

Die ontwikkeling van globale vaardighede in 'n Afrikaans Eerste Addisionele Taal-handboek vir graad 12-leerders

Cornelia van der Berg en Alta Engelbrecht

Cornelia van der Berg en Alta Engelbrecht, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria

Opsomming

Die ontwikkeling van globale vaardighede in 'n Afrikaans Eerste Addisionele Taal-handboek vir graad 12-leerders, die jongste eindeksamenvraestel en 'n goedgekeurde graad 12-handboek vir Afrikaans as eerste addisionele taal word ondersoek. 'n Multigeletterdheidsbenadering is as teoretiese lens gebruik om die ontwikkeling van globale vaardighede in die tekste en vraagstelling in 'n veelgebruikte, goedgekeurde graad 12-handboek en Nasionale Senior Sertifikaat-eindeksamenvraestel (2022) te ondersoek deur die geslaagdheid van die gesitueerde werklikheid, openlike onderrig, kritiese raamwerk en veranderde werklikheid na te speur. Hierdie graad 12-handboek is steeds beskikbaar as eerste uitgawe (2012) en is sedertdien 23 keer sonder enige aanpassings herdruk. Sedert die ministeriële ondersoek in 2016, waar die reeks die groen lig as voorgeskrewe boek gekry het, is geen van die temas, onderwerpe, tekste of woordeskat bygewerk nie. So, byvoorbeeld, word alledaagse realiteite soos beurtkrag, die pandemie, fopnuus en TikTok nêrens in die steekproef gemeld nie. Die inhoudsanalise van die drie datastelle bevestig dat globale vaardighede in die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vereis word, asook dat die terminologie, aanslag en teksontginning in die jongste Nasionale Senior Sertifikaat-eindeksamen dui op 'n omarming van die multigeletterdheidsbenadering en globale vaardighede. Verder bevind die inhoudsanalise dat 'n goedgekeurde graad 12-handboek jaar na jaar onveranderd voorgeskryf word ten spyte van grootskaalse metodologiese veranderinge die afgelope dekade op die taalonderrigfront. Alhoewel daar enkele advertensies, 'n nagebootste webbladsy en strokiesprente in die boek voorkom, word visuele tekste eerder gebruik om grammatika te toets as vir die ontwikkeling van visuele geletterdheid wat omvattend in vraestel 1 getoets word. Die handboek berei leerders nie voor op die eindeksamenassessering nie en globale vaardighede word nie ontwikkel nie.

Trefwoorde: 21ste-eeuse vaardighede; Afrikaans EAT; Afrikaans EAT-eindeksamenvraestel; globale vaardighede; inhoudsontleding; KABV; multigeletterdheid; veelgebruikte handboek; visuele tekste; vraagstelling

Abstract

The cultivation of global competencies in an Afrikaans First Additional Language textbook for grade 12 learners

Teachers face three major challenges: preparing learners for careers that currently do not exist and teaching them how to solve future problems and use technology that is still being developed. The cultivation of global 21st-century competencies has thus become a critical responsibility of the teaching fraternity. Global competencies include more than academic knowledge and teachers should therefore be able to support learners in navigating their way through a demanding, complex, and uncertain future. Learners can flourish in a brave new world only if they are able to access and use digital information and social media platforms effectively yet critically. At the same time, they need to demonstrate sound intercultural sensitivity and respect for others' languages and cultures. Being able to communicate in an additional language lies at the heart of teamwork, collaboration, and networking in a global world, through social media platforms such as Twitter and Instagram.

This qualitative study attempts to contribute to the fields of multiliteracies and global competencies by exploring literacy practices in a first additional language (FAL) textbook that is expected to prepare learners for the national exit examination after 12 years of schooling. An instrumental case study was conducted using an interpretivist lens. The primary research question focussed on how global competencies were cultivated in an Afrikaans FAL textbook for grade 12 learners, while the supporting questions asked: What are the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) requirements pertaining to the cultivation of global competencies? How were global competencies addressed in the 2022 National Senior Certificate (NSC) examination paper? How are global competencies developed in the texts and questioning in an Afrikaans FAL textbook for grade 12 learners?

Multiliteracies pedagogy (MLP) was applied not only as a theoretical lens but also as the research instrument that sought to identify the four tenets of multiliteracies pedagogy. In the manifesto of the New London Group (1996) the key tenets are described as, firstly, *situated practice*, that employs the prior knowledge and situated experiences of all learners. Secondly, *overt instruction* expects active interventions from the teacher to facilitate constructivist scaffolding during teaching and learning experiences. *Critical framing*, the third tenet of multiliteracies, encourages learners to critically question assumptions and stereotypes to transfer meaning to different and differing social contexts. *Transformed practice* is the outcome of the multiliteracies approach and aims to teach learners through self-exploration how to apply knowledge to redefine and transform their own practices. The success of the MLP approach depends on how these interrelated tenets work towards cultivating skills and literacies, other than the traditional notions of reading and writing.

In the first place, the study set out to establish what the CAPS curriculum requirements are pertaining to the development of global competencies and, secondly, how global competencies manifested in the 2022 NSC final examination. Lastly, the content material prepared for a popular and highly esteemed Afrikaans FAL textbook – which serves largely as preparation for the exit examination – also formed part of the data. A qualitative content analysis was used to reveal the extent to which the three textual data sets (CAPS, an extract from the 2022 NSC examination and the sampled textbook) cultivate global competencies for 21st-century learning. The data were analysed deductively to establish the prevalence of these tenets and

how the texts might have encouraged the development of global competencies. The findings reveal that the CAPS curriculum indeed clearly requires addressing global competencies such as critical thinking, creative thinking, and emotional intelligence.

This article reports on the initial stages of exploring the phenomenon of the cultivation of global competencies, and only the reading and viewing section of the exam paper was sampled. This section accounts for 24 and 6 out of a possible 80 marks of the selected paper. The chosen texts in the paper were age appropriate, aligned with grade 12 learners' authentic worlds, and linked closely to the four tenets of multiliteracies. Not only did the texts in the exam paper address technology and social networking but it also required critical awareness of how knowledge has the power to transform communities and redefine learners and their own learning practices. On the contrary, evidence indicated that the textbook sample did not use the multiliteracies approach or cultivate global competencies as required by the curriculum.

This grade 12 textbook is still available as a first edition (2012) and has been reprinted 23 times without any adjustments. The textbook series received the stamp of approval after an evaluation by the Ministerial Committee in 2016, but themes, topics, texts, and vocabulary have remained unchanged. Relevant topics such as loadshedding, the pandemic, fake news and TikTok do not feature in the sample. Despite the inclusion of three advertisements, a mock web page and cartoons, questioning strategies focused on testing grammatical ability rather than the development of visual literacy skills, as required for paper 1. The advertisements were either too verbose, not "attention grabbing" (Janks 2014) or outdated. Furthermore, the process approach required by CAPS was absent as prior knowledge is not required in the questions. There is also no verbal scaffolding as suggested by the lower-order verbs *describe* and *explain* versus the more cognitively demanding verbs *compare* and *create* – a common taxonomy used to formulate questions. Despite the longevity of the textbook, it fails to prepare learners for final examination assessment or develop learners' global competencies. The contribution of this research lies in the new knowledge pertaining to textbooks and global skills in Afrikaans FAL methodology and may serve to alert practitioners and policy makers to reassess its continued use of an officially approved textbook.

Keywords: 21st-century learning; Afrikaans FAL; Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS); final examination paper; global competencies; grade 12 textbook; multiliteracies; visual texts; qualitative content analysis; questioning techniques

1. Inleiding

Die wêreld waarin hedendaagse leerders as volwassenes sal leef en werk, verskil volgens Boix Mansilla en Schleicher (2022) fundamenteel van die wêreld waarin hul ouers en onderwysers grootgeword het. Globalisering en digitalisering het mense, stede, lande en kontinente verbind en daardeur ons individuele en gesamentlike potensiaal verhoog. Die wêreld is daarom meer wisselvallig, kompleks, onseker en verwarrend. Die gaping tussen die oneindige groei-imperatief en die eindige hulpbronne en delikate ekosisteme van ons planeet; die finansiële ekonomie en die reële ekonomie; ryk en arm; die konsep van bruto binnelandse produk en die welstand van mense; tegnologie en sosiale behoeftes; en tussen bestuur en die waargenome stemloosheid van mense, vergroot voortdurend (Boix Mansilla en Schleicher 2022).

Die ontwikkeling van vaardighede vir die 21ste eeu word as 'n kritiese komponent vir studie- en beroepsgereedheid beskou. Die klem word geplaas op vaardighede wat verder as bloot akademiese kennis strek. Besighede en regerings besef dat globalisering, tegnologie, migrasie, internasionale mededingendheid en veranderende markte 'n groter behoefte aan hierdie vaardighede skep (Soland, Hamilton en Stecher 2013). Tans gaan onderwys daarvoor om leerders te help om 'n betroubare kompas en gereedskap te ontwikkel om met selfvertroue deur 'n toenemend komplekse, wisselvallige en onseker wêreld te kan navigeer. Leerders behoort dus nuuskierigheid, deernis en moed te ontwikkel – die mobilisering van ons kognitiewe, sosiale en emosionele hulpbronne om tot aksie oor te gaan (Boix Mansilla en Schleicher 2022).

Daar is verskeie definisies vir die term *globale vaardigheid* en vir die doel van die OECD se Programme of International Student Assessment (PISA) in 2018 is die volgende definisie gebruik: “Globale vaardigheid is die kapasiteit om plaaslike, globale en interkulturele uitdagings te ondersoek en die perspektiewe en wêreldbeskouings van ander te verstaan en te waardeer en in oop, gepaste en effektiewe interaktiewe gesprekke met mense van verskillende kulture betrokke te raak en volhoubaar, in die gesamentlike belang, op te tree” (Asia Society en OECD 2018; eie vertaling).

Reimers (2009) beweer dat gewone burgers nie voldoende deur skole en universiteite wêreldwyd voorberei word om die aard van globale uitdagings soos terrorisme, aardverwarming, die interaksie tussen mens en natuur, wêreldhandel, demografiese veranderings en globale konflik te verstaan nie. 'n Gebrek aan globale vaardighede dra by tot groeiende konflik en dit ondermyn die ekonomiese mededingendheid van nasies waar hierdie vaardighede minder ontwikkel is. In die verlede is slegs 'n uitgesoekte groep leerders aangemoedig om vreemde tale te bemeester en 'n belangstelling in en dieper kennis van globale kwessies te ontwikkel. Hierdie kennis en vaardighede is deesdae noodsaaklik vir die meerderheid van die wêreldbevolking eerder as net vir sekere leerders en daarom behoort dit nou die fokus van massa-onderwys eerder as van elite-onderwys te wees (Reimers 2009).

Handboeke van goeie gehalte ondersteun beide leerders en onderwysers in die ontwikkeling van die nodige vaardighede. Dit maak dit vir onderwysers moontlik om op die verfyning van onderrig en die bevordering van betrekkende, effektiewe leer te fokus (Oates 2014). In hierdie artikel sal eerstens 'n kontekstualisering gegee word wat betoog ten gunste van die ononderhandelbaarheid van die ontwikkeling van globale vaardighede op skoolvlak en in die besonder in Afrikaans EAT. Die fokus, navorsingsvrae en doel van die navorsing sal dan die res van die artikel rig. As die eerste stap in hierdie betoog word 'n literatuurstudie aangebied wat die belangrikheid van globale vaardighede internasionaal, nasionaal en spesifiek in die EAT-klaskamer bespreek. Die rol wat handboeke in die ontwikkeling van globale vaardighede speel, word ook aangeraak. Na die literatuurstudie word die teoretiese raamwerk voorgestel: die multigeletterdheidsbenadering van die New London Group (NLG) wat in 1996 die weg gebaan het vir die manier waarop leerders voorberei moet word vir 21ste-eeuse vaardighede wat deur die korporatiewe wêreld van hulle verwag word. Die navorsingsmetodologie, steekproef, data-ontleding en moontlike etiese kwessies word bespreek alvorens die bevindinge aangebied en bespreek word.

2. Kontekstualisering

Hoe meer interafhanklik die wêreld word, hoe meer het ons groot medewerkers en koördineerders nodig. Tydens die COVID-19-pandemie het dit duidelik geblyk dat die welstand van lande toenemend afhang van mense se vermoë om saam te werk (Boix Mansilla en Schleicher 2022). Skole moet leerders voorberei om outonoom in hul denke te wees en bewus te wees van die pluralisme van die moderne lewe. Boix Mansilla en Schleicher (2022) beklemtoon die belangrikheid daarvan dat mense 'n breë begrip benodig van hoe ander in verskillende kulture en tradisies leef, en hoe ander dink, hetsy as wetenskaplikes of as kunstenaars. Skoolstelsels ervaar toenemende druk en uitdagings om leerders met hierdie vaardighede toe te rus (Soland e.a. 2013).

Sumar, Sumar en Nina (2019) identifiseer drie uitdagings vir onderwys: Leerders moet daarop voorberei word om 'n loopbaan te volg wat nog nie bestaan nie, om probleme op te los wat nog nie bestaan nie, en om tegnologie te gebruik wat nog nie ontwikkel is nie. Onderwysbeleidsmakers het dus die verantwoordelikheid om infrastruktuur en menslike hulpbronne beskikbaar te stel wat kreatiewe denke, samewerking, kommunikasie en kreatiwiteit sal ontwikkel. Millienniers moet ook die karakter en identiteit hiervoor ontwikkel. Dinamiese besigheidsbehoefte, tegnologiese vooruitgang en nuwe beroepsstrukture lei tot veranderinge in die vaardighede wat besighede as waardevol beskou. Verskille tussen lande se ontwikkelingsvlakke vereis verskillende vaardighede in spesifieke kontekste. Yong Zhao (Kenworthy en Kielstra 2015) wys ook daarop dat ouers, leerders en regerings van ontwikkelende lande verskillende idees het oor watter vaardighede waardevol is.

Die Future of Jobs Report, wat deur die Wêreld- Ekonomiese Forum (WEF) gepubliseer word, identifiseer die belangrikste vaardighede wat werknemers teen 2025 sal vereis as kritiese en analitiese denke, probleemoplossing en vaardighede in selfbestuur, soos aktiewe leer, veerkragtigheid, streshantering en buigsaamheid. Besighede voorspel dat ongeveer 40% van werkers kortkursusse sal moet voltooi om nuwe vaardighede aan te leer terwyl 94% van besigheidsleiers van werknemers sal verwag om nuwe vaardighede in die werkplek aan te leer (WEF 2020). Dit sal doelbewuste en deurlopende pogings verg om die vaardighede te ontwikkel waardeur ons ervarings, idees en innovasie met ander kan deel, en ons vertroue in vreemdelinge en instellings kan vergroot. Hierdie oorwegings het daartoe gelei dat PISA, die globale standaard vir die meting van die gehalte van opvoedkundige uitkomst, globale vaardighede in sy jongste evaluering van 66 skoolstelsels ingesluit het. Leerders moes tydens die evaluering demonstreer hoe hulle kennis oor die wêreld met kritiese redenasie kan kombineer, en dat hulle hul gedrag en kommunikasie kan aanpas om met individue van verskillende tradisies en kulture te kommunikeer (Boix Mansilla en Schleicher 2022).

Daar is verskillende modelle vir globale onderwys, soos interkulturele onderwys, ontwikkeling van globale burgerskap, en onderwys vir demokratiese burgerskap (UNESCO 2014). Alhoewel die fokus en omvang daarvan verskil, deel hierdie modelle die gemeenskaplike doel om leerders se begrip van die wêreld te ontwikkel en hulle te bemaatig om hulle sienings te deel en om aktief in die gemeenskap deel te neem (Asia Society en OECD 2018).

Vaardigheid in 'n addisionele taal kan die individu se loopbaan, toekoms, lewe en selfs identiteit beïnvloed en om 'n addisionele taal meer effektief te gebruik, is volgens Cook (2016) 'n belangrike taak vir die 21ste eeu. In vandag se veeltalige, transnasionale en globale gemeenskap is daar meer mense wat 'n addisionele taal magtig is as wat daar eentalige inheemse

sprekers is. Alonso (2018) verduidelik dat om in 'n ander taal as jou huistaal te kommunikeer vir miljoene individue regoor die wêreld 'n daaglikse aktiwiteit word. Dit vorm die basis van internasionale kommunikasie – sosiaal en interpersoonlik. Phillips (2018) impliseer dat tweetalige individue konflik beter kan bestuur en nuwe inligting vinniger en makliker kan verwerk. Die individu se konsentrasievermoë verbeter en die identifisering en ontleding van relevante inligting word makliker.

Suid-Afrika se Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R–12 (DBO 2011) spesifiseer die kennis, vaardighede en waardes wat in Suid-Afrikaanse skole aangeleer behoort te word. Dit behoort leerders te bemagtig om betekenisvolle lewens te lei. Kennis van die plaaslike konteks behoort bevorder te word terwyl dit internasionale vereistes in ag neem. Globale vaardighede kan nie ontwikkel word deur bloot nuwe materiaal by die kurrikulum te voeg nie. Nuwe materiaal sal nie noodwendig globale vaardighede ontwikkel indien dit nie deur praktiese toepassing ingeskerp word nie (OECD 2018a).

3. Rasionaal en motivering

Globale vaardighede en die ontwikkeling daarvan in skole behoort met groter erns aangepak te word. Een van die navorsers gee onderrig by een van die leiers in privaat onderwys in Suid-Afrika ten opsigte van akademiese uitnemendheid, kurrikulumontwikkeling, digitale geletterdheid en globale burgerskap. Die KABV vorm die basis van die kurrikulum terwyl ontwikkeling van globale vaardighede en die belangrikheid van globale burgerskap geprioritiseer word. Onderwysers moet formeel aan die skoolbestuur verslag lewer oor die tipe aktiwiteite wat elke kwartaal gedoen is. Daar word ook weekliks tyd aan die ontwikkeling van globale burgerskap afgestaan, waar die belangrikheid van respek, diversiteit en inklusiwiteit ingeskerp word. Die skool beskik oor 'n STEAM-laboratorium (Science, Technology, Art, Mathematics) waar leerders die geleentheid kry om wetenskaplike konsepte toe te pas deur alledaagse uitdagings aan te pak. Verder is daar ook twee keer per week vir leerders in die senior fase die geleentheid om bordspeletjies te speel en aan ander fisieke aktiwiteite deel te neem.

Navorsing oor die ontwikkeling van kennis en vaardighede wat individue in die 21ste eeu benodig sal bydra tot 'n meer doelgerigte benadering tot die ontwikkeling van hierdie vaardighede in nie net die Afrikaans Eerste Addisionele Taal-klaskamer nie, maar ook in ander skoolvakke. Dit kan ander onderwysers binne die groep ook aanmoedig en bemagtig om hierdie vaardighede in leerders te ontwikkel.

4. Toepaslikheid van die navorsing

Onderwysers behoort kennis van wêrelddele, kulture en globale kwessies te hê om verantwoordelik en effektief in 'n globale omgewing te funksioneer sodat analitiese denke en kritiese bewustheid van wêreldbeskouings by leerders ontwikkel kan word en hulle, as etiese en verantwoordelike burgers, verskeie perspektiewe kan oorweeg (Longview Foundation 2008). Alhoewel globale en interkulturele vaardighede wyd in navorsingsliteratuur en onderwysbeleidsdokumente bespreek word, bly dit 'n uitdaging om dit sinvol in die voorbereiding en professionele ontwikkeling van onderwysers te integreer (Wojcik, Pieski en Espinetti 2021).

Die Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) beklemtoon die rol wat onderrig en leer in die ontwikkeling van globale vaardighede speel. Daar behoort geleenthede te wees waar leerders globale ontwikkelings en die invloed daarvan op hul eie lewens krities te kan ondersoek. Leerders moet digitale inligting en sosialemidiaplatforms krities, effektief en verantwoordelik kan gebruik. Interkulturele sensitiwiteit en respek kan aangemoedig word en jongmense bemagtig om hul plek in die gemeenskap en die wêreld beter te verstaan. Leerders met hierdie vaardighede behoort besluite makliker te kan neem en deur te voer (OECD 2018b).

'n Verslag deur die Departement van Hoër Onderwys (Businesstech 2020) bied kommerwekkende statistiek oor die stand van onderwys in Suid-Afrika. Slegs 6% van die bevolking beskik oor universiteitsgrade. 'n Verdere 6% het diplomas en 3,4% het tegniese en beroepsgerigte opleidingsertifikate. Die matriekklas van 2019 het 'n 81,3% slaagsyfer behaal. Dit is hoër as die 78,2% in 2018. Die verbetering moet egter binne konteks gesien word. In 2017 het 1 052 080 leerders vir graad 10 ingeskryf, maar slegs 409 906 het uiteindelik matriek geslaag (DHOO 2019). Hierdie uitkomst is kommerwekkend en kan aan verskeie redes toegeskryf word.

Negatiewe houdings en stereotipering, 'n onbuigsame kurrikulum, onderrigtaal, ontoereikende kommunikasie, 'n ongeskikte omgewing en onvoldoende ondersteuningsdienste word in die Departement van Onderwys se Witskrif 6 oor die ontwikkeling van 'n inklusiewe onderwys- en opleidingstelsel (DBO 2001) as intrinsieke en ekstrasiekie hindernisse geïdentifiseer. Dit lei tot 'n verskil in behoeftes en kan tot uitsluiting lei. Dit hou uitdagings vir beide onderwysers en leerders in. Verdere uitdagings sluit onbetrokke ouers in en onderwysers wat nie voldoende opgelei is nie.

Die idee om die ontwikkeling van globale vaardighede te meet, is deur ANGEL (Academic Network on Global Education and Learning) ondersoek. Die meeste instrumente fokus op die individu se kennis en vaardighede, en inligting word meestal deur vraelyste ingevorder (Conolly, Lehtomaki en Scheunpflug 2019). PISA 2018 (OECD 2018b) se assessering bestaan uit kognitiewe assessering en 'n vraelys. Daar word oor die algemeen min assessering van leerprosesse in praktyk toegepas en die ontwikkeling van globale vaardighede in skole word skaars oorweeg, ten spyte van bewyse dat 'n heelskoolbenadering die effektiefste is (Conolly e.a. 2019).

In die Suid-Afrikaanse konteks behoort die KABV sowel as voorgeskrewe handboeke vir Afrikaans EAT 'n bydrae tot die ontwikkeling van globale vaardighede te lewer deur die nodige kennis, vaardighede en ingesteldhede by leerders te ontwikkel.

Individue behoort daarna te streef om die geheel te sien en te leer wat relevant, sosiaal, veranderend en *in die wêreld* is. Dit beïnvloed daaglikse praktiese besluite en behoort by te dra tot die verkleining van die "geleentheidsgaping" deur gelyke toegang tot die ontwikkeling van vaardighede, houdings en waardes vir minderbevoorregte studente te verseker. Leerders moet die geleentheid kry om hul volle potensiaal te ontgin; om betrokke te raak by intensiewe, sosiale en transformerende leer; en om hul kulturele en linguistiese kundigheid te benut en te ontwikkel om werklike uitdagings aan te pak wat hul eie lewens en die res van die planeet raak (Boix Mansilla en Schleicher 2022).

Die omgewing is dinamies en indien rolspelers soos onderwysers en die gemeenskap daarna streef om leerders vir die toekoms voor te berei, is dit nodig dat die kurrikulum en die implementering daarvan ook by veranderende tye aanpas. Onderwysers, met verskillende vlakke van ondervinding, maak daarop staat dat die KABV en goedgekeurde handboeke die ontwikkeling van hierdie vaardighede sal aanvul.

5. Fokus en doel van die ondersoek

Sosio-ekonomiese en politieke veranderinge stel voortdurend veranderende eise aan enige onderwysstelsel en skoolkurrikulum. Van Oort (2018) ondersoek byvoorbeeld die veranderings in die skoolkurrikulum na 1994. Hierdie veranderinge was vir Suid-Afrika ook simbolies en maatskaplik van aard en dit word in die kurrikula vir Afrikaans EAT weerspieël.

Die ontleding van die KABV (DBO 2011) en 'n topverkoper-graad 12-handboek vir Afrikaans EAT behoort riglyne te verskaf oor die mate waarin globale vaardighede ontwikkel word. Hoe die assessering van globale vaardighede plaasvind behoort insiggewende inligting op te lewer indien daar na die nasionale eindeksamen vraestel vir Afrikaans EAT gekyk sou word. Daar behoort immers in dieselfde mate aan die ontwikkeling van globale vaardighede aandag gegee word in die KABV, die nasionale assesserings en die handboek wat leerders vir hierdie eksamen moet voorberei. Die artikel word op hierdie aanname gebaseer. Die doel is om vas te stel tot watter mate die graad 12-Afrikaans sonder grense-handboek (ASG) leerders voorberei vir en toerus met globale vaardighede, in ooreenstemming met die eise en voorvereistes van die KABV en die daarmee gepaardgaande jongste eindeksamen vraestel. Die artikel beoog dus om eerstens vas te stel wat die KABV ten opsigte van die ontwikkeling van globale vaardighede vereis. Daarna word gekyk hoe dit in die eindeksamen vraestel en die goedgekeurde KABV-handboek neerslag vind. Daarom is die navorsingsvrae soos volg:

5.1 Primêre navorsingsvraag

Hoe word globale vaardighede in 'n Afrikaans EAT-handboek vir graad 12-leerders ontwikkel?

5.2 Sekondêre navorsingsvrae

- Wat vereis die KABV ten opsigte van globale vaardighede?
- Hoe word globale vaardighede in die jongste Afrikaans EAT-eindeksamen vraestel getoets?
- Hoe ontwikkel die tekste en vraagstelling in 'n Afrikaans EAT-handboek graad 12-leerders se globale vaardighede?

6. Literatuurstudie

6.1 Die vierde industriële rewolusie en globale vaardighede

Globale vaardighede is noodsaaklik vir oorlewing tydens die vierde industriële rewolusie. Dit is 'n tydperk wat gekenmerk word deur die samesmelting van digitale, biologiese en fisiese wêreld en die toenemende gebruik van tegnologie soos kunsmatige intelligensie, wolkrekenaars, robotika en 3D-drukwerk. Die Internet van Dinge en gevorderde kabelvrye tegnologie het 'n nuwe era van ekonomiese omwenteling ingelei, met onseker sosio-ekonomiese gevolge vir Afrika (Hichilema 2022).

Die WEF het in 2016 die tien globale vaardighede geïdentifiseer wat deur die vierde industriële rewolusie genoodsaak word: komplekse probleemoplossing, kritiese denke, kreatiewe denke, bestuur van mense, samewerking met ander, emosionele intelligensie, goeie oordeel- en besluitnemingsvermoë, dienslewering, onderhandelingsvermoë en kognitiewe aanpasbaarheid (Gray 2016). Nie alle navorsers stem saam oor die spesifieke vaardighede wat van leerders vereis word nie en kreatiwiteit en entrepreneurskap word nie noodwendig oral as noodsaaklik beskou nie. Die leerder se konteks (leefwêreld) en die ontwikkelingsvlak van die gemeenskap speel 'n belangrike rol in die identifisering van noodsaaklike en relevante globale vaardighede.

Verskeie organisasies in Asië, die VSA en internasionaal fokus op drie breë kategorieë van vaardighede, naamlik kognitiewe, inter- en intrapersoonlike vaardighede (Soland e.a. 2013). Kognitiewe vaardighede sluit die bemeestering van akademiese inhoud, kritiese denke en kreatiwiteit in. Interpersoonlike kommunikasie vereis samewerking, leierskap en globale bewustheid terwyl intrapersoonlike vaardighede probleemoplossing behels en beïnvloed hoe leerders hulself in die skool en die werksomgewing laat geld. Die ontwikkeling van bogenoemde vaardighede vereis die gewilligheid om te groei, intrinsieke motivering, deursettingsvermoë en die gewilligheid om te leer hóé om te leer.

Die OECD en die Centre for Global Education (CGE) het vier sleutelaspekte van globale vaardigheid geïdentifiseer. Die globaal vaardige individu ondersoek die wêreld buite sy/haar onmiddellike leefwêreld deur meer oor uitdagings van plaaslike, globale en kulturele belang uit te vind; erken, verstaan en waardeer ander se perspektiewe en wêreldbeskouings; kommunikeer idees effektief aan diverse gehore deur aan oop, gepaste en effektiewe interaktiewe gesprekke oor kultuurgrense deel te neem; en tree op in die gemeenskaplike belang en vir volhoubare plaaslike en globale ontwikkeling (Asia Society en OECD 2018). Kennis, vaardighede, begrip, ingesteldhede en waardes word gekombineer om met ander saam te werk om relevante globale probleme vir die gesamentlike welstand van hedendaagse en toekomstige generasies op te los. Hul besluite en dade dra dus tot vreedsame, inklusiewe en volhoubare gemeenskappe by (OECD 2018a). Alhoewel sosiale en emosionele vaardighede in verskeie omgewings reeds van 'n jong ouderdom af ontwikkel, bly die verwerwing van globale vaardighede 'n lewenslange proses en geen individu is op enige gegewe tydstip ten volle vaardig nie (Deardorff 2014).

6.2 Ontwikkeling van globale vaardighede op internasionale vlak

Alhoewel baie lande reeds aandag aan die ontwikkeling van globale vaardighede gee, is daar verskille in die benaderings en fokus. Care, Anderson en Kim (2016) se studie van 102 lande het bevind dat slegs 36 lande na 21ste-eeuse vaardighede in hul visie- en missieverklarings

verwys, terwyl 76 lande spesifieke vaardighede identifiseer. Slegs 51 lande verwys na die spesifieke vaardighede in kurrikulumdokumente en slegs 11 lande lewer bewyse van vordering ten opsigte van die ontwikkeling van hierdie vaardighede in verskillende ouderdomsgroepe en vakke.

Conolly e.a. (2019) identifiseer verskeie benaderings tot die onderrig van globale vaardighede:

- Die neoliberale benadering beskou onderwys as 'n belegging wat tot ekonomiese groei bydra.
- Globale bewustheid streef die gemeenskaplike doel van geregtigheid en vrede na.
- Die kritiese benadering fokus op oordrag eerder as op verandering.
- Die voorspraakbenadering het ten doel om sosiale ongeregtigheid, armoede en omgewingskade te bestry.

Volgens Conolly e.a. (2019) neig Europese en Kanadese onderwysraamwerke meer tot die globale bewustheidsbenadering. Die klem val dus op inklusiewe burgerskap, die bevordering van sosiale kohesie en die aanvaarding van minderheidsgroepe. Die VSA en Asië verkies weer die neoliberale benadering en fokus op die ontwikkeling van werkverwante vaardighede en globale mededingendheid, terwyl sekere laer-inkomste streke globale onderwys gebruik om vir leerders 'n eie stem te gee. 'n Fokus op die aanleer van Engels bevorder veelsydigheid. Die Australiese kurrikulum fokus op interkulturele begrip en respek. Dit bevorder 'n waardering vir die eie kultuur, taal en gelowe, sowel as dié van ander (Williams-Guarandi 2015). Korea se kurrikulum sluit keusevakke in wat internasionale begrip, volhoubare ontwikkeling en interkulturele onderrig bevorder (UNESCO 2014).

6.3 Ontwikkeling van globale vaardighede in Afrika

Die vierde industriële rewolusie hou groot uitdagings vir Afrika in. Die integrasie van tegnologie word met versigtigheid benader aangesien baie regerings van mening is dat tegnologie die jeug van werksgeleenthede kan ontnem. Afrikaregerings moet egter juis nuwe vaardighede ontwikkel wat sal verseker dat tegnologie arbeid ondersteun eerder as vervang. Kubersekeriteit en die ontwikkeling van fisiese en digitale infrastruktuur is noodsaaklik (Ndung'u en Signé 2020). Walters, Yang en Roslander (2014) se studie ondersoek onderwys-beleidsoorwegings wat lewenslange leer in spesifieke Afrikalande sal bevorder. Zambië prioritiseer maniere om die werklose jeug deel van die ekonomie te maak. Nuwe beleggings sal help om vaardighede te ontwikkel sodat die jeug volwaardig aan die ekonomie kan deelneem (Hichilema 2022). Die jeug van Afrika wil graag ten volle by die 21ste eeu aanpas en benodig beter digitale dienste om te verhoed dat Afrika agtergelaat word (Travalay en Muvunyi 2020).

6.4 Ontwikkeling van globale vaardighede in Suid-Afrika

Suid-Afrika is 'n multi-etniese gemeenskap met 'n wye verskeidenheid kulture, tale en gelowe. Daar is 11 amptelike tale wat wetlik gelyke status het. Alhoewel Engels meer algemeen in die openbaar en in die besigheidswêreld gebruik word, is daar volgens Galal (2022) in 2018 bevind dat die tale wat die meeste deur individue in Suid-Afrikaanse huishoudings gepraat word Zoeloe (25,3%), Xhosa (14,8%) en Afrikaans (12,2%) is. Engels (8,1%) is eers sesde op die

lys van tale wat mees algemeen in huishoudings gepraat word, maar dit is die taal wat tweede meeste (16,6%) buite huishoudings gepraat word.

Hanemann (2017) beskou geletterdheid as noodsaaklik vir deelname aan die moderne wêreld, maar die verskeidenheid tale en die multikulturele aard van die Suid-Afrikaanse bevolking is 'n groot uitdaging. Suid-Afrikaanse leerders het in 2006 die laagste tellings in die Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), wat leesvaardigheid in graad 4 toets, behaal. In 2007 was Suid-Afrika 8ste uit 15 deelnemende lande in die SACMEQ- (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality-) studie, met 'n laer telling as Botswana, Tanzanië, Zimbabwe en Namibië. Suid-Afrika se eie Annual National Assessment (ANA) van 2011 dui daarop dat slegs 31% van graad 3- en 15% van graad 6-leerders 'n telling bo 50% behaal. Hierdie toetse is in leerders se huistaal afgelê. Hanemann (2017) is van mening dat leerders se vaardigheid in 'n addisionele taal selfs swakker sou wees.

Die KABV vir graad R–12 vorm die basis van die Suid-Afrikaanse skoolstelsel en gee uitdrukking aan die kennis, vaardighede en waardes wat in Suid-Afrikaanse skole geleer behoort te word. Hierdie kurrikulum het ten doel om te verseker dat leerders kennis en vaardighede ontwikkel wat betekenisvol in hul eie lewens sal wees. Die kurrikulum bevorder kennis van plaaslike kontekste terwyl dit sensitief vir die globale konteks is (DBO 2011).

Khosa (2011) beskou ubuntu as Suid-Afrika se fokus op die ontwikkeling van globale vaardighede. Dit is 'n Zoeloe-slagspreuk en beteken dat 'n persoon 'n persoon is as gevolg van ander. Dit kan gebruik word om 'n gesamentlike identiteit sowel as verbondenheid, deernis, empatie, nederigheid en aksie te beskryf. Brian Schreuder, superintendent-generaal van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, redeneer in Kenworthy en Kielstra (2015) se artikel dat die baie spesifieke uitdagings in Suid-Afrika entrepreneurskap noodsaak vir diegene wat 'n oorlewingsbestaan voer. Die werkloosheidskoers vir werksoekende jongmense tussen 15 en 24 was in die derde kwartaal van 2022 soveel as 59,6% (Trading Economics 2022). “Young people need streetwise skills, entrepreneurial skills, the ability to move in and out of work” (Kenworthy en Kielstra 2015). Butler-Adam (2018) beklemtoon dat groter belangstelling in die vierde industriële rewolusie in Suid-Afrika 'n invloed op onderwys in die algemeen, en veral op tersiêre opleiding, behoort te hê. Die feit dat kunsmatige intelligensie die grense tussen fisiese, digitale en biologiese domeine laat vervaag, impliseer dat mense nuwe tegnologie moet kan bemeester. In die Suid-Afrikaanse omgewing is die term *digitale boorlinge* op slegs 'n klein en uitgelese groep leerders van toepassing. Die meerderheid van Suid-Afrikaners het 'n ernstige gebrek aan ervaring en Czerniewicz en Brown (2010) plaas hulle aan die teenoor-gestelde kant van die digitale kloof as sogenaamde digitale vreemdelinge. Die gemiddelde Suid-Afrikaanse bevolking se digitale geletterdheid is sowat 10 jaar agter dié van ontwikkelde lande. Engelbrecht en Genis (2019) beskou dit as problematies, aangesien die meeste beroepe digitale vaardighede vereis.

Kreatiwiteit, samewerking, innovering en entrepreneurskap vereis in die werksomgewing die vermoë om te konseptualiseer, ontleed en toe te pas. Individue moet aanpasbare probleem-oplossers wees en hulself in die geskrewe en gesproke woord kan uitdruk – en etiese en morele besluite neem wat nie binnekort deur kunsmatige intelligensie gedoen sal kan word nie. Belanghebbendes soos onderwysbeleidmakers, werkgewers, ouers, leerders en onderwysers moet bewus wees van die veranderende werksplek en die uitdagings wat dit inhou.

6.5 Die belangrikheid van Afrikaans as 'n eerste addisionele taal

Een van die vereistes om die Nasionale Senior Sertifikaat (NSS) te verwerf, behels vaardigheid in minstens een addisionele taal. Volgens die minister van onderwys, Angie Motshekga (Businessstech 2020), is 6 482 Suid-Afrikaanse skole Engels-enkelmediumskole. Die meeste van hierdie skole bied Afrikaans EAT aan. Volgens die KABV (DBO 2011) behoort 'n eerste addisionele taal leerders in staat te stel om gepas en akkuraat, met inagneming van die teikengroep, doel en konteks, te kan kommunikeer. Op hierdie vlak kan die taal vir akademiese leer gebruik word en die leerder behoort met selfvertroue en genot te kan luister, praat, lees en skryf. Vaardigheid in 'n eerste addisionele taal vorm dus die grondslag vir lewenslange leer en kan dien as 'n instrument vir kritiese en kreatiewe denke. Dit kan help om opinies oor etiese uitdagings en waardes uit te druk. Choo (2020) ondersteun die stelling deur 'n holistiese taalkurrikulum te beskryf as 'n kurrikulum wat kritiese teks- en betekenisontleding ontwikkel, wat fokus op hoe stylmiddele betekenis deur taal oordra, maar ook met etiese betrokkenheid kyk na wie in die teks uitgebeeld word en hoe dit help om ander te verstaan, met hulle te empatiseer en by hulle betrokke te raak. Phillips (2018) fokus eerder op die holistiese bydrae wat dit tot die ontwikkeling van globale vaardighede kan lewer, naamlik probleemoplossingsvaardighede, fokus en aanpasbaarheid.

Choo (2020) verduidelik dat globale vaardighede kulturele vooroordele en stereotipes aanpak en effektiewe kommunikasie, verantwoordelike internetgebruik en besorgdheid oor globale kwessies aanmoedig. Dit neem ook sosiale, politieke, ekonomiese en omgewingsuitdagings onder die loep. Dit stem ooreen met die ubuntu-benadering en kan 'n sinvolle bydrae in 'n multi-etniese gemeenskap lewer. Engelbrecht en Genis (2019) meen dat ongelyke geleenthede aangespreek kan word deur kultuur, taal en geslagsverskille sodanig te hanteer dat dit leerders se leerervarings verbeter. Van der Merwe (in Engelbrecht en Genis 2019) verduidelik dat die direkte verband tussen multigeletterdheid en multimodaliteit daartoe bydra dat 'n wye verskeidenheid tegnologie en kommunikasiëkanale deesdae tot leerders en onderwysers se beskikking is om betekenis te skep en te herskep.

6.6 Die belangrikheid van handboeke

Handboeke van goeie gehalte ondersteun beide leerders en onderwysers – dit maak dit vir onderwysers moontlik om op die verfyning van pedagogie en die bevordering van betrekkenende, effektiewe leer te fokus (Oates 2014). Die handboek kan dus as verwysingspunt dien en word op verskillende maniere deur onderwysers gebruik. 'n Studie deur Reynolds en Farrell in 1996 (Oates 2014) het bevind dat die onderwysers met die beste resultate die gebruik van kwaliteitshandboeke ondersteun. Die rede hiervoor is die betroubaarheid daarvan, die samehang met kurrikulumdoelwitte en die waarde van goeie formatiewe assesserings. Dit stel die onderwyser in staat om op individuele leerders se vordering, eerder as op die ontwikkeling van leermateriaal, te fokus. Verder maak die feit dat Suid-Afrika 11 amptelike tale het die onderrig van 'n eerste addisionele taal meer uitdagend en is dit belangrik om die teoretiese onderbou vir leer te verstaan (Dreyer 2017).

Mahmood, Iqbal en Saeed (2009) beklemtoon die invloed wat die inligtingsera op handboeke het en dat hersiening, toetsing en navorsing in die ontwikkeling van hoëkwaliteitshandboeke noodsaaklik is, aangesien dit in ontwikkelende lande dikwels die enigste beskikbare leermateriaal is en onderwysers selde tyd het om self leermateriaal te ontwikkel.

Wanneer 'n handboek geëvalueer word, moet die toepaslikheid daarvan in verskillende kontekste ondersoek word (Maley en Tomlinson 2017). Vir die onderrig van 'n eerste addisionele taal word tekste dikwels vereenvoudig om sekere onderriguitkomst te bevorder terwyl dit eintlik teorieë oor die aanleer en die realistiese gebruik van die taal buite die klaskamer weerspreek. Die toepaslikheid van die taalgebruik in handboeke kan leerders motiveer om meer positief te wees en daardeur hul kommunikasievaardighede te verbeter, mits die inhoud relevant en interessant is. Maley en Tomlinson (2017) verwys wel verder na navorsing waar die teenargument is dat sommige leerders juis sukkel om die oorspronklike tekste te verstaan.

Vir 'n assesseringstaak of handboekaktiwiteit om lewensgetrou te wees, sou beteken dat leerders 'n regte opdrag met betekenis, 'n kommunikatiewe doel en 'n spesifieke uitkoms voltooi. Volgens Maley en Tomlinson (2017) behoort hierdie take leerders voor te berei om betekenisvol in hul leefwêreld te kommunikeer. Take word op die kurrikulum gebaseer en daarom behoort handboeke se leerinhoud en aktiwiteite ook lewensgetrou te wees. Beide die leerder en onderwyser moet die tekste en take as relevant en bruikbaar beskou, en interpretasie van die relevansie van leerinhoud en aktiwiteite mag weer van een konteks na die volgende verskil. Vanpatten en Benati (2010) verduidelik egter dat mense en die meganismes wat hulle gebruik om tale aan te leer nie van een konteks na die volgende verskil nie. Konteks kan egter wel die tempo van aanleer van die taal en die vlak van vaardigheid beïnvloed, maar die prosesse om 'n eerste addisionele taal aan te leer, bly dieselfde.

Onderwysers, vakfasiliteerders en beheerliggame wat geskikte handboeke moet identifiseer, vra dikwels vir kwantifiseerbare standaarde, eksakte maatstawwe en wetenskaplike formules om die proses te standaardiseer (Mahmood e.a. 2009). Mahmood e.a. (2009) verwys ook na 'n paar basiese grondbeginsels wat deur die American Textbook Council neergelê word. Inligting moet akkuraat, regverdig en sonder vooroordele teenoor verskillende groepe in die gemeenskap wees. Teks moet op leerders se leesvlak wees, maar ook interessant en duidelik verstaanbaar wees. 'n Verskeidenheid tekste (volledig, of as uittreksels) behoort ingesluit te word. Opdragte moet die inhoud ondersteun en die visuele tekste moet by die inhoud aansluit. Inhoud moet sistematies ontwikkel word en lewendig en vol persoonlike ervarings wees. Daar moet voldoende verwysing na die oorspronklike bronne wees.

Aktiwiteite behoort gevarieerd te wees en dit moet aktiewe betrokkenheid by die leerproses vereis en met die kurrikulum geïntegreer wees en daarmee verband hou (Mahmood 2011). Leerders met verskillende vermoëns behoort suksesvol met die inhoud te kan werk. Leerders behoort inligting te ontleed en krities te kan dink; dit wil sê om te reflekteer, hipoteses te vorm, te ontleed, te verifieer en te sintetiseer. Leerders behoort die inhoud te kan bespreek en daaroor te debatteer, en aktiwiteite behoort toenemend meer uitdagend te raak terwyl daar vir formele en informele assessering voorsiening gemaak word.

Brookhart (2010) identifiseer drie kategorieë van hoërorde-denkvaardighede, naamlik oordrag, kritiese denke en probleemoplossing. Conklin (2012) beskryf dit meer spesifiek as kritiese denke en kreatiewe denke. Beide Brookhart (2010) en Conklin (2012) bevestig dat hierdie denkvaardighede aan Bloom se hersiene taksonomie gekoppel is. Hierdie taksonomie kan 'n sinvolle bydrae lewer tot die evaluering van die denkvaardighede wat in 'n handboek ontwikkel word. Handboeke behoort onderwysers daarom van onderrigidees en -planne te voorsien en leerders te help om hoërorde-denkers te word (Tarman en Kuran 2015). In hierdie verkennende artikel sal Bloom se hersiene taksonomie gebruik word om die vraagstelling te ondersoek wat hoërorde-denke behoort te toets.

Tomlinson (2008) argumenteer dat taalhandboeke misluk in die doel om basiese vaardighede in 'n addisionele taal baas te raak en dat die fokus op linguistiese items geplaas word eerder as op geleenthede om die taal aan te leer en te gebruik. Dit is die gevolg van eise wat deur gesagstrukture, ouers, uitgewers en leerders gestel word. Om 'n taal aan te leer, vereis dat die teks lewensgetrou moet wees en leerders kognitief en affektief moet betrek. Leerders moet gelei word om self te ontdek sodat hulle kan leer om die taal so akkuraat, gepas en vlot moontlik te praat. Bereikbare uitdagings help leerders om te dink, te voel en selfvertroue te ontwikkel (Tarman en Kuran 2015).

Kurrikulumontwerp en -ontwikkeling in die 21ste eeu moet sekere beginsels, prosesse en produkte volg om betekenisvolle leer te skep. Hava (2018) identifiseer sewe beginsels wat 'n rol in kurrikulumontwerp behoort te speel: konstruktivisme, interdisiplinariteit, vaardighede vir die 21ste eeu, gemengde leer wat tegnologie insluit, onderrig-leerstrategieë en sosiale verantwoordelikheid. Die laaste stap, waar al die elemente gekombineer word, lei tot toekoms-gerigte denkgeletterdheid.

'n Multigeletterdheidsbenadering kan 'n belangrike bydrae tot die ontwikkeling van denkgeletterdheid lewer en die teoretiese lens wees by die ondersoek na die ontwikkeling van globale vaardighede in 'n handboek vir leerders in die Afrikaans EAT-klas. Hierdie benadering sal vervolgens as die teoretiese onderbou vir hierdie ondersoek na die ontwikkeling van globale vaardighede in 'n graad 12-Afrikaans EAT-handboek bespreek word.

7. Teoretiese raamwerk

'n Groep internasionale onderwysers in geletterdheid het in 1994 in New London, New Hampshire in die Verenigde State van Amerika ontmoet om die onderrig van geletterdheid in 'n snelveranderende gemeenskap te ondersoek. Anstey en Bull (2018) verduidelik dat die idee was om vas te stel hoe onderrig op die toenemend sosiale en kulturele diversiteit moes reageer terwyl die wêreld kleiner en meer mobiel word en taal maar net een van baie kommunikasiekanale was. Die feit dat tegnologie meer gesofistikeerd en toeganklik geword het, het geïmpliseer dat geletterdheid dus nie meer net deur taal gedomineer word nie, maar dat dit multimodaal is en ook deur gebare, beelde, klank en ruimte oorgedra word. Die geletterde leerder moes dus elkeen van hierdie modusse verstaan en gebruik om film, beelde en klank te kon interpreteer en skep.

Die NLG (New London Group 1996) beskou 'n multigeletterdheidsbenadering as 'n komplekse integrasie van vier faktore:

- *Gesitueerde werklikheid* stel leerders bloot aan die ervaring en gebruik van beskikbare diskoers uit hul eie leefwêreld en simulaties van verhoudings in die werkplek en in die openbaar.
- *Openlike onderrig* vereis die bekendstelling van eksplisiete metatale wat die ontwerpelemente van verskillende betekenis beskryf en interpreteer. Dit behels dus sistematiese, analitiese en doelbewuste verstaan.
- *Kritiese raamwerk* verbind betekenis met hul sosiale kontekste en doel en neem kulturele en sosiale kontekste in ag.

- *Veranderde werklikheid* vereis dat leerders betekenis van een konteks na die volgende herskep.

Die groep argumenteer verder dat die fundamentele doel van onderwys is dat alle leerders voordeel uit leer trek sodat hulle ten volle in die openbaar aan die gemeenskap en ekonomie kan deelneem. Benaderings verwys dan na onderrig- en leerverhoudings wat die potensiaal vir leer skep en tot volle en gelyke sosiale deelname behoort te lei. Die multigeletterdheids-raamwerk maak dus voorsiening vir die ontwikkeling van globale vaardighede. Die raamwerk sal as vertrekpunt vir die ondersoek na die ontwikkeling van globale vaardighede in die handboek (gebaseer op die KABV) dien.

Anstey en Bull (2018) verwys na studies wat poog om onderwysers te help om diversiteit te respekteer en ongelykheid aan te spreek; om leerders te leer van multimodale tekste wat deur tradisionele, nuwe en veranderende tegnologie geskep word; en te bepaal hoe multigeletterdheid op die kurrikulum van toepassing is en beplan en onderrig kan word. Genis (2019) verwys byvoorbeeld in Engelbrecht en Genis (2019) na die omgekeerde klaskamer, waar multigeletterdheid prakties toegepas word deurdat leerders voorbereid na die klas kom en geletterdheid sodoende buite die klaskamer bevorder word.

Die NLG se werk is vandag selfs meer relevant en die uitdagings soveel groter. Baie van die werksgeleenthede wat tans bestaan, gaan verdwyn en nuwes sal ontwikkel. Dit maak dit soveel belangriker om leerders vir die toekoms voor te berei. Anstey en Bull (2018) brei dus die oorspronklike twee doelwitte met geletterdheid uit deur by te voeg dat dit in 'n wêreld gaan gebeur wat ons ons nie eens kan voorstel nie. Daar is dus 'n nou verband tussen multigeletterdheid, die veranderende praktyke in die werkplek en die implikasies daarvan vir die onderwys.

8. Navorsingsontwerp

Die doel van hierdie studie is om 'n veelgebruikte en voorgeskrewe graad 12-handboek vir Afrikaans EAT te verken. Die ondersoek sal dus op 'n ontleding van 'n spesifieke EAT-handboek fokus. Sentraal tot hierdie ondersoek is die verband tussen die ontwikkeling van globale vaardighede in die handboek, watter globale vaardighede deur die KABV vereis word en hoe die eindeksamenassessering met globale vaardighede omgaan. Hierdie verkennende studie is kwalitatief en daar word deur die interpretivistiese paradigmatische lens na 'n bepaalde verskynsel (globale vaardighede) gekyk. Daarom is dit 'n instrumentele gevallestudie.

Die artikel probeer glad nie veralgemeen nie. Dit is 'n verkennende studie wat 'n kwalitatiewe vermoede ("hunch") ondersoek, naamlik dat die handboek wat in die meeste graad 12-EAT-klaskamers gebruik word, nie die leerders voorberei vir die eindeksamen wat hulle aflê nie. 'n Volgende artikel sal klem lê op ander gedeeltes van die EAT-vraestelle, asook die steekproef uitbrei na ander EAT-handboeke vir hoërskoolleerders of selfs ander voorgeskrewe handboeke.

8.1 Steekproef

'n Dokumentanalise (in hierdie geval 'n inhoudsanalise) is gedoen, eerstens van die KABV om die vereistes ten opsigte van die ontwikkeling van globale vaardighede in die kurrikulum vas

te stel. Tweedens is die 2022-NSS-eindeksamen vraestel ontleed deur spore en patrone van multigeletterdheid te probeer vind. Derdens is die departementeel-goedgekeurde handboek op dieselfde wyse ontleed om die ontwikkeling van globale vaardighede daarin te verken.

Given (2012) beskou dokumente as geleiers van kommunikasie tussen die skrywer en die leser. Hierdie geleiers bevat betekenisvolle boodskappe wat in woorde, kaarte, foto's, ensovoorts vervat kan wees. Daar sal, in ooreenstemming met die klem wat op visuele geletterdheid in die 21ste eeu geplaas word, slegs na 'n gedeelte van die vraestel, te wete die lees-en-kyk-afdeling gekyk word. Hierdie afdeling tel 24 punte (leesbegrip) en 6 punte (grafiese interpretasie). Saam vorm dit die grootste gedeelte van vraestel 1. Hoe leerders deur die KABV-goedgekeurde handboekreeks voorberei word om hierdie vrae te beantwoord, sal in die graad 12-handboek nagespeur word. Alle tekste in die handboek wat uit koerante gebruik is, sal ondersoek word om aan te sluit by die lewensgetrouheid van tekste wat deur multigeletterdheid as onontbeerlik beskou word. Janks en Dixon (2014:115) verwys na "newspapers as everyday texts", oftewel koerante as alledaagse tekste, en sluit koerantopskrifte, spotprente, artikels, foto's, asook tegnologiese inligtingstekste soos SMS'e en Twitter-boodskappe daarby in.

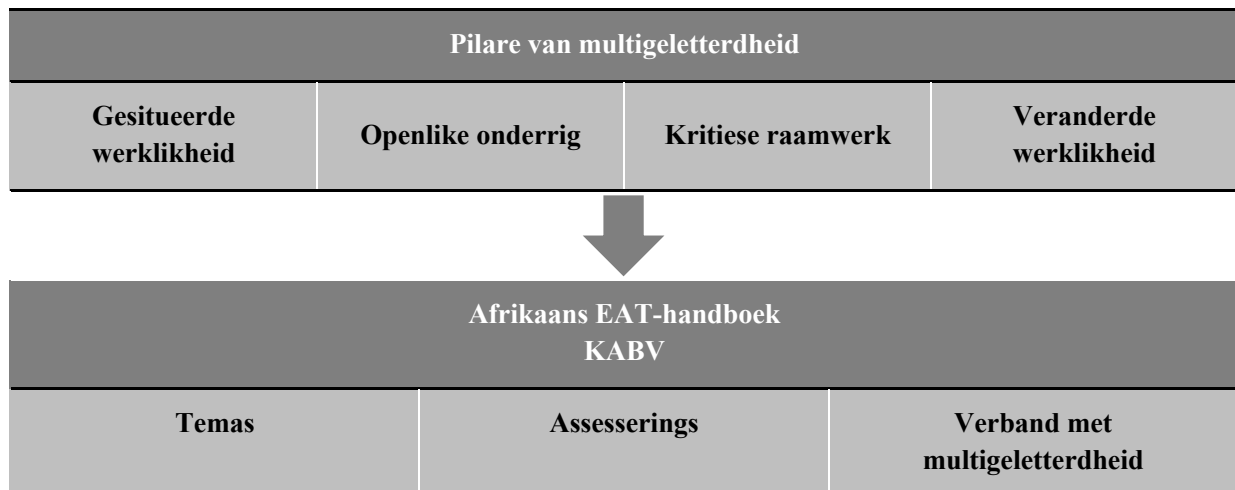
Die EAT-weergawe word ondersoek aangesien die meeste Engels-enkelmediumskole in Suid-Afrika Afrikaans op hierdie vlak aanbied.

8.2 Data-ontleding

Die data sal terugvoer gee oor die teenwoordigheid van inhoud en aktiwiteite wat globale vaardighede bevorder. Hoe die KABV die ontwikkeling van globale vaardighede bevorder, is vergelyk met assesserings in die jongste nasionale EAT-eindeksamen vraestel, asook hoe die ASG-graad 12-handboek met voorbereiding vir die spesifieke eindeksamen vraestel help.

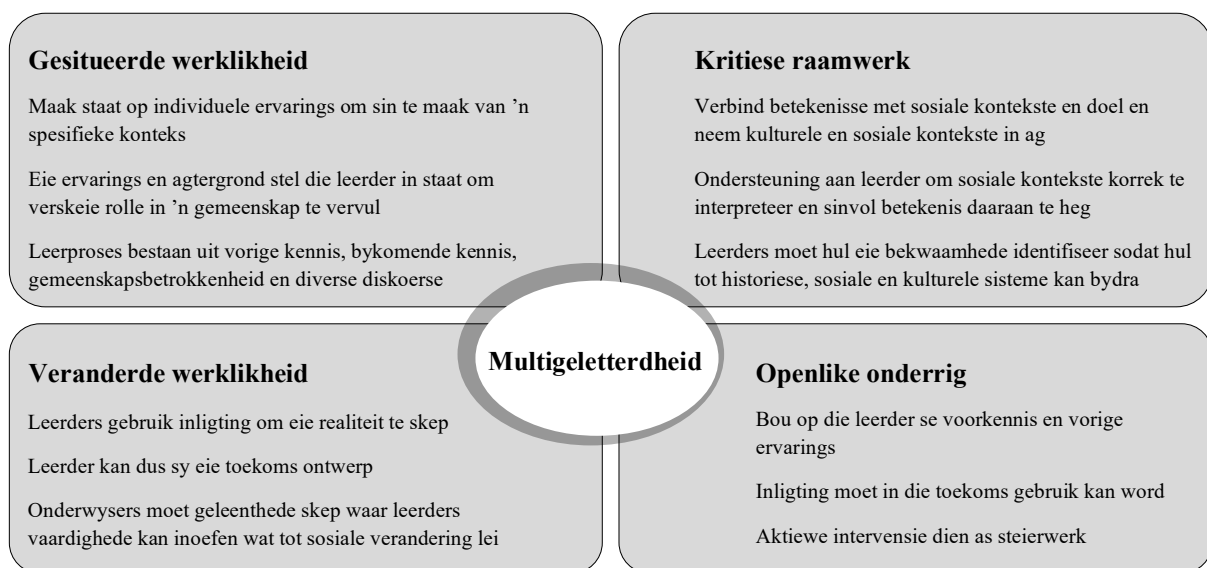
Krippendorff (2019) verduidelik die belangrikheid daarvan om te verduidelik waarop oordele gebaseer is sodat die resultate gebruik kan word om toekomstige ontledings op te bou. Inhouds-ontleding, aldus Krippendorff (2019), ondersoek hoe die beskikbare teks ontstaan het, wat dit beteken, op wie dit gerig is asook die huidige omstandighede en die omstandighede wat dit voorafgaan. Dit ondersoek ook of dit die ontleder in staat sal stel om geldige antwoorde op vrae in hul spesifieke konteks te kry. Daarom moet die konteks waarin die teks ontleed word ook verduidelik word; vandaar die indeling van die databespreking in 'n makro- en mikro-konteks.

Globale vaardighede sal in die tekste en aktiwiteite in die handboek geïdentifiseer word deur na die vier kategorieë van multigeletterdheid, naamlik *gesitueerde werklikheid*, *openlike onderrig*, *kritiese raamwerk* en *veranderde werklikheid*, in die handboek se tekste en vraagstelling te soek. Vir elke kategorie word eienskappe aangedui wat vir die ontwikkeling van die sjabloon gebruik sal word. Deur spore van die multigeletterdheidsmodel (in figuur 2 uiteengesit) in die data te soek, word die data dus deduktief ondersoek deur figuur 2 as 'n ontledingsinstrument te gebruik.



Figuur 1. Verband tussen die verskillende elemente van die studie

Figuur 1 gee 'n oorsig oor die verskillende faktore wat tydens die studie ondersoek sal word, terwyl figuur 2 (hier onder) duidelikheid oor die inhoud van elkeen gee. Hierdie pilare lewer 'n bydrae tot die ontwikkeling van vaardighede wat leerders genoegsaam vir sowel die eindeksamen vraestel as die eise van die 21ste eeu sal voorberei.



Figuur 2. Pilare van multigeletterdheid

Die multigeletterdheidsbenadering beywer hom vir die ontwikkeling van globale vaardighede deur die grondslag vir onderrig en leer in die 21ste eeu daar te stel, soos in figuur 2 voorgestel. Die bevindinge sal beskryf word na aanleiding van die kenmerke se teenwoordigheid al dan nie in die data.

9. Etiese oorwegings

As navorsers moet ons integriteit en kennis van etiese kwessies hê om ingeligte besluite te maak. Enige gevolgtrekkings moet geregverdig, regverdigbaar, deurdag en verdedigbaar wees. Die handboekreeks is vrylik in die handel beskikbaar en die KABV is gratis op die Departement van Basiese Onderwys se webwerf beskikbaar. Die vraestel is reeds geskryf en dus ook in die openbare domein. Die navorsing vereis dus nie toestemming van enige individu nie. Die handboekreeks het ook reeds deel gevorm van 'n studie deur die Departement van Basiese Onderwys (DBO 2019b).

10. Bevindings

10.1 Makrokonteks

Verbesonder tot die taalklaskamer (HT en EAT) beskryf die KABV drie ononderhandelbare benaderingswyses: die kommunikatiewe, teksgebaseerde en prosesgeoriënteerde benaderings. Die kommunikatiewe benadering berus op vier hoekstene: Die onderwyser is 'n fasiliteerder, die taalgebruik word onderrig ter wille van herkenbaarheid in die buitewêreld, die wêreld word in die klaskamer ingebring, en integrasie tussen taalonderrig en ander vakke vind plaas. Die teksgerigte benadering impliseer weer dat taalonderrig nie sonder teksontsluiting kan plaasvind nie; daar word van onderwysers verwag om deurgaans leerders se taalvaardighede te ontwikkel deur oordedende inligting en literêre, transaksionele en narratiewe tekste te gebruik, en klem word deurgaans op die visuele aspek van tekste geplaas. Die prosesbenadering het ten grondslag dat leerders eerstens voorberei word op tekste (bv. prelees en preskryf), dat hulle tweedens luister, praat, lees, skryf en aanbied, en laastens dat hulle reflekteer deur bv. postlees-, postluister- en postskryf-aktiwiteite en -vrae.

10.1.1 Die KABV

Die Nasionale Kurrikulumverklaring vir graad R-12 stel in die vooruitsig dat leerders probleme kan identifiseer en oplos; besluite deur kritiese en kreatiewe denke kan neem; doeltreffend in 'n span, groep, organisasie en gemeenskap kan saamwerk; en hulself kan organiseer en bestuur en inligting kan versamel, ontleed en organiseer en dit krities kan evalueer. Verder moet hulle doeltreffend in verskillende formate kan kommunikeer, wetenskap en tegnologie verantwoordelik gebruik en veral verstaan dat die wêreld 'n stel verwante stelsels is waarin probleme nie in isolasie opgelos word nie. Die spesifieke doelstellings vir die addisionele taal sluit in om dit te kan gebruik om inligting te verkry en te bestuur vir leer oor die kurrikulum heen en in 'n wye verskeidenheid ander kontekste. Inligtingsgeletterdheid is 'n noodsaaklike vaardigheid in die inligtingsera en vorm die grondslag vir lewenslange leer. Dit behoort ook as 'n instrument te dien vir kritiese en kreatiewe denke, om opinies oor etiese kwessies en waardes uit te druk, om krities in interaksie te tree met 'n wye verskeidenheid tekste en perspektiewe, om waardes en magsverhoudings in tekste te herken en te bevraagteken, en om tekste vir 'n wye verskeidenheid doelwitte soos genot, inligting en navorsing krities te lees. Die KABV is volgens taalvaardighede en inhoud georganiseer. By postlees word van die leerder verwag om die teks as geheel te interpreteer deur die gebruik van strategieë soos die skep van sinteses, opsomming, vergelyking en kontrastering, die maak van afleidings en gevolgtrekkings, evaluering en die uitspreek van opinies (DBO 2011).

Die toepassing hiervan sal daartoe bydra dat leerders besef dat hulle die teks uit verskillende perspektiewe kan benader en dit daardeur ook beter verstaan. Kritiese geletterdheid “behels om verby die letterlike betekenis van ’n teks te kyk om te bepaal wat teenwoordig is en wat ontbreek, ten einde die teks se volledige betekenis en die outeur se bedoeling daarmee te ontleed en te evalueer” (Ontario Ministry of Education 2019; eie vertaling). Deur media-boodskappe te bevraagteken, is dit moontlik om verskuilde betekenis, verskillende perspektiewe en die doel wat die skrywer met die teks wil bereik te openbaar. Kritiese geletterdheid is gekoppel aan “regverdigheid, billikheid en sosiale geregtigheid” en daarom is dekodeer vir betekenis noodsaaklik. Krities-geletterde leerders neem ’n “kritiese standpunt in en vra watter siening van die wêreld die teks bevorder en of hulle hierdie siening aanvaarbaar vind, wie by die teks baat, en hoe die leser beïnvloed word” (Ontario Ministry of Education 2019; eie vertaling). Die konteks van die boodskap word dus deurgaans ondersoek.

Toenemende globalisering vereis ook dat Suid-Afrika internasionale neigings volg om te verseker dat leerders meer aanpasbare denkprosesse ontwikkel (Lombard en Grosser 2008).

10.1.2 November 2022-NSS: vraestel 1

Die November 2022-vraestel vorm deel van die steekproef, aangesien dit die jongste vraestel is, asook die eerste vraestel wat geskryf is in die nasleep van die pandemie. Die lees-en-kyk-afdeling skep die ideale agtergrond om die gebruik van werklikheidsgetroue tekste en die interpretasie daarvan te toets. Hierdie afdeling toets nie net die leerder se kennis nie, maar veral hoe die *gesitueerde werklikheid* nou *veranderde werklikheid* word. Die ervarings wat leerders in vorige eksamenvraestelle en deur *openlike onderrig* opgedoen het, dra by tot die leerder se vermoë om sosiale kontekste in ag te neem. Die rol van die *kritiese raamwerk* is dus ook sigbaar. Die vraestel het ook ten doel om die leerder se vermoë in terme van die vereistes wat in die KABV gestel word, te toets.

10.1.3 Afrikaans sonder grense

ASG vir eerste addisionele taal is ’n handboekreeks wat, volgens die skrywers daarvan, ontwikkel is om aan al die vereistes van die KABV te voldoen. Die graad 10-leerderboek dek 17 temas en die doel van die lesreekse is om taalvaardighede te ontwikkel sodat leerders in ’n multikulturele land ook in Afrikaans kan kommunikeer. Sterk klem word op begrip- en leesvaardighede gelê (Lätti 2011; Lätti, Gouws, Gouws, Pretorius, Smit, Grobbelaar en Grobler 2012; Gouws 2013). Die reeks is steeds beskikbaar as eerste uitgawe en die graad 12-leerderboek is reeds 23 keer herdruk. Dit is duidelik dat die reeks gewild is.

Minister Angie Motshekga het in 2016 ’n taakspan aangewys om sosiale veranderlikes soos rassisme, seksisme en ander vorme van diskriminasie in handboeke te ondersoek (DBE 2019a). As KABV-goedgekeurde handboek het ASG ook deel van die ondersoek gevorm. Die handboeke wat tans in die stelsel gebruik word, is gebaseer op die KABV vir graad R–12 wat in 2010 aanvaar is. Dit verskaf besonderhede oor wat onderwysers moet onderrig en assesser op ’n graad-vir-graad- en vak-vir-vak-basis. Die KABV is ontwikkel as gevolg van die behoefte om die administratiewe las op onderwysers te verminder en om te verseker dat hulle toegang tot duidelike leiding in hul onderrig het. Dit het ook gepoog om konsekwentheid van wat geleer word, te verbeter (DBO 2019b).

Die Direkoraat vir Leer- en Onderrigondersteuningsmateriaal is verantwoordelik vir die koördinerende van die proses om handboeke vir die Nasionale Katalogus goed te keur. Handboeke moet aan die volgende riglyne voldoen: sosiale transformasie, aktiewe en kritiese leer; hoë kennis en hoë vaardighede; progressie van eenvoudig na kompleks; menseregte, inklusiwiteit en geregtigheid; waardering van inheemse kennisstelsels en geloofwaardigheid, kwaliteit en doeltreffendheid. Dit behoort, volgens die verslag, onderwys te verskaf wat vergelykbaar is in kwaliteit, breedte en diepte met dié van ander lande (DBO 2019b).

ASG is, soos reeds genoem, 'n veelgebruikte handboekreeks, indien nie die mees gebruikte reeks in die Afrikaans EAT-klaskamer nie. Die skrywers van die reeks is reeds sedert 20 jaar gelede betrokke by een van die vernaamste voorgeskrewe handboeke in die EAT-klaskamer, veral omdat hulle kommunikatiewe werkwinkels vir leerders en onderwysers aangebied het waarin hulle leerders se taalvaardigheid in Afrikaans op genotvolle wyse ingeoef en verbeter het.

Sedert 2005, toe handboeke aan goedkeuring vir die nuwe Kurrikulum 2005 onderworpe was, is hierdie reeks die voorloper en dit het sedertdien van krag tot krag gegaan – tot so 'n mate dat die graad 11-weergawe tans in sy 43ste druk is – voorwaar 'n ongekende prestasie in die publikasiebedryf. Wat egter interessant is, is die feit dat die reeks sedert 2011 sonder enige aanpassings herdruk word. Sedert die ministeriële ondersoek, waar die reeks die groen lig as voorgeskrewe boek gekry het, is geen van die temas, onderwerpe, tekste, woordeskat, vraagstelling en aanpassings in die kurrikulum bygewerk nie. So, byvoorbeeld, word omstrede maar alledaagse realiteite soos beurtkrag, die pandemie, fopnuus en TikTok nêrens in die reeks gemeld nie. Daar is ook nie sprake van die jongste voorgeskrewe gedigte in die boeke nie. Daar is wel heelwat rympies en kort kommunikatiewe gediggies wat ingespan word om prettige aktiwiteite te fasiliteer.

Alhoewel daar advertensies, webblaie en strokiesprente in die boek voorkom, word visuele tekste eerder gebruik om grammatika te toets as vir die ontwikkeling van visuele geletterdheid, wat ook in vraestel 1 getoets word. Die ontwikkeling van taalvaardighede (luister en praat, lees en kyk, en skryf en aanbied) word afgeskeep. Visuele geletterdheid word bloot geïgnoreer of omseil (die addendum sluit die betrokke tekste uit die handboek en die vraestel in). In die graad 12-boek is daar, behalwe vir die grafika in die voorbeeldvraestel (bl. 192), slegs een voorbeeld van grafika (bl. 53) wat vergelyk met die standaard van wat in vraestelle gevra word, in die vorm van 'n kaart en 'n sirkeldiagram. Verder word 'n webblad (bl. 60) bestudeer en verskyn daar drie advertensies (bl. 52, 65 en 76) waarin visuele geletterdheid tot 'n mindere mate aangespreek word. Die enigste spotprent wat begrip en visuele geletterdheid toets, verskyn op bl. 181. In die mikrokonteks sal die voorbeelde van visuele tekste se vraagstelling vergelyk word met dié wat in die November 2022-NSS-vraestel 1 vir eerste addisionele taal verskyn het.

10.2 Mikrokonteks

10.2.1 November 2022-vraestel

Wanneer daar na die leesstuk (in die lees-en-kyk-gedeelte van die vraestel) gekyk word, kom 'n mens onder die indruk van die uitstekende tekskeuse. Behalwe dat teks A 'n hoogs identifiseerbare teks vir enige jong volwassene is, is dit ook logies en gestruktureerd geskryf en word die leser nooit verveel nie; intendeel, die paragrafering word kundig gebruik om die teks in maklik leesbare eenhede te verdeel. Daar is wel uitdagende woordeskat in die leesstuk, soos byvoorbeeld “klop-aan-die-deur-en-hardloop-weg-speletjie”, asook “toep”, wat die Afrikaanse

vertaling van die Engelse “app” is. Omdat die tegnologiese wêreld deur Engels as wêreldtaal beheer word, is “toep” selfs vir ’n Afrikaanssprekende leerder waarskynlik nie ’n bekende woord nie. Die titel en die TikTok-logo word op ’n slim manier gebruik om die leser op die Afrikaanse teks voor te berei deur die gebruik van die klanknabootsende effek van ’n staanhorlosie as titel – en wat tipografies reg langs die TikTok-logo geplaas is. Daar is dus onmiddellik ’n korrelasie tussen klank en visuele beeld.

Wanneer die tekskeuse deur ’n multigeletterdheidsbril bekyk word, val ’n paar dinge op. *Gesitueerde werklikheid* (een van die hoekstene van multigeletterdheid) se oorheersende kenmerk is dat die leerder se eie ondervindings gebruik moet word. Hierdie leesstuk slaag weens die gewildheid van hierdie sosialemediatoepassing ongetwyfeld hierin. Hierbenewens word daar in die leesstuk melding gemaak van die COVID-19-pandemie, wat by die gedwonge tegnologiese borrel aansluit wat die afgelope twee jaar deel van matrikulante se lewens geword het. Tog verskaf die leesstuk ook positiewe en toekomsgerigte sienings van die veranderende wêreld waarin leerders hulself bevind.

Openlike onderrig, die hoeksteen wat konstruktivistiese steierwerk as ’n onderrigstrategie fasiliteer (Anker en Cox 2018; Van Oort 2018; Strauss, Vos en Van Oort 2019), word in die struktuur van hierdie leesstuk gesien. Benewens die reeds genoemde voorspellingswaarde van die titel en die TikTok-logo, word nuuskierigheid by die leser bewerkstellig deur assosiasies en konnotasies (die staanhorlosie en die toktokkie-speletjie) te gebruik om die TikTok-verskynsel te definieer, waarna die ontstaan daarvan, die groeiende gewildheid van die produk en die unieke kenmerkende aard daarvan beskryf word. Hierna word die verband met die pandemie genoem, suksesstories rondom die verskynsel gedeel en voorbeelde gegee van hoe selfs die gemeenskap (plaaslik en wêreldwyd) deur die verspreiding van die “Jerusalema”-danspassies, deur middel van TikTok, verryk is. Daarna volg twee paragrawe waarin Suid-Afrikaanse leerders se sienings weer eens beïnvloed word wanneer TikTok gebruik word om ’n godsdienstige byeenkoms uit te brei en matriekleerders vir hulle eksamen te motiveer. Ten slotte word die leerders se verantwoordelikheid om tussen feitelike inligting en fopnuus te onderskei, genoem en eindig die artikel met die idiomatiese uitdrukking “dink voor jy doen”.

In die bespreking rondom fopnuus lê die multigeletterdheidsfondament van ’n *kritiese raamwerk*. Leerders word gelei om verder as ooglopende veralgemenings en oordele te kyk na wat met ’n teks kan gebeur wanneer daar nie met ’n kritiese lens gekyk word nie. Die gebruik daarvan in die advertensiewese en die gevaar daarvan om propaganda blindelings te glo word ook uitgewys en bemagtig die jong volwassene om ’n ingeligte tegnologiese verbruiker te wees.

Laastens is daar voorbeelde van hoe leerders se eie werklikhede herskep kan word, soos die matriekseun uit die Karoo wat sy maats deur TikTok motiveer om vir die eindeksamen te leer en die prettige manier waarop die “Jerusalema”-danspassies individueel uitgedruk kan word. Die beskrywing van die rymkletser wat die onderwyser se WhatsApp-aantekeninge verlewendig het, dien ook as getuienis van *veranderde werklikheid*.

Teks B is ’n grafiese voorstelling van die tien beste nuwejaarsvoornemens vir 2023 van mense tussen die ouderdomme van 16 en 30 jaar. Nuwejaarsvoornemens word in alle kontekste as iets met ’n positiewe eindresultaat geassosieer. *Gesitueerde werklikheid* delf in die leerders se voorkennis deur relevante, identifiseerbare simbole wat met hierdie voornemens geassosieer kan word, te gebruik. Elkeen van hierdie prentjies kan egter in verskillende kontekste verskillend geïnterpreteer word. Die *kritiese raamwerk* plaas die simbole in die konteks van die tipiese

nuwejaarsvoornemens van mense in die spesifieke ouderdomsgroep en vir 'n spesifieke jaar. Dit word ook duidelik geïmpliseer dat daar ooreenkomste in die voornemens van mense van verskillende ouderdomsgroepe, kulture en geslagte mag wees. *Veranderde werklikheid* kom ter sprake waar daar van die leerder vereis word om die simbole/prentjies te gebruik om self te bepaal wat die verband met hul eie realiteit is. Die redelike persoon met 'n basiese taalvaardigheid behoort dus die volgende moontlike voornemens daaruit af te lei:

- A Bestuur/beplan jou tyd beter
- B Help jou medemens
- C Sorg vir diere / help ander daarmee
- D Beskerm die aarde/omgewing
- E Spandeer minder tyd op Twitter
- F Spandeer tyd saam met familie en vriende
- G Wees meer spaarsaam
- H Hou op rook
- I Kry 'n kwalifikasie / leer iets nuuts
- J Oefen meer

Die regmerkier dui aan dat slegs 8% van mense in hierdie ouderdomsgroep dit regkry om by hul voornemens te hou, terwyl 92% van mense dit nie regkry nie. Die vrae vereis ook terugvoer op verskillende vlakke, naamlik die afleiding dat prentjie A iets met tydsbestuur te doen het, terwyl iemand wat oefen (prentjie J), graag meer aktief wil wees of gesonder wil leef. Prentjie C kan impliseer dat dit nodig is om beter na diere om te sien of by organisasies wat dit doen betrokke te raak. *Openlike onderrig* maak daarop staat dat die leerder sal besef dat hy/sy self ook voornemens vir 2023 kan hê, maar dat dit al voorheen bewys is dat mense maar sukkel om daarmee vol te hou.

10.2.2 Tekste uit ASG

In die graad 12-handboek is slegs een teks gevind wat tematies vergelykbaar is met die teks oor TikTok in die 2022-vraestel, te wete 'n strokiesprent (bl. 18) waarin 'n ma en dogter 'n gesprek voer oor die dogter se “verslawing” aan Facebook. Die teks en die dialoog is maklik leesbaar en is, weens die kleurvolheid daarvan, visueel aantreklik. Deur die lens van multigeletterdheid beskou, bied die fondament van *gesitueerde werklikheid* in hierdie teks 'n herkenbare situasie vir die leerder wat deur die ouer betig word, omdat sy die wêreld net deur die Facebook-skerm beleef. Verdere identifiseerbare eienskappe is dat dit ooreenstem met die demografiese teikengroep van Afrikaans EAT, wat grotendeels Afrikataalsprekers is, en dit word ook deur die naamgewing bevestig: Die ma spreek die kind aan as Zandi, 'n bekende Zoeloe- en Xhosa-naam. Daar is egter nie 'n eietydse en moderne belewing van leerders se tegnologiese en multimodale belewing en “inkoop” in sosiale media soos in die pas bespreekte TikTok-leesstuk in die vraestel nie. TikTok is 'n moderne vergestaltung van sosiale media, terwyl deesdae se jong tegnologie-entrepreneurs Facebook waarskynlik as verouderd beskou. Volgens die American Textbook Council behoort inhoude wat in handboeke aangebied word lewendig en vol persoonlike ervarings te wees (Mahmood 2011), soos waarvan die artikel oor

TikTok wel getuig. 'n Handboek wat in 2013 gedruk is en steeds onveranderd herdruk word, kan onmoontlik voorsiening maak vir die dinamiese verwikkelinge van die 21ste eeu.

Wat *openlike onderrig* betref, word vorige ervarings wel aangespreek, aangesien daar geredeneer kan word dat die meeste leerders waarskynlik al deur ouers betig is omdat hulle nie hulle oë van die skerm kan afhaal nie. Die klem wat op steierwerk en die konstruktivistiese manier van laag-op-laag-ontginning van die teks gelê moet word (New London Group 1996), ontbreek heeltemal in hierdie aktiwiteit. Geen aandag word aan die ontginning van die teks gegee nie. Daar word trouens nie een vraag gevra om vas te stel of die leerders wel die visuele teks verstaan of die chronologiese gebeure in die raampies kan volg nie. Begrip van tekste word suksesvol gefasiliteer deur by die bekende te begin en die leerder dan stap vir stap na dieper vrae en ook hoëorde-vrae te begelei (Mahmood 2011). In hierdie vraagstelling word die teks bloot as voorbeeld van grammatikale strukture, naamlik sintipes (bevelsinne, stelsinne, vraagsinne en uitroepsinne) gebruik. Die geleentheid om, vir die pret, met strokiesprente te identifiseer (en die gevolglike inkoop op die genre van strokiesprente, asook die positiewe/negatiewe gevolge van sosiale media) gaan verlore. Volgens die *kritiese raamwerk* moet die kritiese vraag oor teks en tekstipes en die perspektiewe wat in die teks voorkom, gevra word: Tot wie se voordeel is hierdie teks / wie baat by hierdie teks? Is hierdie strokiesprent geskryf om sosiale media te kritiseer of te verdedig? En, volgens die hoeksteen van *veranderde werklikheid*, hoe kan hierdie teks daartoe bydra dat leerders dit deel van hulle veranderende sosiale werklikheid maak?

Op watter positiewe wyse sou hierdie teks en vrae nie byvoorbeeld tot die ingeligte beantwoording van die TikTok-leesstuk in die indeksamen vraestel kon bydra nie? Indien daar deurdagte steierwerk, 'n kritiese gesprek oor die rol van sosiale media, sowel as verwysing na leerders se vorige ervarings in die vraagstelling was, sou met reg beweer kon word dat die handboek leerders met vaardighede vir die 21ste eeu toerus en tot die ontwikkeling van wêreldwye vaardighede, soos wat in die KABV aanbeveel word, bydra.

Daar is wel een teks in die graad 12-boek wat visuele teksontginning oefen. Verder word alle visuele tekste bloot gebruik as taal in konteks om grammatikale strukture aan te spreek, 'n gebruik waarteen Tomlinson reeds in 2008 waarsku.

'n Spotprent uit *Beeld* van Januarie 2012 beeld 'n renosterkoei en haar angstige kalfie (die kalfie huil) uit en die koei troos dat daar "dareem hoop is" omdat daar 'n koerant teen 'n boom vasgespyker is wat aankondig dat heinings herstel gaan word (wat moontlik kan keer dat renosters vir die smokkelhandel van hul horings gejag word). Agt vrae, wat toeneem in moeilikheidsgraad, word oor die spotprent gevra en die vrae het almal te doen met die visuele ontleding van die spotprent: Daar word na die boodskap van die spotprent (die uitwissing van die renosterspesie), die fisiese konteks ('n wildpark), die doel van die spotprent (bewusmaking van renosterstroping) en liggaamstaal deur visuele leidrade (die kalfie se trane) in die vrae verwys. Satiriese kommentaar word ook deur die kat in die agtergrond gelewer ("die hoop beskaam nie") en dan word die uitdrukking onderaan die vrae verduidelik. Hierdie aktiwiteit sou leerders wel voorberei op die visuele vraag van 6 punte wat jaarliks in die indeksamen gevra word en wat vereis dat leerders visuele leidrade kan gebruik om betekenis aan tekste te verleen. Die vrae is nie volgens 'n taksonomie opgestel nie en bevat nie die konvensionele werkwoorde soos *noem*, *verduidelik*, *vergelyk*, *skep*, ensovoorts, soos wat dit in die taksonomieë en nasienriglyne van die vraestel gegee word nie. Tog is dit 'n sinvolle teks omdat dit leerders leer hoe om visuele interpretasie te doen. Uit 'n multigeletterdheidsoogpunt kom die vraag-

stelling wel by die doel en betekenis van die satiriese teks uit; konstruktivistiese steierwerk vind wel in 'n mate plaas en die teks betoog wel vir sosiaal-ekologiese verandering en bewusmaking van die mens se verantwoordelikheid hierin (*veranderde werklikheid*). Eie ervaring en voorkennis (*gesitueerde werklikheid*) word ook wel deur 'n vraag oor empatie met die renosters aangespreek. Tog is hierdie teks kwantitatief sowel as kwalitatief gesproke nie besinnend genoeg om leerders voor te berei om soortgelyke tekste in eksamen te verstaan, te interpreteer, te ontleed en te sintetiseer nie. Volgens Maley en Tomlinson (2017) behoort leerders voorberei te word om in die werklike wêreld te kan funksioneer. Vir 'n taak om lewensgetrou te wees, beteken dat leerders 'n opdrag met werklikheidswaarde, 'n kommunikatiewe doel en 'n spesifieke uitkoms voltooi. Wat hiervoor nodig is, is goed ontwerpde, betroubare handboeke wat leerders in ooreenstemming met die kurrikulumdoelwitte vir goeie formatiewe assesserings voorberei (Oates 2014).

Drie advertensies word in die matriekhandboek gebruik: Die eerste een is 'n advertensie oor 'n GPS-toepassing wat afgelaai kan word om die verbruiker as toeris in Suid-Afrika te help. Heelwat kritiek kan deur 'n multigeletterdheidslens teen hierdie advertensie gelever word, aangesien dit visueel redelik ontoeganklik is. Eerstens is daar te veel leeswerk en tweedens is die lettertipe wat gebruik word om die onderafdelings te benoem, moeilik leesbaar. Volgens die KABV word die prosesbenadering ten opsigte van al die taalvaardighede met prelees, lees en postlees (of dan preluister, luister en postluister asook preskryf, skryf en postskryf) gevolg. By hierdie advertensie word die preleesfase afgeskeep deurdat geen voorkennis geaktiveer word nie en die opdrag bloot lees: "Lees eers die kop en dan die advertensie goed deur" (Gouws 2013). Geen voorspellings of visuele leidrade word gebruik om die leerder op die inhoud voor te berei nie. Die postlees-vrae verteenwoordig verskillende moeilikheidsgrade deurdat die feitelike vraag ('n *wat*-vraag) eerste gevra word, waarna daar na interpretasie, verduideliking, evaluering en die struktuur van die teks beweeg word, maar die vraagstelling is onduidelik. In vraag 5 word daar byvoorbeeld nie leidrade verskaf om die leerder te help bepaal of die antwoord by "beplan" of "verken" gesoek behoort te word nie. In vraag 8 word oor die toepaslikheid van die foto in die advertensie gevra, maar die foto wat wys hoe die toepassing lyk, kom baie verouderd voor en is nie visueel aantreklik nie. Wat *gesitueerde werklikheid* betref, is daar dus nie ooreenstemming tussen 'n 2022-leerder se tegnologiese wêreld en hierdie 2012-advertensie nie.

In terme van *openlike onderrig* is die steierwerk van die vrae nie kundig gedoen nie en dit stem ook nie ooreen met die wyse waarop vrae in EAT dikwels gevra word (deur verskillende alternatiewe te gee waaruit die leerder slegs hoef te kies) nie. Vraag 7 se "waar of vals"-vraagstelling sluit egter wel by hedendaagse, konvensionele vraagwyses in EAT-vraestelle aan. Geen kritiese vrae word oor die doel, teikengroep en die geslaagdheid van die advertensie se boodskap gevra nie en daar is ook geen poging aangewend om leerders hul eie teks, soos 'n beter advertensie of 'n nuwer tegnologiese toepassing, te laat skep nie. Hierdie advertensie slaag nie as 'n oorredende teks nie en sou as wêreldvreemd eerder as wêreldgetrou beskryf kon word (Maley en Tomlinson 2017).

Die tweede advertensie is ook nie visueel geslaagd nie, aangesien dit meer inligting bevat (weer te veel woorde) oor die proses waardeur leerders moet gaan indien hulle in die studiebeurs van R5 000 sou belangstel. Daar is te veel inligting en detail oor hoe leerders moet aansoek doen, hoe die ontvangers aangewys gaan word en waarom die beurs toegeken word. Selfs waarvoor die geld aangewend mag word, word uitgestippel. Die advertensie voldoen dus nie aan die visuele konvensies van moderne advertensies waarvolgens soveel moontlik betekenis deur so

min as moontlik woorde gegee word nie. Volgens die *kritiese raamwerk* is dit dus nie aandaglokkend (“attention grabbing”) nie (Janks en Dixon 2014). Alhoewel matriekleerders moontlik daarin sou belangstel om vir so ’n beurs aansoek te doen, word die moontlikheid daarvan beperk deur die idee van ’n R5 000-studiebeurs wat nie in 2022 finansiëel besonder aantreklik is nie; veral nie as dit ’n magdom prosesse soos die skryf van ’n motiveringsbrief insluit nie. Verder sal die lesers van die dagblad oor die toekenning van die beurse besluit en die aansoek moet gepos (slakkepos!) word. Wat *situasionele werklikheid* betref, sal ’n matriekleerder in 2022 moeilik met hierdie teks identifiseer. Hier is (ten spyte van die opskrif wat boaan verskyn) geen prelees wat die prosesbenadering van die KABV ondersteun nie. Die opdrag lees soos volg: “Lees die volgende advertensie so goed deur dat jy presies weet wat jy alles moet doen om vir hierdie beurs aansoek te doen” (Gouws 2013). Daar is dus glad nie aandag aan prelees gegee nie; intendeel, die opdrag getuig van ’n ingewikkelde, veeleisende en vervelige aktiwiteit wat nie die kommunikatiewe benadering van die KABV ondersteun nie. Die 10 postlees-vrae is inhoudgedrewe en verwag van die leerder om besonderhede soos die aantal leerders aan wie die beurs toegeken word in die advertensie te soek, asook hoe leerders daarvoor moet aansoek doen. Enkele vrae word wel oor die doel, die toon van die advertensie en die gebruik van die foto in die advertensie gevra, maar hierdie vrae is so generies en verbeeldingloos dat hierdie advertensie leerders waarskynlik nie sal motiveer om opgewonde te raak oor ’n stokou beurs-aansoek wat nie hulle werklikheid weerspieël nie, wat nog te sê hulle globale vaardighede ontwikkel. Van ingrypings deur *openlike onderrig* en *veranderde werklikheid* is daar in hierdie advertensie dus geen sprake nie.

Die derde en laaste advertensie (Gouws 2013) is ’n betoog teen vuurwerke, en alhoewel dit in sy doel slaag om bewuswording te skep oor die nadelige uitwerking wat vuurwerke op troeteldiere het, is dit nie werklik ’n advertensie wat ’n produk probeer verkoop of soos Janks en Dixon (2014) die advertensiegenre met die woord “buy.ology” beskryf nie. Tog word die genre duidelik as ’n advertensie onder lees en kyk aangedui. Hierdie keer word prelees en lees nie eers genoem nie. Daar is slegs twee postlees-vrae oor hierdie teks:

1. Wat is die doel van die advertensie?
2. Dink jy dit is ’n goeie advertensie? Verduidelik.

Geen vrae word oor die visuele simbool waarmee vuurwerke verbied word, of die gebruik van die hoofletters (NEE) om die betoog te beklemtoon, gevra nie. Volgens Janks en Dixon (2014) behoort beelde soos foto’s of illustrasies altyd volgens drie vrae ontleed te word:

1. Wie is in die foto (en wie nie)?
2. Hoe word akteurs in die visuele beeld deur die kameraskoot, kamerahoek, kleur, oogkontak en lig voorgestel?
3. Wat is die konteks waarbinne hierdie karakters uitgebeeld word?

Nie die hond se dapperheid of weerloosheid óf kamerategnieke, soos dat die hond direkte oogkontak met die kyker maak, word in die vrae aangespreek nie. Daar word dus ’n waardeoordeel en ’n verduideliking van die waardeoordeel van die leerder verwag sonder enige steunpunte, visuele leidrade of idees na aanleiding waarvan die leerder die vraag moet beantwoord nie. ’n Gulde geleentheid vir die ontwikkeling van kritiese denkvaardighede gaan dus verlore. Alhoewel die teks oor die potensiaal beskik om leerders met die troeteldiere in die teks te laat identifiseer (*gesitueerde werklikheid*), word die ingrypingswaarde van die teks nie

genoegsaam deur vraagstelling ontgin nie en is hier nie sprake van die vergestaltung van *openlike onderrig, kritiese raamwerk* of *veranderde werklikheid* nie.

11. Gevolgtrekking

Die inhoudsanalise van die drie datastelle bevestig dat globale vaardighede in die KABV vereis word, asook dat die terminologie, aanslag en teksontginning in die jongste NSS-eindeksamen dui op 'n omarming van die multigeletterdheidsbenadering en van globale vaardighede. Daarenteen bevind die inhoudsanalise dat 'n goedgekeurde graad 12-handboek jaar na jaar onveranderd voorgeskryf word ten spyte van grootskaalse metodologiese veranderinge die afgelope dekade op die taalonderrigfront. Die KABV-riglyne vir tale berus op die *kommunikatiewe benadering*, die *teksgerigte benadering* en die *prosesgerigte benadering*. Hierdie drie taalbenaderings is geïntegreer en ononderhandelbaar omdat dit voldoen aan die eise wat globale vaardighede stel om leerders voor te berei op die 21ste-eeuse werksplek wat op hulle wag. In hierdie handboek-onderzoek is weinig spore van hierdie benaderings gevind, omdat die klem uitsluitlik op grammatikale onderrig (in plaas van die ontwikkeling van taalvaardighede) geplaas word. In die addendum is die betrokke tekste uit die handboek en die vraestel ingesluit, wat toon hoe die leerders deur die gebruik en benadering van kritiese globale vaardighede deur die vraestel uitgedaag word, maar dat hulle nie deur die handboek daarvoor voorberei word nie. ASG word jaarliks goedgekeur as 'n handboek wat graad 12-leerders kan voorberei om die eindeksamen te kan skryf. Die bevindinge toon dat die vaardighede wat vereis word om hierdie vraestel te kan beantwoord, kennelik nie in die handboek geoefen of ingeskerp word nie.

12. Slotsom

In hierdie artikel poog ons om eerstens vas te stel wat die KABV ten opsigte van die ontwikkeling van globale vaardighede vereis en hoe dit vervolgens in die vraestelle en 'n goedgekeurde KABV-handboek van Afrikaans EAT neerslag vind. Die gebruik van 'n multigeletterdheidsbenadering as teoretiese lens het die ontwikkeling van globale vaardighede in die tekste en vraagstelling van hierdie veelgebruikte, goedgekeurde graad 12-handboek en die NSS-eindeksamenvraestel (2022) ondersoek deur die geslaagdheid van 'n multigeletterdheidsbenadering te evalueer. Hierdie artikel, wat hoofsaaklik op dokumentanalise fokus, is die eerste in 'n reeks artikels en is dus verkennend van aard. Toekomstige artikels sal 'n groter steekproef insluit en poog om moontlike oplossings vir die probleem voor te stel.

Bibliografie

Advtech. 2022. Schools division. <https://www.advtech.co.za/schools-division> (4 April 2022 geraadpleeg).

Alonso, R.A. 2018. *Speaking in a second language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Anker, A. en S. Cox. 2018. Die oordrag van leesbegripstrategieë op ander akademiese vakke op universiteitsvlak. *LitNet Akademies*, 15(2):436–62. https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2018/09/LitNet_Akademies_15-2_Anker-Cox_436-462.pdf (22 November 2022 geraadpleeg).

Anstey, M.L. en G. Bull. 2018. *Foundations of multiliteracies: Reading, writing and talking in the 21st century*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Asia Society en OECD. 2018. Teaching for global competence in a rapidly changing world. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-for-global-competence-in-a-rapidly-changing-world_9789264289024-en (5 April 2022 geraadpleeg).

Boix Mansilla, V. en A. Schleicher. 2022. Big picture thinking: How to educate the whole person for an interconnected world. <http://www.pz.harvard.edu/resources/big-picture-thinking-how-to-educate-the-whole-person-for-an-interconnected-world> (22 Oktober 2022 geraadpleeg).

Brookhart, S.M. 2010. *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Businesstech. 2020. New language changes planned for South African schools. <https://businesstech.co.za/news/government/400673/new-language-changes-planned-for-south-african-schools> (4 April 2022 geraadpleeg).

Butler-Adam, J. 2018. The fourth industrial revolution and education. *South African Journal of Science*, 114(5/6):1. http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0038-23532018000300001 (5 Februarie 2022 geraadpleeg).

Care, E., K. Anderson en H. Kim. 2016. *Visualizing the breadth of skills movement across education systems*. Washington, DC: Center for Universal Education, Brookings Institution.

Choo, S. 2020. Teaching English in an age of globalization: Developing critical, aesthetic and ethical capabilities for the future. The Eleventh Annual International Symposium of Foreign Language (11th AISOFOLL), Indonesië. <http://web.qiteplanguage.org/2020/11/04/the-11th-aisofoll-facing-industrial-revolution-4-0-through-language-education/> (23 Maart 2022 geraadpleeg).

Conklin, W. 2012. *Higher-order thinking skills to develop 21st century learners*. Huntington Beach, CA: Shell Education Publishing.

Conolly, L., E. Lehtomaki en A. Scheunpflug. 2019. Measuring global competencies: A critical assessment. <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/5fc8eeb922891c6875c8a465/1637594418818/measuring-global-competencies.pdf> (5 Februarie 2022 geraadpleeg).

Cook, V. 2016. *Second language learning and language teaching*. 5de uitgawe. New York: Routledge.

Czerniewicz, L. en C. Brown. 2010. Born into the digital age in the south of Africa: The reconfiguration of the 'digital citizen'. https://www.academia.edu/1028840/Born_into_the_Digital_Age_in_the_south_of_Africa_the_reconfiguration_of_the_digital_citizen (17 Maart 2022 geraadpleeg).

Deardorff, D.K. 2014. Some thoughts on assessing intercultural competence. <https://illinois.edu/blog/view/915/113048> (20 Januarie 2022 geraadpleeg).

Departement van Basiese Onderwys (DBE). 2001. Education white paper 6: Special needs education, building an inclusive education and training system. https://www.vvob.org/files/publicaties/rsa_education_white_paper_6.pdf (15 Maart 2022 geraadpleeg).

—. 2011. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring, graad 10–12, Afrikaans*. <https://www.education.gov.za/Portals/0/CD/National%20Curriculum%20Statements%20and%20Vocational/CAPS%20IP%20%20FAL%20%20AFRIKAANS%20GR%204-6%20%20WEB.pdf?ver=2015-01-27-160948-897> (15 Maart 2022 geraadpleeg).

—. 2019a. Minister Angie Motshekga launches the ministerial task team textbook evaluation report. <https://www.gov.za/speeches/minister-basic-education-angie-motshekga-launch-ministerial-task-team-textbook-evaluation> (1 April 2022 geraadpleeg).

—. 2019b. Textbook evaluation report of the ministerial task team. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/Textbook%20Evaluation%20Report.pdf?ver=2019-04-05-115847-130> (29 April 2022 geraadpleeg).

Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (DHOO). 2019. Post-school education and training monitor. <https://www.dhet.gov.za/Planning%20Monitoring%20and%20Evaluation%20Coordination/Post-School%20Education%20and%20Training%20Monitor%20-%20Macro-Indicator%20Trends%20-%20March%202021.pdf> (20 Januarie 2022 geraadpleeg).

Dreyer, L.M. 2017. Addressing barriers to learning in first additional language (second language). In Magano, Mohapi en Robinson (reds.) 2017.

Engelbrecht, A. en G. Genis. 2019. *Multiliteracies in education: South African perspectives*. Pretoria: Van Schaik.

Galal, S. 2022. Distribution of languages spoken inside and outside of households South Africa 2018. <https://www.statista.com/statistics/1114302/distribution-of-languages-spoken-inside-and-outside-of-households-in-south-africa/> (15 Oktober 2022 geraadpleeg).

Given, L.M. 2012. *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Gouws, R. 2013. *Afrikaans sonder grense. Graad 12, Eerste Addisionele Taal*. Leerderboek. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Gray, A. 2016. The 10 skills you need to thrive in the fourth industrial revolution. <https://www.WEForum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> (12 April 2022 geraadpleeg).

- Hanemann, U. 2017. *Bridges to the future initiative, South Africa*. Johannesburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Hava, E.V. 2018. *Multidimensional curriculum enhancing future thinking literacy: teaching learners to take control of their future*. Leiden: Brill.
- Hichilema, H. 2022. Zambia's success will be Africa's success. <https://www.brookings.edu/blog/africa-in-focus/2022/01/21/zambias-success-will-be-africas-success/> (29 March 2022 geraadpleeg).
- Janks, H. en K. Dixon. 2014. *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.
- Kenworthy, L. en P. Kielstra. 2015. Driving the skills agenda: Preparing students for the future. *The Economist: Intelligence unit*. <http://hdl.voced.edu.au/10707/444932> (15 September 2022 geraadpleeg).
- Khosa, R. 2011. *Attuned leadership: African humanism as compass*. Johannesburg: Penguin.
- Krippendorff, K. 2019. *Content analysis: An introduction to its methodology*. 4de uitgawe. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lätti, M. 2011. *Afrikaans sonder grense. Graad 10, Eerste Addisionele Taal*. Leerderboek. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Lätti, M., S. Gouws, R.P.M. Gouws, S. Pretorius, M. Smit, K. Grobbelaar en I. Grobler. 2012. *Afrikaans sonder grense. Graad 11, Eerste Addisionele Taal*. Leerderboek. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Lombard, K. en M. Grosser. 2008. Critical thinking: Are the ideals of OBE failing us or are we failing the ideals of OBE? *South African Journal of Education*, 28:561–79.
- Longview Foundation. 2008. *Teacher preparation for the global age: The imperative for change*. Silver Spring: Longview Foundation.
- Magano, M.D., S. Mohapi en D. Robinson (reds.). 2017. *Realigning teacher training in the 21st century*. Andover, VK: Cengage Learning EMEA.
- Mahmood, K. 2011. Conformity to quality characteristics of textbooks: The illusion of textbook evaluation in Pakistan. *Journal of Research and Reflections in Education*, 5(2):170–90.
- Mahmood, K., M.Z. Iqbal en M. Saeed. 2009. Textbook evaluation through quality indicators: The case of Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 31(2):1–27.
- Maley, A. en B. Tomlinson. 2017. *Authenticity in materials development for language learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publisher.

Ndung'u, N. en L. Signé. 2020. The fourth industrial revolution and digitization will transform Africa into a global powerhouse. <https://www.brookings.edu/research/the-fourth-industrial-revolution-and-digitization-will-transform-africa-into-a-global-powerhouse/> (22 April 2022 geraadpleeg).

New London Group (NLG). 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Multiliteracies. *Harvard Educational Review*, 66(1):60–92.

Oates, T. 2014. Why textbooks count. A policy paper. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/181744-why-textbooks-count-tim-oates.pdf> (15 April 2022 geraadpleeg).

OECD. 2018a. Global competency in an inclusive world. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (15 Februarie 2022 geraadpleeg).

—. 2018b. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. <https://eric.ed.gov/?id=ED581688> (15 April 2022 geraadpleeg).

Ontario Ministry of Education. 2019. *The Ontario curriculum grades 1–8: Health and physical education*. Ontario: Ontario Ministry of Education.

Phillips, M. 2018. The importance of language learning for education. <https://blog.studica.com/?s=The+importance+of+language> (15 Maart 2022 geraadpleeg).

Reimers, F.M. 2009. Global competency: Educating the world. *Harvard International Review*, (Winter 2009):22–6.

Soland, J., S.L. Hamilton en B.M. Stecher. 2013. *Measuring 21st century competencies guidance for educators*. <https://asiasociety.org/files/gcen-measuring21skills.pdf> (Mei 2022 geraadpleeg).

Strauss, C., E. Vos en R. van Oort. 2019. Riglyne om selfgerigte lees van intermediêrefaseleerders te ontwikkel met die koerant as multimodale hulpmiddel. <https://www.litnet.co.za/riglyne-om-selfgerigte-lees-van-intermedierefaseleerders-te-ontwikkel-met-die-koerant-as-multimodale-hulpmiddel/> (22 November 2022 geraadpleeg).

Sumar, W.W.T., W.T. Sumar en L. Nina. 2019. The strategy of teachers in developing curriculum for learning process in facing challenges in era of industrial revolution 4.0. *Proceedings of the 5th International Conference on Education and Technology (ICET 2019)*. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icet-19/125926481> (15 April 2022 geraadpleeg).

Tarman, B. en B. Kuran. 2015. Examination of the cognitive level of questions in social studies textbooks and the views of teachers based on Bloom taxonomy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1):1–10.

Tomlinson, B. 2008. *English language learning materials: A critical review*. Londen: Continuum.

Trading Economics. 2022. South Africa youth unemployment rate. <https://tradingeconomics.com/south-africa/youth-unemployment-rate#:~:text=Youth%20Unemployment%20Rate%20in%20South,the%20fourth%20quarter%20of%202014> (24 Desember 2022 geraadpleeg).

Travaly, Y. en K. Muvunyi. 2020. The future is intelligent: Harnessing the potential of artificial intelligence in Africa. <https://www.brookings.edu/blog/africa-in-focus/2020/01/13/the-future-is-intelligent-harnessing-the-potential-of-artificial-intelligence-in-africa/> (7 April 2022 geraadpleeg).

UNESCO. 2014. Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729> (31 Maart 2022 geraadpleeg).

Vanpatten, B. en A.G. Benati. 2010. *Key terms in second language acquisition*. Londen: Bloomsbury.

Van Oort, R. 2018. Kurrikulumontwerpbenaderings van Suid-Afrikaanse skoolkurrikula: 'n Kritiese perspektief op die kurrikula vir Afrikaans (Huistaal). *LitNet Akademies*, 15(1):256–84. https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2018/06/LitNet_Akademies_15-1_VanOort_256-284.pdf (22 November 2022 geraadpleeg).

Walters, S., J. Yang en P. Roslander. 2014. *Key issues and policy considerations in promoting lifelong learning in selected African countries: Ethiopia, Kenya, Namibia, Rwanda and Tanzania*. Hamburg, Duitsland: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Williams-Guarandi, D. 2015. Intercultural understanding: What are we looking for and how do we assess what we find? <https://www.bath.ac.uk/publications/departement-of-education-working-papers/attachments/intercultural-understanding-what-are-we-looking-for.pdf> (15 Julie 2022 geraadpleeg).

Wojcik, T.G., M.K. Pieski en G. Espinetti. 2021. Reimagining teaching with a global mindset and intercultural competence. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 87(5):6–10.

World Economic Forum (WEF). 2020. The future of jobs report. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (15 April 2022 geraadpleeg).

Addendum

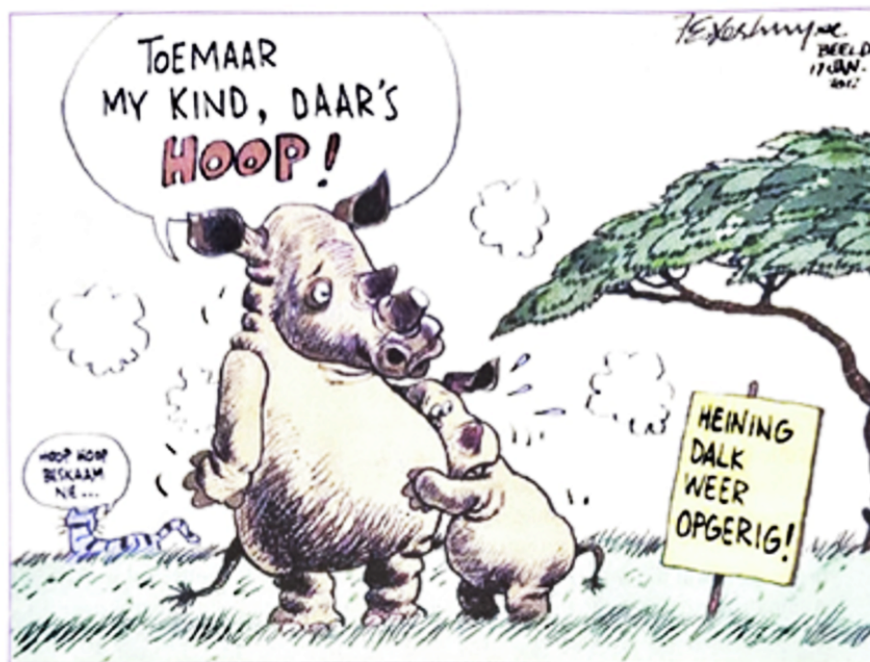
Mama Taxi..



- Watter soort sin is sin 1 in raam 1?
- Gee 'n voorbeeld van 'n stelsin.
- Gee 'n voorbeeld van 'n vraagsin.
- Die twee sinne in raam 2 is dieselfde soort sin. Wat is dit?
- Watter soort sin is **Eina!** in raam 3: 'n bevelsin of 'n uitroepsin? (5)

(Gouws 2013:18)

Lees en kyk: 'n Spotprent



(Uit: Beeld, 17 Januarie 2012)

Post-lees: Hoe goed verstaan jy die spotprent?

- Verduidelik in een sin wat jy in die spotprent sien.
- Wat kan jy aflei oor die omgewing waar die renosters hulle bevind?
- Wat kan jy uit die renosterkalf se liggaamstaal aflei?
- Hoe weet ons dat die kalfie huil?
- Verduidelik wat die renosterkoei met haar woorde bedoel.
- Hoe weet 'n mens dat die renosterkoei die **slagoffer** (victim) van **stropers** (poachers) was?
- Is die kat in die agtergrond optimisties of pessimisties oor die toekoms? Waarom sê jy so?
- Hoe, dink jy, wil die spotprentkunstenaar hê moet ons oor renosters voel?

TIKTOK, TIKTOK ...

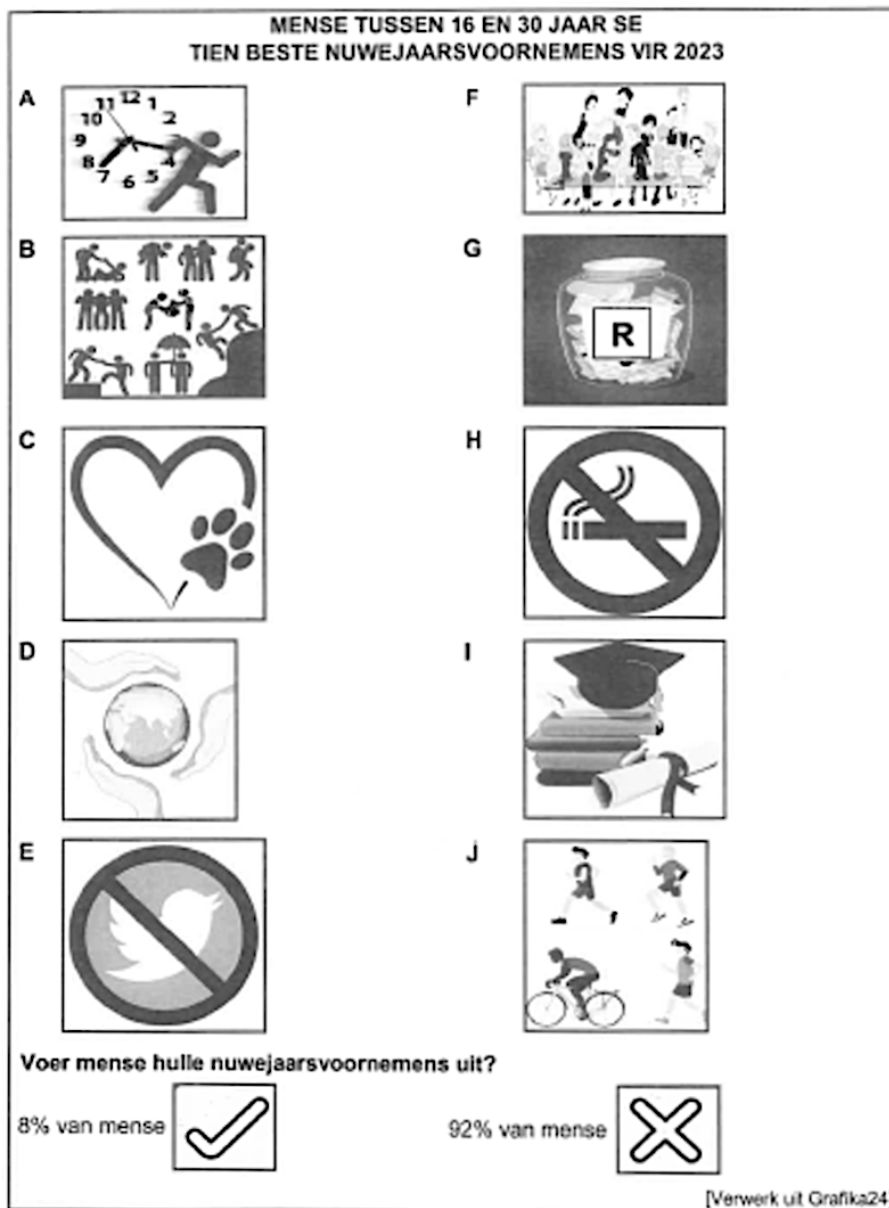


- 1 Praat jy van die rustige klank van 'n staanhorlosie? Of van die klop-aan-die-deur-en-weghardloop-speletjie? Nee! Ek praat van TikTok, die toep op sosiale media wat 'n mens kan gebruik om kort video's saam met musiek en ander klankeffekte te maak. 5
- 2 TikTok is in September 2016 deur die Chinese maatskappy, ByteDance, begin. Vanaf 2018 het dit globaal só gewild geraak dat dit maklik met ander sosialemediareuse soos Facebook kan kompeteer. Wallaroo Media se navorsing het bewys dat TikTok aan die begin van 2021 meer as 1 miljard aktiewe gebruikers gehad het. Die toep is ook ten minste 200 miljoen kere afgelaai. Op die oomblik is dit in 75 tale beskikbaar. 10
- 3 Die naam, TikTok, dui op die kort formaat van die video's. Aan die begin was dit net 15 sekondes lank. Nou kan 'n TikTok-video tot 3 minute lank wees. Die doel is hoofsaaklik om te vermaak, daarom is die aanbieding gewoonlik lig en grappig. Inhoud sluit grappe, toertjies of dansroetines in. Die musiek wat daarmee saamgaan, maak dit net meer aantreklik vir mense. 15
- 4 TikTok is veral onder jongmense gewild. Eers was net sowat 7,1% van gebruikers 50 jaar en ouer. Verder is daar bevind dat 90% van gebruikers elke dag met TikTok besig is. Jy loop gevaar om aan TikTok "verslaaf" te raak. Jongmense se vermoë om te konsentreer soos hulle moet, word ook beïnvloed. 20
- 5 Soos met byna alle ander dinge het die Covid-19-pandemie ook die gebruik van TikTok op verskillende maniere verander. Teen die einde van April 2020, toe Suid-Afrika op Vlak 5 van die inperking was, het die aantal TikTokers baie gestyg. Oud en jonk het dit gebruik om besig te bly en om hulle aandag van die probleme rondom die pandemie af te lei. 25
- 6 Die suksesverhale van TikTok maak 'n mens opgewonde. Net toe mense regoor die wêreld wou moed opgee, het 'n groep jongmense van Angola almal met hulle dansroetine op die maat van "Jerusalema" geïnspireer. Almal wou net dans! Mense is uitgedaag om self die dansroetine op te voer en het nie op hulle laat wag nie. Van die Kaap tot in Kuba het groepe mense met hulle eie Jerusalema-danspassies die boodskap van hoop aan die deurmekaar wêreld gebring. 30

- 7 TikTok het ook op die pienk kerkie op Lambertsbaai 'n effek gehad. Toe die kerkie nie sy deure kon oopmaak nie, het die jong dominee, Farren White, TikTok gebruik om die Woord aan haar gemeente te bring. Dit was 'n nuwe manier van doen en nie almal het daarvan gehou nie. Uiteindelik was haar digitale boodskappe egter so gewild dat hulle vier ekstra kameras in die kerk moes installeer. En haar gemeente het gegroei! 35
- 8 Terwyl leerders nie skool toe kon gaan nie, het 'n graad 12-leerder op 'n klein Karoodorpie begin TikTok om sy vriende te motiveer. Hy het gedans en gerymklets! 'n Ander leerder wou die lesse wat sy onderwysers op WhatsApp geplaas het 'n bietjie lewe gee. Hy gebruik toe rymklets om die notas wat sy onderwyser vir Lewenswetenskappe gestuur het, op te vrolik. Sy broer het 'n TikTok-video daarvan gemaak en vir sy klasmaats gestuur. Hulle het dit vir ander vriende gestuur en so het dit soos 'n veldbrand versprei. Dit het hom aangemoedig om nóg sulke rymklets-notas te maak. Nie net het dit graad 12-leerders gemotiveer nie, maar ook bewys dat leer lekker pret kan wees! 40
- 9 Alhoewel TikTok nie vir gewone advertensies bedoel is nie, is daar mense wat dit gebruik om produkte te adverteer of om tendense te bevorder. Dit word veral rondom skoonheid, modes, persoonlike finansies en kook gedoen. Dikwels word bekendes en celebrities hiervoor gebruik. 50
- 10 TikTok kán van waarde wees. Ongelukkig is daar ook mense wat dit misbruik, soos mense wat fopnuus die wêreld instuur of propaganda of negatiewe inhoud versprei. Dit is waarom TikTok in sekere lande verbied word. 45
- 11 Uiteindelik geld die goue reël wat op alle sosiale media van toepassing is: Dink voor jy doen! 55

[Verwerk uit Wikipedia, Huisgenoot, 10 Februarie 2022, e.a.]

Bestudeer die tabel hieronder en beantwoord die vrae wat volg.



(NSS, Afrikaans EAT, vraestel 1: November 2022)

Lees en kyk: 'n Advertensie

Pre-lees en lees: Kyk na die advertensie. Lees eers die kop en dan die hele advertensie.

Kyk na die
Wegbreek-reis-app

Beplan

- Die interaktiewe roetebeplanner help jou om jou eie roetes te beplan.
- Gebruik die duidelike ikone en die kaart om heerlike doendinge in die omgewing te vind.
- Volg sommer 'n paar van die reisroetes wat ons ervare reisigers reeds in die app gelaai het.

Bespreek

- Kies jou verblyf uit die groot klomp verblyfopsies, van sakpas- tot luukse klas.
- Doen al jou papierwerk direk uit die app.

Verken

- Ons gee meer as 30 000 besienswaardighede.
- Kies koers na wildtuine, wynroetes en nasionale parke.
- Maak eet 'n avontuur met behulp van ons omvattende restaurantgids.

Gaan na www.wegbreek.co.za om die reis-app af te laai.

Post-lees: Hoe goed verstaan jy die advertensie?

1. Wat word in hierdie advertensie geadverteer?
2. Wat, dink jy, is dit?
3. Dink jy die reis-app het 'n goeie naam? Verduidelik.
4. Vir watter **drie dinge** kan 'n mens die reis-app gebruik? Skryf drie sinne.
5. Watter **twee dinge** in die reis-app gebruik 'n mens as jy wil uitvind wat jy in 'n sekere omgewing kan doen? Haal **twee afsonderlike woorde** aan.
6. Watter verblyfopsie sal jy kies as jy nie baie geld het nie? Gee **een woord**.
7. Is die volgende stellings **waar** of **onwaar**? Motiveer jou antwoord deur 'n sinsdeel aan te haal.
 - a) As jy die reis-app gebruik, beplan jy altyd self die roete.
 - b) As jy verblyf bespreek, moet jy 'n brief of e-pos aan die plek skryf.
 - c) Die reis-app bevat inligting oor eetplekke.
8. Hoe pas die foto links by die produk wat geadverteer word?
9. Wat is die boodskap van die advertensie?

(Gouws 2013:52)

Lees en kyk: 'n Advertensie

Pre-lees en lees: Lees die volgende advertensie so goed deur dat jy presies weet wat jy alles moet doen om vir 'n beurs in aanmerking te kom. Gebruik 'n woordeboek as daar woorde is wat jy nie verstaan nie.

WEN 'n BEURS

Jasmine Adams van Excelsior Hoërskool in Belvue het verlede jaar die beurs vir hoërskoolleerders gewen. Dis nou jou laaste kans om in te skryf vir een van vier **Gesels**-beurse van R5 000 vir leerders. Ons gee ook 'n R5 000-beurs aan 'n skool.

MOEILIKE TYE

Gesels besef daar is nood in ons gemeenskappe; daarom gaan ons vanjaar weer 'n paar **Gesels**-beurse toeken. Die geld kan vir enigiets, van skoolgeld tot sporttoerusting, gebruik word. Dit kan die verskil maak tussen slaag en druip.

HULP

Om een van die beurse te kan wen, moet jy 'n brief skryf oor hoekom jy die beurs verdien.



SKRYF SÓ IN

Stuur 'n motiveringsbrief van tussen 120 en 150 woorde met die volgende besonderhede:

- Jou volle naam, ouderdom en graad
- Die skoolhoof en skool se naam en adres
- Presies waarvoor jy die geld gaan gebruik
- Hoekom jy die beurs verdien
- Ouers se kontakbesonderhede

BELANGRIKE INLIGTING

Die sluitingsdatum is 31 Januarie. **Gesels** sal 'n kortlys van finaliste opstel. Die finaliste se briewe sal in **Gesels** verskyn. Lesers sal stem vir die finaliste wat hulle dink die beurse moet wen.

KOMPETISIEREËLS

Werknemers van GeselsMedia en hul gesinne mag nie deelneem nie.

Vir meer inligting, bel die **Gesels**-kantoor by 021 446 1133.

STUUR INSKRYWING NA:
Gesels-beurskompetisie, Posbus 7191, Roggebaai, 8001
of e-pos jou brief na Gesels@Geselsmedia.co.za duidelik gemerk as **Gesels**-beurskompetisie.

Post-lees: Hoe goed verstaan jy die advertensie?

1. Wat is die doel van hierdie advertensie?
2. Waarom verskyn Jasmine Adams se foto in die advertensie?
3. Hoeveel leerders kan beurse wen?
4. Waarvoor kan die beursgeld gebruik word?
5. Watter noodsaaklike besonderhede moet in jou brief verskyn?
6. Verduidelik hoe die beurswenner gekies gaan word.
7. Hoe kan jy jou inskrywing instuur?
8. Jou pa is 'n joernalis by GeselsMedia. Mag jy aansoek doen om die beurs?
9. Is die stelling **waar** of **onwaar**? Verduidelik jou antwoord.
Die toon van hierdie advertensie is simpatiek.
10. Waarom word daar verskillende groottes letters in die advertensie gebruik?

(Gouws 2013:76–77)

Lees en kyk: 'n Advertensie**Post-lees: Hoe goed verstaan jy die advertensie?**

1. Wat is die doel van hierdie advertensie?
2. Dink jy dit is 'n goeie advertensie? Verduidelik.

5. Helpende honde

65

(Gouws 2013:65)

Helpende Honde

Hulp op vier pote

Tuis
Programme
Hondesake
Aanbieders
Kontak ons

Fokus vir Maart

Honde agter tralies







Honde agter tralies

Terwyl honde baie suksesvol in 'n terapieprogram in Pollsmoor-gevangenis gebruik word, bied ons 'n reeks programme aan wat op die terapeutiese gebruik van honde in gevangnisse fokus. In ons eerste program, wat vanaand om 20:30 uitgesaai word, voer ons 'n onderhoud met Karen Gray van Kaapstad, 'n hondegedragskenner wie se droom dit was om honde vir terapie met gevangenes te gebruik. In dié program deel Karen haar ervaring van hondeterapie in die Pollsmoor-gevangenis met ons.

Borg 'n gidshond

Kykers wat geld wil bydra om gidshonde vir blindes op te lei, klik hieronder om meer inligting te kry. LAAI AF »

Programvoorskou




Woensdag 1 Maart 20:30
Honde agter tralies

Woensdag 8 Maart 20:30
Stroppers, pasop!

Woensdag 15 Maart 20:30
Snuffelhonde

Woensdag 22 Maart 20:30
Oë vir blindes

Woensdag 29 Maart 20:30
Wys tande vir misdaad




Programme kan bestel word by
HHprogramverkope@helpendehonde.com.

Wat dink jy?

Stem jy saam dat gidshonde in winkelsentrums toegelaat moet word?

Ja
 Nee

STEM »

Volg ons!

Programverkope

Programme kan aanlyn bestel word.

BESTEL »

(Gouws 2013:60)