van hierdie navorsing wil wees of nie. Die respondente kan ook weier om ‘n vraag te beantwoord of enige tyd van die proses onttrek.

Ek glo die resultate van hierdie navorsing sal die Grondslagfase onderwysers help om holistiese ontwikkeling van die leerder beter te verstaan en die belangrikheid daarvan insien om dit in hul klasse toe te pas. Indien u enige vrae het of kommentaar oor die navorsing wil lewer, kan die navorser Me. A. Steyn gekontak word. Sel: 0834622213 of die studieleier Dr. J.M. (Ona) Janse van Rensburg.

Die uwe

_____	_____
Me. A. Steyn	Dr. J. M. Janse van Rensburg
Nagraadse student	Studieleier

Voltooi asseblief die volgende om toestemming te verleen aan die onderwysers van u skool om deel te neem in die navorsing.

Ek, _____ gee hiermee my ingeligte toestemming dat die onderwysers van my skool

_____ toegelaat word om deel te neem in die bogenoemde navorsing.

Handtekening: _____ Datum: _____

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Opvoedingswetenskappe
NWU Potchefstroom
14 Mei2015

Geagte Grondslagfase Departementshoof

TOESTEMMING OM ‘n ONDERHOUD MET U TE DOEN VIR NAVORSING.

Ek is tans ingeskryf vir 'n Meestersgraad in Opvoedkunde aan die NWU Potchefstroom-kampus. Die titel van my navorsing is: *Die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder vanaf 1998.*

Om my instaat te stel om navorsing te kan doen vir die verbetering van holistiese ontwikkeling van die leerder in die Grondslagfase het ek die insae van u as Departementshoof, wat huidiglik verantwoordelik is vir die Grondslagfase, nodig. Graag vra ek vriendelik of u my ‘n onderhoud sal toestaan aangaande die Holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerders.

Die hoofdoel van die navorsing is om te bepaal hoe leerders in die Grondslagfase sedert 1998 holisties ontwikkel. Ek wil ook bepaal of die huidige kurrikulum (KAV / CAPS) die nodige riglyne verskaf vir die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerders. Het onderrig (“Paideia” van die siel) sedert 1998 'n invloed op die holistiese ontwikkeling van leerders in die Grondslagfase? Die uiteindelike doel is om die gehalte van die holistiese ontwikkeling van leerders te bepaal, in die werklikheid van die dag-tot-dag onderrig in die Grondslagfase.

Ek het hoë agting vir u Grondslagfase onderwysers se vaardighede en kundigheid en daarom wil ek graag u skool in hierdie navorsing insluit.Die nodige toestemming is van die

Departement van Onderwys en u Hoof ontvang om hierdie navorsing te doen. Hiermee versoek ek ook u toestemming om deel te neem aan die navorsing.Waar moontlik moet die respondente se onderwys ervaring vyftien jaar of meer wees.As deel van my Meestersgraad gebruik ek kwalitatiewe navorsingsmetodes. U as Grondslagfase Departementshoof sal gevra word om deel te neem in'n semi gestruktureerde onderhoud. Die totale tyd vir die onderhoud sal ongeveer 30 minute wees.

Enige inligting in verband met hierdie navorsing sal streng vertroulik bly. Die respondente sal nie openbaar gemaak word nie. Geen name word op die oopeind-vraelyste geskryf of tydens die onderhoud genoem nie. Enige inligting in verband met hierdie navorsing sal streng vertroulik bly. Ek voorsien geen moontlike risiko's of ongemak met betrekking tot die deelname aan hierdie navorsing nie. Respondente moet die vrae so objektief as moontlik beantwoord. Respondente kan kies of hulle deel van hierdie navorsing wil wees of nie. Die respondente kan ook weier om ‘n vraag te beantwoord of enige tyd van die proses onttrek.

Ek glo die resultate van hierdie navorsing sal die Grondslagfase onderwysers help om holistiese ontwikkeling van die leerder beter te verstaan en die belangrikheid daarvan insien om dit in hul klasse toe te pas. Indien u enige vrae het of kommentaar oor die navorsing wil lewer, kan die navorser Me. A. Steyn gekontak word. Sel: 0834622213 of die studieleier dr. J.M. (Ona) Janse van Rensburg.

Die uwe

_____ _____

Me. A. Steyn Dr. J. M. Janse van Rensburg

Nagraadse student Studieleier

INGELIGTE TOESTEMMING:

Voltooi asseblief die volgende vir toestemming om deel te neem in die navorsing.

Ek, _____ gee hiermee my ingeligte toestemming dat ek vrywillig aan die navorsingsonderhoud deelneem.

Handtekening: _____ Datum: _____

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Opvoedingswetenskappe
NWU Potchefstroom
14 Mei 2015

Geagte Grondslagfase-onderwyser

VERSOEK VIR TOESTEMMING OM 'N NAVORSING VRAELYS TE VOLTOOI:

Ek is tans ingeskryf vir 'n Meestersgraad in Opvoedkunde aan die NWU Potchefstroom-kampus. Die titel van my navorsing is: *Die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder vanaf 1998.*

Om my instaat te stel om navorsing te kan doen vir die verbetering van holistiese ontwikkeling van die leerder in die Grondslagfase het ek die insae van u as onderwyser wat huidiglik verantwoordelik vir die Grondslagfase leerder is, nodig. Graag vra ek vriendelik of u ‘n vraelys sal voltooi aangaande die Holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerders.

Die hoofdoel van die navorsing is om te bepaal hoe leerders in die Grondslagfase sedert 1998 holisties ontwikkel. Ek wil ook bepaal of die huidige kurrikulum (KAV / CAPS) die nodige riglyne verskaf vir die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerders. Het onderrig (“Paideia” van die siel) sedert 1998 'n invloed op die holistiese ontwikkeling van leerders in die Grondslagfase? Die uiteindelike doel is om die gehalte van die holistiese ontwikkeling van leerders te bepaal, in die werklikheid van die dag-tot-dag onderrig in die Grondslagfase.

Ek het hoë agting vir u Grondslagfase onderwysers se vaardighede en kundigheid en daarom wil ek graag u skool in hierdie navorsing insluit.
Die nodige toestemming van die Departement van Onderwys en van U Hoof is ontvang om hierdie navorsing te doen. Hiermee versoek ek ook u toestemming om deel te neem aan

die navorsing.Waar moontlik moet die respondente se onderwys ervaring vyftien jaar of meer wees.As deel van my Meestersgraad gebruik ek kwalitatiewe navorsingsmetodes. Ek beplan om die nodige inligting vir hierdie navorsing te verkry deur die gebruik van oopeind-vraelyste wat ongeveer 30 minute sal duur.

Enige inligting in verband met hierdie navorsing sal streng vertroulik bly. Die respondente sal nie openbaar gemaak word nie. Geen name word op die oopeind-vraelyste geskryf of tydens die onderhoud genoem nie. Enige inligting in verband met hierdie navorsing sal streng vertroulik bly. Ek voorsien geen moontlike risiko's of ongemak met betrekking tot die deelname aan hierdie navorsing nie. Respondente moet die vrae so objektief as moontlik beantwoord. Respondente kan kies of hulle deel van hierdie navorsing wil wees of nie. Die respondente kan ook weier om ‘n vraag te beantwoord of enige tyd van die proses onttrek.

Ek glo die resultate van hierdie navorsing sal die Grondslagfase onderwysers help om holistiese ontwikkeling van die leerder beter te verstaan en die belangrikheid daarvan insien om dit in hul klasse toe te pas. Indien u enige vrae het of kommentaar oor die navorsing wil lewer, kan die navorser Me. A. Steyn gekontak word. Sel: 0834622213 of die studieleier Dr. J.M. (Ona) Janse van Rensburg.

Die uwe

_____ _____

Me. A. Steyn Dr. J. M. Janse van Rensburg

Nagraadse student Studieleier

INGELIGTE TOESTEMMING:

Voltooi asseblief die volgende vir toestemming om deel te neem in die navorsing.

Ek, _____ gee hiermee my ingeligte toestemming dat ek vrywillig aan die navorsingsonderhoud deelneem.

Handtekening: _____ Datum: _____

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Educational Sciences
NWU Potchefstroom
May 11 2015

The Department of Education Kenneth Kaunda District

CONSENT TO DO RESEARCH IN THE KENNETH KAUNDA DISTRICT.

I am currently enrolled for a Masters degree in Education at the NWU Potchefstroom Campus. The title of my research are: *The holistic development of the Foundation Phase learners from 1998.*

To enable me to investigate and make suggestions to improve the holistic development of the Foundation Phase teacher, I need the input and contribution of the Subject Advisors, Principals, Head of Department and teachers currently responsible. Therefore I kindly ask you to allow me to do research of the Holistic development of the Foundation Phase learner.

The main objective of the research is to determine how learners develop holistically in the Foundation Phase since 1998. I also want to determine whether the current curriculum (CAPS) gives the necessary guidelines for the holistic development of the Foundation Phase learners. Does teaching "Paideia of the soul" have an impact on the holistic development of learners in the Foundation Phase,since 1998? The ultimate goal is to determine the quality of the holistic development of learners, in the reality of day-to-day teaching in the Foundation Phase.

As part of my Master's degree I use qualitative research methods. I plan to get the necessary information for this research through the use of questionnaires and interviews. I appreciate the following participants' experience in the Foundation Phase and I ask permission to use them as participants: The subject advisers of the Foundation Phase Mathematics, Home Language, Life Skills and First Additional Language. They will be asked to complete a

questionnaire voluntarily that will take about 30 minutes each. The Principals of Laerskool President Pretorius Primary School, Laerskool ML Fick, Promosa Primêr, Mohadin Primary, Padi Primary and Berts Bricks Primary. They will be asked to complete a questionnaire, that will take approximately 30 minuteseach. The Foundation Phase Head of Department of the above schools will be asked to voluntarily participate in an interview. The total time for the interview will take about 30 minutes. A teacher of Grade 1, Grade 2 and Grade 3 of the mentioned schools will be asked to complete a questionnaire that will take about 30 minutes each.

The schools' names and the names of respondents will not be made public. No names are written or mentioned during the interview or the questionnaires. Any information regarding this research will be kept strictly confidential. I do not foresee any potential risks or discomfort related to the participation in this research. Respondents must answer the questions as objective as possible. I can assure you thatwith this research, I will not disturb the usual routine of the school. Respondents could choose whether they want to be part of this research or not. Respondents may also refuse to answer any question or withdraw from this process at any time.

I believe the results of this research will helpthe foundation phase teachers to understand holistic development of the learner better, and the importance to apply it in their classes. If you have any questions or comments about the research the researcher Ms. A. Steyn can be contacted at 0834622213 or the Research supervisor Dr. JM (Ona) Janse van Rensburg at 0823746027.

Sincerely

_____	_____
Ms. A. Steyn	Dr. J. M. Janse van Rensburg
Post-graduate student	Research supervisor

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Educational Sciences
NWU Potchefstroom
May 11 2015

Dear Subject Advisor

CONSENT TO DO RESEARCH:

I am currently enrolled for a Masters degree in Education at the NWU Potchefstroom Campus. The title of my research are: *The holistic development of the Foundation Phase learners from 1998.*

To enable me to investigate and make suggestions to improve the holistic development of the Foundation Phase teacher, I need the input and contribution of you as Subject Advisor for the Foundation Phase. Therefore I kindly ask you to answer a Questionnaire about the holistic Development of the Foundation Phase learner.

The main objective of the research is to determine how learners develop holistically in the Foundation Phase since 1998. I also want to determine whether the current curriculum (CAPS) gives the necessary guidelines for the holistic development of the Foundation Phase learners. Does teaching "Paideia of the soul" have an impact on the holistic development of learners in the Foundation Phase,since 1998? The ultimate goal is to determine the quality of the holistic development of learners, in the reality of day-to-day teaching in the Foundation Phase.

I received the permission of the Department of Education to do this research (see enclosed letter). I hereby request your permission to participate in the research. I am currently enrolled for a Masters degree in Education at the NWU Potchefstroom Campus. As part of my Master's degree I use qualitative research methods. I plan to get the necessary information for this research through the use of questionnaires from the subject advisors of the

Foundation Phase Mathematics, Home Language, Life Skills and First Additional Language. The questionnaire will take about 30 minutes each to complete.

Any information regarding this research will be kept strictly confidential. The respondents will not be made public. No names are written or mentioned during the interview on the questionnaires. Any information regarding this research will be kept strictly confidential. I do not foresee any potential risks or discomfort related to the participation in this research. Respondents must answer the questions as objective as possible. Respondents could choose whether they want to be part of this research or not and may also refuse to answer any question or withdraw from this processat any time.

If you have any questions or comments about the research, please contact the researcher Ms. A. Steyn at 0834622213 or the Research supervisor Dr. JM (Ona) Janse van Rensburgn at 0823746027.

Sincerely

_____	_____
Ms. A. Steyn	Dr. J. M. Janse van Rensburg
Post-graduate student	Research supervisor

INFORMED CONSENT:
Please complete the following for permission to participate in the research.
I, _____ Subject Advisor of _____
hereby give informed consent to participate in the above
research.

Signature: _____ Date: _____

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Educational Sciences
NWU Potchefstroom
May 11, 2015

Dear Principal,

CONSENT TO DO RESEARCH AT YOUR SCHOOL:

I am currently enrolled for a Masters degree in Education at the NWU Potchefstroom Campus. The title of my research are: *The holistic development of the Foundation Phase learners from 1998.*

To enable me to investigate and make suggestions to improve the holistic development of the Foundation Phase teacher, I need the input and contribution of you as Principal and the teachers of the Foundation Phase of your school. Therefore I kindly ask you to answer a Questionnaire about the holistic Development of the Foundation Phase learner.

The main objective of the research is to determine how learners develop holistically in the Foundation Phase since 1998. I also want to determine whether the current curriculum (CAPS) gives the necessary guidelines for the holistic development of the Foundation Phase learners. Does teaching "Paideia of the soul" have an impact on the holistic development of learners in the Foundation Phase,since 1998? The ultimate goal is to determine the quality of the holistic development of learners, in the reality of day-to-day teaching in the Foundation Phase.

I have great respect for your Foundation Phase teachers' skills and expertise, and therefore I would like to include your school in this research. I received the permission of the Department of Education to do this research (see enclosed letter). I hereby request also your consent to participate in this research. As part of my Master's degree I use qualitative

research methods. I plan to get the necessary information for this research through the use of questionnaires from Gr.1, Gr. 2 and Gr. 3 teachers and an interview with the Head of Department. Where possible, the respondents' educational experience must be fifteen years or more.

If you would give permission, I will ask the participants to do the following: You as principal to complete a questionnaire that will take you about 30 minutes to complete. The Foundation Phase Head of Department will be asked to participate in a semi-structured interview. The total time for the interview will take about 30 minutes. One teacher per grade from Grade 1, Grade 2 and Grade 3 with preferably fifteen years and more experience, will be asked to complete the questionnaire. It will just take about 30 minutesto complete.

Any information regarding this research will be kept strictly confidential. The respondents will not be made public. No names are written or mentioned during the interview on the questionnaires. Any information regarding this research will be kept strictly confidential. I do not foresee any potential risks or discomfort related to the participation in this research. Respondents must answer the questions as objective as possible. Respondents could choose whether they want to be part of this research or not. Respondents may also refuse to answer any question or withdraw from this processat anytime.

I believe the results of this research will helpthe foundation phase teachers to understand holistic development of the learner better, and the importance to apply it in their classes. If you have any questions or comments about the research the researcher Ms. A. Steyn can be contacted at 0834622213 or the Research supervisor Dr. JM (Ona) Janse van Rensburg at 0823746027.

Sincerely

_____	_____
Ms. A. Steyn	Dr. J. M. Janse van Rensburg
Graduate student	Research supervisor

INFORMED CONSENT:

Please complete the following to grant permission to the teachers of your school to participate in the research.

I, _____ hereby give informed consent to the teachers at my school

_____ Be allowed to participate in the above research.

Signature: _____ Date: _____

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Educational Sciences
NWU Potchefstroom
May 11 2015

Dear Foundation Phase Head of Department

PERMISSION FOR A INTERVIEW WITH YOU FOR RESEARCH.

I am currently enrolled for a Masters degree in Education at the NWU Potchefstroom Campus. The title of my research are: *The holistic development of the Foundation Phase learners from 1998.*

To enable me to investigate and make suggestions to improve the holistic development of the Foundation Phase teacher, I need the input and contribution of u the Head of Department, currently responsible for the Foundation Phase of your school. Therefore I kindly ask you to allow me an interview.

The main objective of the research is to determine how learners develop holistically in the Foundation Phase since 1998. I also want to determine whether the current curriculum (CAPS) gives the necessary guidelines for the holistic development of the Foundation Phase learners. Does teaching "Paideia of the soul" have an impact on the holistic development of learners in the Foundation Phase,since 1998? The ultimate goal is to determine the quality of the holistic development of learners, in the reality of day-to-day teaching in the Foundation Phase.

I have great respect for your Foundation Phase teachers' skills and expertise, and therefore I would like to include your school in this research. I got the necessary permission from the Department of Education and your principal to do this research. I hereby request also your

consent to participate in this research. Where possible, the respondents' educational experience must be fifteen years or more. As part of my Master's degree I use qualitative research methods. You as the Foundation Phase Head of Department will be asked to participate in a semi-structured interview. The total time for the interview will be about 30 minutes.

Any information regarding this research will be kept strictly confidential. The respondents will not be made public. No names are written or mentioned during the interview. Any information regarding this research will be kept strictly confidential. I do not foresee any potential risks or discomfort related to the participation in this research. Respondents must answer the questions as objective as possible and could choose whether they want to be part of this research or not. Respondents may also refuse to answer any question or withdraw from this processat any time.

I believe the results of this research will helpthe foundation phase teachers to understand holistic development of the learner better, and the importance to apply it in their classes. If you have any questions or comments about the research the researcher Ms. A. Steyn can be contacted at 0834622213 or the Research supervisor Dr. JM (Ona) Janse van Rensburg at 0823746027.

Sincerely

_____	_____
Ms. A. Steyn	Dr. J. M. Janse van Rensburg
Post-graduate student	Research supervisor

INFORMED CONSENT:
Please complete the following for permission to participate in the research.

I, _____ hereby give informed consent that I participate voluntarily in the research interview.

Signature: _____ Date: _____

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Educational Sciences
NWU Potchefstroom
May 11 2015

Dear Foundation Phase teacher

REQUEST FOR PERMISSION TO COMPLETE A RESEARCH QUESTIONNAIRE:

I am currently enrolled for a Masters degree in Education at the NWU Potchefstroom Campus. The title of my research are: *The holistic development of the Foundation Phase learners from 1998.*

To enable me to investigate and make suggestions to improve the holistic development of the Foundation Phase teacher, I need the input and contribution of the teacher currently responsible for the Foundation Phase. Therefore I kindly ask you to answer a Questionnaire about the holistic Development of the Foundation Phase learner.

The main objective of the research is to determine how learners develop holistically in the Foundation Phase since 1998. I also want to determine whether the current curriculum (CAPS) gives the necessary guidelines for the holistic development of the Foundation Phase learners. Does teaching "Paideia of the soul" have an impact on the holistic development of learners in the Foundation Phase,since 1998? The ultimate goal is to determine the quality of the holistic development of learners, in the reality of day-to-day teaching in the Foundation Phase.

I have great respect for your Foundation Phase teachers' skills and expertise, and therefore I would like to include your school in this research. I received the permission of the Department of Education and your Principal. I hereby request also your consent to participate in the research. Where possible, the respondents' educational experience must be fifteen years or more. As part of my Master's degree I use qualitative research methods. I plan to get the necessary information for this research through the use of questionnaires that will take about 30 minutes.

Any information regarding this research will be kept strictly confidential. The respondents will not be made public. No names are written or mentioned on the questionnaires. Any information regarding this research will be kept strictly confidential. I do not foresee any potential risks or discomfort related to the participation in this research. Respondents must answer the questions as objective as possible. Respondents could choose whether they want to be part of this research or not and may also refuse to answer any question or withdraw from this processat any time.

I believe the results of this research will helpthe foundation phase teachers to understand holistic development of the learner better, and the importance to apply it in their classes. If you have any questions or comments about the research the researcher Ms. A. Steyn can be contacted at 0834622213 or the Research supervisor Dr. JM (Ona) Janse van Rensburg at 0823746027.

Sincerely

_____	_____
Ms. A. Steyn	Dr. J. M. Janse van Rensburg
Post-graduate student	Research supervisor

INFORMED CONSENT:
Please complete the following for permission to participate in the research.

I, _____ hereby give informed consent that I participate voluntarily in the research interview.

Signature: _____ Date: _____

ADDENDUM D: TOESTEMMING VAN DIE DEPARTEMENT OM NAVORSING TE DOEN

Education and Sport Development
Department of Education and Sport Development
Departement van Onderwys en Sport Ontwikkeling
Lefapha la Thuto le Tlhabololo ya Metshameko
NORTH WEST PROVINCE

Temane Building
8 O.R. Tambo Street, Potchefstroom
Private Bag X1256,
Potchefstroom 2520
Tel.: (018) 299-8216
Fax: (018) 294-8234
Enquiries: Mr H. Motara
e-mail: hmotara@nwpg.gov.za

DR KENNETH KAUNDA DISTRICT

OFFICE OF THE DISTRICT DIRECTOR

02 September 2015

Ms A Steyn
Post Graduate Student
North West University – Potchefstroom Campus

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH "'THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF THE FOUNDATION PHASE LEARNERS FROM 1998" AT SIX (6) PRIMARY SCHOOLS – TLOKWE AREA OFFICE IN DR KENNETH KAUNDA DISTRICT

The above matter refers.

Permission is hereby granted to you to conduct your research at six (6) primary schools – Tlokwe Area Office in Dr Kenneth Kaunda District under the following provisions:

- **The activity you undertake at the school should not tamper with the normal process of learning and teaching; and will take place after school hours.**
- **You inform the principal of your identified school of your impending visit and activity;**
- **You provide my office with a report in respect of your findings from the research; and**
- **You obtain prior permission from this office before availing your findings for public or media consumption.**

Wishing you well in your endeavour.

Thanking you

MR H MOTARA
DISTRICT DIRECTOR
DR KENNETH KAUNDA DISTRICT

cc *Ms S S Yssel – Area Manager: Tlokwe*

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

VRAELYS VIR DIE GRONDSLAGFASE ONDERWYSERES

Geagte Kollega

Dankie dat u ingewillig het om deel te neem en ek versoek dat u asseblief u eerlike mening sal gee.Alle antwoorde sal hoogs vertroulik bly. Enige identifisering van inligting sal van die finale verslag verwyder word.

AFDELING A: ONDERWYSER INLIGTING: Demografiese inligting.

Merk die toepaslike blokkie asseblief.

Is u as ’n Grondslagfase onderwyser opgelei?

Ja	Nee

Wat is u onderrig ondervinding in jare?

1 - 5 jaar	6-11 jaar	12-16 jaar	17 -18 jaar	19 + jaar

Wat is u hoogste onderwys kwalifikasie?

_____

AFDELING B: INLIGTING OOR ONDERRIGPRAKTYKE.

Watter graad onderrig u?

Graad 1	Graad 2	Graad 3

Hoeveel leerders is in u klas? _____

Wat is die gemiddelde ouderdom van die leerders in u klas? _____

AFDELING C:

Om in staat te wees om die inligting met betrekking tot my navorsing van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder beter te verstaan, neem ek u graag terug na die Witskrif no 5 van 2011 oor Vroeë kinderontwikkeling. In ooreenstemming met Witskrif 1 oor Onderwys en Opleiding (1995) en die tussentydse beleid vir Vroeë kinderontwikkeling (1996), definieer ons die ontwikkeling in die vroeë kinderjare as 'n oorkoepelende term wat betrekking het op die prosesse waar kinders vanaf geboorte tot nege jaar fisies, kognitief, emosioneel, geestelik, moreel en sosiaal groei en ontwikkel.

Vroeë kinderontwikkeling verwys na 'n omvattende benadering in die beleid om programme vir kinders van geboorte tot nege jaar oud met die doel, dat ouers, versorgers en ook onderwysers aktief betrokke is om die kind se regte te beskerm en sy of haar kognitiewe-, emosionele-, sosiale- en fisiese-potensiaal maksimaal te ontwikkel. Volgens hierdie dokument VKO (kinders 0-9 jaar) word te kenne gegee dat 'n geïntegreerde benadering tot die kind se ontwikkeling belangrikheid is vir 'n kind se gesondheid, voeding, onderwys, psigososiale en omgewingsfaktore binne die konteks van die gesin en die gemeenskap. Die behoeftes en regte van die leerder strek oor die areas gesondheid, voeding, 'n veilige omgewing psigososiale- en kognitiewe ontwikkeling. Dit impliseer dat die regering 'n geïntegreerde, kruis-sektorale benadering in plek stel om met behulp van onder andere die burgerlike samelewing, koörporatiewe sektor, godsdienstige organisasies, nie-regeringsorganisasies leerders te help om holisties te ontwikkel.

Beantwoord asseblief die volgende vrae:

1. Volgens Witskrif no 5 van 2011 word daar van ons verwag word om leerders holisties te ontwikkel. Beskik u oor al die nodige kennis en vaardighede om leerders holisties te kan ontwikkel?

Ja	Nee

2. Motiveer asseblief u antwoord van vraag 1. _____

_____

_____

_____

_____

3. Hoekom dink u as onderwyser, is holistiese ontwikkeling belangrik vir 'n leerder?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. Wat is die voordele van die holistiese ontwikkeling vir Grondslagfase leerders?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. Gee u in u onderrig aandag / tyd aan sosiaal en emosionele welstand van leerders?

Ja	Nee

6. Motiveer hoe u sosiaal en emosionele welstand by leerders bevorder.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. Lewensvaardighede in die KAV (CAPS) bestaan uit vier studie areas. Aanvangskennis, Persoonlike en sosiale welstand, Skeppende kuns en Liggaamsopvoeding. Dui aan op ‘n skaal van 0-4 hoeveel tyd per week u bestee aan die verskeie studie-areas. Nul (glad nie), Eensoms (eenmaal per kwartaal), Twee gereeld (eenmaal per week), Drie (daagliks).

Studie-area in Lewensvaardidgheid.	0 Glad nie	1 Soms (eenmaal per kwartaal)	2 Gereeld (eenmaal per week)	3 Daagliks
1. Aanvangskennis 1.1. Sosiale wetenskap bv. Bewaring, verhoudings en diversiteit.				
1.2. Natuurwetenskap bv. Lewe, materie, planete, aarde.				
1.3. Wetenskap bv. Meting, prosesvaardighede; klassifisering van data, eksperimentering				
1.4. Tegnologie bv. kommunikasie				
2. Persoonlike en sosiale welstand 2.1. Sosiaal bv. Verhoudinge met ander mense, veiligheid, geweld, mishandeling en omgewingsgesondheid				
2.2. Emosionele gesondheid bv. Waardes, ingeligte moreel verantwoordelike en verantwoordbare besluite.				

3. Skeppende kuns 3.1. UitvoerendeKunsd.m.v. SpelKuns, Dans, Drama, Musiek				
3.2. Visuele Kuns:sensories-motoriesevaardighede, asookfyn- en grootmotoriesekoördinasiedeurverskeidenheidkunstegnieke.				
4. Liggaamsopvoeding 4.1. Fynmotoriesevaardighede				
4.2. Grootmotoriesevaardighede				

8. Hoe voldoen die huidige kurrikulum aan die riglyne vir holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9. Holistiese ontwikkeling word in die huidige Nasionale Kurrikulum genoem. Hoe ontwikkel u die leerders holisties in u klas deur middel van die dag tot dag lesplanne?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

10. Ons is almal bewus van die veranderinge rondom die Nasionale Kurrikulumsedert 1998. Wat is u belewenis / ervaring ten opsigte van die kurrikulum sedert 1998 tot vandag met betrekking tot die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfaseleerder?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

11. Is daar enige faktore in die skoolstelsel wat u as onderwyseres verhoed om leerders in u klas holisties te ontwikkel?

Ja	Nee

12. Motiveer u antwoord van bogenoemde vraag asseblief.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

13. Watter faktore in leerders se ouerhuise speel 'n rol in die holistiese ontwikkeling van leerders in u klas?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

14. Wat sou u aanbeveel wat ’n bydra kan maak tot die holistiese ontwikkeling van ’n leerder?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

15. Is daar enige iets anders wat u sou wou meedeel oor die onderwerp: Die holistiese ontwikkeling van Grondslagf*ase leerders sedert 1998.*

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

VRAE TYDENS ONDERHOUD MET DIE GRONDSLAGFASE DEPARTEMENTSHOOF.

Geagte Departementshoof

Ek is tans ingeskryf vir ‘n Meestersgraad in Opvoedkunde by die NWU Potchefstroom kampus. As deel van my Meestersgraad gebruik ek kwalitatiewe navorsings metodes om die holisiese ontwikkeling van die leerders in die Grondslagfase te bepaal.

Hierdie onderhoudskedule sal as riglyn gerbuik word gedurende die semi-gestruktureerde onderoud. Die semi-gestruktureerde onderhoud formaat laat vryheid van uitdrukking toe ensal die navorser instaat stel om ondersoek te doen na verdere konsepte wat gedrurende die onderhoud na vore kom.

Dankie dat u ingewillig het om deel te neem aan die navorsing en vra dat u asseblief u eerlike mening sal gee. Alle antwoorde sal hoogs vertroulik bly. Ek vra dat u skriftelike toestemming verleen vir die opneem van die gesprek. Die opname is nodig sodat ek die inligting later kan transkribeer. U mag enige tyd van die onderhoud onttrek, sou u ongemaklike voel met die proses. Ek lees vir u die vrae sodat u vooraf weet wat die vrae behels. Enige identifisering van inligting sal van die finale verslag verwyder word.

Is u opgelei as 'n Grondslagfase onderwyser? _____
Hoeveel jare onderwyservaring het u? _____
Hoe lank is u al ‘n departementshoof vir die Grondslagfase?_____
Wat is u hoogste onderwys kwalifikasie?_____

Om in staat te wees om die inligting met betrekking tot my navorsing van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder beter te verstaan, neem ek u graag terug na die Witskrif no. 5 van 2011 oor Vroeë kinderontwikkeling. In ooreenstemming met Witskrif 1 oor Onderwys en Opleiding (1995) en die tussentydse beleid vir Vroeë kinderontwikkeling

(1996), definieer ons die ontwikkeling in die vroeë kinderjare as 'n oorkoepelende term wat betrekking het op die prosesse waar kinders vanaf geboorte tot nege jaar fisies, kognitief, emosioneel, geestelik, moreel en sosiaal groei en ontwikkel.

Vroeë kinderontwikkeling verwys na 'n omvattende benadering in die beleid om programme vir kinders van geboorte tot nege jaar oud met die doel, dat ouers, versorgers en ook onderwysers aktief betrokke is om die kind se regte te beskerm en sy of haar kognitiewe-, emosionele-, sosiale- en fisiese-potensiaal maksimaal te ontwikkel. Volgens hierdie dokument VKO (kinders 0-9 jaar) word te kenne gegee dat 'n geïntegreerde benadering tot die kind se ontwikkeling belangrikheid is vir 'n kind se gesondheid, voeding, onderwys, psigososiale en omgewingsfaktore binne die konteks van die gesin en die gemeenskap. Die behoeftes en regte van die leerder strek oor die areas gesondheid, voeding, 'n veilige omgewing psigososiale- en kognitiewe ontwikkeling. Dit impliseer dat die regering 'n geïntegreerde, kruis-sektorale benadering in plek stel om met behulp van onder andere die burgerlike samelewing, koörporatiewe sektor, godsdienstige organisasies, nie-regeringsorganisasies leerders te help om holisties te ontwikkel.

Beantwoord asseblief die volgende vrae:

1. Daar word van ons verwag om leerders holisties te ontwikkel. Ervaar u dat die onderwysers die nodige kennis beskik om leerders holisties te kan ontwikkel?
2. Motiveer asseblief bogenoemde antwoord.
3. Holistiese ontwikkeling word in die huidige Nasionale Kurrikulum genoem. Hoe word holistiese ontwikkeling van die leerder in u Grondslagfase geïnkorporeer?
4. Hoekom dink u as Departementshoof, is holistiese ontwikkeling belangrik vir 'n leerder?
5. Wat is die voordele van die holistiese ontwikkeling vir Grondslagfaseleerders?
6. Ons is almal bewus van die veranderinge rondom die Nasionale kurrikulum sedert 1998. Watter verandering ondervind u in die kurrikulum sedert 1998 tot vandag ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfaseleerder?
7. Is daar enige faktore in die skoolstelsel wat onderwysers verhoed om leerders in u klas holisties te ontwikkel? Motiveer u antwoord van bogenoemde vraag asseblief.
8. Watter faktore uit leerders se ouerhuise speel 'n rol in die holistiese ontwikkeling van leerders in u fase?

9. Lewensvaardighede in die KAV (CAPS) bestaan uit vier studie areas: Aanvangskennis, Persoonlike en sosiale welstand, Skeppende kuns en Liggaamsopvoeding. Goeie voorbereiding en beplanning is belangrik, maar hoe laat u hierdie studie areas tot sy reg kom in die Grondslagfase by u skool?
10. Wat sou u aanbeveel wat ’n bydra kan maak tot die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase leerders?

Graag wil ek u verseker dat elke vraelys ‘n kode ontvang wat sal verseker dat geen skool of persoon onderskei of geïdentifiseer sal kan word nie. Na die afhandeling van die navorsing staan dit u vry om die verhandeling te lees om u te vergewis van algemene tendense wat vakadviseurs, skoolhoofde, departementshoofde en Grondslagfaseonderwysers ondervind ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van Grondslagfaseleerders sedert 1998.

Baie dankie vir u bydrae tot die navorsing, dit word hoog op prysgestel.

_____ _____

Amanda Steyn

Nagraadse student

Sel: 0834622213

Dr J M (Ona) Janse van Rensburg

Studieleier

Sel: 0823746027

VRAELYS VIR DIE HOOF

Geagte Meneer / Me.

Dankie dat u ingewillig het om deel te neem aan die navorsing met die titel: *Die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder vanaf 1998.* Ek versoek dat u asseblief u eerlike mening sal gee. Byvoorbaat dankie dat u, u kennis en ondervinding met my deel.

Alle antwoorde sal hoogs vertroulik bly. Enige identifisering van inligting sal van die finale verslag verwyder word.

AFDELING A: INLIGTING: Demografiese data.

Merk die toepaslike blokkie asseblief.

Is u 'n Hoof by ‘n

Plaasskool	Vorige Model C skool	Paralel medium skool	Inklusiewe skool

AFDELING B: INLIGTING OOR ONDERRIGPRAKTYKE.

Hoeveel jaar ondervinding het u as Hoof?

1 - 5 jaar	6-11 jaar	12-16 jaar	17 -18 jaar	19 + jaa

Wat is u hoogste onderwys kwalifikasie?

_____

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

AFDELING C:

Om in staat te wees om die inligting met betrekking tot my navorsing van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder beter te verstaan, neem ek u graag terug na die Witskrif no. 5 van 2011 oor Vroeë kinderontwikkeling. In ooreenstemming met Witskrif 1 oor Onderwys en Opleiding (1995) en die tussentydse beleid vir Vroeë kinderontwikkeling (1996), definieer ons die ontwikkeling in die vroeë kinderjare as 'n oorkoepelende term wat betrekking het op die prosesse waar kinders vanaf geboorte tot nege jaar fisies, kognitief, emosioneel, geestelik, moreel en sosiaalgroei en ontwikkel.

Vroeë kinderontwikkeling verwys na 'n omvattende benadering in die beleid om programme vir kinders van geboorte tot nege jaar oud met die doel, waarby ouers, versorgers en ook onderwysers aktief betrokke is om die kind se regte te beskerm en sy of haar kognitiewe-, emosionele-, sosiale- en fisiese-potensiaal maksimaal te ontwikkel. Volgens hierdie dokument VKO (kinders 0-9 jaar) word te kenne gegee dat 'n geïntegreerde benadering tot die kind se ontwikkeling belangrikheid is vir 'n kind se gesondheid, voeding, onderwys, psigososiale en omgewingsfaktore binne die konteks van die gesin en die gemeenskap. Die behoeftes en regte van die leerder strek oor die areas gesondheid, voeding, 'n veilige omgewing psigososiale- en kognitiewe ontwikkeling. Dit impliseer dat die regering 'n geïntegreerde, kruis-sektorale benadering in plek stel om met behulp van onder andere die burgerlike samelewing, koörporatiewe sektor, godsdienstige organisasies, nie-regeringsorganisasies leerders te help om holisties te ontwikkel.

Beantwoord asseblief die volgende vrae:

1. Volgens Witskrif 5 van 2011 word daar van ons verwag om leerders holisties te ontwikkel. Wat verstaan u onder die term holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____
_____
_____

2. Hoekom dink u as Hoof, is holistiese ontwikkeling van leerders belangrik?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Wat is die voordele vir holistiese ontwikkeling van leerders?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Hoe word die Grondslagfaseleerders in u skool holisties ontwikkel?

_____
_____
_____
_____
_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. Ons is almal bewus van die veranderingerondom die Nasionalekurrikulum sedert 1998. Wat is u belewenis / ervaringsedert 1998 tot vandag ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfaseleerder in u skool?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

6. Watter faktore volgens u ervaring, beïnvloed Grondslagfaseonderwysers in u skool se vermoë om leerders holisties te ontwikkel?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

7. Dink u departementele eise aan u Grondslagfase onderwysers verhoed holistiese ontwikkeling van leerders? Motiveer u antwoord asseblief.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. Wat kan u aanbeveel om holistiese ontwikkeling van Grondslagfaseleerders te bevorder?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

9. Watter faktore uit leerders se ouerhuise speel ‘n rol in die holistiese ontwikkeling van leerders in u fase?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Graag wil ek u verseker dat elke vraelys ‘n kode ontvang wat salverseker dat geen skool of persoon onderskei of geïdentifiseer sal kan word nie. Na die afhandeling van die navorsing staan dit u vry om die verhandeling te lees om u te vergewis van algemene tendense wat vakadviseurs, skoolhoofde, departementshoofde en Grondslagfaseonderwysers ondervind ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van Grondslagfaseleerders sedert 1998.

Baie dankie vir u bydrae tot die navorsing, dit word hoog op prysgestel.

Amanda Steyn	Dr J M (Ona) Janse van Rensburg
Nagraadse student	Studieleier
Sel: 0834622213	Sel:0823746027

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

VRAELYS GRONDSLAGFASE VAKADVISEUR

Geagte Vakadviseur

Dankie dat u ingewillig het om deel te neem aan die navorsing met die titel: *Die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder vanaf 1998.* Ek versoek dat u asseblief u eerlike opinie sal gee. Alle antwoorde sal hoogs vertroulik bly. Enige identifisering van inligting sal van die finale verslag verwyder word. Byvoorbaat dankie dat u, u kennis en ondervinding met my deel.

AFDELING A: VAKADVISEUR INLIGTING: Demografiese inligting.

Merk die toepaslike blokkie asseblief.

Dui asseblief u fokusarea as vakadviseur aan:

Wiskunde	Huistaal	Eerste addisionele taal	Lewensvaardigheid

AFDELING B: INLIGTING OOR ONDERRIGPRAKTYK.

Hoeveel jaar praktyk ondervinding het u as Vakadviseur?

1 - 5 jaar	6-11 jaar	12-16 jaar	17 -18 jaar	19 + jaar

Wat is u hoogste onderwys kwalifikasie?

_____

AFDELING C:

Om in staat te wees om die inligting met betrekking tot my navorsing van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder beter te verstaan, neem ek u graag terug na die Witskrif no 5 van 2011 oor Vroeë kinderontwikkeling. In ooreenstemming met Witskrif 1 oor Onderwys en Opleiding (1995) en die tussentydse beleid vir Vroeë kinderontwikkeling (1996), definieer ons die ontwikkeling in die vroeë kinderjare as 'n oorkoepelende term wat betrekking het op die prosesse waar kinders vanaf geboorte tot nege jaar fisies, kognitief, emosioneel, geestelik, moreel en sosiaal groei en ontwikkel.

Vroeë kinderontwikkeling verwys na 'n omvattende benadering in die beleid om programme vir kinders van geboorte tot nege jaar oud met die doel,dat ouers, versorgers en ook onderwysers aktief betrokke is om die kind se regte te beskerm en sy of haar kognitiewe-, emosionele-, sosiale- en fisiese-potensiaal maksimaal te ontwikkel.Volgens hierdie dokument oor VKO (kinders 0-9 jaar) word te kenne gegee dat 'n geïntegreerde benadering tot die kind se ontwikkeling belangrikheid is vir 'n kind se gesondheid, voeding, onderwys, psigososiale en omgewingsfaktore binne die konteks van die gesin en die gemeenskap. Die behoeftes en regte van die leerder strek oor die areas gesondheid, voeding, 'n veilige omgewing enpsigososiale- en kognitiewe ontwikkeling. Dit impliseer dat die regering 'n geïntegreerde, kruis-sektorale benadering in plek stel om met behulp van onder andere die burgerlike samelewing, korporatiewe sektor, godsdienstige organisasies, en nie-regeringsorganisasies leerders te help om holisties te ontwikkel.
Met betrekking tot die bogenoemde agtergrond, sal u asseblief die onderstaande vrae uit u ervaringsveld beantwoord

1. U is bekwaam op u vakgebied. Dink u as Vakadviseur dat leerders in die in die klaskamer en by skole genoegsaam holisties ontwikkel word?

Ja	Nee

2. Motiveer asseblief u antwoord.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. Hoekom dink u as Vakadviseur dat holistiese ontwikkeling van ‘n leerder belangrik is?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. Wat is die voordele van holistiese ontwikkeling vir Grondslagfase leerders?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. Ons is almal bewus van die veranderinge rondom die Nasionale Kurrikulum sedert 1998. Watter verandering het u ondervind in die Nasionale Kurrikulums sedert 1998 tot vandag ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfaseleerder?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6. Wat ervaar u as leemtes / belemmeringe in skole ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van leerders in die Grondslagfase?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. Hoe voldoen die huidige Nasionale Kurrikulum aan riglyne vir die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase leerders?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

8. U as Vakadviseur gesels baie met onderwysers. Wat ervaar u is die mees algemene redes wat onderwysers aanvoer wat die holistiese ontwikkeling van leerders in Grondslagfase beïnvloed?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9. Ervaar u dat onderwysers belemmerende faktore noem wat die holistiese ontwikkeling van leerders verhoed?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

10. Wat kan u aanbeveel wat holistiese ontwikkeling van Grondslagfaseleerders kan bevorder?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Graag wil ek u verseker dat elke vraelys ‘n kode ontvang wat sal verseker dat geen skool of persoon onderskei of geïdentifiseer sal kan word nie. Na die afhandeling van die navorsing staan dit u vry om die verhandeling te lees om u te vergewis van algemene tendense wat vakadviseurs, skoolhoofde, departementshoofde en Grondslagfase onderwysers ondervind ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van Grondslagfaseleerders sedert 1998.

Baie dankie vir u bydrae tot die navorsing, dit word hoog op prysgestel.

_____ _____

Amanda Steyn Dr J M (Ona) Janse van Rensburg

Nagraadse student Studieleier

Sel: 0834622213 Sel: 0823746027

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

QUESTIONNAIRE: THE FOUNDATION PHASE TEACHER

Dear Colleague

Thank you that you are willing to participate in this questionnaire and I request that you please give your honest opinion. All responses will remain strictly confidential. Any identifying information will be removed from the final report.

SECTION A: TEACHER INFORMATION: Demographic information.

Please tick in the appropriate box.

Are you trained as a Foundation Phase teacher?

Yes	No

What is your teaching experience in years?

1-5 years	6-11 years	12-16 years	17 -18 years	19 years +

What are your highest educational qualifications?

_____

SECTION B: INFORMATION ABOUT TEACHING PRACTICES.

What grade do you teach?

Grade 1	Grade 2	Grade 3

How many learners do you have in your class? _____

What is the average age of the learners in your class? _____

SECTION C:

In order to be able to understand the information relevant to my research on: *The holistic development of the Foundation Phase learner since 1998*, I take you back to White Paper No. 5 of 2011 on Early Childhood Development. In accordance with White Paper 1 on Education and Training (1995) and the interim policy for Early Childhood Education (1996), we define the development in early childhood as an umbrella term, that relates to the processes for children from birth to nine years according to their physically, cognitively, emotionally, spiritually, morally and socially growth and development.

Early child development refers to a comprehensive approach to policies and programs for children from birth to nine years old. The goal is that parents, caregivers and teachers are actively involved in order to protect the child's rights and his or her cognitive, emotional, social and physical potential to develop optimally. According to this document ECD 0-9 years, indicate an integrated approach to child development and the importance of a child's health, nutrition, education, psycho-social and environmental factors in the context of the family and the community. The needs and rights of learners include the areas health, nutrition, a safe environment psycho-social- and cognitive development. This implies that the government has an integrated, cross-sectoral approach in place to make use of other civil societies such as the co-operative sector, religious organizations and non-governmental organizations to help them to develop holistically.

Please answer the following questions:

1. According to White Paper No. 5 of 2011, it is expected of us to develop learners holistically. Do you have the necessary knowledge and skills to develop learners holistically?

Yes	No

2. Please motivate your answer to question 1. _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. Why do you, as a teacher think that holistic development is important for a learner?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. What are the benefits of holistic development for Foundation Phase learners?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. Do you as a teacher give attention / time on social and emotional well-being of learners?

Yes	No

6. Motivate how to promote social and emotional well-being in learners.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. Life Skills in the CAPS consists of four study areas. Beginning Knowledge, Personal and social well-being, Creative Arts and Physical Education. Indicate on a scale of 0-4 how much time per week do you spend on the various areas of study. Zero = Not at all, One = Sometimes (once a quarter), Two = Regularly (once a week), Three = Daily.

Study area in Life Skills.	0 Not at all	1 Sometimes (once a quarter)	2 Regularly (once a week)	3 Everyday
1 Beginning Knowledge 1.1 Social sciences e.g. Conservation, relationships and diversity.				
1.2 Science e.g. Life, matter, planets, earth.				
1.3 Science e.g. Measurement, process skills;classifying, experimenting				
1.4 Technology e.g. Communication				
2 Personal and social well-being 2.1 Socially e.g. Relationships with other people, safety, violence, abuse and environmental health				
2.2 Emotional health, values, informed morality responsible and accountable decisions.				
3 Creative Arts Performing arts. 3.1 Art, dance, drama, music				

3.2 Visual art sensory-motor skills and fine and gross motor co-ordination through a variety of art techniques.				
4 Physical education: 4.1 Fine motor skills				
4.2 Gross motor skills				

8. How does the current curriculum give guidelines for holistic development of the Foundation Phase learners?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9. Holistic development is mentioned in the National Curriculum. How do you develop the learners holistically in your class through the day-to-day lesson plans?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

10. We are all aware of the changes around the National Curriculum since 1998. What is your experience regarding the curriculum since 1998 to the present according to the holistic development of the Foundation Phase learners?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

11. Are there any factors in the school system that keeps you as a teacher to develop learners in your class holistically?

Yes	No

12. Justify your answer to the above question please.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

13. What factors in learners' homes play a role in the holistic development of Foundation Phase learners in your class?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

14. What would you recommend as a contribution to enhance the holistic development of learners?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

15. Is there anything else you would like to say on the subject: The holistic development of Foundation Phase learners since 1998.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

I would like to assure you that every questionnaire would receive a code to ensure that no

school or person can be identified. After the completion of the research, you are free to read the dissertation to be informed of general trends that subject advisors, principals, department Principals and Foundation Phase teachers experience regarding the holistic development of Foundation Phase learners since 1998.

Thank you for your contribution to the research, it is greatly appreciated.

_____ _____

Amanda Steyn
Post – Graduate Student
Mobile: 0834622213

Dr. J. M. (Ona) Janse van Rensburg
Study Leader
Mobile: 0823746027

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

QUESTIONS DURING SEMI STRUCTURED INTERVIEW WITH THE FOUNDATION PHASE HEAD OF DEPARTMENT

.

Dear Head of Department

Thank you that you are willing to participate in the research and I ask of you that you please give your honest opinion. All responses will remain strictly confidential. Can you please give your written permission for recording of the conversation. The recording is needed so that I can transcribe the information. You may at any time withdraw from the interview, would you feel uncomfortable about the process. I read to you the questions so that you can know exactly what the questions are. Any identifying information will be removed from the final report.

Are you trained as a Foundation Phase teacher? _____
How many years of teaching experience do you have? _____
How long have you been the Head of Department for the Foundation Phase? _____
What is your highest educational qualification? _____

In order to be able to understand the information relevant to my research on: *the holistic development of the Foundation Phase learner since 1998*, I take you back to White Paper No. 5 of 2011 on Early Childhood Development. In accordance with White Paper 1 on Education and Training (1995) and the interim policy for Early Childhood Education (1996), we define the development in early childhood as an umbrella term, that relates to the processes for children from birth to nine years according to their physically, cognitively, emotionally, spiritually, morally and socially growth and development.

Early child development refers to a comprehensive approach to policies and programs for children from birth to nine years old. The goal is that parents, caregivers and teachers are actively involved in order to protect the child's rights and his or her cognitive, emotional, social and physical potential to develop optimally. According to this document ECD 0-9 years that indicate an integrated approach to child development and the importance of a child's health, nutrition, education, psycho-social and environmental factors in the context of the family and the community. The needs and rights of learners include the areas health, nutrition, a safe environment psycho-social- and cognitive development. This implies that the government has an integrated, cross-sectoral approach in place to make use of other civil societies such as the co-operative sector, religious organizations and non-governmental organizations to help them to develop holistically.

Please answer the following questions:

1. It is expected from the teachers to develop learners holistically. Do you feel that the Foundation Phase teachers have the necessary knowledge and skills to develop learners holistically?

2. Please motivate your answer for the above question.

3. Holistic development is mentioned in the National Curriculum. How is the holistic development of the child incorporated in your Foundation Phase?

4. Why do you as the Head of Department think that the holistic development of learners is important?

5. What are the benefits of holistic development for Foundation Phase learners?

6. We are all aware of the changes around the National Curriculum since 1998. What changes did you experience in the curriculum since 1998 until today regarding the holistic development of the Foundation Phase learners?

7. Are there any factors in the school system that prevents teachers to develop learners in their classes holistically? Motivate your answer to the above question please.

8. What factors about the learners' homes play a role in the holistic development of Foundation Phase learners in your school?

9. Life Skills in the CAPS has four areas of study: Beginning knowledge, Personal and social well-being, Creative Arts and Physical Education. Good preparation and

planning are important, but how can you make these study areas come into its own in the Foundation Phase at your school?

10. What would you recommend as a contribution to enhance the holistic development of Foundation Phase learners?

I would like to assure you that every questionnaire will receive a code to ensure that no school or person can be identified. After the completion of the research, you are free to read the dissertation to be informed of general trends that subject advisors, principals, department Principals and Foundation Phase teachers experience regarding the holistic development of Foundation Phase learners since 1998.

Thank you for your contribution to the research, it is greatly appreciated.

_____ _____

Amanda Steyn

Post – Graduate Student

Mobile: 0834622213

Dr. J. M. (Ona) Janse van Rensburg

Study Leader

Mobile: 0823746027

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

QUESTIONNAIRE FOR THE PRINCIPAL

Dear Sir / Ms.

Thank you that you are willing to take part in the research with the title: *The holistic development of the Foundation Phase learners from 1998.* I request that you please give your honest opinion. I thank you that you share your knowledge and experience with me.

All responses will remain strictly confidential. Any identifying information will be removed from the final report.

SECTION A: INFORMATION: Demographic data.

Please tick in the appropriate box.

Are you a principal at a :

Farm School	Previous Model C school	Parallel medium school	Inclusive school

SECTION B: INFORMATION ABOUT TEACHING PRACTICES.

How many years experience do you have as a Principal?

1-5 years	6-11 years	12-16 years	17 -18 years	19 years +

What is your highest educational qualification?

_____

SECTION C:

In order to be able to understand the information relevant to my research on: *the holistic development of the Foundation Phase learner since 1998* better, I want to take you back to White Paper No. 5 of 2011 on Early Childhood Development. In accordance with White Paper 1 on Education and Training (1995) and the interim policy for Early Childhood Education (1996), we define the development in early childhood as an umbrella term, that relates to the processes for children from birth to nine years according to their physically, cognitively, emotionally, spiritually, morally and socially growth and development.

Early childhood development refers to a comprehensive approach to policies and programs for children from birth to nine years old. The goal is that parents, caregivers and teachers are actively involved in order to protect the child's rights and his or her cognitive, emotional, social and physical potential to develop optimally. According to this document ECD 0-9 years that indicate an integrated approach to child development and the importance of a child's health, nutrition, education, psycho-social and environmental factors in the context of the family and the community. The needs and rights of learners include the areas health, nutrition, a safe environment psycho-social- and cognitive development. This implies that the government has an integrated, cross-sectoral approach in place to make use of other civil societies such as the co-operative sector, religious organizations and non-governmental organizations to help them to develop holistically.

Please answer the following questions:

1. According to White Paper No. 5 of 2011, it is expected of us to develop learners holistically. What do you understand under the term holistic development of the Foundation Phase learners?

_____

_____

_____

_____

2. Why do you as Principal think, that the holistic development of learners is important?

3. What are the advantages of the holistic development of learners?

4. How is the Foundation Phase learners developed in your school holistically?

_____

_____

_____

_____

_____

5. We are all aware of the changes around the National Curriculum since 1998. What is your experience since 1998 until today in terms of the holistic development of the Foundation Phase learners in your school?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6. What factors, in your experience, influence the Foundation Phase teachers' ability to develop learners holistically?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. Do you think departmental demands on your Foundation Phase teachers avoid holistic development of learners? Justify your answer please.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

8. What can you recommend to promote the Foundation Phase learners' holistic development?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9. What factors from the learners' homes play a role in the holistic development of learners in your Foundation Phase?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

I would like to assure you that every questionnaire will receive a code to ensure that no school or person can be identified. After the completion of the research, you are free to read the dissertation to be informed of general trends that subject advisors, principals, department Principals and Foundation Phase teachers experience regarding the holistic development of Foundation Phase learners since 1998.

Thank you for your contribution to the research, it is greatly appreciated.

_____

Amanda Steyn
Post – Graduate Student
Mobile: 0834622213

_____

Dr. J. M. (Ona) Janse van Rensburg
Study Leader
Mobile: 0823746027

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

FOUNDATION PHASE SUBJECT ADVISOR

Dear Subject Advisor

Thank you that you are willing to take part in the research with the title: *The holistic development of the Foundation Phase learners from 1998*. I request you l please to give your honest opinion. All responses will remain strictly confidential. Any identifying information will be removed from the final report. I thank you for sharing your knowledge and experience with me.

SECTION A: SUBJECT ADVISOR INFORMATION: Demographic information.

Please tick the appropriate box to indicate your area or focus as subject advisor:

Mathematics	Home Language	First Additional Language	Life Skills

SECTION B: INFORMATION ABOUT TEACHING PRACTICE.

How many years of experience in practice, do you have as a Subject Advisor?

1- 5 years	6-11 years	12-16 years	17 -18 years	19 years +

What is your highest qualification in education?

SECTION C:

In order to be able to understand the information relevant to my research on *The holistic development of the Foundation Phase learner since 1998*, I take you back to White Paper No. 5 of 2011 on Early Childhood Development. In accordance with White Paper 1 on Education and Training (1995) and the interim policy for Early Childhood Education (1996), we define the development in early childhood as an umbrella term that relates to the processes for children from birth to nine years according to their physical, cognitive, emotional, spiritual, moral and social growth and development.

Early child development refers to a comprehensive approach to policies and programs for children from birth to nine years old. The goal is that parents, care givers and teachers be actively involved in order to protect the child's rights and his other cognitive, emotional, social and physical potential to develop optimally. According to this document, ECD during 0-9 years indicates an integrated approach to a child's development and the importance of a child's health, nutrition, education, psycho-social and environmental factors in the context of the family and the community. The needs and rights of learners span the areas health, nutrition, a safe environment psycho-social- and cognitive development. This implies that the government has an integrated, cross-sectoral approach in place to make use of other civil societies such as the co-operative sector, religious organizations and non-governmental organizations to help them to develop holistically.

.

Please answer the following questions out of your experience:

1.You are skilled in your field. Do you as Subject Advisor think, that Foundation Phase learners, are sufficiently developed holistically?

Yes	No

2. Please motivate your answer.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. Why do you as Subject Advisor think that the holistic development of learners are important?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. What are the benefits of holistic development for Foundation Phase learners?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. We are all aware of the changes around the National Curriculum since 1998. What changes have you experienced in the National Curriculum from 1998 until today, in terms of the holistic development of the Foundation Phase learners?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6. What do you experience as gaps / handicaps in schools, in terms of the holistic development of learners in the Foundation Phase?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. How do the current National Curriculum Guidelines comply with the holistic development of Foundation Phase learners?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. You as Subject Advisor are in conversations with many teachers. What do you experience as the most common complaints about what influences the holistic development of learners in the Foundation Phase?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

9. Do teachers mention impediment factors that prevent the holistic development of learners?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

10.What recommendations can you give to promote holistic development of Foundation Phase learners?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

I would like to assure you that every questionnaire will receive a code to ensure that no school or person will be identified. After the completion of the research, you are free to read the dissertation to be informed of general trends that Subject Advisors, Principals,

Foundation Phase Heads of Department and Foundation Phase teachers experience regarding the holistic development of Foundation Phase learners since 1998.

Thank you for your contribution to the research, it is greatly appreciated.

_____ _____

Amanda Steyn
Post – Graduate Student
Mobile: 0834622213

Dr J. M. (Ona) Janse van Rensburg
Study Leader
Mobile: 0823746027

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

FOUNDATION PHASE SUBJECT ADVISOR

Dear Subject Advisor

Thank you that you are willing to take part in the research with the title: *The holistic development of the Foundation Phase learners from 1998*. I request you l please to give your honest opinion. All responses will remain strictly confidential. Any identifying information will be removed from the final report. I thank you for sharing your knowledge and experience with me.

SECTION A: SUBJECT ADVISOR INFORMATION: Demographic information.

Please tick the appropriate box to indicate your area or focus as subject advisor:

Mathematics	Home Language	First Additional Language	Life Skills

SECTION B: INFORMATION ABOUT TEACHING PRACTICE.

How many years of experience in practice, do you have as a Subject Advisor?

2- 5 years	6-11 years	12-16 years	17 -18 years	19 years +

What is your highest qualification in education?

SECTION C:

In order to be able to understand the information relevant to my research on *The holistic development of the Foundation Phase learner since 1998*, I take you back to White Paper No. 5 of 2011 on Early Childhood Development. In accordance with White Paper 1 on Education and Training (1995) and the interim policy for Early Childhood Education (1996), we define the development in early childhood as an umbrella term that relates to the processes for children from birth to nine years according to their physical, cognitive, emotional, spiritual, moral and social growth and development.

Early child development refers to a comprehensive approach to policies and programs for children from birth to nine years old. The goal is that parents, caregivers and teachers be actively involved in order to protect the child's rights and his or her cognitive, emotional, social and physical potential to develop optimally. According to this document, ECD during 0-9 years indicates an integrated approach to a child's development and the importance of a child's health, nutrition, education, psycho-social and environmental factors in the context of the family and the community. The needs and rights of learners span the areas health, nutrition, a safe environment psycho-social- and cognitive development. This implies that the government has an integrated, cross-sectoral approach in place to make use of other civil societies such as the co-operative sector, religious organizations and non-governmental organizations to help them to develop holistically.

.

Please answer the following questions:

1. You are skilled in your field. Do you as Subject Advisor think, that Foundation Phase learners, are sufficiently developed holistically?

Yes	No

2. Please motivate your answer.

_____

_____

3. Why do you as Subject Advisor think that the holistic development of learners is important ?

1. What are the benefits of holistic development for Foundation Phase learners?

_____

_____

_____

5. We are all aware of the changes around the National Curriculum since 1998. What changes have you experienced in the National Curriculum from 1998 until today, in terms of the holistic development of the Foundation Phase learners?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6. What do you experience as gaps / handicaps in schools, in terms of the holistic development of learners in the Foundation Phase?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. How do the current National Curriculum Guidelines comply with the holistic development of Foundation Phase learners?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. You as Subject Advisor are in conversations with many teachers. What do you experience as the most common complaints about what influences the holistic development of learners in the Foundation Phase?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

9. Do teachers mention impediment factors that prevent the holistic development of learners?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

10. What recommendations can you give to promote holistic development of Foundation Phase learners?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

I would like to assure you that every questionnaire will receive a code to ensure that no school or person will be identified. After the completion of the research, you are free to read the dissertation to be informed of general trends that Subject Advisors, Principals, Foundation Phase Heads of Department and Foundation Phase teachers experience regarding the holistic development of Foundation Phase learners since 1998.

Thank you for your contribution to the research, it is greatly appreciated.

_____ _____

Amanda Steyn
Post – Graduate Student
Mobile: 0834622213

Dr J. M. (Ona) Janse van Rensburg
Study Leader
Mobile: 0823746027

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

VRAELYS GRONDSLAGFASE VAKADVISEUR

Geagte Vakadviseur

Dankie dat u ingewillig het om deel te neem aan die navorsing met die titel: *Die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder vanaf 1998.* Ek versoek dat u asseblief u eerlike opinie sal gee. Alle antwoorde sal hoogs vertroulik bly. Enige identifisering van inligting sal van die finale verslag verwyder word. Byvoorbaat dankie dat u, u kennis en ondervinding met my deel.

AFDELING A: VAKADVISEUR INLIGTING: Demografiese inligting.

Merk die toepaslike blokkie asseblief.

Dui asseblief u fokusarea as vakadviseur aan:

Wiskunde	Huistaal	Eerste addisionele taal	Lewensvaardigheid

AFDELING B: INLIGTING OOR ONDERRIGPRAKTYK.

Hoeveel jaar praktyk ondervinding het u as Vakadviseur?

1 - 5 jaar	6-11 jaar	12-16 jaar	17 -18 jaar	19 + jaar

Wat is u hoogste onderwys kwalifikasie?

AFDELING C:

Om in staat te wees om die inligting met betrekking tot my navorsing van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder beter te verstaan, neem ek u graag terug na die Witskrif no 5 van 2011 oor Vroeë kinderontwikkeling. In ooreenstemming met Witskrif 1 oor Onderwys en Opleiding (1995) en die tussentydse beleid vir Vroeë kinderontwikkeling (1996), definieer ons die ontwikkeling in die vroeë kinderjare as 'n oorkoepelende term wat betrekking het op die prosesse waar kinders vanaf geboorte tot nege jaar fisies, kognitief, emosioneel, geestelik, moreel en sosiaal groei en ontwikkel.

Vroeë kinderontwikkeling verwys na 'n omvattende benadering in die beleid om programme vir kinders van geboorte tot nege jaar oud met die doel,dat ouers, versorgers en ook onderwysers aktief betrokke is om die kind se regte te beskerm en sy of haar kognitiewe-, emosionele-, sosiale- en fisiese-potensiaal maksimaal te ontwikkel. Volgens hierdie dokument oor VKO (kinders 0-9 jaar) word te kenne gegee dat 'n geïntegreerde benadering tot die kind se ontwikkeling belangrikheid is vir 'n kind se gesondheid, voeding, onderwys, psigososiale en omgewingsfaktore binne die konteks van die gesin en die gemeenskap. Die behoeftes en regte van die leerder strek oor die areas gesondheid, voeding, 'n veilige omgewing en psigososiale- en kognitiewe ontwikkeling. Dit impliseer dat die regering 'n geïntegreerde, kruis-sektorale benadering in plek stel om met behulp van onder andere die burgerlike samelewing, korporatiewe sektor, godsdienstige organisasies, en nie-regeringsorganisasies leerders te help om holisties te ontwikkel.
Met betrekking tot die bogenoemde agtergrond, sal u asseblief die onderstaande vrae beantwoord:

1. U is bekwaam op u vakgebied. Dink u as Vakadviseur dat leerders in die in die klaskamer en by skole genoegsaam holisties ontwikkel word?

Ja	Nee

2. Motiveer asseblief u antwoord.

_____

_____

_____

_____

3. Hoekom dink u as Vakadviseur dat holistiese ontwikkeling van ‘n leerder belangrik is?

4. Wat is die voordele van holistiese ontwikkeling vir Grondslagfase leerders?

5. Ons is almal bewus van die veranderinge rondom die Nasionale Kurrikulum sedert 1998. Watter verandering het u ondervind in die Nasionale Kurrikulums sedert 1998 tot vandag ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van die Grondslagfase leerder?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6. Wat ervaar u as leemtes / belemmeringe in skole ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van leerders in die Grondslagfase?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. Hoe voldoen die huidige Nasionale Kurrikulum aan riglyne vir die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase leerders?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

8. U as Vakadviseur gesels baie met onderwysers. Wat ervaar u is die mees algemene redes wat onderwysers aanvoer wat die holistiese ontwikkeling van leerders in Grondslagfase beïnvloed?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9. Ervaar u dat onderwysers belemmerende faktore noem wat die holistiese ontwikkeling van leerders verhoed?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

10. Wat kan u aanbeveel wat holistiese ontwikkeling van Grondslagfase leerders kan bevorder?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Graag wil ek u verseker dat elke vraelys ‘n kode ontvang wat sal verseker dat geen skool of persoon onderskei of geïdentifiseer sal kan word nie. Na die afhandeling van die navorsing staan dit u vry om die verhandeling te lees om u te vergewis van algemene tendense wat vakadviseurs, skoolhoofde, departementshoofde en Grondslagfase onderwysers ondervind ten opsigte van die holistiese ontwikkeling van Grondslagfase leerders sedert 1998.

Baie dankie vir u bydrae tot die navorsing, dit word hoog op prys gestel.

_____ _____

Amanda Steyn

Nagraadse student

Sel: 0834622213

Dr J M (Ona) Janse van Rensburg

Studieleier

Sel: 0823746027